

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio

Un acercamiento crítico a la identidad del académico mexicano

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología

presenta

Florencia Erica Addiechi Barraza

Comité Tutorial:

Dra. Susana García Salord, tutora principal

Dra. Teresinha Bertussi Vachi, cotutora

Dra. Angélica Cuellar Vázquez, cotutora

Año 2009

*A la UACM y a la voluntad
transgresora de sus fundadores*

Agradecimientos

A Susana García Salord debo agradecerle muchas cosas, pero en especial su compromiso intelectual, agudo y solidario, en aquellos momentos en los que yo sólo podía formular de un modo rudimentario mis ideas, dudas y desconciertos. A Angélica Cuellar y Teresinha Bertussi su acompañamiento respetuoso e inteligente y su voluntariosa disposición para leer en mis sucesivos avances lo que aún no estaba escrito. A Humberto Muñoz e Imanol Ordorika su interés por mi trabajo y por las preocupaciones que en él se manifiestan, y por la lectura crítica que de él hicieron. A Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo, a Manuel Pérez Rocha, a Raquel Sosa Elízaga y a los cuatro académicos entrevistados (cuyos nombres me reservo aunque no me lo hayan solicitado) les agradezco no sólo el que me permitieran platicar con ellos sino también el que comprometieran su inteligencia para pensar conmigo. Este trabajo les debe mucho a ellos. Al Conacyt que me otorgó su apoyo y a la propia UACM, de cuya fundación y crecimiento he sido una testigo asombrada. Finalmente, a las y los amigos que me acompañaron en estos últimos años y, por supuesto, a mi querida y amorosa familia.

Índice

Agradecimientos	p. 5
En torno al silencio, una pregunta	p. 6
Capítulo I: El debate público	p. 13
1. El proyecto educativo	p. 19
2. Los acontecimientos	p. 24
<i>El primer año: 2001</i>	p. 25
<i>Los tres años siguientes: 2002-2004</i>	p. 35
<i>La Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México</i>	p. 41
3. Las opiniones manifestadas	p. 46
<i>Los actores políticos</i>	p. 47
<i>Intelectuales, académicos y autoridades educativas</i>	p. 63
<i>Un recuento</i>	p. 77
Capítulo II: El actor	p. 81
1. Viejas y nuevas formas de ejercer el oficio	p. 90
2. Del intelectual público al académico de la excelencia	p. 103
3. La investigación educativa y sus protagonistas	p. 121
<i>Un recuento</i>	p. 134
Capítulo III: La disputa	p. 138
1. Lo político	p. 144
<i>El estigma de la política</i>	p. 144
<i>Lo político reivindicado</i>	p. 151
2. El derecho a la educación (media superior y superior)	p. 156
<i>Un derecho condicionado</i>	p. 156
<i>Una interpretación no excluyente</i>	p. 173
3. La calidad académica del proyecto	p. 180

<i>Una desconfianza persistente</i>	p. 180
<i>Un proyecto enunciativo</i>	p. 189
<i>Un recuento</i>	p. 196
<i>En torno al silencio, una respuesta (y una nueva pregunta)</i>	p. 199
<i>Anexos</i>	p. 211
<i>Índice</i>	p. 212
1. <i>Cuadros de sistematización de la información hemerográfica</i>	p. 213
2. <i>Guía de entrevista</i>	p. 245
3. <i>Integrantes del Consejo Asesor de la UCM</i>	p. 248
4. <i>Documentos fundacionales de la UACM</i>	p. 250
<i>Referencias</i>	p. 276

En torno al silencio, una pregunta

Después de más de veinte años de creada la última universidad pública en la Ciudad de México (la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 y, algunos años antes, la Universidad Autónoma Metropolitana), el 9 de enero de 2001 nació, mediante un acuerdo del jefe de Gobierno, la Universidad de la Ciudad de México (UCM); además de quince escuelas preparatorias. A contracorriente de las iniciativas gubernamentales de las últimas décadas de privatización y mercantilización de la educación superior, de disminución del presupuesto para la investigación y el desarrollo científico y de impulso a la formación técnica, el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador creó estas instituciones con el compromiso de ofrecer de manera completamente gratuita formación científica, crítica y humanística a los jóvenes y adultos de la ciudad.

La reacción de los partidos políticos opositores, básicamente del Partido Acción Nacional y del Partido Revolucionario Institucional, fue inmediata y estuvo marcada por un acendrado rechazo al proyecto. El uso de expresiones como escuelas de cuadros, semillero de porros y brigadistas del sol, populares, para rechazados y fósiles, academias López, escuelas *patito*, *peje* universidad, etc. polarizó el debate público y lo orientó hacia una generalizada descalificación del proyecto. Lejos de articularse entre los actores políticos un discurso que propiciara un debate responsable en torno de una iniciativa que, además de proponerse colaborar en la satisfacción de la creciente demanda educativa, se planteó desarrollar formas innovadoras de brindar educación, lo que se dio fue una discusión pública que instauró, muy tempranamente, sospechas acerca de la viabilidad y calidad del proyecto. Los opositores políticos acusaron al gobierno de la ciudad de no tener facultades legales para brindar servicios educativos y, también, de carecer de un diagnóstico sobre la situación educativa y de un proyecto serio que sustentara la puesta en marcha de las nuevas escuelas. Como resultado de ello, muchos de los señalamientos que se hicieron durante el 2001 vaticinaron la no validez de los títulos que en el futuro otorgarían la universidad y las preparatorias y la mediocridad de sus logros académicos; la acusación al respecto pretendió ser inapelable: el proyecto educativo del gobierno capitalino no era más que un engaño, un fraude, una estafa a la ciudadanía, una iniciativa que había nacido muerta.

Por su parte, y aunque hubo algunas expresiones aisladas de apoyo, la comunidad intelectual y universitaria de la ciudad se mantuvo, en gran medida, distante y en silencio, y los pocos intelectuales que opinaron públicamente lo hicieron prácticamente en los mismos

términos en que lo hicieron los actores políticos: acusando o alertando acerca de una eventual y perjudicial subordinación de las nuevas escuelas a los intereses del Partido de la Revolución Democrática.

En un contexto local y nacional en el que miles de jóvenes ven cada año frustradas sus aspiraciones de acceder a la universidad, en el que el Estado de manera creciente incumple su obligación de asegurarle a los ciudadanos la plena satisfacción de su derecho constitucional a la educación y propicia la conversión de la educación superior de bien público en mercancía, la creación de la UCM y las preparatorias fue prácticamente ignorada por una intelectualidad y una comunidad académica que, en México, se pronuncia de manera decidida a favor de la educación pública. En una coyuntura determinada por la conclusión, casi un año antes, de la huelga estudiantil en la Universidad Nacional Autónoma de México en la que las voces a favor de la privatización de la educación superior habían ganado apoyo mediático y social, y en la que los opositores políticos buscaron de inmediato invalidar y bloquear la iniciativa, el silencio de la comunidad universitaria mexicana fue generalizado.

En un contexto educativo local y nacional ante el cual los especialistas denuncian enormes carencias y reclaman la puesta en marcha de transformaciones profundas, la iniciativa del gobierno local despertó, en esos mismos especialistas, muy poco interés y curiosidad. ¿Por qué? Lo que en otros tiempos hubiera generado intervenciones públicas enfáticas y entusiastas por parte de muchos intelectuales, en estos no despertó más que unos pocos comentarios cautos, cuando no abiertamente críticos. Así, las acciones educativas de un gobierno que desde el ámbito local buscó –al igual que en otras experiencias latinoamericanas a finales de los años 90 en ciudades de Brasil, Uruguay, Argentina, etc.– formular e instrumentar un proyecto social y cultural alternativo al modelo neoliberal vigente, sólo logró provocar el interés público de unos pocos miembros de la comunidad cultural y educativa mexicana. ¿Por qué ese extendido silencio? ¿Por qué no intervenir en un debate que sí convocaba a los actores políticos?

Pero... ¿es válido preguntarse desde la sociología por el silencio? ¿O es sólo una excusa para calificarlo, para adjetivarlo? ¿Puede ser el silencio un problema de investigación o es simplemente una argucia para formular una prescripción? La vía que aquí se propone para burlar las trampas que podrían manifestarse a través del uso de

expresiones como “cerco de silencio”, “silencio cómplice”, “silencio interesado”, etc. (o al revés: “silencio justificado”) es trabajar al silencio únicamente como un dato de la realidad: confirmarlo primero, y analizarlo e interpretarlo después. La propuesta es, en el fondo, concebir al silencio como una forma de lenguaje y avanzar en determinar qué es lo que a través de él se expresa. Una intuición está en el origen de este trabajo: el generalizado silencio público de intelectuales y académicos ante la fundación de la UCM dice *algo* sobre la identidad de ese actor (o actores), sobre el estado del debate público, sobre la situación de la investigación educativa en México y, también, sobre la propia universidad.

En un trabajo sobre el mayo francés del año 68, Michel de Certeau señala: “...es imposible tomar la palabra y conservarla sin una toma de poder. Querer *expresarse* es comprometerse a *hacer* la historia”.¹ La palabra en el corazón de la aspiración arquetípica de la intelectualidad del siglo XX, la palabra como poder. ¿Es, entonces, la ausencia de la palabra la manifestación de un nuevo tipo de intelectual, la señal de una ruptura con una vocación centenaria y, también, un síntoma del estado en el que se encuentra hoy el debate público en el país? ¿Es, por otro lado, el silencio una toma de posición de los actores de ámbito académico frente al proyecto educativo que vino a encarnar en la UCM y las preparatorias? Boaventura de Sousa Santos señala, en su sugerente propuesta a favor de desarrollar una sociología de las ausencias y las emergencias,² que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, descartable, invisible a la realidad hegemónica, ¿significaría, entonces, que a través del silencio se manifiesta una voluntad del saber hegemónico, *legítimo*, de hacer invisible una experiencia que viene a contravenir valores, reglas y prácticas arraigadas y validadas en el ámbito educativo universitario?

La formulación de estas preguntas anticipa, en buena medida, el itinerario de la reflexión: lo primero será determinar lo que ocurrió, es decir, constatar la ocurrencia del silencio de intelectuales y académicos. Para ello se reconstruirá, a partir de la cobertura que hicieron los periódicos y lo publicado por algunas revistas especializadas, lo acontecido: se reseñarán los hechos vinculados con la fundación de la universidad y se sistematizarán y

¹ Michel de Certeau, “El poder de hablar” en *La toma de la palabra y otros escritos*. México, UIA/ITESO, 1995, págs. 53-68, p. 60.

² Cf. Boaventura de Sousa Santos, “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias” en *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta/ILSA, 2005, págs. 151-192.

analizarán las opiniones expresadas por quienes participaron en el debate público. Esto permitirá, además de identificar presencias y ausencias, advertir cuáles fueron los aspectos más polémicos del proyecto educativo y, por esa vía, empezar a rastrear la existencia, en esa discusión, de desacuerdos más profundos acerca del contenido y sentido de la educación universitaria y preuniversitaria en el país, y a determinar la manera en que esas cuestiones se abordan públicamente. A continuación, en el segundo capítulo, se indagará la trayectoria del intelectual mexicano a lo largo del siglo XX. A partir de lo ya reconstruido y analizado por historiadores y sociólogos, se reconocerán las continuidades y rupturas que han signado la identidad de ese actor y se identificarán aquellos atributos que, así se propone, determinaron el sentido y contenido de la disputa social, política y educativa que implicó la emergencia de la hoy Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en la realidad universitaria local y nacional. El capítulo tercero examinará, precisamente, esa disputa, ese enfrentamiento entre formas distintas de concebir lo educativo. Con la información ofrecida por siete entrevistados, se recreará el contenido de una disputa que permaneció en silencio y, también, que se expresó a través de él: se analizarán las posiciones confrontadas y la distancia que a ellas la separan. Ya para terminar, la atención se centrará nuevamente en el problema del silencio y, tras enunciar de manera integrada las tesis que este trabajo propone para responder a la pregunta inicial de *por qué* el silencio, se examinará nuevamente la cuestión de su contenido, de *qué dice* o *qué significa* el silencio. A partir de la formulación de nuevas preguntas, resultado de la interpretación propuesta respecto a la identidad del actor y a la disputa acontecida, se alertará acerca de la existencia de distintos tipos de silencios y se esbozará una línea de indagación en torno a la fundación de la UACM más sensible a identificar en ella acuerdos, encuentros, solidaridades.

Los capítulos no marcan el comienzo y el final del tratamiento de los asuntos bajo consideración, sólo fijan la mirada sobre algunos de sus aspectos. Ni siquiera los distintos apartados delimitan con precisión cuando empieza y termina el tratamiento de cierto tópico, y en ocasiones sirven más para organizar las ideas y el discurso que para señalar los contornos de una explicación. De hecho, la propia linealidad de la escritura vulnera la posibilidad de un análisis comprensivo de los problemas que aquí se analizan: recorta y parcializa fenómenos, introduce dicotomías y jerarquías artificiales, construye temporalidades en torno a lo sucesivo descartando lo simultáneo, simplifica de un modo

equivoco, cristaliza lo que aún se está gestando, etc. En el ámbito de las ciencias sociales los recursos utilizados para contrarrestar esos problemas suelen ser un poco rebuscados y confusos, de modo que a veces resulta más efectivo apelar a una lectura que reintegre y rearticule lo que la escritura desintegra y desarticula; a una lectura paciente que le siga la pista a la reflexión, que junto con ella forje intuiciones, que la acompañe, que restablezca la unidad y la complejidad. Buscando propiciarla, facilitarla, es que al final de cada capítulo se incluye un breve recuento que, además de esbozar una síntesis de lo analizado hasta ese momento, busca hacer visibles aquellos ejes que, más profundamente, articulan el esfuerzo de interpretación. Con igual propósito se han introducido en los márgenes derechos de las hojas leyendas indicando los temas, problemas o premisas que a lo largo del texto se van trabajando y que sirven para seguirle la pista al discurso analítico. Recursos que, se espera, sirvan para suplir la ausencia deliberada de introducciones en las que se adelanten resultados y apartados que concluyan lo que aún está bajo consideración.

Este no es un trabajo sobre la historia de la institución; no se indaga aquí en torno a todo aquello que la hizo posible ni se le sigue el rastro a las ideas y experiencias que la inspiraron; no se reconstruye el proceso mediante el cual fue adquiriendo forma y contenido el proyecto inicial, no se reseñan las medidas instrumentadas, los sucesivos ajustes, las marchas y contramarchas; tampoco es un trabajo en donde se analice la validez y pertinencia del proyecto ni la consistencia de sus concreciones. Este no es un trabajo de historia institucional ni es tampoco una evaluación acerca de los logros, fracasos y debilidades de la UACM, acerca de las tensiones que la atraviesan, de los desafíos que enfrenta, de la distancia pequeña o grande que pueda existir entre el proyecto originario y su materialización.

Las preocupaciones de este trabajo están en otro lado; están en explicar por qué la comunidad intelectual y universitaria se mantuvo en silencio, por qué se mostró tan poco interesada por conocer, analizar, debatir y, por qué no, apoyar la creación de una universidad pública en una coyuntura política en la que predominaron la crítica, la descalificación, el denuedo. Centrada la atención en esas cuestiones es que se pretende conocer más sobre la relación que se establece hoy en México entre política y educación, entre política y universidad; en reflexionar acerca de la manera en que se vinculan los actores de la política y los de la universidad; en examinar qué nuevos fenómenos

determinan la identidad de los intelectuales y qué viejos legados sobreviven en ella, en sus prácticas, en sus valores; en considerar la manera en que éstos intervienen hoy en el espacio público.

Este es un trabajo en el que, a través del análisis del debate público y de la disputa política, social y educativa que implicó la fundación de la UACM, se reflexiona acerca de la situación del mundo universitario mexicano contemporáneo y, en especial, acerca del estado en que hoy se encuentran la investigación educativa y sus actores. Es un trabajo que aspira a formular, a partir del tratamiento histórico-sociológico de una porción acotada de la realidad, algunas ideas sobre cuestiones que, frecuentemente, son abordadas de manera ensayística, retórica. Considerar el asunto de los intelectuales y de su autonomía frente a otros actores suele ser una oportunidad para enunciar infinidad de calificativos y señalamientos; una excusa para la nostalgia, la denuncia, el lamento; la ocasión para contar anécdotas, ventilar rencillas y querellas personales, reproducir chismes y rumores y, también, para tomar partido. El propósito de este trabajo es, más bien, aportar conocimiento y colaborar en la formulación de nuevas preguntas de investigación sobre la situación actual de la universidad mexicana y sus protagonistas y, también, sobre la propia UACM.

Capítulo I: El debate público

El 9 de enero de 2001, pocos días después de haber cumplido su primer mes como jefe de Gobierno de la Ciudad de México, Andrés Manuel López Obrador firmó un acuerdo mediante el cual dispuso la creación de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) y la apertura, en distintos puntos de la ciudad, de 15 escuelas preparatorias.¹ En dicho acuerdo se indicaba que las nuevas escuelas comenzarían a funcionar en agosto de ese mismo año y que para la definición del proyecto y el buen funcionamiento de los planteles había sido creado un Consejo Asesor conformado por los siguientes educadores, científicos e intelectuales: Helena Beristáin, Luis de la Peña, Mónica Díaz Pontones, Horacio Flores de la Peña, Margo Glantz, Enrique González Pedrero, Enrique Leff, Mario Molina, Esther Orozco, José María Pérez Gay, Manuel Pérez Rocha y Luis Villoro.² Asimismo, se señalaba que para la formación de los futuros maestros se contaría con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que, del presupuesto total de 453 millones de pesos asignados al proyecto en su conjunto, 323 millones se destinarían para construcción de infraestructura y 130 millones para la operación del programa.

Tras ocho meses vertiginosos en los que se sucedieron la designación del rector de la universidad, la elaboración de los planes y programas de estudio, la contratación y capacitación de los maestros, la ubicación y el acondicionamiento de las sedes, y el registro y la selección de los aspirantes, comenzaron las clases: a finales de agosto en la mayoría de los planteles del bachillerato y el 3 de septiembre en la universidad.

Una interpretación apresurada de los acontecimientos que rodearon a la fundación de la UCM postula su carácter exclusivamente político y, más precisamente, su filiación perredista o “lopezobradorista”. Incluso, sin ninguna evidencia empírica, señala que la universidad y las preparatorias fueron un espacio acaparado casi exclusivamente por militantes del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y que intelectuales y académicos ligados a ese partido se involucraron en la defensa y concreción del proyecto. A su vez, en cuanto al silencio o distanciamiento del conjunto de la comunidad intelectual y universitaria, el mismo sería el resultado natural de la estrategia casi conspirativa que siguió el gobierno capitalino para mantener en penumbras sus acciones y evadir así el escrutinio público.

*La fundación
de la UCM
¿en las
penumbras?*

¹ Cf. Acuerdo Número 2 del Jefe de Gobierno para la creación de 15 escuelas preparatorias y de la Universidad de la Ciudad de México, 9 de enero de 2001.

² En el apartado de anexos se incluye un breve currículum de cada uno de ellos, ver págs. 248-249.

Frente a esa caracterización de los hechos, resultado más de la especulación que de una verificación de lo sucedido, corresponde en primer lugar determinar qué tanto se informó sobre el proyecto, quiénes opinaron públicamente y qué fue lo que dijeron. Para ello, en este primer capítulo se hará una reconstrucción de los acontecimientos, acciones y opiniones que, relacionados con la fundación de la UCM, y con la de las preparatorias, fueron registrados por tres periódicos (*El Universal, La Jornada y Reforma*) durante la etapa 2001-2004: desde su creación en enero de 2001 hasta la aprobación de la ley que otorgó autonomía a la universidad en diciembre de 2004.³

La decisión de incluir en la revisión hemerográfica las noticias aparecidas sobre las preparatorias se tomó, en principio, debido a que la propia prensa consideró a ambas medidas como partes de una misma propuesta y, en muchas ocasiones durante el primer año, no hizo distinciones al respecto. Sin embargo, pronto resultó evidente que esa decisión ofrecía también una ventaja analítica: rescatar el tratamiento periodístico de las dos iniciativas permitía ver y entender con más claridad la posición de los partidos políticos, los argumentos que se utilizaron para criticar el proyecto, las opiniones de intelectuales, académicos y especialistas, la reacción de la ciudadanía y, finalmente, la estrategia del gobierno capitalino para resolver los problemas que fueron apareciendo. Permitía, en definitiva, vislumbrar más claramente el sentido y contenido de la disputa. Producto de esta decisión es que, en muchos pasajes, este trabajo es también un análisis sobre la descalificación y el silencio que enmarcaron la fundación de las preparatorias.

*El recorte
empírico del
problema*

En cuanto a la decisión de considerar los primeros cuatro años de vida de la universidad, la idea fue concebir su fundación como un proceso no reducible al acontecimiento de la firma de un acuerdo o decreto y hacer referencia a un período más largo de tiempo durante el cual la institución fue adquiriendo un perfil más definido y, paulatinamente, más actores sociales e individuos se involucraron en su desarrollo o, bien, reconocieron su existencia. Se trata, por supuesto, de un recorte temporal artificial, aunque no del todo arbitrario: con la aprobación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México concluye una etapa de cierta incertidumbre institucional en la que la

³ Adicionalmente, y con el propósito de identificar antecedentes, se trabajaron también las noticias publicadas en *La Jornada* durante diciembre de 2000.

universidad debió buscar una mayor interlocución con los actores políticos que la mantuvo en la agenda de la discusión política y, en consecuencia, en el foco de atención de la prensa.

La revisión de los periódicos se hizo día por día, consultando la versión digital en los casos de *El Universal* y *La Jornada* y la versión impresa en el caso de *Reforma*. Se identificaron los artículos relacionados con la fundación de la UACM y las preparatorias (aunque a partir de 2002 la búsqueda incluyó también las noticias publicadas sobre los programas sociales del gobierno capitalino en las que se hizo mención a la inversión en materia educativa), se leyeron y luego se elaboraron cuadros de sistematización y análisis. El primer tipo de cuadro que se hizo fue uno de síntesis que, organizado cronológicamente, incluye los datos generales de la fuente, los temas que trata cada nota, el contenido más significativo y las opiniones citadas por el periodista. Los siguientes, que son los que se presentan en el apartado de anexos, se elaboraron a partir de aquél y resultaron fundamentales para la reconstrucción de lo sucedido durante los cuatro años analizados. Son en total tres tipos de cuadros: los relativos a los acontecimientos públicos más importantes del período, los que registran a las y los participantes del debate público (y las ocasiones en que intervinieron) y los que identifican las cuestiones del proyecto sobre las que se informó o debatió. En total se identificaron y analizaron 857 artículos: 540 fueron publicados en el 2001, 129 en el 2002, 88 en el 2003 y 100 en el 2004. A continuación se presenta una tabla en la que esos mismos datos aparecen organizados por periódico, mes y año, de modo de facilitar una valoración más precisa del volumen total de información trabajada.

*Las fuentes
hemerográficas*

Artículos publicados en *El Universal, La Jornada y Reforma. 2001-2004*

	El Universal				La Jornada				Reforma			
	2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003	2004
Enero	29	15*	0	3	4	6	6*	2*	10	10	2	4
Febrero	3	3	2	8*	4	1	3*	2*	7	4	1	5
Marzo	10	4	0	0	4	1	1	0	9	1	0	3
Abril	6	5	2	2*	2	1	0	0	6	8	1	1
Mayo	12	3	2*	0	8	1	1	1	24	1	9	3
Junio	33	6	2	2	2	1	2	1	13	1	1	9
Julio	40	4	2*	3	24	1	0	2	44	9	1	4
Agosto	44	0	2	2	9	4	3	4	18	6	6	3
Septiembre	37	3	1	5	12	3	3	5	18	2	1	5
Octubre	12	1*	3	2	1	2	3*	1	8	7	4	2
Noviembre	16	1*	4*	1	3	1	1*	1*	11	0	3	2
Diciembre	25	4*	6*	2	11	7	3*	4*	21	2	7	6
Subtotal 1	267	49	26	30	84	29	26	23	189	51	36	47
Subtotal 2	372				162				323			
Totales	857											

*Algunos de los artículos no tratan directamente sobre la universidad y las preparatorias sino, de manera general, sobre los programas sociales y la inversión en materia educativa que puso en marcha el gobierno capitalino.

Además de los tres periódicos referidos, se consultaron trece publicaciones dedicadas a temas educativos: algunas de ellas con un perfil claramente científico y otras más orientadas a informar sobre el acontecer educativo nacional; cubriendo en este caso un período más largo que el considerado para los diarios, en ocasiones hasta diciembre de 2006. Los resultados de esa revisión se presentarán más adelante, cuando se expongan y analicen las opiniones manifestadas por intelectuales y académicos; asunto para el cual fueron en específico consideradas.

Aunque no es un propósito de este trabajo analizar el contenido mismo del proyecto educativo ni considerar la pertinencia o no de sus propuestas, brindar información mínima sobre él permitirá comprender mejor el sentido de lo manifestado públicamente por los diferentes actores y, más adelante, valorar críticamente lo que implicó para la realidad educativa de la ciudad la fundación de la UACM y de las preparatorias. Por esa razón, a continuación, y como primer apartado de este capítulo, se hará una breve exposición de los planteamientos fundacionales del proyecto, de las modalidades educativas que trajo consigo

y de las prácticas que se propuso impulsar, tal como fueron descriptas por sus impulsores durante los primeros meses del año 2001.

Al respecto, cabe mencionar que no fueron pocas las oportunidades en las que el rector de la UCM expuso a la prensa los lineamientos básicos del proyecto. De hecho, desde su primera aparición pública, inmediatamente después de firmado el acuerdo de creación y en ese entonces como miembro del Consejo Asesor, Manuel Pérez Rocha describió y explicó, aunque siempre de una manera general, los aspectos centrales del proyecto: el tipo de formación que recibirían los estudiantes, el sistema de asesorías y tutorías, las modalidades de evaluación y certificación, los mecanismos de admisión, el perfil de los maestros, la validez de los títulos, etc. A su vez, los periódicos reprodujeron en muchas otras ocasiones extractos de un documento que, aunque referido a las preparatorias, puede considerarse como un documento fundacional del proyecto en su conjunto: “Sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal” y sus dos anexos, publicado con el sello del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en el año 2000. Esa información, más la que surge del acuerdo de creación de las 15 escuelas preparatorias y de la universidad (y su justificación), del decreto de creación de la UCM del 26 de abril de 2001 y de las declaraciones de los funcionarios del gobierno capitalino, es la que permite delinear los rasgos fundamentales de la iniciativa. Más adelante, cuando se aborde críticamente el contenido de la disputa social, política y educativa que se desarrolló –y aún se desarrolla– en torno al proyecto, algunas de estas cuestiones serán retomadas y profundizadas, y otras fuentes de información serán consideradas.

*El proyecto
de la UCM
y las
preparatorias*

Hechas estas aclaraciones, lo que sigue se organiza de la siguiente manera: un primer apartado en el que se describen los rasgos fundamentales del proyecto educativo, un segundo apartado que reconstruye el fluir de los acontecimientos registrados por los periódicos en el período estudiado y un tercer apartado dedicado a revisar y analizar las opiniones vertidas por los distintos protagonistas de la discusión pública. Finalmente, el capítulo concluye con un breve recuento que, además de exponer de manera sintética los hallazgos fundamentales del capítulo, los reexamina a la luz de las preocupaciones y tesis que articulan la propuesta de interpretación.

1. *El proyecto educativo*

La universidad y las preparatorias nacieron manifestando su compromiso de ofrecer de manera completamente gratuita formación científica, crítica y humanística a los jóvenes y adultos de la ciudad y con la declarada voluntad de convertirse en espacios abiertos a la innovación educativa. Doble fue, entonces, el argumento utilizado para su creación: no sólo era necesario ampliar la oferta de servicios educativos a nivel medio superior y superior en la ciudad, sino que también era imprescindible impulsar y ofrecer nuevas formas de enseñanza encaminadas a “rehumanizar” el proceso educativo como vía para revertir los altísimos índices de reprobación y abandono que existen en México.⁴ Planteada la iniciativa en estos términos, es posible distinguir en ella dos facetas o dimensiones: aquella en la que se pone de manifiesto una decisión de gobierno en cuanto a *en qué, en dónde y en quiénes* invertir los recursos públicos, y otra que tiene que ver más estrictamente con los aspectos pedagógicos del proyecto, con el *cómo educar*.

En cuanto a los aspectos de política educativa, la fundación de la UACM y de las preparatorias se instituyó en respuesta a lo que el gobierno capitalino caracterizaba como un panorama de inequidad y rezago educativo en la ciudad y en el país. “Un gobierno democrático –se señala en la justificación del acuerdo de creación–, guiado por los intereses populares, no puede tolerar las desigualdades que provoca un sistema educativo que excluye porciones importantes de la población o que no respeta los deseos y esperanzas que en la educación se proyectan”.⁵ Concretamente, y en relación con el nivel medio superior, el gobierno criticaba la aplicación del examen único impulsado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y denunciaba lo que llamó “un *apartheid* educativo” resultado del establecimiento en zonas pobres y marginadas de instituciones preferentemente de capacitación para el empleo y no de bachilleratos propedéuticos. “En el nivel superior –continúa el documento– la situación no es mejor. Todos los años, miles de aspirantes a ingresar a las instituciones de este nivel en la Ciudad de México han sido disuadidos, o son rechazados o canalizados a carreras que no escogieron, causando los mismos problemas –que en el nivel medio superior– de

*La dimensión
político-
educativa del
proyecto*

⁴ Cf. “Busca rehumanizar GDF la educación” en *El Universal*, 19 de marzo de 2001.

⁵ Cf. Justificación del Acuerdo Número 2 del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, 9 de enero de 2001.

deserción y bajo rendimiento por falta de interés”.⁶ Algunos meses después, al inaugurarse el primer ciclo escolar de la UCM, López Obrador haría también referencia al elevado índice de crecimiento de la oferta educativa privada en la ciudad durante las últimas décadas.⁷

Con base en esas consideraciones, el gobierno de la ciudad se propuso “impulsar una educación incluyente, de alto nivel académico y con un profundo sentido social, crítico, científico y humanístico”,⁸ que buscara atender de manera preferente a los sectores más desfavorecidos de la población.⁹ Precisamente por eso, y aunado al perfil que asumía la distribución de la oferta y la demanda educativa en la ciudad, es que se decidió que los planteles más grandes de la UCM y de las preparatorias se instalaran en zonas de mediana, alta y muy alta marginación social. Otra concreción de esta orientación fue que, desde un principio, la universidad contempló expresamente dos modalidades de dedicación de sus estudiantes: de medio tiempo y de tiempo completo, en consideración de que muchos de ellos deberían, además de estudiar, trabajar para costearse su manutención.

Finalmente, y vinculado también con la dimensión político-educativa del proyecto, está el tema de la relación de la universidad con la ciudad de México, con sus problemas y necesidades. Aunque la institución, según el propio rector lo manifestó públicamente en varias ocasiones, descartó muy tempranamente formar a sus estudiantes como técnicos en la solución de los problemas de la metrópoli,¹⁰ sí se comprometió a desarrollar líneas de investigación, programas de enseñanza y acuerdos de colaboración para atender a su solución y, en general, al desarrollo cultural del Distrito Federal. En realidad, y eso quedó

⁶ *Ibid.*

⁷ “En la ciudad de México en 1982 estudiaban licenciatura 192,999 alumnos en escuelas y universidades públicas y 42,446 en privadas; es decir 82 y 18% respectivamente. Pero en 1999 estaban inscriptos 207,109 en instituciones públicas y 133,890 en escuelas del sector privado, o sea, 64.5 y 35%. Esto significa que en 18 años de neoliberalismo, en el Distrito Federal, la matrícula de instituciones de educación pública creció 6.8%, mientras que la del sector privado se incrementó en 168.3%”. Mensaje del Jefe de Gobierno en la inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, 3 de septiembre de 2001 en el Museo de la Ciudad de México.

⁸ Acuerdo Número 2, *doc. cit.*

⁹ Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, décima primera época, 26 de abril de 2001.

¹⁰ En una oportunidad, y en referencia a quienes pensaban que la UCM debía formar profesionistas especializados en los problemas de la capital, Pérez Rocha señaló: “Son voces poco informadas e insisten en que se tenga una universidad superespecializada, pero sería una necedad que sólo formáramos especialistas en problemas del Distrito Federal, después de todo no sabemos a dónde van a ir a parar nuestros egresados y tienen que estar preparados para todo”. “Reclama la UCM la entrega de subsidio federal” en *La Jornada*, 13 de mayo de 2002.

más claro en el mensaje que daría Pérez Rocha en la sesión inaugural de la UCM, lo que se expresaba en ese compromiso era una voluntad más ambiciosa por recuperar el sentido humanístico de los tradicionales proyectos republicanos de crear ciudadanía: “Queremos formar ciudadanos, no sólo profesionistas”; repetiría en muchas y diferentes ocasiones el rector.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, la nueva universidad se propuso desarrollar formas de organización del trabajo académico distintas a las convencionales. Así, además de impulsar institucionalmente una enseñanza fundada en el paradigma del aprendizaje, estableció como eje de su modelo la atención personalizada de sus estudiantes a través de un sistema de asesorías y tutorías en el que los maestros, todos de tiempo completo, apoyaran el aprendizaje de los alumnos y los orientaran en el diseño de sus trayectorias escolares en el marco de una estructura curricular flexible. Junto con ello, instauró la evaluación diagnóstica y formativa como modalidad de valoración del aprendizaje, diferenciándola de la evaluación para la certificación de conocimientos, estrategia mediante la cual la UCM desechó la modalidad de acumulación de créditos como mecanismo para habilitar a sus egresados para el ejercicio profesional. Por otro lado, la universidad decidió desde la primera convocatoria recurrir a un sorteo para seleccionar a quienes serían sus futuros alumnos y únicamente exigirles a los aspirantes la presentación de un documento que atestiguara haber concluido el bachillerato en algunas de las diversas modalidades existentes.

La dimensión pedagógica del proyecto

Vale la pena detenerse, al menos en este momento de manera esquemática, en dos aspectos de la propuesta: el que tiene que ver con la distinción que hace entre evaluación y certificación de conocimientos y el de la utilización del sorteo. Como se verá más adelante, especialmente cuando se reconstruyan y analicen las objeciones que académicos y especialistas le hicieron al proyecto, estas fueron las medidas que despertaron más resistencias y críticas.

En relación con la primera cuestión, la prensa de inmediato informó sobre ella y reprodujo, con mayor o menor detalle, los señalamientos de las autoridades educativas capitalinas: la evaluación en las nuevas escuelas se haría con base en la apreciación del maestro acerca de si su alumno entendió o no lo que le enseñó durante todo el periodo

escolar;¹¹ los estudiantes no serían evaluados con calificaciones, sino por objetivos a cumplir;¹² los maestros apoyarían y acompañarían el proceso de aprendizaje del estudiante, y no operarían como funcionarios con atribuciones administrativas para decidir su admisión o expulsión o el otorgamiento de calificaciones, certificados o reconocimientos; esa tarea le correspondería a la institución a través de órganos e instancias especializadas.¹³ “De lo que se trata con este sistema –resumiría Pérez Rocha durante una entrevista– es que estudiantes y maestros conozcan qué saben y qué ignoran, pero que no se preocupen por las calificaciones y los puntos que sólo deterioran gravemente el proceso educativo y despiertan una serie de prejuicios que impiden recibir una educación de calidad”.¹⁴ Y, provocadoramente, agregaba: “Con este esquema se espera que todos los alumnos saquen, digamos 10; no deben dejar pendiente ningún asunto, cualquier objetivo no alcanzado tendrán que cumplirlo”.¹⁵ Y otra vez: “Los números me parecen aberrantes para calificar el conocimiento [...] los exámenes hacen que el profesor se comporte como juez y parte. En ese sentido, nosotros buscamos reeducar a los padres de familia para que entiendan que es más importante un párrafo que describe con exactitud lo aprendido, a diferencia de los números que no dicen nada”.¹⁶

En cuanto al sorteo, hubo ahí otra batalla que el proyecto se propuso librar. Aunque la polémica realmente se inició en julio, cuando se dieron a conocer las convocatorias para el registro de aspirantes, desde antes las autoridades capitalinas habían manifestado su oposición al uso de los exámenes de ingreso y los promedios de calificaciones para determinar el futuro escolar de un joven. Por ejemplo en marzo, al señalar la necesidad de impulsar transformaciones profundas en el ámbito educativo nacional, Pérez Rocha afirmó: “Universalmente los expertos en educación reconocen que uno de los problemas más graves de ese campo en el mundo entero, y que ha deteriorado terriblemente la educación, es lo que se llama el credencialismo”.¹⁷ Es interesante observar cómo esta batalla se libró también en relación con el uso de las palabras: Raquel Sosa Elízaga, quien en ese entonces se desempeñaba como titular de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito

El sorteo

¹¹ Cf. “Innovan modelo educativo” en *El Universal*, 11 de enero de 2001.

¹² Cf. “Evalúan a alumnos por objetivos” en *El Universal*, 11 de enero de 2001.

¹³ Cf. “Confrontar neoliberalismo, la idea” en *El Universal*, 5 de junio de 2001.

¹⁴ Cf. “UCM, aún sin plan de estudio” en *El Universal*, 27 de julio de 2001.

¹⁵ Cf. “Prometen tener alumnos de 10” en *Reforma*, 16 de julio de 2001.

¹⁶ Cf. “Admiten deficiencias en el alumnado de la UCM” en *El Universal*, 25 de febrero de 2002.

¹⁷ Cf. “Avanza universidad del DF” en *Reforma*, 30 de marzo de 2001.

Federal (GDF), señaló en una oportunidad: “Este es un esquema que está pensado justamente para atender a aquellos que normalmente el sistema educativo tiende a rechazar y a considerar como de desecho; eso sí, no hay tolerancia, hay mucho trabajo, disciplina y atención al proceso educativo, pero no hay la promoción de la exclusión, de la frustración que ha generado el otro sistema educativo”.¹⁸ “No nos proponemos rechazar –diría el rector–, obviamente tenemos que hacer una selección, pero podemos decir que no los rechazamos porque lo que nosotros proponemos es hacer un análisis muy cuidadoso de toda las demandas y a partir de ese análisis elaborar los planes de expansión de la universidad [...] En sentido estricto no los rechazamos, estamos posponiendo su solución”.¹⁹

A través de un comunicado publicado el 22 de julio, la UCM dio oficialmente sus argumentos: “...la estructura de nuestro sistema educativo establece que el bachillerato (en sus diversas modalidades) es el programa de estudios suficiente para cursar estudios de nivel superior, cualquier requisito académico adicional cuestiona la validez de los certificados expedidos por las instituciones educativas y violenta un derecho de los estudiantes; los promedios de calificaciones numéricas del bachillerato no son indicador suficiente ni confiable de la preparación de los estudiantes pues un número aislado dice muy poco acerca de dicha preparación [...] tanto los promedios de calificaciones como los exámenes de admisión en boga tampoco juzgan los factores más altamente determinantes de éxito escolar, por ejemplo la motivación, las capacidades creativas, la autoestima y la seguridad en sí mismos de los estudiantes, y en una sociedad profundamente desigual e injusta confundir los logros con el mérito es una injusticia adicional”.²⁰ “Se trata de lanzar un mensaje –señalaría el rector tiempo después ante periodistas–: si te quedaste fuera no es por tu culpa sino porque vives en una sociedad injusta y en un país saqueado”.²¹

Aunque la institución informó que después del sorteo se aplicaría un examen diagnóstico para identificar las áreas de conocimiento en donde los alumnos tenían deficiencias y, con base en eso, diseñar un plan personal de trabajo, y se esforzó por aclarar que la adopción de formas no convencionales de evaluación no estaría reñida con la exigencia y la calidad académica, los periodistas insistirían en señalar, especialmente

¹⁸ Cf. “Darán acceso a prepa sin practicar examen” en *Reforma*, 4 de julio de 2001.

¹⁹ Cf. “Ofrece 600 lugares nueva universidad” en *Reforma*, 16 de julio de 2001.

²⁰ Cf. Comunicado oficial publicado en *El Universal y La Jornada*, 22 de julio de 2001.

²¹ Cf. “No formará UCM cuadros políticos, reitera su rector” en *El Universal*, 20 de agosto de 2001.

durante los días del registro de aspirantes, el perfil de los interesados: rezagados, rechazados por otras instituciones y unos pocos que intentaban por primera vez ingresar al nivel medio superior o superior. Como se verá más adelante, esta es una cuestión que tuvo repercusiones en el debate en su conjunto y que, probablemente, pesó en la opinión de muchos y en la manera en cómo se desarrollaron los acontecimientos; y por eso es importante mencionarlo en este momento. Fuera cierto o no, la universidad y las preparatorias resultaron caracterizadas públicamente como escuelas para rechazados, para flojos, para jóvenes que traían a cuestas fracasos escolares. El silogismo que la prensa propició fue bastante cruel: alumnos pobres con una pobre trayectoria escolar en escuelas con un pobre programa que dará pobres resultados. Nadie, a no ser los propios impulsores del proyecto, cuestionó públicamente su validez.

1. Los acontecimientos

Expuesto ya lo fundamental de la propuesta educativa del gobierno de la ciudad, cabe ahora hacer una crónica de los acontecimientos registrados por la prensa a lo largo de los cuatro años que cubre esta investigación. Con el único propósito de facilitar la exposición, este apartado se estructura en dos subapartados cronológicos (el primero correspondiente al 2001, año en que hubo un volumen informativo marcadamente superior al resto del período: en total los tres periódicos publicaron 540 artículos, y el segundo referido al ciclo 2002-2004 en el que se publicaron en total 317 artículos) y uno temático dedicado exclusivamente al proceso que concluyó con la aprobación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. La estrategia de exponer por separado los hechos de las opiniones manifestadas por los protagonistas del debate público (contenido del tercer apartado de este primer capítulo) resulta, por momentos, en una narración algo imbricada y forzada toda vez que las opiniones se dieron en el contexto de lo que iba sucediendo. Sin embargo, por la conveniencia analítica de identificar exactamente qué tanto se conoció sobre el desarrollo del proyecto y, luego, centrar la atención en los dichos de los distintos actores, es que se optó por su tratamiento particularizado aún cuando en algunos pasajes tal distinción no resultó tan tajante.

El primer año: 2001

Días antes de emitirse el acuerdo de creación (el 9 de enero), los periódicos informaron que la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) había autorizado, con el voto en contra de los asambleístas del Partido Acción Nacional (PAN), un presupuesto de gastos para el GDF de 70 mil 545 millones 253 pesos para el año 2001 en el que se contemplaban recursos para la creación y operación de la universidad y las preparatorias.²² El 10 de enero se informó sobre la firma del acuerdo el día anterior y, junto con su contenido, los periódicos reprodujeron un boletín de prensa del gobierno capitalino en el que se afirmaba que las nuevas escuelas impartirían una educación alternativa, contraria a la implantación de estándares y controles propios del modelo industrial decimonónico y se inspirarían en el ejemplo de la Preparatoria Iztapalapa I, en funcionamiento desde agosto de 1999. Asimismo, informaron que los predios en donde se construirían las nuevas escuelas estarían ubicados en las zonas más pobladas y con mayor pobreza de la ciudad, y que cada plantel tendría una capacidad total final de mil alumnos y la universidad comenzaría atendiendo a 800 el primer año.²³

El siguiente acontecimiento importante que la prensa registró fue la convocatoria pública que el 4 de marzo hizo el GDF para conformar la planta de profesores de las futuras preparatorias; se informó que la intención era seleccionar a 350 personas que se integrarían a un diplomado de formación docente.²⁴ A finales de abril se supo que la UNAM ya había iniciado la impartición del curso de capacitación para los profesionistas que aspiraban a ser los maestros de las nuevas escuelas.²⁵ Aunque los periódicos no registraron el hecho, el 26 de abril el jefe de Gobierno emitió el decreto mediante el cual se creó la Universidad de la Ciudad de México como organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado a la

*Creación y
primeras
medidas*

²² Cf. “Contento AMLO, con presupuesto” en *El Universal*, 1 de enero de 2001.

²³ Cf. “Costará 453 mdp el proyecto de prepas y universidad en DF”; “En agosto, las prepas”; “Proponen enseñanza moderna en las 15 preparatorias” los tres en *El Universal*, 10 de enero de 2001.

²⁴ Cf. “Busca GDF planta docente” en *El Universal*, 4 de marzo de 2001.

²⁵ Cf. “Capacitan a docentes de prepas locales” en *El Universal*, 24 de abril de 2001. Según se informó posteriormente, el diplomado concluiría el 4 de agosto. Cf. “Recibirían maestros 14 mil como salario” en *El Universal*, 19 de julio de 2001.

Secretaría de Desarrollo Social.²⁶ Al día siguiente, la prensa informó que el gobierno capitalino había presentado a la ALDF cinco iniciativas de cambio de uso de suelo correspondientes a predios seleccionados para la edificación e instalación de igual número de planteles de preparatoria. Como se verá más adelante, la falta de acuerdo entre las distintas bancadas sobre esta cuestión provocó que la discusión se extendiera durante todo el mes de mayo y que el 7 de junio los diputados resolvieran por unanimidad posponer su tratamiento hasta el próximo período ordinario de sesiones a iniciarse en septiembre.

El 2 de julio apareció la noticia de que Manuel Pérez Rocha sería el primer rector de la UCM.²⁷ Pocos días después, el lunes 9, se informó que ese día el GDF publicaba la convocatoria para el registro de aspirantes a ingresar a las 15 escuelas preparatorias, que la recepción de solicitudes se haría del 18 al 31 de ese mes, que el mecanismo de selección sería mediante un sorteo ante notario público y que los resultados se publicarían el 7 de agosto en diarios de circulación nacional; asimismo, se mencionaron los requisitos que los aspirantes deberían cumplir y la documentación que deberían entregar para poder realizar el trámite.²⁸ El domingo siguiente los periódicos anunciaron que ese mismo día se publicaba la convocatoria para el registro de aspirantes para ingresar a la universidad y, al igual que en el caso anterior, brindaron información sobre fechas, cupo y condiciones de ingreso. Se mencionó también que la selección de los 600 estudiantes que conformarían la primera generación de estudiantes se haría a través de un sorteo ante notario público y que los mismos se distribuirían entre dos sedes (Centro Histórico e Iztapalapa).²⁹ Al concluir los tres días de registro para ingresar a la universidad (del lunes 16 al miércoles 18 de julio), la prensa informó que 4 mil 850 personas se habían registrado para participar en el sorteo. Se mencionaron las carreras más solicitadas, la distribución de las solicitudes por plantel y se

*Convocatorias
e inscripciones*

²⁶ Cf. Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México, *doc. cit.* Es oportuno aclarar que en ese momento no existía en el GDF una Secretaría de Educación bajo cuya órbita crear las nuevas escuelas, ni siquiera una Secretaría de Cultura; lo único que en ese entonces había era un Instituto de Cultura que también dependía de la Secretaría de Desarrollo Social.

²⁷ Cf. “Nombran rector en Universidad local” en *Reforma*, 2 de julio de 2001. Profesor, investigador, director y fundador de instituciones, autor de libros y ensayos sobre educación, Manuel Pérez Rocha tiene tras de sí una larga y reconocida trayectoria en el ámbito de la educación pública en México. Ha sido un protagonista central de experiencias fundamentales en la reciente historia de la educación en México: secretario técnico de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, miembro fundador del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, coordinador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educativa Superior, coordinador de Asuntos Educativos del GDF y fundador de la Preparatoria Iztapalapa, entre otras.

²⁸ Cf. “La convocatoria para prepas, hoy” en *El Universal*, 9 de julio de 2001.

²⁹ Cf. “Emite GDF convocatoria para la UCM” en *El Universal*, 15 de julio de 2001.

anunció que los resultados del sorteo se publicarían el siguiente domingo.³⁰ Ese día se informó sobre la publicación de la lista de aspirantes que ingresarían al primer ciclo escolar a iniciarse en septiembre y se incluyó información referida al examen diagnóstico y a la entrevista que se haría a los seleccionados con el propósito de evaluar conocimientos y diseñar un semestre de introducción cuyos objetivos serían subsanar las deficiencias en conocimientos y conocer las habilidades de estudio de cada alumno.³¹ Días después se daría cuenta de la aplicación de dicha evaluación³² y, también, de que los maestros de la universidad serían contratados de manera provisional hasta tanto se contara con el correspondiente estatuto del personal académico.³³

El 26 de julio, y tras varios meses de polémica entre los actores políticos acerca de la validez de los estudios que ofrecería el gobierno de la ciudad, los periódicos informaron sobre una reunión realizada el día anterior entre el jefe de Gobierno y el secretario de Educación Federal, Reyes Tamez Guerra. Al respecto, se informó que López Obrador había anunciado, al término de la misma, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) avalaría el proyecto educativo y que a la brevedad ambas instancias formarían una comisión de trabajo para intercambiar información y establecer canales de colaboración. Asimismo, se indicó que la SEP había manifestado, también ese mismo día y por medio de un comunicado de prensa, su interés por apoyar todos aquellos proyectos que garantizaran a la sociedad la satisfacción y confianza absoluta sobre los estudios que ofrecieran.³⁴ Al día siguiente, el presidente de la República, Vicente Fox Quesada, declaró ante la prensa: “Que bueno que el Distrito Federal también se va a sumar a la tarea de construir preparatorias y una universidad”.³⁵

El 7 de agosto se hicieron públicas las listas de aspirantes aceptados a las preparatorias y el 8 de agosto la noticia apareció en los periódicos: 9 mil 135 jóvenes se habían registrado al Sistema de Bachillerato del GDF, aunque sólo 27% había obtenido un lugar luego de realizado el sorteo. Se informó también que las 16 preparatorias que

³⁰ Cf. “Registra 4 mil 850 solicitudes la Universidad de la Ciudad de México” en *El Universal*, 19 de julio de 2001.

³¹ Cf. “Publica hoy UCM lista de aceptados” en *El Universal*, 22 de julio de 2001.

³² Cf. “Examina UCM a su primera generación de estudiantes” en *El Universal*, 26 de julio de 2001.

³³ Cf. “UCM, aún sin plan de estudio” en *El Universal*, 27 de julio de 2001.

³⁴ Cf. “SEP avala UCD y preparatorias” en *El Universal*, 26 de julio de 2001. (La sigla de la universidad aparece equivocada en el periódico.)

³⁵ Cf. “Apoya Fox el proyecto de educación” en *El Universal*, 27 de julio de 2001.

conformarían todo el sistema se distribuirían en 13 delegaciones: en tres de ellas (Tlalpan, Gustavo A. Madero e Iztapalapa) funcionarían dos planteles por la mayor demanda educativa insatisfecha y los altos grados de marginación, y en otras tres no habría ninguno por no considerarse necesarios (Cuauhtémoc, Benito Juárez y Venustiano Carranza). Finalmente, la prensa informó sobre fechas de inscripción, direcciones de sedes alternas, inicio de clases (el 27 de agosto) y que, al igual que en el caso de la UCM, la primera actividad que tendrían los alumnos sería la realización de un examen diagnóstico.³⁶ El 22 de agosto se informó que ese mismo día se iniciaba el proceso de inscripción de los estudiantes de las preparatorias en sedes que no estaban totalmente acondicionadas y que, en la mayoría de los casos, carecían de mobiliario y papelería.³⁷ Pocos días después los periódicos anunciaron el inicio del ciclo escolar 2001-2002 en 13 de las preparatorias y la postergación de último momento en los dos planteles de Gustavo A. Madero y en Tlalpan II que, por carecer de instalaciones, tendrían que esperar hasta el próximo 3 de septiembre para comenzar sus cursos.³⁸

*Inicio de
clases y
primeras
actividades*

A esto le siguió el inicio de actividades en la UCM, el 3 de septiembre, y la prensa lo anunció ese mismo día junto con la noticia de que las negociaciones entre el GDF y la SEP para que los programas de las nuevas instituciones fuesen inscritos en el Sistema Educativo Nacional y en la Dirección General de Profesiones estaban muy avanzadas.³⁹ El 4 de septiembre se informó que el día anterior también habían comenzado las clases en la preparatoria Tlalpan II y que, en el caso de las escuelas de la delegación Gustavo A. Madero, nuevamente se había postergado el inicio del ciclo por problemas en el acondicionamiento del edificio que albergaría provisoriamente a ambos planteles.⁴⁰ Ese mismo día se informó que la UCM ofrecería estudios de posgrado con un cupo de 50 lugares distribuidos en dos maestrías y un doctorado; se mencionaron los nombres de los

³⁶ Cf. “Aceptan en prepas a 27 por ciento de aspirantes” en *El Universal*, 8 de agosto de 2001.

³⁷ Cf. “Prepas inconclusas abren inscripciones” en *El Universal*, 22 de agosto de 2001.

³⁸ Cf. “Arrancan hoy clases en prepas del GDF” en *El Universal*, 27 de agosto de 2001.

³⁹ Cf. “Inicia cursos la UCM” en *El Universal*, 3 de septiembre de 2001. Algunos días después se conoció la firma de un convenio de colaboración entre la SEP y el GDF para inscribir a la UCM y al IEMS en el Registro Nacional de Instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, a la vez que reconoce al gobierno capitalino como autoridad en materia educativa para promover la educación media superior y superior. Cf. “Consigue la Universidad del DF su registro” en *El Universal*, 15 de septiembre de 2001.

⁴⁰ Cf. “Aún sin clases, la prepa de la GAM” en *El Universal*, 4 de septiembre de 2001. El ciclo escolar en ese plantel comenzaría finalmente el 24 de septiembre. Cf. “Inician clases las últimas preparatorias del GDF” en *El Universal*, 25 de septiembre de 2001.

programas y las condiciones de ingreso, quien sería su responsable y que las clases comenzarían el 24 de ese mes.⁴¹ En los siguientes días los periódicos brindarían información sobre las primeras actividades de la universidad: los resultados de los exámenes diagnósticos aplicados a los alumnos, los avances en el acondicionamiento de las dos sedes, los contenidos de los planes de estudios, etc.⁴²

A mediados de noviembre una resolución de la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió definitivamente, y en parte a favor del GDF, un punto sensible del proyecto educativo.⁴³ En agosto del año 2000, y poco antes de concluir su sexenio, el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León había interpuesto una controversia constitucional contra la Ley de Educación del Distrito Federal aprobada meses antes por diputados del PRD y el Partido del Trabajo (PT) en la ALDF. El 15 de noviembre de 2001 la Corte resolvió, por unanimidad, que de los 188 artículos con que consta la ley, 16 resultaban inconstitucionales y otros 4 violaban la Carta Magna en ciertas fracciones de los preceptos. Con esta decisión, la Corte convalidó la pretensión del gobierno local fundada en el artículo 4 de dicha norma, de ofrecer servicios educativos de nivel medio superior y superior.⁴⁴

Finalmente, el 26 de diciembre, los diputados locales aprobaron por unanimidad modificar el uso de suelo para iniciar la construcción de tres preparatorias, quedando pendiente la aprobación de dos casos más luego de que el propio gobierno capitalino solicitara que fueran desechadas dos de las iniciativas que había presentado.⁴⁵ Dado que el tema de los predios y de las sedes de las nuevas escuelas fue un asunto que recibió mucha atención de la prensa, cabe considerar más detenidamente los acontecimientos.

*El problema
de los predios
y planteles*

En principio, es importante tener presente que, aunque López Obrador obtuvo el 2 de julio de 2000 un triunfo claro sobre el candidato de la Alianza por el Cambio (39.2%

⁴¹ Cf. “En posgrado, sólo hay cupo para 50 personas” en *El Universal*, 4 de septiembre de 2001. Días después se haría público que la universidad ampliaría su matrícula para el posgrado en consideración del número de solicitudes presentadas. Cf. “Inicia el posgrado de la UCM con 300 estudiantes” en *El Universal*, 24 de septiembre de 2001.

⁴² Ver por ejemplo: “Detectan carencias en nivel cultural de estudiantes”, “Estudiarán en UCM tiempos modernos del país, afirman” en *El Universal*, 5 y 6 de septiembre de 2001, respectivamente.

⁴³ Cf. “Es parcialmente válida la Ley de Educación del DF” en *El Universal*, 16 de noviembre de 2001.

⁴⁴ Dice el artículo 4º de la Ley de Educación del Distrito Federal: “El Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de atender y prestar a todos los habitantes de la entidad educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Además, atenderá, promoverá e impartirá todos los tipos, niveles y modalidades educativos, incluida la educación superior; apoyará la investigación científica y tecnológica; alentará, fortalecerá y difundirá la cultura regional, nacional y universal”. Gaceta Oficial del Distrito Federal, 8 de junio de 2000.

⁴⁵ Cf. “Luz verde a prepas y Plaza Mariana” en *El Universal*, 27 de diciembre de 2001.

contra el 33.9%), los resultados en la ámbito legislativo no le fueron del todo favorables. Habiendo ganado el PRD en número de votos, el PAN le arrebató el triunfo en la Asamblea al ganar en más distritos electorales (21 contra 19). A esto le siguió una decisión muy controvertida del Instituto Electoral del Distrito Federal y del Tribunal Electoral del Distrito Federal en relación a la cláusula de gobernabilidad y a los cargos de representación proporcional que, inicialmente, le otorgó la mayoría absoluta al PAN. Esta decisión fue impugnada ante el Tribunal Electoral de la Federación que finalmente decidió que la Asamblea Legislativa quedara constituida de la siguiente manera: 19 diputados para el PRD, 17 para el PAN, 16 para el Partido Revolucionario Institucional (PRI), 5 para el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), 3 para Democracia Social, 2 para Convergencia por la Democracia y 1 para el PT.

Por primera vez en los 12 años de historia de la ALDF, ningún grupo parlamentario había obtenido la mayoría absoluta.⁴⁶ Esta distribución de fuerzas entre las bancadas implicó para el jefe de Gobierno algunos problemas en sus relaciones con la Asamblea durante el trienio 2000-2003. Sin embargo, en lo que respecta al proyecto educativo, el órgano legislativo no tuvo en esta etapa otra ingerencia más que discutir y resolver las solicitudes del gobierno de modificar el uso de suelo de cinco de los predios en donde pretendía construir planteles de preparatoria. No obstante ello, lo que en otras circunstancias hubiera podido resolverse más o menos expeditamente, en una asamblea tan dividida, con un panismo fortalecido por el triunfo presidencial y con un priísmo que artificialmente –dirían algunos– tenía una importante presencia legislativa desde donde intentar remontar los resultados de una mala elección, el tema se convirtió en un problema para el gobierno y, especialmente, para las autoridades del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) a quienes les resultó muy difícil dar con terrenos adecuados.⁴⁷

Como se mencionó antes, el 23 de abril el gobierno capitalino envió a la ALDF cinco iniciativas para hacer modificaciones a los programas de desarrollo urbano de las delegaciones de Miguel Hidalgo, Tlalpan, Gustavo A. Madero, Coyoacán y Milpa Alta, con

⁴⁶ Ver Marco A. González G, “El PRD y las elecciones del 2000 en el Distrito Federal” en *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, vol. 17, núm. 104, UAM-Azcapotzalco, México, 2000. págs. 38-47.

⁴⁷ Costos de suelo muy altos, carencia de servicios y extensión insuficiente, fueron los motivos que restringieron significativamente la lista de predios utilizables para construir los edificios según el prototipo elaborado por el gobierno.

el propósito de que se autorizara el cambio de uso de suelo de cinco predios.⁴⁸ La pretensión del gobierno era que el tema se resolviera durante el período ordinario de sesiones que muy pronto concluiría. Sin embargo, la falta de acuerdo entre los grupos originó que el 30 de ese mismo mes, los diputados del PAN, PRI y PVEM rechazaran la propuesta perredista de que el pleno resolviera como “de urgente y obvia resolución” las cinco solicitudes, y recurrieran a una moción suspensiva para enviar el tema a comisiones.⁴⁹ La discusión en la Comisión de Desarrollo Urbano se extendió durante todo el mes de mayo hasta que, finalmente, el 7 de junio los diputados resolvieron por unanimidad posponer su tratamiento hasta el próximo período ordinario de sesiones. Se informó que los asambleístas habían tomado esa decisión por considerar que la documentación necesaria para estudiar y resolver las solicitudes había sido enviada a última hora por la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda del GDF.⁵⁰

Es importante subrayar que –al menos por lo que sugiere el análisis de la información periodística– fue en este asunto en donde el gobierno capitalino enfrentó más obstáculos para la puesta en marcha del proyecto. Todo lo relativo a los predios y a las sedes de las preparatorias y de la universidad fue, los datos lo corroboran, lo que más atención recibió de la prensa y, quizá, la única cuestión en la que los partidos opositores tuvieron, en este primer año, una oportunidad para ejercer cierta presión. Así, pese a la urgencia del gobierno de disponer de los terrenos para iniciar la construcción o instalación de algunos de los futuros planteles, a la Asamblea le llevó año y medio resolver este asunto.

En medio del debate, y cuando aún no se había pospuesto su tratamiento para septiembre, la asambleísta priísta Margarita González Gamio se quejaba: “No es posible que siempre al cuarto para las doce nos estén mandando información”,⁵¹ “Las preparatorias podrán ser una prioridad para López Obrador, pero no para los diputados [...] Si no tenemos listo el dictamen entonces López Obrador deberá esperar hasta el periodo ordinario de sesiones que iniciará en septiembre y su promesa de iniciar las clases en agosto quedará trunca”.⁵² Vale la pena mencionar que no sólo fueron asambleístas los que opinaron, también lo hicieron vecinos y comerciantes de las zonas adyacentes a los predios en

⁴⁸ Cf. “Pide GDF cambiar uso de suelo para edificar prepas” en *El Universal*, 26 de abril de 2001.

⁴⁹ Cf. “Frenan prepas por uso de suelo” en *Reforma*, 1 de mayo de 2001.

⁵⁰ Cf. “Aplazan cambio de uso de suelo para preparatorias” en *El Universal*, 8 de junio de 2001.

⁵¹ Cf. “Siguen Prepas sin uso de suelo” en *Reforma*, 6 de junio de 2001.

⁵² Cf. “Aplazan cambio de uso de suelo para preparatorias” en *El Universal*, 8 de junio de 2001, *art. cit.*

discusión. De tal manera que, junto a los argumentos vinculados al cumplimiento de requisitos y plazos legales, algunos legisladores se hicieron eco de los reclamos de los vecinos. El PRI y el PVEM, por ejemplo, hicieron sentir su presencia militante en lo concerniente al predio de Coyoacán al organizar a un grupo de vecinos para oponerse a la instalación de la preparatoria en donde funcionaban dos deportivos⁵³ y el PAN, como se verá más adelante con cierto detalle, en relación con un inmueble ubicado en la colonia Del Valle.

Con respecto a las quejas de los vecinos, es interesante recuperar las razones que esgrimieron para evitar la construcción de algunos de los planteles de las preparatorias y la utilización, por parte de la universidad, del edificio de Gante Número 15 en el centro histórico de la ciudad. En el caso del edificio de Gante, fueron comerciantes los que, con el apoyo público de una asambleísta priísta,⁵⁴ se movilizaron para evitar que la UCM lo ocupara alegando que los estudiantes pondrían en riesgo un edificio catalogado como monumento histórico,⁵⁵ que se causaría la pérdida de 300 empleos directos, congestión vehicular e inseguridad y que perjudicaría a por lo menos 50 mil personas que vivían, trabajaban o tenían sus negocios en las inmediaciones.⁵⁶ En el caso de la instalación de un plantel en Pedregal de Santa Úrsula en Coyoacán, las inquietudes de los vecinos se vincularon con cuestiones viales, de venta ambulante, de vandalismo, de enfrentamientos entre pseudoestudiantes y porros, de seguridad y venta de drogas y alcohol; problemas que, supuestamente, ocasionaría la instalación de una preparatoria en esa colonia.⁵⁷ Otro ejemplo de este tipo de alegato fue el que hizo la jefa delegacional de Azcapotzalco, la panista Margarita Saldaña Hernández, quien para oponerse a la construcción de un plantel en el Barrio de Santa Bárbara advirtió que, si bien no debían desestimarse los beneficios que ello ocasionaría, sí aumentarían los problemas de porrismo e inseguridad. “Casi cada ocho días tenemos el secuestro de algún autobús, también

⁵³ Cf. “Consultará Coyoacán bachillerato” y “Rechaza PRI la prepa en Coyoacán” ambos en *Reforma*, 12 y 21 de mayo de 2001, respectivamente.

⁵⁴ Cf. “Ilegal, la solicitud de Gante 15: diputada priísta” en *El Universal*, 23 de junio de 2001. El activismo del PRI en este caso se explica también porque, tanto su fracción parlamentaria como la Fundación Colosio, ocupaban algunas oficinas del edificio.

⁵⁵ Cf. “Rechazan vendedores de Gante 15, dejar edificio” en *El Universal*, 30 de mayo de 2001.

⁵⁶ Cf. “Recurrirán al amparo inquilinos de Gante 15” en *El Universal*, 8 de junio de 2001.

⁵⁷ Cf. “Defienden abrir prepa en la Santa Úrsula” en *El Universal*, 1 de junio de 2001.

padecemos los zafarranchos y los grafitis en las calles”, dijo la jefa delegacional para sostener sus quejas.⁵⁸

Ante estos inconvenientes y ante la resistencia de los asambleístas, incluidos algunos perredistas, a acoplarse a los ritmos que marcaban las autoridades capitalinas, estas optaron por iniciar las clases de las preparatorias afectadas en sedes alternas, lo que a su vez implicó que algunas de ellas iniciaran sus actividades en condiciones no óptimas.⁵⁹ Como ya se dijo antes, la ALDF terminó el 2001 aprobando el cambio de uso de suelo de tres predios y en el caso de los dos predios más problemáticos (el de Coyoacán y el de Gustavo A. Madero) el propio gobierno desistió de utilizarlos; un último expediente se resolvió en octubre del año siguiente: el del predio El Oasis de la delegación Magdalena Contreras.⁶⁰ En cuanto al edificio de Gante, la UCM sólo lo utilizó temporalmente para oficinas administrativas hasta que en agosto de 2003 pasó a manos de la Asamblea, que lo ocupa actualmente.⁶¹

Hacia finales de octubre de 2001, apareció una noticia que sería la antesala de la última batalla que debería librar el gobierno durante ese año: un diputado local del PAN, Alejandro Diez Barroso, denunció que la administración capitalina violaba el uso de suelo de la colonia Del Valle al permitir la operación de las preparatorias de Coyoacán y Magdalena Contreras en el edificio ubicado en la calle San Lorenzo Número 290;⁶² el jefe delegacional, el también panista José Espina von Roehrich, lo secundaría en la denuncia pocos días después.⁶³ De inmediato, el gobierno negó las acusaciones y presentó documentos con la intención de demostrar que tenía razón. Sin embargo, y luego de mutuas acusaciones, la falta de un acuerdo desembocó en la clausura del plantel por parte de las autoridades de la demarcación el 14 de diciembre, último día de clases antes del receso escolar de fin de año.⁶⁴

El conflicto se venía gestando desde el 10 septiembre, cuando vecinos del lugar manifestaron públicamente su oposición a que el inmueble funcionara como sede de las

*El caso del
plantel Del
Valle*

⁵⁸ Cf. “Rechaza delegada en Azcapotzalco la prepa” en *El Universal*, 1 de julio de 2001.

⁵⁹ Testimonio de ello son varios artículos aparecidos en los tres periódicos durante los últimos días de agosto y los primeros de septiembre.

⁶⁰ Cf. “Aprueban nueva prepa” en *Reforma*, 30 de octubre de 2002.

⁶¹ Cf. “Inauguran edificio de Gante” en *Reforma*, 1 de agosto de 2003.

⁶² Cf. “Violan prepas el uso de suelo en Coyoacán y MC, acusan” en *El Universal*, 26 de octubre de 2001.

⁶³ Cf. “Infringen leyes 2 prepas nuevas” en *Reforma*, 5 de noviembre de 2001.

⁶⁴ Cf. “Clausuran sede de 2 prepas del GDF” en *El Universal*, 16 de diciembre de 2001.

preparatorias y de los posgrados de la UCM.⁶⁵ La delegación tomó el asunto en sus manos, inició un expediente para determinar la situación jurídica del inmueble y a finales de octubre organizó una consulta ciudadana que dio como saldo un generalizado rechazo a la decisión del gobierno capitalino; a su vez, la consulta fue descalificada por López Obrador quien aseguró que en ella sólo habían participado militantes del PAN. A finales de noviembre, otro grupo de vecinos organizó una nueva consulta en la que tuvieron derecho a participar vecinos de otras colonias, no sólo los de la Del Valle Sur como en la anterior; el resultado esta vez favoreció al gobierno. La discusión y los mítines a favor y en contra continuaron durante los primeros días de diciembre hasta que la delegación clausuró el inmueble.

Los argumentos de los vecinos y de la delegación para oponerse a las preparatorias fueron, además de los legales, los mismos que los esgrimidos en los otros dos casos de rechazo vecinal: que ya había muchas escuelas en la zona, que provocarían congestión vehicular, que habría presencia de gente ajena a la colonia, ambulante, etc. Por su parte, el gobierno denunció que el PAN estaba desinformando y manipulando a los vecinos pues sí se contaba con el uso de suelo correspondiente, además de que ninguno de los problemas que anunciaban finalmente se materializarían: en primer lugar, porque las preparatorias sólo estarían ubicadas allí temporalmente y, en segundo lugar, porque la UCM no tenía planeado instalar allí un plantel numéricamente importante. Aunque este tema no se resolvió definitivamente sino hasta el año siguiente, el 21 de diciembre se supo de un acuerdo entre las partes luego de que el secretario de Gobierno del GDF emitiera un oficio anulando la clausura. El plantel reabrió sus puertas el 2 de enero, aunque las protestas de unos y otros continuarían durante ese mes y el siguiente; incluso, los vecinos y la delegación interpusieron, cada uno por su lado, demandas ante la Justicia. Al final, luego de tanto ajetreo y tironeo político las preparatorias permanecieron en el inmueble hasta que concluyeron las obras de sus respectivos planteles y la UCM instaló allí, de manera definitiva, sus posgrados y algunas coordinaciones académicas.⁶⁶

⁶⁵ Desde este momento hasta febrero del año siguiente, el diario *Reforma* hizo un seguimiento bastante detallado de los acontecimientos; para confirmar los datos que aquí se mencionan basta con revisar ese periódico.

⁶⁶ Como se verá en el siguiente apartado, este conflicto constituye un buen ejemplo de cómo estuvo, durante el primer año, el ambiente político y de cómo los partidos hicieron de sus diferencias políticas una batalla en los medios. Los panistas acusando al gobierno de actuar ilegal y autoritariamente y éste, a su vez, a aquellos

Los tres años siguientes: 2002-2004

Pasado el primer año, las preparatorias y la universidad prácticamente dejaron de atraer la atención de la prensa. Como se indicó anteriormente, el número total de notas publicadas por año es testimonio de eso: en el 2001, en los tres periódicos revisados se encontraron, en total, 540 artículos dedicados al proyecto; en el 2002, 129; en el 2003, 88 y en el 2004, 100. De hecho, desde el 2002 el cálculo mencionado incluye artículos que no se refieren directamente a la universidad y a las preparatorias sino, de manera general, a los programas sociales del gobierno capitalino y a la inversión en materia educativa. A continuación un recuento breve de los acontecimientos que la prensa testimonió.

En el 2002, superada la disputa en torno al inmueble de la colonia Del Valle, los únicos hechos importantes en la vida pública de las nuevas escuelas fueron las inauguraciones de los planteles de las preparatorias y las convocatorias para nuevos ingresos. Se inauguraron seis edificios ese año: el 15 de marzo el de la delegación Tláhuac, “José María Morelos”; el 11 de abril el de Álvaro Obregón, “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”; el 2 de mayo el segundo plantel de Iztapalapa, “Benito Juárez”; el 4 de julio el primer plantel de Tlalpan, “Gral. Francisco J. Múgica”; el 12 de agosto el de Coyoacán, “Ricardo Flores Magón y, finalmente, el 3 de diciembre el de Azcapotzalco, “Melchor Ocampo”.⁶⁷ En cuanto a las convocatorias para el registro de nuevos aspirantes, las preparatorias hicieron su llamado en junio para hacer el registro en julio y comenzar las clases en agosto y la UCM recurrió a un mecanismo *ad hoc* para cumplir su compromiso de darle prioridad a los que habían solicitado su ingreso el año anterior y no habían resultado seleccionados en el primer sorteo, y la nueva generación de estudiantes universitarios inició actividades en septiembre.⁶⁸ Al margen de eso, y de algunas novedades y pronunciamientos sobre la

*Acontecimientos
públicos, año
2002*

de facciosos e hipócritas enemigos de la educación pública. Los insultos fueron y vinieron y los exabruptos verbales de unos y otros dificultaron aún más la negociación. Por ejemplo Carlos Imaz, presidente del PRD capitalino en ese entonces, en un acto a las puertas de la delegacional declaró que no sabía si estaba en una delegación que llevaba el nombre de Benito Juárez o de Benito Mussolini, quien cerraba escuelas y quemaba libros. Cf. “En Benito Juárez se viola el uso de suelo al permitir que funcionen *table dance*: vecinos” en *La Jornada*, 19 de diciembre de 2001.

⁶⁷ Algunas de las notas que reseñan esos actos inaugurales son las siguientes: “Abre AMLO nueva prepa de Iztapalapa” en *Reforma*, 3 de mayo de 2002; “Lista prepa para de Tlalpan para 150 estudiantes” en *El Universal*, 5 de julio de 2002; “Analizan suspender convocatoria a la UCM” en *Reforma*, 13 de agosto de 2002, y “Entra a clases López Obrador” en *Reforma*, 4 de diciembre de 2002.

⁶⁸ Cf. “Ofrecen prepas 5 mil lugares” en *Reforma*, 6 de julio de 2002 y “Limita convocatoria universidad del DF” en *Reforma*, 10 de septiembre de 2002.

autonomía de la UCM –que se reseñarán más adelante– y sobre el predio de la delegación Magdalena Contreras, no hubo prácticamente ningún otro acontecimiento que atrajera la atención de la prensa.

En el 2003 las inauguraciones continuaron y otras seis preparatorias empezaron a realizar sus actividades en sedes definitivas: el 31 de enero se inauguró el plantel de Cuajimalpa, “Josefa Ortiz de Domínguez”; el 14 de mayo la primera etapa del de Xochimilco, “Bernardino Sahagún”; el 2 de junio el segundo de Tlalpan, “Otilio Montaña”; el 11 de septiembre el primero de Gustavo A. Madero, “Salvador Allende”; el 12 de noviembre el segundo también en Gustavo A. Madero, “Belisario Domínguez”, y el 17 de noviembre el de Milpa Alta, “Emiliano Zapata”.⁶⁹ Hubo nuevas convocatorias⁷⁰ y la UCM dio a conocer su programa editorial con la presentación pública de los primeros títulos publicados;⁷¹ además de otras actividades de difusión cultural que ayudarían a darle mayor presencia a la institución. También durante este año se dieron las primeras protestas públicas de estudiantes de la UCM a raíz del despido –injustificado dirían los manifestantes– de los responsables del posgrado.⁷² El 2003 concluyó con la aprobación, por parte de la ALDF, de una ley que otorgó a los estudiantes de las preparatorias del IEMS y de la UCM el derecho a recibir una beca a cargo de las finanzas públicas locales.⁷³

*Acontecimientos
públicos, año
2003*

En el 2004 siguieron las inauguraciones, cuatro en esta ocasión: el 9 de enero la segunda etapa del plantel de Xochimilco, “Bernardino Sahagún”; el 15 de enero el de Iztacalco, “Felipe Carrillo Puerto”; el 4 de febrero el de Magdalena Contreras, “Ignacio Manuel Altamirano” y, finalmente, el 8 de septiembre se inauguró la primera etapa del campus más grande, hasta ese momento, de la UCM, “San Lorenzo Tezonco”.⁷⁴ Además de

*Acontecimientos
públicos, año
2004*

⁶⁹ Cf. “Piden se retome ley de educación” en *Reforma*, 15 de mayo de 2003; “Estrena prepa DF en Topilejo” en *Reforma*, 3 de junio de 2003; “Ve AMLO desastre educativo” en *Reforma*, 12 de septiembre de 2003, e “Inaugura gobierno una prepa bilingüe” en *Reforma*, 18 de noviembre de 2003.

⁷⁰ Cf. “Buscan un lugar en la UCM” en *Reforma*, 9 de julio de 2003 y “Lanza GDF convocatoria para prepas en la capital” en *El Universal*, 10 de julio de 2003.

⁷¹ Cf. “Publica UCM primeros libros” en *Reforma*, 14 de mayo de 2003.

⁷² Cf. “Evade protestas López Obrador” en *Reforma*, 13 de agosto de 2003.

⁷³ Cf. “Bitácora de la ALDF” y “Regalan paquete escolar” ambos en *Reforma*, 31 de diciembre de 2003.

⁷⁴ Cf. “Abre AMLO ampliación de prepa” en *Reforma*, 10 de enero de 2004; “Avanza proyecto educativo de AMLO” en *El Universal*, 16 de enero de 2003; “Culmina AMLO entrega de prepas” en *El Universal*, 5 de febrero de 2004, y “Propondrán a la Asamblea dar autonomía a la UCM” en *El Universal*, 9 de septiembre de 2003.

estos eventos, la prensa reportó las convocatorias correspondientes a ese año⁷⁵ y numerosas actividades académicas de la universidad⁷⁶ y, lo más importante luego de los acontecimientos de 2001, las decisiones que tomó la ALDF en el proceso que concluyó con la aprobación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Algo más sucedió en el 2004: egresó la primera generación de estudiantes de preparatoria.⁷⁷ A raíz de este asunto, conviene tratar por separado el tema del crecimiento de la matrícula en ambos niveles (medio superior y superior), el problema de la llamada eficiencia terminal y, aunque sólo vinculado de manera indirecta, la discusión de lo que le cuesta a la ciudad cada estudiante.

Como se verá en el siguiente apartado, entre las objeciones que se le hicieron al proyecto la cuestión de la necesidad ocupó un lugar importante, especialmente en relación con las escuelas preparatorias. La versión de la autoridad educativa federal, de la que se hicieron eco algunos políticos y especialistas, fue que las mismas no eran necesarias pues la demanda en la ciudad estaba cubierta y prácticamente todos los que participaban en el concurso de ingreso a ese nivel obtenían un lugar en un centro educativo. El argumento de la SEP y de la COMIPEMS se abstenía de aclarar –señalaban las autoridades capitalinas– que un alto porcentaje de los aspirantes resultaban asignados a una escuela y a una modalidad educativa distinta a la que deseaban ingresar y, además, que entre 3 mil y 5 mil jóvenes quedaban cada año completamente excluidos de la educación pública por no alcanzar un mínimo de aciertos en el examen.

*Matrículas,
costos y
resultados*

Dejando de lado por el momento los argumentos de los impulsores del proyecto que, como se vio, no sólo tienen que ver con cuestiones de índole cuantitativa y de si hay o no una demanda educativa insatisfecha, la cuestión de si existiría efectivamente interés por ingresar a las nuevas preparatorias revistió cierta importancia mediática, al menos durante la primera convocatoria en julio de 2001. La misma universidad estuvo atrapada por ese dilema: ¿querrían los jóvenes arriesgarse a formar parte de la primera generación de estudiantes de una institución tan cuestionada? Lo sucedido ya se mencionó en otro lugar:

⁷⁵ Cf. “Prevén duplicar matrícula de la UCM en un años” en *El Universal*, 8 de junio de 2004, e “Inicia registro para prepas del GDF” en *Reforma*, 13 de julio de 2004.

⁷⁶ Por ejemplo, informó que en mayo se fundó el Centro de Estudios sobre la Ciudad y en diciembre se firmó un convenio con la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del DF para dar clases de licenciatura en los reclusorios a partir del año siguiente. “Busca UCM soluciones para la capital del país” y “Quiere GDF reos en su universidad” en *Reforma*, 16 de mayo y 14 de diciembre de 2004, respectivamente.

⁷⁷ Cf. “Presume GDF a graduados de prepa” en *Reforma*, 31 de agosto de 2004.

las preparatorias registraron a casi 10 mil aspirantes y la UCM, con una convocatoria y un proceso de registro tras bambalinas –“casi clandestina” diría Pérez Rocha años después–,⁷⁸ cerca de 5 mil. Las nuevas escuelas habían pasado exitosamente la primera prueba.

La primera pero no la última. Paradójicamente, pese a que las apuestas más importantes del modelo no están en los números, en ellos estaría signada buena parte de su suerte durante los primeros años. Al menos esa es la impresión que queda luego de revisar los periódicos de esos primeros años: las autoridades haciendo continuos anuncios acerca del crecimiento de la matrícula y la prensa y los opositores presionando para obtener números claros sobre tasas de abandono y eficiencia terminal. El compromiso de las autoridades locales sobre este asunto se haría muy tempranamente: cada plantel de preparatoria atendería a un total final de 1050 jóvenes y la universidad tendría tantas sedes y extensiones como fueran necesarias y los recursos lo permitieran, indica la justificación de acuerdo de creación de enero de 2001; para diciembre del año siguiente López Obrador anunciaría que la meta era de 16 mil estudiantes también en el nivel superior.⁷⁹

Por otro lado, algunos datos sobre deserción comenzarían a conocerse en mayo de 2002 y, junto con ellos, los números sobre la matrícula real de las escuelas empezarían a ser más difíciles de rastrear y precisar a través de la prensa. Ya sea por descuido de los periodistas o por inconsistencias en la información brindada por el gobierno y las autoridades educativas, lo cierto es que los datos que los periódicos brindaron sobre matrícula escolar y tasas de abandono fueron erráticos y confusos. Algunos ejemplos: *El Universal* informó, citando siempre fuentes oficiales, que en abril de 2002 las preparatorias tenían una matrícula total de 2,500,⁸⁰ en mayo 3,062⁸¹ y en julio 2,499.⁸² Sobre la deserción en la UCM, en junio de 2002 informó que era de 20%⁸³ y un mes después que estaba entre 15 y 18%.⁸⁴ Con el tiempo, las cifras se volvieron aún más oscuras: en enero de 2004 el mismo periódico afirmó que en las preparatorias había poco más de 12 mil 700 alumnos,⁸⁵

⁷⁸ Cf. Pérez Rocha, “Las perspectivas de la universidad mexicana hoy”, ponencia presentada en la UAM a mediados del año 2003.

⁷⁹ Cf. “Muchos intereses han entorpecido la descentralización educativa: GDF” en *La Jornada*, 4 de diciembre de 2002.

⁸⁰ Cf. “Alumnado de prepas de GDF, en su mayoría trabajadores” en *El Universal*, 9 de abril de 2002.

⁸¹ Cf. “Más alumnos a las prepas” en *El Universal*, 6 de mayo de 2002.

⁸² Cf. “Duplican la matrícula en las prepas del GDF” en *El Universal*, 13 de julio de 2002.

⁸³ Cf. “Defienden plan educativo local” en *El Universal*, 11 de junio de 2002.

⁸⁴ Cf. “Lista prepa de Tlalpan para 150” en *El Universal*, 5 de julio de 2002.

⁸⁵ Cf. “Tendrá Xochimilco su prepa y su museo” en *El Universal*, 9 de enero de 2004.

al mes siguiente 8 mil.⁸⁶ Sobre la deserción en la UCM en abril de 2003 señaló que durante los primeros meses de ese año había sido de 24% y que durante el 2002 de 40%⁸⁷ y en julio de 2004 que oscilaba entre 20 y 22%.⁸⁸ Porcentajes, por otra parte, que no se reflejaban en los números totales de matrícula que en todos los casos mostraban una tendencia progresivamente ascendente. En los otros dos periódicos se registró más o menos el mismo problema y, si se trata de cotejar y cruzar entre ellos las cifras, el resultado es aún menos claro.

Algo parecido ocurrió con los costos por estudiante de la UCM, aunque en este caso los partidos de la oposición hicieron un uso político del asunto. El tema fue mencionado al inicio mismo de sus actividades: a finales de agosto de 2001, el diputado local priísta Rafael Luna Alviso afirmó que la UCM “sería la más pequeña y cara universidad del país”⁸⁹ y el panista Salvador Abascal Carranza, al mes siguiente, “la fábrica de desempleados más costosa de México”.⁹⁰ En marzo de 2002, al hacer una reseña de lo ocurrido durante una reunión entre los miembros de la Comisión de Educación de la ALDF y Pérez Rocha, uno de los diarios informó que, según los assembleístas, durante el primer semestre de actividades cada alumno le había costado al gobierno 30 mil pesos y que en el 2002 el gasto se incrementaría a 116 mil pesos; lo que implicaba que la UCM era una de las instituciones más caras de la república. Aunque el periódico reprodujo las explicaciones del rector señalando que esas cifras estaban distorsionadas por los montos destinados a inversión en infraestructura y que en realidad el gasto por alumno era de 28 mil pesos al año, menos de la media nacional,⁹¹ la acusación ya había quedado instalada en el debate público. El asunto sería retomado por el PAN en los considerandos de su iniciativa de ley para la UCM presentada en junio siguiente y Pérez Rocha volvería aclarar, aunque diciendo en esta ocasión que el costo era de 35 mil pesos al año, que el mismo estaba dentro de los parámetros nacionales.⁹² Ya para el 2004, las cifras habían aumentado significativamente y el rector declararía que al año se invertirían 60 mil pesos en la formación de cada estudiante

⁸⁶ Cf. “Descarta el gobierno becar a estudiantes” en *El Universal*, 5 de febrero de 2004.

⁸⁷ Cf. “Deserta 24% del alumnado de la universidad del GDF” en *El Universal*, 29 de abril de 2003.

⁸⁸ Cf. “Vaticinan aumento en la matrícula de la UCM” en *El Universal*, 21 de julio de 2004.

⁸⁹ Cf. “Critican premura en inauguración de UCM” en *El Universal*, 27 de agosto de 2001.

⁹⁰ Cf. “Busca AN autonomía financiera de la UCM” en *El Universal*, 29 de septiembre de 2001.

⁹¹ Cf. “Critican el alto costo de la UCM” en *El Universal*, 14 de marzo de 2002.

⁹² Cf. “Defienden plan educativo local” en *El Universal*, 11 de junio de 2002.

de la UCM.⁹³ A diferencia del caso de los números sobre la matrícula, en este caso los tres periódicos revisados dieron básicamente la misma información.⁹⁴

Vinculado a estas cuestiones, asoma el tema de la llamada eficiencia terminal de las nuevas escuelas. Como ya se señaló antes, tanto las preparatorias como la universidad fueron consideradas públicamente, y desde el principio, escuelas para rechazados: los que habían obtenido menos de 31 aciertos en el examen único para ingresar a la educación media superior y los que nunca habían logrado ser aceptados por alguna de las otras universidades públicas de la ciudad. Este juicio, del que se extraían muchos prejuicios, alentó la discusión en torno a los costos y a la necesidad de establecer mecanismos de evaluación externa. Fue en ese contexto en el que el PAN propuso, como ya se verá, la intervención del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Por su parte, las propias autoridades educativas informaron muy pronto que los alumnos seleccionados venían con muchas carencias formativas: en febrero de 2002 el rector declaró que la primera generación de estudiantes de la UCM había registrado grandes deficiencias en aritmética, incapacidad para leer entendiendo los textos, dificultad para expresarse con corrección y vocabulario escaso.⁹⁵ Lo mismo se pudo concluir de los datos del perfil educativo de los alumnos de preparatoria que el IEMS hizo público pocos días después.⁹⁶

Hasta diciembre de 2004, fecha en la que concluye la etapa que este trabajo aborda, de la UCM aún no había egresado ningún estudiante, pero sí de las preparatorias. El 31 de agosto de 2004 los tres periódicos informaron del egreso de la primera generación de alumnos; el tratamiento de la noticia fue, no obstante, desigual. Uno de los periódicos centró su atención en una muy modesta tasa de egreso (16% en contra del promedio de 53% de las otras escuelas de la ciudad), sin dar mucho espacio a las explicaciones de las autoridades del IEMS que señalaban que, como resultado de los mecanismos de evaluación cualitativa del aprendizaje que impulsa el sistema, la primera generación terminaría de

⁹³ Cf. “Vaticinan aumento en la matrícula de la UCM” en *El Universal*, 21 de julio de 2004.

⁹⁴ Cf. “La UCM gasta por alumno 28 mil al año, suma inferior al promedio nacional, dice Pérez Rocha”, 14 de marzo de 2002; “Desertó 20% de la matrícula que se inscribió en la Universidad de la Ciudad de México”, 11 de junio de 2002; “La universidad de la Ciudad de México buscará su autonomía”, 22 de julio de 2004, todos en *La Jornada*. Ver también: “Va hijo de AMLO a UCM” en *Reforma*, 21 de julio de 2004.

⁹⁵ Cf. “Admiten deficiencias en el alumnado de la UCM” en *El Universal*, 25 de febrero de 2002.

⁹⁶ Cf. “Alumnado de prepas de GDF, en su mayoría trabajadores” en *El Universal*, 9 de abril de 2002.

egresar en diciembre de ese año.⁹⁷ Los otros, más bien, incluyeron en sus notas los testimonios positivos de los estudiantes y la referencia a participaciones y triunfos de los alumnos en diversas olimpiadas de conocimiento.⁹⁸

*La Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*⁹⁹

Un asunto que merece atención especial es el del proceso que concluyó con la aprobación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Lo primero que corresponde señalar es que la universidad, al ser creada en abril de 2001 como un organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, quedó sometida a la Ley Orgánica de la Administración Pública. En virtud de ello, y hasta que se aprobó la ley de autonomía, su rector era en realidad un director general designado por el jefe de Gobierno, aunque a propuesta del Consejo Asesor, y su órgano de gobierno un Consejo constituido, entre otros, por los titulares de la Secretaría de Desarrollo Social, del IEMS y de la Secretaría de Desarrollo Económico, y por representantes de la Secretaría de Finanzas y la Oficialía Mayor.¹⁰⁰ En los hechos, esto implicó para la nueva institución dificultades y restricciones administrativas que el propio rector reconoció muy pronto¹⁰¹ y que más tarde se convertirían en una noticia que amagó con convertirse en escándalo. En mayo de 2003 aparecieron en el diario *Reforma* varios artículos informando acerca de una desproporcionada y, en apariencia, irregular contratación de asesores por parte del IEMS y la UCM durante el año anterior.¹⁰²

*Hacia la
autonomía
de la UCM*

⁹⁷ Cf. “Finaliza 16% ciclo en prepas del GDF” y “Lejos del promedio la eficiencia de prepas-GDF” en *El Universal*, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2004, respectivamente.

⁹⁸ Cf. “Presume GDF a graduados de prepas” en *Reforma*, 31 de agosto de 2004 y “Una realidad las prepas del GDF, pese a adversidades” en *La Jornada*, mismo día.

⁹⁹ Para un análisis pormenorizado de la ley y del proceso mediante el cual fue aprobada, ver: Montes, Vladimir. “Inédito camino para obtener la autonomía: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, FCPyS, UNAM, 2009.

¹⁰⁰ Cf. Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México, capítulo II, artículos 5 y 6, y cuarto transitorio, *doc. cit.*

¹⁰¹ Al ser consultado, a principios del año 2002, sobre la necesidad de la autonomía, Pérez Rocha afirmó que, desde el punto de vista administrativo, la universidad debía enfrentarse a problemas muy complicados debido a que, desde el punto organizativo, el GDF no estaba preparado para contar con una institución educativa. “Presentan plan de autonomía” en *Reforma*, 19 de abril de 2002.

¹⁰² Cf. “Acapara educación gasto en asesorías” y “Multiplica GDF pago a asesores” ambos en *Reforma*, 19 de mayo de 2003.

La respuesta oficial fue inmediata: los hasta entonces 600 maestros del sistema educativo local eran incorporados al rubro de asesoría por un asunto estrictamente administrativo: “No se trata de asesores –aclaraba el secretario de Gobierno, Alejandro Encinas– sino maestros y evidentemente ahí hay un incremento de la planta, pues hay que recordar que estamos en la construcción de un sistema educativo propio del Distrito Federal”.¹⁰³ Un año después estas cuestiones volverían a tratarse públicamente a raíz del despido de dos autoridades de la universidad, los responsables del posgrado de la UCM. Aunque las denuncias que originaron esos despidos incluían otros aspectos,¹⁰⁴ la referencia a confusas contrataciones y pagos irregulares entre sus profesores puso de manifiesto que las restricciones administrativas que resultaban de la normatividad aplicable estaban dificultando la vida cotidiana de la institución, y que era necesario modificar su status legal.

La autonomía fue un asunto que desde el principio se planteó como objetivo a alcanzar y fue el propio López Obrador quien, en su discurso en el acto inaugural del 3 de septiembre de 2001, aseguró que se explorarían los procedimientos más adecuados para su otorgamiento. El proceso, sin embargo, llevaría algunos años y las negociaciones que hicieron los partidos políticos representados en la ALDF no pueden reconstruirse completamente a través de los periódicos. Las noticias relacionadas con el tema fueron discontinuas y, aunque esporádicas declaraciones de los distintos actores evidencian que el tema siempre estuvo en la mesa de discusión, las mismas no parecen ser más que retazos sueltos de una discusión menos pública.

Durante los primeros años de existencia de la universidad, ni el gobierno capitalino ni las autoridades universitarias someterían el tema a la discusión legislativa; el motivo se conocería algunos años después. Quien fuera el director jurídico de la Secretaría de Desarrollo Social durante la gestión de Raquel Sosa y, por tanto, un actor importante en la batalla por la autonomía, lo expresaría claramente en el 2007: “La autonomía universitaria no se planteó desde un principio –escribió Federico Anaya Gallardo en una revista sobre temas educativos– dada la adversa correlación de fuerzas en la ALDF [...] la idea de ley de autonomía universitaria a que aspiraban los fundadores de la nueva institución no habría

¹⁰³ Cf. “Da GDF la vuelta a sueldos” en *Reforma*, 20 de mayo de 2003.

¹⁰⁴ Los periódicos, en particular *Reforma*, le dedicó varias notas al asunto; pueden revisarse en ese periódico: “Truenan a 2 directivos de la Peje-Universidad” y “Ponen cuotas a profesores” del 14 y 15 de junio de 2004, respectivamente.

sido aceptada jamás por la oposición”.¹⁰⁵ De hecho, muy tempranamente las autoridades capitalinas se manifestaron con prudencia, incluso con reticencia, al respecto. En agosto del 2001, por ejemplo, Pérez Rocha aseguró a la prensa que pese a que se buscaría el otorgamiento de la autonomía y se trabajaría en la elaboración de una iniciativa de ley, en los hechos su obtención no era una necesidad urgente pues existía el pleno compromiso del jefe de Gobierno de mantenerse al margen de la vida de la institución.¹⁰⁶ Poco tiempo después, y ante la noticia de que el PAN presentaría una iniciativa de ley orgánica, Raquel Sosa advirtió que el gobierno capitalino no permitiría que la universidad se convirtiera en un objeto de disputa de distintos proyectos políticos.¹⁰⁷

A finales de septiembre de 2001, el asambleísta panista Salvador Abascal anunció que su partido iniciaría muy pronto los trabajos para la elaboración de una propuesta de ley orgánica y que la misma se presentaría ante la ALDF a principios del año siguiente.¹⁰⁸ Poco después, panistas y priístas declararon ante la prensa que trabajarían juntos en la iniciativa.¹⁰⁹ Las primeras noticias acerca de su contenido se conocieron en abril del año siguiente y, de acuerdo con la información que los diarios recogieron, resulta fácil identificar la distancia entre las visiones del gobierno y los partidos de la oposición en relación con la universidad.

En sus considerandos, la propuesta recuperaba todas las objeciones que, como se verá más adelante, panistas y priístas habían planteado hasta ese momento en relación con el proyecto educativo: que la universidad había sido creada “al vapor”, sin realizar estudios de impacto ni considerar las verdaderas necesidades de la población, únicamente por intereses políticos electorales y sin proponerse solucionar los verdaderos problemas de educación y formación de profesionales. Una de las disposiciones de esta propuesta que más notoriamente modificaba al proyecto original de la UCM fue la concerniente a los

¹⁰⁵ Federico Anaya Gallardo, “UACM. Respuesta a un reclamo” en *AZ Revista de Educación y cultura*, México, edición especial, 2007, págs. 92-97. Es importante señalar que, a diferencia de las tradicionales leyes orgánicas que norman la vida interna de las universidades públicas mexicanas, la Ley de Autonomía de la Universidad de la Ciudad de México le reconoce a la institución la facultad plena de gobernarse a sí misma y de organizarse según la manera que estime más conveniente para el desarrollo de sus actividades, sin ingerencia externa de ningún tipo. Cf. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de 2005.

¹⁰⁶ Cf. “No formará UCM cuadros políticos, reitera su rector” en *El Universal*, 20 de agosto de 2001.

¹⁰⁷ Cf. “El GDF, opuesto a disputar proyectos partidistas en UCM” en *El Universal*, 2 de octubre de 2001.

¹⁰⁸ Cf. “Busca AN autonomía financiera de la UCM” en *El Universal*, 29 de septiembre de 2001.

¹⁰⁹ Cf. “Elaborarán Ley Orgánica de UCM” en *El Universal*, 7 de noviembre de 2001.

mecanismos de ingreso de los estudiantes: el proyecto de la oposición establecía que la universidad debería admitir como alumnos a aquellos aspirantes que demostraran capacidad de aprovechamiento escolar y aptitud para el desempeño de actividades profesionales;¹¹⁰ desechando así el mecanismo de selección por sorteo. Otra de las disposiciones con las que se pretendía reorientar a la institución establecía como órgano de gobierno la constitución de una junta conformada por un empresario de la Ciudad de México, tres académicos externos (uno de la UNAM, otro del IPN y otro de la UAM), un miembro asignado por el GDF, otro por la ALDF, un ex alumno y un padre de familia, además de tres representantes del cuerpo académico de la propia institución.¹¹¹ La iniciativa la presentó Abascal Carranza a principios de junio de 2002¹¹² y, a finales de febrero de 2003, el rector de la universidad públicamente criticó la iniciativa y declaró que a los asambleístas de la oposición se les olvidaba la autonomía al querer hacer depender a la universidad de una junta constituida por representantes gubernamentales.¹¹³

A esto le siguió el intento panista de que el CENEVAL evaluara a los alumnos de las preparatorias y a la universidad. La respuesta del gobierno fue inmediata y categórica al señalar que de ninguna manera se permitiría que una asociación civil evaluara las acciones de gobierno y sometiera el proyecto a la aplicación de instrumentos diseñados para examinar el éxito de modelos educativos muy diferentes. Sin embargo, aclaró en su momento la secretaria de Desarrollo Social, el gobierno no se opondría a la evaluación, pero la misma debería ser hecha por un organismo reconocido como autoridad en los términos que establece la Ley General de Educación.¹¹⁴

Por su parte, las autoridades universitarias anunciaron en varias oportunidades la inminente presentación de su propio proyecto de ley: en marzo de 2002, durante una comparecencia ante la Comisión de Educación de la ALDF, Pérez Rocha afirmó que “en breve” el gobierno capitalino enviaría el proyecto para su discusión en el recinto;¹¹⁵ en agosto indicó que la universidad estaba por concluir el proyecto de ley orgánica y que probablemente a finales de septiembre se lo presentaría al gobierno capitalino para que éste

¹¹⁰ Cf. “Proponen que UCM opere con autonomía” en *Reforma*, 1 de abril de 2002.

¹¹¹ Cf. “Pretenden modificar la UCM” en *Reforma*, 2 de enero de 2003.

¹¹² Cf. “Propone PAN crear Ley Orgánica de la Universidad” en *El Universal*, 10 de junio de 2002.

¹¹³ Cf. “Reclaman autonomía a universidad del DF” en *Reforma*, 28 de febrero de 2003.

¹¹⁴ Cf. “Rechazan supervisión educativa del Ceneval” en *El Universal*, 10 de octubre de 2003.

¹¹⁵ Cf. “Critican el alto costo de la UCM” en *El Universal*, 14 de marzo de 2002.

lo enviara a la ALDF;¹¹⁶ en octubre informó que la universidad seguía trabajando en él¹¹⁷ y en febrero del 2003 declaró que alumnos y profesores estaban discutiendo la propuesta.¹¹⁸

Esta dinámica dio un giro con los resultados electorales de julio de 2003, gracias a los cuales el PRD obtuvo la mayoría en la Asamblea, y en agosto de ese mismo año la nueva fracción parlamentaria perredista incluyó como parte de su agenda legislativa para el siguiente trienio la aprobación de la ley de la UCM.¹¹⁹ En octubre siguiente la UCM organizó un ciclo de mesas redondas para discutir públicamente su proyecto y, al dar inicio a las actividades, su rector informó que la iniciativa elaborada por la universidad se presentaría el próximo mes y que se esperaba que fuese aprobada a más tardar en el próximo periodo de sesiones;¹²⁰ en noviembre Pérez Rocha declaró nuevamente a la prensa que a más tardar en 10 días se le enviaría al jefe de Gobierno la propuesta.¹²¹ Sin embargo, aún faltaría un año para que la Asamblea discutiera y resolviera sobre el tema.

El 2004 empezó muy complicado para el gobierno capitalino y para el PRD. Los videoescándalos de marzo y abril, el desafuero del coordinador de la bancada perredista en la ALDF, la discusión en torno a la reforma del artículo 122 constitucional y la amenaza, hasta ese entonces, del desafuero de López Obrador pusieron en entredicho al gobierno y, tal vez por eso, aceleraron el proceso hacia la consolidación institucional del proyecto educativo. Para mediados de ese año las noticias sobre la autonomía de la universidad volvieron a aparecer en los periódicos,¹²² pero ahora con mayor insistencia: en julio el rector dio entrevistas a la prensa y se reunió con los diputados locales,¹²³ en agosto hizo pública la iniciativa elaborada por la universidad¹²⁴ y a principios de septiembre el jefe de Gobierno anunció que ese mismo mes enviaría el proyecto a la Asamblea.¹²⁵

A su vez, los acuerdos parecían acercarse: durante la inauguración del plantel de la UCM en San Lorenzo Tezonco, el 8 de septiembre, la asambleísta panista María Gabriela González Martínez, vicepresidenta de la Comisión de Educación, afirmó, en un tono

¹¹⁶ Cf. “Analizan suspender convocatoria a la UCM” en *Reforma*, 13 de agosto de 2002.

¹¹⁷ Cf. “Urgen a edificar plantel de UCM” en *Reforma*, 10 de octubre de 2002.

¹¹⁸ Cf. “Reclaman autonomía a universidad del DF” en *Reforma*, 28 de febrero de 2003, *art. cit.*

¹¹⁹ Cf. “Aprueba el PRD sus prioridades” en *Reforma*, 14 de agosto de 2003.

¹²⁰ Cf. “Busca autonomía universidad del DF” en *Reforma*, 28 de octubre de 2003.

¹²¹ Cf. “Plantea rector otorgar autonomía a la UCM” en *El Universal*, 6 de noviembre de 2003.

¹²² Cf. “La Universidad de la Ciudad de México buscará su autonomía” en *La Jornada*, 22 de julio de 2004.

¹²³ Cf. “Va hijo de AMLO a UCM” en *Reforma*, 21 de julio de 2004, *art. cit.*

¹²⁴ Cf. “Urgente, otorgar la autonomía a la UCM” en *La Jornada*, 16 de agosto de 2004.

¹²⁵ Cf. “Propondrán a la Asamblea dar autonomía a la UCM” en *El Universal*, 9 de septiembre de 2004.

diametralmente opuesto al utilizado por su partido hasta entonces, que la UCM era un proyecto ambicioso que no podía perderse por cuestiones políticas: “El único problema que le veo es su dependencia del gobierno local...” e, inmediatamente después, expresó la voluntad de su fracción para discutir y alcanzar acuerdos sobre la cuestión.¹²⁶

Tal como se había anunciado, López Obrador envió a la Asamblea el proyecto de ley¹²⁷ y el proceso se aceleró significativamente: primero se rechazó la iniciativa panista de que el CENEVAL evaluara a los estudiantes de las preparatorias y de la UCM,¹²⁸ luego se aprobó por mayoría la iniciativa del gobierno en comisiones, desechando la que el PAN había presentado anteriormente¹²⁹ y, finalmente, el 16 de diciembre el pleno aprobó por unanimidad la ley que otorgó autonomía a la UCM, prácticamente en los mismos términos en los que había sido elaborada por la universidad.¹³⁰

(En el anexo se incluyen cuatro tablas en las que se registran esquemáticamente los hechos relatados en este primer apartado, y algunos más. Ver págs. 215-217)

2. Las opiniones manifestadas

En este último apartado se reseñan las opiniones que públicamente se expresaron sobre el proyecto educativo del gobierno de la ciudad. El objetivo principal aquí es identificar a los distintos protagonistas del debate público y sintetizar sus posiciones a la luz de la información hemerográfica. Para ello, la exposición se divide en dos partes: la primera, dedicada a lo declarado por los actores del ámbito político (autoridades de gobierno, asambleístas y dirigentes partidarios) y, la segunda, a lo expresado por los actores del mundo cultural y educativo (intelectuales, académicos y funcionarios de instituciones educativas). Se trata de un primer acercamiento, que luego será retomado y profundizado,

¹²⁶ Cf. “La autonomía, vital para la UCM: alumnos” en *La Jornada*, 10 de septiembre de 2004.

¹²⁷ Cf. “Lista, la iniciativa para otorgar autonomía a la UCM” en *La Jornada*, 1 de octubre de 2004.

¹²⁸ Cf. “Le mayoritean al PAN” en *Reforma*, 24 de noviembre de 2004 y “Rechaza PRD sea evaluada la UCM” en *El Universal*, mismo día.

¹²⁹ Cf. “Mandan corregir dictamen de la UCM” en *Reforma*, 11 de diciembre de 2004; “Absurda, la propuesta del PAN para dar autonomía a la UCM: estudio” en *La Jornada*, 13 de diciembre de 2004; “Obtiene autonomía la UCM” en *Reforma*, 15 de diciembre de 2004; “Avanza en la ALDF dar autonomía a la UCM” en *El Universal*, 15 de diciembre de 2004.

¹³⁰ Cf. “Conceden diputados autonomía a la UCM” en *El Universal*, “Ya es autónoma la Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada* y “Aprueban Ley de Autonomía de la UCM” en *Reforma*, 17 de diciembre de 2004, todas del 17 de diciembre de 2004. La ley apareció en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de 2005.

al análisis de la disputa que implicó la aparición de la UACM en el ámbito universitario mexicano.

Los actores políticos

Una vez autorizado el presupuesto de gastos para el año 2001, el gobierno de la ciudad puso en marcha su proyecto educativo. La primera medida fue, como ya se mencionó, el acuerdo de creación de la universidad y las preparatorias el 9 de enero. Desde varios días antes la prensa comenzó a hacer el seguimiento de la noticia y a dar testimonio de los puntos de vista de los partidos políticos representados en la ALDF. De manera inmediata se perfilaron las dos posiciones que signarían el debate: los que estaban a favor del proyecto y los que estaban en contra; a favor, los assembleístas del PRD, en contra los del PAN y el PRI. (Acercas de la posición de los otros partidos, la prensa informó muy poco).

A lo largo de los primeros meses, las razones y argumentos que alegarían unos y otros serían más o menos constantes: la existencia o no de potestades legales por parte del GDF para brindar servicios educativos,¹³¹ la existencia o no de un diagnóstico que acompañara la puesta en marcha de las nuevas escuelas y, finalmente, las diferencias en torno a las características mismas del proyecto educativo. A su vez, el propio debate asumiría un carácter persistente durante esa etapa: las opiniones se instalarían, básicamente, en el nivel de la confrontación política y los opositores utilizarían un fuerte tono descalificador que polarizaría las posiciones y, con ello, obstaculizaría un debate a fondo acerca del contenido y sentido de la iniciativa.

En cuanto al tema de las facultades para ofrecer educación media superior y superior, panistas y priístas plantearon de inmediato que el gobierno de la ciudad carecía de ellas e invocaron, por un lado, la fracción VIII del artículo 3 de la Constitución que faculta al Congreso de la Unión a emitir leyes en materia educativa y, por el otro, la fracción XXV del artículo 73 del mismo ordenamiento que define las facultades del Congreso de la Unión en materia educativa. Por su parte, el gobierno y los assembleístas perredistas esgrimieron a su favor la fracción V del artículo 122 constitucional cuyo inciso L establece que la ALDF

*La agenda
del debate
político*

*El problema
de la validez*

¹³¹ Este debate se enmarca en la disputa, hasta ese entonces no resuelta, acerca de la constitucionalidad de la Ley de Educación del Distrito Federal promulgada el 5 de mayo de 2000 y publicada en la Gaceta Oficial del DF el 8 de junio del 2000. Ver, al respecto ver, lo señalado en el apartado anterior.

tiene facultades para, entre otras cosas, ejercer la función social educativa y, también, lo normado por la Ley de Educación del DF.¹³²

Con base en esta cuestión, los opositores al proyecto cuestionaron, sobre todo durante los primeros meses, la validez de los estudios que ofrecerían las futuras instituciones. Desde las filas del PAN, por ejemplo, el diputado federal y presidente de la Comisión del Distrito Federal en la Cámara Baja, Jorge Lara Rivera, señaló: “Estamos lanzando una señal de alarma a la población, para que en tanto estas escuelas no tengan reconocimiento oficial, no se constituyan en un engaño o en un fraude”.¹³³ En un tono menos mesurado, José Luis Luege Tamargo, presidente del PAN capitalino, aseguró que las “academias López” eran una estafa y alertó a los jóvenes a no caer en el engaño de inscribirse en las nuevas preparatorias pues sus estudios no serían reconocidos y sólo perderían el tiempo.¹³⁴ Un ejemplo en el caso de los priístas fue el del asambleísta Miguel González Compeán quien, en varias oportunidades a lo largo de ese año, señaló que la propuesta de López Obrador era ilegal (“...se estaría hablando de usurpación de funciones”)¹³⁵ y sería un engaño a los jóvenes pues los títulos de las nuevas preparatorias no serían reconocidos en las instituciones de nivel superior. Por su lado, gobierno y autoridades educativas plantearon insistentemente la constitucionalidad de la iniciativa y la validez de los títulos que se otorgarían, y ello sin necesidad de reconocimiento alguno por parte de la SEP u otra institución.¹³⁶ Como ya se reseñó en el primer apartado, las partes fueron paulatinamente poniéndose de acuerdo sobre esta cuestión y la resolución de la Suprema Corte a mediados de noviembre saldó casi por completo este asunto.¹³⁷

El otro argumento utilizado para oponerse a la iniciativa fue que el gobierno local carecía de un diagnóstico que demostrara que efectivamente se necesitaban las nuevas escuelas y que, por lo mismo, existía mucha improvisación en las acciones que se estaban impulsando. Por ejemplo Luege Tamargo, al día siguiente de la firma del acuerdo de

*El problema
de la
necesidad*

¹³² Cf. “Difícil, autorizar una universidad” en *El Universal*, 2 de enero de 2001.

¹³³ Cf. “PAN, atento a plan educativo” en *El Universal*, 27 de marzo de 2001.

¹³⁴ Cf. “Prepara PAN controversia constitucional” en *El Universal*, 13 de julio de 2001.

¹³⁵ Cf. “Ilegal, el proyecto de crear preparatorias” en *El Universal*, 3 de mayo de 2001.

¹³⁶ Cf. “Dará cupo la UCM a 600 jóvenes” en *El Universal*, 16 de julio de 2001.

¹³⁷ Cabe señalar que toda la discusión sobre la validez de los estudios provocó mucha incertidumbre y angustia entre los estudiantes, padres y maestros, especialmente de preparatoria, durante los primeros tiempos; así lo refirieron los responsables del proyecto durante las entrevistas realizadas para este trabajo. No obstante ello, ése no fue el tema que más preocupó a los periodistas, quienes concentraron su atención en los problemas relativos a los predios y edificios en donde se instalarían las nuevas escuelas.

creación, señaló: “(la iniciativa) no responde a ningún análisis o estudio preliminar que indique los lugares y al tipo de población que va a atender [...] ¿Bajo qué estudios se anuncia? [...] ¿Dónde está el proyecto para que sea analizado por los actores políticos?”¹³⁸ Al respecto, una cuestión que generó especial resistencia entre los panistas fue la propuesta inicial de que en todas las delegaciones se creara un plantel de preparatoria; concretamente, cuestionaban la pertinencia de abrir planteles en dos de las delegaciones que ellos gobernaban: Benito Juárez y Azcapotzalco.¹³⁹ La propia SEP asumió de inmediato una posición de velada crítica al considerar que las quince nuevas escuelas preparatorias eran innecesarias. A través de un comunicado de prensa declaró que, aunque respetaría el proyecto, consideraba que la capacidad instalada en infraestructura de educación media superior era suficiente para absorber a los egresados del nivel de secundaria en la ciudad.¹⁴⁰ La propia subsecretaria de Servicios Educativos para el DF de la SEP, Sylvia Ortega Salazar, expresó ante la prensa que el gasto de recursos en preparatorias no era “necesariamente prioritario”.¹⁴¹ Ante estas observaciones, gobierno y asambleístas del PRD alegaron lo que se consideraba como una excesiva participación privada en la educación media superior y superior, la insuficiente y discriminatoria distribución geográfica de la oferta existente y la necesidad de hacer frente al auge de la educación técnica y de capacitación para el empleo, en detrimento de una formación cultural y científica amplia de los jóvenes.¹⁴²

El acelerado ritmo en que sucedieron los acontecimientos abonó la percepción de que eran los tiempos de la política los que definían la puesta en marcha del proyecto y, junto con la acusación de improvisación, vino la crítica respecto de la calidad misma del proyecto educativo. Bajo esa lógica se expresó, por ejemplo, el secretario general del PAN en el DF, Antonio Díaz Lara, quien afirmó que la universidad estaba “preñada de cortoplacismos” y no garantizaría calidad y certidumbre a quienes se inscribieran en ella, por lo que pidió a los jóvenes pensar bien las cosas antes de involucrarse en un proyecto sin

*El problema
de la
calidad*

¹³⁸ Cf. “Apoya PRD proyecto para la educación” en *El Universal*, 11 de enero de 2001.

¹³⁹ Cf. “Ignoran jefes delegacionales proyectos de López Obrador” y “Hallan predios para construcción de prepas” en *El Universal*, 10 y 16 de enero de 2001, respectivamente.

¹⁴⁰ Cf. “Suficientes preparatorias en el DF, afirma la SEP” en *El Universal*, 11 de enero de 2001.

¹⁴¹ Cf. “Ortega: no es prioridad gasto en preparatorias” en *El Universal*, 5 de julio de 2001.

¹⁴² Cf. “Necesaria, la Universidad de DF: Sánchez Camacho”, “Proponen enseñanza moderna en las 15 preparatorias” ambos en *El Universal*, del 10 de enero de 2001.

viabilidad.¹⁴³ La crítica en torno a la consistencia académica del proyecto fue sin duda lo que propició el mayor activismo de los opositores y en donde la descalificación asumió, en muchas ocasiones, más epítetos que razones. Junto a la despectiva referencia a las “academias López” del presidente del PAN capitalino y al uso, también desdeñoso, de la expresión “preparatorias populares” por parte del jefe de la delegación Benito Juárez, José Espina von Roehrich,¹⁴⁴ o de “escuelas *patitos*” por parte de Lara Rivera,¹⁴⁵ los opositores denunciaron lo que interpretaban como un proyecto exclusivamente político.

A medida que se hicieron públicos algunos de los aspectos pedagógicos más polémicos de la propuesta, como por ejemplo la negativa a aplicar un examen de admisión y la adopción del sorteo como mecanismo para seleccionar a los futuros estudiantes, el debate a este respecto se intensificó. Los ejemplos de ese tipo de declaraciones son muchos y vale la pena recuperar algunos para apreciar con justeza los enfrentamientos que acompañaron el surgimiento de las nuevas instituciones.

Desde las filas de los assembleístas del PAN, Eleazar López Granados, declaró ante la prensa: “Sólo falta también que en estas escuelas terminen por dar clases los líderes del Consejo General de Huelga y salgan a manifestarse a las calles”;¹⁴⁶ Salvador Abascal Carranza señaló que el atraso de la universidad en el diseño de planes y programas de estudio propiciaría la formación de jóvenes con ideología izquierdista que no ayudaría en nada al desarrollo del país;¹⁴⁷ Tomás López García declaró que para López Obrador y el PRD la apertura de las preparatorias tenía por propósito formar “...cuadros suficientes como para organizar el contraataque electoral y político con rumbo a la elección presidencial del 2006”.¹⁴⁸ O, en un tono de mayor confrontación, Víctor Hugo Gutiérrez Yáñez afirmó que su partido había analizado el proyecto y había encontrado que “busca desestabilizar” al ofrecer educación en las zonas pobres pues los perredistas “están buscando un modelo controlable, donde a las zonas más marginadas las permeen de servicios y estas zonas no puedan distribuirse en otros lugares. Es un modelo *apartheid* similar al de Sudáfrica, donde a los negros los controlaban por áreas [...] tratan de crear un

*Las opiniones
panistas*

¹⁴³ Cf. “Respaldan UNAM y UAM plan educativo” en *El Universal*, 26 de julio de 2001.

¹⁴⁴ Cf. “Ignoran jefes delegacionales proyectos de López Obrador” en *El Universal*, 10 de enero de 2001.

¹⁴⁵ Cf. “PAN, atento a plan educativo” en *El Universal*, 27 de marzo de 2001.

¹⁴⁶ Cf. “Proyecto educativo local, ‘defendible’” en *El Universal*, 15 de enero de 2001.

¹⁴⁷ Cf. “Se retrasará la instalación de prepas del GDF: Abascal” en *El Universal*, 11 de junio de 2001.

¹⁴⁸ Cf. “Buscan AMLO y PRD cambiar ‘al vapor’ usos del suelo, dicen” en *El Universal*, 8 de julio de 2001.

modelo alterno que ya se probó desde la llegada de Lázaro Cárdenas donde el Estado, proporcionaba todo y este modelito ya fracasó y a nivel mundial cayó la Unión Soviética”.¹⁴⁹

Por el lado del PRI, la entonces legisladora local Alicia Téllez Sánchez manifestó en varias ocasiones sus dudas acerca del carácter académico de la propuesta y alertó sobre una velada intención de formar cuadros políticos¹⁵⁰ y, en una ocasión junto con Miguel González Campeán, afirmó que las nuevas escuelas eran un “capricho de López Obrador y Raquel Sosa”.¹⁵¹ Otro tanto señaló el también diputado local Rafael Luna Alviso, para quien existía el peligro de que las preparatorias y la universidad se convirtieran en un “semillero de intereses políticos”.¹⁵² Lo mismo Jorge Schiaffino Isunza, delegado del Comité Ejecutivo Nacional del PRI en el DF, quien pidió a López Obrador no caer en la tentación de convertir a las preparatorias en escuelas de cuadros del PRD y lo instó para que deje atrás cualquier acto de adoctrinamiento político pues no era válido utilizar a la educación como un medio para satisfacer intereses político-electorales.¹⁵³

*Las opiniones
prístas*

Las respuestas que dieron los impulsores del proyecto fueron de distinto tenor según quién fuera el portavoz de las mismas. Así, pueden diferenciarse: las expresiones del jefe de Gobierno y la secretaria de Desarrollo Social, las declaraciones de algunos diputados locales y, finalmente, las afirmaciones de los miembros del PRD en la capital. (Además de lo manifestado por las autoridades educativas que se reseñará en el siguiente subapartado). Antes de analizar el sentido y contenido de las intervenciones de López Obrador, determinantes en el carácter que asumió el debate público, es importante señalar que fueron realmente muy pocos, y en muy pocas ocasiones, los assembleístas y dirigentes perredistas que salieron a defender el proyecto de su gobierno.

*La posición
del gobierno
y del PRD*

En relación con los primeros, fue prácticamente sólo Alejandro Sánchez Camacho, presidente en ese entonces de la Comisión de Educación de la ALDF, quien tuvo alguna participación en el debate durante el primer año. Además de él, hay en la prensa referencias a otros legisladores pero sus participaciones fueron esporádicas y referidas únicamente al

¹⁴⁹ Cf. “Buscarán revertir plan educativo” en *El Universal*, 10 de julio de 2001.

¹⁵⁰ Cf. “Impulso académico juvenil, exigen” en *El Universal*, 6 de marzo de 2001.

¹⁵¹ Cf. “Defiende el ex rector González Casanova el proyecto educativo del Gobierno de la Ciudad” en *La Jornada*, 30 de agosto de 2001.

¹⁵² Cf. “Piden vigilar operación de las escuelas del GDF” en *El Universal*, 20 de junio de 2001.

¹⁵³ Cf. “No fabricar perredistas en bachilleratos, exige PRI” en *El Universal*, 27 de agosto de 2001.

problema del cambio del uso del suelo de los predios. Concretamente, Sánchez Camacho asumió la defensa del proyecto en el recinto de la Asamblea anclando sus argumentos en los aspectos más técnicos del proyecto, como la necesidad de resolver los problemas de una oferta educativa insuficiente.¹⁵⁴ Cabe mencionar aquí que, en más de una ocasión, los asambleístas perredistas manifestaron públicamente que el gobierno de la ciudad no les daba ni suficiente ni precisa información sobre el proyecto y sobre los avances en su implantación.¹⁵⁵

Por su parte, los dirigentes del PRD capitalino tampoco participaron mucho; de hecho sorprende que su intervención haya tenido un perfil tan bajo en un contexto en el que los otros partidos sí buscaron la escena pública para oponerse al proyecto. Los tres periódicos revisados sólo registran cuatro momentos en que públicamente los miembros del partido de gobierno dieron su apoyo al proyecto durante el 2001: en enero, en dos oportunidades, antes y después del acuerdo de creación, insistiendo en las facultades del GDF en la materia; en mayo, una vez, llamando a los partidos de la oposición a autorizar los cambios de uso de suelo; en julio, en dos ocasiones, defendiendo el sentido social de la medida y, finalmente, en diciembre (y enero de 2002) ante la clausura del plantel de San Lorenzo Número 290 por parte de la delegación panista.¹⁵⁶ Por otra parte, fueron sólo dos los dirigentes perredistas que se manifestaron: Carlos Imaz Gispert y Agustín Guerrero Castillo, antiguos dirigentes estudiantiles y, en ese momento, presidente y secretario general del partido en la ciudad, respectivamente.¹⁵⁷

Con respecto a las intervenciones de López Obrador lo primero que cabe decir es que en casi todas las ocasiones en que se manifestó sobre el asunto lo hizo en un tono de clara delimitación y confrontación política, haciendo hincapié en los aspectos sociales de la

¹⁵⁴ Cf. “Necesaria, la Universidad de DF: Sánchez Camacho” en *El Universal*, 10 de enero de 2001.

¹⁵⁵ Ver por ejemplo: “Podría ALDF frenar las 15 preparatorias”, “Hay lotes alternos para prepas, dicen”, “Prepara la UCM su convocatoria”, “No apostamos en AN por una universidad del DF humanista”, “Aún no recibe la Asamblea la información de la UCM” todos en *El Universal*, 28 de febrero, 10 de junio, 13 y 16 de julio y 14 de agosto de 2001, respectivamente.

¹⁵⁶ Cf. “No hay impedimento para crear la Universidad del DF: PRD local”, “Apoya PRD proyecto para la educación”, “Rechaza SEP programa para prepas de GDF”, “Llama Imaz a defender prepas y universidad”, “Lanza ultimátum el PRD a la BJ” todos en *El Universal*, 4 y 11 de enero, 12 y 23 de julio y 19 de diciembre de 2001, respectivamente.

¹⁵⁷ Hubo, además, otras dos figuras del PRD que se expresaron públicamente en defensa del proyecto: los diputados federales Miguel Bortolini Castillo (Cf. “Consultará Coyoacán bachillerato” en *Reforma*, 12 de mayo de 2001) y Martí Batres Guadarrama (Cf. “Celebra Batres el triunfo” en *Reforma*, 18 de noviembre de 2001 y “Cuatro años de gobierno: las claves de AMLO” en *La Jornada*, 16 de diciembre de 2004, éste último escrito por él).

iniciativa y acusando a la derecha de obstaculizar una iniciativa a favor de los sectores más desfavorecidos de la población. Por ejemplo, al día siguiente de aprobado el presupuesto de egresos para el 2001 en la ALDF con el voto en contra de los panistas, declaró ante la prensa: “Tenemos con el PAN una diferencia de fondo que además es consustancial a lo que representamos cada quien de acuerdo con su proyecto de ciudad y de Nación”.¹⁵⁸ O también, mientras los asambleístas discutían el tema de los predios: “Quiero recordar que desde 1974 no se crea en la ciudad de México una universidad pública, por eso hay tanta resistencia, sobre todo de la derecha, de los que no están en favor de la educación pública”.¹⁵⁹ “La educación no puede esperar...”, dijo en otra oportunidad en que los periodistas lo cuestionaron acerca de la precariedad con que se estaban resolviendo algunos problemas: “...todo lo que hagamos en materia educativa es una inversión y no un gasto”, declaró luego de asegurar que los sectores que buscaban mantener el predominio de la educación privada estaban muy molestos. “Me han dicho –afirmó– ¿por qué escuelas? ¿Por qué educación pública? ¿Por qué universidad? Mejor becas”.¹⁶⁰

De modo persistente, las expresiones públicas de López Obrador en relación con las preparatorias y la universidad giraron, durante todo el primer año, en torno a su defensa política: formaban parte, en lo fundamental, de un proyecto de la izquierda opuesto al proyecto de la derecha, al proyecto de los tecnócratas, de los conservadores. Ése fue, básicamente, el tono que utilizó para responder a las objeciones que panistas y priístas hicieron durante los primeros meses. Así, por ejemplo, en enero de 2001 el jefe de gobierno afirmó: “Hay que entender que son dos proyectos distintos, ellos –refiriéndose al PAN– tienen una concepción sobre lo que debe ser la ciudad y nosotros tenemos otra, por eso hay estas diferencias; a ellos no les parece que se incluyan en el presupuesto recursos para atender a la gente humilde...”.¹⁶¹ Y concluía el año diciendo, en referencia a la clausura del plantel de Benito Juárez: “Sólo es el afán de la derecha de ir en contra de la educación pública gratuita de calidad, pero no debe llevar ese revanchismo a cerrar la preparatoria, se

¹⁵⁸ Cf. “Contento AMLO, con presupuesto” en *El Universal*, 1 de enero de 2001.

¹⁵⁹ Cf. “Tendrá el DF 15 preparatorias, pese a protestas” en *El Universal*, 15 de junio de 2001.

¹⁶⁰ Cf. “Listas, sedes alternas de prepas: AMLO” en *El Universal*, 10 de julio de 2001.

¹⁶¹ Cf. “Ve AMLO mala fe en el PAN” en *Reforma*, 2 de enero de 2001.

me hace un acto muy reaccionario [...] Yo lo que creo es que no debe cerrarse una escuela preparatoria nada más porque no les gusta la educación pública a los *pirrurris* del PAN”.¹⁶²

Con base en esa primera delimitación programática, López Obrador estructuraría su discurso sobre el proyecto insistiendo en dos cuestiones: la educación como un derecho de los ciudadanos y como una responsabilidad estatal. “Nos hemos propuesto impulsar la educación media superior y superior y somos partidarios de la educación pública, gratuita, laica; es un principio constitucional, es una conquista de nuestro pueblo...”,¹⁶³ afirmó en mayo de 2001. La educación es un derecho y no permitiremos que se convierta en un privilegio, en una mercancía sólo accesible para los que la pueden pagar, repetiría en muchas oportunidades; el Estado tiene la responsabilidad de abrir más espacios, de ampliar la oferta. “La educación no espera, tenemos que impulsar la educación media superior y superior. Siempre van a hacer falta espacios para la educación porque se ha abandonado durante mucho tiempo, hace falta brindar más opciones, más alternativas, es bastante la demanda”.¹⁶⁴ “Esto que estamos haciendo es hasta emblemático, es como un recordatorio de que el Estado tiene la obligación de impulsar la educación pública y gratuita, y que esto se había hecho a un lado y nadie estaba asumiendo esta responsabilidad”.¹⁶⁵

La inauguración del primer ciclo escolar de la universidad fue sin duda la primera gran oportunidad para que López Obrador expusiera de manera articulada sus ideas. En su discurso afirmó: “Estamos decididos a impulsar la educación pública. Las razones son obvias: la educación es la base del desarrollo; la educación permite crear condiciones de igualdad; la educación ensancha el disfrute de la vida; la educación hace florecer la democracia. Por eso resulta inaceptable e injusto que en aras del fundamentalismo tecnocrático se apueste a que el Estado incumpla con su responsabilidad de garantizar la educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles de escolaridad”¹⁶⁶ y a continuación ejemplificaba con cifras el crecimiento de la cobertura educativa privada y el retroceso de la pública e insistía en considerar a la educación como un factor de movilidad

¹⁶² Cf. “Descalifica AMLO clausura de la prepa” en *Reforma*, 17 de diciembre de 2001.

¹⁶³ Cf. “La UNAM capacitará a profesores de las prepas del DF, según convenio con el gobierno local” en *La Jornada*, 3 de mayo de 2001.

¹⁶⁴ Cf. “Habrá 10 locales para las prepas” en *Reforma*, 10 de julio de 2001.

¹⁶⁵ Cf. “Oposición de intereses privados a prepas y universidad: López Obrador” en *La Jornada*, 10 de julio de 2001.

¹⁶⁶ Mensaje del Jefe de Gobierno en la inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, 3 de septiembre de 2001 en el Museo de la Ciudad de México.

social, concluyendo: "...que se escuche bien [...] no queremos que la educación se convierta en un privilegio".¹⁶⁷

Pasado el primer año, y apaciguado ya el clima político en relación con las nuevas escuelas, el jefe de Gobierno ya no insistiría tanto en acusar a la derecha de oponerse a la educación pública; a partir de ahora la polémica giraría en torno al sentido de sus programas sociales en el que la educación era una pieza clave. Para entender más adelante algunas de las objeciones que intelectuales y académicos hicieron al proyecto educativo, es interesante señalar esta cuestión y registrar cómo su discurso sobre la educación fue articulándose con sus planteamientos más generales sobre política social.

*Proyecto
educativo y
política social*

Bajo el lema de "Por el bien de todos, primero los pobres", López Obrador desarrolló desde el principio de su gobierno un intenso programa de acciones en materia social estructurado en torno a 40 compromisos, entre los cuales estaba la creación de una universidad y quince preparatorias. De esta manera, la inversión en materia educativa se insertó en un programa más amplio de, según sus propias palabras, establecimiento de un Estado de Bienestar en el Distrito Federal: "Queremos la democracia y el progreso –diría al rendir protesta el 5 de diciembre de 2000–, pero con justicia, porque progreso sin justicia es retroceso. Por ende, el objetivo inmediato de mi gobierno será frenar el empobrecimiento del pueblo. A ello destinaremos todos los recursos posibles: desde el año próximo va a incrementarse, en más del doble, el presupuesto destinado a educación, salud y vivienda".¹⁶⁸

Al cumplirse el primer año de gobierno, la administración capitalina ya podía exhibir entre sus obras la creación de un nuevo sistema educativo y, con ello, el cumplimiento de uno de sus compromisos. La propia prensa lo resaltó como un logro. Por esas fechas, el jefe de Gobierno declaró sentirse orgulloso y con autoridad moral y política para ver de frente a los ciudadanos por haber cumplido su promesa,¹⁶⁹ y por ser el suyo el gobierno local que mayores recursos destinaba a educación, salud y vivienda en toda América Latina.¹⁷⁰

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ Cf. "Estado de Bienestar en el DF, a partir del 2001: López Obrador" en *La Jornada*, 6 de diciembre de 2000.

¹⁶⁹ Cf. "Convocan al congreso de educación pública local" en *El Universal*, 11 de diciembre de 2001.

¹⁷⁰ Cf. "Tiene DF récord en gasto social: AMLO" en *El Universal*, 21 de enero de 2002.

Como sucedería cada fin de año mientras fuera jefe de Gobierno, en diciembre de 2001 López Obrador defendió ante la Asamblea su propuesta de Presupuesto de Egresos para el año siguiente como instrumento indispensable de una política orientada en favor de los pobres, de la gente humilde y, por extensión, en beneficio del conjunto de la sociedad: “Dejar de tomar medidas para frenar el empobrecimiento de la gente no sólo es injusto sino irresponsable, porque se alienta la intranquilidad y se socava la cohesión social”.¹⁷¹ A lo largo de los cuatro años que cubre esta investigación, López Obrador declararía insistentemente que el suyo era un gobierno de izquierda, al servicio de los pobres, de los de abajo; un gobierno que se había propuesto revertir los efectos del empobrecimiento y la descomposición social provocados por el neoliberalismo; un gobierno que había dejado de ser una fábrica de ricos para convertirse en herramienta para la construcción de un Estado igualitario, fraterno.¹⁷²

Anclada en este discurso, la educación fue perdiendo esa dimensión más humanística que había sido esbozada por el jefe de Gobierno en su mensaje del 3 de septiembre de 2001 (“la educación ensancha el disfrute de la vida”), para asumir un carácter, no menos legítimo aunque sí más restringido, de instrumento para el combate de las desigualdades sociales. Por ejemplo, en el discurso de inauguración de un plantel de preparatoria en enero de 2004, López Obrador afirmó que el mejor camino para el avance y desarrollo de los pueblos era invertir en educación: con educación se puede participar en el concierto de las naciones, se puede mejorar la situación económica y social y es la herramienta que, por consecuencia, permite combatir la desigualdad.¹⁷³ No es que desaparecieran del todo los pronunciamientos a favor de la educación como formadora de ciudadanos libres y democráticos, pero sí resulta claro que el acento del gobierno estuvo puesto en los aspectos redistributivos del proyecto, en su valor como instrumento para el combate de la pobreza y la desigualdad. (Orientación, por otro lado, que inspira la mayoría

¹⁷¹ Cf. “Defiende AMLO presupuesto social” en *Reforma*, 3 de diciembre de 2001.

¹⁷² Innumerables artículos en la prensa testimonian este tipo de planteamientos, algunos buenos ejemplos de ellos son los siguientes: “Critica López Obrador a los detractores de su política social” en *La Jornada*, 8 de julio de 2002; “La política social del GDF, pensada para corregir efectos del neoliberalismo” en *La Jornada*, 29 de enero de 2003; “Planea AMLO incrementar el gasto social” en *Reforma*, 10 de octubre de 2003; “En 3 años, gasto sin precedente en desarrollo social: López Obrador” en *La Jornada*, 15 de diciembre de 2003; “Compite AMLO con ‘Lula’ en gasto social” en *El Universal*, 27 de febrero de 2004; “Presume AMLO su política social” en *Reforma*, 4 de julio de 2004.

¹⁷³ Cf. “Abre AMLO ampliación de prepa” en *Reforma*, 10 de enero de 2004. Ver también *Boletín de prensa*, Jefatura del Distrito Federal, número 32, 9 de enero de 2004.

de los discursos educativos que hoy se formulan desde los ámbitos gubernamentales, sean estos locales, estatales o federales; de extracción panista, priísta o perredista: la educación tiene sentido y significación en tanto y en cuanto contribuye a disminuir la brecha entre la pobreza y la riqueza.) Cuando se revisan los pronunciamientos de los funcionarios del gobierno capitalino respecto al enorme impulso que recibió el gasto social durante el período, este acento u orientación resulta evidente: junto al programa de apoyo a los adultos mayores, el más importante de la gestión, la siguiente mención fue siempre la creación de una universidad y quince preparatorias.¹⁷⁴

Asociado tan estrechamente a la política social, el proyecto educativo se vio arrastrado a la polémica más general acerca de un supuesto carácter populista, paternalista, clientelar de las medidas de política social impulsadas por el gobierno. Al respecto, es interesante exponer los argumentos más generales de quienes participaron en el debate, especialmente aquellas críticas que fueron planteadas desde las propias filas de la izquierda o centroizquierda. Si bien esta discusión excede el objeto mismo de este trabajo, en ella se evidencian algunas de las cuestiones que, más adelante se analizará con atención, encarnaron en algunas de las posiciones que desde el ámbito universitario se tomaron ante la fundación de la UACM y las preparatorias.

La primera voz de izquierda en criticar públicamente los programas sociales fue la de Clara Jusidman, secretaria de Desarrollo Social durante la administración perredista anterior. A dos meses de asumido el nuevo gobierno, Jusidman aseguró que López Obrador carecía de una estrategia para los jóvenes y, concretamente, definió su política social como una “distribución masiva de dinero y de cosas, que no aporta empoderamiento y construcción de ciudadanía”.¹⁷⁵ Otra voz también de izquierda y muy crítica fue la de Emilio Pradilla Cobos, quien en varias oportunidades desde su columna en el periódico *La Jornada* describió a la misma como pragmática y más preocupada en ganar votos que en resolver los problemas estructurales de la ciudad. Concretamente, este investigador de la

*Populismo y
programas
sociales*

¹⁷⁴ Ver por ejemplo: “Abre AMLO nueva prepa de Iztapalapa” en *Reforma* 3 de mayo de 2002; “Modera educación la desigualdad: López Obrador” en *La Jornada*, 10 de septiembre de 2002; “Defiende AMLO su activismo; gobierno para los pobres, dice” en *El Universal*, 30 de octubre de 2002; “Inaugura AMLO prepa en Tlalpan” en *El Universal*, 3 de junio de 2003; “AMLO gastará más en apoyos sociales” en *El Universal*, 8 de julio de 2003; “Avanza proyecto educativo de AMLO” en *El Universal*, 16 de enero de 2004; “Compara López Obrador su programa social con modelo europeo de bienestar” en *La Jornada*, 26 de febrero de 2004; “Afirma López Obrador que ha roto las inercias” en *Reforma*, 18 de septiembre de 2004.

¹⁷⁵ Cf. “Critica Jusidman la política social” en *El Universal*, 12 de febrero de 2001.

UAM señaló que, al orientar el gobierno local su política social hacia el reparto de apoyos monetarios compensatorios para diversos sectores vulnerables, de manera discrecional y sin base legal de permanencia, no hacía nada muy diferente de lo que había hecho Salinas de Gortari con el Programa Nacional de Solidaridad: apoyos focales de combate a la pobreza que, aunque capaces de compensar los efectos más graves del neoliberalismo, resultaban insuficientes para resolver la aguda situación de pobreza en la que viven millones de habitantes de la ciudad. Por otro lado, y en relación específica con el proyecto educativo, Pradilla señaló que el gobierno local se había lanzado apresuradamente “a la construcción y operación de la Universidad de la Ciudad de México, cuya pertinencia y calidad son discutibles, y de una preparatoria por delegación, sin analizar su necesidad en algunas de ellas ni crear las condiciones académicas, operativas y presupuestales necesarias para su adecuado funcionamiento; más como un acto de visibilidad y publicidad que de planeación educativa”.¹⁷⁶

Por su parte, los políticos de la oposición tampoco tardaron en señalar al respecto una serie de críticas que repetirían muchas veces durante toda la gestión. Buen ejemplo de ello es lo acontecido durante el segundo informe de labores de López Obrador ante el pleno de la Asamblea Legislativa, en septiembre de 2002. Concluido el discurso del jefe de Gobierno, los partidos de la oposición hicieron sus observaciones y un tácito consenso recorrió a las mismas: el priísta Cuauhtémoc Gutiérrez de la Torre afirmó que “el espejismo asistencial [...] no resiste ni el más mínimo examen [...] La cobertura es insuficiente y no existen criterios ni reglas claras para garantizar que los recursos lleguen a las personas que realmente lo necesitan”; la diputada del PVEM, Guadalupe García Noriega, advirtió acerca de un regreso al Estado asistencialista, corporativo y paternalista de antaño; Enoé Uranga, de Democracia Social, afirmó que la política social que impulsaba el gobierno capitalino era, como en el pasado, el espacio privilegiado de prácticas clientelares y, finalmente, el panista Salvador Abascal, señaló con ironía que era fácil gobernar cuando se repartía dinero entre clientes políticos potenciales y se pasaba la factura a los contribuyentes.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Emilio Pradilla Cobos, “Dos vertientes de la política social” en *La Jornada*, 6 de marzo de 2003. Ver también en el mismo periódico: “Austeridad obsesiva y apoyos discrecionales” y “Asistencialismo versus desarrollo social” del 30 de diciembre de 2002 y el 13 de septiembre de 2003, respectivamente.

¹⁷⁷ Cf. “Niega AMLO ser populista” en *Reforma*, 18 de septiembre de 2002.

También el gobierno fijó, en estos asuntos, su posición desde el principio. En una entrevista otorgada al diario *Reforma* al cumplirse el primer año de la gestión, la secretaria de Desarrollo Social, Raquel Sosa Elízaga, explicaba que con sus programas sociales la administración capitalina no aspiraba a erradicar la pobreza sino a frenar el deterioro de las condiciones de vida de las personas y a establecer políticas de derechos compensatorios. Mientras el gobierno federal continúe con la actual política económica, aclaraba la funcionaria, no habrá condiciones para resolver de fondo el problema de la pobreza. Asimismo, señalaba que, a diferencia del gobierno federal que focalizaba de manera dudosa y clientelar sus acciones de política social excluyendo a aquellos que no cumplieran ciertos requisitos, a nivel local existía una aspiración universalista orientada a atender a todos los que vivieran en condiciones de pobreza y marginación. Apoyar a los grupos vulnerables, insistía, no es paternalismo, es cumplir con una responsabilidad que ha sido abandonada durante muchos años.¹⁷⁸

“¡Al diablo el truco de la derecha de calificar de populismo y paternalismo los programas sociales de mi administración!”,¹⁷⁹ diría muchas veces López Obrador durante su gobierno. “Si no podemos mejorar las condiciones de vida de la población, por lo menos pretendemos detener su deterioro”.¹⁸⁰ No se puede “llamar populismo a lo poco que se destina a los pobres y calificar de rescate a lo mucho que se entrega a los ricos”,¹⁸¹ declararía una y otra vez durante esos años.

En el horizonte de los cuatro años que aquí se analizan, el 2001 fue, sin duda, el más significativo en la vida pública de la UCM: la firma del acuerdo de creación el 9 de enero desencadenó, además de un acelerado proceso de fundación institucional, una intensa polémica entre los actores políticos de la ciudad que la prensa testimonió. Como puede concluirse de la lectura de lo referido hasta ahora, las opiniones sobre la creación de la universidad y las preparatorias estuvieron polarizadas desde el principio y fueron, sobre

Carácter y evolución del debate público

¹⁷⁸ Cf. “Planean impulso de la educación” en *Reforma*, 6 de diciembre de 2001. Por esas mismas fechas, el especialista en temas de pobreza Julio Boltvinik, declaraba a la prensa que el criterio de universalidad aplicado en el programa de ayuda a los adultos mayores era una buena noticia para la ciudadanía pues se inscribía en la tradición de los estados de bienestar, de la socialdemocracia y de la izquierda en general. “El GDF aplica un nuevo enfoque en política social, afirma Boltvinik” en *La Jornada*, 7 de diciembre de 2002. Ver también “Los derechos constitucionales, base de la política social del GDF: Raquel Sosa” en *La Jornada*, 23 de febrero de 2003.

¹⁷⁹ Cf. “Niega AMLO perfil populista de programas” en *El Universal*, 3 de septiembre de 2002.

¹⁸⁰ Cf. “Al diablo la derecha” en *La Jornada*, 1 de septiembre de 2002.

¹⁸¹ Cf. “No soy populista; ayudo a los pobres” en *El Universal*, 18 de septiembre de 2002.

todo, juicios fundados en simpatías y antipatías políticas los que marcaron la tónica del debate durante los primeros meses. En una entrevista a mediados de ese año, el rector de la UCM se expresaba con pesar al respecto: “Lamentablemente todo esto se ha visto contaminado por una lucha politiquera muy rastrera, pero lo que aquí no se toma en cuenta es que independientemente de quien está auspiciando este proyecto, éste surgió de una campaña donde ganó el PRD. Se trata de un proyecto educativo muy serio y muy sólido, indispensable para la juventud de la Ciudad [...] Obviamente esperaríamos un poco más de responsabilidad y generosidad de quienes han hecho ataques. Los prejuicios y los ataques no deben tener cabida”.¹⁸² “Es una forma muy sucia de hacer política –le dijo a otro periodista por esos mismos días–, no tienen ningún fundamento, se trata de un juicio anticipado y de un pronunciamiento insultante, peyorativo”.¹⁸³ Lo mismo sugería la directora del IEMS, Guadalupe Lucio, cuando se lamentaba, en los primeros meses del mismo año, de la enorme atención pública que concentraba el tema de los predios: “No es un proyecto improvisado, es un proyecto en el cual hemos estado trabajando mucho tiempo, por eso digo que se le ha dado mucha importancia a la infraestructura física; sí tiene importancia por supuesto, y en ese sentido hemos estado trabajando en un proyecto modelo, que esté adecuado al proyecto educativo, que sea un espacio amable para los estudiantes y que cubra sus requerimientos, no es un proyecto improvisado en ese sentido”.¹⁸⁴

Revisando la prensa de aquel año resulta claro que la lógica de la acción y el enfrentamiento político le imprimieron de inmediato su sello a la discusión pública: los unos, tratando de cerrar filas para avanzar lo más rápido posible y, los otros, criticando duramente todo lo que aquellos hicieran. Sin embargo, a partir de junio de 2001 es posible empezar a percibir ciertos cambios en la posición de algunos de los opositores; cambios que desembocarían, tres años y medio después, en un acuerdo unánime en torno a la ley de autonomía de la universidad.¹⁸⁵

Ante el impulso decidido del gobierno capitalino y la respuesta favorable de un sector de la ciudadanía a la iniciativa, el gobierno federal y su partido procedieron a un

¹⁸² Cf. “Ofrece 600 lugares nueva Universidad” en *Reforma*, 16 de julio de 2001.

¹⁸³ Cf. “Dará cupo la UCM a 600 jóvenes” en *El Universal*, 16 de julio de 2001.

¹⁸⁴ Cf. “Buscan los planteles alternos” en *Reforma*, 29 de mayo de 2001.

¹⁸⁵ Para apreciar los primeros gestos del acercamiento que durante julio se daría entre el gobierno federal y el capitalino, pueden revisarse las declaraciones de Sylvia Ortega Salazar en una entrevista que le hizo *El Universal*. Cf. “Alertan sobre institución militante” en *El Universal*, 5 de junio de 2001.

cambio en su estrategia política; y fue en el tema de la validez de los estudios en donde se expresaría esa nueva orientación. Durante el mes de julio, y debido al inminente inicio de clases, esta cuestión concentró la atención de la prensa y de los actores políticos. En esos días López Obrador declaró respecto de la SEP: “Si no ayuda que no estorbe”, mientras insistía en que el GDF tenía plenas facultades en materia educativa y rechazaba la posibilidad de solicitarle a la autoridad educativa federal el reconocimiento de los títulos.¹⁸⁶ De un modo coloquial, el jefe de Gobierno describía cómo estaban las relaciones de fuerza con las autoridades nacionales: “Nos pusieron muchos obstáculos pero se quedaron con las ganas [...] La educación es fundamental y tiene que ser atendida, y un ejemplo de que teníamos la razón es que hay cientos de jóvenes que se inscribieron”.¹⁸⁷ “Ellos pueden decir misa, pero la decisión del gobierno capitalino es impulsar la educación pública, gratuita y de calidad [...] De modo que es un proyecto prioritario y aunque le pongan muchos obstáculos seguirá adelante [...] Nosotros ofrecimos eso en campaña y estamos cumpliendo”.¹⁸⁸

Tal como se reseñó en el apartado anterior, el primer gesto de acercamiento entre las partes se daría el 25 de julio con la celebración de una reunión entre López Obrador y el secretario Tamez Guerra, al término de la cual el jefe de Gobierno afirmó: “(con este encuentro) se puso fin a la polémica educativa”.¹⁸⁹ A esto le siguieron las declaraciones del presidente Fox Quesada y, algún tiempo después, las de dos dirigentes del panismo local: en septiembre, Luege Tamargo declaró, en relación con las nuevas escuelas, que por el bien de la ciudad “seremos cuatísimos del jefe de Gobierno” ya que luego de un “detallado análisis jurídico” el comité regional del PAN había determinado que sí era posible que el Distrito Federal ofreciera estudios superiores y “por eso estamos dando la vuelta”.¹⁹⁰ A su vez, Alejandro Díaz Pérez, secretario de comunicación del PAN capitalino, señaló que la intención era conjuntar esfuerzos para que el proyecto saliera lo mejor posible.¹⁹¹

En los años siguientes y salvo contadas ocasiones (como al rendir el jefe de Gobierno su informe de trabajo, al comparecer ciertos funcionarios ante la Asamblea o al

¹⁸⁶ Cf. “Si SEP no ayuda, que no estorbe” en *El Universal*, 21 de julio de 2001.

¹⁸⁷ Cf. “Abrirán prepas a tiempo, garantiza López Obrador” en *El Universal*, 23 de julio de 2001.

¹⁸⁸ Cf. “Refuta AMLO crítica de SEP; ‘pueden decir misa’, afirma” en *El Universal*, 25 de julio de 2001.

¹⁸⁹ Cf. “SEP avala UCD y preparatorias” en *El Universal*, 26 de julio de 2001, *art. cit.*

¹⁹⁰ Cf. “Impulsará AN proyecto educativo local: Luege” en *El Universal*, 20 de septiembre de 2001.

¹⁹¹ *Ibid.*

informar los asambleístas acerca de alguna iniciativa vinculada al proyecto), los partidos políticos prácticamente no se expresaron públicamente sobre el proyecto. Los datos son definitivos: durante el período 2002-2004, excluyendo del cálculo lo sucedido en enero de 2002 por la disputa en torno al inmueble de la colonia Del Valle –en la que por otro lado sólo estuvieron involucrados el PRD y el PAN–, hubo en los tres periódicos revisados un total 28 pronunciamientos públicos sobre las nuevas escuelas.¹⁹² Al PRD corresponden 11, o sea, en sólo 11 ocasiones a lo largo de los tres años algún asambleísta o miembro connotado del partido expresó ante la prensa una opinión sobre las preparatorias o la universidad (esas 11 ocasiones fueron protagonizadas por 6 personas distintas). En el caso del PAN, fueron 12 las oportunidades y lo hicieron también 6 individuos diferentes y, finalmente, el PRI sólo se pronunció en 5 ocasiones y lo hizo a través de 4 personas.

Como ya se vio, el PAN divulgó sus razones para ese silencio: ante hechos consumados, decían, lo mejor era apoyar la iniciativa para que resulte un proyecto viable.¹⁹³ Más adelante, pasadas las elecciones locales del año 2003, la dirigencia capitalina del PAN expondría abiertamente consideraciones de cálculo electoral que dan nuevos elementos para entender ese comportamiento: la estrategia que hemos seguido de confrontación contra López Obrador ha sido errónea y nos ha llevado a la derrota, señalaron; hace falta conformar una “oposición responsable”.¹⁹⁴ En cuanto al PRI, no es inverosímil pensar que el razonamiento fuera el mismo y que, ante el descrédito que implica oponerse a una iniciativa en materia de educación pública, prefirieran mantenerse callados aun cuando sus opiniones siguieran siendo las mismas. Por su parte, las autoridades educativas federales tampoco volverían a mencionar en alguna declaración pública a las nuevas escuelas. Todo ello en un contexto en que el gobierno de la ciudad simplemente podía decir, y con satisfacción: tarea cumplida.

¹⁹² Se trata de apariciones públicas, no del número de notas publicadas que son más, pues en más de una ocasión el mismo pronunciamiento fue recogido por más de un periódico.

¹⁹³ Cf. “El PAN ya no puede oponerse a la UCM: Luege Tamargo” en *La Jornada*, 10 de septiembre de 2001 e “Impulsará el PAN Universidad del DF” en *Reforma*, 20 de septiembre de 2001.

¹⁹⁴ Cf. “Enfrentar al GDF nos derrotó: PAN” en *El Universal*, 7 de noviembre de 2003.

Intelectuales, académicos y autoridades educativas

En el caso de las opiniones manifestadas desde el ámbito cultural y educativo, el análisis comienza con una síntesis de datos que, aunque esquemática, permite una primera evaluación. La misma se refiere al número y tipo de participaciones que tuvieron intelectuales, académicos y autoridades de instituciones u organismos educativos (excluyendo a las autoridades de la UCM y el IEMS) en el debate público suscitado en torno a la creación de la universidad y las preparatorias durante el período 2001-2004.

Fueron 56 individuos y 2 colectivos los que públicamente emitieron una opinión.

De los 56, 11 eran altos funcionarios de instituciones u organismos educativos.

Entre los 58 que opinaron, sus opiniones suman 95 menciones los 4 años:

En el 2001, las opiniones de 49 suman 79 menciones.

En el 2002, las opiniones de 4 suman 4 menciones.

En el 2003, las opiniones de 9 suman 11 menciones.

En el 2004, la opinión de 1 recibió 1 mención.

De las 95 ocasiones en que alguna opinión fue publicada:

En 24 casos los que opinaron lo hicieron a través de un artículo firmado.

De esos 24 artículos, sólo 13 versaron exclusivamente sobre el proyecto.

De esos 13 artículos, en 6 casos sus autores son reconocidos académicos.

De esos 6, en 4 casos sus autores son especialistas en temas educativos.

*Las opiniones
públicas en
números*

Ahora algunas precisiones:

- a. La ordenación de los sujetos, distinguiendo si son funcionarios o académicos o, en general, intelectuales, no pretende dar cuenta de sus respectivas trayectorias intelectuales y profesionales. Lo único que se hizo fue colocar por separado a aquellos sujetos que al momento de emitir su opinión ocupaban altos cargos en la gestión de otras universidades y organismos como el CENEVAL, la ANUIES y el COMIPEMS. En el caso de las autoridades universitarias fueron incluidos en esa categoría rectores, secretarios y directores generales; no forman parte de ese grupo aquellos académicos que, además de ser profesores e investigadores, ocupaban

alguna coordinación académica de programas. Por otro lado, no fue sencillo precisar cuándo los funcionarios lo hacían como tales o, simplemente, como académicos. Ante lo complicado del asunto, se optó por ignorar tal distinción y considerar que cuando, por ejemplo, Juan Ramón de La Fuente opinó públicamente, lo hizo como rector de la UNAM.

- b. La categoría de intelectuales y académicos es bastante laxa e incluye a un artista (hubo una escritora que emitió su opinión sobre la universidad), varios periodistas y columnistas de periódicos y, también, a un magistrado.
- c. A partir del 2002 se incluyen no sólo opiniones públicas referidas al proyecto educativo, sino también artículos de opinión en los que el tema central es la política social del gobierno capitalino y, al pasar, se hace alguna referencia a las nuevas preparatorias o a la universidad.
- d. El número de pronunciamientos o menciones no coincide necesariamente con el número de veces que alguien hizo pública una opinión, se refiere más bien a las veces que esa opinión apareció mencionada en los periódicos (hubo notas, no muchas, que recuperaron lo dicho por alguien en otro momento). De todos modos, como uno de los propósitos de este primer capítulo es evaluar qué tanto estuvo el proyecto presente en el debate público, la distinción resulta innecesaria en esta ocasión.
- e. Salvo en los casos de los 24 artículos firmados, el resto de las opiniones fueron emitidas durante algún tipo de foro o encuentro que la prensa reseñó, como respuesta a una pregunta realizada por un periodista en esa misma ocasión o durante el transcurso de alguna entrevista que el periódico hizo al personaje.
- f. En el apartado final de anexos aparecen los cuadros que registran y sistematizan la participación de las y los funcionarios y académicos considerados en la síntesis (sus nombres y las ocasiones en que emitieron alguna opinión). (ver págs. 229-232)

Además de los tres periódicos (*El Universal*, *La Jornada* y *Reforma*), se revisaron trece publicaciones dedicadas a temas educativos, las consideradas por los propios especialistas

como las más importantes;¹⁹⁵ cubriendo en este caso un período más largo que el considerado para los diarios (en ocasiones hasta diciembre de 2006). Dada la significación que tienen estas revistas en el debate educativo, conviene dar cuenta precisa de los resultados obtenidos: de las trece, cuya periodicidad varía en la mayoría de los casos entre uno y seis meses, sólo tres incluyeron algún artículo o comentario sobre el proyecto del GDF: el *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (un artículo en el número correspondiente al año 2000 y otro en el del año siguiente y cuyos autores son, respectivamente, el rector de la UCM y la directora del IEMS), *Educación 2001* (cuatro artículos en el número de febrero de 2001: una editorial corta, una entrevista a Pérez Rocha, una reseña descriptiva sobre el proyecto con opiniones de algunos académicos y un artículo de análisis sobre las preparatorias; y, en el número de agosto de ese mismo año, un artículo de análisis dedicado a la universidad) y *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (un artículo, fundamentalmente descriptivo, sobre el proyecto educativo en su conjunto, en el número de julio-diciembre de 2005).

Señalado lo anterior, corresponde aclarar que los tres artículos de análisis y opinión publicados en *Educación 2001* fueron incluidos en el recuento que inicia este subapartado; no así los del *Anuario*, por tratarse sus autores de los propios impulsores del proyecto; ni el de *CPU-e* por haber sido publicado fuera del período en análisis. No obstante ello, éste último¹⁹⁶ y otros tres artículos de opinión escritos por Manuel Gil Antón y publicados en el diario *Crónica*,¹⁹⁷ fueron considerados para la reconstrucción del campo de argumentación de los especialistas que se manifestaron públicamente.

¹⁹⁵ Ordenadas alfabéticamente: *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (UPN); *Boletín Educación Superior: cifras y hechos* (CEIICH/UNAM); *Confluencias. Ser y quehacer de la Educación Superior en México* (ANUIES); *CPU-E. Revista de Investigación Educativa* (UV); *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación* (Instituto Mexicano de Investigación Educativa S.C.); *Revista de Educación Superior* (ANUIES), *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (UABC); *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos); *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE); *Perfiles Educativos* (IISUE/UNAM); *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (UAM-X); *Tiempo de Educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa* (UAEM) y, por último, *Universidades* (UDUAL). Las referencias completas se incluyen al final de este trabajo, así como los detalles acerca de los números y el período revisado.

¹⁹⁶ Cf. Adriana, Medina Espino, “El proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal” en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre de 2005.

¹⁹⁷ Cf. Manuel Gil Antón, “La evaluación en la UCM”, “Dialogar es la vía” y “¿Tómbola contra la objetividad?” en *La Crónica de Hoy*, 5 de agosto de 2002, 10 de mayo de 2004 y 19 de septiembre de 2005, respectivamente.

A continuación se presentan dos tablas que sirven para identificar claramente los veinticuatro artículos a los que se hizo referencia más arriba: en la primera se enlistan aquellos que tratan en específico sobre el proyecto educativo del GDF y en la segunda los que, sin tratar en específico sobre él, sí lo mencionan; los artículos se organizan según el perfil profesional de sus autores: académicos especialistas, académicos no especialistas y no académicos.

Artículos que tratan sobre el proyecto educativo del GDF. 2001-2004

En total son trece artículos que corresponden a once autores (diez individuos y un colectivo), de los cuales cuatro son especialistas en temas de educación, dos son académicos no especialistas y cinco no son académicos.

(Ordenados cronológicamente)

Académicos especialistas	Académicos no especialistas	No académicos
(1) Guevara Niebla, Gilberto, “Los proyectos educativos del DF” en <i>El Universal</i> , 20 de enero de 2001.	(6) Drucker Colin, René, “La universidad de la Ciudad de México” en <i>La Jornada</i> , 19 de julio de 2001.	(8) Avilés, Jaime, “Nace una universidad contra la corriente” en <i>La Jornada</i> , 14 de julio de 2001.
(2) Guevara Niebla, Gilberto, “La izquierda y la educación” editorial en <i>Educación 2001</i> , núm. 69, febrero de 2001.	(7) Labastida Muñoz, Horacio, “Universidad de la Ciudad de México” en <i>La Jornada</i> , 7 de septiembre de 2001.	(9) Musacchio, Humberto, “¿Universidad para rechazados?” en <i>Reforma</i> , 24 de julio de 2001.
(3) Rodríguez Gómez, Roberto, “¿Son necesarias las nuevas preparatorias del GDF?” en <i>Educación 2001</i> , núm. 69, febrero de 2001.		(10) Velázquez, Miguel Ángel, “Cristaliza el proyecto de la UCM” en <i>La Jornada</i> , 26 de julio de 2001.
(4) Canales, Alejandro, “La Universidad de la Ciudad de México” en <i>Educación 2001</i> , núm. 75, agosto de 2001.		(11) Velázquez, Miguel Ángel, “Bienvenida a la UCM. Nueva alternativa para jóvenes” en <i>La Jornada</i> , 4 de septiembre de 2001.
(5) Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), “La Universidad de la Ciudad de México”, comunicado núm. 59 en <i>La Jornada</i> , 10 de agosto de 2001.		(12) Anaya, Jorge, “UCM: ¿castillo de la pureza académica?” en <i>La Jornada</i> , 29 de septiembre de 2001
		(13) Rivas Monroy, Pedro, “Universidad alternativa” en <i>La Jornada</i> , 11 de agosto de 2003.

Artículos que hicieron alguna referencia al proyecto educativo del GDF. 2001-2004

En total son once artículos que fueron escritos por 7 individuos: un especialista en temas de educación, cinco académicos no especialistas y un no académico.
(Ordenados cronológicamente)

Académicos especialistas	Académicos no especialistas	No académicos
<p>(1) Blanco, José, “Patitos” en <i>La Jornada</i>, 3 de junio de 2003.</p>	<p>(2) Gershenson, Antonio, “La izquierda, los jóvenes, la educación” en <i>La Jornada</i>, 18 de marzo de 2001.</p> <p>(3) Labastida Muñoz, Horacio, “El informe de López Obrador” en <i>La Jornada</i>, 20 de septiembre de 2002.</p> <p>(4) Pradilla Cobos, Emilio, “Austeridad obsesiva y apoyos discrecionales”, en <i>La Jornada</i>, 30 de diciembre de 2002.</p> <p>(5) Pradilla Cobos, Emilio, “Dos vertientes de la política social” en <i>La Jornada</i>, 6 de marzo de 2003.</p> <p>(6) Semo, Ilán, “Educación superior: territorio baldío” en <i>La Jornada</i>, 9 de junio de 2003.</p> <p>(7) Orozco, Esther, “La juventud y su educación” en <i>Reforma</i>, 14 de agosto de 2003.</p> <p>(8) Pradilla Cobos, Emilio, “Asistencialismo versus desarrollo social” en <i>La Jornada</i>, 13 de septiembre de 2003.</p> <p>(9) Labastida Muñoz, Horacio, “Tres años de gobierno” en <i>La Jornada</i>, 26 de diciembre de 2003.</p> <p>(10) Labastida Muñoz, Horacio, “López Obrador y su informe” en <i>La Jornada</i>, 24 de septiembre de 2004.</p>	<p>(11) Avilés, Jaime, “Dos meses con Andrés Manuel” en <i>La Jornada</i>, 10 de febrero de 2001.</p>

Hechas esas precisiones, el análisis comienza con una distinción básica: en ambos grupos, en el de los funcionarios y en el de los intelectuales y académicos, hubo quienes estuvieron a favor de la iniciativa y quienes estuvieron en contra. En el caso de las autoridades de instituciones de educación superior, casi todas se pronunciaron a favor de la medida durante los primeros meses de 2001. Aunque ningún funcionario traspasó el umbral de la bienvenida, el discurso fue claro: es muy bueno que el gobierno capitalino funde una universidad y ofrezca a los jóvenes capitalinos nuevas oportunidades de acceder a la educación superior, todas las demás universidades deben apoyar y colaborar para fortalecer esa iniciativa.

El primero en afirmarlo públicamente fue el director general del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Miguel Ángel Correa Jaso, al día siguiente de la firma del acuerdo de creación;¹⁹⁸ un día después lo hizo la directora del posgrado de la UNAM, Rosaura Ruiz;¹⁹⁹ a finales de abril el director general del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), José de Jesús Bazán Levy; en mayo, y en ocasión de la firma de un acuerdo de colaboración entre el GDF y la UNAM, su rector Juan Ramón de la Fuente;²⁰⁰ en julio el secretario general de la UNAM, Enrique del Val, y el rector de la UAM, José Luis Gázquez Mateos²⁰¹ y en septiembre, Enrique González Torres, rector de la Universidad Iberoamericana (UIA), quien además estuvo presente en el acto inaugural de la UCM.²⁰² Por su parte, el secretario general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Jorge Luis Ibarra Mendivil, en julio dio la bienvenida a la UCM aunque manifestó preocupación por la incertidumbre existente acerca de la validez de sus títulos y la falta de información pública sobre sus planes y programas de estudio.²⁰³

La única autoridad universitaria que censuró abiertamente la iniciativa fue el secretario general del Colegio de México, David Pantoja Morán, quien en julio aseveró que

¹⁹⁸ Cf. “Apoyarán plan del DF” en *Reforma*, 11 de enero de 2001.

¹⁹⁹ Cf. “Invitan a apoyar Universidad DF” en *Reforma*, 12 de enero de 2001.

²⁰⁰ Cf. “La UNAM capacitará a profesores de las prepas del DF, según convenio con el gobierno local” en *La Jornada*, 3 de mayo de 2001.

²⁰¹ Cf. “Respaldan UNAM y UAM plan educativo” en *El Universal*, 26 de julio de 2001.

²⁰² Cf. “Iniciará hoy clases la Universidad del DF” en *La Jornada*, 4 de septiembre de 2001.

²⁰³ Cf. “Avala proyecto ANUIES” en *Reforma*, 26 de julio de 2001. Con respecto al tema de los planes de estudio para esas fechas habían aparecido dos notas en la prensa señalando o sugiriendo su carácter inconcluso: “Deciden ocultar plan de estudio” en *Reforma*, 18 de julio de 2001 y “Admiten revisar plan de estudio” mismo diario, 27 de julio de 2001.

el proyecto carecía de planeación y estaba contaminado por los intereses políticos del partido en el poder, además de señalar que las nuevas escuelas eran innecesarias por estar relativamente cubierta la demanda educativa en la ciudad.²⁰⁴ Otro que se expresó críticamente, en particular sobre la adopción del sorteo, fue el director del CENEVAL, Antonio Gago Huguet. En ese mismo mes, el funcionario aseguró que el sorteo daba un mensaje equivocado a los jóvenes (el de que vale más tener suerte que esforzarse), quienes más bien debían aprender que los logros en la vida deben fincarse en el buen desempeño, en las habilidades, en el talento;²⁰⁵ es inaceptable, agregó en otra ocasión, que el azar desplace al mérito académico: “No quiero ni imaginar lo que pasaría si en adelante las calificaciones escolares, las promociones, los grados que se obtengan, los certificados, también fueran mediante sorteo”.²⁰⁶

En cuanto al resto de los intelectuales y académicos, la distinción entre los que estuvieron a favor y los que estuvieron en contra del proyecto no es tan clara: infinidad de *peros* alertan de la necesidad de rastrear más allá de sus palabras (y de lo atestiguado por los periódicos) para desentrañar cabalmente el sentido de sus tomas de posición. Por ahora, y como preámbulo de un análisis que se desarrollará a lo largo de todo este trabajo, cabe indicar que todos señalaron en abstracto el valor de una acción de gobierno que se propuso expandir la oferta de educación pública; saldado ese asunto, las diferencias emergieron. Unos pocos, muy pocos, remarcaron de manera entusiasta el esfuerzo del gobierno local en impulsar un proyecto tan ambicioso y le atribuyeron al mismo un carácter innovador, democrático y generoso, opuesto a una ortodoxia educativa demasiado rígida y a una política federal dirigida a privilegiar la formación tecnológica y a desatender las necesidades sociales de mayor y mejor educación.²⁰⁷

*Las opiniones
de intelectuales
y académicos*

²⁰⁴ Cf. “Critican a las prepas del gobierno del DF” en *Reforma*, 29 de julio de 2001.

²⁰⁵ Cf. “Critican método de entrar a UCM” en *Reforma*, 25 de julio de 2001.

²⁰⁶ Cf. “Inaceptable, el sistema por sorteo para ingresar a las prepas del GDF: Gago Huguet” en *La Jornada*, 3 de agosto de 2001.

²⁰⁷ Este pequeño grupo lo conforman: Daniel Cazés Menache, Carlos Muñoz Izquierdo y Guillermo Villaseñor García. En el caso de los dos primeros, el registro de sus opiniones se encuentra, respectivamente, en “Descartan instrucción de izquierda” y “No debe preocupar falta de planes de estudio en la UCM, coinciden” ambos en *El Universal*, 12 de enero y 28 de julio de 2001, respectivamente. La opinión del tercero aparece en “Positiva rectificación” en *La Jornada*, 26 de julio de 2001. Puede verse también: “Destacan rendición de cuentas” en *Reforma*, 25 de febrero de 2001, en donde se publicó la síntesis de un documento elaborado por tres académicas del CESU/UNAM (Inés Castro, Marcia Smith y Teresa West) que expresó juicios positivos sobre el proyecto.

Tras este pequeño grupo, asomó una indiscutible mayoría: la que expresó reservas, dudas o un franco escepticismo. Algunos de los señalamientos giraron en torno a las dificultades concretas de impulsar la iniciativa (poco tiempo, recursos escasos, carencia de maestros formados en el modelo, etc.) y al peligro de que las nuevas escuelas absorbieran recursos económicos que originalmente estaban destinados al resto de las instituciones de educación pública.²⁰⁸ Sin embargo, lo que más insistentemente señalaron aquellos que se mostraron escépticos fue una eventual y perjudicial proximidad con la suerte y los intereses políticos del gobierno perredista; el peligro de que las nuevas escuelas respondiesen más a intereses de cálculo político electoral que a verdaderas preocupaciones educativas fue algo que prácticamente todos creyeron necesario mencionar.²⁰⁹

Entre los que expresaron más críticas, hubo básicamente dos tipos de argumentos: los vinculados a la relación oferta/demanda educativa y los que tenían que ver con lo que calificaban como debilidades pedagógicas del modelo.²¹⁰ En cuanto al primer grupo, las objeciones estuvieron más dirigidas hacia las preparatorias: que la demanda estaba cubierta, que lo que hacía falta era redistribuir geográficamente la oferta existente, que lo más razonable era crear escuelas en el Estado de México, etc.²¹¹ En el segundo grupo, los comentarios fueron más lapidarios: que los programas de estudio de las preparatorias no cubrían los requerimientos necesarios para ingresar a la universidad y que sus alumnos carecerían de una formación terminal que les permitiera ingresar de inmediato al mercado de trabajo,²¹² que el modelo no era más que una “carta de buenas intenciones”²¹³ que daba muchos derechos y pocas responsabilidades a los estudiantes y que minimizaba el papel del docente, que la organización y distribución del trabajo escolar no estaba sustentada pedagógicamente y daba la impresión de tratarse de cuentas alegres acomodadas para hacer coincidir las cifras,²¹⁴ que al no fomentar una “sana competencia” entre los jóvenes podía

²⁰⁸ Cf. “Positivo, construir una universidad y 16 preparatorias en el DF” en *El Universal*, 12 de enero de 2001.

²⁰⁹ Ver por ejemplo: “Apoyan masificación de las universidades” y “Alertan sobre institución militante” ambos en *El Universal*, 15 de enero de 2001 y 5 de junio de 2001, respectivamente.

²¹⁰ No es posible distinguir las críticas a las preparatorias de las críticas a la universidad debido a que lo que hasta entonces se sabía del modelo abarcaba a ambos niveles.

²¹¹ Ver por ejemplo las afirmaciones de José Blanco en “Proyecto cuestionado” en *Reforma*, 10 de enero de 2001.

²¹² Cf. “Controversia por la creación de centros de estudio” en *El Universal*, 18 de enero de 2001.

²¹³ Cf. “Debaten la educación” en *Reforma*, 12 de mayo de 2001.

²¹⁴ Cf. “Genera controversia el modelo académico de las *prepas* del GDF” en *La Jornada*, 12 de mayo de 2001.

generar alumnos “inadaptados o frustrados”,²¹⁵ que el procedimiento del sorteo era inadmisibile en el ámbito académico y que las instancias de evaluación eran insuficientes.

Entre los que emitieron públicamente una opinión sobre el proyecto (56 individuos y 2 colectivos), quince individuos y un colectivo lo hicieron a través de uno o más artículos firmados; los cuales suman, en los cuatro años, un total de veinticuatro. De ellos, sólo trece versaron exclusivamente sobre el proyecto educativo; el resto no le dedicó al tema más que un par de renglones y, a veces, apenas un par de palabras. Los nombres de los autores de los trece artículos son, ordenados según la fecha de publicación del artículo, los siguientes: Gilberto Guevara Niebla (2), Roberto Rodríguez Gómez, Jaime Avilés, René Drucker Colín, Humberto Musacchio, Miguel Ángel Velásquez (2), Alejandro Canales, el grupo denominado Observatorio Ciudadano de la Educación, Horacio Labastida Muñoz, Jorge Anaya y Pedro Rivas Monroy. Previo a exponer las opiniones expresadas en seis de los artículos que, presumiblemente, tuvieron mayor impacto en el debate por tratarse sus autores de académicos con cierta visibilidad en el ámbito educativo nacional (y, en algunos casos, en el ámbito de la investigación educativa), algunos comentarios sobre los restantes.

*Artículos de
opinión sobre
el proyecto*

Podría decirse que cinco de ellos (el de Avilés, los dos de Velásquez, el de Labastida y el de Anaya)²¹⁶ comparten un mismo espíritu “militante”: defienden a las nuevas escuelas desde una posición más principista que informada, enmarcándolas en la idea de que se trata de la obra de un gobierno de izquierda sensible y comprometido con las necesidades populares. Musacchio,²¹⁷ en cambio, aborda en su artículo cuestiones específicas: critica la dureza de las autoridades educativas federales, quienes, según él, han censurado con más empeño a la nueva universidad que a las muchas instituciones privadas que no pasan de ser negocios fraudulentos y señala que, ante los pobres frutos del sistema educativo nacional, son bienvenidos esfuerzos innovadores. Asimismo, y centrándose en la polémica en torno al sorteo, asegura que los exámenes de selección utilizados por otras universidades constituyen filtros injustos que miden habilidades y talentos más vinculados a la esfera de lo social que de lo educativo (cultura general, habilidades en el uso del

²¹⁵ Cf. “Un proyecto riesgoso” en *Reforma*, 25 de febrero de 2001.

²¹⁶ Cf. Jaime Avilés, “Nace una universidad contra la corriente” en *La Jornada*, 14 de julio de 2001; Miguel Ángel Velásquez, “Cristaliza el proyecto de la UCM” y “Bienvenida a la UCM. Nueva alternativa para jóvenes” ambos en *La Jornada*, 26 de julio y 4 de septiembre de 2001, respectivamente; Horacio Labastida Muñoz, “Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 7 de septiembre de 2001 y Jorge Anaya, “UCM: ¿castillo de la pureza académica?” en *La Jornada*, 29 de septiembre de 2001.

²¹⁷ Cf. Humberto Musacchio, “¿Universidad de rechazados?” en *Reforma*, 24 de julio de 2001.

lenguaje, entrenamiento en el uso de ciertas herramientas de aprendizaje, etc.) y que los mecanismos alternativos impulsados por la UCM merecen la oportunidad de ser puestos a prueba. Por último, el artículo de Rivas Monroy²¹⁸ no fue escrito en medio de la polémica del primer año (apareció publicado en agosto de 2003) y, en ese sentido, es expresión de un fenómeno diferente: la UCM y las preparatorias llevaban ya algún tiempo trabajando y, por esa razón, el autor reconoce en ellas el esfuerzo de un gobierno que apostó por la educación pública y puso en marcha un proyecto novedoso que merece ser considerado y discutido con responsabilidad y justicia. Este artículo apareció poco tiempo después de la publicación, en el mismo periódico, de otros dos en los que sin ningún tipo de argumento se describe a la UCM como “pequeñísima e innecesaria”²¹⁹ y “fachada sin contenido”.²²⁰

En cuanto a los seis restantes, los primeros en aparecer fueron los dos de Gilberto Guevara Niebla. En el primero de ellos, publicado en *El Universal*, este renombrado especialista, afirma sentirse perplejo por la enorme audacia de algunas de las propuestas del modelo, especialmente las concernientes a la evaluación y a la ausencia total de calificaciones. El ciudadano común, señala Guevara Niebla, considera que el examen y el número o marca que de él resulta es un instrumento eficaz para medir la adquisición de conocimientos y habilidades, y el que sea así es razón suficiente para que el sistema educativo no prescindiera de ellos. Las calificaciones son necesarias y son una obligación institucional que coadyuvan en el logro de los objetivos del proceso educativo, concluye este investigador.²²¹ En el segundo artículo, que es la editorial del número de febrero de la revista *Educación 2001*, Guevara Niebla manifiesta cierto recelo ante la iniciativa por “los antecedentes ominosos de proyectos educativos impulsados por la izquierda” y alerta acerca del peligro de que intereses políticos ordenen la vida de las nuevas instituciones educativas.²²² En el mismo número de esa publicación, otro investigador y especialista en temas educativos, Roberto Rodríguez, escribe un artículo en el que, tras analizar el estado de la oferta y demanda educativa en el ámbito de la enseñanza media superior pública en la

²¹⁸ Cf. Pedro Rivas Monroy, “Universidad alternativa” en *La Jornada*, 11 de agosto de 2003.

²¹⁹ Cf. José Blanco, “Patitos” en *La Jornada*, 3 de junio de 2003.

²²⁰ Cf. Ilán Semo, “Educación superior: territorio baldío” en *La Jornada*, 9 de junio de 2003.

²²¹ Cf. Gilberto Guevara Niebla, “Los proyectos educativos del DF” en *El Universal*, 20 de enero de 2001.

²²² Cf. Gilberto Guevara Niebla, “La izquierda y la educación” en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001.

ciudad, llega a la conclusión de que las nuevas preparatorias son innecesarias y sugiere reconsiderar el proyecto.²²³

A este artículo le siguió uno de René Drucker Colín, en ese entonces coordinador de Investigación Científica de la UNAM y presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, quien luego de felicitar a López Obrador por haber cumplido su compromiso de crear una universidad, señala con manifiesta acritud su total oposición a la utilización del sorteo.²²⁴ En su artículo, este reconocido e influyente académico afirma que tal decisión implica un acto de “cobardía política (e) irresponsabilidad social” y que, actuando con “pura demagogia y populismo de la peor extracción priísta”, López Obrador y sus colaboradores se mostraban incapaces de afrontar con valor y decisión el problema de elegir a quienes conformarían la primera generación de estudiantes de la UCM. La universidad renunciaba así, según Drucker, a cumplir con su responsabilidad de recibir y preparar a los mejores mexicanos, a los más capaces.

Por último, y en medio del trajín de las convocatorias para el registro de aspirantes, del proceso de selección de los alumnos y del inminente inicio de clases, en agosto salieron dos artículos más. Uno de Alejandro Canales y otro del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE).²²⁵ En el primero de ellos, el autor se pregunta acerca de la necesidad de crear una nueva universidad en la ciudad y, luego de señalar que el Distrito Federal es la entidad con mayor cobertura de educación superior del país, que concentra una oferta amplia y diversificada y que su población cuenta con un nivel de escolaridad superior en tres años al promedio nacional, este investigador concluye: “No, desde luego”,²²⁶ aunque líneas después expresará que cualquier iniciativa en la materia debe ser apoyada. Por su

²²³ Cf. Roberto Rodríguez Gómez, “¿Son necesarias las nuevas preparatorias del GDF?” en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001.

²²⁴ Cf. René Drucker Colín, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 19 de julio de 2001.

²²⁵ El OCE es un colectivo que reúne a importantes e influyentes investigadores educativos que, desde su nacimiento en 1998, se ha propuesto “ser una instancia de vigilancia social de las políticas educativas que ejerciera un seguimiento crítico sobre su formulación y ejecución y dialogara con las autoridades aportando conocimientos, juicios documentados y cuestionamientos”. La principal actividad del grupo ha sido la publicación, desde enero de 1999, de comunicados periódicos en los que analiza la problemática educativa del país. Cf. Latapí Sarre, Pablo. “La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación” en *Perfiles Educativos*, México, tercera época, año/vol. XXVII, número 107, UNAM, págs. 7-39.

²²⁶ Cf. Alejandro Canales, “La Universidad de la Ciudad de México” en *Educación 2001*, México, núm. 75, agosto de 2001.

parte, el OCE emitió un comunicado publicado en *La Jornada*²²⁷ en el que primero hace un recuento de lo acontecido hasta entonces en la marcha del proyecto y menciona las características del modelo que considera “sin duda de interés” (la educación centrada en el estudiante, la estructura curricular flexible, las tutorías, la evaluación formativa y la distinción entre ella y la evaluación para la certificación y, por último, la estructura curricular organizada en ciclos y áreas que propicia la combinación de formación general y especializada) y luego analiza con más atención el tema del sorteo y señala que, aunque existen antecedentes en otras universidades del mundo, el mecanismo no resuelve los problemas que dice enfrentar y plantea, a su vez, nuevos retos para la institución. El comunicado concluye señalando la necesidad de debatir amplia y profundamente las alternativas que el proyecto plantea; debate, aclara, que hasta ese entonces no había ocurrido.²²⁸

Como resulta de los datos reseñados al principio, el grueso de las participaciones de intelectuales y académicos se dio durante el primer año y, básicamente, en dos momentos: en enero, como reacción a la firma del acuerdo de creación, y en julio y agosto, meses en los que las nuevas instituciones registraron una gran actividad. Al respecto, cabe preguntarse si, en consideración del prestigio –y en algunos casos del tono utilizado– de los que participaron en la discusión pública, hubo alguna respuesta explícita por parte de la universidad o las preparatorias. La respuesta es negativa, pues si bien es posible observar a lo largo de ese primer año cierta sincronización entre críticas, defensas y aclaraciones, ninguno de los impulsores del proyecto respondió, con destinatario preciso, las objeciones que, algunas veces, fueron directas acusaciones. La actitud frente al debate siempre fue, más bien, de reacción que de impulso y promoción. Cabe aclarar aquí que entre las autoridades educativas locales sólo hubo dos interlocutores: la directora del IEMS, Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo y el rector de la UCM, Manuel Pérez Rocha; y fue especialmente éste último quien salió a informar y defender el proyecto. En la mayor parte de sus apariciones públicas, Pérez Rocha se concentraría en describir los aspectos

*La posición
de los
responsables
educativos del
proyecto*

²²⁷ Cf. Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado Número 59, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 10 de agosto de 2001.

²²⁸ Al calce del comunicado se hace constar que el grupo de redacción estuvo conformado por los siguientes investigadores (en orden alfabético): Alberto Aziz Nassif, Alejandro Canales, Pedro Flores Crespo, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Humberto Muñoz García, Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever.

pedagógicos del modelo como la manera de explicar que “...el objetivo es construir una universidad seria y de muy alto nivel, no una escuela para captar militantes de algún partido político”²²⁹ sin polemizar con los detractores del proyecto, fueran éstos políticos u académicos.

En cuanto al Consejo Asesor, órgano creado por López Obrador para delinear y dirigir la puesta en operación de la iniciativa, sólo tres de sus miembros manifestaron su apoyo ante la prensa: Luis Villoro y Luis de la Peña, en más de una oportunidad a lo largo del primer año²³⁰ y una vez Enrique Leff.²³¹ En el caso de los restantes, en ninguno de los tres periódicos revisados se encontró, a lo largo de los cuatro años, evidencia de algún comentario que hubieran hecho acerca del proyecto. Únicamente se encontró un artículo, firmado por Esther Orozco a mediados de 2003,²³² en el que al tratar un tema más amplio (el de los jóvenes y la educación) señala que la fundación de la UCM constituyó un acontecimiento excepcional en el panorama educativo nacional.²³³

Antes de terminar este tercer apartado conviene reseñar brevemente aquellas cuestiones que, en relación con las opiniones manifestadas públicamente por los distintos actores, han podido ser establecidas a partir de la sistematización y análisis de la información hemerográfica. En principio, resultó evidente que fueron los actores políticos quienes más decididamente participaron en el debate público, y que intelectuales y académicos sólo desempeñaron en él un papel menor: emitiendo algunas declaraciones aisladas, publicando unos pocos (poquísimos) artículos en la prensa e ignorando, casi por completo, a la UACM y a las preparatorias en sus propias publicaciones especializadas. Asimismo, pudo constatar que la discusión pública nunca logró traspasar el nivel de las consignas y de las declaraciones efectistas, muchas de ellas descalificadoras, y que prácticamente nadie (ni políticos ni académicos, ni opositores ni impulsores) pareció

*Las opiniones
manifestadas,
consideraciones
generales*

²²⁹ Cf. “UCM, aún sin plan de estudio” en *El Universal*, 27 de julio de 2001.

²³⁰ En el caso de Villoro, ver especialmente: “Luis Villoro: garantizada, la misión plural de la UCM” en *La Jornada*, 3 de septiembre de 2001; en el caso de Luis de la Peña, “La polémica en torno de la UCM, por cuestiones políticas no académicas, afirma Luis de la Peña”, mismo diario, 27 de julio de 2001.

²³¹ Cf. “Ponderan apoyo a nueva escuela” en *Reforma*, 22 de enero de 2001.

²³² Cf. Esther Orozco, “La juventud y su educación” en *Reforma*, 14 de agosto de 2003.

²³³ Merece un comentario el caso de Pablo González Casanova quien, pese a que desde el principio fue mencionado por la prensa como posible integrante del Consejo Asesor y como personaje muy cercano al proyecto, en la única ocasión en que se manifestó públicamente sobre la universidad expresó críticas. Cf. “Formaliza AMLO la creación de 15 preparatorias y una universidad” en *La Jornada*, 10 de enero de 2001 y “Prevén fallas en sistema educativo” en *El Universal*, 30 de agosto de 2001.

interesado en establecer una interlocución con el otro una vez expresado su propio parecer. Acaso lo más notorio a este respecto sea la actitud de la propia UCM que, pese a ser interpelada en un par de ocasiones durante el primer año por personajes de mucho prestigio en el ámbito educativo, renunció a ofrecer respuestas directas, inhibiendo, ella también, la posibilidad de que se estableciera un verdadero diálogo, un verdadero intercambio público de ideas en torno a lo que el propio proyecto estaba planteando y proponiendo.

En cuanto a las razones que deberían considerarse para explicar el comportamiento de los actores políticos, algunas de ellas son fáciles de enunciar: diferencias ideológicas, intereses electorales, consideraciones de coyuntura, etc. Sin embargo, surgen algunas preguntas que evidencian la necesidad de un análisis más profundo y sistemático en torno a este actor: por ejemplo, ¿por qué el PRD se mostró tan poco interesado en participar en un debate que ofrecía la oportunidad de poner el tema de la educación en el centro de la atención pública? ¿Por qué no salió a defender más decididamente las acciones de su propio gobierno en un contexto en el que predominaron las críticas y los intentos por obstaculizarlas? ¿Fueron las diferencias entre grupos y personajes al interior del partido las que determinaron ese escaso activismo o, más bien, en él se expresan diferencias respecto al contenido del proyecto? ¿Qué tanto le interesa hoy a la izquierda perredista el problema educativo? Si bien estas preguntas no hallarán respuestas en este trabajo –cuyo esfuerzo analítico está orientado a entender el comportamiento del otro actor–, es importante formularlas porque ponen de manifiesto la necesidad de indagar más profundamente sobre cuál es el lugar que hoy tiene la educación en las agendas de los distintos partidos políticos, más allá de las referencias obligadas en los discursos conmemorativos y electorales.

En cuanto a los motivos por los cuales intelectuales y académicos no tuvieron mayor ingerencia en el debate público y que, cuando sí la tuvieron, no lograran desembarazarse del todo del sello de polémica estridente que los políticos le imprimieron a la discusión, es algo que será considerado en los siguientes capítulos.

*Un recuento*²³⁴

Lo primero que puede decirse al hacer un recuento de lo analizado hasta ahora es que la fundación de la UACM y las preparatorias recibió una considerable atención de la prensa que permite descartar la tesis, referida al inicio del capítulo, de que ella aconteció en medio del sigilo de las autoridades capitalinas y la escasa repercusión de las medidas.

A lo largo de los cuatro años que cubre este trabajo (del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2004), los tres periódicos revisados publicaron en total 857 artículos en los que se mencionaron a las nuevas escuelas. No obstante ello, el seguimiento que hizo la prensa no fue constante ni homogéneo a lo largo de todo el período: la frecuencia con que apareció alguna noticia disminuyó sensiblemente pasado el primer año, lo mismo que la atención o visibilidad otorgada a ella (cantidad de espacio y ubicación de los artículos). Menos y más escuetas se volvieron las notas publicadas a partir del segundo año. A su vez, en el tratamiento de las noticias se verificaron los tradicionales problemas de la fuente periodística (esquemización y simplificación, uso de lenguaje impreciso, sesgos informativos no explicitados, poca rigurosidad en el manejo de la información estadística, etc.) y, también, las mismas debilidades que otras investigaciones han identificado en la manera en que los periódicos mexicanos tratan los asuntos educativos:²³⁵ una vocación por centrarse en los temas más polémicos y no necesariamente los más importantes, mayor interés en reproducir *rankings* y resultados de evaluaciones de organismos multilaterales que en hacer un seguimiento profundo y sistemático de la realidad educativa del país, etc.

*El papel jugado
por la prensa
escrita*

Aunque este trabajo no se ha propuesto analizar, en específico, la manera en que periódicos y periodistas reaccionaron ante la creación de las nuevas instituciones, ni determinar su capacidad para *confeccionar* la agenda del debate público, cabe hacer algunas consideraciones. Pese a que no todos los periódicos se comportaron de la misma manera –algunos se interesaron más que otros (en los cuatro años *El Universal* publicó 372

²³⁴ La idea de este último apartado (y lo mismo se puede decir respecto a los recuentos que se hacen al final del segundo y tercer capítulo) no es formular una conclusión de lo analizado hasta ahora; el propósito es más bien revisar, reexaminar, las cuestiones trabajadas a lo largo del capítulo a partir de las preocupaciones más generales que estructuran y orientan a todo el trabajo.

²³⁵ Sobre los problemas de la fuente periodística en el tratamiento de los temas educativos en México, ver: Guadalupe Teresinha Bertussi, “Crónica del año cero” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. Año 2000*. México, La Jornada/UPN, 2001 y, también, “Crónica del año tres” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. Año 2003*. México, UPN, 2004.

notas, *Reforma* 323 y *La Jornada* 162) y el tipo de tratamiento informativo fue diferente en cada caso (*La Jornada*, por ejemplo, publicó la mayoría de los artículos de opinión que aparecieron en el período: ocho de los trece dedicados por exclusivo al proyecto)–, en general es razonable pensar que jugaron un papel importante en la forma en que se desarrolló el debate público y, también, en que las nuevas escuelas se asociaran públicamente a expresiones como *peje* universidad, escuelas de López Obrador, escuelas del PRD, etc. Si bien en ninguno de los tres diarios pudo identificarse la presencia de una línea editorial que orientara la valoración del proyecto, en muchas ocasiones –ya sea por la manera de titular las notas, de simplificar y/o tergiversar la información, de reseñar más las dificultades que los logros, de hacer pronósticos pesimistas, de introducir veladamente juicios negativos, etc.– daría la impresión que los artículos sirvieron más para amplificar las descalificaciones de los opositores políticos que para propiciar una discusión a fondo de la iniciativa.

Evidentemente, esta es una idea que requeriría una consideración más profunda y sistemática; sin embargo, la tarea de búsqueda, acopio, lectura y análisis de noticias realizada para este trabajo permite ofrecer algunos ejemplos que abonarían esa tesis: la insistente caracterización de la UCM y las preparatorias como instituciones para pobres y rechazados que en muchas ocasiones estuvo asociada, más o menos visiblemente, a un juicio anticipado acerca de los logros escolares que se alcanzarían. Una cobertura de los acontecimientos centrada en las dificultades para ubicar los predios que albergarían a las escuelas, en los atrasos en las construcciones, en la precariedad del acondicionamiento de los edificios, en la falta de mobiliario, etc. que relegó a un segundo plano el contenido del proyecto educativo. La referencia constante, no pocas veces tratada con suspicacia, acerca de los intereses políticos del proyecto y el supuesto carácter izquierdista de las nuevas instituciones. Es más, pareciera que fue ahí en donde la prensa jugó un papel decisivo para orientar y condicionar el debate público: al trasladar al terreno de intelectuales y académicos preocupaciones derivadas de la agenda de los políticos y de sus disputas. No hubo nada en la información que se dio sobre el proyecto que permitiera temer que la universidad y las preparatorias se convirtieran en escuelas de adoctrinamiento político, sin embargo los periodistas consultaron acerca de ello una y otra vez a académicos e intelectuales, quienes, sin cuestionar o problematizar la pertinencia de esa preocupación la

hicieron suya y, con ello, validaron una inquietud cuyo principal sustento fue que el proyecto se inscribía en el programa de gobierno para la ciudad del PRD.

Ahora bien, este interés de la prensa en dar seguimiento a las noticias relacionadas con la universidad y las preparatorias permitió, además de esbozar un relato acerca de su proceso fundacional, reconstruir la discusión pública que se dio en torno a ellas: identificar los puntos más polémicos de la iniciativa y a quienes participaron del debate, sus opiniones, argumentos y tono utilizado. Permitted advertir cómo, en medio de un vertiginoso proceso de concreción institucional, tuvo lugar un ríspido debate en el que los principales protagonistas fueron los actores del ámbito político (asambleístas, funcionarios de gobierno, dirigentes de partido). Una discusión fuertemente polarizada que discurrió, sobre todo durante el 2001, entre la descalificación y las acusaciones mutuas: panistas y priístas acusando al gobierno de López Obrador de pretender convertir a la universidad en un semillero de cuadros perredistas y las autoridades capitalinas culpando a la derecha de querer obstaculizar una iniciativa a favor de la educación de los sectores más desfavorecidos de la población.

Las razones que explican que un debate en torno a la creación de instituciones educativas hubiese adquirido ese nivel de confrontación no residen únicamente en las diferencias político ideológicas de los participantes. Que panistas y priístas se embarcaran en una campaña empeñada desde el principio en desprestigiar y frenar la iniciativa, y que el gobierno de la ciudad cerrara filas y desoyera opiniones distintas a las suyas, se explica también desde la lógica del enfrentamiento político en el contexto, podemos verlo hoy con más claridad, de una prematura lucha preelectoral por la presidencia de la República. La asunción de un gobierno local de centroizquierda que, en miras de una estrategia política de mediana duración, quiso diferenciarse inmediatamente de un gobierno federal de corte conservador que iniciaba su mandato, fue algo que también marcó la tónica de la discusión pública en relación con la UACM y las preparatorias.

Sin importar qué tan duras fuesen las críticas, ni si estas fuesen bien o mal intencionadas, las autoridades educativas capitalinas seguirían adelante con el proyecto con una estrategia más de contención de la polémica que de apertura al diálogo, más inclinadas a evitar ciertas confrontaciones a la espera de un momento “propicio”. Reveladoras son, a este respecto, dos declaraciones de Pérez Rocha; la primera, en el álgido mes de julio de

2001 cuando ante el inminente inicio de clases los periodistas exigían conocer los planes de estudio de las futuras licenciaturas: “Los planes ya los tenemos pero creemos que no es el momento indicado para darlos a conocer porque el ambiente no es el propicio”;²³⁶ y, la segunda, en diciembre de 2004, pocos días antes de que la ALDF aprobara por unanimidad la ley de autonomía de la universidad: “Precisamente, por ese golpeteo –se refiere específicamente al cuestionamiento inicial que hiciera la SEP– no se le ha dado a la UCM la difusión adecuada: fue intencional. En un inicio consideramos que lo mejor sería promoverla cuando tuviéramos resultados. Ahora es el momento”.²³⁷

En ese contexto, pocas fueron las participaciones de los actores del ámbito cultural y educativo; pocas y, en muchas ocasiones, acotadas por los estrechos límites que impuso la disputa política. Ni siquiera los especialistas en temas educativos se mostraron muy interesados en intervenir en el debate público, en plantear sus opiniones acerca del proyecto o, pasado el tiempo, en indagar sobre sus concreciones.

²³⁶ Cf. “Deciden ocultar plan de estudios” en *Reforma*, 18 de julio de 2001.

²³⁷ Cf. Manuel Robles, “A contracorriente” en *Proceso*, versión digital, 13 de diciembre de 2004.

Capítulo II: El actor

Tal como quedó establecido en el capítulo anterior, el debate público en torno a la UACM y las preparatorias aconteció, al igual que muchos otros hoy en México, entre las descalificaciones y la escasa voluntad de los participantes para escucharse. En la larga coyuntura determinada por el enfrentamiento político entre el gobierno capitalino y el gobierno federal, entre López Obrador y Vicente Fox, entre el PRD y el PAN y el PRI con vistas a la elección presidencial del año 2006, la discusión sobre las nuevas escuelas nunca pudo traspasar el umbral de la polémica fácil, sensacionalista. Más interesados en afianzar posiciones que en generar un intercambio público de ideas en torno al proyecto y, en general, en torno a los problemas educativos de la ciudad y el país, los partidos políticos se ciñeron a la repetición de unas pocas opiniones y muy pronto dieron por terminado el asunto; pasado el 2001 pocos volverían a pronunciarse al respecto.

En un artículo publicado poco antes de las elecciones del año 2006, Raúl Trejo Delarbre caracterizaba con manifiesto malestar el estado del debate público en el país y enumeraba: complacencia, superficialidad, negligencia, desinterés, extrañeza, polarización, descalificación, aldeanismo, espectacularización y mediatización eran los impedimentos que él identificaba para que en México existiera una auténtica deliberación pública.¹ Aunque referido en específico al desarrollo de la campaña electoral, el artículo daba cuenta de fenómenos que hallan sostén en una tradición en la que la cultura del disenso público ha estado prácticamente ausente. La discusión abierta, respetuosa, sostenida en el tiempo, cuyos participantes argumentan y contra argumentan no son frecuentes en nuestra vida pública ni cuentan, tampoco, con una ciudadanía atenta, crítica, comprometida.

*El estado del
debate
público en
México*

No sólo los políticos agravian a sus oponentes y desestiman sus posiciones; en la historia cultural mexicana son numerosas las rencillas entre personajes, grupos y corrientes que, al poco tiempo de comenzar, se vuelven encarnizadas. Insultos, reproches, recriminaciones personales, golpes bajos, etc. abundan en las más famosas polémicas protagonizadas por figuras estelares de la cultura nacional. Aún hoy, y pese a la existencia de un discurso que señala los beneficios sociales de establecer plataformas de diálogo, de intercambio de ideas, la manera de intervenir de muchos intelectuales en los debates públicos continúa siendo, en esencia, la misma. Ya sea por traslado de las lógicas políticas al ámbito cultural o por considerar que su deber es proclamar certezas, sus participaciones

¹ Cf. Raúl Trejo Delarbre, “La decadencia del debate público” en *Nexos*, México, núm. 341, mayo de 2006.

se dan, la mayoría de las veces, más con una voluntad de ganar la discusión que de generar espacios de reflexión y quehacer colectivo: “El empobrecimiento del debate y la cultura públicos en los últimos 30 años no ha sido del todo evidente. Los fuegos artificiales a menudo han distraído la atención de las señales de decadencia.”²

En ese contexto, los grandes problemas nacionales, sin abandonar el espacio de lo público, quedan sí reducidos a manifestaciones efectistas. En el caso particular de la fundación de la UACM y las preparatorias, mientras los políticos determinaban qué discutir, cómo y cuándo hacerlo, el grueso de la comunidad intelectual y académica se mantuvo al margen o, bien, participando de una manera subordinada, ajustándose al contenido y carácter que aquellos imprimieron al debate, sin poder constituirse en una voz que reencauzara la discusión hacia los temas más importantes. Así, entre la descalificación y el silencio naufragó una oportunidad de hacer de la educación un tema central de la agenda del debate público, de trascender su tratamiento ocasional y alarmista y de instalar en la esfera de lo público lo que hoy cientos de miles de jóvenes y familias viven como un drama privado, individual: la exclusión y el fracaso educativo. La posibilidad de discutir a fondo el sentido y alcance del derecho a la educación se perdió en medio de las acusaciones mutuas, de las denuncias y las protestas de los actores políticos y del mayoritario silencio del mundo intelectual y académico.

En el marco de la investigación cuyos resultados aquí se presentan se realizaron, entre septiembre de 2007 y enero de 2008, siete entrevistas: a los tres principales responsables de la puesta en marcha del proyecto educativo (Raquel Sosa Elízaga, Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo y Manuel Pérez Rocha) y a cuatro académicos (tres especialistas en educación superior con prestigio en el campo de la investigación educativa y con cierta visibilidad en los medios de comunicación masiva –dos de ellos opinaron públicamente sobre el proyecto educativo del GDF– y un académico de renombre que sin ser un especialista en el tema se manifestó públicamente sobre la universidad). Como se explicará más adelante, el diálogo con los cuatro académicos se estructuró en torno a sus opiniones sobre el debate público que suscitó la fundación de la UACM y las preparatorias y, también, en torno a lo que saben y piensan en general sobre la iniciativa. Aunque estos

² José Antonio Aguilar Rivera, *La sombra de Ulises. Ensayos sobre intelectuales mexicanos y norteamericanos*. México, CIDE/Porrúa, 1998, p. 78.

asuntos se analizarán a fondo en el siguiente capítulo –y es ahí en donde se brindará mayor información sobre los perfiles de cada uno de ellos y la estrategia utilizada para realizar las entrevistas–, algunas de las opiniones manifestadas por los académicos en cuanto a la manera en que se desarrolló la discusión pública sirven para iniciar el tratamiento del problema que se abordará en este capítulo: los intelectuales y los rasgos que signan hoy su identidad y sus prácticas. (Lo dicho por cada uno de ellos aparece en el texto en **negritas**, seguido por una denominación genérica que sirve para indicar quién es el que habla: Ac. 1, Ac. 2, Ac. 3 y Ac. 4.)

“...hubo en los medios mucho ruido y pronunciamiento cuando comienza el proyecto de la UACM, pero más en esa dinámica de descalificación de la iniciativa por fuerzas políticas o por actores que no estaban de acuerdo o que se oponen al gobierno de la Ciudad de México”, “...creo yo que eso no fue (...) un debate serio, era más bien de descalificación” (Ac.1); “...yo creo que mucha de la crítica que se hizo a la universidad y a las prepas fue una crítica sumamente interesada, una crítica sin la debida consideración académica” (Ac.2); “Es que lo que rodea al PRD causa siempre estridencia, polémica política...” (Ac.4). Tras una caracterización coincidente con la formulada a partir de la información periodística, la indagación se orientó a conocer sus opiniones acerca de la escasa participación de intelectuales y académicos en el debate público, y al respecto uno de ellos señaló: **“Es como muy difícil mantener una posición técnica o académica en un debate de esa naturaleza”, “...igual es por la cosa en la que estamos, que es como difícil aventurar una opinión nada más así, siempre quieres tener datos que sustenten tus opiniones”, “a mí me resulta muy difícil emitir opinión cuando no tengo datos (...) ese ha sido siempre, en general, mi principio. Por eso yo no me siento tan cómodo si tengo opinar sin conocer demasiado” (Ac.1).**

Una posible explicación del silencio

El debate protagonizado por los actores políticos sería un debate que, así se percibe, deja afuera a los académicos; que se desarrolla sin evidencias firmes, sin datos duros, sin sustento científico ni información: es un debate **“poco serio”, “interesado”, “estridente”, “ruidoso”, “sumido en descalificaciones e improprios”**.³ Sin posibilidades de cambiar sus reglas y las formas en que se desenvuelve, es un debate en el que, se concluye, no hay un lugar para ellos, aún cuando no se les cierran por completo sus puertas: **“Los medios**

³ Manuel Gil Antón, “Dialogar es la vía” en *La Crónica de hoy*, 10 de mayo de 2004, *art. cit.*

siempre están ávidos de opiniones. Aunque (...) no les interesa una opinión ponderada o una opinión equilibrada. Que digas, por ejemplo: es posible que este procedimiento no sea el usual pero también es posible que tenga resultados muy positivos. No, no les interesa eso. A ellos les interesa que digas: es reprochable que una institución académica utilice un procedimiento de esta naturaleza, o al revés: es una institución innovadora por sus procedimientos de selección y seguramente tendrá buenos resultados. Les interesa que te vayas a los extremos. Y creo yo que (...) es muy difícil que la gente de la academia dé una opinión de esa naturaleza, generalmente son muy ponderadas, muy medidas, muy cuidadosas. Y eso no les interesa a los medios” (Ac.1).

Con cierta ironía otros entrevistados se refirieron a lo mismo: “La gente no conoce el caminito para llegar a los medios. No hay como mucha cultura de los medios, o cuando van a los medios llevan una ponencia académica y los reporteros se duermen. Como que no hay esta idea de que hay que llevar tres frases muy cortas, muy precisas, que resuman todo el asunto y tres párrafos que expliquen esas tres frases para que el reportero no tenga que trabajar, no tenga que leerse las quince hojas de la ponencia. Y, además, todas esas ponencias con matices: podemos decir que tendencialmente aunque no siempre pero sí ocurre, y el reportero dice: ¿ocurre o no ocurre? La gente no le sabe hablar a los medios. El medio académico y el medio de los medios son muy distintos en su cultura, en sus reglas” (Ac.3). “El periodismo es un género en donde el objeto no está definido, o mejor: es un objeto sin género. Claro, puedes dedicarte al área política, al área cultural, pero tú vas comentando las cosas que van pasando. Es una observación de primer orden, eso en la academia es inadmisibile, no puedes hacer eso. No puedes hablar hoy de la represión en Chile, mañana del precio de las naranjas en Tabasco, pasado mañana de Elena Poniatowska. En la academia estarías muerto, en la academia es: o la literatura o las naranjas o Chile, y claro, si se te da, vas abriéndote, pero en tres días no puedes pasar de un tema al otro” (Ac.4).

*Academia,
política y
periodismo,
universos
distantes*

Una explicación formulada desde esa plataforma de visibilidad, tiende a quedar fija en lo evidente: la discusión pública está dominada por actores cuyas lógicas de entender y actuar sobre la realidad son incompatibles con las académicas. Los políticos y los medios fijan los temas, los tiempos y los estilos del debate público, y lo hacen conforme a sus muy particulares naturalezas: los primeros para desprestigiar al rival y ganar votos, y los

segundos para vender periódicos; ambos desdeñan las formas de trabajo y expresión de los académicos y no están atentos a los resultados de sus investigaciones. Se trata de culturas, éticas, racionalidades que nada tienen en común: el saber científico, académico, está en las antípodas del mundo de la política (y de los medios) y sus esfuerzos y preocupaciones marchan en direcciones contrarias; universos que se repelen.

Planteado el problema en estos términos, la pregunta en torno al silencio se responde de manera expedita: la fundación de la UACM se dio en medio de una adelantada disputa por la presidencia de la república en la que López Obrador se apresuró a cumplir una promesa de campaña y el PAN y el PRI hicieron todo lo posible para obstaculizarlo y, con ello, frustrar sus aspiraciones presidenciales. La prensa, por su parte, intervino eficazmente para centrar el debate en los aspectos más polémicos, más efectistas (escuelas de cuadros del PRD, semillero de porros, universidad de los rechazados, etc.), bloqueando la posibilidad de hacer una discusión “**seria**”. A su vez, el hecho de que los propios ejecutores del proyecto hubieran evitado el debate y sólo brindaran información vaga, errática e insuficiente confirmó la percepción de que la universidad y las preparatorias eran sobre todo un proyecto político sin mayor sustento académico sobre el que no había mucho qué opinar. En ese contexto es, entonces, *normal* que intelectuales y académicos optaran por mantenerse al margen de una polémica que, en esencia, los dejaba afuera.

Si uno se detiene por un momento en esta explicación y la revisa a la luz de la historia la pregunta acerca de las razones del silencio permanece sin una respuesta convincente. En México, como en muchos otros países de América Latina, existe una larga tradición de intervención de los intelectuales en los asuntos públicos: han hablado y escrito sobre todo, denunciado y abanderado causas, participado de manera decisiva en innumerables acontecimientos y procesos políticos, sociales y culturales. Protagonistas fundamentales de la historia nacional, han hecho de lo educativo, y muy en particular de la universidad, un campo de disputas políticas y sociales profundas y, mayoritariamente, han coincidido en atribuirle al Estado la responsabilidad de garantizar a los ciudadanos el derecho a la educación. ¿Por qué, entonces, ese silencio frente a una iniciativa que refrendaba el compromiso del Estado en materia educativa? ¿Por qué el silencio ante una medida que abiertamente vino a desafiar las estrategias educativas neoliberales que tan extensamente se critican en los espacios universitarios?

A la luz de la historia: una pregunta que persiste

En el ámbito de la cultura muchos advierten la ocurrencia de transformaciones profundas: nuevas identidades, nuevas formas de producir y comunicar, nuevas maneras de vincularse con los otros ámbitos sociales (con el mercado, con la política, con el poder), etc.; sin embargo, algunas de ellas han sido poco analizadas o analizadas sólo algunas de sus manifestaciones. Por ejemplo, para nadie es novedad la presencia del académico profesional: se han estudiado extensamente las formas en que produce y reproduce su existencia y las modalidades que asumen sus productos; no obstante ello, poco se reflexiona acerca de cuál es su relación con la vieja figura del intelectual público tan presente en la historia moderna mexicana. El tema de los intelectuales ocupa cada tanto a los propios intelectuales, por supuesto, pero su tratamiento en general es ensayístico y poco dispuesto a considerar lo que realmente acontece: "...los que pretenden el monopolio del pensamiento del mundo social no quieren ser pensados sociológicamente", alerta Bordieu.⁴ Preguntas en torno a lo que hacen y cómo hacen lo que hacen son poco consideradas en intervenciones más inclinadas a prescribir que a describir y analizar. Suelen ser polémicas encendidas pero, con cada vez más frecuencia, inconducentes y fácilmente olvidables.

Nuevas y complejas realidades que requieren mayor análisis

Durante abril y mayo de 2006, por ejemplo, a raíz de la intervención de Elena Poniatowska en la campaña electoral de López Obrador por la presidencia de la república, el problema del papel de los intelectuales en la vida pública se volvió objeto de análisis en algunos periódicos y revistas y, por un tiempo, viejas polémicas despertaron nuevamente interés: los intelectuales y la política, los intelectuales y el poder, la independencia en oposición al imperativo del compromiso, la metáfora de la torre de marfil frente a la aspiración a ser la voz de quienes no la tienen, la figura del intelectual orgánico frente a la del intelectual crítico, etc. Agotado el entusiasmo inicial, el tema desapareció de la agenda del debate sin que se hubiera podido traspasar el nivel del alegato. Providos de argumentos con fuertes resonancias de lo dicho en otras épocas, prácticamente ninguna de las voces que se expresaron lo hicieron pensando el asunto a la luz del presente o poniendo en el centro mismo del análisis su propia práctica como escritor, artista o académico. Incluso la generalizada reivindicación del derecho a ocupar un lugar central en la vida pública

⁴ Pierre Bourdieu, "¿Están los intelectuales al margen?" en *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 2003, págs. 61-66, p. 63.

desentonaba en un escenario en el que pocos, muy pocos intelectuales se manifestaron abierta y decididamente por algunos de los proyectos políticos en pugna.

En el marco de una campaña electoral en donde el “linchamiento mediático”⁵ se volvió parte de la estrategia para ganar votos, hubo sí muchas personalidades del mundo intelectual que criticaron la “campaña de odio”, la “guerra sucia” que el PAN estaba impulsando en contra de López Obrador –a quien este partido señalaba como “un peligro para México”–, pero fueron pocos los que hicieron de conocimiento público sus adhesiones políticas electorales. La alianza PRD/PT/Convergencia fue el único agrupamiento que tuvo una explícita política para atraer el apoyo de intelectuales, artistas y académicos –a través de la organización de un Consejo Consultivo y la realización de foros de discusión sobre temas específicos–⁶ pero sólo de manera muy acotada alcanzó sus propósitos. Apenas unos días antes de las elecciones, el martes 27 de junio, se publicó en *La Jornada* un desplegado firmado por 100 personajes de la cultura quienes luego de señalar la “singular bajeza” de la campaña electoral y su coincidencia con una etapa muy difícil para el país, anticipaban, con un tono muy medido: “...nuestro voto por Andrés Manuel López Obrador. En esta etapa centrar el objetivo en la lucha contra la desigualdad, (por el bien de todos, primero los pobres) es lo procedente”.⁷

Respuestas que ya no explican lo que sucede

Así, una poco advertida paradoja aconteció en el mundo intelectual mexicano de esos momentos: mientras numerosas voces reivindicaban para sí un lugar importante en la escena pública y se manifestaban a favor de algún tipo de compromiso político y social por parte del intelectual, la participación de este actor en la vida nacional era bastante modesta, al menos con los atributos que postula una tradición muy fuerte en la historia de México: la del intelectual universal, público que opina sobre un universo amplio de temas y se

⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁶ A finales de enero se constituyó en torno a la candidatura de López Obrador un Consejo Consultivo para un Proyecto Alternativo de Nación integrado por políticos, sindicalistas, luchadores sociales y, también, intelectuales, artistas y académicos. Entre éstos últimos, la prensa destacó la participación de José Luis Cuevas, Víctor Flores Olea, Ricardo Valero, Manuel Peimbert, René Drucker, Ignacio Madrazo, Salvador Martínez della Roca, José María Pérez Gay, Juan Villoro y Luis Mandoki. Cf. “*Gobernar escuchando*, ofrece AMLO” en *La Jornada*, 25 de enero de 2006. En mayo este consejo organizó el foro “Sociedad del conocimiento” que reunió a figuras como Hugo Aboites, Axel Didriksson, Diódoro Guerra, Gilberto Guevara Niebla, Martha Lamas, José Ángel Pescador, pero, según lo informado por la prensa, participaron en calidad de expertos que presentaron recomendaciones a López Obrador acerca de las tareas que deberían encararse en materia educativa, y no como intelectuales adherentes a su candidatura. Cf. “AMLO pide crear plan nacional de educación” en *El Universal*, 16 de mayo de 2006 y “La derecha nunca ha visto con buenos ojos la educación pública: AMLO” en *La Jornada*, 16 de mayo de 2006.

⁷ Cf. Inserción publicada en *La Jornada*, 27 de junio de 2006.

involucra de lleno en los problemas políticos, y no la del experto que emite un juicio fundado en un saber específico y hace propuestas sobre cuestiones particulares. Aunque este panorama cambió tras el día de las elecciones, al abrirse una coyuntura de gran incertidumbre política que duró, por lo menos, hasta el 5 de septiembre cuando el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación declaró válidas las elecciones del 2 de julio y consideró presidente electo al panista Felipe Calderón Hinojosa –y algunos días después la coalición *Por el bien de todos* levantó el plantón del corredor Reforma-Zócalo–, las razones que explican el activismo en ese período de figuras importantes del ámbito intelectual deben buscarse más en la profunda polarización política que marcó el estado de ánimo nacional y que movilizó al conjunto de la sociedad mexicana, antes que en un reposicionamiento del actor ante lo público.

Nuevas y complejas realidades requieren nuevas y complejas respuestas. No basta enunciar versiones más o menos actualizadas de viejos discursos ni dar por resuelto el problema tras explicar sus manifestaciones más evidentes. Ante nuestros ojos acontecen cambios en la identidad de los intelectuales, en sus formas de hacer y ser, de relacionarse con la política y el poder y de posicionarse en la esfera pública; nuevas formas de llamarse a sí mismo y espacios sociales diferentes en donde desenvolverse y desde donde vincularse a otros actores y ámbitos. Ante nosotros acontecen fenómenos nuevos que deben ser explicados a la luz de las trayectorias históricas que los gestaron, que le imprimieron un sello característico. La realidad debe ser explicada a la luz de lo que permanece y de lo que cambia; de eso se trata precisamente este segundo capítulo.

A partir de la idea de Peter Burke de que los intelectuales no tienen una esencia, sino una historia,⁸ el itinerario se inicia, en el primer apartado, trazando a grandes rasgos el sentido de esas transformaciones en un horizonte histórico de larga duración. En el segundo apartado, la historia que se reconstruye es, concretamente, la del intelectual mexicano a lo largo del siglo XX, poniendo especial atención a algunos de los rasgos que conformaron su identidad y que se consideran clave para explicar el silencio asumido ante la fundación de la UACM. Por último, el tercer apartado, aborda críticamente –y en el contexto particular de la investigación educativa en México–, la tesis que proclama la existencia de dos

⁸ Cf. Peter Burke, “Los intelectuales: un esbozo de retrato colectivo” en *Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, México, núm. 10, Otoño, 1987.

universos, el de la academia y el de la política, que se repelen y mutuamente se ignoran. El capítulo termina haciendo un recuento de aquellas ideas que, en relación con la figura del actor, sustentarán la interpretación que este trabajo propone al problema del silencio.

1. Viejas y nuevas formas de ejercer el oficio

El primer impulso de un investigador cuando emprende la tarea de estudiar a los intelectuales es formular una definición que acote de inmediato el objeto de indagación y oriente su posterior análisis: un intelectual es esto y no aquello. Muy pronto, lo que no era más que un reflejo ingenuo del oficio amenaza con convertirse en el primer gran problema de la investigación: tras cada intento por definir lo que es un intelectual se cuelan, veladamente o no, adjetivos calificativos que actúan, primero, como obstáculos epistemológicos y, luego, como excusas para diagnosticar supuestos males, traiciones y defecciones, y hacer del trabajo científico una cruzada de denuncia y vindicación.

En un escrito dedicado a la actitud de duda radical con que la sociología debe acometer el estudio de lo social, Bourdieu plantea que es en el lenguaje –en los conceptos, términos y métodos que utiliza para construir su problema de estudio– en donde el sociólogo enfrenta uno de sus desafíos más dramáticos. El lenguaje, afirma, constituye “un inmenso depósito de preconstrucciones naturalizadas y, por tanto, ignoradas en tanto tales”⁹ que, utilizado sin el menor cuidado, suele servir como excusa para recortar burocráticamente una porción del mundo social. Específicamente, el autor alerta en ese texto acerca del peligro que implica recurrir a una “definición operante [...] sin advertir que la cuestión de la definición [...] está en juego en el objeto mismo”,¹⁰ es decir: ignorando, conscientemente o no, que en la lucha por dar una definición legítima lo que está en disputa es, en realidad, la legitimación de una cierta potestad para fijar el “derecho de entrada” al objeto de estudio.

Hay innumerables ejemplos de ese procedimiento, así como de las funestas consecuencias que tiene para el trabajo científico. Un caso ilustrativo es el del dramaturgo vasco Alfonso Sastre en un libro sobre los intelectuales contemporáneos publicado

⁹ Cf. Pierre Bourdieu, “La práctica de la antropología reflexiva” en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo, 1995, p. 180

¹⁰ *Ibid.*, p. 182.

recientemente.¹¹ Lo significativo de este ejemplo es que se trata de una obra editada por CLACSO y prologada por Atilio Borón, representante de una corriente de pensamiento que en América Latina aspira a ganar legitimidad y prestigio intelectual. Leyendo a ambos es fácil observar cómo una larga lista de epítetos bloquea la posibilidad de un análisis a fondo del problema. Por ejemplo Borón, refiriéndose al panorama mundial actual de la intelectualidad, y retomando en algunos casos a Sastre, utiliza las siguientes expresiones: masiva defección de los intelectuales de su función crítica (pág. 11), lamentable capitulación (pág. 11), nuevos mandarines de la cultura (pág. 11), apostasía (pág. 11), se pasaron a las filas de los antiguos enemigos (pág. 12), herejes y renegados (pág. 13), desertión en masa (pág. 13), fuga hacia la derecha (pág. 14), postura oportunista (pág. 15), derechización (pág. 16), se convierten sinceramente a los valores de la burguesía (pág. 16), impostores y farsantes (pág. 16), el silencio de los intelectuales sólo puede descifrarse como vergonzosa complicidad (pág. 17), cretinos (pág. 18), irresponsabilidad intelectual y moral (pág. 18), diletantismo e inconsistencia argumentativa (pág. 18), irrefrenable voluntad de servir a los poderosos de turno (pág. 18), indiferencia (pág. 20) y, finalmente, insensibilidad y desinterés ante la tortura (pág. 20). Sastre continúa: deslizamiento oportunista (pág. 29), atentos y fieles a su dictador (pág. 30), decididos apóstoles de la derecha más rancia (pág. 39), canallas (pág. 41), interesado y cavernícola el desdén actual hacia las utopías (pág. 47), y la lista se engrosaría de continuar hasta la última página del libro.

Ante tanto juicio profuso parece atinado recuperar lo que Gastón Bachelard dijo hace ya más de medio siglo atrás: “La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos”.¹² Efectivamente, el origen del problema está en asociar conceptualmente, sin más fundamento que el ofrecido por unas muy personales convicciones político-ideológicas, la categoría de intelectual a nociones tales como reflexividad, compromiso, autonomía, para luego, desde allí, pensar en lo que se prefiera para hablar de un intelectual: intelectual público, crítico, independiente, comprometido,

¹¹ Cf. Alfonso Sastre, *La batalla de los intelectuales. O nuevo discurso de las armas y las letras*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

¹² Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, Siglo XXI, 2004, p. 16.

orgánico, de izquierda, militante, etc. y señalar, casi de inmediato, quién sí y quién no es un verdadero intelectual.

Una derivación adicional de esa actitud es la tentación, difícil de resistir, de prescribirle al intelectual las tareas que debe desempeñar. Aquí también los ejemplos son numerosos, tanto históricos como contemporáneos. Uno de estos últimos es el de Edward Said, figura arquetípica de la intelectualidad de izquierda que reunió cualidades excepcionales: reconocido como uno de los críticos literarios y culturales más importantes del siglo XX fue también un activo militante político por la causa nacional palestina. En un trabajo muy citado, que él mismo retomó y amplió poco antes de morir, señala que el intelectual tiene el papel “de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, filosofía u opinión y en favor de un público [...] alguien cuya misión es la de plantear públicamente cuestiones embarazosas, contrastar ortodoxia y dogma (más bien que producirlos), actuar como alguien al que ni los gobiernos ni otras instituciones pueden domesticar fácilmente, y cuya razón de ser consiste en representar a todas esas personas y cuestiones que por rutina quedan en el olvido o se mantienen en secreto”.¹³

Esta idea de que los intelectuales tienen una misión, un papel social que cumplir, suele estar ligada a otra: la de su innata independencia; lo que Bourdieu llama la ideología profesional de los intelectuales: “la ilusión del intelectual sin ataduras ni raíces”.¹⁴ Karl Mannheim es, indudablemente, su portavoz emblemático. En su libro más conocido, *Ideología y Utopía*, Mannheim plantea que el pensamiento en general y el conocimiento histórico social en particular se hallan en una relación de dependencia, de ligazón con la existencia; existe, afirma este autor, una dependencia situacional de todo conocimiento histórico.¹⁵ Desde esta perspectiva, las ideologías son consideradas conocimiento; un conocimiento particular, parcial, limitado, expresión de un cierto estilo de pensamiento socialmente condicionado, pero que es capaz de expresar de manera auténtica una porción de la realidad social, aquella que es susceptible de ser apreciada desde la mirada del sujeto que la formula.

¹³ Edward W. Said, *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 29. Ver también: Edward W. Said, “La función pública de los escritores e intelectuales” en *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona, Debate, 2006, págs. 145-171.

¹⁴ Cf. Pierre Bourdieu, “¿Cómo liberar a los intelectuales libres?” en *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 2003, págs. 67-78, p. 70.

¹⁵ Cf. David, Kettler, Volker Meja y Nico Sther, *Karl Mannheim*. México, FCE, 1989.

El reconocerle a cada ideología un cierto grado de veracidad pone a Mannheim ante el problema de resolver cuál perspectiva tiene la posibilidad de integrar esas verdades parciales y complementarias y hacer de ellas una síntesis dinámica, vasta y extensa que acceda a un óptimo de verdad,¹⁶ y quién será el portador de esa síntesis. La respuesta que ofrece es que son los intelectuales quienes pueden hacer esa integración dinámica de perspectivas ideológicamente conflictuales. La “intelligentsia”, dirá este autor,¹⁷ es una capa social intersticial, una capa social entre, y no sobre, las clases, a quien “su educación le ha preparado para enfrentarse con los problemas cotidianos desde varias perspectivas y no sólo desde una [...] Su preparación adquirida le hace, potencialmente, más inestable que otros individuos”.¹⁸ Un intelectual socialmente “flotante”, capaz de elaborar un conocimiento de validez objetiva gracias a su capacidad de considerar críticamente puntos de vista contrapuestos: “...el hombre culto es el que se mantiene *en rapport* con el estado de nuestros asuntos y no sólo con los suyos, y es, en este sentido, como resulta implicado en una situación que nos concierne a todos”.¹⁹

Paradójicamente, aunque las objeciones a estos planteamientos han sido innumerables y que tanto historiadores como sociólogos han demostrado cómo la mayor parte de los descubridores, productores y difusores de conocimiento han estado, desde los comienzos de la edad moderna hasta nuestros días, insertos, anclados, amarrados a instituciones que como las universidades, las academias, los institutos y los colegios han desarrollado sus propios impulsos y ejercido sus propias presiones sociales,²⁰ la idea del intelectual sin ataduras está fuertemente instalada en el imaginario social. Es la noción del intelectual como un sujeto habilitado y obligado, por su condición social y cultural, a decir a los cuatro vientos las verdades que todos buscamos: “...conciencia que es escéptica, comprometida, inquebrantablemente consagrada a la investigación racional y al enjuiciamiento moral...”.²¹

¹⁶ La idea del dinamismo de la síntesis es importante para Mannheim pues con ella está planteando la necesidad de cada época haga su propia síntesis de las distintas maneras de conocer el mundo; a su vez, con ella intenta tomar distancia de la idea de un “justo medio”. Cf. Michael Löwy. *¿Qué es la sociología del conocimiento?* México, Fontamara, 2000, págs. 68 y 69.

¹⁷ Karl Mannheim, “El problema de la *intelligentsia*” en *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid, Aguilar, 1957, págs. 135-240.

¹⁸ *Ibid.*, p. 155.

¹⁹ *Ibid.*, p. 169.

²⁰ Cf. Peter Burke, *Historia social del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 2002.

²¹ Edward W. Said, *Representaciones...*, *op. cit.*, p. 37.

Si acaso como ciudadanos podamos permitirnos imaginar al intelectual como una figura que se erige en conciencia crítica de la sociedad, que hace las grandes preguntas y plantea los grandes problemas de la nación, como científicos sociales no parece ser esa una estrategia de conocimiento fecunda. Igualmente, debe reconocerse que no existen criterios objetivos que permitan identificar a alguien como intelectual y que se trata de una categoría que, con una enorme carga de prestigio social, se ha configurado desde largo tiempo a partir de muy diferentes percepciones éticas, sociales, políticas y culturales: “La caracterización de los intelectuales constituye un discurso argumentativo permanentemente actualizado desde el siglo XX...”.²² Ni siquiera la adopción de criterios instrumentales para definir e identificar a los intelectuales permite resolver el problema. Roderic Ai Camp, por ejemplo, influyente voz en el estudio de las elites de poder en México, ha señalado que aun cuando es posible hacer una definición conceptualmente válida, el problema radicará siempre en los desacuerdos relativos al nivel de inclusión.²³

En las páginas iniciales de su libro *Legisladores e intérpretes*,²⁴ Zygmunt Bauman señala de manera insistente la futilidad de pretender identificar un conjunto de rasgos que autorice, a posteriori, decir quién sí y quién no es un intelectual. “Los intelectuales –dice Bauman– se constituyen como un efecto combinado de movilización y autorreclutamiento”;²⁵ autodefinición, continúa más adelante, que se atribuye el derecho de trazar una línea entre dos espacios sociales y, en última instancia, de generar con ello una asimetría en el ejercicio del poder social.²⁶ Asimismo, y en relación con planteamientos como los encarnados por Borón y Sastre, Bauman es categórico al señalar que se niega a participar en una discusión en la que sólo subyace “...la esperanza de prefigurar teóricamente lo que sólo puede ser una manifestación cambiante de las luchas políticas en

²² Patricia Cabrera López, *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*. México, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, Plaza y Valdés, 2006, p. 45.

²³ Camp define a los intelectuales como “líderes que crean, evalúan, analizan o presentan símbolos, valores, e ideas trascendentales, y las interpretan de manera regular ante una audiencia amplia” y los criterios que utiliza para seleccionar a aquellos que integran la categoría son: *posición*: personas que ocupan puestos claves en organizaciones importantes; *decisión*: quienes influyen en procesos decisorios; *reputación*: observadores expertos les atribuyen poder real o potencial para influir en la realidad; y *relación*: quienes mantienen relaciones importantes con otros líderes. Roderic Ai Camp. *Las elites del poder en México*. México, Siglo XXI, 2006, págs. 18-20.

²⁴ Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

²⁶ *Ibid.*, p. 22.

curso, si no el intento de interferir en el desenlace de una de ellas al mismo tiempo que acepta el arma que tienden a usar sus participantes, la de representar las soluciones políticas como decisiones acerca de la verdad de la cuestión”.²⁷

Descartada la vía de dar, de una vez y para siempre, una definición del actor, Bauman propone abordar el problema de los intelectuales y de una plausible conceptualización y caracterización, articulándolo con las categorías de modernidad y posmodernidad. Aún más, para él, la validez misma del concepto de posmodernidad reside, básicamente, en su utilidad para vislumbrar el papel desempeñado por el intelectual contemporáneo: un nuevo rol social acontecido tras una suerte de retirada, de “salida”,²⁸ del intelectual del escenario montado por la modernidad y por el consiguiente pasaje, no exento de marchas y contramarchas, del “intelectual legislador” al “intelectual intérprete”. Para este autor, la existencia de una “creciente sensación de fracaso, inadecuación o irrealidad de las funciones y ambiciones tradicionales”²⁹ ha provocado que los intelectuales concentren su atención en sus propias habilidades técnicas y materias primas, y hagan de éstas el núcleo de una nueva autoconciencia.

*Una identidad
histórica y
sociológica-
mente
determinada*

Bauman sostiene que en el contexto de la modernidad, de una modernidad estructurada en torno a una ambición de clasificación omnicompreensiva y de búsqueda del orden, el intelectual cimentó su identidad en la posesión de autoridad para resolver acerca de los problemas de la verdad cognitiva, del juicio moral y de los gustos estéticos. Encarnación de la aspiración legisladora (jardinera-cultivadora-quirúrgica) de la modernidad, cuyo impulso básico “...era, y sigue siendo, remover del mundo la molesta e inquietante ambigüedad...”,³⁰ el intelectual moderno detenta “...la prerrogativa ineludible [...] (de) decidir entre lo verdadero y lo falso, entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto; de modo que le compete juzgar y comprometer, mediante su autoridad, la obediencia a los juicios establecidos”.³¹ Es, precisamente, en la alianza poder/conocimiento donde este autor encuentra uno de los atributos arquetípicos de la modernidad y el ámbito donde surgió y se arraigó la noción del intelectual como hombre de conocimiento que se

²⁷ *Ibid.*, págs. 31-32.

²⁸ Cf. Zygmunt Bauman, “¿Existe una sociología posmoderna?” en *Acta Sociológica*, México, núm. 35, mayo-agosto de 2002, págs. 181-203, p. 182.

²⁹ *Ibid.*, p. 183.

³⁰ Zygmunt Bauman, *Modernidad y ambivalencia*, op. cit., p. 12.

³¹ *Ibid.*, p. 46.

eleva por encima de sus intereses y preocupaciones parciales para intervenir directamente en la vida pública de su tiempo. Un “intelectual legislador” que, imbuido por la autoridad suprema e incuestionable que le otorgaba la Razón, asumió como suya la tarea de honda reorganización social emprendida por Estado occidental moderno: el “...establecimiento gradual de una nueva estructura de dominación: el gobierno de los concedores y el conocimiento como fuerza dirigente”.³²

Para Bauman, ese estatus privilegiado del intelectual entró en crisis junto con el debilitamiento de algunas de las condiciones que lo hicieron posible, por lo menos en tres órdenes. En primer lugar, por la avanzada erosión de la estructura global de dominación propia de la modernidad, expresada en la pérdida de certezas respecto de la superioridad de occidente y su interpretación teleológica de la historia, y de la existencia de sujetos históricos portadores de valores superiores. En segundo lugar, por la emergencia de formas más eficientes y eficaces de legitimación política, de tal suerte que la seducción y la represión desplazan a los productos del discurso intelectual de la tarea legitimadora y, en tercer lugar, por la imparable fuerza del mercado para ponerse a la cabeza del proceso mismo de conducción y producción cultural.³³

Ante estos fenómenos, la posmodernidad, entendida como un nuevo clima intelectual, como una nueva práctica intelectual, “...trata [...] de reconciliarse con una vida en condiciones de incertidumbre permanente e irremediable; una vida en presencia de una cantidad ilimitada de formas de vida rivales, incapaces de probar sus afirmaciones de que están fundadas en algo más sólido y vinculante que sus propias convenciones históricamente configuradas”.³⁴ Múltiples modelos de orden frente a los cuales el intelectual asume el papel de “intérprete”: traductor de enunciados formulados al interior de una tradición y facilitador de la comunicación y la comprensión entre miembros de tradiciones culturales plenamente soberanas. Este pluralismo no es nuevo, reconoce Bauman, lo nuevo es la conciencia posmoderna de que esa pluralidad de mundos es

³² Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes*, *op. cit.*, p. 99. Héctor Vera formula este problema de una manera muy clara: “Si los intelectuales son ‘hombres de saber’, para comprenderlos hace falta entender el papel del conocimiento en la sociedad. Aunque muchas veces reducido a la mera condición de epifenómeno de las relaciones económicas, el conocimiento es en realidad una de las fuentes de poder más consistentes de la vida social (junto con la economía y la violencia física)”. Héctor Vera, “La clerecía del saber. Los intelectuales y la modernidad” en *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*. México, Juan Pablos/UNAM, 2003, págs. 109-128, p. 116.

³³ Cf. Zygmunt Bauman, “¿Existe una sociología posmoderna?”, *op. cit.*, págs. 184-189.

³⁴ Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes*, *op. cit.*, p. 171.

permanente, irreductible. Frente a esa realidad, él es optimista: la posmodernidad³⁵ implica, además de un fracaso de las aspiraciones universalistas de la modernidad –que hoy son ampliamente tachadas de dogmatismo, etnocentrismo o imperialismo intelectual–, un paso adelante en la medida en que está más preparada para reconocer en la ambigüedad, en la ambivalencia, el camino para restituir la responsabilidad moral de la acción a su portador natural: el individuo actuante.³⁶

La emergencia del “intelectual intérprete” no ha desterrado por completo de la escena al “legislador”: éste sobrevive al interior de las distintas tradiciones comunales en donde aún es convocado para desplegar su autoridad: “Dentro de la comunidad, los filósofos tienen el derecho y el deber de explicitar las reglas que determinan quiénes son participantes racionales en las discusiones y quiénes no; su papel es evaluar la justificación y objetividad de los puntos de vista y proporcionar los criterios de una crítica que debido a ellos será vinculante”.³⁷ Sin embargo, los fundamentos de su identidad social ya no pasan por sus habilidades en la elaboración de discursos legitimatorios; de hecho, insiste Bauman, las mismas resultan prácticamente irrelevantes para el poder político.

*Legisladores,
intérpretes y
expertos*

Esta pérdida de centralidad del intelectual en la producción del discurso legitimador no significa que el poder no necesite del trabajo de los expertos. Es cierto, ya no requiere tanto del intelectual legislador para elaborar ambiciosos diseños sociales o impulsar cruzadas culturales, pero sí le son útiles para hallar respuestas específicas a problemas específicos.³⁸ Es más, en el contexto de lo que él llama la “privatización de la ambivalencia” –el traslado al ámbito individual de la lucha por obtener claridad de

³⁵ Es importante aclarar que la reflexión de Bauman en torno a la discusión modernidad/posmodernidad no pretende abonar una interpretación evolucionista de la historia; para él lo que está en juego en tal oposición es la posibilidad de una reevaluación del pasado desde la experiencia misma de la praxis intelectual, o sea: “...en el contexto de la autociencia de los intelectuales y en relación con la forma en que ellos perciben su locación social, tareas y estrategias”. Zygmunt Bauman, “¿Existe una sociología posmoderna?”, *op. cit.*, p. 191. De hecho, cuando Bauman trata el tema más profundamente prefiere hablar de una modernidad desencantada, liberada de miedos e inhibiciones, que se mira a sí misma y acepta su propia imposibilidad; de una modernidad líquida por oposición a una pesada.

³⁶ Cf. Zygmunt Bauman, *Modernidad y ambivalencia*, *op. cit.*, págs. 82-83.

³⁷ Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes*, *op. cit.*, p. 206.

³⁸ Cf. Zygmunt Bauman, *Modernidad y ambivalencia*, *op. cit.*, p. 134. Castoriadis, en una entrevista que le hicieron en 1979, señala el mismo fenómeno: “En la sociedad contemporánea, en la que la producción y la utilización del saber ocupan un lugar importantísimo, los intelectuales proliferan. Pero, en cuanto a partícipes de esta producción y utilización, dichos intelectuales tienen una especificidad muy restringida. En su gran mayoría, se integran en las estructuras laborales y salariales existentes, que son, casi siempre, estructuras burocrático-jerárquicas.” Emmanuel Terré y Guillaume Malaurie, “El intelectual como ciudadano. Entrevista con Cornelius Castoriadis” en *El Viejo Topo*, núm. 222-223, julio-agosto de 2006, págs. 84-93.

propósitos y de significados— los sistemas expertos, respaldados y mediados por el mercado de consumo, experimentan un crecimiento imparable que se materializa en una espesa red pública de expertos que presume, en vano, de auxiliar al individuo en la desalentadora tarea de convivir con la ambigüedad, con la incertidumbre, con lo opaco y lo difuso.³⁹

Bauman concluye interrogándose acerca del grado de certeza de estas afirmaciones; más exactamente, sobre lo perdurable que puede resultar este pasaje del “intelectual legislador” al “intelectual intérprete”: ¿no será acaso, se pregunta, una distracción momentánea en la vigilancia, producto de un relativismo pasajero? Aunque su argumentación parece dirigirse a considerar a la posmoderna como una condición irreversible de la modernidad es, probablemente, su propia filiación como intelectual intérprete lo que lo disuade de dar algún tipo de receta. Así, la indicación que permanece latente es emprender la reflexión del problema dentro del horizonte de la propia tradición política y cultural como vía para analizar las nuevas modalidades que adoptan las prácticas de los intelectuales y las identidades que a partir de ellas se constituyen.

En su libro *La ciudad letrada*,⁴⁰ Ángel Rama plantea, a partir de la idea de que ciudad latinoamericana ha sido un “parto de la inteligencia” y, como tal, concreción del sueño de una razón ordenadora propia de un ciclo de la cultura universal, que las elites culturales del subcontinente —a quienes llama “letrados”— han desempeñado el papel de sostén, resguardo y agente reproductor del orden social jerárquico que ha caracterizado a la región desde los inicios de la colonia hasta el presente: “En el centro de toda ciudad, según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una *ciudad letrada* que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes”.⁴¹

El intelectual en AL: en el centro de la escena pública. Siglo XIX y XX

El libro, publicado póstumamente, ha recibido cuestionamientos severos aunque también, por su carácter de manuscrito interrumpido por la muerte, condescendientes. Concretamente se le reprocha, además de un supuesto pesimismo y desencantamiento a tono con la coyuntura de los ochenta, una falta de rigurosidad histórica que lo lleva, así se señala, a hacer generalizaciones y simplificaciones insostenibles.⁴² En algún sentido, el

³⁹ *Ibid.*, págs. 262-305.

⁴⁰ Cf. Ángel Rama, *La ciudad letrada*. Hanover, Ediciones Del Norte, 1984.

⁴¹ *Ibid.*, p. 25.

⁴² Ejemplos de esas críticas pueden hallarse en varios de los artículos publicados en el Dossier “La Ciudad Letrada: hacia una historia de las elites intelectuales” en *Prismas. Revista de Historia intelectual*, Quilmes, núm. 10, diciembre de 2006, págs. 155-212.

común denominador de muchas de esas críticas está dado por la manera en que se interpreta la relación entre poder político y “letrados” que señala el autor. Así, en lugar de rastrear en ese vínculo un tipo de relación como la señalada por Bauman entre poder y conocimiento en el contexto de la modernidad, y concluir –como lo hace Carlos Altamirano–⁴³ que para el crítico uruguayo la escritura es poder y sus detentadores parte misma del sistema de poder, la reducen a categorías como: servidumbre, complicidad, connivencia.

Al respecto, y respondiendo la pregunta que él mismo se hace acerca de las causas de la preeminencia de la “ciudad letrada”, Rama afirma: “La capital razón de su supremacía se debió a la paradoja de que sus miembros fueron los únicos ejercitantes de la letra en un medio desguarnecido de letras, los dueños de la escritura en una sociedad analfabeta, y porque coherentemente procedieron a sacralizarla...”.⁴⁴ En contra de aquellas interpretaciones que evocan con nostalgia cierta épica del intelectual latinoamericano y, muy en particular, la de aquellas corrientes de pensamiento crítico que a finales del siglo XIX fueron manifestándose en la región, agregará: “...el espíritu colonizado seguía flotando sobre las aguas. Así fue que la disidencia crítica siguió compartiendo acendrados principios de la *ciudad letrada*, sobre todo el que la asociaba al ejercicio del poder. Aunque de hecho estaba produciendo un pensamiento independiente, sólo tangencialmente atacaba la tradicional concentración de poder”.⁴⁵ Finalmente, y anticipándose tal vez a aquellos que lo acusarían de ser una “variante académica del antiintelectualismo”,⁴⁶ Rama concluye: “...tenaz mito, diseñado, argumentado y difundido por los letrados, de que son ellos quienes mejor entienden de asuntos políticos y de los negocios públicos de las sociedades...”.⁴⁷

Una tradición común habría signado y dotado de sentido la identidad y las prácticas del intelectual latinoamericano, sea éste de izquierda o de derecha, progresista o conservador: la que abreva en el horizonte amplio de la modernidad occidental, la que le atribuye la tarea de desempeñar un papel privilegiado en la constitución del orden social, la

⁴³ Carlos Altamirano, “La lección de escritura”, en *Prismas. Revista de Historia intelectual*, op. cit., págs. 177-180, p. 179.

⁴⁴ Ángel Rama, op. cit., p. 33.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 79.

⁴⁶ Cf. Claudia Gilman, “América Latina, ciudad, voy y letra” en *Prismas. Revista de Historia intelectual*, op. cit., p. 160.

⁴⁷ Cf. Ángel Rama, op. cit., p. 109.

de ser uno de sus gestores y beneficiarios; la que determinó, en definitiva, su constante protagonismo en las respectivas historias nacionales.

Ahora bien: ¿persiste esa tradición, persiste su influjo sobre el presente? *La ciudad letrada* es un ensayo inconcluso que apareció publicado luego de la muerte accidental de Rama en 1983 y, por lo mismo, testimonio de una reflexión en progreso que no alcanzó ni a desarrollar extensamente lo que ella asevera ni a avanzar en un análisis de lo que sucede en el presente. A este respecto, algunos autores han señalado lo que califican como la caída o la decadencia de la “ciudad letrada”: “Nuestra situación contemporánea, en este sombrío y desencantado 2006, este *Trauerspiel* marcado por regresiones, estancamientos y el colapso progresivo de horizontes de futuro, ofrece un panorama aún más desolador que aquel que llegó a conocer el eximio crítico uruguayo: la ciudad letrada ya no existe, ni en América Latina ni en cualquier otra parte del mundo. Sus antiguas funciones, sus tareas de legitimación y representación, han sido asumidas por la ciudad mediática, la ciudad imaginética”.⁴⁸ Según esta interpretación, a la que no le falta nostalgia, los “letrados”, “los legisladores”, se habrían rendido ante la arrolladora fuerza del mercado, ante la incontenible mercantilización de la cultura y el inmenso poder de los presentadores de televisión y los empresarios del entretenimiento que prácticamente lo han desalojado de la esfera pública. (“Un intelectual sin público no es un intelectual [...] Lo que hace al intelectual es la recepción de su discurso, más que su discurso”).⁴⁹

“...no tiene ninguna importancia lo que hago [...] La crítica como análisis político y cultural les tiene sin cuidado...” afirmaba Carlos Monsiváis en una entrevista a principios de la década de los 90.⁵⁰ “Me ha dejado de parecer fundamental opinar. He puesto en su justo nivel la importancia que tiene el periodismo y lo que llamamos la actitud crítica. Me parece cada vez más una necesidad psicológica de quien ejerce la crítica y cada vez menos una necesidad pública...”, declaraba hace ya casi una década Héctor Aguilar Camín.⁵¹

⁴⁸ Jorge E. Myers, “Las letras del poder: apogeo y catástrofe” en *Prismas. Revista de Historia intelectual*, op. cit., p. 207. En el mismo sentido, Carlos Monsiváis, “De los intelectuales en América Latina” en *América Latina Hoy*, Salamanca, núm. 47, diciembre de 2007, págs. 15 a 38.

⁴⁹ Gabriel Zaid, “Intelectuales” en *Vuelta*, México, núm. 168, 21 de noviembre de 1990.

⁵⁰ Linda Egan, “Entrevista con Carlos Monsiváis” en *La Jornada Semanal*, núm. 137, 26 de enero, 1992. Tomado de Xavier Rodríguez Ledesma, *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*. México, Conaculta/UPN, 2001, p. 257.

⁵¹ Sanjuana Martínez, “Aguilar Camín: el poder, la literatura, la prensa” en *Proceso*, núm. 1205, 5 de diciembre de 1999, p. 73 Tomado de Xavier Rodríguez Ledesma, *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas, 1994-2001*. México, UPN, 2003, p. 137.

En contra de toda la evidencia empírica disponible (en México, por ejemplo, el limitado tiraje de los periódicos y las calamitosas estadísticas de lectura de libros), el retiro del intelectual de la esfera pública ha pretendido explicarse como consecuencia de la consolidación de las instituciones democráticas y del mejoramiento en el nivel educativo de la población: como si una ciudadanía más implicada en los asuntos públicos hubiera relegado a los intelectuales a un papel secundario.⁵² Más probable parece la interpretación que alude a un generalizado escepticismo acerca de las posibilidades de incidir sobre la realidad; a una sensación de fracaso, de inadecuación que conmueve la tradicional identidad del actor; al presentimiento de que muy difícilmente se puede continuar desempeñando el papel que por largo tiempo se ejerció: "...ya no tenemos acceso a las validaciones talmúdicas, ni acceso a las validaciones esencialistas, sino a las validaciones relacionales, validaciones temporales, validaciones comunitarias, validaciones en movimiento –en ese sentido no apodíctico–, sino justo validaciones validándose y desvalidándose por lo que producen, por lo que interesa, por su consistencia interna, por su aportación a lo externo".⁵³

Debilitadas las certezas, se debilita también la tradicional confianza del actor en sí mismo y en su capacidad para desempeñarse eficazmente como oráculo, juez o profeta. ¿Ocupa su lugar el "intelectual intérprete" cuya existencia Bauman presagia? Es difícil saberlo; por ahora, las ausencias (sean éstas temporales o definitivas) son más evidentes que cualquier nueva presencia y es el eclipse del intelectual público, del intelectual universal que opina sobre un horizonte amplio de temas y participa activamente en la vida pública la señal más clara de los cambios que están operando sobre las prácticas del actor. En algunos ámbitos es posible advertir nuevas formas de hacer y de actuar ante lo público que entrañan la emergencia de nuevas identidades (académico, especialista, analista, etc.); sin embargo, no está completamente claro qué relación guardan con aquella figura arquetípica de la historia latinoamericana ni cuál será su futuro. Testimonio del agotamiento de los patrones tradicionales de producción y reproducción del actor, es más

Nuevos actores, nuevas identidades, nuevas prácticas

⁵² Cf. Wilhelm Hofmeister, "Introducción" en Wilhelm Hofmeister y H.C.F. Mansilla (ed.) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, págs. 9-15.

⁵³ Miguel Bazdresch en VV.AA. *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México, COMIE-CEE-SEB-ITESO-CESU, 2005, p. 161.

sencillo advertir qué es de lo que carecen que determinar la naturaleza precisa de sus señas más particulares.

En un ensayo publicado originalmente en 1977, Norberto Bobbio hace una distinción entre ideólogos y expertos que resulta útil para empezar a considerar el asunto: “Aquello que en realidad distingue el uno del otro es propiamente la función diferente que ellos tienen en cuanto creadores o transmisores de ideas o conocimientos políticamente relevantes [...] por ideólogo entiendo aquel que da principios-guía; por experto entiendo aquel que da conocimientos medios”.⁵⁴ En el caso de los académicos, por ejemplo, es notorio cómo su pertenencia a una comunidad de significados los confina, para bien y para mal, a ser portavoces de los enunciados formulados al interior de ella y a regirse por normas de comportamiento que los colocan en un lugar mucho más discreto en la esfera pública. Con escasa o nula capacidad para fijar los temas del debate público, participan en él sólo cuando son consultados como expertos, para referirse a problemas particulares y para ofrecer soluciones también particulares. Su espacio lo constituyen las aulas universitarias y su auditorio natural es el conformado por sus colegas; a ellos le hablan, en un lenguaje común y sobre temas que comparten y mutuamente se determinan.

La figura del académico

Al respecto, hay ciertas metáforas cuyo uso es tentador: autismo, aislamiento e insularidad de la universidad y los universitarios, enclaustramiento, encapsulamiento, gueto académico, etc. Sin embargo, pese a su fuerza retórica, poco sirven para explicar lo que realmente sucede; la interpretación permanece en un nivel superficial o, en algunos casos, de plano se equivoca. Una caracterización a fondo de este actor requiere, además de indagar la manera en que hace lo que hace y el espacio social en el que se desenvuelve, pensarlo históricamente; es decir, rastrear en su itinerario continuidades y rupturas con la vieja figura del intelectual público. Esa es una tarea que, hecha a conciencia, excede los propósitos de este trabajo; sin embargo, la búsqueda de respuestas a las preguntas que a él lo animan requiere, cuando menos, su esbozo crítico: es decir, una reconstrucción que, aunque en algunos pasajes no sea novedosa, sí permita identificar permanencias y modificaciones en el desenvolvimiento de sus prácticas y, muy en particular, en el tipo de relación que ha mantenido y mantiene con el ámbito de la política y del poder en el específico contexto mexicano.

⁵⁴ Norberto Bobbio, “Los intelectuales y el poder” en *Nexos*, México, núm. 195, marzo de 1994.

2. *Del intelectual público al académico de la excelencia*

Enrique Krauze ha señalado que en la historia moderna y contemporánea de México ha sido una constante el que los intelectuales se sintieran fascinados por el poder y entretejieran su historia a través de sucesivos ciclos de resuelta integración al aparato estatal y de aislados y circunstanciales distanciamientos.⁵⁵ Hubo un tiempo, dice este historiador, en el que la colaboración de los intelectuales con el poder rindió al país grandes frutos que nadie reprochó: "...su intervención en la construcción nacional parecía la justa culminación de su trayectoria intelectual".⁵⁶ Con base en el análisis de derroteros generacionales y personales, Krauze reconstruye ese devenir a partir de cuatro etapas o "estaciones" de la cultura mexicana del siglo XX: la generación de 1915, cuya vocación fue la de reconstruir el país, la de refundarlo, ordenarlo, encauzarlo; la generación de 1929, abocada a las tareas de consolidar, legitimar, institucionalizar la revolución y de impulsar el progreso técnico y científico de la nación; la generación de Medio Siglo, que encarna el recuento de las promesas incumplidas y el origen de un creciente espíritu crítico, aunque aún débil ante la persuasión del poder, y, por último, la generación de 1968, la de la cultura de la protesta, la que –a su parecer– rompió el antiguo pacto tácito de colaboración con el poder estatal al descubrir los valores democráticos y republicanos y abrió el camino para el ejercicio de nuevas formas del trabajo intelectual (en la academia, en el periodismo, en los partidos de oposición).⁵⁷

Retomando esta propuesta de periodización generacional, Jorge Volpi también identifica al año 1968 como el inicio de una nueva etapa en la relación entre los intelectuales y el Estado, aunque, en su opinión, secundada por otras fechas igualmente significativas: 1976, 1985, 1988, 1994, 2000.⁵⁸ Al igual que Krauze, Volpi señala que las generaciones más jóvenes de intelectuales han asumido, en mayor o menor medida, como condición imprescindible de existencia un distanciamiento crítico del gobierno; un

⁵⁵ Cf. Enrique Krauze, "La engañosa fascinación del poder" en *Tiempo contado*. México, Océano, 1996, págs. 241-257.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 241.

⁵⁷ Cf. Enrique Krauze, "Cuatro estaciones de la cultura mexicana" (1981) en *La Historia cuenta*. México, Tusquets, 1998, págs. 139-186.

⁵⁸ Cf. Jorge Volpi, "El fin de la conjura. Los intelectuales y el poder en México en el siglo XX" en *Letras Libres*, México, núm. 22, octubre de 2000.

alejamiento sustentado en la legitimidad social de la democracia y en la reciente vigencia de formas republicanas en el ejercicio del poder.

Aunque la reconstrucción que hacen estos autores reaviva el peligro de instalar el problema de los intelectuales en la engañosa oposición entre intelectuales asimilados e intelectuales críticos, y que la teoría de las generaciones concita algunas dudas acerca de su eficacia como estrategia de conocimiento sociohistórico,⁵⁹ ella identifica aquellas cuestiones que necesariamente deben considerarse para analizar la trayectoria del actor a lo largo del siglo XX y ofrece pistas para el análisis de algunos de los fenómenos más recientes. En primer lugar, da cuenta de cómo, a lo largo del siglo XX, los intelectuales mexicanos se forjaron a sí mismos en correspondencia con el papel privilegiado que la modernidad les otorgó, instalándose con determinación en el centro de la escena pública. En segundo lugar, esboza, tras formular la idea más general de colaboración entre intelectuales y poder estatal, el itinerario histórico de ese vínculo, no exento de marchas y contramarchas, de desvíos y zigzagueos, desde la confianza hasta el desencuentro, articulando así el desempeño de los intelectuales con la dinámica política nacional y los sucesivos reacomodamientos del régimen político. Por último, al llamar la atención sobre el deterioro de los mecanismos tradicionales mediante los cuales los intelectuales producen y reproducen su identidad, ofrece una pista para rastrear empíricamente la progresiva pérdida de influencia del actor en la constitución del orden social (en cuanto “productores privilegiados de sentido”)⁶⁰ y para advertir cómo, tras las distintas formas de nombrarse a sí mismos (analista, científico, académico, especialista, etc.), asoman espacios sociales particulares que implican nuevas formas de desempeñar las tareas intelectuales.

*Ejes de un
recuento
histórico y
sociológico
sobre la
trayectoria
del intelectual
mexicano*

⁵⁹ “La teoría de las generaciones [...] es un proyecto de reconstrucción utópica. Vislumbra en la historia y en la cultura entidades lineales y circulares, cuya noción del tiempo se unifica por medio de lo que se supone la conciencia de sus agentes subjetivos. Idealización que iguala y deforma: la continuidad decretada de las generaciones, las imágenes de la cultura como carrera rítmica de estafetas y relevos. Ensoñación de clase: la teoría de las generaciones restituye la perspectiva unitaria, destruida por la realidad histórica; restituye la cada vez más remota homogeneidad de una cultura. Fantasía elitista: cada diez o quince años, núcleos selectos de la juventud, formados y determinados por una ‘vivencia común’ desisten críticamente de la tradición representada por sus contemporáneos de más edad”. Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX” en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México, Versión 2000*. México, Colegio de México, 2007, págs. 957-1076, p. 971 y 972.

⁶⁰ H.C.F. Mansilla, “Intelectuales y política en América Latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental” en Wilhelm Hofmeister y H.C.F. Mansilla (ed.) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, págs. 17-44.

A pesar de que existen voces que, justificadamente, reclaman un tratamiento más sensible a particularidades históricas y personales, y se pronuncian en contra de formular generalizaciones que anulen distinciones político-ideológicas, hay cierta coincidencia entre historiadores y sociólogos en señalar la presencia destacada de los intelectuales en la vida política nacional y, más precisamente, en las estructuras estatales y gubernamentales. Se trataría, incluso, de un fenómeno ya presente en el siglo XIX. El propio Rama alude al mismo: “Es el modelo mexicano del Porfiriato [...] el que permite avizorar las razones que sostuvieron la forma contemporánea de la *ciudad letrada*. Con una intensidad que no se encontrará con iguales términos en otras capitales latinoamericanas, allí se conjuraron dos fuerzas que se buscaban: el ansia de los letrados para incorporarse a la ciudad letrada que rodeaba al poder central [...] y el ansia de éste para atraerlos a su servicio, obtener su cooperación y hasta subsidiarlos...”.⁶¹

Si la mancuerna poder/conocimiento se anticipa al siglo XX, será durante él cuando, “a la sombra de la revolución mexicana”, cristalizarían los términos de esa relación e intelectuales prominentes se incorporarían al aparato estatal como secretarios de estado, diplomáticos, parlamentarios, administradores culturales, etc. Clásicas son ya las tempranas afirmaciones de Octavio Paz al respecto: “Ellos han defendido, en multitud de ocasiones, la herencia revolucionaria. Pero nada más difícil que su situación. Preocupados por no ceder sus posiciones –desde materiales hasta ideológicas– han hecho del compromiso un arte y una forma de vida. Su obra ha sido, en muchos aspectos, admirable; al mismo tiempo, han perdido independencia y su crítica resulta diluida, a fuerza de prudencia o de maquiavelismo”.⁶²

Es el origen revolucionario del Estado moderno mexicano y su pretendido carácter de entidad que trasciende a las clases lo que explica, en lo fundamental, este fenómeno, y no una tara particular de la intelectualidad mexicana, oportunismo o mero pragmatismo ante las restricciones del mercado de la cultura. Es un Estado que reconcilia, que funde armoniosamente a las clases, que ataviado con un discurso popular y revolucionario asegura orientar la historia nacional hacia el bienestar común el que ofrece, durante buena

*La centralidad
del actor
signada por el
origen
revolucionario
del Estado
mexicano*

⁶¹ Cf. Ángel Rama, *op. cit.*, p. 121. En el mismo sentido: “Sobre el intelectual prototípico de los tiempos de don Porfirio [...] caben diversos calificativos: palafrenero, ornato, claque parlamentaria, legitimador”. Fernando Curiel Defossé, “Ambición sin límite. La intelectualidad mexicana del siglo XX” en *Historia y Grafía*, México, núm. 23, 2004, págs. 55-94, p. 67.

⁶² Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 2006, págs. 170 y 171.

parte del siglo XX, una plataforma excepcional para materializar lo que se asume como una responsabilidad social. Como señala María Isabel Abella: la constante y significativa participación de los intelectuales en las instituciones estatales supone, básicamente, su creencia en las mismas.⁶³

Si delimitarse, deslindarse, distanciarse del Estado no fue una obligación perentoria para los intelectuales mexicanos, sí lo fue hacerlo frente al régimen y su estrategia de desarrollo económico. De ahí que la profundidad y extensión de la colaboración entre intelectuales y poder político no fuera la misma en todo el espectro ideológico ni se mantuviera estable a lo largo de los sucesivos reacomodamientos de la elite gobernante. Acabado el enfrentamiento armado, y acompañando a la fracción revolucionaria triunfante, numerosos intelectuales asumieron de manera decidida las tareas de reconstrucción que México tenía por delante. El discurso nacionalista legitimó y fincó las bases del nuevo régimen y nutrió la labor de brillantes figuras del ámbito cultural.⁶⁴ Con extraordinaria flexibilidad ideológica, el aparato político ofreció a los intelectuales de la época la posibilidad de participar de lleno en la vida pública y personajes hoy ya legendarios se involucraron en la empresa de darle sentido y dirección al México posrevolucionario; sus obras ennoblecen aún nuestro presente.⁶⁵

Concluido el gobierno de Cárdenas y, con ello, cerrado un ciclo de hondas reformas políticas y sociales, la estabilidad política del régimen encontraría su principal sustento en el acelerado crecimiento económico que transformaría la fisonomía nacional durante las siguientes décadas. Un clima de confianza social atribuible al éxito del modelo de desarrollo contuvo, por un buen tiempo, las críticas en torno a la rigidez del sistema político. En este contexto, muchos intelectuales formaron parte del consenso más o menos general que existía en la sociedad mexicana acerca del estado de la nación y apostaron por la continuidad, aunque dando muestras de una incipiente inconformidad ante los logros en materia de justicia social. En palabras de Carlos Monsiváis: “Al irse perdiendo la fe en el múltiple proceso regenerador y creador de la Revolución Mexicana en los terrenos de la

*La relación
con el
régimen: de
la afinidad a
la crítica*

⁶³ Cf. María Isabel Abella, “Estado e intelectuales en México. Los escritores como servidores políticos o burócratas, 1876-1967” en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Michoacán, vol. III, núm. 11, 1982, págs. 65-88.

⁶⁴ Cf. Lorenzo Meyer, “La institucionalización del nuevo régimen” en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México, Versión 2000*. México, Colegio de México, 2007, págs. 823-879.

⁶⁵ Cf. Carlos Monsiváis, *op. cit.*

cultura y el arte, va emergiendo la complacencia burocrática: hay que seguir creyendo ‘públicamente’ en la Revolución porque no tenemos otra fuente institucional de coherencia”.⁶⁶ Sería la creciente movilización social y política de los años 60 y, muy particularmente, el estallido del movimiento estudiantil en 1968 y su represión física, lo que desencadenaría el proceso de pérdida irreversible de la legitimidad social del régimen que encontraría, a su vez, acicate en las crisis económicas de los decenios siguientes.⁶⁷

Situados por tanto tiempo en el centro de la vida política, los intelectuales mexicanos se moldearon a sí mismos dentro de los márgenes que estableció el régimen posrevolucionario; adaptándose y recreando las reglas de comportamiento que éste fue fijando y asimilando muchos de sus valores y jerarquías. Así, un complicado y contradictorio entramado político cuyo sustento fundamental fue un presidencialismo sin contrapesos institucionales, capaz de articular con enorme eficacia represión selectiva, cooptación, flexibilidad ideológica y control corporativo de la sociedad, fue el escenario en el que se desarrollaron estos actores.⁶⁸

Producto, entre otras cosas, de esa estructura política autoritaria y personalista es, por ejemplo, el que los intelectuales convirtieran a la elite gobernante en la audiencia predilecta de sus intervenciones públicas; de ahí también el contenido y las formas que éstas asumieron. Autoconvencidos de jugar un papel fundamental en la suerte del país y siempre urgidos por asumir su conducción, hicieron de los usos y costumbres del régimen sus propios códigos de conducta como vía para persuadir a éste de sus ideas. En palabras, otra vez, de Octavio Paz: “El resultado ha sido que el espíritu cortesano [...] ha invadido casi toda la esfera de la actividad pública. Además, como ocurre siempre con la burocracia, se ha extendido la moral cerrada de la secta y el culto mágico al *secreto de Estado*. No se discuten los asuntos públicos: se cuchichean”.⁶⁹ Del mismo fenómeno daría cuenta, algunos años después, Daniel Cosío Villegas: “La política no se hace en la plaza pública, el parlamento o la prensa, en debates o polémicas sonados, sino en la conversación directa, a

*Renuencia al
debate
público de
ideas*

⁶⁶ *Ibid.*, p. 1035.

⁶⁷ Cf. Ricardo Pozas Horcasitas, *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*. México, Siglo XXI/UNAM, 1993. Ver también: Ilán Semo, “El ocaso de los mitos (1958-1968)” en colaboración con Dolores Groman y María Eugenia Romero en Enrique Semo (coord.) *México, un pueblo en la historia*. México, UAP/Nueva Imagen, 1982, págs. 9-154.

⁶⁸ Cf. Lorenzo Meyer, “De la estabilidad al cambio” en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México...*, *op. cit.*, págs. 881-943.

⁶⁹ Octavio Paz, *op. cit.*, p. 171.

medias palabras, entre el aspirante y el detentador del poder. No es, pues una actividad pública, sino un cuchicheo confidencial...”.⁷⁰ Ritualismo, censura y autocensura, discreción, complacencia, usos metafóricos e imprecisos del lenguaje, etc. estuvieron siempre presentes en la agenda del debate público y se constituyeron en el vehículo privilegiado para la búsqueda del consenso entre las elites, la de las letras y la del poder estatal.

El origen popular y revolucionario del México moderno no pudo alterar de manera radical el carácter históricamente elitista de su vida cultural, y sólo con mucha dificultad y muy lentamente los programas de alfabetización y escolarización lograron introducir algunos cambios en esa situación. Signados por la persistente naturaleza desigual de la sociedad mexicana y por su pertenencia a los minúsculos sectores medios y altos, los intelectuales desarrollaron durante todo el siglo XX mecanismos de reclutamiento que sedimentaron su condición de grupo privilegiado.⁷¹ Estrechos vínculos familiares y educativos reforzaron el carácter cerrado y hereditario –se arriesga a especular Roderic Camp–⁷² de este grupo. La universidad y, muy especialmente la Universidad Nacional, fue su territorio: ahí se educaron y ahí educaron a quienes los sucederían en el liderazgo intelectual. Reforzado con un discurso que centró en la “máxima casa de estudios”, y en sus miembros más conspicuos, un proyecto de rehabilitación cultural de la nación, la elite intelectual mexicana buscó convencer al país de la legitimidad de su ambición dirigente. Adscripción de clase y pertenencia áulica desembocaron en un cierto espíritu aristocratizante, no exento de paternalismo, que alimentó y guió su participación en los asuntos públicos.

*La impronta
elitista*

Entretejiéndose fenómenos de distinto tipo (el ascenso revolucionario en el tercer mundo, las limitaciones y debilidades del modelo desarrollista, la creencia en la inminencia del socialismo, la estrategia contrarrevolucionaria del imperio, etc.), los 60 fueron años en los que los intelectuales latinoamericanos hicieron, como nunca, de lo político el valor

⁷⁰ Daniel Cosío Villegas, “El intelectual mexicano y la política” en Gabriel Careaga (coord.). *Intelectuales, poder y revolución* (1972). México, Océano, 1987, págs. 217-234. (Texto publicado originalmente en Daniel Cosío Villegas, *Ensayos y notas. Tomo II*. México, Hermes, 1966).

⁷¹ Cf. Roderic A. Camp. *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX* (1985). México, FCE, 1995.

⁷² *Ibid.*, p. 125.

fundador y legitimador de sus prácticas profesionales.⁷³ A través de sucesivos encuentros continentales, manifiestos públicos, declaraciones de principios y numerosos intentos organizativos, los protagonistas de la “ciudad letrada” desplegaron de manera entusiasta su aspiración legisladora. No exentos de controversias internas (por ejemplo, en relación con Cuba y su dirigencia política y en torno a la consagración mercantil de ciertas figuras), se reconocieron a sí mismos como actores centrales del proceso de transformación radical en el que parecía estar embarcado el destino del subcontinente por aquellos años.

Protagonistas fundamentales de este proceso, los intelectuales mexicanos fueron, sin embargo, más cautelosos con respecto a la realidad nacional y sólo de manera gradual, y algunos con reservas, elevaron el volumen de sus críticas contra el autoritarismo del régimen. Jorge Volpi, por ejemplo, en su libro sobre la historia intelectual de 1968, muestra cómo, en contra de la versión gubernamental que denunciaba la existencia de una conjura intelectual detrás de la movilización estudiantil, muchas de las figuras más importantes de la época no hicieron “otra cosa que tomar la extraña resolución de ser razonables”.⁷⁴ No obstante ello, y no obstante también la seducción que ejerció sobre algunas figuras la administración camaleónica de Echeverría, el 68 marca simbólicamente el inicio de una nueva etapa en la relación de los intelectuales con el poder político.⁷⁵ Acompasados por un discurso gubernamental que prometía apertura democrática, los años setentas delimitan el horizonte temporal de una histórica efervescencia política en el país. En ese contexto, la intelectualidad mexicana profundizó sus críticas al régimen y protagonizó álgidos debates cobijada por un ánimo social que favorecía su reposicionamiento como “conciencia crítica” de la nación.⁷⁶

*Hacia la
ocurrencia de
nuevos
fenómenos y
la gestación
de nuevas
identidades*

Aprovechando los intersticios que el régimen fue abriendo en la vida política y cultural de la nación, los intelectuales mexicanos hallaron nuevos espacios en donde ejercer el oficio: si las oficinas de gobierno y del partido de Estado dejaron de ser un lugar atractivo, las aulas universitarias, el periodismo crítico, los proyectos editoriales y, con el

⁷³ Cf. Claudia Gilman, *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

⁷⁴ Jorge Volpi, *La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968*. México, Era, 1998, p. 420.

⁷⁵ Cf. Juan Marsal, “Los intelectuales mexicanos, el PRI y la masacre de Tlatelolco” en Gabriel Careaga (coord.), *op. cit.*, págs. 235-270.

⁷⁶ Cf. Patricia Cabrera López, *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*. México, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, Plaza y Valdés, 2006. Ver también: Xavier Rodríguez Ledesma, *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*. México, Conaculta/UPN, 2001.

correr de los años, los partidos de oposición y los resortes institucionales de la reforma política, ofrecieron mayores márgenes de acción y, también, una nueva y más amplia legitimidad social para cumplir con lo que todavía en aquellos momentos se asumía como una responsabilidad.

Si bien desde los años 40 venía verificándose en el país un ciclo de expansión de la educación superior, el empuje más claro a este respecto ocurrió durante la década del 70 y se prolongó, aunque menos aceleradamente, hasta mediados de la siguiente. Interpretado comúnmente como una estrategia de contención social y pacificación política, durante esos años se crearon nuevas instituciones educativas y aumentaron su tamaño las ya existentes. A un ritmo aún mayor que el experimentado por la matrícula estudiantil, sobrevino una inédita expansión del mercado laboral académico. Manuel Gil Antón hace la cuenta: entre 1970 y 1985 se crearon casi 13 puestos académicos por día, considerando sábados, domingos y festivos; un total de 70,733 nuevos empleos académicos en 15 años; el saldo global fue que el profesorado universitario creció de 10,749 en 1960 a 113,238 en 1992.⁷⁷ A la par de este fenómeno ocurrieron otros: se amplió el número de instituciones públicas dedicadas a la promoción y difusión cultural, se impulsó desde el Estado el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, florecieron múltiples proyectos editoriales con y sin apoyo estatal, se crearon numerosas estaciones de radio y televisión, etc. Todos estos acontecimientos, que se expresaban también en un sostenido crecimiento del consumo de bienes culturales en los sectores medios, abrieron a los intelectuales un horizonte de acción mucho más amplio.

*La expansión
universitaria*

Atravesadas por múltiples tensiones, las universidades ganaron fuerza como espacios propicios para desarrollar el trabajo intelectual con mayor autonomía y los setenta fueron testigos de una enorme vitalidad en ese terreno. En el caso de la UNAM, por ejemplo, García Salord señala: “La derrota política de las fuerzas democráticas en el seno de la UNAM no significó un obstáculo para el desarrollo de la producción intelectual del sector. Todo lo contrario, la estructuración de un espacio de expresión y práctica política independiente, que será legitimado con la Reforma Política de 1978, corre paralela al

⁷⁷ Cf. Manuel Gil Antón, “Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, julio-diciembre 1997, vol. 2, núm. 4, págs. 255-297.

surgimiento y consolidación de espacios académicos de desarrollo de la intelectualidad progresista”.⁷⁸

Simultáneamente, y como manifestación social de un fenómeno económico que venía desarrollándose desde la década anterior (la ampliación de la demanda estatal de trabajo intelectual como fuerza de trabajo asalariado), la figura del asesor adquiere contornos más definidos y va normalizándose en el ámbito estatal.⁷⁹ Sin necesidad de renunciar a su condición de académico ni obligado a disciplinarse a algún tipo de filiación partidaria, la incorporación a las estructuras estatales como experto abrió otro espacio para la práctica intelectual. Al respecto, Jorge Castañeda manifestó en una entrevista hace ya algunos años: “Me inventaba el cuento que todo mundo se inventa: yo estoy en esto, dedicado a esto, todo lo demás que haga el gobierno no es mi problema, no es mi asunto [...] Cierto o falso, ese es el tipo de mecanismo que uno se inventa, y nunca tuve un problema de conciencia en ese sentido”.⁸⁰

El espíritu crítico, contestatario, revolucionario de los sesentas y setentas fue apagándose conforme sobrevinieron, unas tras otras, derrotas físicas, políticas e ideológicas, tanto en México como en el resto de América Latina, y los años 80, con su bagaje de conservadurismo político y neoliberalismo económico, inauguraron una nueva etapa en la historia nacional. Cerrado definitivamente el ciclo de lo que se denominó el milagro económico mexicano y, luego, la efímera coyuntura de la abundancia, las siguientes administraciones federales sentaron nuevas bases desde donde refundar lo social: junto con la aplicación diligente de medidas económicas neoliberales (fuerte reducción del gasto público, privatizaciones, apertura del mercado interno a la competencia externa, etc.), el régimen “...se vio forzado a entrar en un terreno del que se había mantenido alejado desde su origen, el de la competencia electoral, como única vía para dar cauce pacífico a demandas y exigencias de los actores sociales que ya no se podrían satisfacer por los antiguos métodos”.⁸¹

*Nuevas
condiciones
políticas y
económicas
de existencia*

⁷⁸ Susana García Salord, “El proceso de refuncionalización de la UNAM después del conflicto de 1968”, Tesis para obtener el grado de Maestría en Sociología, FCPyS, UNAM, 1985, p. 304.

⁷⁹ *Ibid.*, págs. 155-160.

⁸⁰ Alejandro Toledo y Pilar Jiménez Trejo, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*. México, Joaquín Mortiz, 1994, p. 199.

⁸¹ Lorenzo Meyer, “De la estabilidad al cambio” en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México...*, *op. cit.*, p. 938.

Se aceleró, entonces, la llamada modernización del sistema político iniciada a finales de la década anterior que desencadenó, en el ámbito de la intelectualidad, un proceso que Sergio Zermeño describe de la siguiente manera: "... todos los salones de Palacio abrieron sus puertas a la concertación. Todos los intelectuales, profesionistas, científicos, políticos, técnicos, artistas, representantes o líderes de lo que fuera, por consenso o autodesignación, recibieron invitaciones para ésta o aquella mesa de concertación, consulta popular, consejos consultivos, presidencias de algún evento, premios nacionales, locales o regionales, y sus nombres, fotos o sus imágenes fueron publicadas y proyectadas en listas de plana entera en la prensa, en supuestos noticieros claramente desviados hacia esa tarea y en tantos otros espacios de cultivo del prestigio y la autocontemplación".⁸² Copartícipes en la gestación e instauración del nuevo pacto de gobernabilidad, prestigiosas figuras del ámbito intelectual se involucraron activamente en la reforma político-institucional o bien, promovieron y encabezaron con apoyo gubernamental redituables empresas culturales que le sirvieron a aquél de sostén ideológico.⁸³ Junto con ello, el diseño e implementación de una nueva estrategia política y económica para las universidades públicas fijaría las condiciones de existencia de todos aquellos que permanecieron u optaron por el ámbito académico.

Arribó, así, el presente; un presente que, progresivamente a lo largo de las últimas dos décadas, ha ido adquiriendo forma y contenido. La figura del intelectual público, actor habitual de la vida política y cultural mexicana durante la mayor parte del siglo XX, ha ido desdibujándose conforme fueron alterándose las condiciones que lo hicieron posible, y nuevos personajes llegaron a escena. En particular, la sostenida expansión de la educación superior durante las décadas del 60, 70 y primeros años de la siguiente, trajo consigo la emergencia del académico profesional. Un personaje que, como se irá viendo a lo largo de este trabajo, conserva de su antecesor aún ciertos rasgos, cierto talante que denuncia su origen: su disposición a mantener una estrecha relación con los actores del ámbito de la

*La
emergencia
del
académico
profesional*

⁸² Sergio Zermeño, "Los intelectuales y el Estado en la década del estancamiento" en *La Jornada Semanal*, nueva época, núm. 32, 21 de enero de 1990. Ver también del mismo autor: "De Tlatelolco a San Cristóbal: el laberinto de la sociedad" en *La Jornada Semanal*, núm. 247, 6 de marzo de 1994.

⁸³ Famosa es la polémica que, con respecto a este asunto, entablaron Lomnitz y Krauze hace ya una década. Cf. Claudio Lomnitz, "La historia en ruinas" y "Respuesta del krauzificado de Chicago" en *Milenio Semanal*, núm. 37 y 39, 11 y 25 de mayo de 1998, respectivamente; y Enrique Krauze, "El mártir de Chicago" y "Adiós, mister Lomnitz" en *Milenio Semanal*, núm. 38 y 40, 18 y 25 de mayo de 1998, respectivamente. Ver también: Galo Gómez, "El país no le debe a los intelectuales la transición democrática" entrevista a Claudio Lomnitz en *Milenio Semanal*, México, núm. 77, 22 de febrero de 1999.

política y del poder que, bajo nuevas condiciones, trasmuta en creciente subordinación, una concepción elitista de la cultura y la educación, y una actitud reacia al disenso público.

Inicialmente definido y caracterizado a partir de considerar su dedicación exclusiva al trabajo en la universidad (que lo diferenciaba del antiguo profesorado cuya ocupación principal no era la enseñanza sino el ejercicio de una profesión liberal) y por el perfil que resultó de las circunstancias en que se dio su incorporación al trabajo académico (jóvenes, con poca o ninguna experiencia, con procesos formativos aún no concluidos), serían luego las normas y mecanismos que han orientado su desempeño y el de la universidad desde los años 80 las que le atribuirían progresivamente otras señas de identidad.

Eduardo Ibarra reconstruye la historia de la universidad mexicana de las últimas décadas a través de cinco etapas:⁸⁴ los años de “acelerada expansión no regulada” a los que denomina como “zona de reconocimiento” (1960... 1970-1977) y que constituyen la base de sustentación del proceso de modernización; la “zona de ordenamiento” (1978-1982... 1986) en que se fijan las reglas que habilitarán al Estado a asumir la conducción de la educación superior mediante procesos periódicos de evaluación y se dan los primeros pasos hacia una profesionalización del cuerpo académico fundada en el desempeño individual; la “zona de des[cons]trucción” (1982-1987) en la que una drástica reducción del presupuesto enmarca una política de reorganización institucional que busca implantar una nueva racionalidad en el sistema; la “zona de catástrofe” (1988-1990) que representa un momento de ruptura definitiva con el pasado y a partir del cual la universidad se encamina hacia la “producción/fabricación/invencción de nuevas identidades de instituciones y sujetos” bajo el horizonte discursivo de la excelencia. En esta etapa “...pasaríamos de la universidad como referente político-cultural a la universidad como corporación burocrática, de un sindicalismo fuerte e independiente a un sindicalismo fragmentado y con sus capacidades de negociación ampliamente disminuidas, del académico-masa-indiferenciado al académico-individual-competitivo, del estudiante como activista social al estudiante-individual-disciplinado, del funcionario como operador político al funcionario como diseñador experto”.⁸⁵ Finalmente, a la etapa que actualmente atravesamos Ibarra la llama “zona de reconstrucción” (1990-2000... y más allá) e identifica en ella la cristalización de,

*Cambios
estructurales
en la
universidad
pública*

⁸⁴ Cf. Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM/UAM/USUAL, 2001, capítulo 5, págs. 325-437.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 351.

por lo menos, dos realidades: la instauración de un sistema de evaluación de resultados que anima por completo la vida universitaria y la implantación de programas de remuneración fundados en la productividad y competitividad individual. Estas nuevas realidades constituyen, para este investigador, la plataforma mediante la cual en los próximos años podrá avanzar y consolidarse la transformación de la universidad bajo una racionalidad de mercado.

Cual letanía, el discurso de la excelencia fue ganando resonancia a lo largo de los años 80 y, con ella, adeptos. El crecimiento de las universidades públicas durante las décadas anteriores, significado de manera ligera y acrítica como masificación, se convirtió sin necesidad de comprobación alguna en la causa de todo lo malo que sucedía –o se suponía que sucedía– en ellas: el populismo de los 70 había convertido a la universidad “en una gigantesca escuela técnica de calidad promedio mediocre”, “mera fábrica de títulos”;⁸⁶ muchos alumnos mal preparados y un cuerpo académico improvisado eran, desde esta lógica, los responsables de la decadencia de la educación superior pública. Enunciado el diagnóstico en estos términos, el tratamiento inevitable conjugó endurecimiento de los mecanismos de ingreso y egreso de estudiantes y, para el caso de los académicos, una estrategia de profesionalización estructurada en torno a la calidad, productividad y eficiencia del trabajo individual; parámetro, a su vez, para determinar el monto de las remuneraciones.⁸⁷

Sin miramiento alguno respecto de las diferentes trayectorias académicas recorridas por los universitarios, sin considerar los distintos puntos de partida, las distintas circunstancias institucionales que las acogieron ni sus singulares motivaciones, las reglas de la excelencia (cuyo protagonista ideal es un académico capaz de participar en la producción y transmisión de conocimientos a nivel internacional) reestructuraron la vida de la universidad mexicana. Muchos investigadores han analizado los sistemas de evaluación implantados y, en especial, sus consecuencias (algunas positivas y muchas negativas) en la vida de los académicos y de las instituciones; calificados como efectos no deseados, involuntarios, inesperados, perversos, perniciosos, señalan: simulación, credencialismo,

*Los 80 y 90:
el triunfo del
proyecto de la
excelencia
académica*

⁸⁶ Cf. Ruy Pérez Tamayo, “La UNAM y la excelencia académica” en *Nexos*, México, núm. 122, febrero de 1988 (ambas expresiones).

⁸⁷ Cf. Eduardo Ibarra Colado, “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo” en Eduardo Ibarra Colado, coord., *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM, 1993, págs. 117-182.

menoscabo del trabajo colegiado y de largo aliento, corrupción, individualismo, estrés, angustia, debilitamiento institucional, etc. “El académico se convirtió –afirma Humberto Muñoz– en un trabajador necesitado y remunerado a destajo”.⁸⁸ Un académico concentrado en su propio quehacer y promoción, vinculado sólo de manera formal a sus colegas y poco propenso a la colaboración y al debate intelectual.

Al respecto, han llamado la atención la velocidad y radicalidad de los cambios.⁸⁹ Cómo es posible, se preguntan algunos, que los universitarios hayan permitido que se vulnerara su autonomía mediante la introducción de procedimientos de evaluación individual e institucional diseñados en el ámbito gubernamental y con consecuencias tan determinantes para la producción de conocimientos; cómo es posible que hayan resignado su potestad para orientar la dinámica interna de las instituciones, para decidir sobre su crecimiento, sobre los salarios, sobre las metas a alcanzar. Díaz Barriga, por ejemplo, señala: “...la Subsecretaría (de Educación Superior de la SEP) asume para sí el rol de una especie de rectoría general de la universidad pública mexicana [...] Llama la atención que mientras en Europa el movimiento en pro de la calidad de la educación superior avanza de la mano de una mayor autonomía institucional, en el caso mexicano los proyectos de mejora de la calidad se encuentran estrechamente vinculados con una mayor intervención por parte del Estado en la dinámica de las instituciones. El poder de la federación sobre las instituciones universitarias es sumamente claro en esta perspectiva.”⁹⁰

No es que no hubiese habido protestas, quejas, polémicas, oposiciones, resistencias; las hubo, las hay. Sin embargo, la pregunta subsiste ante la perplejidad que provoca observar la consumación de un proyecto: “Hoy, los sujetos de la universidad son otros, muy distintos de los que ocupaban sus espacios en el pasado [...] La vocación académica va cediendo su lugar al trabajo académico, transitando de la solidaridad a la competencia y del

⁸⁸ Humberto Muñoz García, “Políticas para desarrollar la Educación Superior”. México, Cuadernos del Seminario de Educación Superior, núm. 5, UNAM/Porrúa, 2006.

⁸⁹ Cf. Wietse de Vries, “La evaluación en México: una década de avances y paradojas” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Varios autores, México, CESU/UNAM, 2000, págs. 79-106.

⁹⁰ Ángel Díaz Barriga, “Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo” en Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*. Monterrey, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, 2006. Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/portada/LaeducacionqueMexiconecesita.pdf>. Página consultada el: 11 de abril de 2009.

compromiso con la institución y con los otros al individualismo utilitarista más salvaje”.⁹¹
(¿La nostalgia como abdicación de la memoria?).⁹²

Tomando distancia de aquellas explicaciones inclinadas a considerar a la universidad como víctima indefensa de políticas diseñadas desde el ámbito gubernamental, Miguel Casillas propone analizar su situación actual a la luz del desenvolvimiento, a su interior, de una disputa histórica entre dos polos —el profesional y el científico— en torno a la definición de la carrera académica (respecto al sentido del trabajo académico, a la definición de los criterios del prestigio y el mérito, y al establecimiento de los parámetros que definen las jerarquías y posiciones de liderazgo intelectual).⁹³ En concreto, Casillas señala que el tradicional predominio de los profesionistas (para quienes la tarea central de la universidad era una docencia orientada a la formación de profesionistas liberales y el prestigio del “catedrático” resultado, no de lo que hiciera en la universidad, sino fuera de ella) cedió su lugar, entre los años 80 y 90, al de los científicos con la consiguiente redefinición de objetivos, funciones y sistemas de mérito; ahora son ellos quienes imponen su modo de ser y pensar como modelo *legítimo* de carrera académica (fundada en cuerpos disciplinarios y orientada hacia la investigación científica).

Aunque Casillas advierte, invocando la teoría de los campos de Bourdieu, la necesidad de considerar cómo interactúan las estructuras y los actores de la política y del poder y los del ámbito universitario para captar adecuadamente la dinámica en que se desarrollan las disputas al interior de la universidad, su interpretación se construye casi exclusivamente en torno al enfrentamiento entre esos dos proyectos o modelos de carrera académica. Esto tiene consecuencias importantes en la interpretación pues para poder explicar el conflicto necesita enfatizar sus diferencias, lo que los distingue, lo que los enfrenta. Pese a que este investigador nos informa, nuevamente desde la teoría, que ambos polos “...sostienen en común un cierto número de intereses fundamentales y una determinada complicidad básica donde se establecen incluso las reglas del juego”⁹⁴ ello no se incorpora al análisis. Al poner el acento en las diferencias, el resultado de la

⁹¹ Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy...*, *op. cit.*, págs. 375 y 376.

⁹² La expresión corresponde a Christopher Lasch y fue tomada de José Antonio Aguilar Rivera, *La sombra de Ulises...*, *op. cit.* p. 9.

⁹³ Miguel A. Casillas, “Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002)” en *Sociológica*, México, año 17, núm. 49, mayo-agosto de 2002, págs. 131-162.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 145.

interpretación es casi obligado: establecida la hegemonía de un polo sobre otro, sobreviene una profunda modificación de la realidad a partir de la instauración de nuevas orientaciones y valores que poco tienen en común con el pasado.

Esta explicación es muy persuasiva; especialmente, porque permite a muchos situarse en el lugar del que ha sido, en contra de sus prácticas y valores más arraigados, acorralado por normas pergeñadas por otros. Sin embargo, al subestimar en el análisis aquello que identifica por igual a ambos polos ignora o desatiende los hilos de continuidad que constituyen la trama del presente y no alcanza a explicar por qué las reglas de la excelencia han adquirido tan rápida y profundamente el carácter de cosa juzgada que hoy tienen, pese al descontento y la insatisfacción manifestada por tantos.

Teniendo en mente las preocupaciones de este trabajo, dos cuestiones deben considerarse con más cuidado para entender mejor la situación actual de la universidad mexicana y, por esa vía, las tomas de posición de sus miembros frente a la fundación de la UACM: aquellos rasgos que resultan de la concepción elitista y meritocrática de la educación que la inspira y caracteriza, y su limitada autonomía frente al campo de la política y del poder que no alcanza a ser explicada cabalmente con señalar su carácter de “relativa”. En lo que resta de este capítulo se esbozarán algunas ideas al respecto (en este mismo apartado se trabajará lo del elitismo y en el que sigue el problema de la autonomía) pero será en el capítulo tercero cuando, a la luz del caso específico de la UACM, sean consideradas más profundamente.

Una idea persistente en el discurso de las elites mexicanas, intelectuales y políticas, ha sido considerar que, mediante la educación de la población, el país resolverá sus más graves problemas; la educación como portadora de una promesa social, como apuesta fundamental de la nación, como fuerza capaz de transformar, por sí sola, la realidad del país. Optimismo exagerado, confianza bienintencionada o sólo retórica, el educacionismo – como se ha denominado a este credo– ha acompañado el desarrollo del sistema educativo mexicano desde del siglo XIX y, ante su fracaso repetido, ha brindado a las minorías ilustradas un resguardo ideológico para sus privilegios.⁹⁵ Con sus raíces en la ilustración, el educacionismo “...desempeña, por una parte, la función de legitimar la posición de mando a que aspiraba la burguesía liberal ilustrada y, por otra, la de alentar esperanzas de progreso

*Elitismo y
meritocracia*

⁹⁵ Cf. Manuel Pérez Rocha, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Línea, 1983.

en las otras clases. Proclamada la educación para todos, las diferencias sociales y la sujeción de unas clases a otras quedarían explicadas y justificadas; las posiciones de privilegio serían el resultado del esfuerzo personal y un justificado premio al mérito personal”.⁹⁶

A fuerza de repetirse una y otra vez, amplios sectores de la sociedad han terminado por convencerse de la dignidad de tal empresa y, también, de la de sus gestores; especialmente, los propios académicos, los propios universitarios. Del educacionismo se nutre el persistente espíritu elitista de la universidad mexicana, en él encuentra sostén ideológico el arraigado carácter meritocrático de su vida interna y en él hallan legitimidad las enormes desigualdades que distancian a sus miembros y los insólitos privilegios de sus más destacados protagonistas.

Los esfuerzos democratizadores de la década del 70 no alcanzaron ni a modificar por completo y de manera definitiva la impronta elitista de la universidad ni a erosionar la creencia de que será un distinguido y restringido grupo de mexicanos cultos y educados los que sacarán adelante al país. Se produjeron fisuras, quiebres, grietas –lo que implicó que, en algunos espacios de la universidad, la realidad cambiara de manera radical–, pero muy pronto fue evidente que ciertos ámbitos (institutos, centros y programas de “alto nivel”) y ciertos actores (la autodenominada “comunidad científica nacional”) aspiraban a erigirse en reserva del mérito.⁹⁷ Enarbolando el estandarte de la excelencia, la expansión se volvió masificación en la retórica de los 80 y el deterioro de la educación responsabilidad de individuos mediocres y sin vocación. Cual revancha, el espíritu del educacionismo recuperó fuerzas, aunque bajo un nuevo ropaje: los selectos grupos de la excelencia se volvieron el ejemplo seguido y a seguir por el resto de la comunidad, y los beneficios económicos que premian su alto rendimiento la medida de sus servicios al país. La impronta diferenciadora que signa hoy la existencia de la universidad se legitima por el mérito, que se interpreta sin

⁹⁶ *Ibid.*, págs. 61 y 62.

⁹⁷ Cf. Susana García Salord, “El proceso de refuncionalización de la UNAM...”, *op. cit.*, p. 183. Al respecto, Roderic Camp refiere, en su trabajo sobre los intelectuales y el Estado en México a lo largo del siglo XX, la oposición de muchos intelectuales a la expansión del acceso a la universidad: “Aunque la lógica subyacente expresada aquí será raras veces enunciada en público por un intelectual o un político, la mayoría de los intelectuales a quienes entrevisté aceptaron en privado esta filosofía y en efecto lamentaron constantemente la mediocridad de los graduados universitarios de la actualidad”. Cf. Roderic A. Camp, *Los intelectuales y el Estado en el México...*, *op. cit.*, p. 226.

cuestionamiento alguno como el resultado exclusivo del esfuerzo, el tesón y la inteligencia, y halla en éste los márgenes de lo que se vale y no, hacer.

En un ensayo sobre las elites profesionales y empresariales contemporáneas, Christopher Lasch ha señalado que en un mundo profundamente desigual como el que habitamos, las minorías que monopolizan las ventajas del dinero, la educación y el poder no se definen tanto por una ideología común como por tener un modo de vida que los distancia, material y espiritualmente, del resto de la sociedad.⁹⁸ Indiferentes al deterioro social y a las perspectivas de declinación nacional, estas elites se piensan a sí mismas, y a sus privilegios, como el resultado natural de su propio esfuerzo, de su talento, de su inteligencia, y les cuesta trabajo imaginarse como parte de una comunidad que se “...alza hacia el pasado y el futuro con conciencia de cierta obligación intergeneracional”.⁹⁹

La arrogancia de las elites meritocráticas no debe confundirse con el orgullo característico de las clases aristocráticas, dice Lasch, “...los talentosos retienen mucho de los vicios de la aristocracia sin conservar sus virtudes. Su esnobismo carece del reconocimiento de las obligaciones recíprocas que existen entre la minoría favorecida y las multitudes”.¹⁰⁰ Aunque los académicos de excelencia de la universidad mexicana estén lejos de ser como los del primer mundo; aunque su condición privilegiada esté continuamente amenazada, aunque siga siendo el Estado el principal proveedor de sus beneficios y aunque éstos no tengan punto de comparación con los que disfrutaban los académicos de las más importantes universidades del mundo; aún así, las descripciones de Lasch suenan familiares. Privilegiados frente al resto de la comunidad universitaria y frente a la inmensa mayoría de la población mexicana que vive atrapada en condiciones de existencia desoladoras, los académicos de la excelencia gozan de una situación de inusitado bienestar que creen merecer y que resguardan mediante severas normas de admisión.

A diferencia de la elite política mexicana que, en menor o mayor medida y con desiguales resultados, ha debido aceptar el escrutinio de la sociedad, la “comunidad científica nacional” ha encontrado una manera mucho más eficaz de reproducirse: bajo el amparo de una ciencia pretendidamente objetiva y neutral toman distancia del escenario público al que prácticamente sólo acuden como expertos cuando así son requeridos. Por

⁹⁸ Cf. Christopher Lasch, “La rebelión de las elites” en *Nexos*, México, núm. 214, octubre de 1995.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

otro lado, al advertir la distancia con que algunos de sus miembros asisten al progresivo deterioro de amplios espacios de la universidad pública o que, frente al problema del envejecimiento de los cuerpos académicos, sólo apuesten por un recambio generacional a cuenta gotas en los limitados escenarios de la excelencia, la advertencia de Lasch acerca de la ausencia de un deber aristocrático (“nobleza obliga”) de las elites del talento parece pertinente. Incluso, frente a este panorama, no sería vano preguntarse qué tanta fe sigue teniendo la elite universitaria en que la educación pública es portadora de un futuro mejor para el conjunto de la sociedad mexicana.

Ahora, es probable que la tradición elitista y meritocrática de la universidad mexicana no explique por completo las razones por las que el proyecto de la excelencia se ha difundido y enraizado tan profundamente en nuestra vida académica (entre otras cosas porque Casillas está en lo cierto cuando identifica un enfrentamiento de proyectos a su interior y también lo están aquellos que advierten la creciente pérdida de autonomía del campo universitario frente al campo de la política y del poder que le impide ignorar sus demandas y exigencias); sin embargo, no por ello debería dejarse de lado. Aquellos que creen que la excelencia es un “virus”¹⁰¹ que infecta el cuerpo y el espíritu de la universidad o que sólo identifican en ella el reciente triunfo de un grupo a su interior, desestiman lo que hay de continuidad en la historia. En muchos sentidos, la excelencia es la manifestación más reciente –aunque sí, tal vez, la más descarnada– de una concepción que los universitarios en su mayoría reconocen como válida desde hace mucho, sean éstos personajes consagrados o sólo noveles aspirantes: que la educación, el conocimiento, el saber y, por consiguiente, sus portadores, sean estos bautizados como intelectuales públicos o académicos de excelencia, son quienes tienen en sus manos el poder para hallar las soluciones a los más graves problemas de la nación.

En el capítulo tercero, este problema será analizado más cuidadosamente a la luz de la disputa política y educativa que implicó la fundación de la UACM y, entonces, se podrá observar con más claridad cómo el elitismo de la academia encarna en muchas de las tomas de posición de sus actores.

¹⁰¹ Cf. Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy...*, *op. cit.*, p. 413.

3. *La investigación educativa y sus protagonistas*

La imagen de la universidad como el lugar en donde la inteligencia y el talento ejercen plenamente su dominio y sus habitantes organizan su existencia a partir del intercambio desinteresado y la cooperación generosa, está muy lejos de ser realista. Bourdieu ha sido especialmente agudo para develar el conflicto a su interior y para alertar acerca del peligro latente de su subordinación frente al poder. En particular, es su teoría sobre los campos la que ofrece una vía para tomar distancia de la idea de la universidad como el territorio soberano del conocimiento y para comprender mejor las conductas que en él despliegan sus miembros.

Al respecto, Bourdieu afirma que los campos “...se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas).”¹⁰² A modo de apretada síntesis, Bernard Lahire¹⁰³ reúne las propiedades de los campos señaladas por Bourdieu en distintos trabajos: un campo es un microcosmos dentro del macrocosmos que constituye el espacio social, es un espacio estructurado de posiciones que posee reglas de juego y desafíos específicos, y en el que sus miembros se enfrentan por un capital, también singular, que está desigualmente distribuido. En sus luchas, los agentes dominantes del campo (los antiguos) y los dominados (los recién llegados o pretendientes) despliegan, respectivamente, estrategias de conservación y de subversión estructuradas en torno a un acuerdo básico acerca de la existencia del campo y de las reglas que lo rigen. A cada campo corresponde un “habitus”: “...sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidos expresamente con este fin.”¹⁰⁴

Los campos y su autonomía

Una propiedad adicional de los campos –que es la que en este apartado se trabajará a partir de un espacio social particular– es que cada uno de ellos posee “autonomía

¹⁰² Pierre Bourdieu, “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo/CONACULTA, 1990, págs. 135-141, p. 135.

¹⁰³ Cf. Bernard Lahire, “Campo, fuera de campo, contracampo” en Bernard Lahire (dir.), *El Trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, págs. 29-69.

¹⁰⁴ Cf. Pierre Bourdieu, “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura, op. cit.*, p. 141.

relativa”. Con la noción de “autonomía”, Bourdieu está indicando que las luchas que se desarrollan en cada campo responden a una lógica interna, singular, propia y se rigen por una ley fundamental, un “nomos” que lo distingue de lo que sucede en otros universos sociales¹⁰⁵ y, con el calificativo de “relativa”, está introduciendo la idea de que en la configuración de las relaciones de fuerza internas de cada campo pesa fuertemente el resultado de luchas económicas, sociales, políticas, etc., externas a él.

En el caso específico del campo de producción cultural, la autonomía se refiere a la existencia, a su interior, de intereses específicos (premios y reconocimientos, puestos en la academia, cargos universitarios, contratos de edición, becas, etc.) y de formas singulares de pelear por ellos, y relativa a que mantiene con el campo de la política y del poder un inestable equilibrio. Sus agentes constituyen una fracción dominada de la clase dominante y, en tanto tal, están permanentemente atravesados por las tensiones que implica esa ambigüedad de posición:¹⁰⁶ “Dominantes, en tanto que poseedores del poder y de los privilegios que confiere la posesión del capital cultural [...] dominados en sus relaciones con los que tienen poder político y económico. Para evitar todo malentendido, debo precisar que esta dominación no se ejerce más, como en otros tiempos, a través de relaciones personales (como la del pintor y el comanditario o del escritor y el mecenas) sino que toma la forma de una dominación estructural ejercida a través de mecanismos muy generales, como los del mercado”.¹⁰⁷

El grado de autonomía de los campos es variable (algunos tienen más, otros menos) y cambiante (a veces se gana y otras se pierde), de modo que para precisar las fronteras de lo “relativo” siempre es necesaria la indagación empírica en el contexto particular del problema que se esté trabajando. “La cuestión de los límites del campo es muy ardua, aunque sólo sea porque está siempre en juego dentro del propio campo y por tanto no admite ninguna respuesta a priori”.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Cf. Pierre Bourdieu, “¿Es posible un acto desinteresado?” en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997. págs. 139-158, p. 149.

¹⁰⁶ Cf. Pierre Bourdieu, “Campo de poder, campo intelectual y *habitus* de clase” en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 2003, págs. 23-42.

¹⁰⁷ Cf. Pierre Bourdieu, “El campo intelectual: un mundo aparte” en *Cosas dichas*. México, Gedisa, 2004, págs. 143-151, p. 147.

¹⁰⁸ Pierre Bourdieu, “La lógica de los campos” en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, págs. 147-173, p. 153.

En relación con el campo universitario mexicano es una opinión bastante generalizada afirmar que, a lo largo de su historia, ha ganado autonomía: las universidades se autogobiernan, cuentan con sus propios recursos y con la libertad para decidir cómo administrarlos, pueden resolver libremente qué investigar y qué enseñar y tienen también libertad para expresarse e involucrarse en lo público. Sin embargo, más recientemente se han reconocido también límites o amenazas a esa autonomía: la presencia de lógicas eficientistas en la producción académica, la intromisión del mundo mediático y sus reglas, la penetración de intereses empresariales a través de las fuentes alternativas de financiamiento, la hiperespecialización de los saberes, etc.

En particular, muchos investigadores han señalado que las reglas de producción y reproducción impuestas por el proyecto “modernizador” de las últimas décadas han significado, para los universitarios mexicanos, una pérdida creciente de autonomía al favorecer ciertas prácticas, problemas y abordajes con exclusión de otros considerados por la comunidad igualmente importantes. Los tabuladores por puntos se han erigido en el instrumento que orienta el contenido y los ritmos de lo que se hace en la universidad: mediante ellos se fijan prioridades, se determina qué se vale hacer y cómo hay que hacerlo y se premia o se castiga –o de plano se ignora– con prestigio y dinero el trabajo de los universitarios. Algunas de las consecuencias de esa estrategia sobre la producción de conocimiento son fáciles de mostrar y demostrar (por ejemplo, los efectos de la cuantificación en la publicación de los resultados de investigación: dos artículos cortos valen más puntos que uno largo); otras, las que involucran juicios acerca de la calidad, novedad, ambiciones teóricas y metodológicas, transcendencia social de los trabajos, etc., se vinculan con un problema más complejo: el de la autonomía intelectual de sus autores.

A principios de los años 80, Enrique Florescano¹⁰⁹ señalaba que las condiciones en que se había dado en México la institucionalización de la historia (mediante la creación de institutos, academias, asociaciones que, asegurando representar intereses globales y actuar de manera plural, monopolizaron la facultad de habilitar a los futuros historiadores) y la profesionalización del historiador (legitimando ciertas formas de conocer y comunicar el conocimiento histórico) habían propiciado un alejamiento del gremio con respecto al conjunto de la sociedad. Para Florescano, ese distanciamiento del historiador, materializado

¹⁰⁹ Cf. Enrique Florescano, “Los historiadores y el poder” en *Nexos*, México, núm. 46, octubre de 1981.

en un vivir, hacer, escribir, hablar en y para el claustro y en un ver “la historia general de su país desde el limitado mirador del cenáculo”,¹¹⁰ era el motor de su despolitización, entendida ésta como un extrañamiento en relación con las fuerzas que gravitan sobre lo social y, en particular, sobre ellos mismos. Así, el en-claustramiento del historiador, convertido a la postre en un especialista, en un experto, permitía enmascarar los intereses que se salvaguardaban cuando se producían ciertas interpretaciones del pasado y, de manera más general, la subordinación del gremio a demandas específicas de determinados sectores del Estado y de la sociedad. Manifestación de ello era, por ejemplo, la tardía presencia en el país de una historiografía que cuestionara la orientación del proyecto económico y social vigente hasta ese momento. Referido en particular al campo de la historia –aunque el mismo autor aclara que se trata de un fenómeno extendido al conjunto de las ciencias sociales en México–, este análisis permite advertir que la profesionalización de un campo de conocimiento no implica, necesariamente, su autonomía, y que dependerá de las condiciones en que aquella se dé y se desarrolle para que las prácticas del campo en cuestión se inserten en un horizonte de mayor o menor autonomía intelectual.

Pasados más veinte años desde la publicación de ese ensayo, muchos han advertido, en el ámbito de las ciencias sociales, un agravamiento de los fenómenos identificados por Florescano conforme fueron afianzándose los programas encaminados a estimular la constitución de cuerpos académicos altamente profesionalizados siguiendo los cánones de las comunidades académicas internacionales. Bajo la insignia de “publicar o perecer”, la investigación social que se hace en el país es desarrollada generalmente por investigadores solitarios o equipos pequeños y de conformación fugaz, durante períodos de tiempo muy breves, acotada en su objeto y método y estrechamente monitoreada por las instancias proveedoras de recursos. Hay problemas y temas de moda (por ejemplo: sistemas electorales, reforma del estado, gobernabilidad democrática, políticas públicas, etc.), formas privilegiadas de abordarlos (teorías de alcance intermedio y formalismo matemático) y modalidades estandarizadas de comunicar sus resultados.

Un análisis a fondo de estos problemas requiere, como aconseja Bourdieu, un tratamiento empírico acotado al universo social que se esté trabajando; en el caso específico de este trabajo, cuyo propósito fundamental es averiguar por qué el grueso de la comunidad

¹¹⁰ *Ibid.*

académica mexicana se mantuvo distante y en silencio frente a la fundación de la UACM, una vía para formular una interpretación plausible requiere orientar más específicamente la indagación al campo de la investigación educativa, territorio en el que habitan aquellos de quienes, por su oficio, se hubiera esperado mayor interés ante la fundación de la UACM.

Quienes han impulsado y estudiado el desarrollo de la investigación educativa en México reconocen, a lo largo de los últimos cuarenta años, avances importantes en su institucionalización y profesionalización:¹¹¹ ha aumentado el número de centros especializados e investigadores de tiempo completo, han aparecido numerosos programas para la formación de las nuevas generaciones de investigadores, han surgido muchas revistas científicas y de divulgación, se han constituido espacios de asociación entre sus miembros, etc. Junto a los logros, se identifican también debilidades: su concentración en la ciudad de México y en unas pocas instituciones, la escasez de grupos formales de trabajo, la desigual calidad y rigor científico de los productos, la falta de debate al interior del campo, etc. En especial, se ha señalado que aun cuando el número de académicos dedicados a la investigación educativa ha crecido mucho en los últimos años, éste sigue siendo insuficiente y con un desarrollo muy desigual en comparación con el tamaño y la complejidad del sistema educativo del país: según se utilicen criterios más o menos restrictivos, ese número fluctúa entre poco más de 500 y cerca de mil 600, de acuerdo con cálculos realizados en el año 2003.¹¹² Asimismo, se reconoce la ocurrencia de un agudo proceso de diferenciación entre sus miembros que ha dado como resultado la constitución de un minúsculo grupo en el que se concentra la autoridad intelectual e institucional del campo.¹¹³ Al respecto, y tras considerar la posesión de distintos tipos de capitales (social,

*Situación
general de la
investigación
educativa en
México*

¹¹¹ Cf. Pablo Latapí Sarre, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XIII, núm. 36, enero-marzo de 2008, págs. 283-297.

¹¹² Cf. Rosalba Ramírez y Eduardo Weiss, “Los investigadores educativos en México: una aproximación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. IX, núm. 21, abril-junio de 2004, págs. 501-513. Estos autores articulan tres bases de datos para construir la cifra de 508: investigadores educativos adscriptos al área de Ciencias Sociales y Humanidades del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el grupo de investigadores identificado en el estudio de Colina, A. y Osorio, R. “Los agentes de la investigación educativa en México” en Weiss, E. (coord.), *El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001*, vol. 1. México, COMIE, 2003, págs. 97-119. Por otro lado, señalan la cifra de mil 600 a partir de considerar personas reportadas en las bases de datos de ocho entidades de la república con, al menos, dos publicaciones sobre temas educativos en los últimos nueve años.

¹¹³ Sobre este asunto causaron cierto revuelo en el medio educativo las declaraciones de Ángel Díaz Barriga en los días posteriores a la asunción de Felipe Calderón, en diciembre de 2006, cuando afirmó que una misma

cultural institucionalizado, objetivado y simbólico), Colina y Osorio han señalado que ese pequeño grupo estaría compuesto por no más de 15 investigadores; núcleo básico que se extendería a un total de 40 si se buscara considerar a aquellos que más han influido con sus ideas e investigaciones al resto de la comunidad.¹¹⁴

Eduardo Ibarra ha analizado con cierto cuidado a los investigadores dedicados al estudio de la universidad; quienes son, según los datos más firmes,¹¹⁵ la mayoría en el campo de la investigación educativa. A partir de un estudio exploratorio de tipo bibliométrico,¹¹⁶ en el que analiza 837 documentos publicados entre 1987 y 1996 y pertenecientes a 690 autores, Ibarra identifica a 18 sujetos como aquellos que tuvieron mayor presencia en la producción de saberes durante ese período. En cuanto a las características de éstos, además de señalar que se trata de saberes masculinos de alta concentración disciplinaria e institucional, el autor identifica otros tres rasgos: fragilidad textual (prevalecen los escritos breves), centralidad textual (la universidad y, en especial, la UNAM “aquí y ahora” concentra la atención de los autores) y, por último, enfatizan temas vinculados con la acción del Estado y la conducción de instituciones (políticas públicas y planeación y evaluación universitaria).

Sin considerar en este momento las enormes consecuencias que tiene esto en la agenda de debate del campo, es importante detenerse en otro de los hallazgos del estudio; el que tiene que ver con las relaciones que ese grupo de autores mantiene con el campo de la política y del poder. Al respecto, Ibarra afirma: “El perfil académico-profesional del grupo que analizamos, se distingue con claridad del perfil de investigadores de otras disciplinas y

“mafia de materia gris” conformada por una veintena de individuos se había apoderado durante más de dos décadas de la dirección de la SEP. Un mismo grupo de personas o “plumas” que, ocupando puestos de mando y decisión habían participado “sexenio tras sexenio” en la elaboración de los diagnósticos nacionales, en el diseño de los planes nacionales de desarrollo y, también, en su evaluación. Cf. “‘Mafia’ decide planes en SEP desde hace 20 años, acusan” en *El Universal*, 4 de diciembre de 2006 y “La misma ‘mafia de materia gris’ seguiría en la SEP: Díaz Barriga” en *La Jornada*, mismo día.

¹¹⁴ Cf. Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid, *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México, CESU/UNAM-Plaza y Valdés, 2004, págs. 113 y 139. En este caso, como en los de los trabajos de Ibarra Colado, Maldonado-Maldonado y Flores Crespo a los que se hace referencia en este mismo apartado, decidí abstenerme de mencionar los nombres de los personajes en cuestión porque el propósito fundamental aquí es dar cuenta de un fenómeno estructural (y no identificar individuos): la pronunciada concentración de la autoridad en el campo y la estrecha vinculación de sus figuras más influyentes con el campo de la política y del poder que otros investigadores ya han identificado. En todos los casos los autores refieren los nombres de esos sujetos; a ellos remito.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 109.

¹¹⁶ Cf. Eduardo Ibarra Colado, “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad de sus comunidades académicas” en *Denarius*, México, núm. 3, 2001, págs. 33-65.

áreas de conocimiento, sobre todo por su recurrente transitar del cubículo y las aulas a las oficinas de gestión universitaria, sea como consejeros expertos o como titulares de importantes posiciones de dirección institucional”.¹¹⁷ Así, como funcionarios gubernamentales de alto nivel, rectores, directores de centros académicos y organismos de intermediación, coordinadores académicos, asesores de autoridades universitarias y gubernamentales o consultores externos, los miembros de este pequeño grupo estaban o habían estado durante el período analizado, comprometidos directamente en la planeación y gestión de la educación en el país.

En su estudio sobre los agentes de la investigación educativa, Colina y Osorio identificaron el mismo fenómeno, aunque en un universo más amplio. A partir del estudio de las trayectorias profesionales de 336 sujetos, encontraron que 143 de ellos tenían o habían tenido algún cargo directivo: 46% eran o habían sido coordinadores de posgrado o jefes de departamento y 30% directores de institutos o de centros de investigación, entre los puestos declarados con mayor frecuencia.¹¹⁸ Otra investigación que abordó este fenómeno –aunque con preocupaciones diferentes– fue la de Alma Maldonado,¹¹⁹ quien utilizando la categoría de “comunidades epistémicas” rastreó la influencia que tuvo una red específica de expertos (conformada por unos trece individuos aunque sólo siete formaban parte del primer círculo) en la definición e instauración de políticas en materia de educación superior durante los años 90. La conclusión de la autora es que si bien no es posible afirmar que dicho grupo haya decidido la puesta en operación de las políticas de la “modernización”, sí que le dio contenido y dirección al convertirse en una instancia traductora, a la realidad mexicana, de políticas educativas implantadas en otros países o recomendadas por los organismos internacionales (especialmente en materia de evaluación y financiamiento). Pedro Flores Crespo ha sido otro de los investigadores que han advertido sobre este fenómeno. En un artículo de indagación teórica acerca de las dificultades que supone el diseño de políticas públicas fundadas en el conocimiento experto, Flores Crespo menciona

*La relación
de la
investigación
educativa con
el campo del
poder y la
política*

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 41.

¹¹⁸ Cf. Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid, *Los agentes de la investigación educativa...*, *op. cit.*, p. 85.

¹¹⁹ Cf. Alma Maldonado-Maldonado, “An epistemic community and its intellectual networks: The field of higher education in Mexico”, Tesis de doctorado, Boston College, Massachusetts, 2004. Una exposición resumida del trabajo fue publicada con el título de “Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior*, México, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio de 2005.

algunos casos de investigadores de renombre que recientemente se han desempeñado como asesores de alto nivel en el gobierno federal y de otros que han ocupado, ellos mismos, puestos importantes en las últimas administraciones.¹²⁰ Finalmente, si damos crédito a lo que un entrevistado le declaró a Alma Maldonado acerca de la existencia de un pacto no explícito en la academia para no revelar quiénes trabajan como asesores en la SEP,¹²¹ se puede suponer que el fenómeno tiene dimensiones amplias.

En síntesis, las pocas indagaciones que existen sobre el asunto dan cuenta de la sostenida y estrecha relación que han mantenido y mantienen unas pocas decenas de agentes del campo con las esferas del poder político. Uno de los académicos entrevistados por Maldonado se refiere a ello de una manera muy gráfica: “One day, an American scholar asked me how many calls I need to make to talk to the Mexican President in an emergency”. El recorrido que imaginó el entrevistado supuso hacer tres llamadas: una primera a Olac Fuentes Molinar –quien en ese entonces se desempeñaba como subsecretario de educación básica y normal–, una segunda de éste al secretario y, si el caso lo ameritaba, una última llamada telefónica en la que el secretario informaba al presidente de la república sobre el mensaje del investigador. Tres. Su colega norteamericano también había hecho el cálculo pero, en su caso, necesitó setenta.¹²² Por supuesto, esto no es más que una anécdota personal referida a una muy particular coyuntura y, por lo tanto, sin ninguna fuerza probatoria para caracterizar al campo en su conjunto. Sin embargo, revela las dos cuestiones que constituyen el núcleo del problema de la relación entre poder político y conocimiento experto en el contexto mexicano: una arraigada tradición de centralización en el ejercicio del poder y la existencia de una elite intelectual muy acostumbrada a orientar sus intervenciones a quienes, en cada momento, ocupan las oficinas gubernamentales.

Durante la década del 90, el tema de la relación de los especialistas con los espacios de poder adquirió resonancia en el debate de las ciencias sociales. En varios países de América Latina, los *think tanks* estaban ocupando un lugar privilegiado en la toma de decisiones políticas y parecía que los tecnócratas, como se les decía entonces, venían a

¹²⁰ Cf. Flores Crespo, Pedro. “Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas” en *Perfiles Educativos*, México, tercera época, vol. XXVI, núm. 105-6, 2004, págs. 73-101.

¹²¹ “My impression is that we have this secret deal to be discreet, we think that we are going to damage our images if someone realizes that we are part of this environment”. Alma Maldonado-Maldonado, “An epistemic community and its intellectual networks...”, *op. cit.*, p. 234.

¹²² *Ibid.*, p. 231.

desplazar a los tradicionales actores de la política y a redefinir la identidad de los intelectuales al ofrecerles una nueva manera de involucrarse en lo público. En el ámbito educativo, fue José Joaquín Brunner quien planteó, con mayor ascendencia, la discusión de estos temas al señalar que la distancia que por tanto tiempo había separado la investigación científica de la elaboración de políticas públicas estaba siendo superada gracias a la emergencia de lo que él denominó “prácticas de análisis simbólico aplicado”.¹²³

Concretamente, lo que Brunner planteaba era que las nuevas condiciones en que el saber operaba en el mercado (como disposiciones y destrezas, como un saber hacer) ofrecían la oportunidad de superar las viejas limitaciones de los modelos de ingeniería social que, mediante un acto de fe, confiaban en el poder de la ciencia para organizar y conducir a la distancia la vida en sociedad. Así, la emergencia de un nuevo modelo de autorregulación social, sostenido en una concepción diversificada del conocimiento y de los espacios en donde éste se genera, ofrecía a los investigadores, reconvertidos en “analistas simbólicos” (personas en disposición de identificar, solucionar y arbitrar problemas mediante la manipulación de símbolos), la posibilidad de “comprimir” la distancia entre producción y uso de conocimientos. Esta nueva identidad implicaba, reconocía Brunner, la necesidad de adaptarse a nuevas condiciones de trabajo (los temas, tiempos, tipos de abordajes de la investigación estarán determinados por las exigencias del mercado), pero ello no redundará, necesariamente, en perjuicio de la teoría ni de la capacidad crítica de la ciencia. La directriz al respecto fue clara: “De aquí en adelante corresponde a los investigadores sociales ajustarnos a esa nueva situación o corremos el riesgo de convertirnos en una comunidad marginal”.¹²⁴

En el campo de la investigación educativa esta discusión acerca de la relación que existe, o que debería existir, entre la producción de conocimiento y las esferas de la política se reaviva permanentemente debido, en buena medida, a la doble aspiración que la signa: la de impulsar iniciativas concretas que contribuyan al mejoramiento de la educación en el país y la de emplazarse en el espacio público con plena autonomía intelectual. La primera orienta a sus actores a buscar el diálogo con las autoridades y a ganar injerencia en el diseño y ejecución de las políticas educativas; la segunda a regirse exclusivamente por

¹²³ Cf. José Joaquín Brunner, “Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento” en *Nueva Sociedad*, Caracas, núm. 146, noviembre-diciembre de 1996, págs. 108-121.

¹²⁴ *Ibid.*

las normas del trabajo científico como una vía para acceder a un conocimiento crítico de la realidad. Aunque en teoría no tendrían por qué tratarse de ambiciones excluyentes, las condiciones sociales en las que han debido desenvolver su existencia los académicos y las formas que ha asumido su participación en el diseño y desarrollo de políticas públicas en los últimos décadas, sí ha originado jalones y cortocircuitos entre ambas.

Síntoma de los tiempos actuales, en los que el intelectual se siente más cómodo en su papel de experto, es que en la discusión de estos problemas lo que más interese sea analizar las causas por las cuales los políticos no atienden lo suficiente lo que dicen y aconsejan los investigadores¹²⁵ y, cuando sí, por qué resulta tan difícil modificar la realidad educativa, que en reflexionar en qué medida la búsqueda de tal acercamiento impacta en el contenido y sentido del conocimiento que se produce en el campo científico.

Un buen ejemplo de esa renuencia a considerar el riesgo latente de subordinarse a agendas de trabajo producidas fuera del campo, lo ofrece el más reciente libro de Pablo Latapí Sarre: *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*.¹²⁶ Latapí es, sin duda, quien encarna de manera arquetípica la estrecha relación que en las últimas décadas han establecido el poder político y los actores de la investigación educativa; y, de ello, él mismo brinda testimonio en el libro. A la vez que relato autobiográfico en el que se da cuenta de cómo, en la mayoría de los casos, el autor mantuvo con los sucesivos secretarios federales de educación (catorce en más de cuatro décadas) algún tipo de relación personal y de trabajo, el texto defiende la tesis de que los investigadores educativos deben buscar la manera de ser escuchados por quienes toman las decisiones políticas y de que es posible influir, desde la investigación, en el diseño de las políticas educativas.

Aunque el título del trabajo ofrece una vía para indagar más profundamente el problema de los mutuos condicionamientos que se gestan a partir de la relación asesor-funcionario, la muy personal convicción de que siempre se ha asumido una posición crítica

¹²⁵ El reclamo que los investigadores educativos hacen de manera insistente a quienes toman decisiones políticas en México es que éstas sean públicas e “ilustradas”, es decir, estén fincadas en un diálogo e intercambio permanente entre todos los actores involucrados y fundadas en un conocimiento especializado. Cf. Latapí Sarre, Pablo. “La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación”, *op. cit.* Ver también: Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 37, “La investigación educativa en el sexenio” en *La Jornada*, 11 de agosto de 2000.

¹²⁶ Pablo Latapí Sarre, *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México, FCE, 2008.

e independiente lleva al autor a reducir el asunto a un problema de estilos, y a aconsejar al respecto: hay que ser razonable, realista, “centrado”, fundar los argumentos en “datos objetivos” y utilizar un lenguaje comprensible. Así, a partir de una idea de inspiración weberiana como es la de fundar, en última instancia, la posibilidad de producir conocimiento científico en los esfuerzos de autocontrol del investigador por preservarse de la influencia de los juicios valorativos,¹²⁷ el problema fundamental de los condicionamientos sociales y políticos en la producción de conocimiento queda completamente soslayado.

En un artículo cuyo propósito fundamental es polemizar con aquellos que predicán el reinado del experto, Tenti Fanfani señala: “Los analistas simbólicos de Reich celebrados por Brunner producen a partir de un espacio determinado de producción: construyen problemas y elaboran soluciones en función de una demanda externa. En su producción no está en juego un interés crítico sino económico: la conquista del mercado”.¹²⁸ Bajo esta lógica, los esfuerzos se encaminan a producir un conocimiento útil, que en el contexto educativo se traduce como aplicable, para los diferentes y potenciales usuarios: dependencias de gobierno, organizaciones multilaterales, organismos financieros internacionales, etc. Ejemplo de ello son las innumerables investigaciones orientadas a resolver problemas específicos, las focalizadas en determinadas áreas y niveles del sistema educativo, las destinadas a justificar decisiones ya tomadas en otros ámbitos (económicos o políticos), etc. Lo que ha dado en llamarse investigaciones educativas contratadas y *policy oriented* y que, en general, tienen determinado de antemano lo que puede o no decirse y proponerse. En este fenómeno se ha visto involucrada una buena proporción de los agentes del campo; ya sea como asesores, consultores externos, funcionarios de gobierno, funcionarios universitarios, miembros de equipos de investigación o como solitarios investigadores en busca de financiamiento.

*Producción
de
conocimiento
y autonomía
intelectual*

¹²⁷ Cf. Max Weber, “La ciencia como profesión” en *El político y el científico*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2003, págs. 7-36.

¹²⁸ Emilio Tenti Fanfani, “Del intelectual orgánico al analista simbólico”, versión corregida de una conferencia dictada en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, 1993. Disponible en http://mt.educarchile.cl/archives/comentario_emilio_tenti.pdf, revisado el 11 de abril de 2008. El autor se refiere al sociólogo estadounidense Robert Reich, quien fue el que acuñó originalmente la expresión de “analistas simbólicos” para referirse a un conjunto heterogéneo de profesionales: científicos, ingenieros de diseño, de software, de biotecnología, relacionistas públicos, etc.

El resultado ha sido el mismo que el verificado en otras áreas disciplinarias de las ciencias sociales: la tácita fijación de una agenda de investigación y formas privilegiadas de tratamiento teórico metodológico. Temas que están *de moda* (calidad, evaluación, cuerpos académicos, financiamiento, diferenciación y diversificación de la oferta, rendición de cuentas, etc.) y otros que, prácticamente, desaparecen del horizonte de la reflexión colectiva (exclusión, desigualdad, curriculum y contenidos, metodologías didácticas, etc.), trabajados a partir del acopio de información estadística siempre precaria y con esfuerzos analíticos sumamente discretos.

Una preocupación permanente en el campo ha sido, precisamente, el de la calidad de su producción; las referencias a este problema son una constante en los análisis que se hacen acerca del estado de la investigación educativa en México.¹²⁹ Se reconocen avances importantes pero, de inmediato, se señala la desigual calidad de los productos, la ausencia de rigor científico en muchas investigaciones, la persistente falta de fundamentación teórica en las indagaciones empíricas, la escasa innovación en la elección de los temas de investigación, etc. En buena medida, esta preocupación recorre al conjunto de la comunidad universitaria desde hace ya un par de décadas y no hay, prácticamente, ninguna acción en la universidad que no tenga como propósito fundamental mejorar la calidad de lo que hacen sus actores. Por otro lado, en esa aflicción se esconde también un descontento: el que existe entre los académicos por la estrategia de regulación del trabajo bajo lógicas estrictamente productivistas: “El acervo producido a la fecha [...], lejos de representar un cúmulo de experiencias organizadas e incluyentes, que contribuyan a difundir las voces de los diversos actores, constituye un conjunto heterogéneo de materiales, de calidad académica contrastante, cuyo fin es avalar nuestra productividad”.¹³⁰

En su trabajo sobre la producción de los autores más influyentes en el área de los estudios sobre la universidad durante el período 1987-1996, Eduardo Ibarra analizó este problema utilizando la categoría de “fragilidad textual”. A partir de considerar las fuentes teóricas reportadas, las redes de intercambio de saberes y las vinculaciones de los autores a los espacios institucionales, concluye que en los textos hay muy pocos esfuerzos de formulación teórica, que en general se limitan a reelaborar los aportes más relevantes de

¹²⁹ Cf. VV.AA. *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México, COMIE-CEE-SEB-ITESO-CESU, 2005.

¹³⁰ María Bertely, *Ibid.*, p. 35.

autores internacionales ya consagrados y que, además, mediante la “estrategia del silencio” evitan considerar y discutir perspectivas distintas a las propias.¹³¹ Esta es, precisamente, otra de las quejas insistentes: la incomunicación entre líneas de trabajo y entre los propios investigadores de una misma línea. Al respecto, son constantemente señaladas las dificultades para articular un debate entre los actores del campo; lo que prima –se ha dicho– es “el monólogo, la alabanza, el ninguneo o la descalificación”.¹³² Atribuido a las condiciones de trabajo impuestas en los últimos años en la universidad (“esa profunda soledad que nos mantiene alejados y ocupados en nuestros personales talleres de las ideas que ya no podemos compartir”)¹³³, a la persistencia de un “tipo de formación que genera estilos aislantes, casi diríamos que impermeables a la influencia o colaboración con otros”¹³⁴ o a la “falta de rigor del campo”,¹³⁵ el problema se asume como una traba para el desarrollo y el fortalecimiento del campo.

Plantear el problema en términos de calidad y centrar allí la discusión de, por ejemplo, la pobreza o no del debate, es un buen ejemplo de lo que Bachelard calificaría como un obstáculo epistemológico que confunde, entorpece y pone freno al conocimiento científico. Independientemente de que sea cierto o falso, razonable o alarmista, el diagnóstico queda fijado en un síntoma y, por tanto, atrapado en sus estrechos márgenes: en este caso, el de valorar los supuestos o reales déficit formativos de los actores y su pericia, o falta de ella, para la investigación. “Para que se pueda hablar verdaderamente de racionalización de la experiencia, no es suficiente que se encuentre una razón para un hecho [...] debe pues insertarse en un juego de razones múltiples”.¹³⁶

La vía para interpretar estos asuntos sería, entonces, desentrañar la compleja relación que se establece en cada caso en torno a cuestiones como la identidad del actor, el grado de autonomía del campo, la calidad de sus productos y el intercambio intelectual que a su interior se produce. Como se señaló al principio de este capítulo, la falta o pobreza del debate aqueja al conjunto de la vida pública en México. De hecho, hay coincidencia en

¹³¹ Cf. Eduardo Ibarra Colado, “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad...”, *op. cit.*

¹³² Pedro Gerardo Rodríguez, *Linderos...*, *op. cit.*, p. 14

¹³³ Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy...*, *op. cit.*, p. 401.

¹³⁴ Monique Landesmann, Susana García Salord y Manuel Gil Antón, “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento” en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, coord. *Sujetos de la educación y formación docente*. México, COMIE, 1993, p. 206.

¹³⁵ Ángel Díaz Barriga, *Linderos...*, *op. cit.*, p. 50.

¹³⁶ Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico...*, *op. cit.*, p. 48.

señalar la existencia de una débil tradición de debate público en el país; ya sea para promoverlo, reclamarlo, sostenerlo, volverlo eficaz. Una intelectualidad acostumbrada a tener al Estado como su interlocutor favorito, a sus instituciones, a la elite gobernante, al presidente de la república, explica en buena medida esa poca disposición a lo que Amartya Sen llama “ejercicio público de la razón”.¹³⁷ En un ámbito académico regido por la inmodesta aspiración de excelencia, ese fenómeno adopta la forma de intervenciones monocordes, repetitivas, previsibles, autocomplacientes.

Atrapados en las vestiduras del especialista, constreñidos por el rígido escrutinio de los pares y sometidos a la tiranía de los “datos duros y objetivos”, los investigadores difícilmente pueden salirse de lo que está legitimado por la comunidad; a ella le hablan y a ella se disciplinan. Un espacio profundamente diferenciado, vertical y jerárquico como es actualmente el de la academia, y muy en particular el de la investigación educativa, silencia o aísla las opiniones diferentes, restringe las iniciativas a contracorriente e inhibe el debate de ideas (que siempre, al principio, son un poco vagas, imprecisas, inciertas). “Es necesario admitir –señala Ibarra en relación a los más influyentes autores del campo– que su papel como investigadores-consejeros-funcionarios, impacta ampliamente el perfil, la orientación y el sentido de sus textos, los cuales juegan a su vez, como modos de ordenamiento de la propia universidad.”¹³⁸

Un recuento

Esbozados, al inicio del capítulo, los problemas que necesariamente debían ser considerados para formular una interpretación acerca de la escasa participación de intelectuales y académicos en el debate público protagonizados por los actores políticos a raíz de la fundación de la UACM, el capítulo avanzó significativamente en esa dirección. En un principio, al dejar claramente establecido que el esfuerzo analítico no se orientaría a enunciar algún tipo de definición de intelectual que resultara en frondosas adjetivaciones o en la asignación simbólica de tareas sociales, deberes públicos o compromisos históricos

¹³⁷ Cf. Amartya Sen, “El ejercicio de la razón pública” en *Letras Libres*, México, núm.65, mayo de 2004.

¹³⁸ Cf. Eduardo Ibarra Colado, “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad...”, *op. cit.*, p. 46.

que validaran luego una calificación del silencio, sino más bien a indagar, histórica y sociológicamente, el sentido y contenido de sus prácticas.

Planteado el problema en esos términos, fue posible advertir cómo la identidad tradicional del intelectual (un personaje que interviene por derecho propio en la esfera pública y que opina y predica sobre un horizonte amplio de temas) se ha ido transformando o desdibujando conforme han resultado modificadas las condiciones objetivas y subjetivas en las que esa figura fundamental de la historia moderna mexicana desarrolló su existencia. En su lugar, o junto a él –porque hay ciertas cuestiones y coyunturas en las que reaparece fugazmente– se identifica la figura del académico profesional; un personaje concentrado en el desarrollo de sus propias habilidades técnicas, que produce un tipo de conocimiento más acotado y que se desenvuelve bajo estrictos códigos de comportamiento: son las normas que regulan el desarrollo de sus respectivas disciplinas las que orientan sus prácticas y las que lo llevan a desempeñar un papel modesto en la esfera pública y, muy en particular, en el debate público. Con limitada capacidad para fijar los temas y tiempos de la agenda, participa poco en la discusión pública y, si lo hace, lo hace mayormente como experto. Atributos generales que, frecuentemente, inspiran el uso de ciertas metáforas (autismo, enclaustramiento, gueto académico, etc.) con las que se pretende caracterizar al actor y sus prácticas (irresponsables, ajenos a la realidad, carentes de valor social, etc.)

En contra, otra vez, de caracterizaciones esencialistas, se formuló el problema de la identidad del actor a partir de examinar las condiciones en las que ha desarrollado su existencia en las últimas tres décadas en el específico contexto mexicano. Un pasado reciente que, signado por la refundación neoliberal de la universidad pública, no sólo le ha atribuido notas singulares a su nueva identidad, sino que también se ha constituido en el vehículo mediante el cual se han preservado ciertos valores y disposiciones presentes ya en las prácticas del tradicional intelectual mexicano. Bajo la idea de que el presente está hecho de continuidades y rupturas, el análisis fue articulando el tratamiento de tres cuestiones cuya consideración se estima central para responder a las preguntas de este trabajo: la disposición del actor a mantener una estrecha relación con los actores del campo de la política y del poder que, bajo las condiciones en que actualmente se desarrolla la vida de las universidades públicas, trasmuta en creciente subordinación, su concepción elitista de la cultura y la educación, y su renuencia a disentir públicamente.

Así, fue posible advertir cómo aquel intelectual que moldeó su identidad a partir de la certeza de encarnar un poder que lo hermanaba al poder político y estatal fue, progresivamente, declinando. Gestor de un orden social cuyas bases materiales e ideológicas fueron profundamente alteradas, el intelectual de antaño se recrea hoy en la figura vulnerable del académico de la excelencia. Un actor cuya posición subordinada ante los actores del campo de la política y del poder determina mucho de lo que es y no, hoy, y que, en el caso particular del investigador educativo, lo vuelve propenso a aceptar, con mayor o menor convicción, los estrechos y condicionados límites que supone instituirse como proveedor de conocimiento experto. Vulnerada su condición de protagonista fundamental del orden social, conserva, no obstante, los reflejos elitistas y meritocráticos de antaño: continúa percibiéndose a sí mismo como portador de una enorme autoridad simbólica, con justificado derecho sobre los privilegios que aún conserva y habilitado para ejercer de centinela en la puerta de entrada al selecto grupo de los cultos y educados. Un actor que sólo muy lenta y tímidamente transitó desde el “cuchicheo” interpersonal a la manifestación pública de las ideas y que hoy, ante lo que interpreta como un desalojo de la escena pública, se muestra incapaz de quebrantar, en su propio territorio, las barreras que impiden el desarrollo de un debate amplio, respetuoso y sostenido de ideas y propuestas.

Examinar cada uno de esos rasgos en su trayectoria en el tiempo e identificar sus mutuos condicionamientos ofreció una plataforma desde donde desplegar una mirada más suspicaz sobre la situación actual del campo de la investigación educativa. Una mirada menos complaciente respecto de aquellas cuestiones que de manera unívoca se identifican como logros y respecto de ciertas prácticas que, por recurrentes y *normales*, han dejado de considerarse críticamente. A partir de la idea de Bourdieu sobre la autonomía relativa de los campos, fue posible precisar con más cuidado el sentido y alcance de su profesionalización de modo de advertir cómo la concurrencia de un fenómeno de aguda concentración de la autoridad científica e institucional en unas pocas decenas de individuos, junto con una disposición poco vigilante de sus miembros a buscar la interlocución y el intercambio con el campo de la política y del poder, ha resultado en una muy limitada autonomía intelectual. Los productores del campo tienden a tener “clientes” –en términos de Bourdieu– que no son propiamente agentes del campo, interlocutores de afuera que son los que, en última instancia, otorgan reconocimiento a los productos y a los propios productores del campo.

Al calor de ese fenómeno ha ido conformándose una agenda de lo que se puede o no hacer o proponer en materia educativa, en la que se combinan valores y presupuestos que el propio actor trae consigo y las que impone un proyecto educativo gestado desde las filas del gobierno en sintonía con lo recomendado por organismos multilaterales. A continuación, en el tercer capítulo, estas cuestiones serán consideradas a la luz del caso de la fundación de la UACM y de la disputa que, en torno a ella, se desarrolló al interior del campo universitario mexicano.

Capítulo III: La disputa

La fundación de la UACM fue una iniciativa que, aunque surgió y se concretó a partir de dispositivos propios de la política –al igual que muchas otras instituciones de educación superior en el país–, constituye, básicamente, un fenómeno inscripto en el microcosmos del campo universitario mexicano. Una vez apaciguada la controversia política lo que asoma más definidamente es la naturaleza educativa de sus apuestas: su tácita conformidad en torno a las reglas con las que debe librar las batallas que aspira a ganar y su determinación de hacer todo aquello que se espera de una universidad (consolidar sus programas docentes, desarrollar proyectos de investigación, generar espacios de discusión en torno a problemas con relevancia científica, establecer vínculos de cooperación con otras universidades, implementar proyectos editoriales, impulsar actividades de difusión y cooperación cultural, etc.).

Como ya se mencionó en el primer capítulo, la UACM nació con un doble declarado propósito: ampliar la oferta de educación superior pública para los jóvenes y adultos de la ciudad y convertirse en un espacio de innovación educativa. En vista de ello, desde el primer momento impulsó medidas no sólo inéditas en el ámbito universitario mexicano, sino también transgresoras del deber ser y el deber hacer que resulta del discurso hegemónico en materia de educación superior. Decisiones como la utilización de un sorteo para seleccionar a sus futuros estudiantes o la puesta en operación de formas no convencionales de evaluación del aprendizaje ponen de manifiesto la voluntad de la institución de cuestionar la validez, legitimidad y eficacia de los postulados vigentes de la excelencia académica y de los mecanismos que supuestamente la asegurarían. En ese sentido, el contenido heterodoxo de sus planteamientos no debe servir para negar la pertenencia de la UACM al campo universitario (y, señalar, como se hizo, que era únicamente un proyecto con miras electorales); ni para interpretar el silencio mayoritario de sus miembros como simple desinterés o indiferencia ante un fenómeno acontecido fuera del campo. La interpretación debe más bien orientarse a precisar en qué medida, tras el silencio, se desarrolló una disputa en torno a lo que puede o no hacerse en materia de educación superior en el país y, también, en qué medida el silencio, por sí mismo, expresa una toma de posición de los actores del campo.

García Salord señala que la emergencia de instituciones y comunidades académicas en el campo de relaciones de fuerza constituido por el sistema educativo nacional implica

*La fundación de
la UACM: un
acontecimiento
educativo*

una disputa por un lugar y por su reconocimiento y que, en el caso particular de la UACM, las características de esas disputas estuvieron dadas por el alto grado de desarrollo alcanzado por la profesión y el mercado académico.¹ Aunque esta investigadora centrará su atención en las particularidades que asumió la conformación del cuerpo académico al interior de la nueva universidad, plantear el problema en términos de luchas, enfrentamientos y apuestas permite considerar a la UACM como una “recién llegada” que cuestiona lo considerado hasta ese entonces como la forma legítima y pertinente de ofrecer educación superior, y que reclama el pleno reconocimiento del valor de sus propuestas. Un nuevo miembro que produce movimientos internos, reacomodamientos, tomas de posición; que desencadena, en definitiva, la instrumentación de múltiples tácticas y estrategias por parte de los demás integrantes del campo para monopolizar el capital social que está en juego.

Planteado el problema en esos términos, es decir, concibiendo al campo universitario como un espacio de luchas, el propósito de este capítulo es desentrañar el contenido de la disputa que se desarrolló, y aún se desenvuelve, en torno a la UACM. Una disputa que involucra formas distintas de pensar, visualizar y organizar lo educativo y, en consecuencia, de pensar y estructurar lo público. En las escasas ocasiones en las que el mundo de la academia manifestó públicamente su opinión sobre la creación de la UCM y las preparatorias, algunos fragmentos de esa confrontación salieron a la luz. Las críticas respecto a los tiempos de ejecución de la iniciativa, a la utilización del sorteo, a la generalidad y vaguedad del proyecto, por ejemplo, ofrecen pistas de la presencia de cuestionamientos más profundos, de tomas de posición más globales respecto de lo que debe hacerse en el ámbito de la educación superior y media superior. Esas fueron, precisamente, las pistas que se rastrearon en el transcurso de las entrevistas realizadas para este trabajo.

*Tras las huellas
de una disputa
político-
educativa*

Como ya se anticipó en el segundo capítulo, entre septiembre de 2007 y enero de 2008 se hicieron siete entrevistas: a cuatro académicos (tres especialistas en educación superior –dos de los cuales escribieron uno o más artículos de opinión sobre el proyecto educativo del gobierno capitalino–, y un académico que, sin ser especialista, manifestó su

¹ Cf. Susana García Salord, “Historia socio-cultural del campo universitario mexicano. Fundamentos de una línea de investigación”. Documento de trabajo. IIMAS/UNAM, 2002.

opinión sobre la UCM a través de un artículo periodístico) y a los tres principales responsables del proyecto (a quien fuera la secretaria de Desarrollo Social entre diciembre de 2000 y enero de 2005, Raquel Sosa Elízaga; a quien se desempeñara como directora del IEMS desde marzo de 1999 hasta el febrero de 2007, Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo y al primer y actual rector de la UACM, Manuel Pérez Rocha). Además de lo narrado por ellos (que se refiere, en el caso de los académicos, a lo que saben y piensan sobre la UACM y a lo que saben que dicen sus colegas y, en el caso de las autoridades, a las circunstancias que rodearon la creación de la universidad y las preparatorias), se han trabajado e integrado a este capítulo otros materiales de naturaleza bibliográfica y hemerográfica que ayudan a entender el sentido y alcance de lo declarado por los entrevistados y a dilucidar el contenido de la disputa.

*Las entrevistas
y otras fuentes*

Teniendo en consideración las observaciones que hace Homero Saltalamacchia acerca de lo fecundo que resulta establecer entre el entrevistado y el entrevistador un proceso conjunto de deconstrucción-reconstrucción del dato,² y tomando los recaudos normales que plantea este tipo de metodología –que de manera general tienen que ver con las complejidades propias de toda relación interpersonal y dialógica que pretende convertirse en una fuente de conocimiento–, las entrevistas realizadas para este trabajo no se desarrollaron de la manera convencional: como una sesión de preguntas y respuestas en la que el entrevistador busca desempeñar un papel discreto, circunspecto; en este caso, más bien, se buscó establecer con los entrevistados un verdadero diálogo sobre la UACM, sobre su fundación, sobre el debate que suscitó, sobre quiénes participaron y cuáles fueron los señalamientos que hicieron, sobre la existencia o no de planteamientos distintos a los señalados públicamente, sobre su propia participación en el debate en los casos en que existió, etc.

*Un diálogo
con los
entrevistados*

Pensadas y realizadas las entrevistas de esta manera, no hubo, en estricto sentido, una guía que fijara de antemano los contornos de sus contenidos; hubo, más bien, un punteo previo de los asuntos que debían ser tratados en cada caso en particular (que se incluye en el apartado de anexos: págs. 245-244). No obstante ello, no obstante la singularidad de cada una de las entrevistas, el procedimiento seguido fue más o menos común en todos los casos: se hizo un primer contacto informal que sirvió para precisar los temas y algunas ideas

² Cf. Saltalamacchia, Homero R., *Historia de vida*, Ediciones CIJUP, Puerto Rico, 1992, págs. 81-86.

básicas y, una o dos semanas después, se realizó la entrevista, cuyas transcripciones cuentan con alrededor de 20 páginas a espacio seguido cada una.

La estrategia utilizada en este texto para dar cuenta de lo narrado por los entrevistados ha sido transcribir **en negritas** los pasajes más significativos que se vinculan con la idea que se va desarrollando. Se ha buscado no entorpecer la lectura con transcripciones demasiado largas, de ahí que aparezcan paréntesis y puntos suspensivos (...) que indican que se ha hecho un corte en el discurso de cada narrador. Al final de cada fragmento se indica entre paréntesis quién es el que habla. En el caso de los académicos, se recurre a una denominación genérica acompañada por un número: Ac. 1; Ac. 2; Ac. 3; Ac. 4 y, en el caso de las autoridades, se utilizan las iniciales de sus nombres: RSE, GLGM y MPR.

En cuanto al perfil sociológico de los académicos, puede señalarse lo siguiente:

Ac. 1, es especialista en temas de educación superior y actualmente publica en el suplemento educativo semanal de un periódico de circulación nacional. Es un investigador joven, aún en etapa formativa, adscripto a uno de los centros de investigación sobre educación más importantes del país y miembro de un grupo de investigación integrado por académicos de mucho prestigio que analiza y discute regularmente temas de educación superior. Escribió un artículo de opinión sobre la UCM.

Ac. 2, especialista en temas de educación superior que publica con cierta regularidad en periódicos de circulación nacional y es frecuentemente invitado a eventos públicos en los que se discuten temas de educación. Es un investigador con una carrera consolidada, con prestigio a nivel nacional e integrante de redes internacionales de investigación. Escribió más de un artículo sobre la UCM.

Ac. 3, especialista en temas de educación superior, activista político de izquierda no partidario, protagonista de algunas de las luchas más importantes que se han desarrollado en el ámbito universitario en las últimas décadas. Investigador con una carrera consolidada, de renombre en el ambiente universitario, integrante de redes internacionales de investigación. No manifestó públicamente ninguna opinión sobre la UACM.

Ac. 4, académico de renombre, con prestigio en el mundo académico y con cierta visibilidad en algunos medios de comunicación impresa. Pertenece a la arquetípica

tradición del intelectual público; por derecho propio y por herencia. Aunque no es un especialista en el tema (es historiador), manifestó públicamente su opinión sobre la UCM.

Las opiniones de estos cuatro académicos no expresan cuatro “tipos” distintos de opinión sobre la UACM, ni tampoco pretenden dar cuenta de todo lo que sobre ella se piensa en el campo universitario. Ni siquiera se exponen aquí de una manera que permita identificar con claridad y precisión cuál es la posición que cada uno de ellos asume frente a las nuevas instituciones, de tal modo de decir el Ac. 1 piensa tal cosa, el Ac. 2 tal otra y así sucesivamente (es más, se cometería una enorme arbitrariedad concluir que tal académico está en contra y tal a favor a partir de lo que aparece de sus dichos en este trabajo). No, la idea al realizar las entrevistas y, luego, al analizarlas, sistematizarlas y presentarlas fue identificar aquellas cuestiones clave en torno de las cuales se estructuran las disputas en el campo cuando lo que está en juego es ofrecer nuevas oportunidades educativas a la población; examinar, al respecto, el contenido de aquello que Bourdieu denomina “doxa”: el conjunto de prácticas y presupuestos que se admiten sin discusión, y que fija el contenido de todo lo que merece ser reconocido como válido y propicia mecanismos de censura respecto de las producciones heréticas.³ En ese sentido, la disputa no fue ni es entre sujetos, aunque en ellos se encarna y a través de ellos se expresa; no fue ni es entre el gobierno capitalino y los especialistas, entre una izquierda consecuente y una academia neoliberal, etc.; no, la disputa se da entre una forma *legítima* de hacer las cosas y otra que no lo es.

Aclarada esta cuestión, lo que sigue se estructura en torno al tratamiento de tres cuestiones: las lecturas enfrentadas que se hacen respecto al componente político del proyecto; el alcance que unos y otros le reconocen al derecho a la educación media superior y superior, y las opiniones que se tienen sobre la calidad académica del proyecto. Ejes a través de los cuales, se considera, se expresa lo fundamental de la disputa y en torno de los cuales es posible identificar aquellos rasgos que, según se ha propuesto en el capítulo anterior, modelan la identidad del académico profesional y, en particular, la del investigador educativo hoy en México. El capítulo concluye con un recuento de las tesis

³ Cf. Pierre Bourdieu, “El campo científico” en *Intelectuales, política y poder*, op. cit., 75-110, p. 100.

que, en relación a la disputa y al actor, serán retomadas al final del trabajo para enunciar de manera integrada una interpretación al problema del silencio.

Lo político

El estigma de la política

La primera referencia que hacen los académicos entrevistados es unánime y no asoma en ella ninguna vacilación: la decisión del gobierno capitalino de invertir en educación superior constituía **“una oferta importante y una iniciativa que valía la pena impulsar”** (Ac.1); **“una gran oportunidad para todos”, “una maravilla”, “una esperanza”** (Ac. 2). Una medida que **“estaba muy bien”** (Ac. 3); un verdadero **“reto público y eso era fantástico”** (Ac. 4). Tras décadas de retroceso de la inversión estatal en materia educativa, un gobierno local asumía nuevamente esa responsabilidad; con distintos grados de entusiasmo y desigual acopio de información acerca del proyecto, el beneplácito inicial fue ampliamente compartido.

Sin subestimar la influencia política e ideológica que en los últimos años han ganado aquellos que interpretan la inversión en educación superior como un gasto excesivamente oneroso para el Estado, en el discurso académico y político mexicano aún conserva validez la tesis que atribuye a la universidad pública una enorme importancia en el futuro del país; de ahí que prácticamente nadie, en el ámbito académico, hubiese manifestado oposición ante el anuncio: **“es como muy difícil ser crítico de una iniciativa que pretende poner al alcance opciones, oportunidades educativas a sectores tradicionalmente excluidos. En general, tú dices, si esta gente se está oponiendo a eso qué clase de bicho es”** (Ac. 1). Sin embargo, esa simpatía inicial fue desdibujándose conforme asomaron dudas y sospechas acerca de los propósitos y la viabilidad del proyecto. La información hemerográfica ya lo ha puesto en evidencia; no obstante, son las entrevistas las que ofrecen indicios más claros acerca de las razones de ese cambio en la percepción de los actores de campo y, también, las que permiten identificar el itinerario de un razonamiento que avanza hacia la confirmación de las suspicacias y la primacía de la desconfianza.

*De la simpatía
al escepticismo y
la desconfianza*

Antes de enero de 2001, la creación de una universidad había sido tan sólo una más en el repertorio de ofertas de campaña de los candidatos perredistas al gobierno de la ciudad. Cuauhtémoc Cárdenas la había incluido en su plataforma electoral en el año 1997 y luego, en el 2000, López Obrador había hecho lo propio. Ya para entonces, voces influyentes en el campo de la investigación educativa habían comenzado a hacer una evaluación negativa de la gestión educativa del PRD en la ciudad y a reclamarles a los candidatos de los distintos partidos compromisos concretos en la materia. Tareas pendientes (la descentralización de los servicios de educación básica), promesas incumplidas (la creación de una universidad) y escasa iniciativa en la gestión (acciones de bajo costo que hubieran podido impulsarse) confluían en un balance definitivo: “La educación no mereció prioridad”.⁴ Ante ello, la demanda era explícita: “...la problemática educativa de esta entidad constituye un reto muy concreto para todos los candidatos a gobernarla. La educación deberá ser uno de los temas principales en sus pronunciamientos electorales”⁵ y, en relación con la propuesta de crear una universidad, la indicación era igualmente clara: “debiera ser recuperada”.⁶

A su vez, y si bien en aquellos años la ampliación de oportunidades de educación superior no se manifestaba en una exigencia social organizada, la huelga estudiantil en la UNAM (abril de 1999-febrero de 2000) había instalado el problema del futuro de la universidad pública en el centro del debate público y, en consecuencia, en la agenda de los partidos políticos. Por otro lado, la movilización ciudadana exigiendo la apertura de una preparatoria en la ex cárcel de Mujeres en la delegación Iztapalapa había resultado en la inauguración, en agosto de 1999, de la primera preparatoria del gobierno del Distrito Federal; a la par que persistían protestas y críticas por la aplicación, desde 1996, del examen único para ingresar a la educación media superior en la zona metropolitana. La educación era, pues, una preocupación social mediante la cual se interpelaba a los actores del campo de la política.

⁴ Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado Número 21, “El proyecto educativo en el DF”, 15 de noviembre de 1999.

⁵ *Idid.*

⁶ Roberto Rodríguez Gómez y Alejandro Canales, “Educación superior en el Distrito Federal” en Ma. Herlinda Suárez Zozaya, *Educación en el Distrito Federal*. México, Gobierno del Distrito Federal, 1999, págs. 77-97, pág. 87.

Emplazada socialmente la iniciativa en el ámbito de la política es, paradójicamente, la génesis y el fundamento político del proyecto lo que alimenta suspicacias acerca de su naturaleza y alcances. **“López Obrador, que es un hombre muy agudo políticamente, claramente percibió que en la educación había una situación muy crítica y que el discurso neoliberal (...) le abría un enorme espacio político. Con sólo decir que iban a crear preparatorias y una universidad ya estaba echándose a la bolsa una gran cantidad de familias y de jóvenes”** (Ac. 3). La naturaleza del proyecto queda fija en su condición de oferta o promesa electoral y, con base en eso, se lo concibe como una propuesta aislada cuyo contenido incierto se va dibujando y desdibujando según cómo se va definiendo la relación de fuerzas entre los distintos grupos políticos: **“Yo creo que, en realidad, ni Cuauhtémoc Cárdenas ni (...) López Obrador tenían muy claro qué tipo de institución, con qué características, qué gente se podría hacer cargo de ella (...) obviamente son grupos relativamente heterogéneos como para tener un perfil de quién podría hacerse cargo (...) yo me acuerdo que inclusive trascendió eso, creo que públicamente, ya con López Obrador, que había dos o tres diferentes proyectos de institución, uno de ellos obviamente el proyecto de Manuel Pérez Rocha. Y otro, no sé si proyecto o idea, de Axel Didriksson”** (Ac. 1).

Un origen político y de izquierda que despierta desconfianza

La disputa entre los grupos es la que determina los límites de lo que se hace y de quién lo hace y, también, la lente mediante la cual se interpretan las críticas de los que resultaron desplazados. Así, por ejemplo, las duras opiniones que René Drucker emitió sobre la UCM son interpretadas como resultado de un enojo o una rivalidad personal: **“Porque él no estaba dentro del proyecto, o gente cercana a él no estaba dentro del proyecto (...) No es raro que ocurra una expresión negativa cuando alguien queda al margen. No es raro eso”** (Ac. 1). **“¿Por qué Manuel Pérez Rocha y no yo? De izquierda o de derecha los seres humanos somos bastantes previsibles en términos de: ¿por qué eligieron a este cuate?”** (Ac. 2).

La insistencia en el origen electoral del proyecto, junto con un discurso que concibe la disputa política casi exclusivamente como enfrentamiento y negociación entre personas y grupos, alimenta la percepción de que no se está ante un verdadero proyecto educativo: **“Yo me acuerdo que Pérez Rocha salió en múltiples entrevistas diciendo que iba a ser una oferta diferente (...) pero no terminaban de delinearse muy bien cuáles eran esas**

diferencias (...) Como que la idea de crear una institución era loable y era importante, pero no se dejaba ver eso en términos de un proyecto educativo como tal (...) Era, tal parecía, una idea aislada” (Ac. 1). Bajo esta lógica de razonamiento, el contenido de la propuesta se diluye en los nombres propios y todos los involucrados, tanto los que “quedaron dentro” como los que “quedaron fuera”, resultan sospechosos de defender intereses no del todo confesables.

“Dejemos de lado la pertinencia y oportunidad de esta iniciativa y concedamos que, en efecto, se requiere crear esas nuevas escuelas; preguntemos, en cambio, cómo se las concibe. Nuestra preocupación surge, en primer lugar, de los antecedentes ominosos de proyectos educativos impulsados por la izquierda”.⁷ La referencia de inmediato se precisa cuando su autor, Gilberto Guevara Niebla, evoca los casos de las “universidades críticas, democráticas y populares”, de las “preparatorias populares”, del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la “dramática experiencia de la UNAM”. Para calibrar la naturaleza de esa desconfianza vale la pena recordar los términos en que se dio la disputa educativa en la coyuntura de la huelga estudiantil en la UNAM; no sólo porque en 2001 aún estaba fresca en la memoria de muchos, sino también porque permitió evidenciar, entre otras cosas, cuáles son las posiciones y disposiciones consideradas legítimas en el campo universitario mexicano.

Pasados ya algunos meses desde el inicio del movimiento del Consejo General de Huelga (CGH), José Blanco publicó un artículo en la revista *Letras Libres* en el que señalaba que la substancia del conflicto estaba determinada por el enfrentamiento entre dos proyectos mutuamente excluyentes, irreconciliables: el proyecto de la universidad pueblo y el proyecto de la universidad académica. El primero era, para él, el de la universidad del pase automático, de la permanencia indefinida, de las “rebajas académicas”; el proyecto de la universidad cerrada a la evaluación y a la rendición de cuentas, el de una academia “blanda” que le daba la espalda a la calidad en pos de honrar ciertos compromisos sociales y políticos. El segundo, en cambio, era el proyecto de la universidad comprometida con el saber y el rigor intelectual, con la más alta calidad académica, verdaderamente interesada en formar cuadros dirigentes y profesionales de alto nivel; la universidad, concluía, que el

⁷ Gilberto Guevara Niebla, “La izquierda y la educación” en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001, *art. cit.*

país necesita.⁸ Este era, para Blanco, el contenido de una disputa que introducía a la Universidad Nacional (y, por extensión, a la universidad pública) en una contradicción insalvable. Aunque la dinámica política en la que se desarrolló la huelga polarizó las posiciones y, muchas veces, favoreció una enunciación rudimentaria de éstas, lo que Blanco expresaba es una idea bastante extendida de que la izquierda es la principal responsable de los que se consideran los peores vicios de la universidad pública mexicana: la masificación, la politización y el relajamiento de los estándares de calidad académica.

Es interesante observar cómo esa es una idea compartida tanto por los que no se reconocen parte de esa tradición como por los que sí, no obstante introducir éstos últimos algunos matices. En un intercambio de opiniones entre Ciro Murayama y Rollin Kent Serna en la revista *Nexos* entre diciembre de 2005 y marzo de 2006 (meses en que parecía seguro el triunfo de López Obrador en las elecciones presidenciales de julio de 2006), esto se manifiesta con claridad. Tras un breve recorrido por las que Murayama califica “tristes herencias culturales de la izquierda”,⁹ su veredicto es concluyente: asambleísmo, antiintelectualismo, simulación y desprecio por la calidad, resumen el legado de la izquierda a la vida universitaria. Kent Serna, por su parte, tras afirmar que “la izquierda ha contribuido y sigue contribuyendo al desarrollo de la universidad mexicana”¹⁰ y denunciar –lo que hoy es *vox populi* en la academia– que las lógicas productivistas de la excelencia han derivado en un nuevo tipo de simulación, hace suyo lo fundamental del balance de Murayama y celebra que “las fantasías ideológicas [...] hayan sido barridas” y que ya nadie salga a defender el proyecto de la universidad al servicio del pueblo o alguna sus concreciones materiales. En ese mismo artículo, Kent aporta una idea clave para entender la posición de Murayama y, también, la suya: en escasos quince años se ha operado en México un “profundo desplazamiento ideológico” que ha dado como resultado significativas confluencias acerca de lo que debe hacerse en materia educativa.

Por esas mismas fechas, en un artículo en el que se reflexionaba acerca de las posibilidades que se abrían en caso de un triunfo de la izquierda en la inminente elección presidencial, Miguel Ángel Casillas y Romualdo López Zárate afirman: “...existe la

*Balance sobre
el papel de la
izquierda en el
terreno
educativo*

⁸ Cf. José Blanco, “Soluciones al conflicto en la UNAM” en *Letras Libres*, México, núm. 20, agosto de 2000.

⁹ Ciro Murayama, “Pasivos con la universidad pública” en *Nexos*, México, núm. 336, diciembre de 2005.

¹⁰ Rollin Kent Serna, “Los activos del progresismo en la universidad pública” en *Nexos*, México, núm. 339, marzo de 2006.

posibilidad de que [...] ‘vengan por la revancha’; es decir, decidan desmontar las políticas actuales, sin tener la capacidad de imprimir una nueva dinámica de desarrollo al sistema de educación superior. Si fueran así las cosas, es posible la instauración de un conjunto de políticas e intereses varios, con independencia de la calidad de los procesos educacionales, de los resultados institucionales y del avance del conocimiento. Existe un grave riesgo si quienes dirigirán la educación superior serán los que anhelan la ‘Universidad-Pueblo’, quienes autoritariamente detentan las representaciones sindicales o quienes han hecho de las huelgas el *modus operandi* de la reivindicación gremial”.¹¹

Existe, entonces, cierto consenso –que involucra matices que aquí no se analizan– acerca de lo que la izquierda ha aportado a la educación mexicana; consenso que alimenta la desconfianza acerca de lo que ésta pueda aún ofrecer.

Por otro lado, y en relación específica con el gobierno de López Obrador, una circunstancia adicional reforzaba ese malestar: las tempranas críticas –que ya se analizaron en el primer capítulo– de estar reproduciendo prácticas populistas y asistencialistas en sus programas sociales. En un país tan acostumbrado a presenciar a lo largo de todo el siglo veinte enormes escenificaciones y vacuas gesticulaciones encaminadas a dotar de legitimidad al régimen político, no es raro que la primera reacción ante la fundación de la universidad y las preparatorias haya sido, en algunos, escéptica o incluso condenatoria: **“Era maravillosa la iniciativa (...) pero el proyecto, de la a a la zeta, lo idea López Obrador, de la a a la zeta en grandes trazos (...) Él dice: la universidad va a ser así, me hacen esta universidad (...), me abren un edificio que diga Universidad de la Ciudad de México (...) lo de más ¡me vale!”** (Ac. 4). **“López Obrador es priísta de origen, viene de un Estado que era muy represor pero al mismo tiempo muy inteligente y que sabía que no bastaba el garrote, que tenía que dar el garrote y al mismo tiempo algo más porque si no la fuerza social se descomponía terriblemente”** (Ac. 3). **“Qué tanto la academia, en general, y los que estudiamos los temas de educación, no percibimos más que la fundación de la institución del caudillo. Hasta qué punto se pudo separar la decisión de Andrés Manuel como la de muchos gobernadores priístas que dijeron: yo voy a fundar una universidad. Si estudias la historia de la educación en México encontrarás**

¹¹ Miguel Ángel Casillas y Romualdo López Zárata, “Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. XXXV (4), núm. 140, octubre-diciembre de 2006.

que muchísimas instituciones se fundaron porque el gobernador quiso dejar como herencia de su administración una universidad”, “yo creo que (...) nunca se consideró un proyecto académico, la academia lo consideró un proyecto político, como el segundo piso” (Ac. 2). “La reticencia de algunos, y me incluyo yo ahí, en decir qué maravilloso gobierno perredista tenemos que ya creó una universidad, es en el fondo la desconfianza” (Ac. 3).

La desconfianza y el escepticismo inicial hallan confirmación en la urgencia que orienta la puesta en marcha del proyecto: ocho meses en los que se precipitan, ante el asombro de los observadores, todas las medidas necesarias para la apertura de las quince preparatorias y de la universidad. A partir de una lectura que, sin admitirlo abiertamente, tiende a reducir la acción de los actores políticos a tácticas encaminadas a la obtención del voto ciudadano, la creación y puesta en operación de la UACM es vista fundamentalmente como una medida eficaz para ese propósito, y no como una decisión derivada de una cierta caracterización de la realidad y de las responsabilidades que frente a ella caben. **“Los tiempos eran muy importantes desde el punto de vista político, ése es el gran problema de la política de López Obrador: que los tiempos se lo comen. Él necesita golpes muy rápidos y muy efectivos, muy eficaces para hacerse de votos a costa de hacer las cosas como las hizo. Todo el sistema de segundos pisos es un sistema negociado con la empresa privada. Es el efectismo de votos. La universidad también, absolutamente”** (Ac. 4). **“Me pareció un signo alentador (...) y cuando vi cuándo iba a empezar, en cuatro, cinco, seis meses, pues volví a sentir que otra vez nos gana esto de que en México casi todos los proyectos, aún los de infraestructura, si alcanzan a verse en seis años, pues van, pero si son de más de 6 años, al no tener rendimiento político, tienden a quedar relegados”** (Ac. 2).

*Las prisas
significadas
como
improvisación*

Una interpretación centrada en el ritmo acelerado de los acontecimientos hace desvanecer el sentido y contenido de política educativa que la universidad y las preparatorias encarnan; las prisas adquieren, por esa vía, una fuerte carga de ilegitimidad que en esencia no tienen y son también el origen de mucho de lo que es y no es hoy la UACM. **“Yo creo que el *timing* trae problemas muy radicales (...) En vez de abrir sólo una facultad, de haber concentrado esfuerzos; pero eso no daba electoralmente, no daba”** (Ac. 4). La referencia a las prisas interviene, entonces, en dos momentos: para

confirmar la caracterización primigenia (que se trata de la acción populista y demagógica de un jefe de Gobierno preocupado por ganar votos) y para evaluar y signar la calidad y solidez del proyecto. Las prisas pasan a ser, por sí mismas, la mejor evidencia de que lo académico ha quedado subordinado a lo político: **“...es una desgracia que los procesos de maduración de los proyectos educativos estén a la merced de los ritmos políticos”** (Ac. 2). Así, la política deja de ser la instancia que posibilita para ser la que irremediabilmente pervierte, contamina, frustra. **“La variable a sacrificar en México ha sido la educación, a nivel federal con la miserable entrega de la educación básica al sindicato (...) y ahora en la ciudad con la entrega a la prisa, al acelere; no me gustó”, “yo estoy convencido que mientras lo político subordine a lo educativo, vamos a tener monstruos”** (Ac. 2).

Lo político reivindicado

“La Universidad de la Ciudad de México no nace por un capricho, como algunas veces se ha acusado, ni por una decisión politiquera. Para quien quiera ver las cosas con objetividad, queda claro que nace como respuesta a necesidades apremiantes, urgentes, muy graves de la Ciudad de México y particularmente necesidades que tienen que ver con la educación superior”, declaraba Pérez Rocha a mediados del año 2002.¹² A diferencia de la mirada de los académicos que identifica en la naturaleza política del proyecto uno de sus rasgos más sospechosos o equívocos, quienes fueron sus responsables directos reivindican claramente ese origen: **“Desde que Andrés Manuel hizo su programa de gobierno apareció el asunto de la universidad y las preparatorias, de hecho éste fue un proyecto de él que estuvimos trabajando durante la campaña electoral (...), fue un proyecto suyo muy claro, muy bien establecido”** (RSE). **“Si entendemos por proyecto político toda una estrategia para atender necesidades sociales, indiscutiblemente que en López Obrador había un proyecto político y un proyecto político con el cual yo coincidí plenamente (...) Sin duda que López Obrador, también, muchas de las cosas que hizo las hizo como una táctica para tratar de alcanzar el poder, pero yo no veo una contradicción”** (MPR).

¹² Manuel Pérez Rocha, conferencia “El proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. México, 7 de junio de 2002. Archivo de rectoría, UACM.

Muy tempranamente López Obrador dejó en claro que la apuesta fundamental de su gobierno estaría en el ámbito de lo social. Desde su legendario “Por el bien de todos, primero los pobres” hasta las acciones encaminadas a cumplir sus 40 compromisos, el sello de su administración estuvo dado por una intensa actividad en materia de desarrollo social que incluyó, entre otras cosas, la creación de las nuevas escuelas. La voluntad política de intervenir en el ámbito educativo no era nueva en López Obrador: en 1995, por ejemplo, había impulsado la creación de la Universidad Popular de la Chontalpa en el municipio de Cárdenas en el estado de Tabasco.¹³ Y tampoco sería la última. En lo que fuera su plataforma política para la elección presidencial del año 2006, “50 Compromisos para rescatar el Orgullo Nacional”, López Obrador incluyó como undécimo compromiso la creación de 30 universidades públicas y de 200 escuelas preparatorias en toda la república.¹⁴

El sustento de esas decisiones fue, en todos los casos, una lectura de la realidad que identificada en la acción del Estado una renuncia a cumplir plenamente su responsabilidad de garantizar a la población el goce de su derecho constitucional a la educación y un excesivo y descontrolado crecimiento de la oferta privada que agudiza el carácter excluyente del sistema educativo, especialmente en los niveles medio y superior. En ese sentido, López Obrador fue claro en manifestar su oposición a las políticas educativas neoliberales de las últimas décadas y en expresar la idea de que el Estado debía retomar la iniciativa en el ámbito educativo. En el caso particular de la Ciudad de México, el documento que sirvió de justificación al acuerdo de creación de la UCM y las quince preparatorias expresó lo fundamental de esa caracterización: ante un panorama de persistente exclusión, desigualdad y rezago, el gobierno capitalino busca cumplir con su obligación de ofrecer y garantizar una educación de calidad al conjunto de la población.¹⁵

La relación entre política y realidad aquí se invierte y no es, como lo interpretan los académicos, la política la que moviliza a sus actores y recursos, sino la realidad, una determinada caracterización de la realidad, la que activa todos los resortes de la política.

¹³ Una reseña acerca de la circunstancias que rodearon a la creación de la Universidad Popular de la Chontalpa y sus primeros años de existencia puede leerse en Carlos Marí, “Un intento fallido en Tabasco” en *Suplemento Enfoque de Reforma*, 25 de febrero de 2001.

¹⁴ Cf. <http://www.amlo.org.mx/50compromisos>, página consultada el 15 de octubre de 2008.

¹⁵ Cf. Justificación del Acuerdo Número 2 del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, 9 de enero de 2001, *doc. cit.*

“El problema del rechazo de los estudiantes de las preparatorias y de la universidad es un problema socialmente muy doloroso, es un gran agravio social. Entonces, que Andrés Manuel diera respuesta a ese problema, independientemente de las dificultades concretas (...) tenía todo el apoyo de la población” (RSE). Al formular la cuestión de esta manera, el origen y fundamento político del proyecto se vuelve objeto de una reivindicación: la creación de la universidad y de las preparatorias se enmarca en las acciones de un gobierno democrático y de izquierda que se comprometió a dar respuesta inmediata a un problema que es vivido por la población como una ofensa. La política recupera, por esta vía, su potencia como fuerza transformadora; de ahí, también, que las prisas carezcan del atributo descalificador que se les otorga desde la academia.

En el relato que hacen los protagonistas acerca de lo sucedido durante el año 2001, es muy significativo advertir que la sucesión vertiginosa de acontecimientos no busca ser disimulada. En la memoria institucional que el IEMS publicó en el 2006, Raquel Sosa señala: “Este proceso lo iniciamos sobre la base de la experiencia que ya tenía el ingeniero Manuel Pérez Rocha y la maestra Lucio, que habían fundado la primera preparatoria en Iztapalapa, y aquí vale la pena decir que al principio hubo muchas dudas de ellos respecto a una ampliación tan importante de este programa, sin embargo la decisión del licenciado López Obrador fue muy firme y nos pusimos de inmediato a hacer el programa”.¹⁶ En ese mismo documento, Guadalupe Lucio cuenta: “A un año de tener la experiencia de preparatoria Iztapalapa, el planteamiento del jefe de Gobierno, Andrés Manuel López Obrador, fue de construir quince nuevas preparatorias. Cuando me lo dijeron yo les comenté que cuando mucho podrían ser cuatro más, de hecho proyectábamos agregar sólo dos [...] La doctora Raquel Sosa, secretaria de Desarrollo Social, me insistía en que fueran quince, mi respuesta y compromiso era para otras dos y ya como queriendo ser muy dadivosa cuatro. A lo que ella me señaló: ‘No, maestra, usted no ha entendido bien, son quince y no hay manera de negociarlo’”.¹⁷ Por su parte, y tras reseñar la historia de la primera preparatoria, la que se inauguró en agosto de 1999, Manuel Pérez Rocha concluye: “Ese fue el inicio del sistema, se lo propuse al gobierno, por eso fue que intencionalmente le puse como nombre preparatoria Iztapalapa 1 ya que estaba convencido de que iba a

*Las prisas
como dato de
la realidad*

¹⁶ Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, GDF, *Memoria de un proyecto educativo*, octubre de 2006, pág. 41.

¹⁷ *Ibid.*, pág. 21.

surgir Iztapalapa 2, Iztapalapa 3 y, después, preparatorias en otras delegaciones [...] (pero) Nunca me imaginé cuánto iba a crecer el proyecto”.¹⁸

Tampoco se niegan o esconden las dificultades que, a causa de las prisas, debieron enfrentarse, ni los condicionamientos que ellas impusieron. **“A mí me preocupaba el reclutamiento de los maestros (...) Esa era mi preocupación realmente (...) Me preocupaba cómo poder hacer realidad todo lo que planteaba el proyecto (...) hacían falta herramientas, metodología, y eso me preocupaba”** (GLGM). **“Si en vez de agosto me hubieran dicho un año, dos años, las cosas hubieran sido distintas. Yo creo que los elementos centrales del proyecto hubieran sido los mismos pero se hubieran desarrollado de una manera distinta, sin duda alguna. Sí, la fecha fue determinada y, sí, fue determinada por Andrés Manuel, él dijo: en agosto, y conseguimos que nos diera plazo hasta septiembre”** (MPR).

Las prisas y sus condicionamientos no se disimulan porque, desde la lógica de los protagonistas, tienen una connotación completamente distinta de la que le atribuyen los actores del ámbito académico. En primer lugar, porque ponen de manifiesto que se está cumpliendo con una obligación y con un compromiso y, en segundo lugar, porque al no ser lo político una mancha en la legitimidad del proyecto, las prisas no se interpretan como improvisación sino, simplemente, como las restricciones que una particular condición de posibilidad trajo consigo. **“Nosotros hicimos algo que fue muy interesante como estrategia política determinada por Andrés Manuel (...) que fue que los primeros tres meses de gobierno todos los programas sociales ya estaban en la calle, todos, incluida la universidad y las preparatorias (...) Era todo un programa de gobierno y Andrés Manuel era la presión fundamental para que el programa se cumpliera”** (RSE). Un plan de acción que se sustenta en un diagnóstico que es, precisa y consecuentemente, político, no técnico: **“No teníamos ninguna seguridad, podíamos durar tres meses o tres años en el cargo (...) Andrés Manuel no formaba parte de ningún sector favorecido por las cúpulas tradicionales de la política mexicana, entonces él decía: si nosotros no mostramos resultados nos derrocarán rápidamente, se diluirá el apoyo social al gobierno (...) eso se tiene que fortalecer y se va a fortalecer no porque yo les eche**

*La política
como fuerza
transformadora*

¹⁸ *Ibid.*, pág. 31.

discurso de que mire que sería muy bueno hacer tal cosa, sino porque la realidad indica que sí se están haciendo las cosas” (RSE).

La idea de **“hay que avanzar cuanto se pueda, lo que se pueda” (RSE)** es lo que resume y profundiza la distancia que separa la gestión de gobierno de López Obrador de una lógica de acción cuya única justificación legítima sea el conocimiento experto y sus prescripciones. **“López Obrador me explicó su punto de vista (...) y lo primero que me dijo fue: bueno, usted está de acuerdo que la perspectiva en educación que tiene el gobierno federal y la que tenemos nosotros son diferentes; sí, le dije; bueno, si no aprovechamos en este momento que todavía la presidencia no agarra los hilos, lo que no hagamos ahorita no tenemos claridad de que lo vayamos a poder hacer más adelante. Segundo, me dijo, si ahorita echamos a andar todas las prepas, dentro de 6 años van a estar más consolidadas, si no, las que echemos a andar al tercer o cuarto año, primero, quién sabe si las vayamos a poder echar a andar y, segundo, las vamos a dejar muy endebles” (GLGM).** La naturaleza política de las decisiones asoma con transparencia, no se niega ni se pretende exorcizar; al contrario, es absolutamente legítima y su consideración antecede a cualquier otro tipo de argumento.

Finalmente, las piezas del rompecabezas encajan y el cuadro se completa. Ya el análisis de los periódicos había permitido advertir que el discurso de López Obrador estuvo siempre enunciado desde una lógica política: la universidad y las preparatorias constituían una materialización de la voluntad educadora de la izquierda opuesta al proyecto privatizador de la derecha. Así, un gobierno que no le temió a la confrontación y que siempre buscó diferenciarse del gobierno federal panista tomó, muy tempranamente, la decisión de aprovechar las oportunidades que le ofrecía una determinada coyuntura: **“Hay que avanzar, hay que avanzar; cuanto más avancemos nosotros, más trabajo les va a costar echar para atrás todo esto” (RSE).**

La empresa era mayúscula e involucraba, también, cierta incertidumbre: **“fue un esfuerzo impresionante”, “un período de absoluto desenfreno de trabajo”, “estábamos contra reloj” (RSE).** **“Eran muchas tareas y con todo tipo de avatares”, “era impactante” (GLGM).** **“A mi me invita López Obrador a hacerme cargo del proyecto en noviembre de 2000 de una manera totalmente informal, ni siquiera existía el Consejo Asesor (...) realmente noviembre y diciembre fueron meses de poco trabajo**

todavía; en la práctica, fue de enero a agosto que se hace realmente el proyecto y, al mismo tiempo, con una gran turbulencia de muchas cosas. Nos asignaron el edificio de Gante y luego nos lo quitaron. No era posible ni siquiera dimensionar el proyecto; o sea: ¿qué va a ser esta universidad? ¿Va a ser una universidad chiquita que va a crecer poquito a poco, o que nunca va a crecer? Era imposible saberlo” (MPR). Un trajinar excepcional al que se le atravesaron dificultades inesperadas: “Ya habíamos visto una sede provisional en la Gustavo A. Madero, ya estábamos apalabrados, ya habíamos hecho toda la justipreciación, todo los trámites administrativos y subieron el precio de la renta al doble, ¡al doble!, y entonces pues no pudimos y la gente estaba citada (...) Tuvimos que implementar una camioneta (...) irnos en una camioneta a inscribir enfrente del edificio (...) Y ahí mi mayor susto era que la gente no se inscribiera; o sea, los citamos en una escuela y van a llegar y los vamos a estar esperando en una camioneta” (GLGM).

Este enorme esfuerzo colectivo se sustentó en un proyecto que, así lo formuló Pérez Rocha en noviembre de 2001, busca: “...materializar una experiencia muy larga, no una experiencia personal, sino la de muchos universitarios y académicos que a lo largo de décadas han estado trabajando para reformar nuestra educación superior. Lo que este proyecto propone no es algo inventado de la noche a la mañana, es la consolidación, la materialización de muchas aspiraciones y muchas ideas...”.¹⁹

El derecho a la educación (media superior y superior)

Un derecho condicionado

¿Son necesarias las nuevas escuelas? ¿Es necesario abrir una nueva preparatoria en cada delegación de la ciudad? ¿Es necesario crear otra universidad pública en el Distrito Federal? Como ya se sabe por la información periodística, la respuesta que mayoritariamente se ofreció desde el campo de la investigación educativa fue, para el caso de las preparatorias, un no certero y definitivo y, para el caso de la universidad, un sí con

¹⁹ Manuel Pérez Rocha, conferencia “Una nueva universidad pública”, *Coloquio Educación Superior y Universidad Pública en México*, UNAM, México, noviembre de 2001. Archivo de rectoría, UACM.

condiciones: sí pero mejor abrirla en el Estado de México,²⁰ sí pero mejor que sea una institución con una oferta de estudios que satisfaga las necesidades de los sectores productivos, sí pero mejor invertir en las existentes, etc.

Estas reacciones pueden, en alguna medida, sorprender; especialmente si se tiene presente que en México la educación pública ha demostrado ser a lo largo del siglo XX un eficaz medio de movilización social y que la intelectualidad de clase media ha sido formada y cobijada por la universidad pública. Se podría esperar una postura mucho menos cauta ante una iniciativa como la del GDF. Por otro lado, la realidad educativa en México continúa siendo sombría y la gravedad de los problemas que la aquejan (cobertura insuficiente, altos niveles de rezago y abandono, estándares bajos de calidad, agudas desigualdades, etc.) justifican ampliamente la intervención del Estado. Entonces, ¿qué es lo que está jugando en esas opiniones? ¿Qué argumentos las sustentan e inspiran? ¿Qué toma de posición está implicada en ellas?

Paradójicamente, pese a que los propios especialistas desconfían de las estadísticas educativas y solicitan a la autoridad un mayor cuidado y transparencia en su elaboración y uso,²¹ es a partir de ellas que construyen una parte sustancial de sus argumentos; al menos así sucedió frente a las preparatorias del IEMS y a la UACM.

Tal como se reseñó en el primer capítulo, la principal razón esgrimida para oponerse a la apertura de las preparatorias fue que la demanda en ese nivel estaba completamente cubierta; es más, los datos pretendían ser precisos: "...el coeficiente de absorción del egreso de secundaria es de 133%. Es decir, existe una capacidad de cobertura superior al número de egresados del nivel anterior...".²² En el caso de la universidad, si bien no se habló de plena satisfacción de la demanda, sí se señaló que el Distrito Federal era la entidad de la república con mayor nivel de cobertura del grupo de edad correspondiente, que concentraba la oferta más amplia y diversificada de educación superior y que contaba con

*Oferta y
demanda de
espacios en el
sistema
educativo*

²⁰ En un par de ocasiones a lo largo de los primeros meses del debate, la prensa recuperó las recomendaciones que en ese sentido plantea el trabajo de Huáscar Taborga Torrico, *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y problemas*. México, ANUIES, 2000.

²¹ Ver por ejemplo: Roberto Rodríguez Gómez, "Los problemas de medición" en *Suplemento Campus Milenio*, año 4, núms. 178 a 181, mayo y junio de 2006 y "Cobertura: la situación actual" en el mismo suplemento, año 5, núm. 222, 3 de mayo de 2007.

²² Roberto Rodríguez Gómez, "¿Son necesarias las nuevas preparatorias del GDF?" en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001, *art. cit.*

un nivel de escolaridad superior en tres años al promedio nacional, razones todas que volvían objetable la decisión.

Corresponde aclarar que, pasados ya algunos años, esos argumentos han perdido fuerza y popularidad. En el caso de las preparatorias, por ejemplo, recientemente el OCE señaló en uno de sus habituales comunicados que el aumento exponencial de la matrícula del IEMS entre el ciclo escolar 2001-2002 y 2006-2007 "...refleja la necesidad de una mayor oferta educativa en el nivel..."²³ y, en el caso de la universidad, aquel investigador que más enfáticamente había expresado su oposición a partir del argumento de la necesidad en una publicación dedicada a temas educativos señaló en entrevista: **"¿Yo dije eso? (...) Es que eso es una barbaridad (...) ahora ya pienso diferente (...)"** (Ac. 1), advirtiendo, ahora sí, que los índices globales de cobertura ocultan graves desigualdades en el acceso a la educación superior.

¿Fue, solamente, un problema de estadísticas mal hechas o mal utilizadas? ¿Son los índices de cobertura tan precarios y poco confiables que la tarea de los expertos a la hora de manifestar opiniones acerca de la pertinencia de ciertas iniciativas es sumamente complicada y los orilla a cometer este tipo de errores de juicio? No, ése no fue el único problema. En el año 2001 la información estadística fue sólo una vía para descalificar la decisión del gobierno local sin debatir a fondo uno de los asuntos que ella ponía sobre la mesa: cuál es el contenido y alcance del derecho a la educación reconocido constitucionalmente. De manera sostenida, ésta ha sido una discusión pública soslayada a lo largo de los últimos años pese a que, de acuerdo con las recomendaciones de los organismos multilaterales, se han instrumentado sendos procedimientos que han supuesto graves restricciones al acceso y permanencia en el sistema educativo. "A partir del surgimiento de las teorías del capital humano, de la adopción de las concepciones del desarrollo económico proveniente de los organismos internacionales, y de la práctica y argumentación en torno a la necesidad de medir la 'aptitud', el cumplimiento y la concepción misma del derecho humano a la educación ha venido sufriendo un fuerte embate".²⁴

²³ Observatorio Ciudadano de la Educación, Debate Educativo Número 34, "El proyecto educativo del Distrito Federal", 11 de mayo de 2007.

²⁴ Aboites, Hugo, "Medición y derechos humanos (1996-2000)" en *La medida de una nación*. En prensa.

Desde hace algunas décadas, y en contra de persistentes aspiraciones ciudadanas, el gobierno federal ha buscado orientar la demanda de educación media superior hacia las modalidades técnicas; o sea, hacia aquellas opciones educativas que procuran adiestrar a sus alumnos para satisfacer supuestas necesidades del mercado de trabajo, y no para ingresar posteriormente a la educación superior. Con ese propósito se han creado y apoyado instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) y los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) que brindan una formación que –así lo indican varias indagaciones empíricas sobre desigualdad educativa en el país– “...refuerza la selectividad del sistema educativo, pues define trayectos escolares y laborales que están en correspondencia con los orígenes sociales del alumno”.²⁵

De modo consecuente con esa política, desde 1996 la COMIPEMS aplica en el DF y 22 municipios conurbados del Estado de México el llamado Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior: un examen de opción múltiple estandarizado, elaborado y calificado por el CENEVAL, mediante el cual se selecciona y distribuye a los aspirantes entre los lugares disponibles en todas las modalidades públicas existentes en la zona metropolitana (educación profesional técnica, bachillerato general y bachillerato tecnológico), exceptuando a la UNAM que aplica su propio examen a quienes hayan optado por alguno de sus planteles como primera opción. Mediante este procedimiento, las autoridades federales aseguran haber identificado con precisión el volumen de la demanda y optimizado el uso de infraestructura y recursos y, con base en ello, estar en condiciones de atender de manera transparente toda la demanda existente. Al respecto se asegura: “Todos los aspirantes que cumplan los requisitos del concurso tendrán un lugar en alguna de las nueve instituciones que integran el COMIPEMS”.²⁶

Muchas han sido las críticas que ha recibido el examen, algunas tienen que ver con el instrumento, otras con los efectos que produce. En cuanto al instrumento, se ha dicho que contiene reactivos defectuosos, que es discriminatorio en términos de clase y género, que incluye información insuficiente y sesgada y que se sobrevalora su capacidad para evaluar,

²⁵ Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado Número 19, “Nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación?”, 23 de octubre de 1999.

²⁶ Carta a los padres de familia, Concurso de Ingreso 2008, COMIPEMS, disponible en: http://www.comipems.org.mx/Instructivo_2008/Carta_a_los_Padres_2008.pdf, página consultada el 23 de octubre de 2008.

en tan sólo tres horas, los conocimientos y habilidades de los aspirantes.²⁷ En cuanto a los efectos, están ahí las críticas más duras y, también, las que ponen en evidencia lo más ominoso del examen único. En primer lugar, se ha señalado que pese a que el discurso oficial afirma que se trata de un mecanismo confiable, preciso e imparcial mediante el cual se asignan lugares según los conocimientos y habilidades de los postulantes (de tal modo que saber lo suficiente es garantía para ser aceptado en la escuela de preferencia), en realidad lo que hace es que, ante una oferta insuficiente en escuelas de “alta demanda”,²⁸ distribuye de manera coercitiva a los jóvenes en modalidades educativas poco atractivas para ellos, muchas de las cuales son de carácter terminal.²⁹ Asimismo, se critica que un porcentaje de jóvenes quede fuera del sistema educativo por no haber podido alcanzar un mínimo de aciertos pese a haber concluido exitosamente el ciclo escolar antecedente. “No faltan jóvenes preparados, lo que faltan son lugares suficientes en planteles de buena calidad...”,³⁰ se ha dicho. En definitiva, la denuncia es que, tras un manto de neutralidad científica, lo que se oculta es que el Estado está incumpliendo con su obligación constitucional de garantizar a los ciudadanos una educación de calidad y que, maliciosamente, atribuye a los jóvenes la responsabilidad de no haber sido aceptados en aquellas instituciones de su preferencia.

En el campo de la investigación educativa no es una novedad que hoy en México la escuela no compensa las desventajas que implica para los estudiantes pertenecer a hogares pobres; es más, se sabe que las refuerza en la medida en que los alumnos provenientes de contextos sociales desfavorables acuden a instituciones educativas con mayores carencias humanas y materiales. En otras palabras, en México la desigualdad educativa pasa hoy no tanto por el acceso y la permanencia en la escuela como por el nivel y la calidad del

²⁷ Cf. Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública Sección Mexicana, “Las trampas del examen único”, folleto, marzo de 2005. Información adicional puede consultarse en la página electrónica de la organización: <http://www.forolaboral.com.mx/Examenunicoadmicion.htm>, página consultada el 23 de octubre de 2008.

²⁸ Escuelas de “alta demanda” son aquellas instituciones que ofrecen a los jóvenes mejores perspectivas para continuar luego estudios universitarios y que suponen, en un caso extremo como el de la Preparatoria Número 2 de la UNAM, que hasta casi 13 aspirantes concursan por cada lugar disponible. Cf. Instructivo 2008, Capítulo II “Directorio de opciones educativas de las instituciones que conforman la COMIPEMS” en: http://www.comipems.org.mx/Instructivo_2008/Instructivo_2008.pdf, página consultada el 23 de octubre de 2008.

²⁹ Modalidades que, si bien no clausuran definitivamente la posibilidad de continuar estudios superiores, por sí mismas no habilitan para ello.

³⁰ Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública Sección Mexicana, “Las trampas del examen único”, folleto, *art. cit.*

aprendizaje que en ella logran los estudiantes.³¹ Con base en ello fue que el proyecto educativo local planteó como inaceptable la política de “*apartheid* educativo” que orienta al gobierno federal a establecer en zonas pobres y marginadas instituciones de capacitación para el empleo y que impugnó, en los hechos, la aplicación del examen único.³²

Ahora bien, independientemente de que en las entrañas de esta discusión está presente la relativa al problema de los méritos (cuestión que se analizará más adelante cuando se reflexione acerca de los argumentos a favor y en contra del sorteo), el asunto aquí es que todos aquellos que sostuvieron la no necesidad de las preparatorias por considerar que la demanda estaba plenamente satisfecha lo que hicieron fue dar por buena la versión oficial sobre el examen único; es decir, otorgarle validez y legitimidad al examen y sus consecuencias. Esto no debe sorprender, en general los investigadores de la educación han convalidado el mecanismo. Incluso aquellos que reconocen su verdadera naturaleza (“como un mecanismo de distribución de la demanda y no como un medio válido para distinguir méritos”)³³ y le encuentran fallas, lo califican como el recurso “menos malo de los procedimientos posibles”³⁴ considerando el tamaño y las características de la oferta y la demanda.

¿Cómo explicar esta aquiescencia frente a un procedimiento que, además de reforzar una inequidad previa, limita drásticamente la libertad de decenas de miles de jóvenes para elegir el tipo de educación que recibirán? Aquí, como ante otras muchas manifestaciones de la desigualdad endémica del país, una cuota de resignación que distancia e invisibiliza el drama cotidiano de cientos de miles, bloquea la capacidad crítica de la academia. “La pobreza de este país es, evidentemente, algo que me duele, me duele muchísimo. Me duele tanto que, cobardemente, la veo en abstracto”, reconocía hace algún tiempo Soledad Loaeza en una entrevista.³⁵

³¹ Cf. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “La relación entre calidad y equidad” en *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México, diciembre de 2007.

³² Cf. Justificación del Acuerdo Número 2 del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, 9 de enero de 2001, *op. cit.*

³³ Manuel Gil Antón, “¿Tómbola contra la objetividad?” en *La Crónica de hoy*, 19 de septiembre de 2005, *art. cit.*

³⁴ Manuel Gil Antón, “Dialogar es la vía” en *La Crónica de hoy*, 10 de mayo de 2004, *art. cit.* Del mismo autor: “Como las jacarandas en la ciudad” en *Boletín CENEVAL*, julio-agosto de 2004, núm. 7.

³⁵ Soledad Loaeza en “Las fases y desfases de Soledad Loaeza”, entrevista realizada por María Lourdes Pallais, 25 de marzo de 2006. Disponible en <http://pallaismar.blogspot.com/2006/03/las-fases-y-los-desfases-de-soledad.html>, página consultada el 28 de octubre de 2008.

En cuanto a la UCM, si bien los datos de oferta y demanda de lugares en el nivel universitario no permitían desestimar por completo su creación, la falta de espacios tampoco era razón suficiente para apoyarla decididamente. Aquí el alegato era que, considerando cobertura y niveles de escolaridad, la ciudad estaba razonablemente bien si se la comparaba con el resto del país y que en este caso debían, más bien, considerarse aspectos como la evolución histórica de la demanda no atendida, el origen geográfico de esa demanda, los resultados de los exámenes del CENEVAL, la evolución de la matrícula de las universidades públicas y privadas existentes y, finalmente, el comportamiento del mercado de trabajo.³⁶ Aunque menos visiblemente, en estas posiciones intervienen los mismos supuestos que inspiraron a quienes se opusieron a las preparatorias: pese a que muchos anhelan recibir una educación superior de calidad, la realidad económica, social, cultural y educativa del país habilita, y disculpa, al Estado a poner límites a esas aspiraciones.

Con base en esta conclusión, también se ha sostenido que, dadas las contracciones del mercado de trabajo, no es conveniente incentivar el ingreso a la educación universitaria y sí, mejor, promover formaciones técnicas. Esta idea se sostiene, igualmente, en un supuesto que recorre la organización de todo el sistema educativo mexicano: dado el reparto desigual de talento e inteligencia no todos cuentan con los atributos necesarios para acceder a una educación crítica, científica y humanística de calidad. Como se señaló al principio de este apartado, seis o siete años después de haber sido fundadas las preparatorias del IEMS y la UCM, las tomas de posición ya no son exactamente las mismas; sin embargo, en algunas de ellas sobreviven las mismas viejas premisas.

Tras varios años en que el problema de la expansión de la educación superior no atraía el interés del gobierno federal, que estaba más enfocado en asuntos como la calidad y su evaluación, desde hace algún tiempo esta cuestión ha ido recuperando centralidad en la agenda gubernamental y, también, en la de los propios especialistas. Ante los bajos niveles de escolaridad superior que ubican a México en una posición de desventaja frente a los países desarrollados e, incluso, frente a naciones con similar o menor desarrollo económico, la política educativa de los dos últimos sexenios ha declarado como propósito fundamental

³⁶ Cf. Pablo Latapí Sarre, “¿Otra universidad en el DF?”, documento de trabajo, s/f (*circa*: finales de 2000). Archivo de rectoría, UACM.

la ampliación de la cobertura. Sin embargo, lo que en otros momentos de la vida nacional implicó una expansión del sistema de universidades públicas, en el contexto neoliberal actual la ampliación de la cobertura pasa por un aumento en la oferta de plazas escolares sin consideraciones de calidad ni pertinencia social, y a partir de la apertura de instituciones orientadas a atender la demanda originada en los sectores más pobres de la población.

Así, mientras la matrícula de las universidades públicas federales se mantiene prácticamente estancada y la escasez crónica de recursos impone a las universidades estatales una condición de existencia precaria, las últimas administraciones federales han impulsado la apertura de instituciones de carácter no universitario (institutos y universidades tecnológicas) y favorecido un crecimiento acelerado y sin controles de la oferta privada que, salvo excepciones, ha significado la aparición de una enorme cantidad de universidades de baja calidad (escuelas *patito*, de garaje o fantasmas). En este contexto, la desigualdad entre instituciones públicas y privadas, entre públicas federales y públicas estatales, entre tecnológicas y universitarias, entre privadas de prestigio y *patito* y, al interior de cada una de ellas, entre sedes, escuelas y programas, se cristaliza y reproduce.

Esta orientación de la política educativa ha sido caracterizada por los expertos como una estrategia de diversificación y diferenciación;³⁷ expresiones descriptivas que encubren un serio fenómeno de segmentación y estratificación de la oferta educativa en México: el surgimiento de diferentes modalidades de escolaridad que producen una diferenciación de normas y productos del aprendizaje que, a la larga, conducen a una mayor diferenciación entre los grupos sociales.³⁸ Enmarcada por esta realidad, la fundación de las preparatorias y de la UACM, despojada por completo de su sentido educativo innovador, termina apareciendo como funcional: se trata simplemente de más lugares para ofrecer. No sorprende entonces que, una vez superados los jaloneos iniciales, el propio presidente Vicente Fox expresara beneplácito ante las acciones educativas del gobierno de López Obrador y que prácticamente todas las autoridades de las otras instituciones de educación superior de la ciudad (UNAM, UAM, IPN, etc.) le dieran la bienvenida a la UCM.

*Diversificación/
diferenciación,
Segmentación/
estratificación*

³⁷ Cf. Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez-Guerra, "Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo" en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Varios autores, México, CESU /UNAM, 2000, págs. 127-150.

³⁸ Cf. Teresa Bracho, "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica" en *Educación*, Barcelona, núm. 29, 2002, págs. 31-54.

Esto explicaría, también, que algunos de los especialistas que en su momento criticaron la creación de las nuevas escuelas cambiaran, finalmente, de opinión. De manera insistente, aunque signándolo de un modo diferente, varios de los académicos entrevistados coincidieron en una caracterización: la UACM es una universidad que atiende a **“...una demanda educativa generalmente marginal, generalmente olvidada, de la gente que tiene pocas posibilidades de tener acceso a estudios superiores (...) una institución académica que tiene una cierta oferta educativa que atiende a un cierto tipo de público”, “que está dirigida a un segmento y está localizada en ese segmento (...) de sectores tradicionalmente excluidos”** (Ac. 1); **“donde los pobres de esta ciudad puedan acceder a ella”** (Ac. 4). **“Es una universidad que nace en barrios populares, que es gratuita, que le vale un carajo el procedimiento de admisión porque sabe que es muy discriminatorio socialmente. Es decir, que está diseñada en términos de establecer una relación mucho más cercana con esta parte de la sociedad, con proyectos de generación y recuperación del conocimiento en esas zonas”, “que debería fortalecer su identidad más originaria y no, siendo morena, siendo indígena, empezar a pintarse el pelo de rubio”** (Ac. 3). Ya sea que se vea con simpatía o mayor distancia, ese particular *para quién* define la naturaleza social y educativa de la institución. Una identidad que termina emplazando, con naturalidad y sin conflicto, a la universidad en el panorama de la llamada diversificación y diferenciación educativa.

*UACM: un
para quien
social y
educativamente
diferenciado*

La universidad y las preparatorias se crearon, según se hace constar en la justificación del acuerdo de creación, a partir de un diagnóstico: el Estado no está cumpliendo con su obligación de satisfacer las necesidades y aspiraciones educativas de la población. No existen suficientes espacios y los que existen están distribuidos de una manera inadecuada e inequitativa; la calidad deficiente de la oferta es origen de altos niveles de abandono, reprobación, falta de interés y frustración en jóvenes y adultos; la orientación y organización de los estudios no responden a los retos culturales, sociales, políticos y económicos del presente; los métodos de enseñanza y aprendizaje son obsoletos; los sistemas de evaluación no contribuyen al mejoramiento de los programas y las instituciones, y las formas de gobierno son autoritarias y rígidas. En definitiva, todo el sistema está orientado a restringir y limitar la enseñanza. Para hacer frente a esa realidad es

que se crearon las nuevas escuelas.³⁹ Por otro lado, y cumpliendo con el mandato de la Ley General de Educación que ordena que todas las acciones que se lleven adelante en materia educativa deben dirigirse de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja (artículo 32), es que se decidió que para la instalación de los planteles de las preparatorias se consideraran cuáles eran las zonas de muy alta, alta y mediana marginación, la cantidad de alumnos egresados de secundaria, la población de 15 a 29 años de edad con secundaria terminada y que no hubieran cursado el nivel medio superior, la matrícula de ese nivel y el número y tipo de escuelas existentes; en cuanto a la universidad, la indicación fue únicamente que se construyeran tantas sedes y extensiones como fuesen necesarias.

Planteado el proyecto en estos términos –presentes, algunos de ellos, en varias de las decisiones de política educativa que impulsó el Estado mexicano durante la expansión del sistema universitario en la década del 70– de dónde es que surge una identificación tan clara y definitiva de la UACM como una institución que atiende a **“grupos vulnerables”, “marginales”, “de menores ingresos”, “excluidos”, “populares”**. ¿Es por las carreras que ofrece? ¿Por el contenido de sus planes de estudio? ¿Por los recursos materiales y humanos de que dispone? ¿Por la ubicación de algunas de sus sedes? ¿Por que es completamente gratuita? Este es un asunto que debe analizarse con especial atención porque a partir una decisión del gobierno capitalino y de la universidad y las preparatorias vinculada a consideraciones de política educativa –como es la de atender preferentemente a los sectores más desfavorecidos de la población–, se extraen, en ocasiones, valoraciones de tipo académico respecto de los logros que podrían alcanzar sus estudiantes. Teniendo en vista esto, es que el tratamiento de estas cuestiones exige considerar el problema del sorteo.

Como se reseñó en el primer capítulo, los días 9 y 15 de julio de 2001 las preparatorias y la universidad, respectivamente, publicaron en dos diarios de circulación nacional las convocatorias para el registro de aspirantes. El único requisito escolar exigido fue la presentación de un certificado que acreditara la conclusión del nivel inmediato anterior: la secundaria para el caso de las preparatorias y el bachillerato para el caso de la universidad. Asimismo, se determinó que en caso de que el número de aspirantes superara

³⁹ Cf. Justificación del Acuerdo Número 2 del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, 9 de enero de 2001, *op. cit.*

el número de lugares disponibles, la selección de quienes serían los futuros estudiantes se haría mediante un sorteo. Desde entonces, éste ha sido el procedimiento mediante el cual ingresa cada nueva generación. Las reacciones públicas ya se han reseñado, resta, entonces, poner en evidencia la persistencia de las críticas y analizar cómo éstas se articulan, en el discurso de los entrevistados, con el resto de los juicios y percepciones que orientan su opinión sobre la UACM.

“Llama mucho la atención la forma de selección de los estudiantes”, “se opone a la lógica misma de funcionamiento de una institución educativa”, “es muy cuestionable que seleccionen a sus alumnos mediante un procedimiento azaroso”, “no me parece que sea un procedimiento idóneo” (Ac. 1); **“la rifa (...) no me parece lo más adecuado”** (Ac. 2); **“la universidad no es el melate”**.⁴⁰ Tan desconcertante e inaceptable resultó la utilización del sorteo que hubo quienes lo interpretaron como una maniobra política: era la vía mediante la cual se evadía la responsabilidad y el costo de tener que rechazar aspirantes.⁴¹ El asombro y la oposición generalizada se manifestaron, y aún lo hacen, en el uso de expresiones como **“rifa”, “tómbola”, “lotería”, “melate”, “bingo”,** cuyas resonancias críticas y un poco burlescas sintetizan la opinión de la academia frente al sorteo. La mirada queda fija en el último tramo de un proceso (el azar), cuyo rasgo primordial está dado, más bien, por una declaración de principio: el derecho a la educación es un derecho universal y permanente y el ingreso a la universidad y a las preparatorias será, una vez cumplido el requisito legal de contar con el certificado escolar del ciclo precedente, irrestricto.

*El sorteo:
procedimiento
inadmisible*

Pese a que prácticamente nadie estuvo dispuesto a discutir abiertamente el problema de fondo, o sea el contenido y alcance del derecho a la educación, en lo que cuentan y opinan los entrevistados hay huellas de su presencia: **“compañeros míos muy simpatizantes de izquierda que dijeron: esto envía un pésimo mensaje, no te tienes que esforzar en la prepa, aquí la cuestión es el melate”** (Ac. 2); **“en alguna ocasión me**

⁴⁰ La expresión es de Eduardo Ibarra Colado. En la conferencia “Tendencias de privatización, empresarialización y comercialización de la educación superior”, dictada el 14 de septiembre de 2007 en el marco del Curso Interinstitucional “La educación superior al inicio del siglo XXI” (organizado por el Seminario de Educación Superior de la UNAM). Al referirse al problema del acceso a la educación superior Ibarra declaró: “Yo pienso que la universidad es una institución meritocrática y no se puede entrar por sorteo, discúlpenme los colegas de la UACM pero la universidad no es el melate”.

⁴¹ Cf. René Drucker Colín, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 19 de julio de 2001, *art. cit*

dieron de gritos por teléfono diciéndome que la prepa no es un bingo” (GLGM); “cómo podía ser que una institución académica pudiese seleccionar a sus estudiantes con base en un sorteo, una institución que fundamentalmente se rige por reglas de logro académico y mérito” (Ac. 1). “En el debate sobre lotería o examen, los que dijeron que la lotería era una barbaridad y que el examen era lo correcto, estaban sobreestimando el poder discriminador del conocimiento por medio del examen. Hoy en día, considero que entre la rifa y el examen único, mal llamado objetivo, no hay mucha diferencia. Ahora, sí creo que, simbólicamente, hay que seguir pensando el mensaje que manda el hecho de la rifa”, “todo acto tiene varias lecturas simbólicas. Aquí está consagrado un derecho (...) pero también está consagrado un derecho que no tiene responsabilidad previa para ejercerse. Entonces, el mensaje de la falta de esfuerzo previo no tiene que desestimarse” (Ac. 2).

La posición es clara: no basta con tener el certificado de secundaria o de bachillerato para acceder al nivel subsiguiente, es condición necesaria pero no suficiente; hace falta demostrar mediante alguna otra forma que, efectivamente, se posee un cúmulo indispensable de conocimientos, habilidades y actitudes que garanticen un aprovechamiento escolar eficiente. La primera impresión es que el origen de esta posición está en la desconfianza que, en su conjunto, inspira el sistema educativo; en las sospechas o dudas que existen acerca del valor de los títulos que emiten ciertas instituciones educativas y de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se desarrollan. Sin considerar aquí la corrección del diagnóstico ni la viabilidad del remedio (¿no sería más razonable y eficaz actuar sobre las causas del problema que sobre sus aparentes manifestaciones?), la generalizada utilización de los llamados exámenes nacionales y la fuerte presión que existe para que estos se apliquen al ingreso y egreso de cada nivel escolar (para ingresar y egresar de la preparatoria, para ingresar y egresar de la licenciatura, para ingresar y egresar del posgrado) desplazan el problema hacia otro lugar.

En un artículo en el que se describe y analiza el enorme abismo que separa en México la educación básica de la postobligatoria, Jorge Bartolucci reflexiona: “En términos de su funcionamiento general, un sistema educativo de esta naturaleza pareciera tener el objetivo de formar algunas personas bien preparadas a expensas del enorme costo humano y financiero que da lugar al fracaso de la gran mayoría de los estudiantes. Todo ocurre

como si el fin fuese obtener una élite restringida, sin preocuparse del costo financiero y sobre todo humano de todos esos fracasos”.⁴² La explicación sería, entonces, otra: tras el argumento de la desconfianza en los títulos y certificados se oculta una fuerte orientación de todo el sistema educativo a seleccionar a los mejores, lo más pronto posible y para toda la vida.

La idea de los méritos, tan arraigada y con ecos tan positivos entre los actores del campo educativo mexicano, es la vía para limitar de modo sistemático las oportunidades de cientos de miles de mexicanos. La postura pretende ser ecuánime: deben ser los méritos académicos, y no la suerte, la capacidad económica o la posición social, lo que determine la oportunidad de estudiar de una persona. Pretende ser también razonable: acceder a la educación superior y media superior requiere contar con méritos suficientes. La vaguedad y arbitrariedad de estas enunciaciones sólo rudimentariamente se disimulan: el interés de un estudiante se manifestaría en su asistencia y puntualidad a las clases; su deseo de superación por la calidad de sus trabajos escolares; sus conocimientos por los resultados obtenidos en un examen de opción múltiple; su capacidad por el cociente que resulta de la aplicación de un test de inteligencia; su talento por los reconocimientos y premios que obtenga, etc. Aún aquellos que critican los exámenes, lo hacen por considerarlos deficientes a la hora de medir los méritos; según ellos debe, además, evaluarse la trayectoria de los alumnos, sus calificaciones escolares y promedios, el esfuerzo realizado en los años previos. El resultado es desgraciado y pocos parecen advertirlo: lo que has hecho hasta ahora es la medida exacta de lo que harás en el futuro; el derecho a la educación es un derecho, sí, pero un derecho que hay que merecer y, en cuanto a la universidad, sede de la inteligencia y la más alta cultura, no todos tienen la capacidad y el talento suficiente para asistir a ella.

*Los méritos:
manifestación
de lo que se
hizo y de lo
que se hará*

Los exámenes de selección para acceder al nivel universitario aparecieron en el escenario mexicano en la década de los 60 en respuesta al agotamiento de los viejos mecanismos de regulación de la demanda.⁴³ Si hasta esos años los procesos de exclusión o rezago acumulado y de selección en los niveles escolares previos habían resultado eficaces

⁴² Jorge Bartolucci, “La polarización educativa en México: la élite y la masa” en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXI (1), núm. 122, abril-junio de 2002.

⁴³ Cf. Josefina Granja Castro, “Selección escolar a nivel superior en México: tendencias empíricas y de interpretación 1960–1990” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXV, núm. 99, julio-septiembre de 1996.

para mantener el ingreso a la educación superior dentro de límites funcionales, será a partir de entonces cuando empezarán a instituirse en las universidades los exámenes de ingreso y la fijación de requisitos de permanencia y egreso. Así, en lugar de promoverse una radical y sostenida expansión y reorganización de las instituciones de educación superior que diera respuesta a una creciente exigencia social, los procedimientos de restricción de la matrícula, supuestamente amparados en criterios científicos, se volvieron parte constitutiva de la realidad universitaria.

La coyuntural expansión y democratización del subsistema durante la década del 70 no modificó por completo ese panorama. Reflexiones teóricas e indagaciones empíricas han puesto de manifiesto que la selección continuó operando en ciertas lógicas administrativas y académicas que restringieron las posibilidades de permanencia y egreso de los estudiantes y significaron los logros escolares como una cuestión de carácter exclusivamente individual (de mayores o menores capacidades intelectuales), lo que en esencia era, y es, la manifestación de enraizadas desigualdades socioeconómicas. Tal como evoca Jiménez Mier y Terán para el caso de la UNAM,⁴⁴ junto con los exámenes de selección un discurso autoritario y elitista fue reforzándose en el medio universitario: por el bien de la patria, en la universidad sólo deben estar los mejores mexicanos, los más capaces, los más aptos.

En un trabajo sobre la idea de la igualdad en el pensamiento político mexicano, Urías Horcasitas da cuenta de las profundas reservas de la elite intelectual progresista del siglo XIX para reconocer de modo cabal el principio de igualdad de los individuos y de cómo, a través de la reflexión historiográfica, los propios intelectuales liberales de la época reformularon y relativizaron sus alcances a partir de considerar que su pleno reconocimiento constituía una amenaza para la estabilidad del orden social: "...formalmente el surgimiento de la nación y del Estado modernos en México descansó en un conjunto de principios jurídicos que universalizaron el derecho a la libertad, entendida como un derecho a la autonomía individual y al libre ejercicio de las facultades humanas, y el derecho a la igualdad, que replanteaba los términos de la relación del hombre con el Estado y la relación entre individuos que detentaban los mismos derechos en el ámbito social y político. Sin embargo, a partir de la Independencia comenzaron a instaurarse

⁴⁴ Cf. Fernando Jiménez Mier y Terán, *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1982.

formas de organización política y social en las que estos principios no podían ser claramente reconocidos”.⁴⁵

Esa misma actitud ha sido identificada, ya en el siglo XX, en quienes se suponía eran los portadores de la tan ansiada modernidad: los sectores de clase media y sus minorías ilustradas. Al respecto Soledad Loaeza señala: “...en México se ha producido una contradicción patente entre clases medias y democracia, que es de hecho una contradicción real entre privilegio e igualdad, y que se fue gestando en los años de crecimiento económico y estabilidad política”.⁴⁶ Una situación privilegiada en un país atezado por dramáticos y persistentes contrastes sociales fue, y es, el motor de un posicionamiento político e ideológico ambiguo de las clases medias frente a las reivindicaciones igualitarias de los sectores populares: la plena vigencia del principio republicano de la igualdad es, a la larga, una amenaza a sus frágiles e inestables ventajas materiales y simbólicas. En particular la educación, atributo que las ha distinguido y origen de su prestigio y privilegios, ha sido en donde más visiblemente han manifestado sus reservas al principio de la igualdad. “El valor del capital de instrucción como condición de status es mayor donde imperan profundas diferencias socioeconómicas; en ese caso también se incrementa el peso de la educación como factor de diferenciación entre las clases. Entonces la educación no es de ninguna manera un nivelador social, sobre todo si es además una variable central en la explicación de las diferencias de ingreso personal, es decir, cuando este último mantiene una relación positiva con el nivel de escolaridad. Este ha sido el caso en México desde los años posteriores a 1940...”.⁴⁷ El argumento que sostiene todo el andamiaje es, nuevamente, la viabilidad de la nación: México necesita mentes brillantes para salir adelante, de modo que escoger a estudiantes sobresalientes para ofrecerles una mejor y más elevada educación no sólo es inevitable sino absolutamente necesario y legítimo.

En este contexto, la negativa de la UACM y de las preparatorias a instaurar procedimientos de selección violenta profundamente los valores del campo. Las universidades deben ser refugio para la inteligencia y el saber más elevado, y el esfuerzo institucional debe estar dirigido, especialmente cuando los recursos del Estado son

⁴⁵ Beatriz Urías Horcasitas, *Historia de una negación: la idea de la igualdad en el pensamiento político mexicano del siglo XIX*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1996, pág. 14.

⁴⁶ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México, Colegio de México, 1988, pág. 28.

⁴⁷ *Ibid.*, pág. 32 y 33.

limitados, a albergar en ella sólo a lo más capaces, cultos, esforzados. Los exámenes de ingreso tienen sus fallas pero son, hasta el momento, la mejor alternativa: “Hemos cuestionado la operación de los exámenes (...), pero reconocemos que es un mal menor y eso se les olvida a los responsables del proyecto educativo local; reemplazan un método arbitrario racional por uno arbitrario irracional”.⁴⁸ Incluso aquellos que se identifican como parte de una corriente de pensamiento opuesta a la fuerte tradición meritocrática de la educación mexicana, admiten cierta sumisión ante sus concreciones: **“Pérez Rocha siempre nos criticaba de que teníamos posiciones respecto a los exámenes de admisión que eran en el sentido de mejorarlos, o de modificarlos; él era más radical que nosotros (...) claro que queríamos que terminaran los exámenes, pero no lo veíamos viable. Veíamos viable que no se cobraran, ponerle trabitas (...) que para las mujeres hubiera alguna compensación de puntaje, que no fuera el mismo examen para todas las escuelas; en fin, una serie de puntos así como para desmontarlos (...) Pero la posibilidad de existiera una institución que dijera: no tengo exámenes de admisión, no nos pasaba ni por la cabeza”** (Ac. 3).

El derecho a la educación superior se concibe, en general, de una manera restrictiva: la Constitución sólo obliga al Estado a promover y atender su desarrollo (artículo 3, fracción V), de modo que los ciudadanos tienen, en este caso, un derecho “menos exigible”⁴⁹ y más supeditado a lo que resulte de su propia iniciativa, de sus propios méritos. Todas las críticas que se hicieron al procedimiento de ingreso a la UACM y a las preparatorias se sustentan en la idea de que la educación en estos niveles no es un derecho fundamental reconocido por igual a todos los individuos sino un derecho que debe ganarse, una oportunidad que sólo los mejores deben disfrutar, y que incluir en el derecho a la educación el derecho de todos a ingresar a la universidad “es una exageración”.⁵⁰ La insistencia de algunos en el pernicioso mensaje que da el sorteo agrega visibilidad a la posición: al ingresar mediante un procedimiento fortuito los estudiantes no valorarán suficientemente la oportunidad que el Estado por su gracia, y no por derecho, les otorga.

⁴⁸ Declaración de Ángel Díaz Barriga en “Patito, la universidad de AMLO, dice el CESU” en *El Financiero*, 19 de junio de 2001.

⁴⁹ Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado Número 98, “Derecho a la educación en México”, 25 de abril de 2003.

⁵⁰ Así lo afirmó Romualdo López Zárate en la conferencia “Políticas de cobertura y equidad”, dictada el 5 de octubre de 2007 en el marco del Curso Interinstitucional “La educación superior al inicio del siglo XXI”, organizado por el Seminario de Educación Superior de la UNAM.

Investida de legitimidad la acción de seleccionar, la sombra de la duda se yergue sobre la UACM: **“un sector de la comunidad y de la política dice: una universidad que no selecciona es una universidad, no patito, es una pseudo universidad”** (Ac. 2); es una institución que, muy probablemente, recibe a aquellos aspirantes rechazados por universidades que sí se toman el trabajo de elegir a los mejores: **“desconozco los perfiles que han ingresado a la institución pero me imagino yo (...) que son alumnos que han sido rechazados de las diferentes instituciones federales en las que han querido ingresar, de la UNAM, de la UAM, del Politécnico. Quiere decir que en los exámenes de selección no han alcanzado el puntaje. Estoy suponiendo todo esto porque la verdad no conozco si es así, pero yo supongo que es esto. Entonces, ofrecerles una oportunidad a mí me parece que es muy importante, lo que no sé yo es, si en términos educativos, la institución ha logrado sobreponerse a este déficit que de inicio traen los alumnos”** (Ac. 1). Se otorga legitimidad a los exámenes de selección y también a lo que de ellos resulta; así, al igual que en el caso del examen único para ingresar al bachillerato, se concluye que los aspirantes rechazados (más del 90% en el caso de la UNAM en los años 2008 y 2009)⁵¹ lo han sido por sus graves carencias formativas. La UACM se vuelve, en el imaginario de algunos de los miembros del campo, una universidad de rechazados; una universidad que, al incumplir con su obligación de seleccionar a los mejores, está habitada por aquellos que no deberían estar ahí.

Así, cuando algunos de los entrevistados califican, de manera insistente y definitiva, a la UACM como una universidad para **“grupos marginales”, “excluidos”, “de bajos ingresos”**, etc. es que en su razonamiento ya ha operado una inferencia: si, tal como se ha constatado, las pruebas estandarizadas favorecen a quienes pertenecen a sectores sociales medios y altos provenientes de colegios privados, la institución que desecha su utilización y establece como principio el carácter irrestricto del ingreso es una institución que acoge, necesariamente, a quienes han resultado (o resultarían) perjudicados por el sesgo social de la selección. El razonamiento no concluye ahí: en la medida en que la discriminación por origen socioeconómico es una de las limitaciones toleradas de los exámenes que, en última instancia, sirven para evaluar los méritos académicos de cada aspirante, la UACM es,

⁵¹ Cf. “Quedan fuera de la UNAM y del Poli más de 91% de estudiantes” en *La Jornada*, 21 de julio de 2008. y “‘Se dispara’ demanda de aspirantes a UNAM” en *El Universal*, 30 de marzo de 2009.

fundamentalmente, una universidad para estudiantes pobres y mediocres. Una universidad más en el panorama de aguda estratificación y segmentación del subsistema en el que asoman unas pocas universidades de prestigio y una masa indeterminada de instituciones más o menos anónimas de dudosa calidad académica. Aunque no se discutirá en este trabajo la veracidad o no de tal caracterización, vale la pena señalar que, en relación con el perfil socioeconómico de los estudiantes, algunas indagaciones empíricas han mostrado que la selección social más importante se produce en los niveles medios del sistema (no en el ingreso a la universidad) y que aquellos que son rechazados por las instituciones de educación superior públicas de mayor prestigio no se diferencian mucho de quienes son aceptados por ellas.⁵²

Una interpretación no excluyente

En relación con la posición de las autoridades del gobierno de la ciudad, una declaración de principio sintetiza su posición en el debate sobre la necesidad o no de las nuevas escuelas: el Estado no sólo debe satisfacer las necesidades educativas de la población, debe también satisfacer y elevar sus aspiraciones.⁵³ Al plantear el problema en torno a lo que los ciudadanos necesitan y desean, la pertinencia social del proyecto se construye, no desde la relación que guardan la oferta y la demanda de lugares y su adecuación o no con las necesidades productivas del país o del mercado de trabajo, sino a partir de una interpretación acerca del contenido mismo de esas necesidades y aspiraciones: **“Uno se convence de que sí son necesarias cuando empieza a hablar con la población (...) Efectivamente, ellos decían que había un lugar para cada estudiante, pero yo también sabía que cuando inició el examen único decían que todos los estudiantes tenían lugar y tenía memoria que muchos se quejaron de que cuando los mandaron a su escuela era un terreno que decía: aquí se construirá un CETIS, un CECATI, un CBTIS, y también tenía claridad que los alumnos de esas zonas tienen mucha menos**

⁵² Cf. Ingrid Sverdlick, Paola Ferrari y Analía Jaimovich, *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires, Laboratorio de Política Públicas, Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, 2005; especialmente págs. 76-84. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1383.pdf>, página consultada el 28 de octubre de 2008.

⁵³ Cf. Manuel Pérez Rocha, “Propuestas educativas del Gobierno del Distrito Federal” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva, año 2000*. México, La Jornada/UPN, 2001.

oportunidad de ingresar a una escuela y a veces los mandaban a cinco horas de donde vivían” (GLGM). “Donde quiera que nos presentáramos y donde quiera que habláramos de la necesidad de las preparatorias y de la universidad, era amplísimamente reconocido y agradecido por la población que eso se estuviera haciendo” (RSE).

Al dirigir la mirada hacia los ciudadanos y sus demandas, la realidad adquiere otra densidad e, inevitablemente, interpela a los actores políticos de otra manera: la responsabilidad del Estado no concluye una vez que se ha comprobado que todos tienen un espacio en el sistema educativo, su compromiso está también en garantizar plenas oportunidades de desarrollo para todos los individuos, y eso exige atender cuestiones como el contenido y calidad de los estudios que se ofrecen, las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se propician, los recursos humanos y materiales que se ponen a disposición de alumnos y maestros, la ubicación y características de las escuelas, etc.

El problema de las necesidades y aspiraciones educativas de los jóvenes y adultos está en el centro de la propuesta del gobierno local, aparece en su justificación y en los lineamientos que organizan el modelo. El documento fundacional del sistema de preparatorias plantea, al respecto, la necesidad de considerar el asunto a la luz del cruce de varios referentes: las disposiciones constitucionales que ordenan, entre otras cosas, que la educación que imparta el Estado se inspire en los avances de la ciencia y tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, los hallazgos teóricos y pedagógicos que favorecen la labor educativa, las necesidades derivadas del contexto social, cultural y laboral actual y, en general, los retos que un futuro de enorme incertidumbre y complejidad plantea tanto a jóvenes como adultos. En términos generales, lo que se plantea es que el Estado tiene la obligación de “formar personas íntegras, solidarias, con capacidad de juicio crítico, seriamente comprometidas con la democracia”,⁵⁴ y que esa es, en consecuencia, la medida exacta del derecho a la educación que tiene cada individuo.

Planteado el proyecto en estos términos, todo el asunto del volumen de la oferta y la demanda de espacios pasa a un lugar secundario: **“Ellos sacaban sus estadísticas y decían**

El contenido del derecho: según las necesidades y aspiraciones ciudadanas

⁵⁴ “Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal”, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. México, Gobierno del Distrito Federal, 2000, pág. 5.

que todos los jóvenes tenían un espacio y hablaban de que además era gratuita la oferta; lo cual no es cierto porque en todos los sistemas les cobran por la inscripción, por el examen (...)", "tuvimos algunas prepas que tuvieron menos demanda que otras, eso es muy claro, pero lo que yo tenía claro es que había demanda (...) que había núcleos que no habían tenido la oportunidad, que nunca se les había brindado realmente una oportunidad (...) esa conciencia sí tenía yo, de que había una real necesidad" (GLGM).

Frente a los cuestionamientos que argüían y, a su vez, demandaban cifras, el gobierno capitalino prácticamente hizo caso omiso y los datos que dio fueron siempre muy generales, pese a señalar en múltiples ocasiones contar con diagnósticos detallados sobre el estado de la cobertura escolar en la ciudad. Efectivamente, no parece haber sido esa una polémica en la que las autoridades capitalinas estuvieran interesadas en participar. Es más, en relación con la oferta existente en el nivel medio superior en la ciudad, muy tempranamente se afirmó: "En los últimos años la oferta total de plazas de primer ingreso [...] corresponde aproximadamente con la cantidad de alumnos que egresan de la secundaria, sin embargo esta situación no invalida la propuesta...",⁵⁵ enunciando a continuación de manera general aspectos como el rezago escolar (que engrosa significativamente la demanda que convencionalmente se contabiliza), la inequitativa distribución geográfica de las escuelas, el carácter terminal de varios de los programas de estudio a los que se canaliza a los jóvenes a través del examen único, la necesidad de dejar atrás modelos pedagógicos obsoletos, etc.

Se puede decir que, en general, el esfuerzo de argumentación del gobierno no estuvo en ofrecer datos sino en insistir en la obligación del Estado de responder de manera efectiva a las necesidades y aspiraciones educativas y culturales de la población. Y el balance que al respecto se hacía era categórico: "Amplios sectores de la población quieren hacer estudios universitarios, quieren hacer estudios de nivel superior. Estas son sus aspiraciones. ¿Y cómo ha respondido el Estado mexicano? Con multitud de triquiñuelas y de mecanismos

⁵⁵ *Ibid.*, pág. 3.

para desviarlos a otros proyectos educativos con el pretexto de que son funcionales para el aparato productivo...”, exponía Pérez Rocha en el año 2002.⁵⁶

Hubo, pues, una toma de posición muy clara de las autoridades capitalinas en el sentido de señalar que el Estado mexicano incumple con su obligación y regatea a los ciudadanos el disfrute de su derecho a la educación. Lo relevante de esto –además, por supuesto, de su contenido– es que la denuncia no se hace desde el campo académico o de las organizaciones sociales, se hace desde el propio Estado (aunque se trate del de una entidad federativa) que asume una posición de franca reivindicación de lo político y lo público. **“Yo creo que el abordaje que hizo Manuel Pérez Rocha fue muy importante y muy definitivo entonces y para lo que vino después. En el sentido de ubicar muy bien que el objetivo (...) tenía que ser la atención a aquellos que por razones ajenas a su desempeño académico habían sido excluidos de la universidad y empezar a reivindicar algo que en aquellos años prácticamente no se hablaba, que es la educación como un derecho; no porque no se hable en el texto constitucional, sino porque no estaba en el debate de esos momentos. Y la idea es que todos aquellos que hubieran dejado de estudiar, que hubieran sido excluidos o rechazados de otras instituciones de educación, teniendo los certificados de estudios antecedentes (...) podrían tener eventualmente acceso a la universidad y a las preparatorias”** (RSE). Frente a una política educativa cuya intención expresa, así se interpreta, es excluir a las mayorías (disuadir, rechazar y reencauzar), el gobierno capitalino definió su proyecto en relación con un proyecto democrático de nación: “...el proyecto de la Universidad de la Ciudad de México no busca de ninguna manera fortalecer las estratificaciones; no busca formar elites que vengán a dar línea y a gobernar desde arriba. Todo lo contrario, lo que busca es el que cada vez más jóvenes y adultos tengan acceso a la educación superior y que se vayan generando amplias capas de la población con educación superior”.⁵⁷

Esta es la plataforma política a partir de la cual se construye el *para quién* del proyecto educativo que asume, desde la perspectiva de sus promotores, una significación completamente distinta a la que se le otorga desde el ámbito académico. Ya sea que se

⁵⁶ Manuel Pérez Rocha, conferencia “Los retos de la Universidad contemporánea”, *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. México, 10 de junio de 2002. Archivo de rectoría, UACM.

⁵⁷ *Ibid.*

celebre o no, la creación de las nuevas escuelas, su ubicación y sus procedimientos de ingreso son interpretados por los actores del campo académico como una especie de acto de justicia en favor de grupos sociales tradicionalmente excluidos; como una acción de política social con poca viabilidad en términos educativos. Para las autoridades locales, en cambio, al tener la iniciativa la impronta de un programa político más amplio (“...queremos una nación de gente altamente educada, de gente con una formación cultural, intelectual y científica muy sólida. Entre más alcancemos este propósito, más cerca estaremos de estar construyendo un proyecto de nación democrática”),⁵⁸ el *para quién* no resulta delimitado por fronteras sociales: “...se trata de una institución pública pero [...] no es una institución para pobres, sino una institución para todos, un espacio al que pueden acceder todos en condiciones exactamente iguales, una institución en la cual no se hace más distinción que la de los logros académicos que van teniendo los estudiantes”.⁵⁹

En ese sentido, el propósito declarado de brindar más apoyo a quienes más lo necesitan –cuya concreción inmediata fue ubicar los planteles de las preparatorias y de la universidad en zonas de mediana, alta y muy alta marginación social–, no busca convertir a las escuelas en instituciones “redentoras de pobres”,⁶⁰ sino actuar en conformidad con un diagnóstico del estado de la educación en la ciudad. **“Los panchosvilla se quejaban de que había gente con ciertos recursos en algunas preparatorias, con un poco más de recursos, y entonces ellos querían que no entraran. Y yo les decía: no, a ver, nosotros hacemos un estudio de dónde hacen falta y de dónde están las zonas más deprimidas, y las zonas en las que hacen falta coincidió con las zonas más deprimidas económicamente, lo cual era de esperar; pero hasta ahí llega. Después de eso, cualquiera que viva en el rango de los tres kilómetros, cualquiera, puede ir. O sea, no vamos a sacar a alguno porque tenga más recursos económicos que otros (...) ni es condición, por ejemplo, que las familias ganen menos de dos salarios mínimos”** (GLGM).

Un diagnóstico que no sólo identifica dónde faltan escuelas, sino que también interpreta social y políticamente el sentido de esas carencias (en palabras de Pérez Rocha en

⁵⁸ Manuel Pérez Rocha, conferencia “El proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, *conf. cit.*

⁵⁹ Manuel Pérez Rocha, conferencia “Una nueva universidad pública”, *conf. cit.*

⁶⁰ La expresión fue utilizada por un periodista en el transcurso de una entrevista a Manuel Pérez Rocha. Cf. Manuel Robles, “A contracorriente” en *Proceso*, versión digital, 13 de diciembre de 2004, *art. cit.*

el 2001: “...es indiscutible que las distancias en materia de atención educativa se han incrementado y que el sistema educativo ha funcionado como un instrumento de reforzamiento de las diferencias sociales, no como un sistema de movilización social o de emparejamiento social.”⁶¹ y, con ello, propicia una mirada crítica respecto de los mecanismos que intervienen en la instauración de ese estado de cosas. Así fue cómo la decisión de utilizar el sorteo constituyó no sólo la manifestación más clara de una condena, sino también la embestida más resuelta a los fundamentos de ese particular estado de cosas: “...en el sistema educativo se ha implantado como criterio el que las oportunidades deben distribuirse en función de los méritos. Esta política [...] está construida en falsedades. En primer lugar se confunde desempeño con mérito. Un alto desempeño puede implicar un mérito incluso menor que un desempeño mediano si es que (como con mucha frecuencia ocurre) quien tiene un alto desempeño ha tenido condiciones privilegiadas, y quien tiene un desempeño mediano (o pobre) ha tenido condiciones extremadamente difíciles (como con mucha frecuencia sucede). Con mucha frecuencia ocurre, pues, que quien tiene un bajo desempeño tenga un mérito aún mayor que quien tiene alto desempeño. Otro problema del criterio de los méritos está en la medición misma del desempeño”.⁶²

*Méritos,
desempeño y
logros: una
distinción
fundacional*

En el comunicado público mediante el cual se dieron a conocer los resultados del primer sorteo de lugares en la UCM, esa idea se expresó de modo sintético: “...en una sociedad profundamente desigual e injusta confundir los logros con el mérito es una injusticia adicional”.⁶³ En este esfuerzo por precisar el sentido y alcance de las palabras (presente, por otro lado, en muchas otras de las concreciones del proyecto),⁶⁴ asoma una voluntad de crítica y refundación del sistema educativo que, con mayor o menor consciencia, algunos vislumbraron: **“...una universidad que no llevara a cabo un examen de admisión; o sea, que no siguiera los parámetros que para ellos estaban establecidos, porque nadie se ponía a cuestionar cuáles eran esos parámetros y cuál es la validez de esos parámetros, pues les parecía de mal gusto, poca cosa, falto de seriedad, y lo vieron con mucha frialdad, con gran escepticismo, como que eso no era**

⁶¹ Manuel Pérez Rocha, conferencia “El proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, *conf. cit.*

⁶² Manuel Pérez Rocha, “Propuestas educativas del Gobierno del Distrito Federal” en *Anuario Educativo*, *art. cit.*

⁶³ Inserción publicada en *El Universal y La Jornada*, 22 de julio de 2001.

⁶⁴ Por ejemplo, cuando se distingue obligatoriedad e indispensabilidad en el diseño de los planes y programas de estudio, o cuando se desecha o critica el uso de expresiones como excelencia académica, deserción, eficiencia terminal, etc.

una experiencia seria porque no estaba metido en los parámetros internacionales. Y nosotros, lo que nosotros estábamos, yo siento así, creando, introduciendo, era un punto de vista sobre cómo debe ser la educación sin todos los lastres de las universidades realmente existentes” (RSE).

Es sumamente interesante advertir en el relato que hacen los protagonistas cómo esta toma de posición supuso también para ellos un esfuerzo de autocrítica y delimitación o ruptura con lo que está instaurado como *legítimo* en el campo educativo mexicano: **“La verdad es que a mí toda esta experiencia me cambió la forma de pensar. A mí, cuando Manuel me dijo, la primera vez, que iba a ser por sorteo, yo lo miré y le dije: ¿¡Por sorteo, Manuel!?! Entonces él me dio toda una explicación que yo me la quedé meditando varios días, porque sí me chocaba; a mí me chocaba la idea del sorteo” (GLGM).** **“Ahí tuvimos nosotros un debate, incluso con Andrés Manuel en un momento determinado, porque yo, en cuanto Manuel Pérez Rocha hizo el planteamiento, adopté inmediatamente como divisa de la universidad aquí no hay examen de admisión (...) que me parece un acto de justicia mínimo” (RSE).** **“Cuando lo del sorteo un día me habló Andrés y me dijo: Oye Manuel, cómo está eso del sorteo, porque he recibido muchos comentarios, ¿tú tienes algún documento en donde argumentes y defiendas eso? Sí Andrés, como no, sí lo tengo. ¿Me lo puedes mandar? Si claro, te lo mando. Se lo mandé. Nunca me volvió a decir nada. Nunca” (MPR).**

En el escrito que el rector envió al jefe de Gobierno, además de señalarse que los exámenes de selección vulneran un derecho protegido por la Constitución y constituyen procedimientos igualmente azarosos, imprecisos e insuficientes –en la medida en que ignoran cuestiones fundamentales para el éxito o fracaso escolar como son la motivación, las capacidades creativas o la autoestima de los estudiantes–, se subraya la función ideológica y política que desempeñan: **“...generan en los jóvenes excluidos la idea de que por no haberse empeñado lo suficiente son culpables de su exclusión y que, por tanto, deben conformarse con el destino incierto que su carencia de méritos les depara y deben agradecer una oportunidad que no supieron aprovechar. Por el contrario, el sorteo deja claramente establecido que los alumnos excluidos no son culpables de ese hecho, e invita a**

*Sorteo:
procedimiento
ante recursos
limitados*

ver la verdadera causa: las limitaciones de recursos que se derivan de la grave situación de injusticia, despilfarro y saqueo que priva en el país”.⁶⁵

No es una cuestión menor la discusión en torno al mensaje que emite el sorteo; en varios sentidos la pelea que se propuso librar el proyecto educativo local fue y es, sobre todo, ideológica. Muy tempranamente, y en repetidas ocasiones, las autoridades locales reconocieron que, ante el grave panorama educativo, el esfuerzo era insuficiente, incluso simbólico (un ingreso inicial de 600 estudiantes ninguna mella haría a la exclusión de decenas de miles). El propio sorteo es un reconocimiento de la distancia que separa lo que se hace de lo que debería hacerse: “...es muy claro que si nosotros tuviéramos cupo aceptaríamos a todos. Bueno, no tenemos cupo, entonces el método que nos hemos dado es el sorteo, que es un método mucho más equitativo y claro que el del examen” (GLGM).

La calidad académica del proyecto

Una desconfianza persistente

Inmediatamente después de conocida la decisión de crear una universidad y quince preparatorias, un reclamo comenzó a escucharse desde el ámbito académico: el gobierno debía brindar más información, y más detallada, sobre de la iniciativa. Debía explicar, por ejemplo, cómo operaría un modelo en el que no habría calificaciones y todos los estudiantes obtendrían la máxima calificación posible, cómo se instrumentarían los procesos diferenciados de evaluación y certificación de conocimientos que pretendían implantarse, cómo se concretaría la flexibilidad curricular que se declaraba buscar y cuál sería el contenido de los planes y programas de estudio, cómo se lograría contar con un profesorado capaz de materializar todas esas innovaciones, etc.

Las explicaciones ofrecidas por las autoridades se consideraron siempre insuficientes, y muy pronto empezaron a escucharse con escepticismo. Ya sea que se interpretaran como resultado de una voluntad política de ocultación o, simplemente,

⁶⁵ Oficio enviado por Manuel Pérez Rocha a Andrés Manuel López Obrador. Asunto: Sorteo para la inscripción de estudiantes en la UCM. México, 22 de agosto de 2001, Archivo de rectoría, UACM.

consecuencia del carácter inacabado del proyecto, los efectos fueron los mismos: generar desconfianza y todo tipo de suspicacias. **“La universidad es muy bien recibida por la mayor parte de los intelectuales porque es la primera vez que se reinicia la inversión pública en las universidades (...) pero desde el principio es muy obvio que lo que está pasando en la universidad no es kosher. Así no se hace una universidad y esto te lo dice sotto voce, pues. Esto es una locura”** (Ac. 4). A su vez, lo que sí se sabía del proyecto reforzaba el recelo: Alejandro Canales, por ejemplo, en un artículo en el que analiza la creación de la UCM, tras criticar la utilización del sorteo, se preguntaba: “¿El avance escolar también deberá ser por sorteo?”.⁶⁶

No todo lo que dijeron los especialistas fue en tono de censura. Manuel Gil Antón, por ejemplo, en un artículo publicado en el diario *La Crónica* calificaba como sabia la decisión de distinguir la evaluación formativa de la evaluación para la certificación, y celebraba que la UCM se planteara llevar adelante una innovación de ese tipo aunque, de inmediato, alertaba sobre las dificultades: “...no será sencillo lograr sus propósitos pues los usos y costumbres son inercias fuertes”.⁶⁷ En todos los casos en que los especialistas estuvieron más abiertos a considerar la pertinencia de una iniciativa que tan claramente se alejaba de los cánones convencionales y, por ello, a evaluar con más cuidado su contenido, la reacción fue básicamente la misma: más de expectación que de franco apoyo. El OCE, por ejemplo, semanas antes de que la universidad iniciara su primer ciclo escolar ya señalaba: “Uno de los mayores retos de la UCM, en el terreno académico, es concretar estas propuestas y rendir resultados que permitan apreciarla como una auténtica alternativa para la educación superior en México.”⁶⁸ El propio Manuel Gil, tan entusiasta ante el atrevimiento innovador de la universidad, introdujo una leve distancia: “De aprobarse y llevarse a cabo esta modalidad de manera sólida y creativa, la UCM estará dando un paso enorme...”.⁶⁹

La universidad, tal parecía, estaba a prueba y debía retribuir esa confianza tímida, medida, ponderada, mostrando resultados; de lo contrario, las sospechas iniciales

⁶⁶ Alejandro Canales, “La Universidad de la Ciudad de México” en *Educación 2001*, México, núm. 75, agosto de 2001, pág. 59, *art. cit.*

⁶⁷ Manuel Gil Antón, “La evaluación en la UCM” en *La Crónica de hoy*, 5 de agosto de 2002, *art. cit.*

⁶⁸ Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado Número 59, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 10 de agosto de 2001, *art. cit.*

⁶⁹ Manuel Gil Antón, “La evaluación en la UCM”, *art. cit.*

terminarían siendo confirmadas. **“Yo no sé, a lo mejor igual resulta en términos experimentales (...) en principio, yo diría que el sorteo es un procedimiento de selección que a mí me generaría suspicacia por la manera en que se opone a la lógica del sistema escolar”, “desde el inicio, no me parece que sea un procedimiento idóneo y no sé si pueda resarcirse el déficit que traen los alumnos, pues entran con un déficit importante”** (Ac. 1).

Tal como se ha podido constatar a lo largo de este trabajo, la desconfianza hacia el proyecto educativo local fue lo que marcó la opinión de la mayoría de los académicos y especialistas que se manifestaron públicamente. Lo que fue interpretado como improvisación, demagogia populista, vacíos e imprecisiones devino muy pronto en dudas y sospechas acerca de la calidad de la iniciativa y de lo que de ella pudiera resultar. Aún en los casos en que la desconfianza se expresó en forma de duda, en **“sí pero”** o en **“si de verdad”**, ahí estuvo desde el principio, como acechando, como esperando la oportunidad para ser confirmada. En las entrevistas realizadas para este trabajo, es muy revelador advertir cómo, casi sin contar con evidencia y haciendo pesar, sobre todo, una opinión sobre el origen de la universidad, los académicos entrevistados manifestaron su escepticismo acerca de los resultados alcanzados por la universidad seis o siete años después de fundada.

Una desconfianza primigenia que aún produce efectos

“Era una gran oportunidad para todos, sobre todo por ser un proyecto que pretendía innovar las viejas estructuras”, “era la esperanza de tener una renovación educativa”, “se abría una oportunidad de hacer un tipo de educación distinta (...) no metida en los cartabones del modelo departamental” (Ac. 2). El uso recurrente del pasado durante la entrevista debió ser aclarado: **“Al acelerarse se perdió (...) Por eso yo digo: se abría, y de hecho no cuajó y por eso da tristeza, da coraje...”** (Ac. 2). La indagación continuó, ahora sobre las razones de esa afirmación: **“Por lo que me dijeron y por la velocidad en que se estaban haciendo las cosas. O sea, es una hipótesis...”** (Ac. 2), que en la entrevista se puso en duda: **“Es probable, lo que ocurre es que estás hablando con un tipo que conoció esa universidad muy al principio y después no la ha seguido con detalle (...) a lo mejor pudo después reestructurar espacios, consolidar cuerpos colegiados de profesores, quizás, pero por la propia información que tengo eso no está muy claro”, “en mi caso las fuentes son amigos que trabajan ahí...”, “pues**

la información que tengo es que hay una enorme cantidad de muchachos que ya han terminado los cursos y no han egresado. No tengo estadísticas, te informo de lo que se dice en el medio académico. Que los procesos de evaluación diagnóstica en realidad se han convertido en procesos clásicos, que la carga de trabajo docente ha crecido más allá de lo que se esperaba al principio como para que pueda haber trabajo colegiado (...) **Información indirecta, de ninguna de ellas puedo asegurarte**” (Ac. 2). Revelador es que, en la misma entrevista y ante lo categórico de sus juicios, el propio entrevistado se corrige: **“¡Es que esta universidad sí está innovando! A ver, voy a corregirme.”** (Ac. 2), y a partir de ahí sus opiniones acerca de los logros de la UACM se expresarán con matices.

Otro de los entrevistados se expresa y razona en forma similar. A partir del uso de expresiones tales como: **“es muy obvio”, “te lo dice sotto voce”, “si haces bien la investigación lo vas a ver”, “te digo porque yo lo viví de casa”, “te lo digo porque lo conozco”, “yo me enteré de varias cosas y dije: esto acabará con el proyecto”** (Ac. 4), categóricamente señala: **“Se crearon estructuras basadas en la politicidad del proyecto, no en lo académico, y hasta la fecha funcionan así (...) No donde tengas, digamos, las mínimas condiciones, los mínimos requisitos que permitan un trabajo académico más o menos autorreferencial (...) Hay compromisos políticos muy serios, con sectores políticos del SNTE que son enganchados como maestros. Ve las nóminas. La universidad también tiene el sentido de desmovilizar probables movilizados contra López Obrador, sobre todo a nivel de su planta de profesores”** (Ac. 4). Y más adelante concluirá: **“El gran problema de la universidad (...) es el de la legitimidad, porque de esa legitimidad depende su alumnado, de esa legitimidad depende su presupuesto, de esa legitimidad depende su vida interna. Y la universidad no es legítima en términos de formación en educación superior...”** (Ac. 4). En otro momento, cuando se le preguntó acerca de lo que se dice de la UACM en el ambiente académico, respondió: **“Nada. Nada. Tiene esa virtud de permanecer... En fin, no veo a la universidad para nada dentro del debate. Y eso es fácil de interpretar, ¿no? No es el centro de ningún conflicto político y no es el centro de nada edificante. Ni lo uno ni lo otro”** (Ac. 4). La contundencia de los juicios, sin más fundamento que lo que alguna vez escuchó o supo, alerta al propio entrevistado de la fragilidad del razonamiento: **“Bueno, en realidad, es poquito para la universidad, es poquito, apenas son 6 años”** (Ac. 4).

En las afirmaciones de estos académicos pesan, claramente, dos cuestiones: por un lado, que hay una opinión sobre el origen de la institución que determina la caracterización que se hace de ella hoy: en el primer caso, que las prisas anularon o pusieron en jaque la viabilidad académica del proyecto y, en el segundo, que la iniciativa en su conjunto estuvo subordinada a la agenda política de López Obrador. Es ese origen, espurio, ilegítimo, lo que sella, desde la perspectiva de los entrevistados, la suerte de la institución; sólo después vendrán los matices y las aclaraciones: **“Aunque origen no es del todo destino”** (Ac. 2), **“Pero bueno, apenas comienza, qué le vas a pedir a esa universidad... yo creo que ha mejorado mucho”** (Ac. 4). Por el otro, que es muy poco lo que saben de manera fehaciente acerca de cómo está hoy la universidad. La conclusión que en ambos casos resulta es extremadamente frágil, incluso para los propios entrevistados: una vieja sospecha confirmada sólo porque el tiempo ha pasado y por los rumores que circulan en el medio.

El desconocimiento sobre la situación actual de la universidad es algo que los cuatro académicos entrevistados refieren o evidencian. Ya sea porque **“la verdad es que ya después no le seguí la pista”** (Ac. 1) o porque no tienen “los datos”, “las cifras”, lo que saben es muy poco: **“Yo tendría mayores elementos para juzgar una iniciativa de esta naturaleza, de su efectividad o de sus posibilidades (...) si conociese los datos de cómo ha evolucionado la matrícula, la eficiencia terminal que ha tenido, las experiencias que han desarrollado...”** (Ac. 1). De manera especial, el problema de la falta de información pública es algo que todos comentaron: **“Les he pedido insistentemente que me pasen los datos de matrícula (...) y no me los quieren dar”** (Ac. 3); **“Si tú me preguntas cuáles son los perfiles curriculares, yo no los conozco y no conozco, aquí, a nadie que los tenga”, “estoy seguro que si voy a la biblioteca no van a estar los programas (...) ni los informes anuales de la institución; o si busco los resultados en los informes del gobierno de la ciudad de México, estoy casi seguro de que no van a estar”, “yo no tenía los datos y entonces dije, me voy a asomar a la página del GDF, de la UACM, del IEMS (...) y no encontré cifras, ¡no encontré las cifras! Y ya van como tres ocasiones en que busco un dato y no lo logro encontrar”** (Ac. 1). La falta de datos públicos sobre matrícula, retención, eficiencia terminal, inserción de los egresados en el mercado de trabajo, etc., alimenta cierta incertidumbre acerca de la viabilidad académica del modelo, acerca de su éxito para revertir lo que se interpreta como déficit de los alumnos: **“Yo**

*La falta
persistente de
información
precisa*

supongo que es posible que sí, ¿no? Digo, si no ya hubieran desertado todos sus alumnos, ¿no?” Aunque yo me acuerdo que hace como un año, o algo así, trascendieron las cifras, pero del bachillerato, de que tenían una deserción atroz, o sea, más todavía que la media nacional (...) Pero yo no he escuchado ni me he enterado (...) de los datos del nivel licenciatura. Entonces, realmente desconozco” (Ac. 1).

Tal como se constató al analizar el problema de la necesidad o no de las nuevas escuelas, la información estadística ocupa, en la opinión de los especialistas, un lugar importante que las autoridades educativas locales han ignorado o menospreciado. Así, lo que se interpreta como una actitud evasiva de la UACM para informar, para someterse a la evaluación externa, ofrece la oportunidad para confirmar las iniciales reservas: **“En algún punto tendría que tener como la posibilidad de demostrar que es un proyecto alternativo, que funciona y que es realmente una alternativa educativa porque si no, entonces sí es como meternos en ese esquema de que era un fraude académico lo que se estaba proponiendo. Yo digo está bien, si le puede ofrecer oportunidades educativas a sectores excluidos, si puede ser una formación profesional innovadora (...) pues me parece muy bien, si efectivamente lo cumple ése es el punto”** (Ac. 1). Las dudas no alcanzan a convertirse en una abierta imputación, sin embargo la falta de evidencia sobre logros alcanzados ofrece una vía desde donde pueden confirmarse juicios previos y convalidarse antiguas tomas de posición que, de esta manera, continúan produciendo efectos.

Ya sea por las circunstancias de origen (que se interpretan como resultado de la subordinación del proyecto a intereses políticos), por las peculiaridades del modelo (el uso de criterios de acceso y permanencia que no garantizan la calidad, y la adopción de un sistema de evaluación no convencional cuya efectividad no está comprobada) o por la insuficiente información que se tuvo y tiene sobre la universidad, la UACM fue y sigue percibiéndose hoy con escepticismo. Si bien no se la califica como una universidad *patito*: **“No, no, no, no. Yo no la veo así”** (Ac. 1), sí se le adjudican ciertos rasgos que la instalan en un umbral en donde caben dudas o reservas acerca de su calidad académica: **“La institución tiene, creo yo, la imagen o proyecta una imagen mucho más de una institución académica que tiene una cierta oferta educativa que atiende a un cierto**

tipo de público y que se ha posicionado. Así la veo, sin haber tenido acceso a los datos o a información reciente. Yo la veo así” (Ac. 1). **“En América Latina lo que se está viendo, desde mi punto de vista, es una crisis terrible del modelo universitario (...) una crisis de relación entre la sociedad y la universidad (...) Entonces qué está pasando, que están surgiendo nuevos tipos de universidad, desde los movimientos sociales, ya no desde iniciativas gubernamentales o desde las propias viejas universidades (...) Un movimiento de crear universidades populares que respondan a las iniciativas de las comunidades, es una tendencia muy fuerte (...) Si las miras desde la lupa de la calidad y la excelencia, obviamente que no avanzan pero es muy interesante porque es un proyecto realmente alternativo en términos universitarios a nivel de América Latina (...) Entonces, lo que estamos viendo ahorita es este surgimiento, en Venezuela, por ejemplo, de las universidades bolivarianas que no tienen examen de admisión, que son gratuitas, que tienen esta idea de otra orientación del proceso educativo y, en México, la UACM”** (Ac. 3).

Medie una lógica de interpretación experta o más militante, distante o solidaria con el proyecto, la conclusión parece ser la misma: la UACM es una universidad que, en términos de estrictos logros académicos, es poco lo que podrá ofrecer porque difícilmente conseguirá revertir las deficiencias formativas –que se dan por dadas– con que llegan sus estudiantes. René Drucker lo expresó claramente en el 2001 cuando impugnó el procedimiento del sorteo: “Está demostrado que los estudiantes mal preparados podrán quizás, a pesar de todo, recibir un título, pero no ser profesionales competitivos”.⁷⁰ Sin indagar aquí la veracidad o no de esta afirmación, ni la pesadumbre o indiferencia con que ella se declara, es evidente que esta idea de que los déficit educativos son salvo excepciones irreversibles, inspira muchas de las apreciaciones que se hacen acerca de la UACM; es natural que así suceda: en buena medida dicha idea subyace en el ingente malestar en que hoy transcurre la vida cotidiana de muchas universidades públicas mexicanas.

Aunque es previsible que existan entre los especialistas distintas opiniones sobre la universidad (**“Para mucha gente es una institución más, son más lugares. Entre gente que conoce más, sí lo ven como un proyecto alternativo y les parece muy interesante;**

⁷⁰ Cf. René Drucker Colín, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 19 de julio de 2001, *art. cit.*

depende a quien le preguntes” (Ac. 3)) y que el rango de las valoraciones sea más o menos amplio, el escepticismo no parece haber trasmutado en abierta animadversión, al menos eso no se advirtió durante el desarrollo de la investigación. Una primera explicación de que tal cosa no hubiese ocurrido es bastante obvia: la UACM constituye la materialización de una decisión de política pública que prácticamente todos los actores del campo valoran y reconocen, así fue en el año 2001 y así continúa siendo ahora. Junto a esa explicación, hay indicios de otras circunstancias que pudieran también estar jugando a favor de la institución en las opiniones. Cabe señalar, en primer lugar, que a lo largo de las entrevistas y pláticas informales sostenidas con académicos y especialistas pudo constatar que Manuel Pérez Rocha es un personaje muy respetado en el medio. En la mayoría de los casos se lo mencionó con deferencia, en algunos incluso con admiración (**“Yo he tenido con la UACM una cercanía por mi aprecio a Manuel, porque Manuel es un hombre inteligente que siempre me hace dudar de lo que pienso y estoy dispuesto a dudar de lo que pienso”**, **“puede ser que estemos ante la obra de un utópico (...) que recibe un silencio de la comunidad porque propone algo que no es posible”** (Ac. 2)), reconociendo su trayectoria y su participación en algunos de los proyectos más importantes que en las últimas décadas se han llevado adelante en materia de educación media superior y superior en el país. Las dudas y reservas siempre tuvieron como destinataria a la institución, nunca la autoridad intelectual y profesional de su rector.

Dudas y escepticismo que no se han vuelto rechazo

Por otro lado, pasados casi ocho años desde que fue fundada, la universidad ha ganado presencia en el quehacer cultural y universitario de la ciudad, y esto también es reconocido por los entrevistados: **“Yo veo en los diarios por lo menos una vez al mes una actividad, un coloquio (...) yo la conozco más por su oferta cultural, su oferta de eventos académicos, científicos”** (Ac. 1); **“Está haciendo lo que tiene que hacer: revistas, foros, eventos (...) tiene más presencia obviamente”** (Ac. 3). La UACM ha crecido de manera sostenida y poco a poco su existencia es cada vez más evidente: ya cuenta con cinco planteles, más de diez mil alumnos, dos casas de difusión cultural, realiza actividades académicas en siete reclusorios, impulsa proyectos de investigación en múltiples áreas del conocimiento, mantiene vínculos con otras instituciones de educación superior, cuenta con un plan de desarrollo para continuar expandiendo su matrícula, etc.

Al respecto, una cuestión muy importante a considerar es el fuerte impacto que ha tenido su fundación y la de las quince preparatorias en el mercado de trabajo académico de la ciudad: hoy la UACM tiene algo más de ochocientos profesores y las preparatorias cerca de mil cien (además de todos aquellos académicos involucrados en tareas de gestión y dirección), muchos de ellos de tiempo completo con salarios superiores a los que en general se pagan en el ámbito de la educación pública en México. No es casual entonces que todos los entrevistados manifestaran tener amigos, colegas o ex alumnos de posgrado que han trabajado o trabajan en ellas. Esto es cada vez más frecuente en el medio y muy probablemente esté jugando un papel importante en la configuración de los juicios y percepciones de los actores del campo. Por último, no debe dejar de mencionarse que, pese a todos los pronósticos, la universidad y las preparatorias han mantenido su perfil académico, y nunca se han visto involucradas en alguna disputa política que comprometiera su autonomía o naturaleza exclusivamente educativa.

Ahora bien, esa creciente presencia no está, al parecer, signada por la singularidad a la que aspira el proyecto. Aunque no fue un asunto que este trabajo haya pretendido analizar, la búsqueda de explicaciones acerca del silencio académico que rodeó los inicios de la institución ha resultado también en la constatación de su persistencia, sobre todo en lo que respecta a esa voluntad del proyecto de posicionarse en el campo universitario como un espacio para la innovación y la transformación educativa. **“No la veo. No la veo. A lo mejor está en una etapa larvaria, en el mejor sentido de la palabra, en que está empezando a procesar las experiencias. Pero bueno, no la veo, al menos en esa posición que a mí me parecía crucial, diciéndonos a todo el sistema educativo mexicano: aquí hay otra forma de hacer las cosas”** (Ac. 2). El perfil innovador, renovador del modelo permanece más bien en penumbras y es, en buena medida, la mirada que académicos y especialistas proyectan sobre la UACM (además de la pasividad de la propia institución a este respecto) lo que reproduce su invisibilidad en el medio: todo transcurre como si hubiera poco que decir, al menos públicamente.

*La UACM
una
universidad
pública más*

La temprana sospecha acerca de la viabilidad y calidad de la iniciativa instaló a las nuevas escuelas y a sus autoridades en el lugar del que debe defenderse: **“Yo (...) siento que pasé todo el primer año de gobierno defendiendo el programa educativo, los primeros dos años de gobierno. Y eran conferencias de prensa y declaraciones todos los días ante distintos medios (...) hubo días en que di hasta diez entrevistas sobre la universidad y sobre las preparatorias; y no siempre eso se reflejaba en la prensa...”** (RSE). Ya la revisión de los periódicos permitió dar cuenta de las muchas ocasiones en que Pérez Rocha expuso ante los periodistas algunas de las ideas rectoras del proyecto: queremos que esta institución sea auténticamente universitaria, orientada a desarrollar una sólida cultura humanística y científica en los estudiantes; queremos hacer de la universidad una institución de cultura verdaderamente dedicada al cultivo del espíritu humano, que trascienda la mera formación técnico profesional; queremos que nuestra universidad sea un espacio para la innovación, que asuma el reto de rehumanizar los procesos educativos, que atienda las peculiaridades y singularidades de cada estudiante, que respete sus intereses, voluntades, decisiones; queremos hacer de nuestras escuelas espacios de convivencia, discusión, análisis, expresión y creatividad; queremos, en definitiva, formar personas cultas, críticas, comprometidas con su sociedad.

*Una idea de
universidad
diferente*

Si estas declaraciones fueron vistas por algunos sólo como una carta de buenas intenciones con escasas posibilidades de aplicabilidad, ciertas tomas de posición del modelo frente a valores y reglas considerados *legítimos* en el campo ahondaron las diferencias. Junto al deslinde de una concepción meritocrática del derecho a la educación superior, la crítica de Pérez Rocha a la idea de la excelencia y a la concepción que visualiza a la educación como un proceso instrumental que sólo busca satisfacer los requerimientos del sector productivo, remarcaron la distancia. En su discurso de inauguración del primer ciclo escolar de la UCM –y recuperando lo señalado por Pablo Latapí en un artículo periodístico⁷¹ el rector reprochó a los medios académicos la complacencia con que aceptaban términos como los de excelencia y competitividad que introducían en el ámbito educativo lógicas de acción propias del mundo empresarial y que “...son vehículo para

⁷¹ Cf. Pablo Latapí, “En defensa de la imperfección” en *Proceso*, núm. 997, 11 de diciembre de 1995.

imponer una forma de vida y una escala de valores perversas”.⁷² La afirmación del rector, en ese mismo discurso, de que la UCM no pretendía ser competitiva ni excelente ni buscaba obtener certificados comerciales o burocráticos de calidad, implicó una clara oposición a algunos de los valores en que hoy se asienta el sistema educativo. La excelencia como sinónimo de perfección y la competitividad imponiendo la rivalidad y el egoísmo constituían, desde la perspectiva de su fundador, valores que la nueva institución debía explícitamente desechar.

Por otro lado, las constantes referencias del rector, durante los primeros meses de existencia de la institución, en el sentido de que la UCM debía constituirse en una “auténtica universidad” y que no podía ni debía tener como tarea prioritaria la formación de cuadros profesionales (“nuestro referente no puede ser el mundo del empleo porque los empleos constituyen una forma de trabajo cada vez más escasa, inestable e indeseable”),⁷³ resultaban aún más disonantes en un medio que mayoritariamente ha aceptado que la tarea de la educación es formar recursos humanos capaces de desempeñarse eficientemente en las sociedades y economías del conocimiento y de la información. Excelencia, competitividad y productividad constituyen para muchos garantía de un futuro individual y social próspero, de modo que las declaraciones del rector parecían una insólita e irresponsable confesión de mediocridad.

Ante ello, los especialistas reclamaron mayor información, precisiones, datos, realidades concretas. Las respuestas de las autoridades capitalinas fueron siempre del mismo tenor: **“En un principio tenían que ser ideas, qué otra cosa podrían ser. El enunciado de ideas. Qué datos íbamos a tener en un principio”, “La UCM nace como un conjunto de ideas, un conjunto de ideas plasmadas en ciertas acciones específicas”** (MPR). **“Había que lanzar, sobre la base de ciertas ideas básicas que fueron las fundamentales que se desarrollaron durante ese período, la iniciativa de la universidad”** (RSE); **“El proyecto era como enunciativo, hacían falta herramientas, metodología...”** (GLGM).

Un conjunto de ideas que, según las afirmaciones de sus impulsores, condensaba los logros de experiencias institucionales como las de UAM y los CCH y daba cabida a las

⁷² Manuel Pérez Rocha, discurso pronunciado en la inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, 3 de septiembre de 2001 en el Museo de la Ciudad de México.

⁷³ *Ibid.*

iniciativas y esfuerzos de muchos académicos de prestigio y experiencia comprometidos con la reforma de la educación en México. Declaraciones de principios y definiciones básicas (como la estructuración del trabajo académico en tres grandes áreas, la organización de los planes de estudio en un ciclo básico y un ciclo posterior, la flexibilidad curricular, la diferenciación entre proceso educativo y proceso de certificación, el rechazo a los estímulos económicos a los profesores, la negativa a implementar exámenes de ingreso, etc.) que lejos estaban de satisfacer los reclamos de una academia que, en buena medida, se ha disciplinado al formalismo de los “datos duros y objetivos” como único criterio de validez de la argumentación. Frente al reclamo del experto, la respuesta fue: “**...no hay datos, no hay información; mi argumento es: hay ideas, y no son los datos los que se discuten, son las ideas**” (MPR). La UACM emergía en el campo de la educación superior hablando un idioma distinto al usado por todos y apelando a valores, reglas, prácticas diferentes.

Aquello que los observadores interpretaron como improvisación, imprecisión, inconsistencia, los fundadores lo significaron como principios fundacionales. Allí donde los primeros vieron vacíos, los segundos advierten un origen en el que se condensa y anticipa lo que será la universidad. La falta de normas, reglamentos, contenidos fueron, para algunos, la manifestación de una debilidad; para los otros, la expresión de una toma de posición: hacen falta nuevas reglas y nuevos contenidos y será la propia universidad, a través de una reflexión cuidadosa y una práctica comprometida, quien los definirá. En el 2003 Pérez Rocha señalaba al respecto: “Existe, por ejemplo, la propuesta de que los profesores se organicen en academias, pero sus formas, límites y relaciones, están en proceso. Esto no sucede en pocos días, estamos asumiendo este reto con gran responsabilidad. Otro camino sería implantar un proyecto ya diseñado por expertos, pero creo que tiene un valor especial el que la universidad atraviese este proceso de autoformación.”⁷⁴

En lugar de encubrir lo que puede ser calificado como inacabado, se da abiertamente cuenta de ello como evidencia de una voluntad innovadora: (la tarea fue) “**...la organización desde el principio de un cuerpo académico que empezara a desarrollar el proyecto de la universidad (...) prácticamente que lo desarrollara al mismo tiempo**

⁷⁴ Manuel Pérez Rocha en “Nada humano me es ajeno”, entrevista realizada por Ma. Magdalena Amieva y Mariano Andrade, en *En trama*, Boletín informativo del posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, UCM, núm. 3, año 2003.

que lo empezara a implementar”, “tuve muchas reuniones con Manuel Pérez Rocha y con Guadalupe Lucio para ver cuáles eran las orientaciones que se estaban estableciendo y nutrirme, además, de un tipo de programa académico y de un modelo educativo que para mí era novedoso y (...) muy importante”, “yo misma aprendía de ese proceso” (RSE). Un proceso que supuso hacer realidad lo que “en el papel me parecía digno de locos”,⁷⁵ “los sueños guajiros de cualquiera que haya estado dentro de los ámbitos educativos”,⁷⁶ materializar una iniciativa conformada por planteamientos tentativos, preliminares que, así se indica en los documentos fundacionales, debían ponerse a prueba, corregirse, desarrollarse.⁷⁷ **“En cuanto al proyecto educativo, a mí no me preocupaba. O sea, cuando yo leí el documento de Manuel sobre de las prepas, realmente me pareció un documento muy valioso. Incluso, yo me acuerdo, que le decía a Manuel: es que esto es muy difícil que se haga realidad, Manuel, es un poco utópico. Pero me encantó el documento, fue parte del enamoramiento. Yo estaba muy convencida de que no teníamos problemas en el terreno académico, de eso estaba convencida. Me preocupaba cómo poder hacer realidad todo lo que planteaba el proyecto”** (GLGM). **“La idea de poner en marcha una universidad diferente no estaba originalmente ni siquiera en la mente de López Obrador. Él pensaba: una universidad; no una universidad diferente. Probablemente, en algunos miembros del Consejo Asesor sí (...) Obviamente, en cuatro o cinco sesiones no se delinea ni siquiera un proyecto pero sí nos quedaba claro que lo que se quería hacer era crear un espacio de innovación”** (MPR).

La dificultad de la construcción y de una formulación más acabada del proyecto

Junto con la apuesta institucional en favor de implementar nuevas modalidades de enseñanza y de organización como estrategia para contribuir a la solución de problemas educativos, la decisión de que fuera la propia comunidad de maestros, alumnos y autoridades la que definiera el alcance preciso de ellas en el propio devenir de la institución trajo consigo un grado de incertidumbre y de dificultad que, pasados los primeros años, los fundadores añaden en sus balances. Pérez Rocha refiere en una entrevista realizada en el año 2006: “... me planteé la estrategia de ir estructurando la universidad conforme su vida

⁷⁵ Francisco Cañón, docente de la Preparatoria Iztapalapa I, *Memoria de un proyecto educativo, doc. cit.*, pág. 91.

⁷⁶ Leticia Vargas Salguero, primera Directora de la Preparatoria Iztapalapa I. *Ibid.*, pág. 57.

⁷⁷ Cf. “Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal”, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, *doc. cit.*, pág. 4.

lo fuera exigiendo y en la medida de lo posible con la participación de quienes se iban incorporando a la construcción de esta casa de estudios. Ello ha hecho que estos cinco años hayan sido muy difíciles, porque hemos trabajado con muchos déficits de organización que requirieron que apeláramos más que nada al sentido de responsabilidad de la gente”.⁷⁸ **“Yo lo viví (...) con la conciencia, así diría, dramática, de que a pesar de estuvieran a mi cargo los proyectos educativos (...) era absolutamente indispensable que esos proyectos tuvieran su propio desarrollo y su autonomía académica real; o sea, yo no podía intervenir en eso, aún siendo yo académica, aún teniendo la experiencia que tengo, la pasión que tengo por la educación, tenía que dejar que esos colectivos académicos tuvieran su propio desarrollo. Entonces, yo no intervine para definir cómo se iban a ordenar, organizar los planes y programas de estudio (...) y fui muy respetuosa en el desarrollo del proyecto interno, no me involucré”** (RSE).

“Los invitamos no a habitar una casa, sino a construir una casa”, esta frase de Pérez Rocha, repetida muchas veces durante los primeros años de existencia de la UACM resume, en buena medida, lo que ha signado el desarrollo inicial del proyecto y da cuenta de uno de sus rasgos distintivos. Lejos de identificar en ello el carácter inconcluso de la iniciativa, la decisión de impulsar la conformación de una comunidad que, fundada exclusivamente en un interés común por el conocimiento y la cultura, se involucrara simultáneamente en el diseño e implementación del proyecto constituye una declaración de principio.

Como ejemplo de los desafíos y dificultades que trajo consigo esa decisión, los fundadores refieren el problema de la validez de los certificados. Saldada, durante el 2001, la disputa en torno a las atribuciones del gobierno capitalino en materia educativa, se determinó que las preparatorias y la universidad sólo registrarían los planes de estudio ante la autoridad federal (la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Dirección General de Profesiones, respectivamente), sin menoscabo de las facultades del GDF en la materia. Lo que en teoría no debía llevar más de unos meses, tardó casi dos años en el caso de las preparatorias y poco más de cuatro en el de la universidad (22 de noviembre de 2005). Al respecto se señala: **“Hubo una preocupación importante (...), y que a mí**

⁷⁸ Tania Rodríguez y Ángel Sermeño, “Pensar la Universidad, hacer Universidad”, entrevista con Manuel Pérez Rocha en *Andamios*, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, págs. 259-280, p. 277.

particularmente me hubiera gustado que la hubiéramos atendido con más velocidad de la que realmente se atendió, que fue el problema de la certificación de los estudios. De toda esa crítica que se hizo, muy negra (...) de descalificación de la universidad y las preparatorias, lo que quedó en el aire fue si los estudios que íbamos a ofrecer tenían validez oficial (...) Yo creo que ahí sí tendría que haberse procedido con más celeridad, pero era muy difícil porque se estaban creando los programas. Yo presioné para que concluyéramos, para que avanzáramos lo antes posible en el sistema de registro de la SEP, que era un trámite que podíamos hacer con cierta velocidad (...) En el caso de las preparatorias eso tomó un tiempo pero se resolvió en alrededor de un año y medio. En el caso de la universidad (...) se prolongó durante muchísimo tiempo esa discusión (...) por el propio proceso del desarrollo del programa y los planes de estudio. O sea, en el caso de las preparatorias eso se pudo hacer relativamente rápido porque el programa de estudio, básicamente, ya estaba listo (...) En el caso de la universidad el programa estaba en desarrollo, entonces pues no se podía tener una visión y un plan de estudio completo y por tanto no se podían registrar los planes de estudio completos (...) además, la flexibilidad de la universidad tenía que hacer que las combinaciones fueran combinaciones múltiples y eso tampoco estaba. Y eso fue un proceso de reflexión del equipo de la propia universidad” (RSE).

Junto con el diseño de los planes y programas de estudio, muchas otras propuestas del modelo, calificadas por algunos como “tan novedosas que sorprenden”,⁷⁹ y “ponen los pelos de punta”,⁸⁰ requerirían de una reflexión y una práctica colegiada que a la universidad y a las preparatorias le llevaría algunos años. En la Memoria publicada por el IEMS Guadalupe Lucio afirma: “Lo que más trabajo nos ha costado, y que en ese entonces nos causaba mucha inquietud, es lo referente a la evaluación y a cómo operar las tutorías. Al inicio no teníamos las estrategias ni las herramientas, sólo contábamos con un planteamiento general. Así que tuvimos que ir construyendo todas las estrategias, todas las herramientas, las técnicas, los contenidos de todo eso”.⁸¹

⁷⁹ Cf. Gilberto Guevara Niebla, “Los proyectos educativos del DF” en *El Universal*, 20 de enero de 2001, *art. cit.*

⁸⁰ Cf. René Drucker Colín, “La Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 19 de julio de 2001, *art. cit.*

⁸¹ Guadalupe Lucio, *Memoria de un proyecto educativo, doc. cit.*, p. 25.

La decisión de brindar más apoyo a aquellos que más lo necesitan determinó no sólo la ubicación de los planteles sino también la manera en que la universidad y las preparatorias se propusieron organizar el trabajo académico. A partir del mandato general de que los estudiantes fuesen el centro de todas las acciones educativas (“La UCM considera a los estudiantes como su razón de ser [...] los demás miembros de la institución –maestros, investigadores, técnicos y trabajadores de servicios– tienen como responsabilidad apoyar a los estudiantes para lograr su mejor educación.”),⁸² las nuevas escuelas debieron encarar la tarea de desarrollar e implementar distintos mecanismos (programas compensatorios y remediales, estrategias de atención personalizada, flexibilización de procedimientos, diversificación de las trayectorias escolares posibles, etc.) que garantizaran, efectivamente, el ejercicio del derecho a la educación; es decir, que permitieran que todo aquel que deseara aprender pudiera realmente hacerlo.⁸³

A contracorriente del modelo de la excelencia académica que, estructurado en torno a valores como la calidad, la evaluación, los méritos, la productividad científica, los exámenes, el aprovechamiento académico, la eficiencia, etc., busca inspirar por completo la vida de las universidades públicas mexicanas, el proyecto educativo del gobierno local se propuso instaurar un nuevo orden de prioridades: **“Hubo propuestas de los maestros de que hiciéramos exámenes de selección; el punto de vista de los maestros era: es que tendríamos mejor eficiencia terminal si tuviéramos mejores alumnos, mejor preparados (...) Para los maestros ha sido muy complicado. Yo tuve discusiones largas con ellos sobre por qué no hacíamos examen de admisión, cuál era el sentido de no hacer examen de admisión (...) Yo les decía: a ver, tenemos que mejorar los números, pero no en el sentido de llegar a algún parámetro de eficiencia terminal, sino en el sentido de que tenemos que retener más a nuestros estudiantes. Pero ellos luego luego me decían: ¡pero es que algunos no saben leer! Es como una impotencia y una desesperación. Y yo les decía: no, es que no tenemos que desesperarnos, lo que tenemos que hacer es ocuparnos y ver cómo podemos, y a lo mejor llegamos a la conclusión, en algún momento, de que hay ciertos núcleos de estudiantes que**

⁸² Manuel Pérez Rocha, discurso pronunciado en la inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, *doc. cit.*

⁸³ Cf. Manuel Pérez Rocha, “Propuestas educativas del Gobierno del Distrito Federal” en *Anuario Educativo Mexicano, op. cit.*

requieren 5 años; pues que se queden 5 años (...) No se trata de mejorar los números por mejorar los números, se trata de que eso signifique algo” (GLGM).

Frente a una academia que solicita datos, cifras, información “dura” y que espera que la universidad y las preparatorias se acerquen razonablemente a los patrones de estadística educativa estándares, Pérez Rocha declara: “en esta universidad no hay datos duros porque no hay realidades duras”⁸⁴ y, a la par que reconoce altos índices de deserción y un bajísimo número de egresados, descarta la posibilidad de que la institución sea evaluada por agencias externas mientras subsista la falta de correspondencia entre las **“universidades realmente existentes”** (RSE) y la UACM en la manera de visualizar la labor educativa. La discusión en torno a la calidad del proyecto y sus logros entre los especialistas y la UACM y las preparatorias tiene ante sí una dificultad casi insalvable: unos y otros hablan idiomas distintos. **“Un debate así requeriría que se hiciera un esfuerzo de objetividad y de eliminación de prejuicios. Es que muchas situaciones y, en particular, una situación tan compleja como es el desarrollo de una institución como ésta se puede ver desde muchos puntos de vista: ¿está medio lleno el vaso o está medio vacío?”** (MPR).

El difícil diálogo en torno a las diferencias

Un recuento

La fundación de la UACM y de las quince preparatorias implicó, por el contenido y la manera en que se puso en marcha la iniciativa, un cuestionamiento al *statu quo* universitario; a sus valores, a sus reglas, a sus formas de ser y hacer. Por un lado, al impugnar la validez y justicia de la tesis que sostiene que, en contra del anhelo ciudadano de recibir una educación media superior y superior de calidad, la realidad económica, social y cultural del país habilita al Estado a acotar y condicionar el disfrute de un derecho que la Constitución reconoce por igual a todos los mexicanos. La discusión en torno a la necesidad o no de las nuevas escuelas y a la utilización del sorteo, constituye una manifestación de lo que García Salord ha caracterizado como la “tensión histórica entre el

⁸⁴ El sentido de la afirmación es señalar la pronunciada heterogeneidad interna de la institución: realidades “blandas” producto de la flexibilidad en las trayectorias escolares y de las distintas maneras de insertarse en la universidad que contempla el modelo.

principio de la selección de los mejores y el principio de la inclusión de todos”⁸⁵ que signa la trayectoria de la educación superior en México y que hoy se define a favor de aquellos que sostienen y encarnan el proyecto de la excelencia académica. Un proyecto que, mediante el argumento del reparto desigual de inteligencia y talento y la idea pretendidamente razonable de que cada quien tiene lo que se merece, condiciona el acceso de los ciudadanos a una educación de calidad y encubre el incumplimiento del Estado. Un proyecto que supedita el desarrollo educativo y cultural de los individuos a los requerimientos de los sectores productivos y que avala el traslado al ámbito de la cultura y la educación de valores y prácticas propias del ámbito económico.

En segundo lugar, al enfrentar al actor, al académico profesional, con sus fantasmas, con la figura del intelectual público de la que busca tomar distancia. La apresurada creación de la UACM y las preparatorias, y el debate que entablaron los actores del campo de la política, confrontó al actor con prácticas que ya no considera propias, con formas de hacer con las que ya no se siente a gusto. Las prisas significadas como improvisación y un debate en torno a ideas demasiado generales sin “datos duros” que les dieran sustento, motorizó su escepticismo en relación con el proyecto educativo del GDF y confirmó, por otro lado, su desconfianza respecto de la política y sus actores. A partir de una lectura que tiende a reducir la acción de los actores políticos a tácticas encaminadas a la obtención del voto ciudadano, la política es identificada como aquello que pervierte, frustra, que hace fracasar un proyecto como el de la UACM y las preparatorias. El razonamiento se encamina así a reforzar la mirada un poco ingenua y acrítica de la existencia de un mundo de la academia separado y ajeno al de la política; una complaciente autopercepción que bloquea las posibilidades del actor de ganar mayor autonomía intelectual.

En este tercer capítulo se buscó sacar a la luz y reconstruir los términos de la disputa silenciosa que enfrentó, y enfrenta, al proyecto de la UACM y las preparatorias con las formas legítimas de ofrecer educación hoy en México. Una disputa cuyo desarrollo en torno a tres cuestiones (el “ingrediente” político, el derecho a la educación, la calidad académica del proyecto) trajo consigo tomas de posición que, en el caso de los actores del campo universitario y de la investigación educativa, estuvieron determinadas en su contenido y forma por los rasgos de identidad que han sido registrados en el capítulo anterior. La

⁸⁵ Cf. Susana García Salord, “Historia socio-cultural del campo universitario mexicano...”, *doc. cit.*

posición subordinada del actor se manifestó en su escasa disposición a examinar el problema del derecho a la educación que el proyecto educativo del GDF puso a discusión y el sentido de sus propias tomas de posición frente a las estrategias implementadas, desde el ámbito federal, para acotar y condicionar ese derecho. Así, una cuestión que está en el corazón de sus intereses y preocupaciones pasó prácticamente desapercibida o, bien, fue considerada a partir de la adopción acrítica del discurso *legítimo* de que las escuelas no eran necesarias. Su concepción elitista y meritocrática de la cultura y la educación se evidenció en lo inaceptable que le resultó la adopción del sorteo y en la persistente idea de que hay déficit y carencias educativas que son irreversibles. Y, por último, su renuencia a debatir abierta y públicamente halló una eficaz justificación en el carácter meramente enunciativo de la propuesta del gobierno capitalino.

A continuación, se retomará la pregunta inicial y se enunciará de un modo integrado la interpretación que aquí se propone al problema del silencio. Una propuesta que permite, a su vez, formular nuevos interrogantes en los que se recuperan las preocupaciones más generales de este trabajo: las que tienen que ver con la relación entre política y educación, política y universidad, políticos e intelectuales.

*En torno al silencio, una respuesta
(y una nueva pregunta)*

La manifestación pública de las ideas ha sido, por largo tiempo, un imperativo que los propios intelectuales, además de la ciudadanía, han asumido como un rasgo constitutivo de su identidad. Opinar, comprometerse, pronunciarse públicamente a favor o en contra de algo formaban parte de los deberes del intelectual y el silencio, cuando acontecía, se interpretaba como una palabra censurada, acallada, silenciada o, bien, como la evidencia de una falta, de un desliz. El silencio del actor estaba siempre cargado de significado. En vista de esa tradición, el silencio de la comunidad intelectual y universitaria frente a la fundación de la UACM se volvió el objeto de indagación en este trabajo: ¿por qué no opinaron cuando otros actores sí lo hicieron? ¿Por qué no tomaron públicamente partido cuando otros sí lo tomaron? ¿Estuvo el silencio, también en este caso, colmado de significado? ¿Qué era lo que él significaba? La búsqueda de respuestas para esos interrogantes supuso trabajar de manera articulada dos problemas: el de la identidad del actor, el de los rasgos que hoy lo caracterizan, y el de la disputa que implicó la emergencia en el campo universitario mexicano de una institución que se propuso ser “una auténtica universidad”, una universidad distinta a las “universidades realmente existentes”.

Mediante un acercamiento sociohistórico a la figura del intelectual pudo observarse como, de la mano de transformaciones sociales, políticas y culturales profundas, han operado cambios en su identidad, en sus formas de hacer y ser, y en su manera de vincularse con los actores de los otros ámbitos de la vida social. Una identidad cuyos contornos se han desdibujado, se han vuelto imprecisos; una identidad que se recrea en nuevas formas de ejercer el oficio intelectual –como es el caso del académico profesional–, que se despliegan en espacios sociales más acotados y con ambiciones menos abarcadores. Portador de una historia, el académico de hoy conserva de aquél algunos de sus atributos, aunque signados por las condiciones objetivas y subjetivas del presente: una antigua disposición a buscar la interlocución con los actores del campo de la política y el poder que deviene en creciente subordinación, una persistente mentalidad elitista de la educación que se revitaliza y encuentra en la ambición de excelencia nuevos motivos para justificar sus privilegios y limitar el acceso a aquellos bienes culturales que los proveen, y una actitud renuente al disenso público de larga data que se actualiza a través del discurso autocomplaciente de la existencia de mundos –el de la academia y el de la política– ajenos y distantes, y como efecto de la impotencia que lo asalta ante una esfera pública dominada

por las empresas de la comunicación y el entretenimiento. Un actor que, al concebir lo político como aquello que pervierte, contamina, frustra, y fantasear con la idea de la existencia casi *natural* de aquellos dos mundos, cancela un análisis a fondo acerca del lugar que ocupa en el mundo social y del tipo de relaciones que mantiene con los otros actores sociales y, con ello, bloquea la posibilidad de ganar una efectiva y real autonomía intelectual; bloquea, en definitiva, la posibilidad de *producir* ese mundo propio al que aspira.

En cuanto al segundo problema, el esfuerzo por develar en qué medida el proyecto educativo del gobierno capitalino confrontó y confronta, tanto por su contenido como por la manera en que se puso en marcha, valores y reglas que el campo universitario mexicano considera legítimos, permitió advertir cómo aquellos atributos identificados en el actor encarnan, se materializan, en tomas de posición. Su desconfianza en torno a lo político lo hizo sospechar de un proyecto que encuentra precisamente en lo político su posibilidad de ser, su vocación elitista y meritocrática resultó violentada por una iniciativa signada por una vocación democratizadora de la educación y la cultura, y su aspiración por fundar su identidad exclusivamente en su condición de especialista –en este caso como investigador educativo–, fue cuestionada por un proyecto que, a la vez que impugnó la sapiencia de su conocimiento experto, apeló a formas de enunciación y defensa que lo volvieron inaprensible para aquel.

Así, el silencio comenzó a ser explicado, *escuchado, leído*. El silencio de los académicos como manifestación de una cierta identidad encarnada, una identidad signada por la subordinación al campo de la política, por una vocación elitista de la cultura y la educación, y por una revitalizada renuencia a la deliberación pública. Y, también, el silencio como la expresión que asumió una determinada toma de posición del actor frente al proyecto educativo; una toma de posición instituida a partir del rechazo, la incompreensión, el extrañamiento. Pero... ¿eso es todo lo que puede leerse en el silencio? ¿Eso es todo lo que él significa?

La investigación cuyos resultados este trabajo expone comenzó con una sospecha: que tras el silencio de la comunidad académica se ocultaba un “secreto a voces” acerca del supuesto carácter de *patito* de la UACM. En sus investigaciones sobre los académicos en la UNAM, Susana García Salord utiliza las nociones de “secreto a voces” y “sombra de la

duda” para hacer referencia a las formas que asume la disputa en torno a las estrategias de reproducción de la condición de académico y que resultan, en ese caso en particular, de incluir y significar las prácticas y representaciones de los universitarios en el universo simbólico de la amificación.¹ En relación con el “secreto a voces”, esta investigadora señala que es una paradoja, es algo que todo el mundo sabe pero que debe circular en secreto y que, por esa razón, se manifiesta en el devenir cotidiano de la institución como chisme, rumor, chiste o confidencia: “El secreto a voces es entonces una especie de complicidad obligada, de sobreentendido inteligente o prudente que actúa como una mordaza, cuyos portadores cíclicamente van formando parte de un agregado autoinstituido como una mayoría silenciosa”.² En ese sentido, el uso del calificativo *patito* que, como señala Roberto Rodríguez, constituye un eufemismo que evita el pasaje de la designación a la acusación,³ ofrecía una vía para calificar a la UACM como una institución de calidad mediocre sin tener que formular imputaciones más precisas y, también, para inhibir su consideración y potenciales manifestaciones públicas de apoyo.

En las entrevistas realizadas para este trabajo, ninguno de los académicos entrevistados calificó de esa manera a la universidad, sin embargo la “sombra” de la designación estuvo ahí, ya sea porque otros así la calificaban o, bien, porque hacía falta aclarar que eso no era lo que se pensaba. Así, la idea del “secreto a voces” permitió indagar la existencia y la substancia de una disputa al interior del campo en torno al proyecto educativo el GDF; quedó, no obstante, una cuestión pendiente: determinar su fuerza para actuar como “mordaza”, para desincentivar las expresiones de apoyo, de simpatía.

Al respecto, uno de los académicos entrevistados –aquél que cuenta con una larga trayectoria de activismo político de izquierda en el ámbito de la universidad–, respondió, a la pregunta de por qué razón él no había manifestado públicamente ninguna opinión

¹ Cf. Susana García Salord, “Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM” en *Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada de alto nivel*. Seminario CIESAS/SUTCIESAS. Junio de 2000. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/salord.pdf>. Página consultada el: 11 de abril de 2009. Con la idea de la “amificación”, que retoma de otros, la autora hace referencia a los lazos de cohesión que resultan de una estructura de poder vertical y autoritaria, sostenida social y simbólicamente en la desigualdad y la discriminación.

² *Ibid.*, p. 10.

³ Cf. Roberto Rodríguez Gómez, “Entre lo público y lo privado: la polémica de las universidades *patito*” en Guadalupe Tereseinha Bertussi, coord. *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Año 2003*. México, UPN, 2004, págs. 431 a 458, p. 445.

durante el debate, que había sido por **“autocensura”**, porque temió que su fama **“ensuciara”** al proyecto: **“¿Tú crees que le hubiera hecho bien a la universidad que saliera yo a decir: esto materializa el proyecto del CGH? (...) eso es lo que había que decir, y yo lo decía, pero lo decía en foros más universitarios, menos públicos”** (Ac. 3). La respuesta de este académico no sólo permite suponer la existencia de otros apoyos al interior del campo, sino también la existencia de ganadores y perdedores de disputas anteriores que condicionan el desenvolvimiento de las que les suceden. Aunque el esfuerzo analítico de este trabajo no estuvo dirigido específicamente a determinar cuáles son las posibilidades que tienen los actores del campo universitario, y de la investigación educativa, para ubicarse y desarrollar posiciones alternativas a las hegemónicas, lo ocurrido en torno a la UACM permite arriesgar la hipótesis de que no son muchas. Así, la existencia, y la fuerza, de un discurso que aspira al monopolio de la verdad, que expresa una **“voluntad de verdad”**,⁴ despliega su poder disciplinador sobre la realidad y anula u obstaculiza las manifestaciones críticas.

Una cuestión que debe considerarse para calibrar mejor esta falta de manifestaciones públicas de apoyo, es la actitud desplegada por las propias autoridades capitalinas en relación con el debate público y, en especial, la falta evidente de una estrategia comunicativa para promover e incentivar, al interior del campo universitario, posicionamientos públicos a su favor. Si bien es cierto que durante todo el año 2001, tanto funcionarios de gobierno como autoridades educativas, mantuvieron con la prensa encuentros periódicos para informar sobre los avances en la puesta en operación del proyecto y para responder a algunas de las críticas que se le hacían, hubo al menos tres ocasiones en que ignoraron o desestimaron la oportunidad de elevar el alcance de la discusión pública (y, con ello, la posibilidad de generar mayores expresiones públicas de apoyo): en enero de 2001, cuando Gilberto Guevara Niebla publicó su primer artículo en *El Universal*; en julio del mismo año, cuando René Drucker Colín hizo lo propio en *La Jornada* y, al mes siguiente, cuando el Observatorio Ciudadano de la Educación publicó su comunicado en *La Jornada*.

En los tres casos, pese a tratarse sus autores de figuras con mucho prestigio académico y pese al tono fuertemente crítico de dos de ellos, la UACM hizo caso omiso a

⁴ Cf. Michel Foucault, *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 2005.

quienes la interpelaban. La única ocasión en que la institución respondió de un modo directo la crítica expresada públicamente por un académico, fue en julio de 2003.⁵ Un mes antes, Ilán Semo había escrito en *La Jornada*: "... la educación superior en México ha llegado a un punto cero. De un lado, el Estado renunció a seguir desarrollando lo que había desarrollado no sin cierto éxito desde los años 30: un sistema de educación superior que podía ser corregido, aumentado, mejorado. Si la Universidad de la Ciudad de México, fundada en el presente sexenio, quería poner un alto a esta desagregación, no lo logra. La razón es sencilla y triste. Repite el síndrome de sus actuales congéneres privadas: una fachada sin contenido."⁶ La reacción de la universidad se conoció el 7 de julio cuando apareció publicada, en la sección del Correo Ilustrado del mismo periódico, una carta de sus autoridades en la que tras reseñar algunas de las peculiaridades del proyecto, concluía: "... nuestra fachada es noble y nuestro contenido está respaldado por el más alto nivel académico y la evaluación colegiada para contribuir al conocimiento interdisciplinario y resolver los problemas científicos y sociales de la ciudad y el país en el siglo veintiuno."⁷ Semo no respondió.

Cuando los sujetos tienen ante sí la disyuntiva de debatir o no, de promover o no la discusión, y muy especialmente cuando de lo que se trata es de poner a consideración una medida que se está ejecutando, lo que está en el centro de sus reflexiones es determinar con cierta precisión qué tanto el debate los fortalece o los debilita, qué tanto ayuda o entorpece en la consecución de sus propósitos. En el caso de la fundación de la UACM y las preparatorias, esos *cálculos* pueden más o menos intuirse: emplazadas las condiciones políticas para sacar adelante el proyecto, ¿no es más conveniente aprovecharlas y evitar quedar atrapados por las tensiones del enfrentamiento político e intelectual? ¿Promover un debate que ya de por sí es álgido no acrecienta los riesgos de que la iniciativa naufrague o se empantane? ¿Están dadas las condiciones para que se desenvuelva, efectivamente, un debate público *de ideas* y que eso fortalezca al proyecto?

⁵ La única ocasión en el período que se analiza en este trabajo. Más recientemente, el 30 de marzo de 2007, hubo otro pronunciamiento público de la institución a raíz de la intención manifestada por el secretario de educación del GDF, Axel Didriksson, de poner a consideración de la ALDF una iniciativa de Ley Orgánica de la UACM que sería, así lo consideró la universidad, violatoria de su autonomía.

⁶ Cf. Ilán Semo, "Educación superior: territorio baldío" en *La Jornada*, 9 de junio de 2003, *art. cit.*

⁷ Cf. "El proyecto de la UCM destaca sobre otras universidades, opinan" en Correo Ilustrado, *La Jornada*, 7 de julio de 2003.

En las conversaciones que se sostuvieron con los tres principales responsables del proyecto, cuando se les preguntó acerca de las razones por las que no habían promovido y sostenido un intercambio público y directo con aquellos académicos que habían manifestado objeciones, las razones que se entretujieron en sus argumentos fueron, básicamente, dos: por un lado, la naturaleza transgresora del proyecto y el desafío de sacarlo adelante en un período muy breve de tiempo y, por el otro, una cierta caracterización del estado del debate público en el país y, en particular, del debate educativo. **“Debo reconocer que la premura, pues, lo impidió; o yo no tuve la capacidad de ver la conveniencia de organizar las cosas de otra manera”** (MPR). **“Fue un problema de agobio (...) fue una cantidad inmensa de trabajo para un grupo muy pequeño (...) Pero, por otro lado, también por una cosa de consolidación interna (...) mi preocupación era la consolidación interna (...) uno no es eterno en esos lugares, y entonces pues tiene que haber todo un trabajo interno de consolidación: quienes van a defender el proyecto son los académicos (...) si no está sólido en el interior, si estas formas de trabajo no están consolidadas en el interior, cuando quieran cambiar cualquier cosa, cualquier cosa realmente relevante de lo que es el modelo, no lo van a detener porque no lo van a sentir como parte de la construcción de ellos (...) Mucho de lo que hicimos fue meternos a la construcción interna con los profesores”** (GLGM). **“Los primeros tres meses no dimos tregua a que hubiera simplemente una crítica al programa de gobierno y que no se dieran resultados (...) De manera que nosotros, la verdad, es que ni teníamos mucho tiempo ni teníamos muchas condiciones para estar debatiendo (...) teníamos una responsabilidad muy grande en términos de entregar resultados de los programas”** (RSE).

Junto con estas consideraciones, frecuentes en quienes tienen la responsabilidad de materializar proyectos más o menos ambiciosos, hay otras de índole política e ideológica que dejan traslucir cierto escepticismo (tal vez *ex post facto*) acerca de las posibilidades de entablar un diálogo de amplias repercusiones: **“Yo creo que en México deja de haber propiamente debate educativo público a partir de los años 40, 50 cuando se plantea de manera hegemónica la visión del Estado en relación a la educación y no hay visiones alternativas. Los conflictos en el ámbito educativo no tienen que ver realmente con un proyecto educativo, tiene que ver con las organizaciones de los maestros, del sindicato,**

etc., pero realmente debate pedagógico no hay”, “La educación como tal (...), y esto es un asunto muy grave, no ha sido motivo de interés”. (MPR). “Yo creo que los especialistas universitarios (...) mayoritariamente son muy conservadores. O sea, la presión neoliberal se ha ejercido fuertemente sobre ellos y la mayoría está demasiado dedicada a conseguir sus puntos, a resolver sus problemas de productividad académica, a sus incorporaciones al SNI, y a todo lo demás que es la carrera esta a muerte de competencia para mejorar el salario y para tener posiciones sociales (...) hace mucho tiempo que dejaron de tener un punto de vista sobre la educación en general. No tienen un punto de vista (...) no hay construcción de un punto de vista específico y no hay, digamos, una combinación del hecho educativo con otros hechos sociales” (RSE). “Yo diría que una buena parte de la comunidad académica es muy conservadora (...), yo ahí soy muy dura. Es que a veces la gente dice que es de izquierda y, en realidad, es muy conservadora y no tiene nada de pensamiento de izquierda, y es muy elitista (...) esos son de los pesos que sí se sintieron, en algunos momentos muy solos” (GLGM).

En el relato que hacen los fundadores, esa sensación de estar solos disputando por un lugar en el campo fue igualmente referida: que hubo –y hay– poco interés por saber de la experiencia, por apoyarla, por acompañarla; que casi no se los invita a los eventos educativos que se organizan, que fueron contadas las figuras del medio académico que se acercaron para expresar su simpatía con el proyecto, etc.: “Apoyar a la UACM es un asunto que no interesa, no les interesa ni siquiera a los especialistas (...) Yo me reúno con cierta frecuencia con un par de especialistas en educación en México, reconocidísimos y reconocidísimas, y yo le diría que, y eso es muy reciente, probablemente unas dos veces me han preguntado por la universidad. Pero preguntas como: oye, ¿cómo va la universidad? (...) ¡Y son especialistas en educación! Era como para que... es decir, yo sé que discrepan con algunas de las cosas que estamos haciendo, entonces, era como para que alguna de esas cenas se hubiera convertido en una batalla campal”, “Hace poco un amigo me dijo: “¿Cuándo dejas esa cosa?” ¡Refiriéndose a la UACM!” (MPR). “Las prepas estuvieron muy acompañadas por el CCH (...) pero fuera de eso, fue un proyecto muy solitario” (GLGM). “Yo no esperaba otra reacción (...) aunque tuvimos muchos apoyos también, de colegas, en la UNAM,

en la UAM, en otras universidades (...) hubo aportaciones muy sustantivas de parte de autoridades universitarias, de muchos colegas, o sea la universidad no se creó en el aislamiento, pero diría que el medio en general es un medio muy conservador” (RSE).

La ausencia de apoyos públicos no excluye, efectivamente, la existencia de apoyos en la intimidad, de simpatías expresadas en voz baja, de acompañamientos y solidaridades más discretas. De hecho, es razonable suponer que, tanto la universidad como las preparatorias, contaron con una red de apoyos individuales e institucionales (políticos y académicos) que la hicieron posible, que le permitieron salir adelante pese a la descalificación, la crítica y la extendida indiferencia de la comunidad universitaria.

Seguirle las huellas a ese apoyo no fue una tarea que este trabajo se haya propuesto realizar. De hacerlo, hubiera debido realizarse una reconstrucción histórica más atenta a la vida interna de las nuevas escuelas, una historia que explorara la presencia de modalidades de apoyo menos gregarias y protagónicas que las que típicamente han asumido los intelectuales. Que rastreara, por ejemplo, la participación como “externos” de académicos de prestigio en su creación y desarrollo. Académicos con una trayectoria profesional consolidada que, sin abandonar los espacios que ocupan en otras instituciones educativas (mediante estancias sabáticas, contrataciones de medio y cuarto de tiempo, pasantías, etc.), apoyaron el proyecto “desde afuera”, asesorando en el diseño de planes y programas de estudio, en la elaboración de normas básicas de funcionamiento institucional, en proyectos particulares, etc. Al respecto, Pérez Rocha afirmó en una conferencia a mediados de 2002: “...ha sido una experiencia muy grata el que, en el momento en que se puso en marcha la universidad y se anunció como una institución abierta, que busca el cambio y responder a los retos de nuestros tiempos, se acercaran a nosotros, y no exagero, muchas decenas de académicos de diversas instituciones [...] a proponernos proyectos de docencia, de investigación, proyectos innovadores que no han encontrado espacio en sus instituciones.”⁸ El silencio no se nutriría, entonces, sólo de oposición, crítica, desconfianza y escepticismo; habría en él también apoyo, aliento, esperanzas, una simpatía por el proyecto que no se animó a volverse pública, que no quiso, que no pudo, que no supo cómo.

⁸ Manuel Pérez Rocha, conferencia “El proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, *conf. cit.*

Las preguntas que esta investigación se hizo en relación con el silencio, y la interpretación que aquí se propuso sobre los posicionamientos de los actores del campo universitario mexicano, abren la puerta a la formulación de nuevos interrogantes: ¿cómo fue posible que un proyecto como el de la UACM pudiera materializarse? ¿Qué estrategias lo hicieron posible; qué alianzas, consensos, negociaciones le otorgaron viabilidad? ¿Qué fue lo que le permitió sobreponerse a las críticas, a los ataques, a la frialdad generalizada con la que fue recibida? ¿Qué singular combinación entre condiciones estructurales y voluntades políticas la hicieron posible? ¿En qué intrincada relación entre actores individuales y colectivos se fincó la posibilidad de ser de la UACM?

Quisiera, ya para terminar, considerar un aspecto del silencio que hasta ahora sólo de manera tangencial ha sido mencionado: el de sus efectos. A lo largo de la investigación se ha podido constatar la inconformidad de muchos acerca del estado en que se encuentre hoy el debate educativo en el país: que la agenda de la discusión pública está centrada en unos pocos tópicos de moda (*rankings*, resultados de las evaluaciones que se instrumentan bajo el auspicio de los organismos multilaterales, disputas por los espacios de poder, etc.), que lo educativo ha sido reducido a un problema de disponibilidad de recursos financieros, que proliferan las declaraciones alarmistas y hay poca interlocución, que el interés de los partidos políticos por la educación es testimonial y que la propia izquierda ha dejado de reflexionar sobre su valor y significación en la construcción de ciudadanía; que hay, en definitiva, una gran uniformidad y chatura en lo que se piensa y propone en materia educativa.

Inserta en esa realidad, la educación ha ido perdiendo significado como un bien público, como objeto de acción y deliberación social para pasar a ser, mayormente, materia de gestión para funcionarios y administradores, tema de investigación para los especialistas y motivo de preocupación para las familias. La educación despojada de toda épica social, reducida a un problema de individuos particulares. ¿Hubiera podido un debate abierto, sostenido, respetuoso y plural sobre el proyecto educativo del gobierno capitalino modificar o alterar esa realidad? Probablemente no. Sin embargo, hay ciertas coyunturas, ciertas circunstancias excepcionales que ofrecen la posibilidad de instalar en el ámbito de lo público aquello que signa dramáticamente la historia de los individuos y que brindan, con ello, la oportunidad de revertir procesos, refundar expectativas, revitalizar esperanzas

sociales. La fundación de la universidad y las preparatorias, y en especial todo lo ocurrido durante el 2001, ofreció la oportunidad de poner bajo escrutinio público la realidad de cientos de miles de jóvenes y adultos cuyo derecho a la educación es permanente vulnerado. Durante ese primer año, la iniciativa decidida de un gobierno local de poner a la educación en el centro de sus preocupaciones y acciones, en contra de un ambiente político y mediático adverso, y a contrapelo de las políticas restrictivas de las últimas décadas, ofreció la oportunidad de discutir a fondo el sentido, contenido y alcance que debe tener la educación en México y, tal vez, la oportunidad para recuperar viejos sueños. Eso se perdió.

Se perdió también una oportunidad –no la única, no la última– para que la UACM y las preparatorias ganaran visibilidad como materialización de un proyecto educativo alternativo, como ejemplo de que la resignación no es lo único que cabe ante una realidad de profundas y extendidas inequidades, y de que es posible oponer una alternativa al proyecto de la “excelencia académica” y todos sus “efectos perversos”. Se perdió la oportunidad de establecer con el resto de la comunidad universitaria una interlocución más *amigable* que, aunque no resultara en apoyos entusiastas, sí al menos acompañara el desarrollo de la experiencia y le otorgara mayor presencia y significación: **“...lo que sí siento es que no hemos logrado todavía, es mi conclusión (...), radicar un punto de vista; es decir, que tenga legitimidad un punto de vista sobre qué tipo de educación, qué orientación para la educación, cuáles son los problemas fundamentales de la educación, que se salga de todo este cartapacio que son los parámetros de la OCDE, del Banco Mundial”** (RSE). La profundidad de la crítica no habla de su eficacia, de su impacto en la realidad, ni tampoco de su fuerza para convertir conciencias; de ahí, tal vez, que el silencio haya sido la vía para oponerse al proyecto, y no una activa y sistemática descalificación.

Las posibilidades de la UACM y de las preparatorias de **“radicar un punto de vista”** no recayeron únicamente en que se desarrollara o no un gran debate público; sin embargo, considero que la ausencia de éste restó viabilidad a esa aspiración y, también, reforzó tensiones al interior de la propia institución. El éxito de la UACM en sus esfuerzos por implantar formas de trabajo y valores distintos a los que inspiran al conjunto del campo universitario pasa por ganar, al menos para sí misma, una batalla política e ideológica en torno a preguntas tales como *por qué* y *para qué* educar, y ésa es una batalla que debe

librarse, necesariamente, dentro y fuera de la institución. El concentrarse en su desarrollo interno y en tratar de superar la enorme cantidad de desafíos cotidianos que implica sacar adelante el proyecto, no sólo no le garantizará la legitimidad a la que aspira, sino tampoco su completa y definitiva consolidación. Junto con sus esfuerzos por crecer y asegurar lo ganado, la UACM debe salir al ruedo público, debe participar en las discusiones sobre educación, debe buscar interlocutores, aliados; debe tratar de ganar batallas en el campo. No basta con hacerse conocida, con ganar presencia; su presencia pública debe estar fundada en su singularidad y en su voluntad de convertirse en un modelo de referencia para toda la comunidad universitaria nacional. Eso, a su vez, la ayudará a superar muchas de las tensiones que la atraviesan. La progresiva pérdida de autonomía intelectual del actor, su elitismo, su espíritu meritocrático y su autopercepción ingenua y complaciente no se detienen a las puertas de entrada de la institución; son valores que portan los sujetos en sus formas de trabajar, de vincularse con los otros, de priorizar intereses y proyectos; son valores que traen con ellos y que a diario se renuevan mientras sean esos los que, de un modo incuestionable, gobiernen al campo.

Índice

1. Cuadros de sistematización de la información hemerográfica	p. 213
<i>Acontecimientos más importantes registrados por la prensa</i>	p. 214
a. Año 2001	p. 215
b. Año 2002	p. 216
c. Año 2003	p. 217
d. Año 2004	p. 217
<i>Actores del debate. Declaraciones y opiniones emitidas</i>	p. 218
a. Gobierno de la Ciudad de México (por año)	p. 219
b. Partido de la Revolución Democrática (por año)	p. 222
c. Partido Acción Nacional (por año)	p. 224
d. Partido Revolucionario Institucional (por año)	p. 226
e. Gobierno Federal (por año)	p. 227
f. Otros partidos políticos	p. 228
g. Intelectuales, académicos y autoridades de otras instituciones y organismos educativos (por año)	p. 229
<i>Cuestiones del proyecto educativo sobre los que se informó y/o debatió</i>	p. 233
a. Año 2001	p. 234
b. Año 2002	p. 239
c. Año 2003	p. 241
d. Año 2004	p. 243
2. Guía de entrevista	p. 245
3. Integrantes del Consejo Asesor de la UCM	p. 249
4. Documentos fundacionales de la UACM	p. 250
a. Acuerdo de creación y justificación	p. 251
b. Decreto de creación de la UCM	p. 257
c. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México	p. 264

1. Cuadros de sistematización de la información hemerográfica, 2001-2004

Acontecimientos más importantes registrados por la prensa
UACM y preparatorias del IEMS
2001-2004

a. Año 2001

Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
<p>(31-12-00) ALDF, el pleno aprueba Presupuesto de Egresos del GDF</p> <p>9 AMLO, firma acuerdo de creación de la universidad y 15 preparatorias</p> <p>26 ALDF, la Comisión de Educación anuncia que pedirá información al GDF sobre el proyecto educativo</p>	<p>18 Pérez Rocha anuncia la conformación de cinco comisiones de trabajo</p> <p>22 Raquel Sosa se reúne con la Comisión de Desarrollo Social de la ALDF</p>	<p>4 Preparatorias, convocatoria para maestros</p> <p>26 Asambleístas de la Comisión de Educación visitan la Preparatoria Iztapalapa</p>	<p>9 ALDF, el pleno acuerda solicitar al GDF informe sobre el proyecto educativo</p> <p>23 Preparatorias, inicio del diplomado para maestros</p> <p>23 GDF envía a la ALDF 5 iniciativas para cambio uso de suelo</p> <p>26 UCM, decreto de creación</p> <p>30 ALDF, el pleno rechaza discutir iniciativas de cambio de uso de suelo</p>	<p>2 GDF y UNAM celebran Convenio de colaboración</p> <p>11 Mesa redonda organizada por la Comisión de Educación de la ALDF sobre proyecto educativo del GDF</p> <p>29 Se da a conocer documento del GDF sobre sus facultades en materia educativa</p>	<p>5 ALDF, la Comisión de Desarrollo Urbano pospone hasta septiembre la discusión sobre las iniciativas de cambio uso de suelo</p>	<p>2 UCM, Pérez Rocha rector</p> <p>9 Preparatorias, convocatoria aspirantes</p> <p>15 UCM, convocatoria de aspirantes</p> <p>16-18 UCM, registro de aspirantes</p> <p>18-31 Preparatorias, registro de aspirantes</p> <p>22 UCM, publicación de resultados del sorteo</p> <p>25 Reunión AMLO-Reyes Tamez</p> <p>25-27 UCM, aplicación del examen diagnóstico</p> <p>26 y 28 Declaraciones de Fox</p>	<p>7 Preparatorias, publicación del resultados del sorteo</p> <p>22 Preparatorias, inscripción</p> <p>27 Preparatorias, inicio de clases en 12 planteles</p>	<p>3 UCM, inicio de clases</p> <p>3 Preparatorias, inicio de clases en Tlalpan II</p> <p>4 ALDF, la Comisión de Des. Urbano devuelve al GDF iniciativa de cambio de uso de suelo</p> <p>4 UCM, convocatoria al posgrado</p> <p>4-7 UCM, registro aspirantes posgrado</p> <p>14 Firma convenio SEP-GDF</p> <p>17 AMLO, informe ante la ALDF</p> <p>24 UCM, inicio de clases posgrado</p> <p>24 Preparatorias, inicio de clases en plantel GAM</p>	<p>2 Raquel Sosa comparece ante la ALDF</p> <p>26 Plantel BJ, asambleísta panista denuncia violación de uso de suelo</p> <p>27 Plantel BJ, consulta vecinal en la colonia del Valle Sur (mayoría rechaza instalación)</p>	<p>5 Plantel BJ, José Espina denuncia violación uso de suelo</p> <p>15 Resolución de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre Ley de Educación de DF</p> <p>25 Plantel BJ, consulta vecinal en colonias cercanas (mayoría aprueba instalación)</p>	<p>8 Plantel BJ, mitin del PRD</p> <p>14 Plantel BJ, la delegación lo clausura</p> <p>18 Plantel BJ, oficio de Ortiz Pinchetti</p> <p>18 Plantel BJ, mitin del PRD</p> <p>19 Plantel BJ, mitin de vecinos que se oponen</p> <p>21 Plantel BJ, acuerdo temporal entre GDF y delegación</p> <p>26 ALDF el pleno aprueba 3 cambios de uso de suelo</p> <p>27 Plantel BJ, vecinos interponen amparo en contra instalación</p>

b. Año 2002

Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
<p>2 Plantel BJ, delegación retira sellos de clausura</p> <p>7 Plantel BJ, reinicio de clases</p> <p>14 Plantel BJ, mitin del PRD</p> <p>16 Plantel BJ, se reúnen vecinos y GDF</p> <p>21 Plantel BJ, mitin de vecinos opositores</p> <p>23 Plantel BJ, delegación presenta controversia en Oficialía de Partes del GDF</p> <p>26 GDF, Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México</p>	<p>9 Plantel BJ, protesta de vecinos en contra de José Espina</p> <p>14 Plantel BJ, delegación presenta controversia constitucional</p> <p>21 Plantel BJ, Corte Suprema de Justicia de la Nación admite controversia</p>	<p>13 Pérez Rocha se reúne con la Comisión de Educación de la ALDF</p> <p>15 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Tláhuac “José María Morelos”</p>	<p>11 Plantel BJ, vecinos que se oponen interponen controversia administrativa</p> <p>11 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Álvaro Obregón “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”</p>	<p>2 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Iztapalapa II “Benito Juárez”</p>	<p>10 PAN informa que presentó en la ALDF iniciativa de Ley Orgánica de la UCM</p> <p>15 GDF, clausura del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México</p> <p>16 Preparatorias, convocatoria de aspirantes</p>	<p>4 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Tlalpan I “Gral. Francisco J. Múgica”</p> <p>8-12 Preparatorias, registro de aspirantes</p>	<p>4 Preparatorias, publicación del resultados del sorteo</p> <p>12 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Coyoacán “Ricardo Flores Magón”</p> <p>19 Preparatorias, inicio de clases</p>	<p>23-27 UCM, inscripción de nuevo ingreso</p>	<p>9 UCM, Encuentro La Universidad y su ciudad</p> <p>16 ALDF, la Comisión de Desarrollo Urbano aprueba cambio de uso de suelo en Magdalena Contreras</p> <p>29 ALDF, el pleno aprueba cambio de uso de suelo en Magdalena Contreras</p>		<p>3 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Azcapotzalco “Melchor Ocampo”</p>

c. Año 2003

Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003	Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
31 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Cuajimalpa “Josefa Ortiz de Domínguez”	20 UCM, presenta Programa Editorial y los primeros títulos publicados			14 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Xochimilco “Bernardino Sahagún”, 1era. etapa	2 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Tlalpan II “Otilio Montaña”	8-10 UCM, registro de aspirantes 9 Preparatorias, convocatoria de aspirantes 14-18 Preparatorias, registro de aspirantes	12 UCM, protesta de alumnos del posgrado	11 Inauguración del Plantel de la preparatoria de GAM “Salvador Allende”	9 UCM, Segundo Encuentro la Universidad y su ciudad	12 Inauguración del Segundo Plantel de la preparatoria de GAM “Belisario Domínguez” 17 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Milpa Alta “Emiliano Zapata”	30 ALDF, el pleno aprueba ley de otorgamiento de becas a estudiantes de las preparatorias y la UCM

d. Año 2004

Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
9 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Xochimilco, “Bernardino Sahagún”, 2da. etapa 15 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Iztacalco “Felipe Carrillo Puerto”	4 Inauguración del Plantel de la preparatoria de Magdalena Contreras “Ignacio Manuel Altamirano”		21 UCM, Primer Encuentro La Ciudad de México: espacio de investigación		13 UCM, convocatoria de aspirantes 15 UCM, convocatoria interna para elegir contralores ciudadanos	12 Preparatorias, registro de aspirantes 12 UCM, publicación de resultados del sorteo 20 Pérez Rocha se reúne con la Comisión de Educación de la ALDF	1 Preparatorias, publicación del resultados del sorteo 30 Preparatorias, egresa la primera generación	8 Inauguración del Plantel San Lorenzo Tezonco de la UCM, 1era. etapa 30 GDF envía proyecto de Ley de Autonomía de la UCM a la ALDF 27 UCM, inicio de clases en el plantel San Lorenzo Tezonco		24 ALDF, la Comisión de Educación rechaza iniciativa del PAN sobre la UCM	13 UCM, celebra convenio con la Dirección de Reclusorios 14 ALDF, la Comisión de Educación y la de Administración Pública Local aprueban el dictamen de Ley Orgánica de la UACM 16 ALDF, el pleno aprueba Ley Orgánica de la UACM

*Actores del debate. Declaraciones y opiniones emitidas
UACM y preparatorias del IEMS
2001-2004*

Referencias

(U-) *El Universal*, clave de registro del artículo correspondiente.

(R-) *Reforma*, clave de registro del artículo correspondiente.

(LJ-) *La Jornada*, clave de registro del artículo correspondiente.

Actores del debate: declaraciones y opiniones emitidas.

Por actor y por año.

a. Gobierno de la Ciudad de México

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
Funcionarios del GDF	1 AMLO (U-1) (R-1) 2 AMLO (LJ-1) 8 RSE (LJ-2) 10 AMLO (LJ-3) 10 RSE (U-8) (R-4) (LJ-3) 12 JMM (U-19) 21 AMLO (R-8)	23 RSE (R-2) (LJ-2) 25 AMLO (R-3) (LJ-3)	1 RSE (R-1) 2 AMLO (R-3) 4 RSE (U-3) (LJ-3)	28 RSE (R-6)	2 AMLO (U-3) 3 AMLO (U-4) (R-2) (LJ-2) 12 JMM (R-9) (LJ-4) 13 AMLO (R-11) 19 RSE (R-15) (LJ-6) 20 MRI (R-17) 26 JMM (LJ-8)	1 RSE (U-1) 3 RSE (U-3) 4 RSE (U-5) (R-1) 10 RSE (U-15) 15 AMLO (U-22) (R-6) 19 AMLO (U-26) (R-7) 21 RSE (LJ-2) 30 AMLO (U-33) (R-12)
Funcionarios delegacionales	10 GLyR (U-10) 16 JGR (U-25)		7 JOC (U-6)		20 IGH (R-17) 20 GLyR (R-17)	8 JOC (R-4) 10 RPS (U-16) 30 JOC (U-33) (R-13)
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF	10 LVS (R-3) 11 LVS (U-13) 11 MPR (U-16) 21 MPR (R-8)	18 MPR (R-1) 23 GLGM (R-2) 25 MPR (R-6) 28 GLGM (U-3)	15 MPR (U-8) 19 MPR (U-9) 30 MPR (R-10)		26 MPR (LJ-8) 29 GLGM (R-20)	1 GLGM (U-1) 8 MPR (U-13)

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
Funcionarios del GDF	2 AMLO (R-1) (LJ-1) 2 RSE (LJ-2) 4 RSE (U-4) (R-2) (LJ-3) 10 AMLO (U-10) (R-6) (LJ-5) 15 FGY (U-18) 19 GLGM (R-20) 20 RSE (U-27) 21 AMLO (U-28) (R-25) (LJ-12) 22 RSE (LJ-13) 23 AMLO (U-30) (R-33) 25 AMLO (U-33) 26 AMLO (U-36) (R-40) (LJ-16) 26 MERG (R-39) 28 GLGM (R-41) (R-42) 31 AMLO (LJ-24)	11 AMLO (U-5) 11 RSE (U-6) 12 AMLO (R-4) 12 GLyR (R-4) 12 RSE (LJ-4) 18 RSE (U-12) (LJ-5) 19 AMLO (R-5) 22 AMLO (U-17) 23 LVS (R-6) 26 AMLO (U-22) 28 RSE (U-32) (R-10) (R-12) (LJ-7) 29 RSE (U-35) 30 AMLO (R-16) 30 RSE (U-36) (U-39) (LJ-8)	3 RSE (U-3) (R-2) 4 AMLO (U-7) (U-8) (R-4) (LJ-2) 5 AMLO (R-7) (LJ-6) 5 RSE (U-11) (LJ-6) 7 AMLO (U-17) 10 RSE (U-21) 16 AMLO (U-24) 18 AMLO (U-26) (R-15) 27 RSE (U-36) (R-18) (LJ-11)	2 RSE (U-3) (R-1) 3 RSE (R-2) 29 AMLO (U-11) (R-7) (LJ-1)	17 AMLO (R-5) (R-7) (LJ-3) 17 RSE (R-2) (R-7) (LJ-3)	3 AMLO (R-1) (R-2) 6 RSE (R-4) 7 RSE (LJ-2) 11 AMLO (U-6) (R-7) (LJ-3) 11 RSE (R-7) 12 JMM (U-8) 16 MERG (U-11) (R-8) 16 RSE (U-11) (R-8) (LJ-4) 17 AMLO (U-12) (R-10) 18 AMLO (R-12) (LJ-5) 18 RSE (R-12) (LJ-5) 19 AMLO (U-15) 19 RSE (LJ-6) 19 JOP (R-16) (LJ-6) 21 AMLO (LJ-10) 22 AMLO (U-22) (R-20) (LJ-11) 22 FGY (R-19) 22 JOP (LJ-11) 23 RSE (U-23)

Funcionarios delegacionales	2 JOC (U-2) 6 JOC (R-4) 11 JOC (U-13) 30 GCDLR (LJ-23)		23 IGH (U-30)		5 DPL (U-6)	23 GLyR (U-23)
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF	16 MPR (U-20) (R-10) (LJ-9) 18 MPR (R-16) 18 EG (R-17) 23 MPR (LJ-14) 27 GLGM (U-38) 27 MPR (U-39) (R-41)	11 GLGM (U-6) 12 GLMG (LJ-4) 20 MPR (U-15) 28 GLGM (U-32) 31 Maestros (R-18)	2 MPR (U-2) 4 HZM (U-6) 4 MPR (U-7) (U-8) (R-5) (LJ-5) 8 MPR (U-20) 9 Maestros (R-12) 24 HZM (U-31) (U-33)		7 MPR (U-10) 19 MPR (U-14) (R-11)	3 MPR (R-3)

Año 2002

	Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Funcionarios del GDF	6 AMLO (LJ-2) 7 AMLO (LJ-3) 21 AMLO (U-10) 28 AMLO (U-14)			2 AMLO (R-3) 25 RSE (R-8) 26 RSE (LJ-1)		AMLO (R-1)
Funcionarios delegacionales	11 RAI (U-6) 29 DPL (U-15)			21 RAI (R-7)	2 JOC (U-1)	26 CRE (R-1)
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF	3 GLGM (R-3) 8 GLGM (R-5) 11 GLGM (U-4) 17 GLGM (U-8)	25 MPR (U-3)	14 MPR (U-2) (LJ-1) 25 GLGM (U-3)	19 MPR (R-5)	3 GLGM (R-1) 6 GLGM (U-2) 13 MPR (LJ-1)	11 MPR (U-3) (LJ-1) 14 GLGM (U-4)

	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Funcionarios del GDF	5 AMLO (U-1) (R-2) 5 RSE (U-1) 8 AMLO (LJ-1) 25 RSE (R-2)	13 AMLO (LJ-2) 20 AMLO (LJ-4) 28 RSE (R-6)	1 AMLO (LJ-1) 3 AMLO (U-1) 10 AMLO (LJ-2) 18 AMLO (U-2) (R-1) 10 RSE (LJ-2)	10 RSE (R-3) (LJ-1) 18 AMLO (LJ-2) 30 AMLO (U-1)	23 AMLO (LJ-1)	2 AMLO (U-1) 4 AMLO (R-1) (LJ-1) 15 AMLO (LJ-3) 28 AMLO (LJ-5)
Funcionarios delegacionales	5 CRE (R-1) 11 MMA (U-2)	28 JOC (R-6)		27 JOC (R-6)		
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF	6 GLGM (R-3) 7 GLGM (R-4)	13 MPR (R-5) 14 MPR (LJ-3)		2 EAP (R-1) 10 MPR (R-3)		4 GLGM (R-2) 4 MPR (R-1)

Año 2003

	Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Funcionarios del GDF	2 AMLO (LJ-7) 3 AMLO (R-2) 7 AMLO (LJ-3) 12 AMLO (LJ-5) 29 AMLO (LJ-7)	1 AMLO (LJ-1) 23 RSE (LJ-3)		9 RSE (U-1)	14 AMLO (U-2) 15 AMLO (LJ-1) 16 AMLO (R-5) 20 RSE (R-8) 20 AER (R-8)	3 AMLO (U-1)
Funcionarios delegacionales						
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF		1 MPR (LJ-1) 1 GLGM (LJ-1) 21 MPR (LJ-2) 28 MPR (R-1)		9 ANB (U-1) 29 IGH (U-2)	14 EM (R-3)	

	Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
Funcionarios del GDF	8 AMLO (U-1)	9 AMLO (U-1) 16 AMLO (LJ-3)	12 AMLO (R-1) (LJ-2)	5 AMLO (LJ-1) 10 AMLO (U-1)	18 AMLO (U-2) (R-2)	5 AMLO (LJ-1) 15 AMLO (LJ-2)

		23 RSE (R-6)		(R-2) (LJ-2) 10 RSE (U-2)	20 RSE (U-3) (R-3) 28 AMLO (U-4) (LJ-1)	
Funcionarios delegacionales					18 CML (R-2)	
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF		17 GLGM (U-2)		10 IGH (R-1) 10 AGM (U-1) 28 MPR (R-4) (LJ-3)	6 MPR (U-1) 18 GLGM (U-2) (R-2)	9 IGH (U-4) 21 Maestra (R-2)

Año 2004

	Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004
Funcionarios del GDF	10 AMLO (U-2) (R-1) 16 AMLO (U-3) (LJ-1) 16 RSE (LJ-2)	5 AMLO (U-1) (R-1) 5 RSE (U-2) 7 AMLO (R-2) (LJ-1) 17 AMLO (U-4) (R-3) 26 AMLO (LJ-2) 27 AMLO (U-8)		2 AMLO (U-1) 25 AMLO (U-2)	12 RSE (LJ-1)	15 AMLO (R-3) (R-5) (LJ-1)
Funcionarios Delegacionales						
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF		5 GLGM (U-1) (R-1) 17 MPR (U-4) 17 MBL (U-5)	27 Maestro (R-2)	18 CL (R-1)	4 MPR (R-1) 16 MPR (R-3)	8 MRS (U-1) 15 Maestros (R-4) 20 Maestro (R-9)

	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
Funcionarios del GDF	4 AMLO (R-1) (LJ-1)	31 AMLO (U-2) (LJ-4)	9 AMLO (U-2) (LJ-2) 11 AMLO (U-3) 18 AMLO (R-2)	25 AMLO (R-1)	25 AMLO (LJ-2)	
Funcionarios delegacionales						
Autoridades y académicos de la UCM y el IEMSDF	17 GLGM (U-1) 21 MPR (U-3) (R-4) 22 MPR (LJ-2)	16 MPR (LJ-1) 18 MPR (U-1) 18 ODS (U-1) 30 IGH (LJ-3) 31 GLGM (U-2)	1 AOS (U-1) 9 MPR (U-2) (LJ-2)			

Aclaración: por no resultar significativo para esta investigación, no se incluyen las declaraciones de funcionarios de la Secretaría de Vivienda y Desarrollo ni de la Secretaría de Obras y Servicios involucrados en el tema de los predios y de la construcción de los edificios de las nuevas escuelas.

Nombres completos y cargos

AER Alejandro Encinas Rodríguez, secretario de Gobierno, GDF

AGM Armando González Morales, coordinador del plantel Iztapalapa, UCM

AMLO Andrés Manuel López Obrador, jefe de Gobierno de la Ciudad de México

ANB Alicia Núñez Barboa, asesora del Instituto de Educación Media Superior, GDF

AOS Armando Ocampo Sosa, director de Planeación y Evaluación del Instituto de Educación Media Superior, GDF

CL Carmen Losada, coordinadora de la Licenciatura en Promoción de la Salud, UCM

CML Cuauhtémoc Martínez Laguna, jefe delegacional en Milpa Alta

CRE Carlos Rosales Eslava, jefe delegacional en Magdalena Contreras
DPL Dolores Padierna Luna, jefa delegacional en Cuauhtémoc
EAP Esteban Alatraste Peredo, funcionario del Instituto de Educación Media Superior, GDF
EG Erick Gómez, funcionario de la UCM
EM Eduardo Mosches, director de Publicaciones de la UCM
FGY Francisco Garduño Yáñez, subsecretario de Gobierno, GDF
GCDLR Guadalupe Chavira de la Rosa, jefa delegacional en Milpa Alta
GLGM Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, directora del Instituto de Educación Media Superior, GDF
GLyR Gilberto López y Rivas, jefe delegacional en Tlalpan
HZM Hugo Zemelman Merino, responsable del Posgrado de la UCM
IGH Iván Gómezcesar Hernández, director general de Cultura y Educación de Tlalpan (2001), Coordinador Académico de la UCM (2002)
JGR Juan González Romero, jefe delegacional en Xochimilco
JMM José Manjarréz Medina, Dirección General de Asuntos Educativos, GDF
JOC Joel Ortega Cuevas, jefe delegacional en Gustavo A. Madero
JOP José Ortiz Pinchetti, secretario de Gobierno, GDF
LVS Leticia Vargas Salguero, directora Preparatoria Iztapalapa I, IEMS, GDF
MBL Miguel Breceda Lapeyre, coordinador del Programa de Energía de la UCM
MERG Estela Ríos González, consejera Jurídica y de Servicios Legales, GDF.
MMA Maximino Molina Almaraz, director general Jurídico y de Gobierno de la delegación Magdalena Contreras
MRS María Rodríguez Salazar, coordinadora de Espacio Estudiantil y Registro Escolar de la UCM
MPR Manuel Pérez Rocha, rector de la UCM
MRI María Rojo Incháustegui, jefa delegacional en Coyoacán
ODS Orlando Delgado Selley, coordinador Académico de la UCM
RAI René Arce Islas, jefe delegacional en Iztapalapa
RPS Raúl Pardiñas Solís, subdirector de Servicios Educativos de la delegación Cuauhtémoc
RSE Raquel Sosa Elízaga, secretaria de Desarrollo Social, GDF

b. Partido de la Revolución Democrática (PRD)

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
Asambleístas	10 ASC (U-9) 11 ASC (U-14) (R-6) (LJ-4) 15 ASC (U-24)		1 ASC (U-1) 14 ASC (R-5)	10 ASC (R-3) 28 GES (R-5) 29 ETB (U-6)	1 MCPG (R-1) 1 GES (U-1) (R-5) 2 ASC (U-2) 3 ALV (LJ-1) 7 ETB (U-7) 8 MBM (U-8) 9 ASC (U-9) (R-4) 9 DAF (R-4) 26 ASC (R-19) 30 ASC (U-12)	1 GES (U-2) 6 GES (R-2) 10 ASC (U-15) 12 GES (U-20) 12 ETB (U-20) 14 ASC (U-21) 19 ASC (U-25) 23 ASC (U-28)
Miembros y dirigentes del partido	4 CIG (U-4) 4 AGC (U-4) 11 AGC (U-15) (LJ-4)				3 CIG (LJ-1) 12 MBC (R-8)	

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
Asambleístas	10 ASC (U-8) 13 ASC (U-17) 16 ASC (U-22) 20 ASC (R-23)	3 ASC (LJ-1) 14 ASC (U-7) 30 ASC (U-41)	6 ASC (U-14) 6 ETB (U-14) 8 ASC (U-20)	30 ASC (R-8)	7 AQM (U-7) 7 ASC (U-7) 17 ASC (U-13) 17 AQM (LJ-3)	10 ASC (U-5) 17 ASC (U-12) 18 ASC (R-10) 19 AQM (U-18)

Miembros y dirigentes del partido	12 CIG (U-14) (LJ-6) 23 CIG (U-31)				18 MBG (R-9)	9 AGC (R-5) 19 CIG (U-18) (R-5) (LJ-7) 19 AGC (U-18) 20 CIG (LJ-9) 21 CIG (LJ-10)
--	---	--	--	--	---------------------	--

Año 2002

	Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Asambleístas	11 GES (U-5) 15 ASC (R-7) (LJ-4)			3 ASC (R-4)		26 ASC (R-1)
Miembros y dirigentes del partido	15 AGC (R-7) (LJ-4)					

	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Asambleístas				17 ETB (R-4)		
Miembros y dirigentes del partido						

Año 2003

	Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Asambleístas	3 ASC (R-2) 7 ASC (LJ-2)				20 ISF (R-8)	
Miembros y dirigentes del partido						

	Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
Asambleístas						
Miembros y dirigentes del partido						

Año 2004

	Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004
Asambleístas						17 CRG (R-8) 17 RNL (R-8)
Miembros y dirigentes del partido						

	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
Asambleístas					24 RNL (U-1)	
Miembros y dirigentes del partido						16 MBG (LJ-3)

Nombres completos y cargos:

AGC Agustín Guerrero Castillo, secretario general del PRD del DF

AQM Armando Quintero Martínez, ALDF

ALV Adolfo López Villanueva, ALDF

ASC Alejandro Camacho Sánchez, ALDF

CIG Carlos Imaz Gispert, presidente del PRD del DF

CRG Carlos Reyes Gámiz, ALDF
DAF Dione Anguiano Flores, ALDF
ETB Edgar Torres Baltazar, ALDF
GES Gilberto Ensástiga Santiago, ALDF
ISF Iris Santacruz Fabila, ALDF
MBC Miguel Bortolini Castillo, diputado federal
MBG Martí Batres Guadarrama, diputado federal
MBM Marina Brugada Molina, ALDF
MCPG María del Carmen Pacheco Gamiño, ALDF
RNL Rigoberto Nieto López, ALDF

c. Partido Acción Nacional (PAN)

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
Asambleístas	8 VHGY (U-5) 15 ELG (U-24)				1 WWL (U-1) 9 PGM (U-9)	11 SAC (U-18) (LJ-1)
Funcionarios delegacionales	10 JEvR (U-10) 16 MSH (U-25)					
Legisladores federales			27 JLR (U-10)			
Dirigentes del partido	11 JLLT (U-15)					

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
Asambleístas	8 TLG (U-6) 10 VHGY (U-8) 13 VHGY (U-16) 13 WWL (R-8) 16 VHGY (U-22) 20 VHGY (U-27)		24 SAC (R-17) 29 SAC (U-37)	22 SAC (U-8) 26 ADB (U-10)	7 SAC (U-9) 17 PGM (R-6) (LJ-3)	
Funcionarios delegacionales	1 MSH (U-1) 30 JEvR (LJ-23) 30 AADR (LJ-23) 30 MSH (LJ-23)			13 MAV (R-4) 30 GCV (U-12) 27 JBP (R-5) 28 JBP (R-6)	1 JBP (U-1) 2 JBP (U-3) 5 JEvR (R-1) (R-2) 8 JBP (U-11)	17 JBP (R-11) 18 JBP (U-13) 18 JEvR (U-13) (R-13) (LJ-5) 19 JBP (U-17) (LJ-7) 19 JEvR (U-17) (R-17) 20 JEvR (U-20) (R-18) (LJ-8) 21 JEvR (U-21)
Legisladores federales	13 JLR (U-16)					
Dirigentes del partido	11 OP (U-13) 13 JLLT (U-16) 26 ADL (U-35)		10 JLLT (LJ-9) 20 JLLT (U-28) (R-16) 20 ADP (U-28)			18 Comunicado (LJ-5) 20 GAD (U-19)

Año 2002

	Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Asambleístas	17 ADB (U-8) 22 ADB (U-11) (LJ-5)		14 SAC (U-2) (LJ-1)	3 SAC (R-4)		
Funcionarios Delegacionales	3 JEvR (R-3) 7 JEvR (LJ-3) 8 JBP (U-2)		1 JBP (R-1)			

	24 LR (LJ-6) 25 JEvR (U-13) (R-10(R-6)) 28 JEvR (U-14)					
Legisladores federales	17 FDC (U-8)					
Dirigentes del partido						

	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Asambleístas						
Funcionarios delegacionales						
Legisladores federales						
Dirigentes del partido						

Año 2003

	Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Asambleístas						
Funcionarios Delegacionales						
Legisladores federales						
Dirigentes del partido	7 JLLT (LJ-2)					

	Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
Asambleístas			10 SAC (U-1)			
Funcionarios delegacionales						
Legisladores federales						
Dirigentes del partido						

Año 2004

	Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004
Asambleístas						16 MGGM (R-7)
Funcionarios Delegacionales						
Legisladores federales						16 JLR (R-7)
Dirigentes del partido						

	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
Asambleístas	20 MGGM (U-2) 21 MGGM (U-3)		10 MGGM (LJ-4) 24 MGGM (U-5)			11 OAM (R-2) 15 OAM (U-1)
Funcionarios delegacionales						
Legisladores federales						
Dirigentes del partido						

Nombres completos y cargos:

AADR Arne aus den Ruthen, jefe delegacional en Miguel Hidalgo
ADB Alejandro Díez Barroso, ALDF
ADL Antonio Díaz Lara, secretario general del PAN del DF
ADP Alejandro Pérez Díaz, secretario de Comunicación del PAN del DF
ELG Eleazar López Granados, ALDF
FDC Federico Döring Casar, diputado federal
GAD Gonzalo Altamirano Dimas, miembro del Consejo Nacional del PAN
GCV Gerardo Cantú Villarreal, director general de Obras y Desarrollo Urbano de la delegación Benito Juárez
JBP Jesús Becerra Pedrote, director Jurídico y de Gobierno de la delegación Benito Juárez
JEvR José Espina von Roehrich, jefe delegacional en Benito Juárez
JLLT José Luis Luege Tamargo, presidente del PAN del DF
JLR Jorge Lara Rivera, diputado federal
LR Luis Reyna, funcionario de la Dirección Jurídica y de Gobierno de la delegación Benito Juárez
MAV Marco Antonio Velásquez, director general de Participación Ciudadana de la delegación Benito Juárez
MGGM María Gabriela González Martínez, ALDF
MSH Margarita Saldaña Hernández, jefa delegacional en Azcapotzalco
OAM Obdulio Ávila Mayo, ALDF
OP Óscar Pacheco, secretario de Comunicación del PAN en GAM
PGM Patricia Garduño Morales, ALDF
SAC Salvador Abascal Carranza, ALDF
TLG Tomás López García, ALDF
VHGY Víctor Hugo Gutiérrez Yáñez, ALDF
WWL Walter Widmer López, ALDF

d. Partido Revolucionario Institucional (PRI)

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
Asambleístas	2 JMG (U-3)		2 MGC (R-2) (LJ-2) 2 ATS (R-2) (LJ-2) 5 ICN (R-4) 6 ATS (U-4) 14 MGC (U-7) (R-5)	10 MGC (R-3) 28 MGG (R-5)	1 MGG (R-1) 2 MGC (R-2) 3 MGC (U-5) (LJ-1) 29 MGG (U-10) 30 ATS (U-12) (R-24)	1 MGG (U-2) 6 MGG (R-2) 8 MGG (U-11) 11 (MGG U-17) 20 RLA (U-27) 23 ATS (U-30)
Dirigentes del partido					21 JSI (R-18)	

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
Asambleístas	13 ATS (R-8) 13 ICN (R-8)	27 RLA (U-24) 30 MGC (U-38) (R-17) (LJ-8) 30 ATS (LJ-8)	5 MGG (LJ-6) 18 ATS (U-26) (R-5)		2 MGC (U-2) 7 MGC (U-9) 17 MAM (U-13) (R-6) (LJ-3) 18 MAM (R-10)	18 MGG (U-13)
Dirigentes del partido		27 JSI (U-26) (R-8)				

Año 2002

	Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Asambleístas			14 RLA (U-2) (LJ-1) 14 MGC (U-2)			16 MGC (U-5)
Dirigentes del partido						

	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Asambleístas	11 MGG (U-2) 14 ATS (R-8)			17 MGG (R-4)		
Dirigentes del partido						

Aclaración: en relación con los años siguientes (2003 y 2004), en ninguno de los tres periódicos revisados se encontró información acerca de declaraciones emitidas por algún asambleísta o dirigente del PRI.

Nombres completos y cargos:

ATS Alicia Téllez Sánchez, ALDF

ICN Irina del Castillo Negrete, ALDF

JMG Jaime Moreno Garavilla, ALDF

JSI Jorge Schiaffino Isunza, delegado del Comité Ejecutivo Nacional del PRI en el DF

MAM María de los Ángeles Moreno, ALDF

MGC Miguel González Compéan, ALDF

MGG Margarita González Gamio, ALDF

RLA Rafael Luna Alviso, ALDF

e. Gobierno Federal

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
SEP	11 Boletín de Prensa (U-11 y 12)		2 SOS (LJ-2)		12 SOS (R-7)	5 (U-6) SOS
Presidencia						

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
SEP	5 SOS (U-5) (R-3) 12 ROF (U-14) (R-7) 20 IVM (R-21) (R-27) 24 RTG (U-32) (LJ-15) 24 LGM (U-32) (LJ-15) 26 Boletín de Prensa (R-40)		6 SOS (LJ-7)			
Presidencia	27 VFQ (U-37) (LJ-21) 29 (LJ-22)					

Aclaración: en relación con los años siguientes (2002, 2003 y 2004), en ninguno de los tres periódicos revisados se encontró información acerca de declaraciones emitidas por alguna autoridad del gobierno federal.

Nombres completos y cargos:

IVM Ignacio Villagordo Mesa, director general de Acreditación, Incorporación y Revalidación, SEP
LGM Lorenzo Gómez Morin, subsecretario de Educación Pública
ROF Ricardo Oziel Flores, director general de Bachillerato, SEP
RTG Reyes Tamez Guerra, secretario de Educación Pública
SOS Sylvia Ortega Salazar, subsecretaria de Servicios Educativos para el DF, SEP
VFQ Vicente Fox Quesada, presidente de la República

f. Otros partidos políticos

Año 2001

Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
	3 JLB (U-1) 28 JGV (U-3)				
Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
		18 JGV (R-15) 18 GGN (R-15)			

Año 2002

Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
		14 (U-2) JLB			
Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
8 CVO (R-6)					

Año 2003

Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
		10 EUM (U-1)			

Aclaración: en relación con el año 2004, en ninguno de los tres periódicos revisados se encontró información acerca de declaraciones emitidas por algún asambleísta o dirigente de otro partido político.

Nombres completos y cargos:

CVO Cuauhtémoc Velasco Oliva, asambleísta del Partido Convergencia por la Democrática, ALDF
EUM Enoé Uranga Muñoz, asambleísta del Partido de la Democracia Social, ALDF
GGN Guadalupe García Noriega, asambleísta del Partido Verde de México, ALDF
JGV Jaime Guerrero Vázquez, asambleísta del Partido de la Democracia Social, ALDF
JLB José Luis Buendía, asambleísta del Partido de la Democracia Social, ALDF

g. Intelectuales, académicos y autoridades de otras instituciones u organismos educativos

Año 2001

	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001	
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos	10 JB (R-5) 10 AD (R-5) 12 DCM (U-20) 12 RVU (U-21) 15 JAV (U-23) 15 EJS (U-23) 15 GVG (U-23) 18 JCR (U-26) 18 RTH (U-26) 20 GGN (U-28) 22 LV (R-9) 22 EL (R-9)	GGN (E-2001) JM (E-2001) RTD (E-2001) MM (E-2001) RRGG (E-2001) MCJ (E-2001) 10 JA (LJ-1) 12 CJ (U-2) 25 RRGG (R-5) 25 AVCH (R-5) 25 MMH (R-6) 25 TACE (R-7)	18 AG (LJ-4) 30 JDP (R-10)			12 RVB (R-9) (LJ-4)	5 JB (U-6) 5 JVR (U-6)
Autoridades de instituciones u organismos educativos	11 MCJ (R-6) 12 RRG (R-7)			24 JJBL (U-3)	3 JRDLF (LJ-2)	5 JJBL (U-6) 12 JOB (R-5)	

	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001	
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos	3 LV (U-3) 13 LV (U-17) 14 JA (LJ-7) 19 RDC (LJ-11) 22 HA (R-28) 22 AD (R-28) (R-29) 22 RDC (R-28) (R-29) 24 HM (R-35) 26 MAV (LJ-18) 26 GVG (LJ-19) 27 LDP (LJ-20) 28 GV (U-40) 28 CMI (U-40)	AC (E-2001) 1 RKS (R-1) 10 OCE (LJ-2) 30 PGC (U-39) (U-41) (R-17) (LJ-8)	3 LV (LJ-1) 6 MAV (LJ-3) 7 HLM (LJ-8) 29 JAn (LJ-12)			30 LDP (U-16)	3 LDP (U-2)
Autoridades de instituciones u organismos educativos	4 JOB (LJ-2) 25 AGH (R-36) 26 JGM (U-35) 26 EDV (U-35) 26 JLIM (U-35) (R-38) (LJ-17) 29 DPM (R-43)	3 AGH (LJ-1) 3 JOB (LJ-1) 31 JRDLF (U-42)	4 EGT (R-6) 4 EDV (R-6) 7 MCJ (U-17) (R-10)				

Año 2002

	Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos					13 YDLR (LJ-1)	
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

	Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Intelectuales, académicos y columnistas de			20 HLM (LJ-3)			7 JBK (LJ-2) 30 EPC (LJ-7)

periódicos						
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

Año 2003

	Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos		21 HDP (LJ-2) 21 EK (LJ-2)	6 EPC (LJ-1)		15 MLP (R-4) (LJ-1)	3 JB (LJ-1) 9 IS (LJ-2)
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

	Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos		11 PRM (LJ-11) 14 EO (R-5)	13 EPC (LJ-3)			26 HLM (LJ-3)
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

Año 2004

	Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos						
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
Intelectuales, académicos y columnistas de periódicos			24 HLM (LJ-5)			
Autoridades de instituciones u organismos educativos						

(En este caso se incluye la información obtenida de la revisión de revistas de educación, específicamente la contenida en la revista *Educación 2001*)

Nombres completos e institución:

AC Alejandro Canales, profesor investigador del CESU, UNAM

AD Axel Didrikson, profesor investigador del CESU, UNAM

AG Antonio Gershenson, experto en materia energética y columnista de *La Jornada*

AGH Antonio Gago Huguet, director general del CENEVAL

AVCH Aída Valero Chávez, profesora investigadora de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

CJ Clara Jusidman, investigadora y secretaria de Desarrollo Social, durante las gestiones de C. Cárdenas y R. Robles

CMI Carlos Muñoz Izquierdo, profesor investigador de la UIA

DCM Daniel Menache Cazés, profesor investigador y Director del CEIICH, UNAM

DPM David Pantoja Morán, secretario general del Colegio de México

EDV Enrique Del Val, secretario general de la UNAM

EGT Enrique González Torres, rector de la UIA

EJS Edgar Jarillo Soto, profesor investigador y coordinador de la Maestría en Medicina Social, UAM

EK Ethel Krauze, escritora

EL Enrique Leff, investigador, coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, PNUMA, México y miembro del Consejo Asesor de la UCM

EO Esther Orozco, profesora investigadora del Cinvestav, IPN y miembro del Consejo Asesor de la UCM

EPC Emilio Pradilla Cobos, profesor investigador de la UAM y columnista de *La Jornada*

GGN Gilberto Guevara Niebla, profesor investigador de la FFyL, UNAM, director de la revista Educación 2001

GV Giovanna Valenti, profesora investigadora de la UAM

GVG Guillermo Villaseñor García, profesor investigador del Departamento de Relaciones Sociales, UAM

HA Hugo Aboites, profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM

HDP Héctor Díaz Polanco, profesor investigador del CIESAS

HLM Horacio Labastida Muñoz, profesor investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM y columnista de *La Jornada*

HM Humberto Musacchio, columnista de *Reforma*

IS Ilán Semo, profesor investigador de la UIA

JA Jaime Avilés, columnista de *La Jornada*

JAn Jorge Anaya, columnista de *La Jornada*

JAV Jorge Valdéz Alsina, profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación, Psicología, UAM

JB José Blanco, profesor investigador de la UNAM, coordinador de Asuntos Especiales de la Coordinación de la Reforma Universitaria de la UNAM

JBK Julio Boltvinik Kalinka, profesor investigador del Colegio de México

JCR Javier Castañeda Rincón, profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México

JDP José de la Peña, vicepresidente de la Academia Mexicana de Ciencias y Director del Instituto de Matemáticas, UNAM

JGM José Luis Gázquez Mateos, rector de la UAM

JJBL José de Jesús Bazán Levy, director general del CCH, UNAM

JLIM Jorge Luis Ibarra Mendivil, secretario general de la ANUIES

JM Javier Mendoza, profesor investigador del CESU, UNAM

JOB Javier Olmedo Badía, vocero de la COMIPEMS

JRDLF Juan Ramón De La Fuente, rector de la UNAM

JVR Jorge Villamil Rivas, profesor del CCH, UNAM

LDP Luis De la Peña, profesor investigador, Facultad de Ciencias, UNAM y miembro Consejo Asesor UCM

LV Luis Villoro. FFyL, UNAM y miembro del Consejo Asesor de la UCM

MAV Miguel Ángel Velásquez, columnista de *La Jornada*

MCJ Miguel Correa Jasso, director general de la IPN

MLP Miguel León-Portilla, miembro del Colegio Nacional

MM Marcos Moshinky, profesor investigador del Instituto de Física, UNAM

MMH Mario Molina Henríquez, miembro del Colegio Nacional y del Consejo Asesor de la UCM

OCE Observatorio Ciudadano de la Educación

PGC Pablo González Casanova, investigador del CEIICH, UNAM
PRM Pedro Rivas Monroy, magistrado del Tribunal Electoral del Distrito Federal
RDC René Drucker Colín, coordinador de la Investigación Científica, UNAM
RKS Rollin Kent Serna, profesor investigador de la BUAP
RRG Rosaura Ruiz Gutiérrez, directora general de Estudios de Posgrado de la UNAM
RRGG Roberto Rodríguez Gómez-Guerra, profesor investigador del CESU, UNAM
RTD Raúl Trejo Delarbre, profesor investigador de la FCPyS, UNAM, director de la revista Etcétera
RTH Rosa Torres Hernández, profesora investigadora de la UPN
RVB Rodolfo Vergara Blanco, coordinadora de la Maestría en Políticas Públicas de la UAM
RVU Raúl Villamil Uriarte, profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación, Psicología, UAM
TACE Taller de Análisis de la Coyuntura Educativa del CESU, UNAM (Inés Castro, Marcia Smith y Teresa West)
YDLR Yolanda de los Reyes, profesora investigadora, UNAM

*Cuestiones del proyecto educativo sobre los que se informó y/o debatió
UACM y preparatorias del IEMS
2001-2004*

Referencias

(U-) *El Universal*, clave de registro del artículo correspondiente.

(R-) *Reforma*, clave de registro del artículo correspondiente.

(LJ-) *La Jornada*, clave de registro del artículo correspondiente.

a. Año 2001

Temas	Enero 2001	Febrero 2001	Marzo 2001	Abril 2001	Mayo 2001	Junio 2001
Presupuesto del proyecto, costos	1 (U-1) (R-1) 2 (LJ-1) 8 (LJ-2) 10 (U-6) (U-7) (R-3) 11 (U-14)	25 (R-6)	2 (LJ-1)	15 (LJ-1) 25 (LJ-2)		
Facultades legales GDF, validez estudios	2 (U-2) 2 (U-3) 4 (U-4) 10 (R-3) 11 (U-16) 15 (U-24)	3 (U-1) 18 (R-1)	2 (R-2) (LJ-2) 4 (U-3) (LJ-3) 5 (R-4) 14 (U-7) (R-5) 27 (U-10)	10 (R-3) 28 (R-6)	2 (R-2) 3 (U-5) (LJ-1) 12 (R-7) (R-9) 13 (R-11) 19 (R-15) (LJ-6) 29 (R-21)	5 (U-6) 11 (LJ-1) 19 (R-7) 20 (R-10)
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad	2 (LJ-1) 8 (U-5) (LJ-2) 9 (R-2) 10 (LJ-3) 11 (U-14) (R-6) (LJ-4) 12 (U-20) (U-21) 15 (U-24) 22 (R-9)	12 (U-2) 18 (R-1) 23 (LJ-2) 25 (R-6)	2 (LJ-2) 6 (U-4) 14 (R-5) 18 (LJ-4) 27 (U-10)		3 (U-4) (LJ-2) 9 (R-5) (R-6) 12 (LJ-4) 13 (R-11) 17 (LJ-5) 19 (LJ-6) 26 (R-19) (LJ-8) 30 (U-12)	5 (U-6) 11 (U-18) (LJ-1) 15 (U-22) (R-6) 20 (U-27)
Modelo pedagógico, perfil de estudiantes y maestros	8 (LJ-2) 9 (R-2) 10 (U-8) (R-3) (LJ-3) 11 (U-11) (U-13) (U-16) (U-17) 15 (U-23) 18 (U-26) (U-27) 20 (U-28) 21 (R-8)	18 (R-1) 23 (R-2) (LJ-2) 25 (R-4) (R-5) (R-6) (R-7) (LJ-3) 27 (LJ-4) 28 (U-3)	4 (LJ-3) 15 (U-8) 18 (LJ-4) 19 (U-9) 29 (R-8) (R-9) 30 (R-10)	22 (U-2) 24 (U-3) (R-4) 25 (LJ-2)	3 (R-3) (LJ-2) 12 (R-9) (R-10) (LJ-4) 13 (R-12) 17 (LJ-5) 19 (LJ-6) 20 (R-16) (LJ-7) 29 (R-20) (R-23)	5 (U-6) 5 (U-7) 6 (U-8) 12 (R-5) 19 (U-25) (R-7) 20 (R-10) 23 (U-28) (U-31)
Necesidad, demanda educativa y matrícula	9 (R-2) 10 (U-9) (U-10) (R-3) (R-4) (R-5) (LJ-3) 11 (U-11) (U-12) (U-15) (U-16) (LJ-4) 15 (U-23) 16 (U-25) 21 (R-8)	23 (LJ-2) 25 (R-5) (R-6) (R-7) 28 (U-3)	1 (U-1) (R-1) 2 (LJ-2) 7 (U-6) 30 (R-10)		7 (LJ-3) 12 (R-7)	4 (U-4) (U-5) 5 (U-6) 10 (U-16) 16 (U-23) 19 (R-8)
Quejas de falta de información y discusión	10 (U-10) 11 (U-15) 27 (R-10)	10 (LJ-1) 25 (R-5) (R-6) 28 (U-3)	5 (R-4)	10 (R-3) 28 (R-6)	3 (LJ-1)	4 (U-4) 5 (U-7) 10 (U-15)
Predios, construcción de edificios, sedes	8 (LJ-2) 10 (R-4) 11 (U-18) 12 (U-19) 13 (U-22) 16 (U-25) 21 (R-8)	23 (R-2) (LJ-2) 25 (R-3) (R-6) (LJ-3) 28 (U-3)	1 (U-1) (R-1) 2 (U-2) (R-3) (LJ-1) 4 (LJ-3) 6 (U-5) 14 (R-5) 15 (U-8) 29 (R-9)	3 (U-1) (R-1) 5 (R-2) 15 (LJ-1) 24 (R-4) 25 (U-4) (LJ-2) 26 (U-5) 28 (R-5) (R-6)	1 (U-1) (R-1) 2 (U-2) (U-3) (R-2) 3 (U-4) (LJ-1) 7 (U-7) 8 (U-8) 9 (U-9) (R-4) 12 (R-8)	1 (U-1) (U-2) 3 (U-3) 4 (U-4) (U-5) (R-1) 6 (U-9) (R-2) 7 (U-10) (R-3) 8 (U-11) (U-12) (U-13) (R-4)

	30 (U-29)		30 (R-10)	29 (U-6)	14 (R-13) 15 (R-14) 17 (LJ-5) 19 (LJ-6) 20 (R-17) 21 (R-18) 29 (U-10) (R-20) (R-22) (R-23) 30 (U-11) (U-12) (R-24)	9 (U-14) 10 (U-15) 11 (U-17) (U-18) (LJ-1) 12 (U-20) 14 (U-21) 15 (U-22) (R-6) 18 (U-24) 19 (U-25) (U-26) (R-7) (R-8) 20 (U-27) (R-9) 21 (LJ-2) 23 (U-29) (U-30) 24 (U-32) 26 (R-11) 30 (U-33) (R-12) (R-13)
Autonomía y normas de regulación interna	8 (LJ-2) 10 (U-6) (U-7) (R-3) (R-4) (LJ-3) 21 (R-8)	18 (R-1) 25 (R-7)			17 (LJ-5)	
Planes y programas de estudio, carreras	8 (LJ-2) 10 (R-3) (R-5) 12 (R-7) 22 (R-9)	18 (R-1) 25 (R-5) (R-6)	2 (LJ-1) 15 (U-8)	28 (R-6)	12 (R-10) (LJ-4)	11 (LJ-1) 12 (U-18) (U-19) 14 (U-21) 19 (U-25) 20 (U-27)
Actividades académicas de los nuevos centros educativos		18 (R-1) 23 (R-2) 25 (R-6)	4 (U-3) (LJ-3) 14 (U-7)		19 (LJ-6)	21 (LJ-2) 23 (U-31)

Temas	Julio 2001	Agosto 2001	Septiembre 2001	Octubre 2001	Noviembre 2001	Diciembre 2001
Presupuesto del proyecto, costos	13 (R-8)	20 (U-15) 27 (U-24) 30 (U-38) (LJ-8)	4 (LJ-4) 29 (U-37)	2 (R-1) 8 (U-4) 24 (U-9)	7 (U-7) 19 (R-11)	3 (R-3) 6 (R-4) 10 (U-5) 18 (U-14)
Facultades legales GDF, validez estudios	5 (R-3) 12 (U-14) 13 (U-16) 14 (LJ-7) 16 (U-20) (U-21) (R-10) (LJ-9) 20 (R-21) (R-22) (R-24) 21 (U-28) (R-25) (R-26) (R-27) (LJ-12) 23 (U-31) 24 (U-32) (LJ-15) 25 (U-33) 26 (U-36) (R-39) (R-40) (LJ-16) (LJ-17)	10 (LJ-2) 18 (U-12) (LJ-5) 27 (U-26) (R-8) 28 (LJ-7) 29 (U-35) 30 (U-38) (R-16)	3 (U-3) (R-2) 4 (R-6) 5 (R-8) 6 (LJ-7) 15 (U-23) (R-14) (LJ-10) 16 (U-24) 24 (R-17)	2 (R-1) 3 (R-2)	8 (LJ-1) 16 (U-12) (R-4) (LJ-2) 17 (U-13) (R-5) (R-6) (R-7) (LJ-3) 18 (R-9)	12 (U-8)

	29 (LJ-22)					
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad	8 (U-6) 10 (U-8) (R-6) (LJ-5) 13 (U-16) 14 (LJ-7) 16 (U-22) (R-10) (R-11) (LJ-9) 20 (U-27) (R-23) 21 (U-28) (LJ-12) 23 (U-31) (LJ-14) 24 (LJ-15) 26 (U-35) (R-38) (LJ-18) 27 (LJ-20) 29 (R-43) 31 (LJ-24)	1 (R-1) 10 (LJ-2) 20 (U-15) 27 (U-26) (R-8) 29 (R-14) (R-15) 30 (R-17) (LJ-8) (LJ-9) 31 (R-18)	2 (U-2) 3 (LJ-1) 4 (U-7) (U-8) (LJ-3) 7 (U-17) (R-10) (LJ-8) 10 (LJ-9) 18 (U-26) 20 (U-28) 27 (R-18) (LJ-11) 29 (U-37) (LJ-12)	22 (U-8)	17 (LJ-3) 19 (U-14)	1 (U-1) 3 (R-1) (R-2) 9 (R-6) 11 (U-6) (R-7) (LJ-3)
Modelo pedagógico, perfil de estudiantes y maestros	4 (U-4) (R-2) (LJ-3) 9 (U-7) 10 (U-11) 12 (R-7) 14 (LJ-7) 15 (U-18) (LJ-8) 16 (U-20) (U-22) (R-10) (R-11) (LJ-9) 17 (U-23) 19 (U-25) (LJ-11) 22 (U-29) (R-28) 23 (R-32) (LJ-14) 24 (R-35) 25 (R-36) 26 (U-34) (U-35) (LJ-19) 27 (U-38) (U-39) (R-41) (LJ-20) 28 (U-40)	3 (LJ-1) 8 (U-2) (R-3) 10 (LJ-2) 12 (LJ-4) 20 (U-15) (U-16) 27 (U-24) (U-25) 28 (U-32) 29 (U-34) 30 (U-37) (U-39) (U-41) (R-17) (LJ-8)	3 (U-3) (R-2) (R-3) 4 (LJ-3) 5 (U-12) 6 (U-16) 7 (U-18) 17 (U-25) 20 (R-16) 24 (U-31) (U-33)	1 (U-1) 4 (LJ-3)		
Necesidad, demanda educativa y matrícula	1 (U-1) 2 (LJ-1) 4 (R-2) (LJ-2) (LJ-3) 5 (U-5) (R-3) 10 (U-10) 12 (U-14) (LJ-6) 15 (LJ-8) 16 (R-10) 19 (U-26) (LJ-10) 20 (U-27) (R-24) 22 (U-29) (LJ-13) 23 (U-30) (R-33) (LJ-14) 25 (U-33) 26 (U-35) 27 (U-37) (LJ-20) (LJ-21)	1 (R-2) 8 (U-1) 12 (U-6) (R-4) 20 (U-15) 27 (LJ-6) 30 (LJ-8) (LJ-9) 31 (U-42)	3 (LJ-1) 4 (LJ-4) 7 (U-17) 8 (U-20) 18 (R-5)	24 (U-9)	5 (U-5) (U-6)	3 (R-3) 6 (R-4)

	29 (R-43)					
Quejas de falta de información y discusión	10 (U-11) 12 (U-14) 13 (U-17) 14 (LJ-7) 16 (U-22) 22 (R-28) 26 (U-35) (LJ-17)	14 (U-7)	10 (LJ-9) 18 (R-15)		2 (U-2) 7 (U-7)	
Predios, construcción de edificios, sedes	2 (U-2) (R-1) (LJ-1) 4 (U-4) (R-2) (LJ-2) (LJ-3) 5 (LJ-4) 6 (R-4) 8 (U-6) 9 (U-7) 10 (U-9) (U-12) (R-6) (LJ-5) 11 (U-13) 13 (U-15) (U-16) 16 (U-19) (R-10) 17 (R-13) (R-14) 18 (R-18) 21 (U-28) (LJ-12) 30 (LJ-23)	1 (R-2) 10 (U-3) 10 (U-4) 11 (LJ-3) 12 (LJ-4) 15 (U-8) 16 (U-9) (U-10) 18 (U-12) (LJ-5) 19 (U-13) (R-5) 20 (U-15) 23 (U-18) (U-19) (R-6) 24 (U-20) (R-7) 25 (U-21) 27 (U-27) (LJ-6) 28 (U-29) (U-30) (R-10) (R-11) (LJ-7) 29 (R-13) 30 (U-36) (U-39) 31 (U-44)	1 (U-1) 3 (U-4) 4 (U-5) 5 (U-9) (U-11) (U-12) (R-7) (LJ-6) 6 (U-14) (R-9) 8 (U-19) 10 (U-21) 11 (R-13) 23 (U-30) 25 (U-34) (U-35) 27 (U-36) (R-18)	4 (R-3) 8 (U-4) 13 (R-4) 15 (U-5) 17 (U-6) 18 (U-7) 26 (U-10) 27 (R-5) 28 (R-6) 29 (U-11) (R-7) (LJ-1) 30 (U-12) (R-8)	1 (U-1) 2 (U-3) (U-4) 5 (R-1) (R-2) 7 (U-8) 8 (U-11) 12 (R-3) 18 (R-8) 19 (R-11) 23 (U-15)	3 (R-3) 5 (LJ-1) 6 (R-4) 9 (R-5) 10 (U-4) 13 (U-9) 16 (U-11) (R-8) (R-9) (LJ-4) 17 (U-12) (R-10) (R-11) 18 (U-13) (R-12) (R-13) (LJ-5) 19 (U-15) (U-16) (U-17) (U-18) (R-14) (R-15) (R-16) (R-17) (LJ-6) (LJ-7) 20 (U-19) (U-20) (R-18) (LJ-8) (LJ-9) 21 (U-21) (LJ-10) 22 (R-19) (R-20) (LJ-11) 23 (U-23) 27 (U-24) (R-21) 29 (U-25)
Autonomía y normas de regulación interna	2 (R-1) (LJ-1) 3 (U-3) 14 (LJ-7)	20 (U-15) 27 (U-24)	3 (LJ-1) 4 (LJ-3) 12 (U-22) 20 (U-28) 27 (U-36) 29 (U-37)	2 (U-3) 22 (U-8)	7 (U-9) (U-10) 30 (U-16)	
Planes y programas de estudio, carreras	3 (U-3) 12 (U-14) 13 (U-16) (U-17) 14 (LJ-7) 18 (R-16) 22 (R-28) 24 (U-32) 26 (U-35) (LJ-18) 27 (U-39) (R-41) (LJ-20) 28 (U-40) (R-42)	12 (LJ-4) 18 (U-11) 30 (U-38)	3 (U-3) (R-3) 4 (U-6) (LJ-3) 6 (U-15) 7 (U-18)		30 (U-16)	3 (U-2)
Actividades académicas de los nuevos centros	2 (LJ-1) 9 (U-7) (R-5) 13 (U-17)	1 (R-2) 8 (U-1) 8 (U-2)	2 (U-2) 3 (U-3) (U-4) (R-1) 4 (U-6) (U-7) (U-8) (R-	1 (U-1) (U-2) 17 (U-25) 20 (U-27)	1 (U-1) 1 (U-2)	5 (U-3) 11 (U-7) 13 (U-10)

educativos	15 (U-18) (R-9) (LJ-8) 16 (LJ-9) 17 (U-23) (R-12) 18 (U-24) (R-15) (R-17) 19 (U-25) (U-26) (R-19) (R-20) (LJ-10) 20 (U-27) (R-24) 22 (U-29) (R-29) (R-30) (LJ-13) 23 (R-31) (R-32) 24 (R-34) 25 (R-37) 26 (U-34) 28 (R-42) 31 (R-44)	11 (U-5) 12 (LJ-4) 16 (U-10) 18 (LJ-5) 20 (U-14) 22 (U-17) 23 (U-19) (R-6) 24 (U-20) 26 (U-22) 27 (U-23) (R-9) (LJ-6) 28 (U-28) (U-31) (U-32) (R-10) (R-12) (LJ-7) 29 (U-33) 30 (U-40) (LJ-9) 31 (U-43)	4) (R-5) (R-6) (LJ-2) (LJ-5) 5 (U-10) (U-12) (U-13) 6 (R-9) 7 (U-18) 9 (R-12) 10 (U-21) 12 (U-22) 17 (U-25) 20 (U-27) 21 (U-29) 24 (U-32) 25 (U-35) 29 (U-33) 30 (U-36) (U-40)	21 (U-28) 24 (U-32) 25 (U-35) 27 (U-36)		
-------------------	---	---	---	--	--	--

b. Año 2002

Temas		Enero 2002	Febrero 2002	Marzo 2002	Abril 2002	Mayo 2002	Junio 2002
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades administrativas)</i>				14 (U-2) (LJ-1)	19 (R-5)		10 (U-2) 11 (U-3) (LJ-1) 16 (U-5)
Facultades legales GDF, validez estudios		11 (U-4) (U-5)					10 (U-2) 16 (U-5)
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>		6 (LJ-2) 21 (U-10)	7 (R-1) 18 (R-4)	14 (U-2) (LJ-1)	1 (R-2)	3 (R-1) 13 (LJ-1)	10 (U-2) 11 (U-3) 14 (U-4) 16 (U-5)
Modelo pedagógico, perfil de estudiantes y maestros		11 (U-4)	8 (U-1) 25 (U-3)	14 (U-2) (LJ-1) 25 (U-3)	9(U-1) 26 (LJ-1)	6 (U-2)	4 (U-1) 10 (U-2) 11 (U-3) 14 (U-4) 16 (U-5)
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas	11 (U-4)		25 (U-3)	9 (U-1) 26 (LJ-1)	6 (U-2)	16 (U-5)
	UCM		25 (U-3)	14 (LJ-1)		11 (U-3)	11 (LJ-1)
Quejas de falta de información y discusión <i>(se agrega el tema de protestas estudiantiles)</i>							
Predios, construcción de edificios, sedes		2 (R-1) 3 (U-1) (R-2) (R-3) (LJ-1) 4 (R-4) 7 (LJ-3) 8 (U-2) (U-3) (R-5) 11 (U-4) 14 (R-6) 15 (U-7) (R-7) (LJ-4) 17 (U-8) (R-8) 18 (U-9) 22 (U-11) (LJ-5) 24 (U-12) (R-9) (LJ-6) 25 (U-13) 28 (U-14) 29 (U-15)	7 (R-1) 8 (R-2) 10 (LJ-1) 11 (U-2) 15 (R-3) 25 (U-3)	1 (R-1) 2 (U-1) 25 (U-3) 27 (U-4)	10 (U-2) 12 (U-3) 15 (U-4) 17 (U-5) 21 (R-7) 25 (R-8) 26 (LJ-1)	2 (U-1) 3 (R-1) 31 (U-3)	11 (LJ-1) 18 (U-6) 26 (R-1)
Autonomía y normas de regulación interna				14 (U-2)	1 (R-1) (R-2) 2 (R-3) 3 (R-4)		10 (U-2) 11 (U-3) 16 (U-5)

				19 (R-5) 21 (R-6)		
Planes y programas de estudio, carreras				26 (LJ-1)	13 (LJ-1)	10 (U-2) 11 (U-3) (LJ-1)
Actividades académicas de los nuevos centros educativos	8 (R-5)				6 (U-2)	

Temas		Julio 2002	Agosto 2002	Septiembre 2002	Octubre 2002	Noviembre 2002	Diciembre 2002
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades administrativas)</i>		24 (U-4)					
Facultades legales GDF, validez estudios							
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>		5 (U-1) 8 (LJ-1)	13 (LJ-2) 20 (LJ-4)	1 (LJ-1) 3 (U-1) 10 (LJ-2) 18 (U-2) (R-1) 20 (LJ-3)	10 (LJ-1) 30 (U-1)	23 (LJ-1) 30 (U-1)	2 (U-1) 5 (U-2) 7 (LJ-2) 15 (LJ-3) 28 (U-3) (LJ-4) (LJ-5) 30 (LJ-6) (LJ-7) 31 (U-4)
Modelo pedagógico, requisitos y perfil estudiantes y maestros							4 (R-1)
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas	5 (R-2) 6 (R-3) 9 (R-7) 13 (U-3)	12 (R-4) 20 (LJ-4)				4 (LJ-1)
	UCM	5 (U-1) (R-2) 13 (U-3)	13 (R-5) 14 (LJ-3)	18 (R-1)			4 (LJ-1)
Quejas de falta de información y discusión, protestas estudiantes		10 (R-2) 11 (R-3) 12 (R-4)	6 (LJ-1)				
Predios, construcción de edificios, sedes		5 (U-1) (R-1) 6 (R-3) 7 (R-4) 8 (R-5) (R-6) 9 (R-7) 11 (U-2) 14 (R-8) 30 (R-9)	8 (R-1) 11 (R-3) 13 (LJ-2) 28 (R-6)	26 (U-3)	2 (R-1) 4 (R-2) 10 (R-3) (LJ-1) 17 (R-4) 18 (LJ-2) 25 (R-5) 27 (R-6) 30 (R-7)		4 (R-1) (R-2) (LJ-1)
Autonomía y normas			13 (R-5)		10 (R-3) (LJ-1)		

de regulación interna						
Planes y programas de estudio, carreras						
Actividades académicas de los nuevos centros educativos	5 (R-2) 6 (R-3) 13 (U-3)	13 (R-5)	19 (R-2)	2 (R-1)		

c. Año 2003

Temas	Enero 2003	Febrero 2003	Marzo 2003	Abril 2003	Mayo 2003	Junio 2003
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades administrativas)</i>					19 (R-6) (R-7) (R-8) 20 (R-9)	
Facultades legales GDF, validez estudios						
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>	2 (LJ-1) 7 (LJ-2) (LJ-3) (LJ-4) 12 (LJ-5) 29 (LJ-6)	1 (LJ-1) 23 (LJ-3)	6 (LJ-1)		16 (R-5) 14 (U-2) 15 (LJ-1)	3 (U-1) (LJ-1) 9 (LJ-2)
Modelo pedagógico, requisitos y perfil estudiantes y maestros <i>(se agrega tema becas a alumnos)</i>		1 (LJ-1)		29 (U-2)		
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas	1 (LJ-1)		9 (U-1)	15 (LJ-1)	
	UCM	1 (LJ-1) 21 (LJ-2)		29 (U-2)		
Quejas de falta de información y discusión, protestas estudiantes						
Predios, construcción de edificios, sedes	7 (LJ-3)	1 (LJ-1) 18 (U-1) 24 (U-2)		9 (U-1) 24 (R-1)	9 (U-1) 15 (R-1) (LJ-1)	3 (U-1) (R-1)
Autonomía y normas de regulación interna	2 (R-1) 3 (R-2)	28 (R-1)				
Planes y programas de estudio						
Actividades académicas de los nuevos centros educativos		21 (LJ-2)			13 (R-1) (R-2) 14 (R-3)	

Temas		Julio 2003	Agosto 2003	Septiembre 2003	Octubre 2003	Noviembre 2003	Diciembre 2003
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades administrativas)</i>			13 (R-3)				
Facultades legales GDF, validez estudios							
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>		8 (U-1)	9 (U-1) 11 (LJ-1)	10 (U-1) 12 (R-1) 13 (LJ-3)	5 (LJ-1) 10 (U-1) (R-2) (LJ-2)	20 (U-3) (R-3) 28 (U-4) (LJ-1)	1 (R-1) 2 (U-1) (U-2) 5 (LJ-1) 7 (U-3) 15 (LJ-2) 24 (U-6) (R-4) 26 (LJ-3)
Modelo pedagógico, requisitos y perfil estudiantes y maestros <i>(se agrega tema becas a alumnos)</i>			11 (LJ-1) 17 (U-2)		10 (U-1) 12 (U-3)		27 (R-5) 31 (R-6) 31 (R-7)
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas		7 (R-2) 16 (LJ-3) 23 (R-6)				
	UCM	9 (R-1)		10 (U-1)	10 (U-1) (R-1) (LJ-2) 28 (R-4) (LJ-3)		15 (LJ-2)
Quejas de falta de información y discusión, protestas estudiantes			13 (R-3) 16 (LJ-3)	10 (U-1)			
Predios, construcción de edificios, sedes			1 (R-1)	11 (LJ-1) 12 (R-1) (LJ-2)		16 (R-1) 18 (U-1) (R-2) 20 (R-3)	1 (R-1) 15 (LJ-2) 24 (U-6) (R-4)
Autonomía y normas de regulación interna			11 (LJ-1) 12 (LJ-1) 14 (R-4)		10 (U-2) (R-2) 27 (R-3) 28 (R-4) (LJ-3)	6 (U-1)	
Planes y programas de estudio							
Actividades académicas de los nuevos centros educativos		9 (R-1) 10 (U-2)	17 (U-2)		10 (U-1) (R-1) (LJ-2) 27 (R-3) 28 (R-4) (LJ-3)		9 (U-4) 10 (U-5) 21 (R-2) (R-3)

d. Año 2004

Temas	Enero 2004	Febrero 2004	Marzo 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades administrativas)</i>		26 (U-6) 27 (U-7)				14 (U-2) 14 (R-1) (R-2) 15 (R-3) (R-4) (R-5) (LJ-1) 16 (R-6) (R-7) 17 (R-8)
Facultades legales GDF, validez estudios						
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>	10 (U-2) (R-1) 15 (R-2) 16 (U-3) (R-3) (LJ-1) (LJ-2) 25 (R-4)	5 (R-1) 7 (R-2) (LJ-1) 26 (LJ-2) 27 (U-8)	13 (R-1)	2 (U-1) 25 (U-2)	12 (LJ-1)	
Modelo pedagógico, requisitos y perfil estudiantes y maestros <i>(se agrega tema becas a alumnos)</i>		5 (U-2)			4 (R-1)	
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas	9 (U-1)	5 (U-2) (R-1)			
	UCM		5 (U-2) (R-1) 17 (U-5) (R-3)		12 (LJ-1)	8 (U-1) 14 (R-1)
Quejas de falta de información y discusión, protestas estudiantes			27 (R-2) 28 (R-3)			
Predios, construcción de edificios, sedes	9 (U-1) 10 (U-2) (R-1) 16 (U-3) (LJ-1)	5 (U-1) (R-1) 17 (U-4) (U-5) (R-3) 18 (R-4) 19 (R-5)			8 (R-2) 12 (LJ-1)	
Autonomía y normas de regulación interna						15 (R-5) 16 (R-7)
Planes y programas de estudio						
Actividades académicas de los nuevos centros educativos				18 (R-1)	16 (R-3)	8 (U-1) 14 (R-1) 20 (R-9)

Temas	Julio 2004	Agosto 2004	Septiembre 2004	Octubre 2004	Noviembre 2004	Diciembre 2004
Presupuesto proyecto, costos <i>(se agrega el tema de irregularidades)</i>	20 (U-2) 21 (U-3) (R-4) 22 (LJ-2)	31 (U-2)	9 (U-2) 24 (U-5)			

<i>administrativas)</i>							
Facultades legales GDF, validez estudios							
Carácter del proyecto, viabilidad, calidad <i>(se agrega el tema de los programas sociales del GDF)</i>		4 (R-1) (LJ-1)	13 (R-1)	11 (U-3) 17 (R-1) 18 (R-2) (R-3) 24 (LJ-5) 30 (R-5)		25 (LJ-1)	11 (R-1) 16 (LJ-3) 24 (R-6)
Modelo pedagógico, requisitos y perfil estudiantes y maestros <i>(se agrega tema becas a alumnos)</i>		17 (U-1) 22 (LJ-2)	31 (U-2)	1 (U-1) 24 (U-5)			
Matrícula actual y planeada, deserción	Prepas	13 (R-3) 17 (U-1)	31 (U-1) (U-2)	1 (U-1) 17 (U-4)			
	UCM	9 (R-2) 13 (R-3) 20 (U-2) 21 (U-3) (R-4) 22 (LJ-2)	18 (U-1) 31 (R-3)	8 (LJ-1) 9 (U-2)			17 (U-2)
Quejas de falta de información y discusión, protestas estudiantes							
Predios, construcción de edificios, sedes		9 (R-2) 21 (U-3)	9 (LJ-1) 18 (U-1) (R-2) 31 (R-3) (LJ-4)	8 (LJ-1) 9 (U-2) (LJ-2) (LJ-3)	25 (R-1)		
Autonomía y normas de regulación interna		22 (LJ-2)	16 (LJ-1)	9 (U-2) (LJ-1) 10 (LJ-4) 17 (U-4) 22 (R-4) 24 (U-5)	1 (LJ-1) 29 (R-2)	8 (R-1) 24 (U-1) (R-2)	11 (R-2) 13 (LJ-1) 15 (U-1) (R-4) 17 (U-2) (R-5) (LJ-4)
Planes y programas de estudio							
Actividades académicas de los nuevos centros educativos		13 (R-3) 17 (U-1) 21 (R-4)	18 (U-1) 30 (LJ-3) 31 (U-2) (R-3) (LJ-4)		11 (U-1) 29 (U-2)		14 (R-3) (LJ-2)

2. *Guía de entrevistas*

Dado que la estrategia utilizada para la realización de las entrevistas se encaminó a establecer con cada entrevistado un diálogo sobre la fundación de la UACM –y no una sesión de preguntas y respuestas–, en estricto sentido no hubo una guía de entrevistas, sino más bien un punteo de los asuntos que debían ser tratados en cada caso en particular, distinguiendo si el entrevistado era una de las autoridades responsables del proyecto educativo o un académico.

- ***Sujetos entrevistados***

1. Autoridades del GDF, de la UACM y del IEMS durante el período que cubre la investigación (En total 3 personas fueron entrevistadas).
2. Académicos que no estuvieron involucrados en la puesta en operación del proyecto de la UACM y que tienen cierto prestigio y visibilidad en los medios de comunicación. (En total 4 personas fueron entrevistadas)
 - ✓ Que hicieron pronunciamientos públicos.
 - ✓ Que no hicieron pronunciamientos públicos.

- ***Cuestiones indagadas***

En el caso de:

1. Autoridades del GDF, de la UACM y del IEMS
 - ✓ Su impresión acerca de las características del debate público: sobre el tono general, sobre los sujetos que participaron, sobre los señalamientos que se hicieron a la iniciativa, sobre la existencia o no de planteamientos distintos a los señalados públicamente, sobre la poca o mucha atención pública que recibió la iniciativa.
 - ✓ Sobre la estrategia de comunicación pública adoptada para dar a conocer el proyecto y ganar simpatías. Se indagará su percepción acerca de si el debate debilitaba o no, frenaba o no, obstaculizaba o no, ponía en riesgo o no al proyecto.
 - ✓ La existencia o no de una estrategia no pública para obtener el apoyo de intelectuales y académicos reconocidos.
 - ✓ Acerca de lo que sabe que se dice sobre la UACM en el ambiente universitario.

2. Académicos que no estuvieron involucrados en la puesta en operación del proyecto de la UACM:

✓ Eje 1: Sobre lo que piensa y sabe de la UACM

Lo educativo del proyecto: (Sobre el proyecto, sobre el contenido de la propuesta pedagógica, sobre el carácter reformador del proyecto.)

¿Qué sabía del proyecto de la UACM hace seis años, qué sabe ahora?

¿Qué pensaba usted de la UACM hace seis años, qué piensa ahora?

En particular ¿Qué opina sobre el sorteo como mecanismo para seleccionar a los aspirantes?

¿Cuál cree que es la formación que reciben los estudiantes de la UACM?

¿Qué diría sobre los egresados de la UACM?

Lo político del proyecto:

¿Qué vinculación cree que tuvo y tiene el gobierno del DF con la universidad?

¿Qué vinculación cree que tuvo y tiene el PRD con la universidad?

¿Qué implicaciones cree que tiene que un gobierno de izquierda funde una universidad?

El tiempo: ¿Cómo vio el desenvolvimiento de los acontecimientos? ¿Le pareció acelerado o no el ritmo de los acontecimientos?

✓ Eje 2: Sobre lo que se dice sobre la UACM (el “secreto a voces”)

El contenido del secreto a voces:

¿Qué se dice sobre la UACM en el ambiente universitario, qué dicen sus colegas?

¿Hay algún rumor, algún calificativo para referirse a ella?

¿Ha habido algún cambio entre lo que se decía hace seis años y lo que se dice ahora?

¿Por qué cree que se dice eso?

Las razones para que sea un secreto

¿Por qué la opinión sobre la UACM se mantiene como un rumor? ¿Por qué no decirlo públicamente? ¿Por qué silenciar lo que se piensa?

A los que sí opinaron públicamente:

¿Por qué se expresó públicamente sobre el proyecto?

¿Por qué lo hizo de la manera en que lo hizo?

- ✓ Eje 3: Sobre la fundación de la UACM y el debate que despertó
 - ¿Cómo vio el debate entre los actores políticos?
 - ¿Cómo vio el debate entre los especialistas? ¿Por qué cree que no hubo mucha discusión entre ellos?
 - ¿Le hubiera gustado participar en el debate?
- ✓ Eje 4: Sobre su participación como académico en debates públicos
 - ¿Cómo participa en los debates públicos y en los relacionados con temas educativos?
 - ¿Tiene acceso a un espacio en los medios de comunicación para expresar sus ideas?
 - ¿Forma parte de grupos de académicos que busquen tener alguna injerencia en el diseño de políticas educativas?
 - ¿Cómo se vincula con otras instituciones públicas de educación superior? ¿Opina sobre otras instituciones, cómo, dónde, para qué?

3. Integrantes del Consejo Asesor de la UCM

Fuente: Justificación del Acuerdo de creación de la UCM y las preparatorias

Dra. Helena Beristáin, maestra en Bibliotecología y en Lengua y Literatura Españolas. Es doctora en Letras por la UNAM y tiene una fructífera carrera docente y de investigación. Ha sido directora del departamento de Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Dr. Luis de la Peña, doctor en Física, investigador titular del Instituto de Física de la UNAM, recibió el Premio Universidad Nacional en Ciencias Exactas. Ha sido consejero universitario, maestro de muchas generaciones de científicos y autor de innumerables trabajos en su materia.

Mtra. Mónica Díaz Pontones, asesora del rector de la UAM, licenciada en Pedagogía y tiene una maestría en Educación Superior por la UNAM y otra maestría en Educación por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Es secretaria técnica del Consejo Regional del Área Metropolitana de la ANUIES. Ha realizado una extensa obra docente y de investigación en diversas instituciones de nivel superior.

Dra. Margo Glantz, maestra en Filosofía y doctora en Letras Hispánicas. Maestra Emérita de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y autora de amplia obra en su campo. Escritora y periodista, ha recibido numerosas distinciones, entre ellas el premio Universidad Nacional y Xavier Villaurrutia.

Lic. Enrique González Pedrero, fue director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, presidente y director general de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, director del Fondo de Cultura Económica. Investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Autor de numerosos libros y ensayos sobre cuestiones políticas, sociales y educativas.

Dr. Enrique Leff, es coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Profesor de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, autor de varios libros sobre medio ambiente, desarrollo y ciencias sociales.

Dra. Esther Orozco, es maestra normalista, maestra en enseñanza superior y licenciada en Química por la Universidad de Chihuahua. Obtuvo la maestría y el doctorado en Ciencias en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN y ha sido profesora e investigadora del mismo. Ha recibido múltiples premios nacionales y extranjeros por sus investigaciones, entre ellos la Medalla Pasteur otorgada por la UNESCO y el Instituto Pasteur. Ha ocupado diversos cargos de planeación y dirección en diversas instituciones docentes y de investigación. Ha publicado numerosos artículos científicos y de divulgación científica.

Dr. José María Pérez Gay, licenciado en Ciencias y Técnicas de la Información, maestro y doctor en Filosofía por la Universidad Libre de Berlín. Ha sido profesor de la UNAM, del Instituto Tecnológico Autónomo de México y del Colegio de México y autor de numerosos libros y ensayos.

Dr. Luis Villoro, doctor en Filosofía, Investigador Emérito de la UNAM, miembro del Colegio Nacional e Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Fue embajador de México ante la UNESCO. Recibió el Premio Nacional de Ciencias Sociales y Filosofía. Es autor de una amplia e importante obra filosófica.

Ing. Manuel Pérez Rocha, es ingeniero civil, tiene una especialización en Planificación Educativa en el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación de la UNESCO. Ha sido investigador y docente en la UNAM, el IPN y otras instituciones universitarias. Fue director general de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Es autor de libros y ensayos sobre educación.

Dr. Mario Molina, egresado de la Facultad de Química de la UNAM, Profesor Emérito del Instituto de Tecnología de Massachusetts. Premio Nobel de Química 1995. Miembro del Comité Asesor de la Ciencia del gobierno de Estados Unidos de Norteamérica. Autor de numerosos artículos científicos. Actualmente coordina un grupo binacional sobre contaminación atmosférica en la Ciudad de México.

Lic. Horacio Flores de la Peña, egresado de la Facultad de Economía de la UNAM. Maestro de muchas generaciones de economistas, director de la Escuela de Economía de la UNAM, coordinador de la Comisión de Planeación de la UNAM. Ha impartido conferencias en muchas universidades del país y del extranjero. Autor de libros y ensayos fundamentales sobre la economía mexicana.

4. *Documentos fundacionales de la UACM*

ACUERDO NÚMERO 2

ACUERDO DEL JEFE DE GOBIERNO PARA LA CREACIÓN DE 15 ESCUELAS PREPARATORIAS Y DE LA UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO

C O N S I D E R A N D O S:

Que la educación es el mejor recurso de la ciudad.

Que la educación, el conocimiento y la información son la base del desarrollo.

Que la educación hace florecer la democracia, permite crear condiciones de igualdad y ensancha el disfrute de la vida.

Que la educación pública, laica y gratuita, es una conquista irrenunciable de nuestro pueblo.

Que aún cuando la ciudad tiene los niveles más altos de escolaridad del país, es indispensable abrir más espacios a la educación media superior y superior.

Que desde 1974, no se ha establecido una nueva universidad pública en la ciudad de México.

Que hace falta impulsar una educación incluyente, de alto nivel académico y con un profundo sentido social, crítico, científico y humanista.

Por estas y otras consideraciones se toma el siguiente:

A C U E R D O:

1. Este año se abrirán 15 escuelas preparatorias en distintos puntos de la Ciudad.
2. También se creará la Universidad de la Ciudad de México.
3. Las escuelas preparatorias y la Universidad empezarán a funcionar el próximo ciclo escolar; es decir, desde el mes de agosto.
4. Para la definición del proyecto educativo y el buen funcionamiento de estos planteles se ha creado un Consejo Asesor al cual han sido invitados los educadores, científicos e intelectuales siguientes: Helena Beristáin, Luis De La Peña, Mónica Díaz Pontones, Horacio Flores De La Peña, Margo Glantz, Enrique González Pedrero, Enrique Leff, Mario Molina, Esther Orozco, José María Pérez Gay, Manuel Pérez Rocha y Luis Villoro.
5. En estos meses previos, con la colaboración de la Universidad Nacional Autónoma de México, se hará el proceso de formación académica de los profesores que trabajarán en la docencia y en la investigación del sistema de bachillerato y educación superior.
6. El presupuesto autorizado para el 2001 contempla 323 millones para la construcción de

instalaciones y 130 millones para la operación del programa integrado de educación media superior y universidad. En suma, 453 millones de pesos.

I. Justificación

Un gobierno democrático, guiado por los intereses populares, no puede tolerar las desigualdades que provoca un sistema educativo que excluye porciones importantes de la población o que no respeta los deseos y esperanzas que en la educación se proyectan.

El análisis crítico de la realidad -expresada en los datos pero sobretodo en las voces que, desde abajo, exigieron mayor esfuerzo y mayor justicia en la distribución de esta riqueza humana que llamamos educación- obliga a tomar medidas fuertes e inmediatas.

La acción del Gobierno de la Ciudad de México se centrará, prioritariamente, en dos rubros: la educación media superior y la educación superior.

La educación media superior es el ciclo educativo con duración de tres años que cursan jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, después de haber concluido la enseñanza secundaria; también se incorporan a este ciclo, y es muy deseable que así sea, jóvenes y adultos de mayor edad a la del rango señalado, que por alguna razón no lo hicieron al terminar la secundaria.

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, una gran cantidad y variedad de instituciones públicas y privadas ofrecen diversos tipos de programas de nivel medio superior. Entre las instituciones públicas figuran, por un lado, aquellas que ofrecen diversos bachilleratos tecnológicos y/o de la llamada “educación terminal”; estas instituciones orientan sus programas, en gran medida, a capacitar a los jóvenes para los empleos que presumiblemente hay o habrá en el mercado de trabajo.

Por otro lado están las instituciones que ofrecen a los jóvenes el bachillerato general; la mayor parte de ellas tienen una orientación propedéutica, de preparación para ingreso a las licenciaturas, y siguen planes de estudio que proporcionan una formación enciclopédica.

No obstante la gran variedad y cantidad de instituciones, el conjunto presenta múltiples y graves deficiencias. En la Ciudad de México hay 108 instituciones públicas de nivel medio superior, sin embargo este conjunto no satisface ni las necesidades ni las aspiraciones educativas de los jóvenes y adultos que solicitan cursar dicho ciclo. Los informes del examen único que se aplica para el ingreso a la educación media superior en la Zona Metropolitana, indican que en los últimos cinco años más de medio millón de jóvenes (525,384) no han tenido acceso al programa de bachillerato que eligieron preferentemente de entre las opciones que ofrece el sistema público.

Esta enorme cantidad de jóvenes se han inscrito con escasa o nula motivación en los programas a los cuales fueron canalizados, o han renunciado a seguir estudiando. No puede sorprender, por tanto, que el fracaso de los estudios en este nivel se haya elevado considerablemente en el mismo período (la deserción se ha incrementado de 18.1% a

4.7%). Es particularmente preocupante que hoy en día la eficiencia terminal de este ciclo en el Distrito Federal es más baja que el promedio nacional.

La implantación de esta política educativa de exclusión y “canalización” ha propiciado, en un alto porcentaje de jóvenes aspirantes y estudiantes, problemas graves como falta de interés, altos índices de deserción, reprobación, frustración, etcétera. Hay modalidades del bachillerato en el Distrito Federal de las cuales no egresan ni siquiera el quince por ciento de los que ingresaron tres años atrás.

Otro aspecto importante de las deficiencias de la oferta consiste en la inadecuada distribución geográfica de las instituciones, la cual obliga a largos traslados a maestros, estudiantes y trabajadores, ocasionando severo desgaste a éstos y agravamiento de muchos problemas de la ciudad. La distribución de la oferta actual revela, además, una política inaceptable, consistente en establecer en las zonas pobres y marginadas preferentemente instituciones de capacitación para el empleo, y no bachilleratos que proporcionan una formación cultural sólida que es necesaria para seguir estudiando a lo largo de la vida, así como a la construcción de una ciudadanía consciente y participativa. Se trata pues de una política explícita de *apartheid* educativo a la cual es necesario responder con una política de inclusión e integración.

La política educativa dominante ha consistido en disminuir las aspiraciones educativas de la población, en enfriarlas; propósito que causa escándalo si se toma en cuenta que los índices de escolaridad en nuestro país se encuentran en los niveles más bajos del mundo, mucho más bajos no solamente que los de los países con los cuales se pretende constituir una integración económica, sino incluso con respecto a países de poder económico mucho menor al de México.

En el nivel superior la situación no es mejor. Todos los años, miles de aspirantes a ingresar a las instituciones de este nivel en la Ciudad de México han sido disuadidos, o son rechazados o “canalizados” a carreras que no escogieron, causando los mismos problemas de deserción y bajo rendimiento por falta de interés.

Al mismo tiempo, tanto en el nivel medio superior como en el superior se han agudizado los problemas de carácter cualitativo: la orientación y organización de los estudios no responden a los retos culturales, sociales, políticos y económicos de hoy; los métodos de enseñanza y aprendizaje son obsoletos; los sistemas de evaluación no contribuyen al mejoramiento de los programas y las instituciones; las formas de gobierno son autoritarias y rígidas; todo el sistema está orientado a administrar restrictivamente la enseñanza y los certificados mediante la implantación de estándares y controles propios del modelo industrial decimonónico.

II. Contenido y estrategias del Programa

En el contexto arriba descrito, el Sistema de Bachillerato del Distrito Federal y la Universidad de la Ciudad de México surgen como una nueva opción, como un proyecto educativo, cultural, social y político distinto. Con este sistema se pretende no solamente contribuir a atender las aspiraciones educativas de la juventud, sino incluso a elevar dichas

aspiraciones; se pretende contribuir a satisfacer las necesidades educativas vitales de los jóvenes y los adultos, en vez de condicionar su formación a supuestos requerimientos inmediatos de los empleadores.

La Universidad se comprometerá con la vocación científica, humanística y crítica que históricamente corresponde a este tipo de instituciones culturales. La institución dará la importancia necesaria a la formación técnica de profesionales, sin debilitar la tarea propiamente académica que consiste en la investigación, la búsqueda desinteresada de la verdad, la crítica, y el desarrollo de las humanidades.

Tanto el sistema de bachillerato como la Universidad pondrán particular empeño en resolver los problemas cualitativos señalados, ofreciendo planes de estudio de alto nivel académico y flexibles, aplicando métodos de enseñanza y aprendizaje que garanticen una activa participación de los estudiantes, con formas de gobierno abierto y participativo.

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal y la Universidad de la Ciudad de México establecerán relaciones de colaboración con todas las instituciones del mismo nivel, especialmente con la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo apoyo será de gran valor para la formación de los cuerpos académicos de ambos proyectos.

1. Población objetivo.

El sistema de Bachillerato está dirigido, en primer lugar, a aquellos jóvenes de entre 15 y 17 años de edad que han concluido la enseñanza secundaria. Pero también está dirigido a jóvenes y adultos de mayor edad a la del rango anterior que, por alguna razón, no han realizado o concluido el bachillerato.

La Universidad de la Ciudad de México pretende servir a un amplio y heterogéneo sector constituido por jóvenes y adultos que deseen realizar estudios superiores, ya sea de nivel licenciatura o de posgrado, o diplomados, cursos breves o especializaciones para actualizar su formación profesional o para enriquecer su formación intelectual y cultural.

Como una política general, se procurará que los nuevos planteles de enseñanza media superior y superior atiendan preferentemente a la población que reside cerca de ellos.

2. Dependencia responsable.

La dependencia responsable del programa de bachillerato será el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, órgano sectorizado en la Secretaría de Desarrollo Social el cual opera desde hace año y medio la "Preparatoria Iztapalapa I". Para la operación de los nuevos planteles se abrirá, durante el mes de enero, una convocatoria pública con la finalidad de incorporar a los cuerpos docentes de los planteles que se pondrán en marcha este año 2001. A partir del mes de abril se realizarán los talleres de inducción - selección al sistema, con la colaboración de diversas instituciones educativas de la Ciudad.

La Universidad se creará como una institución autónoma con personalidad jurídica y

patrimonio propio. Para este propósito se ha integrado un Consejo Asesor compuesto por distinguidos académicos e intelectuales con cuya orientación se definirá el proyecto general de la nueva institución y se determinarán los programas de docencia e investigación con los cuales se iniciarán las actividades este mismo año.

3. Ubicación de los planteles.

Los nuevos planteles del Instituto de Educación Media Superior estarán estratégicamente distribuidos en el territorio del Distrito Federal, de modo que los jóvenes que cursen en ellos sus estudios no tengan necesidad de desplazarse largas distancias lo cual provoca fatiga y disminuye la capacidad de estudio.

Para la selección de las zonas donde se implantarán los planteles se han considerado los siguientes rubros: zonas del Distrito Federal de muy alta, alta o mediana marginación; cantidad de alumnos egresados de secundaria; población de 15 a 29 años de edad con secundaria terminada y que no ha cursado el nivel medio superior; matrícula actual de este nivel y número y tipo de escuelas existentes. Cada plantel de bachillerato contará con una capacidad total final de 1050 alumnos.

La universidad tendrá tantas sedes y extensiones como sean necesarias, utilizando al máximo de eficiencia los recursos disponibles y los convenios de colaboración con las demás instituciones de educación superior de la Ciudad. Este año 2001 la Universidad iniciará operaciones con un número reducido de licenciaturas y posgrados que serán definidos por cuerpos académicos que se integrarán en el mes de enero con la colaboración del Consejo Asesor. Tentativamente se estima que la universidad atenderá, en su primer año de actividad, alrededor de 800 alumnos.

4. El programa hacia el futuro.

Pensar en el desarrollo de una educación para todos es una tarea que necesita de la participación de la sociedad. Por lo tanto, en el sistema de bachillerato como en la educación superior, se integrarán a los organismos de planeación y de coordinación los distintos sectores sociales interesados.

El sistema de bachillerato continuará su desarrollo respondiendo de la manera más efectiva posible a las necesidades de la juventud de la Ciudad; al mismo tiempo, promoverá ante las demás instituciones de este nivel, la constitución de una instancia representativa, con participación de los sectores sociales, que realice un trabajo permanente de planeación y coordinación de este nivel educativo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal absorberá los programas de este nivel que le sean transferidos por el Gobierno Federal.

Igual que en el nivel medio superior, se promoverá la constitución de un órgano, representativo y con participación social, de planeación y coordinación de la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La Universidad elaborará en el segundo semestre de este año, junto con el inicio de sus actividades académicas, un plan de

desarrollo de cinco años que considerará los criterios y lineamientos que defina el órgano de planeación.

DECRETO DE CREACIÓN DE LA UCM

ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL

(Al margen superior izquierdo un escudo que dice.- **CIUDAD DE MÉXICO, JEFE DE GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL**)

DECRETO POR EL QUE SE CREA EL ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL DENOMINADO, UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR, Jefe de Gobierno del Distrito Federal, con fundamento en los Artículos 122 Apartado C Base Segunda Fracción II incisos a) y b) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 67 fracciones II y III, 90, 97, 98, 99 y 100 del Estatuto de Gobierno del Distrito Federal; 2º, 12, 14, 15 Fracción VI, 28 Fracciones II, III y XVIII, 40, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52 y 53 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal; 11 Fracción II, 13, 14 Fracciones I a IV, 16, 25, 27 y 37 de la Ley General de Educación.

CONSIDERANDO

Que la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; Que de acuerdo a los Artículos 11, 13, 14, 16, 25 y 27 de la **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**, corresponde a la Administración Pública del Distrito Federal prestar servicios educativos de nivel superior en nuestra entidad;

Que ha sido un compromiso de esta Administración local impulsar la creación de una Universidad de la Ciudad de México para asegurar con ella el acceso a la educación superior los habitantes de la Ciudad de México;

Que para el logro de lo anterior es conveniente que dicha Universidad sea creada como entidad de la Administración Pública paraestatal del Distrito Federal, para atender y administrar el programa universitario propuesto; he tenido a bien expedir el siguiente

DECRETO POR EL QUE SE CREA EL ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL DENOMINADO, UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

CAPÍTULO I.

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. Se crea el organismo público descentralizado de la Administración Pública del Distrito Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, denominado Universidad de la Ciudad de México, el cual estará sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social.

Artículo 2. La Universidad de la Ciudad de México, en los términos de los Artículos 1º y 10º de la Ley General de Educación, es parte del Sistema Educativo Nacional, y tendrá por objeto impartir educación en el nivel superior.

La Universidad impartirá educación superior haciéndola accesible a los habitantes del Distrito federal en la forma y modalidades que establezcan sus órganos académicos y de acuerdo a los recursos que le sean asignados.

La educación que imparta la Universidad será democrática en los términos del Artículo 3º de la Constitución Federal; promoverá el libre examen y discusión de las ideas; procurará

dar una formación crítica, científica y humanística; y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población del Distrito Federal.

Artículo 3. Para el cumplimiento de su objeto la Universidad tendrá las atribuciones siguientes:

- I.** Desarrollar e instrumentar modelos alternativos de educación superior en el Distrito Federal, así como los planes y programas de estudios correspondientes;
- II.** Impartir educación superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, buscando que preferentemente se atienda a los sectores más desfavorecidos de la sociedad del Distrito Federal;
- III.** Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel superior;
- IV.** Promover e impulsar la difusión, divulgación y extensión del conocimiento y la cultura; y
- V.** Las demás que este Decreto y otras disposiciones le otorguen

Artículo 4. El patrimonio de la Universidad se integrará con:

- I.** Los recursos que anualmente le sean asignados a través del presupuesto de egresos del Distrito Federal;
- II.** Los inmuebles, muebles y demás bienes que le transfiera o entregue la Administración Pública del Distrito Federal en propiedad;
- III.** Los demás bienes, derechos y recursos que por cualquier título adquiriera.

CAPÍTULO II. ÓRGANOS DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 5. La Universidad contará con los órganos de gobierno y administración siguientes

- I.** El Consejo de Gobierno, que será su órgano de gobierno de acuerdo a los Artículos 46 y 50 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal;
- II.** El Consejo Asesor;
- III.** El Consejo General Interno de la Universidad;
- IV.** El Rector, quien realizará las funciones de Director General de acuerdo a los Artículos 53 y 54 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal.

El Consejo de Gobierno

Artículo 6. El Consejo de Gobierno se integrará por:

- I.** El titular de la Secretaría de Desarrollo Social, quien será el Presidente;
- II.** El titular del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal;
- III.** El titular del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal;
- IV.** Un representante de la Secretaría de Finanzas;
- V.** Un representante de la Oficialía Mayor;
- VI.** Dos representantes académicos emanados del Consejo General Interno de la Universidad; y
- VII.** Dos representantes académicos emanados del Consejo Asesor de la Universidad.

La secretaría técnica del Consejo de Gobierno estará a cargo de la persona que proponga su Presidente y se apruebe por la mayoría de los presentes en la sesión del Consejo, de

conformidad con lo dispuesto por el Artículo 70 Fracción XII de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal. La secretaría técnica tendrá las facultades que le confiera el Estatuto Orgánico de la Universidad.

Los miembros del Consejo de Gobierno señalados en las fracciones I a V que anteceden, podrán designar a su respectivo suplente.

Artículo 7. El Consejo de Gobierno sesionará ordinariamente con la periodicidad que señale el Estatuto Orgánico, sin que ésta pueda ser menor de cuatro veces al año. El Consejo podrá celebrar sesiones extraordinarias cuando el Presidente o la mayoría de los consejeros lo estimen necesario.

Para la celebración de las sesiones se requerirá la asistencia cuando menos de la mitad más uno de sus miembros, siempre que haya mayoría de los representantes de la Administración Pública del Distrito federal.

Las resoluciones que tome el Consejo de Gobierno se adoptarán por mayoría de votos de los asistentes. En caso de empate, el presidente tendrá voto de calidad.

Los consejeros académicos, actuando de modo colegiado, podrán solicitar al Consejo de Gobierno que reconsidere una decisión ya tomada. En ese caso, el asunto se discutirá en la siguiente sesión ordinaria del Consejo. La decisión que en esta última se tome será definitiva.

Artículo 8. El Consejo de Gobierno tendrá, además de las atribuciones indelegables señaladas en el Artículo 70 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, las facultades siguientes:

- I. Establecer las políticas generales y prioridades de la Universidad, tomando en consideración las opiniones del Consejo Asesor y del Consejo General Interno;
- II. Aprobar los programas y presupuestos de la Universidad, así como las modificaciones de estos;
- III. Recibir, analizar y aprobar los informes que le envíen el Rector, el Consejo Asesor y el Consejo General Interno;
- IV. Aprobar el Estatuto Orgánico del Instituto, así como la estructura básica del mismo, tomando en consideración las propuestas del Consejo Asesor y del Consejo General Interno
- V. Verificar que exista la debida congruencia entre los recursos financieros asignados y los programas autorizados, relacionados con la labor de la Universidad, de manera que se garantice la transparencia de los primeros y la ejecución de los segundos;
- VI. Nombrar y remover a propuesta de su presidente, al secretario técnico, quien no será parte del mismo;
- VII. Establecer los criterios de confidencialidad y resguardo respecto de la información que maneje la Universidad;
- VIII. Dirimir las controversias que surjan entre otros órganos de la Universidad de acuerdo a las reglas que emita al efecto, y que deberán ser consensadas con el Rector, el Consejo Asesor y el Consejo General Interno; y
- IX. Las demás que sean necesarias para el ejercicio de las facultades mencionadas.

El Consejo Asesor

Artículo 9. El Consejo Asesor estará integrado por reconocidos académicos e intelectuales de la Ciudad de México a quienes designe el Jefe de Gobierno del Distrito Federal.

El Consejo Asesor será presidido por el Rector, quien tendrá voz y voto.
Para sesionar válidamente, deberán estar presentes el Rector y la mitad más uno de los consejeros.

Las decisiones del Consejo Asesor se tomarán por consenso y sólo en caso de no haberlo por mayoría, de acuerdo a lo que establezca el Estatuto Orgánico.

El Consejo Asesor sesionará las veces que sea necesario por año.

Artículo 10. Serán facultades del Consejo Asesor:

- I.** Desarrollar modelos alternativos de educación superior para el Distrito Federal;
- II.** Proponer al Jefe de Gobierno del Distrito Federal candidatos a Rector de la Universidad, sin perjuicio de lo dispuesto por el artículo 53 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal.
- III.** Para ejercer sus funciones, los consejeros podrán solicitar información al Consejo de Gobierno en pleno o a sus miembros, al Rector y al órgano de vigilancia de la Universidad, quienes tendrán la obligación de entregar los datos solicitados dentro de los límites que establezca la normatividad de la Universidad en materia de resguardo y confidencialidad;
- IV.** Hacer propuestas sobre el Estatuto Orgánico y demás normatividad interna de la Universidad;
- V.** Proponer planes y programas de estudio, investigación, extensión, difusión y docencia;
- VI.** Nombrar de entre sus miembros dos representantes que se integrarán al Consejo de Gobierno en los términos del Artículo 6 de este Decreto; y
- VII.** Las demás que establezca el estatuto orgánico.

El Consejo General Interno

Artículo 11. El Consejo General Interno de la Universidad estará integrado por:

- I.** Dos representantes de los académicos adscritos a cada uno de los programas;
- II.** Un representante de los alumnos de cada uno de los programas; y
- III.** El Rector, quien lo presidirá.

El Consejo General Interno de la Universidad será presidido por el Rector, quien tendrá voz pero no voto en sus sesiones.

Para sesionar válidamente, deberán estar presentes el Rector y la mitad más uno de los consejeros.

Las decisiones del Consejo General Interno de la Universidad se tomarán por mayoría, de acuerdo a lo que establezca el Estatuto Orgánico y demás normatividad interna de la Universidad.

El Consejo General Interno de la Universidad sesionará al menos dos veces por año.

En materia académica, el Consejo General Interno de la Universidad tendrá la máxima autoridad.

Artículo 12 Serán facultades del Consejo General Interno de la Universidad:

- I.** Aprobar lo planes y programas de estudio de la Universidad
- II.** Proponer al Jefe de Gobierno del Distrito Federal candidatos a la Rectoría de la Universidad; sin perjuicio de lo dispuesto por el artículo 53 que la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal.

- III.** Aprobar el Plan de Trabajo que cada año le presente el Rector, así como el Informe Anual que este funcionario le rinda;
- IV.** Aprobar los planes de trabajo e informes anuales de las dependencias de la Universidad;
- V.** Presentar al Consejo de Gobierno recomendaciones acerca de las prioridades de gasto y ejercicio del presupuesto de la Institución;
Para ejercer esta facultad, los consejeros podrán solicitar información al Consejo de Gobierno, al Rector y al órgano de vigilancia de la Universidad, quienes tendrán la obligación de entregar los datos solicitados dentro de los límites que establezca la normatividad de la Universidad en materia de resguardo y confidencialidad;
- VI.** Tomar conocimiento de las resoluciones del Consejo de Gobierno en materia presupuestal y administrativa;
- VII.** Nombrar de entre sus consejeros académicos dos representantes que se integrarán al Consejo de gobierno en los términos del Artículo 6 de este Decreto; y
- VIII.** Las demás que establezca el Estatuto Orgánico.

El Rector

Artículo 13. Para ser nombrado Rector de la Universidad se requiere:

- I.** Ser ciudadano mexicano en pleno ejercicio de sus derechos políticos y civiles;
 - II.** Haber desempeñado cargos de alto nivel decisorio, cuyo ejercicio requiera conocimientos en materia de educación; y
 - III.** Haberse distinguido por su probidad, competencia y antecedentes profesionales en el ejercicio de actividades que se vinculen con las atribuciones de la Universidad.
- El Rector será designado por el Jefe de Gobierno del Distrito Federal y
El Rector durará en su encargo cuatro años.

Artículo 14. El Rector tendrá, además de las facultades que en su calidad de Director General del organismo le confieren los artículos 54 y 71 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, las siguientes:

- I.** Administrar y representar legalmente a la Universidad;
- II.** Ejecutar los acuerdos del Consejo de Gobierno, del Consejo Asesor y del Consejo General Interno a través de la estructura orgánica de la Universidad;
- III.** Formular los programas institucionales y presupuestos de la Universidad, sometiéndolos a la aprobación del Consejo de Gobierno,
- IV.** Formular los planes y programas de Estudio de la Universidad, sometiéndolos a la aprobación del Consejo Asesor y del Consejo General Interno de la Universidad; según el ámbito de atribuciones de cada uno.
- V.** Proponer al Consejo de Gobierno el proyecto de Estatuto Orgánico de la Universidad o sus modificaciones, previa consulta con el Consejo Asesor y con el Consejo General Interno de la Universidad;
- VI.** Formular los programas de organización, reorganización y/o modernización de la Universidad;
- VII.** Establecer los procedimientos y métodos de trabajo para que las funciones se realicen de manera articulada, congruente y eficaz;
- VIII.** Establecer normas para la administración del personal, recursos financieros, bienes y servicios de la Universidad de conformidad con el Estatuto Orgánico;

- IX.** Proponer al Consejo General Interno procedimientos de evaluación y seguimiento de procesos necesarios para alcanzar las metas u objetivos de la Universidad;
- X.** Establecer y mantener un sistema de estadísticas de las actividades de la Universidad, que será público;
- XI.** Presentar al Consejo de Gobierno el informe de actividades de la Universidad; y
- XII.** Las demás que le otorguen el Estatuto Orgánico y el Consejo de Gobierno.

CAPÍTULO III.

ÓRGANOS DE VIGILANCIA DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 15. El órgano de vigilancia de la Universidad, estará integrado por un comisario público y un suplente, designados por la Contraloría General del Distrito Federal. Además a Universidad contará con un órgano de control interno, cuyo titular, así como los de las áreas de quejas, denuncias y responsabilidades serán nombrados por la propia Contraloría General del Distrito Federal.

Artículo 16. El Estatuto Orgánico de la Universidad establecerá las reglas de comportamiento ético de los integrantes de la Universidad y creará las instancias de análisis, vigilancia y evaluación que corresponden.

CAPÍTULO IV.

DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Artículo 17. EL Consejo General Interno de la Universidad, a propuesta del Consejo Asesor, establecerá los programas de educación superior que considere necesarios, siguiendo en ello las Políticas Generales que dicte el Consejo de Gobierno.

Una vez aprobados los programas académicos de la Universidad por el Consejo General Interno y sustentadas tanto su suficiencia presupuestal como su estructura administrativa por el Consejo de Gobierno, dichos programas no podrán ser modificados sin someterlos a un nuevo proceso de aprobación en el Consejo General Interno.

Artículo 18. La estructura y organización de los programas académicos de la Universidad se establecerá de conformidad con el Estatuto Orgánico y la normatividad.

CAPÍTULO VII.

DE LA RELACIÓN LABORAL DE LA UNIVERSIDAD CON SUS TRABAJADORES

Artículo 19. Las relaciones laborales entre la Universidad y sus trabajadores se regirán por la Ley Reglamentaria del Apartado A del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

TRANSITORIOS

Primero.--- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en la Gaceta Oficial del Distrito Federal.

Segundo.--- En tanto se instalan el Consejo General Interno de la Universidad, los representantes académicos a que se refieren las fracciones VII y VIII del Artículo 6 serán nombrados por el Consejo Asesor que designe el Jefe de Gobierno.

Tercero.--- La sesión de integración del Consejo de Gobierno de la Universidad, se deberá celebrar dentro de los sesenta días hábiles a la entrada en vigor de este decreto.

Cuarto.--- En tanto se designa al Titular del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal; su lugar en el Consejo de Gobierno será ocupado por el Titular de la Secretaría de Desarrollo Económico.

Quinto.--- En tanto se conforma el Consejo General Interno de la Universidad, sus funciones serán realizadas por el Consejo Asesor designado por el Jefe de Gobierno. Este Consejo Asesor, en sesión solemne con el Rector, establecerá las reglas para la formación del Primer Consejo General Interno de la Universidad.

Sexto.--- El Jefe de Gobierno adscribirá los recursos humanos, materiales y financieros que la Universidad de la Ciudad de México requiera para iniciar sus programas, en los términos de la normatividad aplicable.

Séptimo.--- El primer Rector de la Universidad de la Ciudad de México presentará para aprobación del Consejo de Gobierno, previa aprobación de esta propuesta en el Consejo Asesor, el proyecto de Estatuto Orgánico en un lapso no mayor de 90 días hábiles, contados a partir de la entrada en vigor del presente Decreto.

Dado en la residencia del Jefe de Gobierno del Distrito federal, en la Ciudad de México, a los veintiséis días del mes de abril de dos mil uno.- El JEFE DE GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR.- FIRMA.-LA SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL, RAQUEL SOSA ELÍZAGA.-FIRMA.-EI SECRETARIO DE FINANZAS, CARLOS MANUEL URZÚA MACÍAS.-FIRMA.

LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL

(Al margen superior izquierdo dos escudos que dicen: **GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL.- México, la Ciudad de la Esperanza.- JEFE DE GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL**)

LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR, Jefe de Gobierno del Distrito Federal, a sus habitantes sabed:

Que la Honorable Asamblea Legislativa del Distrito Federal III Legislatura, se ha servido dirigirme el siguiente:

DECRETO

(Al margen superior izquierdo el Escudo Nacional que dice: **ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.- ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL**)

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL III LEGISLATURA

D E C R E T A:

LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

TÍTULO PRIMERO DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I NATURALEZA Y OBJETIVO DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 1.- La presente Ley es de orden público y de interés social; tiene por objeto dotar de autonomía a la institución de educación denominada Universidad de la Ciudad de México, creada por Decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal del 26 de abril de 2001, con base en la fracción VII del artículo 3º constitucional, por lo que en lo sucesivo se denominará Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Para efectos de esta ley, se entiende por Universidad a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Artículo 2.- La Universidad es un organismo público autónomo del Distrito Federal, por lo que goza de personalidad jurídica y patrimonio propio.

La Universidad se rige por el artículo 3º de la Constitución, la presente ley y las demás normas que de la misma emanen.

Toda disposición que contravenga lo establecido en esta ley, será nula de pleno derecho.

Artículo 3.- La Universidad tiene la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí misma, definir su estructura y las funciones académicas que le correspondan, realizando sus

funciones de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios del artículo 3° constitucional, respetando las libertades de estudio, cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinar sus planes y programas; fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrar su patrimonio.

Artículo 4.- La Universidad tiene las siguientes atribuciones:

I. Organizarse de la forma más conveniente para el desarrollo de sus actividades y establecer su propia normativa para lo cual podrá crear, organizar, integrar o suprimir sus estructuras académica, administrativa y operativa, de investigación, difusión y extensión de la cultura, y de cooperación y servicio conforme a los reglamentos correspondientes;

II. Elegir o designar a los integrantes de los órganos y cuerpos colegiados establecidos en sus normas;

III. Otorgar certificados de conocimientos, títulos, grados, diplomas y reconocimientos académicos;

IV. Revalidar y establecer equivalencias de estudios del mismo tipo educativo que imparte, realizados en instituciones nacionales y extranjeras;

V. Incorporar estudios y otorgar o retirar reconocimiento de validez, para fines académicos, a los estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo tipo de enseñanza, con planes y programas equivalentes;

VI. Contratar y adscribir al personal académico con base en el Estatuto del Personal Académico, que expida;

VII. Establecer las formas de convocatoria e incorporación de los estudiantes;

VIII. Formular sus políticas académicas, de investigación, de extensión y difusión del conocimiento y de la cultura;

IX. Establecer políticas de cooperación y servicio con todos los sectores del país y del extranjero de acuerdo con sus propios fines y programas académicos;

X. Determinar sus planes y programas de estudio, sus programas de investigación y extensión, así como las modalidades de los proyectos y actividades de apoyo a las comunidades del Distrito Federal;

XI. Establecer las normas y formas de administración de su patrimonio;

XII. Realizar toda clase de actos jurídicos para el logro de sus fines;

XIII. Ejercer su presupuesto; y

XIV. Las demás que se deriven de esta Ley, sus estatutos y reglamentos.

CAPÍTULO II

DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Artículo 5.- La Universidad Autónoma de la Ciudad de México está integrada por los estudiantes, el personal académico y el personal administrativo, técnico y manual.

I. Los principios de cooperación y apoyo mutuos deben ser la base de las normas que rijan la Universidad.

II. La comunidad académica está integrada por los estudiantes y el personal académico, y está constituida mediante relaciones de cooperación y apoyo mutuos para impulsar la superación de todos sus integrantes.

III. Los trabajadores administrativos, técnicos y manuales, así como los responsables administrativos y académicoadministrativos, estarán al servicio de la Universidad, del cumplimiento de sus actividades y funciones académicas.

IV. Las funciones de los trabajadores, así como las actividades y atribuciones de los responsables de las diversas áreas académicas y administrativas, serán determinadas por los órganos colegiados correspondientes y estarán siempre supeditados a los mismos y definidas en el Estatuto General Orgánico y los reglamentos respectivos.

Artículo 6.- Los estudiantes, en tanto que participan en la realización de las funciones académicas, forman parte de la Universidad. Sus derechos y obligaciones serán definidos en los reglamentos correspondientes, conforme a los siguientes principios y disposiciones:

I. Es interés legítimo de los estudiantes aprender y adquirir una formación integral: científica, humanística y crítica; recibir los apoyos necesarios para dicho propósito; obtener la certificación de la formación adquirida; y participar en el gobierno de la Universidad en los términos que establecen esta Ley y las normas que de ella se deriven;

II. El ingreso de los estudiantes a la Universidad estará sujeto a procedimientos y criterios académicos congruentes con los principios que crearon la Universidad;

III. El ingreso a los programas de docencia de la Universidad que conducen a títulos o grados tendrá como requisitos generales, que el interesado cuente con el certificado de estudios del tipo o nivel anterior al que desee ingresar y que la institución disponga de los recursos necesarios para atenderlo en alguna de sus modalidades de docencia;

IV. Concebida como una institución de servicio, la Universidad brindará a los estudiantes los apoyos académicos necesarios para que tengan éxito en sus estudios. Uno de estos apoyos será un diagnóstico de las condiciones de preparación académica con las cuales los inician, y la indicación acerca de cómo subsanar sus deficiencias;

V. Todo estudiante de la Universidad podrá inscribirse en cualquier curso que en ella se imparta con dos únicas condiciones: a) que demuestre, de conformidad con los reglamentos aplicables, poseer los conocimientos previos que dicho curso supone y b) que haya cupo en el momento de inscribirse;

VI. Todos los estudiantes tendrán derecho a que, a lo largo de sus estudios, se les practiquen las evaluaciones diagnósticas y formativas necesarias para que conozcan sus avances y carencias, y puedan llevar a cabo las acciones indispensables para lograr los objetivos académicos que se propongan. Los resultados de estas evaluaciones no podrán ser usados para restringir sus derechos, ni los estudiantes podrán usarlos para exigir certificaciones en condiciones distintas a las establecidas en el artículo 14 de esta ley y en los estatutos y reglamentos correspondientes;

VII. Los participantes en actividades de difusión cultural y extensión universitaria, tales como cursos libres, seminarios y talleres, tendrán los derechos, obligaciones y reconocimientos que definan los reglamentos respectivos;

VIII. Es obligación de todos los estudiantes respetar la libertad de expresión, de cátedra y de investigación de todos los universitarios. Las consecuencias del incumplimiento de esta responsabilidad serán definidas en los reglamentos respectivos;

IX. Es obligación de todos los estudiantes hacer uso responsable de los recursos de la Universidad. Por tal motivo deberán abstenerse de toda acción u omisión que signifique un mal uso o desperdicio de esos recursos. Las instancias y mecanismos para determinar el incumplimiento de esta responsabilidad, así como las consecuencias del mismo, serán definidas en los reglamentos correspondientes;

X. Todo estudiante tiene el derecho a participar, de conformidad con lo establecido en esta Ley y en los estatutos y reglamentos que de ésta se deriven, en los órganos

colegiados de la Universidad en los que se resuelvan asuntos que afecten sus intereses legítimos y los generales de la Universidad.

Artículo 7.- El personal académico es parte de la Universidad. Sus derechos y obligaciones estarán establecidos en el Estatuto del Personal Académico y demás reglamentos que se sujetarán a las siguientes disposiciones y principios:

I. Es interés legítimo del personal académico desarrollar un trabajo idóneo en relación con los fines de la Universidad; contar con las condiciones para dicho propósito; y recibir la remuneración que determinen los tabuladores de la Universidad;

II. El personal académico de la Universidad deberá desarrollar permanentemente sus conocimientos, habilidades y destrezas; deberá estar al día sobre los adelantos en su área de conocimiento, así como sobre los mejores procedimientos didácticos, y deberá cumplir con las aportaciones que de él se esperen en materia docente, de investigación, difusión y extensión;

III. Las condiciones de ingreso del personal académico interino y definitivo, serán establecidas en el Estatuto del Personal Académico;

IV. Todo el personal académico de tiempo completo de la Universidad debe participar en la docencia, investigación, difusión, divulgación, certificación de conocimientos, cooperación interinstitucional y, en su caso, en la prestación de servicios a la comunidad, de acuerdo con lo dispuesto en esta Ley y en los estatutos y reglamentos que de ella deriven;

V. La distribución de cargas de trabajo del personal académico estará determinada en los programas que aprueben los cuerpos colegiados, los cuales deberán considerar igualmente las obligaciones derivadas de la participación de cada académico en cuerpos colegiados académicos, administrativos o de gobierno institucional;

VI. Es obligación de todo el personal académico respetar la libertad de expresión, de cátedra y de investigación de todos los universitarios. Las consecuencias del incumplimiento de esta responsabilidad serán definidas en el Estatuto del Personal Académico y demás reglamentos;

VII. Todo miembro del personal académico tiene el derecho de participar en los órganos colegiados de la Universidad en los que se resuelvan asuntos que afecten sus intereses legítimos y en los generales de la Universidad, en los términos de esta Ley y de los estatutos y reglamentos que de esta se deriven;

VIII. Todo miembro del personal académico podrá proponer a los órganos colegiados competentes proyectos de investigación, docencia, difusión, extensión y cooperación. La aprobación de estos proyectos dependerá, exclusivamente, de que cumplan los criterios académicos generales establecidos por los órganos competentes, de su pertinencia –en términos del proyecto educativo y cultural de la Universidad–, y de que la institución disponga de los medios necesarios para ejecutarlos.

TÍTULO SEGUNDO LA AUTONOMÍA ACADÉMICA

CAPÍTULO I DE LA CALIDAD Y RESPONSABILIDAD ACADÉMICA

Artículo 8.- La autonomía y las libertades de cátedra y de investigación consagradas en el artículo 3º constitucional conllevan, para la Universidad Autónoma de la Ciudad de México el deber de garantizar el mejor nivel en todas sus actividades académicas, y de informar sus resultados a la sociedad a la que sirve.

Artículo 9.- Los programas académicos de la Universidad que conduzcan a la obtención de títulos y grados deberán cumplir con los requisitos que se exijan para lograr la acreditación que otorguen organismos interinstitucionales universitarios que ejerzan dicha función.

Artículo 10.- La Universidad debe cumplir con los requerimientos necesarios para lograr su ingreso a asociaciones de instituciones de educación superior nacionales o internacionales que propicien un mejor logro de sus objetivos.

Artículo 11.- Las actividades docentes, de investigación y desarrollo, difusión y extensión académicas de la Universidad serán conocidas por el Consejo Social Consultivo, cuya composición será definida en el Estatuto General Orgánico. Este Consejo deberá conocer los resultados de las auto evaluaciones que efectúen las diferentes instancias universitarias, y colaborar con ellas proponiendo, con base en dichas auto evaluaciones, acciones que contribuyan tanto al mejoramiento de la calidad y cobertura de los servicios, como a la satisfacción de las necesidades sociales.

CAPÍTULO II DE LA CERTIFICACIÓN ACADÉMICA

Artículo 12.- Los órganos colegiados que establezca el Consejo Universitario realizarán y dictaminarán sobre los exámenes, pruebas y otras evaluaciones que se apliquen a los estudiantes de la Universidad para la obtención de títulos, grados y certificados, incluidos los de cada curso y ciclo. En dichos órganos colegiados podrá invitarse a participar a examinadores pertenecientes a otras instituciones de educación superior.

Artículo 13.- Los títulos correspondientes a las profesiones cuyo ejercicio está regulado por las leyes, y los planes de estudio respectivos, deberán satisfacer lo que dichas leyes determinen. Las denominaciones de los grados académicos y títulos de las profesiones no reguladas por las leyes deben expresar:

- I. El nivel de los estudios realizados, de conformidad con los criterios que establezcan las normas aplicables;
- II. El campo de conocimiento respectivo; y
- III. En su caso, la especialidad o especialidades cursadas por el interesado.

Artículo 14.- El otorgamiento de certificados, diplomas, títulos, grados y reconocimientos tendrá como condición ineludible y única la demostración de los conocimientos y competencias que dichos instrumentos amparen.

TÍTULO TERCERO EL GOBIERNO UNIVERSITARIO

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 15.- El máximo órgano de gobierno de la Universidad será el Consejo Universitario, el cual estará constituido de conformidad con lo que establezca el Estatuto General Orgánico.

Artículo 16.- El Consejo Universitario formulará su propio reglamento, el cual deberá ser aprobado por la mayoría de la representación de cada uno de los dos sectores que lo integran: a) estudiantes y b) personal académico. Este reglamento determinará los procedimientos y requisitos para elegir a los integrantes del Consejo. También los estatutos y los asuntos que afecten directamente los intereses y derechos de los estudiantes y académicos, definidos en los artículos 6° y 7° de esta Ley, deberán ser aprobados por la mayoría de la representación de ambos sectores.

Artículo 17.- Corresponde al Consejo Universitario:

I. Aprobar y expedir el Estatuto General Orgánico y demás Estatutos, Reglamentos y normas necesarias para el cumplimiento de los fines de la Universidad conforme a esta Ley;

II. Definir en el Estatuto General Orgánico los órganos de gobierno, administración, control y vigilancia de la Universidad;

III. Designar a la persona o personas a cargo de la representación legal de la Universidad, así como aquellas a cargo de la ejecución de las resoluciones del Consejo Universitario; y del seguimiento, evaluación y reporte de las actividades de la Universidad, instancia que deberá rendir un informe anual de las mismas ante el propio Consejo Universitario.

IV. Crear, organizar, integrar o suprimir estructuras docentes, de investigación, difusión y extensión de la cultura, y de cooperación y servicio;

V. Vigilar el cumplimiento de las disposiciones estatutarias y administrativas que expida;

VI. Aprobar y modificar las políticas y planes generales de desarrollo de la institución;

VII. Definir las características y funciones de las entidades académicas, así como las formas de organización y operación de la Universidad;

VIII. Crear, modificar y suprimir unidades académicas, técnicas y administrativas, entre las que necesariamente se establecerá un órgano de contraloría de la Universidad;

IX. Conocer los informes anuales del tesorero y del órgano de contraloría de la Universidad; aprobarlos, si es el caso; y emitir las disposiciones pertinentes;

X. Conocer los estados financieros debidamente auditados por el órgano de contraloría de la Universidad y el despacho externo que se designe conforme a las normas aplicables; aprobarlos, si es el caso, y emitir las disposiciones pertinentes. Una vez aprobados, dichos estados financieros se harán del conocimiento público y estarán a disposición de cualquier persona pública o privada que solicite su consulta de manera fundada y motivada;

XI. Autorizar el proyecto anual de ingresos y el presupuesto de egresos;

XII. Allegarse información y emitir disposiciones conducentes al mejor desarrollo de las actividades académicas en el marco de las atribuciones que le otorgue el Estatuto General Orgánico y demás disposiciones reglamentarias;

XIII. Definir las normas para la elaboración y aprobación de los planes y programas de estudio;

XIV. Determinar las denominaciones de los grados, diplomas y títulos que expida la Universidad y los requisitos académicos para obtenerlos;

XV. Elaborar su reglamento;

XVI. Integrar de entre sus miembros la Comisión de Hacienda, que será responsable del manejo y cuidado del patrimoniouniversitario;

XVII. Emitir un catálogo de normas de convivencia, y establecer los criterios para la integración de la Comisión de Mediación y Conciliación. Corresponderá a esta Comisión conocer los actos que violen dichas normas, buscar la solución de los conflictos mediante el diálogo y el convencimiento y, en caso necesario, remitir el asunto a las instancias administrativas o judiciales correspondientes;

XVIII. Conocer y resolver los asuntos que se sometan a su consideración y no sean competencia de ninguna otra autoridad;

XIX. Establecer los montos y las características de las remuneraciones y prestaciones del personal académico, de los trabajadores administrativos, técnicos y manuales, y de los responsables administrativos y académicoadministrativos;

XX. Las demás que esta Ley, el Estatuto General Orgánico y los reglamentos le señalen.

Artículo 18.- El Estatuto General Orgánico debe ser aprobado al menos por dos terceras partes de los miembros del Consejo Universitario. Podrá ser modificado total o parcialmente con la aprobación de la misma mayoría que para su expedición. Debe garantizar el efectivo cumplimiento de los fines de la Universidad; particularmente debe precisar los criterios y procedimientos para garantizar que:

I. En cada órgano colegiado estén debidamente representados quienes tienen interés legítimo en los asuntos que competan a dicho cuerpo;

II. Se garantice el debido cumplimiento de las responsabilidades del personal académico y las sanciones en caso de incumplimiento, incluyendo las condiciones de su separación de la Universidad;

III. Se garantice el debido cumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes sin imponer restricciones que sean ajenas al interés académico;

IV. Se garantice que los planes y programas de estudio cumplen con los requisitos para ofrecer una formación integral sólida a los estudiantes; y

V. Se evite toda restricción a los estudios que no tenga plena justificación académica.

Artículo 19.- El Consejo Universitario debe cuidar, al expedir las normas de su competencia, que en todos los ámbitos de la Universidad puedan expresarse y discutirse sin restricción alguna todos los saberes, las corrientes de opinión, así como las diversas concepciones teóricas, científicas y humanísticas.

Artículo 20.- La estructura académica de la Universidad que defina el Consejo Universitario en el Estatuto General Orgánico estará compuesta por instancias colegiadas que, además de constituir espacios adecuados para el trabajo interdisciplinario, integren la docencia con la investigación, la difusión, la extensión y la cooperación.

TÍTULO CUARTO DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS

CAPÍTULO I DEL PATRIMONIO DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 21.- Los inmuebles que formen parte del patrimonio de la Universidad y que estén destinados a sus servicios, serán inalienables e imprescriptibles y sobre ellos no se podrá constituir ningún gravamen.

Artículo 22.- El patrimonio de la Universidad estará constituido por:

I. Los inmuebles y cualquier otro bien que le hayan sido otorgados por el Gobierno del Distrito Federal, por el Gobierno Federal y los que en el futuro adquiriera por cualquier título;

II. El efectivo, valores, créditos y otros bienes muebles, así como los equipos y muebles con que cuenta en la actualidad, y los que en el futuro adquiriera por cualquier título;

III. Los presupuestos anuales y las aportaciones ordinarias, extraordinarias y específicas que le asignen la Federación y el Gobierno del Distrito Federal, así como las de las delegaciones del Distrito Federal;

IV. Los intereses, dividendos, rentas y otros rendimientos derivados de sus bienes patrimoniales;

V. Los productos o frutos que se le otorguen y los de sus trabajos de investigación, desarrollo y experimentación, venta de publicaciones y otros productos de su quehacer académico, así como estudios técnicos y científicos que lleve a cabo la propia Universidad;

VI. Los bienes muebles e inmuebles que se adquieran por compra-venta, donación, legado, herencia o por cualquier otro concepto;

VII. Los legados y donaciones que se le hagan, y los fideicomisos de origen nacional o internacional que en su favor se constituyan;

VIII. El importe de participaciones de impuestos o derechos que se le asignen conforme a las legislaciones Federal y del Distrito Federal; y

IX. El patrimonio que se le asigne de cualquier otra manera legal.

CAPÍTULO II DEL FINANCIAMIENTO PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 23.- Para garantizar un adecuado desarrollo cualitativo y cuantitativo de la Universidad, y conforme a lo dispuesto en los artículos 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y 9° y 27 de la Ley General de Educación, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal asignará anualmente a esta institución, como mínimo para su presupuesto de operación, 3.4 salarios mínimos generales anuales vigentes en el Distrito Federal por cada estudiante con dedicación ordinaria y sus equivalentes. Se entiende por estudiante con dedicación ordinaria al inscrito en la totalidad de cursos correspondientes al plan de estudios en cada periodo; asimismo, asignará los recursos necesarios para sufragar las inversiones concomitantes. Con este fin, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal considerará esta asignación como programa prioritario para propósitos presupuestales y el monto del financiamiento nunca será inferior al presupuesto del año previo.

Artículo 24.- El Gobierno del Distrito Federal aportará los predios que se requieran para las instalaciones de la Universidad, entregándolos en condiciones adecuadas para su funcionamiento.

Artículo 25.- Los ingresos de la Universidad y los bienes de su propiedad gozarán de las exenciones de las oficinas públicas del gobierno del Distrito Federal que resulten procedentes.

Artículo 26.- En tanto que institución pública del Estado los servicios educativos que la Universidad proporcione a los miembros de su comunidad no generarán obligación alguna de pago.

Artículo 27.- La Universidad elaborará anualmente su proyecto de presupuesto de egresos, atendiendo la previsión de ingresos que la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal le comunique y las metas establecidas en su plan de desarrollo.

CAPÍTULO III DE LAS RELACIONES LABORALES

Artículo 28.- Las relaciones laborales entre la Universidad y su personal académico y administrativo estarán sujetas a lo establecido en la Constitución y cumplirán con lo establecido en el apartado “A” del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley Federal del Trabajo.

CAPÍTULO IV RENDICIÓN DE CUENTAS

Artículo 29.- La cuenta pública del año anterior de la Universidad será revisada por la Contaduría Mayor de Hacienda de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. La Universidad contará con un órgano de control interno denominado Contraloría General, cuyas atribuciones se establecerán en el Estatuto General Orgánico.

Artículo 30.- La Universidad establecerá sus normas en materia de adquisiciones, bajo los principios de legalidad, transparencia, eficiencia, honradez y utilización óptima de los recursos.

TRANSITORIOS

Primero. El patrimonio, incluyendo todas las obligaciones, derechos y responsabilidades que la Universidad de la Ciudad de México tenga en la actualidad con sus alumnos, profesores, trabajadores y terceros, pasan a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Segundo. Entre la publicación de la presente Ley y la aprobación del Estatuto General Orgánico, los órganos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México serán los mismos con los que cuenta actualmente la Universidad de la Ciudad de México: un Rector, un Consejo Asesor y un Consejo General Interno.

Tercero. El Consejo Asesor a que se refiere el transitorio que antecede, tendrá las siguientes atribuciones:

I. Emitir todas las normas provisionales que requiera la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y, hasta que entre en funciones el Consejo General Interno, aprobar los planes y programas académicos;

II. Determinar la composición del Consejo General Interno y todo lo referente a su integración, la cual deberá ocurrir a más tardar seis meses después de publicada esta Ley;

III. En el caso que, por causas de fuerza mayor, el Rector dejara el cargo, nombrar al Rector sustituto que estaría en funciones hasta la aprobación del Estatuto General Orgánico;

IV. Aprobar el reemplazo de alguno de sus integrantes a partir de propuestas que le presente el Rector, asegurando su funcionamiento con un mínimo de siete miembros;

V. Establecer, en colaboración con el Rector y escuchando la opinión del Consejo General Interno, las condiciones y mecanismos para la instalación del primer Consejo Universitario, a más tardar en tres años contados a partir de la publicación de esta Ley; y

VI. El Consejo Asesor permanecerá en ejercicio de sus funciones hasta la aprobación del Estatuto General Orgánico por el primer Consejo Universitario.

Cuarto. El Consejo General Interno al que se refiere el segundo artículo transitorio tendrá las siguientes atribuciones:

I. Establecer las políticas generales y definir las prioridades a las que se sujetará la Universidad Autónoma de la Ciudad de México relativas a la administración general, tomando en consideración las opiniones del Consejo Asesor;

II. Aprobar los programas y presupuestos de la Universidad, así como sus modificaciones;

III. Aprobar los planes y programas de estudio de la Universidad;

IV. Recibir, analizar y aprobar los informes que envíen el Rector y el Consejo Asesor;

V. Expedir las normas o bases generales sobre las que el Rector pueda disponer de los activos fijos de la Universidad, las que deberán apegarse a las leyes aplicables;

VI. Aprobar anualmente, previo informe de los comisarios y dictamen de los auditores externos, los estados financieros de la Universidad;

VII. Aprobar, de acuerdo con las leyes y reglamentos aplicables, las políticas, bases y programas generales que regulen los convenios, contratos, pedidos o acuerdos que deba celebrar la Universidad con terceros en obras públicas, adquisiciones, arrendamientos y prestación de servicios relacionados con bienes muebles; y

VIII. Nombrar y remover, a propuesta del Rector, a los servidores públicos de la Universidad que ocupen cargos en las dos jerarquías administrativas inferiores a la de aquél y aprobar la fijación de sueldos y prestaciones.

Quinto. El Rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México a que se refiere el artículo segundo transitorio de esta Ley tendrá las siguientes atribuciones:

I. Administrar y representar legalmente a la Universidad;

II. Ejecutar los acuerdos del Consejo Asesor y del Consejo General Interno a que se refieren estas bases a través de la estructura orgánica de la Universidad;

III. Formular los programas institucionales y presupuestos de la Universidad;

IV. Formular los planes y programas de estudio de la Universidad, sometiéndolos a la aprobación del Consejo General Interno;

V. Formular los programas de organización, reorganización y/o modernización de la Universidad;

VI. Establecer los procedimientos y métodos de trabajo para que las funciones se realicen de manera articulada, congruente y eficaz;

VII. Establecer normas para la administración del personal, recursos financieros, bienes y servicios de la Universidad;

VIII. Proponer al Consejo General Interno procedimientos de evaluación y seguimiento de procesos necesarios para alcanzar las metas u objetivos de la Universidad;

IX. Establecer y mantener un sistema de estadísticas y de las actividades de la Universidad que será público;

X. Presentar al Consejo General Interno el informe de actividades de la Universidad;

XI. Coadyuvar con el Consejo Asesor para establecer las condiciones y mecanismos que lleven a la instalación del primer Consejo Universitario; y

XII. Las demás que sean necesarias para el cumplimiento eficiente de los fines de la Universidad.

Sexto. Quien ostente el cargo de Rector del organismo descentralizado de la Administración Pública denominado Universidad de la Ciudad de México al momento de la entrada en vigor de esta Ley será el Rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en los términos establecidos por los artículos transitorios que anteceden y hasta que el Consejo Universitario establezca los nuevos órganos de gobierno y, en su caso, se haga una nueva designación, en los tiempos y formas que el propio Consejo decida.

Séptimo. En tanto el Consejo Universitario expide las disposiciones correspondientes, seguirán siendo aplicables, en lo que no se opongan a esta Ley, el Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México y su Estatuto Orgánico. Además, quedan sin efecto para la Universidad Autónoma de la Ciudad de México aquellas disposiciones que se opongan al contenido de la presente Ley.

Octavo. El Gobierno de la Ciudad de México aportará los recursos necesarios para alcanzar una cobertura de diez mil estudiantes de acuerdo con las metas del plan de desarrollo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Noveno. Esta LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO entrará en vigor al día siguiente de su publicación en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal.

Décimo. Envíese la presente resolución para su conocimiento y ejecución al Jefe de Gobierno del Distrito Federal.

Undécimo. Publíquese el presente decreto de Ley en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal.

Recinto de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, a los dieciséis días del mes de diciembre del año dos mil cuatro.- POR LA MESA DIRECTIVA.- DIP. SILVIA OLIVA FRAGOSO, PRESIDENTA.- DIP. MIGUEL ÁNGEL SOLARES CHÁVEZ,

SECRETARIO.- DIP. CHRISTIAN MARTÍN LUJANO NICOLÁS, SECRETARIO.-
(Firmas)

En cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 122, apartado C, Base Segunda, fracción II, inciso b), de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 48, 49 y 67, fracción II del Estatuto de Gobierno del Distrito Federal, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto Promulgatorio, en la Residencia Oficial del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, en la Ciudad de México, a los veintinueve días del mes de diciembre del dos mil cuatro. **EL JEFE DE GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, LIC. ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR.- FIRMA.- EL SECRETARIO DE GOBIERNO, ALEJANDRO ENCINAS RODRÍGUEZ.-FIRMA.- LA SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL, RAQUEL SOSA ELÍZAGA.-FIRMA.**

Referencias

1. Libros, artículos y documentos citados (por su elevado número no se incluyen aquí los artículos periodísticos utilizados para elaborar el capítulo primero)

ABELLA, María Isabel, “Estado e intelectuales en México. Los escritores como servidores políticos o burócratas, 1876-1967” en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Michoacán, vol. III, núm. 11, 1982, págs. 65-88.

ABOITES, Hugo, *La medida de una nación*. En prensa.

AGUILAR RIVERA, José Antonio, *La sombra de Ulises. Ensayos sobre intelectuales mexicanos y norteamericanos*. México, CIDE/Miguel Ángel Porrúa, 1998.

AMIEVA, Ma. Magdalena y Mariano Andrade, “Nada humano me es ajeno”, entrevista con Manuel Pérez Rocha, en *En trama*, Boletín informativo del posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, UCM, núm. 3, año 2003. Archivo de rectoría, UACM.

ANAYA, Jorge, “UCM: ¿castillo de la pureza académica?” en *La Jornada*, 29 de septiembre de 2001.

ANAYA GALLARDO, Federico, “UACM. Respuesta a un reclamo” en *AZ Revista de Educación y cultura*, México, edición especial, 2007, págs. 92-97.

AVILÉS, Jaime, “Nace una universidad contra la corriente” en *La Jornada*, 14 de julio de 2001.

–, “Dos meses con Andrés Manuel” en *La Jornada*, 10 de febrero de 2001.

BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, Siglo XXI, 2004.

BARTOLUCCI, Jorge, “La polarización educativa en México: la élite y la masa” en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXI (1), núm. 122, abril-junio de 2002.

BATRES GUADARRAMA, Martí, “Cuatro años de gobierno: las claves de AMLO” en *La Jornada*, 16 de diciembre de 2004.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos/UNAM/UCV, 2005.

–, “¿Existe una sociología posmoderna?” en *Acta Sociológica*, México, núm. 35, mayo-agosto de 2002, págs. 181-203.

–, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha, “Crónica del año cero” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. Año 2000*. México, La Jornada/UPN, 2001.

–, “Crónica del año tres” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. Año 2003*. México, UPN, 2004.

BLANCO, José, “Patitos” en *La Jornada*, 3 de junio de 2003.

–, “Soluciones al conflicto en la UNAM” en *Letras Libres*, México, núm. 20, agosto de 2000.

BOBBIO, Norberto “Los intelectuales y el poder” en *Nexos*, México, núm. 195, marzo de 1994.

BORÓN, Atilio, “Alfonso Sastre y La batalla de ideas” en *La batalla de los intelectuales. O nuevo discurso de las armas y las letras*. Buenos Aires, CLACSO, 2005, págs. 9-27.

–, “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico”. Conferencia Magistral pronunciada en el XXV Congreso de ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), Porto Alegre, Brasil, 22 al 26 de agosto de 2005. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>

BOURDIEU, Pierre, “El campo intelectual: un mundo aparte” en *Cosas dichas*. México, Gedisa, 2004, págs. 143-151.

–, “Campo de poder, campo intelectual y *habitus* de clase” y “El campo científico” en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 2003, págs. 23-42 y 75-110, respectivamente.

–, “¿Están los intelectuales al margen?” y “¿Cómo liberar a los intelectuales libres?” en *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 2003, págs. 61-66 y 67-78, respectivamente.

–, “¿Es posible un acto desinteresado?” en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997. págs. 139-158.

–, “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo/CONACULTA, 1990, págs. 135-141.

–, “El propósito de la sociología reflexiva” y “La práctica de la antropología reflexiva” en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, en *Respuestas por una antropología*

reflexiva. México, Grijalbo, 1995, págs.159-196. Reeditado bajo el título de *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005. (En este trabajo se utilizaron ambas versiones).

BRACHO, Teresa, “Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica” en *Educación*, Barcelona, núm. 29, 2002, págs. 31-54.

BRUNNER, José Joaquín, “Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento” en *Nueva Sociedad*, Caracas, núm. 146, noviembre-diciembre de 1996, págs. 108-121.

BURKE, Peter, *Historia social del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 2002.

–, “Los intelectuales: un esbozo de retrato colectivo” en *Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, México, núm. 10, Otoño, 1987.

CABRERA LÓPEZ, Patricia, *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, Plaza y Valdés, 2006.

CAMP, Roderic A. *Las elites del poder en México*. México, Siglo XXI, 2006.

–, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*. México, FCE, 1995.

CANALES, Alejandro, “La Universidad de la Ciudad de México” en *Educación 2001*, México, núm. 75, agosto de 2001.

CASILLAS, Miguel Ángel, “Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002)” en *Sociológica*, México, año 17, núm. 49, mayo-agosto de 2002, págs. 131-162.

– y Romualdo López Zárate, “Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXV (4), núm. 140, octubre-diciembre de 2006.

COALICIÓN TRINACIONAL EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SECCIÓN MEXICANA, “Las trampas del examen único”. México, marzo de 2005.

COLINA ESCALANTE, Alicia y Raúl Osorio Madrid, *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México, CESU/UNAM-Plaza y Valdés, 2004.

COSÍO VILLEGAS, Daniel, “El intelectual mexicano y la política” en Gabriel Careaga (coord.). *Intelectuales, poder y revolución*. México, Océano, 1987, págs. 217-234.

CURIEL DEFOSSÉ, Fernando, “Ambición sin límite. La intelectualidad mexicana del siglo XX” en *Historia y Grafía*, México, núm. 23, 2004, págs. 55-94.

DE CERTEAU, Michel, “El poder de hablar” en *La toma de la palabra y otros escritos*. México, UIA/ITESO, 1995, págs. 53-68.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, “Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo” en Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*. Monterrey, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, 2006. Disponible en:

<http://www.caeip.org/docs/portada/LaeducacionqueMexiconecesita.pdf>. Página consultada el 11 de abril de 2009.

DE VRIES, Wietse, “La evaluación en México: una década de avances y paradojas” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Varios autores, México, CESU/UNAM, 2000, págs. 79-106.

DRUCKER COLIN, RENÉ, “La universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 19 de julio de 2001.

FLORES CRESPO, Pedro. “Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas” en *Perfiles Educativos*, México, tercera época, vol. XXVI, número 105-6, 2004, págs. 73-101.

FLORESCANO, Enrique, “Los historiadores y el poder” en *Nexos*, México, núm. 46, octubre de 1981.

FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 2005.

GÓMEZ, Galo, “El país no le debe a los intelectuales la transición democrática” entrevista a Claudio Lomnitz en *Milenio Semanal*, México, núm. 77, 22 de febrero de 1999.

GARCÍA SALORD, Susana, “Historia socio-cultural del campo universitario mexicano. Fundamentos de una línea de investigación”. Documento de trabajo. IIMAS/UNAM, 2002.

–, “Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM” en *Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada de alto nivel*. Seminario CIESAS/SUTCIESAS. Junio de 2000. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/salord.pdf>.

–, “El proceso de refuncionalización de la UNAM después del conflicto de 1968”, Tesis para obtener el grado de Maestría en Sociología, FCPyS, UNAM, 1985.

GERSHENSON, Antonio, “La izquierda, los jóvenes, la educación” en *La Jornada*, 18 de marzo de 2001.

GIL ANTÓN, Manuel, “Dialogar es la vía” en *La Crónica de hoy*, 10 de mayo de 2004.

–, “Como las jacarandas en la ciudad” en Boletín CENEVAL, julio–agosto, núm. 7, 2004.

–, “¿Tómbola contra la objetividad?” en *La Crónica de hoy*, 19 de septiembre de 2005.

–, “Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, julio-diciembre 1997, vol. 2, núm. 4, págs. 255-297.

GILMAN, Claudia, *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

GONZÁLEZ G, Marco A. “El PRD y las elecciones del 2000 en el Distrito Federal” en *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, vol. 17, núm. 104, UAM-Azcapotzalco, México, 2000. pp. 38-47.

GRANJA CASTRO, Josefina, “Selección escolar a nivel superior en México: tendencias empíricas y de interpretación 1960-1990” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, vol. XXV, núm. 99, julio-septiembre de 1996.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, “La izquierda y la educación” editorial en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001.

–, “Los proyectos educativos del DF” en *El Universal*, 20 de enero de 2001.

HOFMEISTER, Wilhelm, “Introducción” en Wilhelm Hofmeister y H.C.F. Mansilla (ed.) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, págs. 9-15.

IBARRA COLADO, Eduardo, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM/UAM/USUAL, 2001.

–, “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad de sus comunidades académicas” en *Denarius*, México, núm. 3, 2001, págs. 33-65.

–, “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo” en Eduardo Ibarra Colado, coord., *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM, 1993, págs. 117-182.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL, “Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal”. México, Gobierno del Distrito Federal, 2000.

–, *Memoria de un proyecto educativo*. México, Secretaría de Desarrollo Social/GDF, octubre de 2006.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México, diciembre de 2007.

JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, Fernando, *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1982.

KENT SERNA, Rollin, “Los activos del progresismo en la universidad pública” en *Nexos*, México, núm. 339, marzo de 2006.

KETTLER, David, Volver Meja y Nico Sther, *Karl Mannheim*. México, FCE, 1989.

KRAUZE, Enrique, “Adiós, mister Lomnitz” en *Milenio Semanal*, México, núm. 40, 25 de mayo de 1998.

–, “El mártir de Chicago” en *Milenio Semanal*, México, núm. 38, 18 de mayo de 1998.

–, “Cuatro estaciones de la cultura mexicana” en Krauze, E. *La Historia cuenta*. México, Tusquets, 1998, págs. 139-186.

–, “La engañosa fascinación del poder” en Krauze, E. *Tiempo contado*. México, Océano, 1996, págs. 241-257.

LABASTIDA MUÑOZ, Horacio, “López Obrador y su informe” en *La Jornada*, 24 de septiembre de 2004.

–, “Tres años de gobierno” en *La Jornada*, 26 de diciembre de 2003.

–, “El informe de López Obrador” en *La Jornada*, 20 de septiembre de 2002.

–, “Universidad de la Ciudad de México” en *La Jornada*, 7 de septiembre de 2001.

LASCH, Christopher, “La rebelión de las elites” en *Nexos*, México, núm. 214, octubre de 1995.

LAHIRE, Bernard, “Campo, fuera de campo, contracampo” en *El Trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Bernard Lahire, dir. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, págs. 29-69.

LANDESMANN, Monique Susana García Salord y Manuel Gil Antón, “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento” en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, coord. *Sujetos de la educación y formación docente*. México, COMIE, 1993.

LATAPÍ SARRE, Pablo, *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México, FCE, 2008.

–, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XIII, núm. 36, enero-marzo de 2008, págs. 283-297.

–, “La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación” en *Perfiles Educativos*, México, tercera época, año/vol. XXVII, número 107, UNAM, págs. 7-39.

–, “¿Otra universidad en el DF?”, documento de trabajo, s/f. Archivo de rectoría, UACM.

–, “En defensa de la imperfección” en *Proceso*, México, núm. 997, 11 de diciembre de 1995.

LOAEZA, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México, Colegio de México, 1988.

LOMNITZ, Claudio, “Respuesta del krauzificado de Chicago” en *Milenio Semanal*, México, núm. 39, 25 de mayo de 1998.

–, “La historia en ruinas” *Milenio Semanal*, México, núm. 37, 11 de mayo de 1998.

LÖWY, Michael, *¿Qué es la sociología del conocimiento?* México, Fontamara, 2000.

MALDONADO-MALDONADO, Alma, “An epistemic community and its intellectual networks: The field of higher education in Mexico”, Tesis de doctorado, Boston College, Massachusetts, 2004.

–, “Comunidades epistémicos: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio de 2005.

MANNHEIM, Karl, “El problema de la *intelligentsia*” en *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid, Aguilar, 1957, págs. 135-240.

MANSILLA, H.C.F. “Intelectuales y política en América Latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental” en Wilhelm Hofmeister y H.C.F. Mansilla (ed.) *Intelectuales y*

política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico. Rosario, Homo Sapiens, 2003, págs. 17-44.

MARÍ, Carlos, “Un intento fallido en Tabasco” en *Suplemento Enfoque de Reforma*, 25 de febrero de 2001.

MARSAL, Juan, “Los intelectuales mexicanos, el PRI y la masacre de Tlatelolco” en Gabriel Careaga (coord.). *Intelectuales, poder y revolución*. México, Océano, 1987, págs. 235-270.

MEDINA ESPINO, Adriana, “El proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal” en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, Veracruz, núm. 1, julio-diciembre de 2005.

MEYER, Lorenzo, “La institucionalización del nuevo régimen” y “De la estabilidad al cambio” ambos en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México, Versión 2000*. México, Colegio de México, 2007, págs. 823-879 y págs. 881-943, respectivamente.

MONSIVÁIS, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX” en Centro de Estudios Históricos, *Historia General de México, Versión 2000*. México, Colegio de México, 2007, págs. 957-1076.

–, “De los intelectuales en América Latina” en *América Latina Hoy*, Salamanca, núm. 47, diciembre de 2007, págs. 15 a 38.

MONTES, Vladimir, “Inédito camino para obtener la autonomía: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, FCPyS, UNAM, 2009.

MUÑOZ GARCÍA, Humberto. “Políticas para desarrollar la Educación Superior”. México, Cuadernos del Seminario de Educación Superior, núm. 5, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2006.

–, y Roberto Rodríguez Gómez-Guerra, “Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo” en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Varios autores, México, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, 2000, págs. 127-150.

MURAYAMA, Ciro, “Pasivos con la universidad pública” en *Nexos*, México, núm. 336, diciembre de 2005.

MUSACCHIO, Humberto, “¿Universidad para rechazados?” en *Reforma*, 24 de julio de 2001.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN, “El proyecto educativo del Distrito Federal”, Debate Educativo núm. 34, 11 de mayo de 2007.

–, “La Universidad de la Ciudad de México”, Comunicado núm. 59 en *La Jornada*, 10 de agosto de 2001.

–, “La investigación educativa en el sexenio”, Comunicado núm. 37 en *La Jornada*, 11 de agosto de 2000.

–, “El proyecto educativo en el DF”, Comunicado núm. 21, 15 de noviembre de 1999.

–, “Nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación?”, Comunicado núm. 19, 23 de octubre de 1999.

OROZCO, Esther, “La juventud y su educación” en *Reforma*, 14 de agosto de 2003.

PALLAIS, María Lourdes, “Las fases y desfases de Soledad Loaeza”, entrevista con Soledad Loaeza, realizada el 25 de marzo de 2006. Disponible en: <http://pallaismar.blogspot.com/2006/03/las-fases-y-los-desfases-de-soledad.html>, página consultada el 28 de octubre de 2008.

PAZ, Octavio, *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 2006, tercera edición, Colección Popular, quinta reimpresión.

PÉREZ ROCHA, Manuel, “Las perspectivas de la universidad mexicana hoy”, ponencia presentada en la UAM a mediados del año 2003.

–, conferencia “Los retos de la Universidad contemporánea”, *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. México, 10 de junio de 2002. Archivo de rectoría, UACM.

–, conferencia “El proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”, *Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. México, 7 de junio de 2002. Archivo de rectoría, UACM.

–, conferencia “Una nueva universidad pública”, *Coloquio Educación Superior y Universidad Pública en México*, UNAM. México, noviembre de 2001. Archivo de rectoría, UACM.

–, discurso pronunciado en inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, 3 de septiembre de 2001 en el Museo de la Ciudad de México.

–, Oficio enviado a Andrés Manuel López Obrador. Asunto: Sorteo para la inscripción de estudiantes en la UCM. México, 22 de agosto de 2001, Archivo de rectoría, UACM.

–, “Propuestas educativas del Gobierno del Distrito Federal” en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. Año 2000*. México, La Jornada/UPN, 2001.

–, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Línea, 1983.

PÉREZ TAMAYO, Ruy, “La UNAM y la excelencia académica” en *Nexos*, México, núm. 122, febrero de 1988.

POZAS HORCASITAS, Ricardo, *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*. México, Siglo XXI/UNAM, 1993.

PRADILLA COBOS, Emilio, “Asistencialismo versus desarrollo social” en *La Jornada*, 13 de septiembre de 2003.

–, “Dos vertientes de la política social” en *La Jornada*, 6 de marzo de 2003.

–, “Austeridad obsesiva y apoyos discrecionales”, en *La Jornada*, 30 de diciembre de 2002.

RAMA, Ángel, *La ciudad letrada*. Hanover, Ediciones Del Norte, 1984.

RAMÍREZ, Rosalba y Eduardo Weiss, “Los investigadores educativos en México: una aproximación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. IX, núm. 21, abril-junio de 2004, págs. 501-513.

RIVAS MONROY, Pedro, “Universidad alternativa” en *La Jornada*, 11 de agosto de 2003.

ROBLES, Manuel "A contracorriente" en *Proceso*, versión digital, 13 de diciembre de 2004.

RODRÍGUEZ, Tania y Ángel Sermeño, “[Pensar la Universidad, hacer Universidad](#)”, [entrevista con Manuel Pérez Rocha](#) en *Andamios*, México, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, págs. 259-280.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, “Los problemas de medición” en *Suplemento Campus Milenio*, México, año 4, núms. 178 a 181, mayo y junio de 2006.

–, “Cobertura: la situación actual” en *Suplemento Campus Milenio*, México, año 5, núm. 222, 3 de mayo de 2007.

–, “Entre lo público y lo privado: la polémica de las universidades ‘patito’” en Guadalupe Teresinha Bertussi, coord. *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Año 2003*. México, UPN, 2004, págs. 431-458.

–, “¿Son necesarias las nuevas preparatorias del GDF?” en *Educación 2001*, México, núm. 69, febrero de 2001.

–, y Alejandro Canales, “Educación superior en el Distrito Federal” en Ma. Herlinda Suárez Zozaya, *Educación en el Distrito Federal*. México, Gobierno del Distrito Federal, 1999, págs. 77-97.

RODRÍGUEZ LEDESMA, Xavier, *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas, 1994-2001*. México, UPN, 2003.

–, *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*. México, Conaculta/UPN, 2001.

SAID, Edward W., *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Paidós, 1996.

–, *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona, Debate, 2006, págs. 145-171.

SALTALAMACCHIA, Homero R., *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico, Ediciones CIJUP, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa, “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias” en *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta/ILSA, 2005, págs. 151-192.

SASTRE, Alfonso, *La batalla de los intelectuales. O nuevo discurso de las armas y las letras*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

S/D, “‘Se dispara’ demanda de aspirantes a UNAM” en *El Universal*, 30 de marzo de 2009.

S/D, “Quedan fuera de la UNAM y del Poli más de 91% de estudiantes” en *La Jornada*, 21 de julio de 2008.

S/D, “Patito, la universidad de AMLO, dice el CESU” en *El Financiero*, 19 de junio de 2001.

SEMO, Ilán, “Educación superior: territorio baldío” en *La Jornada*, 9 de junio de 2003.

–, “El ocaso de los mitos (1958-1968)” en colaboración con Dolores Groman y María Eugenia Romero en Enrique Semo (coord.) *México, un pueblo en la historia*. México, UAP/Nueva Imagen, 1982, págs. 9-154.

SEN, Amartya, “El ejercicio de la razón pública” en *Letras Libres*, México, núm.65, mayo de 2004.

SVERDLICK, Ingrid Paola Ferrari y Analía Jaimovich, *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires, Laboratorio de Política Públicas, Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, 2005. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1383.pdf>, página consultada el 28 de octubre de 2008.

TABORGA TORRICO, Huáscar, *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y problemas*. México, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 2000.

TENTI FANFANI, Emilio, “Del intelectual orgánico al analista simbólico”, versión corregida de una conferencia dictada en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, 1993. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/archives/comentario_emilio_tenti.pdf, revisado el 11 de abril de 2008.

TERRÉ, Emmanuel y Guillaume Malaurie, “El intelectual como ciudadano. Entrevista con Cornelius Castoriadis” en *El Viejo Topo*, Madrid, núm. 222-223, julio-agosto de 2006, págs. 84-93.

TREJO DELARBRE, Raúl, “La decadencia del debate público” en *Nexos*, México, núm. 341, mayo de 2006.

TOLEDO, Alejandro y Pilar Jiménez Trejo, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*. México, Joaquín Mortiz, 1994.

URÍAS HORCASITAS, Beatriz. *Historia de una negación: la idea de la igualdad en el pensamiento político mexicano del siglo XIX*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1996.

WEBER, Max. “La ciencia como profesión” en *El político y el científico*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2003, págs. 7-36.

VV.AA., “La Ciudad Letrada: hacia una historia de las elites intelectuales”, Dossier en *Prismas. Revista de Historia intelectual*, Quilmes, núm. 10, diciembre de 2006, págs. 155-212.

VV.AA., *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México, COMIE-CEE-SEB-ITESO-CESU, 2005

VELÁZQUEZ, Miguel Ángel, “Bienvenida a la UCM. Nueva alternativa para jóvenes” en *La Jornada*, 4 de septiembre de 2001.

, “Cristaliza el proyecto de la UCM” en *La Jornada*, 26 de julio de 2001.

VERA, Héctor, “La clerecía del saber. Los intelectuales y la modernidad” en *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*. México, Juan Pablos/UNAM, 2003, págs. 109-128.

VOLPI, Jorge, “El fin de la conjura. Los intelectuales y el poder en México en el siglo XX” en *Letras Libres*, México, núm. 22, octubre de 2000.

–, *La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968*. México, Era, 1998.

ZAID, Gabriel, “Intelectuales” en *Vuelta*, México, núm. 168, 21 de noviembre de 1990.

ZERMEÑO, Sergio, “De Tlatelolco a San Cristóbal: el laberinto de la sociedad” en *La Jornada Semanal*, núm. 247, 6 de marzo de 1994.

–, “Los intelectuales y el Estado en la década del estancamiento” en *La Jornada Semanal*, núm. 32, 21 de enero de 1990.

2. Legislación citada

ACUERDO NÚMERO 2 DEL JEFE DE GOBIERNO PARA LA CREACIÓN DE 15 ESCUELAS PREPARATORIAS Y DE LA UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO. Ciudad de México, 9 de enero de 2001 (y su Justificación).

DECRETO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 26 de abril de 2001.

LEY DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 8 de junio de 2000.

LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de 2005.

3. Fuentes hemerográficas consultadas

Periódicos

EL UNIVERSAL, del 1 de enero de 2001 al 31 diciembre de 2004.

LA JORNADA, del 1 de diciembre de 2000 al 31 diciembre de 2004.

REFORMA, del 1 de enero de 2001 al 31 diciembre de 2004.

Revistas científicas o de divulgación sobre temas educativos

(Nombre, institución, periodicidad, período y números revisados.)

ANUARIO EDUCATIVO MEXICANO. VISIÓN RETROSPECTIVA

Universidad Pedagógica Nacional

Publicación anual

Desde: Año 2000

Hasta: Año 2004

BOLETÍN EDUCACIÓN SUPERIOR: CIFRAS Y HECHOS

Programa de Investigaciones en Educación Superior del Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional

Autónoma de México

Publicación bimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 1, año 1, abril de 2001

Hasta: Núm. 29-30, julio-octubre de 2006

CONFLUENCIAS. SER Y QUEHACER DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Publicación mensual

Período revisado:

Desde: Núm. 95, enero de 2001

Hasta: Núm. 149, diciembre de 2006

CPU-E. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

Publicación semestral, únicamente en plataforma electrónica

Período revisado:

Desde: Núm. 1, julio-diciembre de 2005

Hasta: Núm. 3, julio-diciembre de 2006

EDUCACIÓN 2001. REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN

Instituto Mexicano de Investigación Educativa S.C.

Publicación mensual

Período revisado:

Desde: Núm. 68, enero de 2001

Hasta: Núm. Núm. 102, noviembre de 2003

REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Publicación trimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 117, enero-marzo de 2001

Hasta: Núm. 140, octubre-diciembre de 2006

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California

Publicación semestral, únicamente en plataforma electrónica

Período revisado:

Desde: Vol. 3, Núm. 1 de 2001

Hasta: Vol. 8, Núm. 2 de 2006

REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

Centro de Estudios Educativos

Publicación trimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 1, Vol. XXXI, primer trimestre de 2001

Hasta: Núm. 3-4, Vol. XXXV, cuarto trimestre de 2005

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Publicación semestral

Período revisado:

Desde: Núm. 11, vol. VI, enero-abril de 2001

Hasta: Núm. 31, vol. XI, octubre-diciembre de 2006

PERFILES EDUCATIVOS

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad
Nacional Autónoma de México

Publicación trimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 91, Vol. XXIII, primer trimestre de 2001

Hasta: Núm. 112, Vol. XXVIII segundo trimestre de 2006

REENCUENTRO. ANÁLISIS DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS

Programa de Superación Académica Universidad Autónoma Metropolitana-
Xochimilco

Publicación cuatrimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 30, mayo de 2001

Hasta: Núm. 47, diciembre de 2006

TIEMPO DE EDUCAR. REVISTA INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa, Universidad Autónoma
del Estado de México

Publicación cuatrimestral

Período revisado:

Desde: Núm. 5, Vol. 3, enero-julio de 2001

Hasta: Núm. 10, Vol. 5, julio-diciembre de 2004

UNIVERSIDADES

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

Publicación semestral

Período revisado:

Desde: Núm. 21, enero-junio de 2001

Hasta: Núm. 32 julio-diciembre de 2006