VNIVERSIDAD NACIONAL AVTÓNOMA DE MEXICO

PERFILES EDUCATIVOS

ISSN 0185-2698

Wuest Silva, Teresa, Mar Velasco, Patricia (2000)

"ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ANTE EL MOVIMIENTO DE HUELGA. POSICIONES Y EXPLICACIONES"

en Perfiles Educativos, Vol. 22 No. 89-90 pp. 35-56.

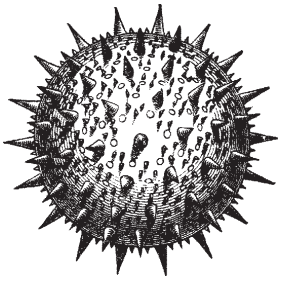
Centro de Estudios sobre la Universidad

iresie
Banco de Datos sobre Educación

Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga Posiciones y explicaciones

TERESA WUEST SILVA*

Y PATRICIA MAR*



Este artículo presenta un avance de un proyecto de investigación que se gestó durante el movimiento de huelga que paralizó a la UNAM entre abril de 1999 y febrero de 2000. Se trata del análisis de las entrevistas a dos grupos de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las entrevistas —abiertas, semiestructuradas y grupales— se ordenaron en torno a *ejes de análisis* que pudieran dar cuenta de la situación personal de los estudiantes y de su posición ante la huelga y sus principales actores, y de su opinión sobre continuar en la UNAM o buscar otras alternativas. No se pretende construir una explicación sobre el movimiento; se trata más bien de una suerte de "instantánea" de este grupo de jóvenes para quienes la huelga representaba un acontecimiento inesperado que irrumpía en sus vidas.

This article presents the first part of a research project that was conceived during the strike movement that grinded the UNAM to a halt between april 1999 and february 2000. It offers the analysis of the interviews made to two groups of CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades, *i.e.* Sciences and Humanities College) students. The interviews —open, semi-structured or group interviews— were organized along axes of analysis that could recount the students' personal situation, their position towards the strike movement and its principal actors and their opinion about remaining at the UNAM or searching for other educational options. The purpose was absolutely not to construct an explication about the movement, but rather a kind of «snapshot» of this group of young men and women for whom the strike represented an important and unexpected event that broke into their lifes.

Estudiantes / Movimientos estudiantiles / Conflictos / Percepciones y representaciones sociales / Reglamentación universitaria

Students / Student movements / Conflicts / Social perceptions and representations / University regulations

INTRODUCCIÓN

El 11 de febrero de 1999, la rectoría de la UNAM presentó el documento "Universidad responsable, Sociedad solidaria" (*Gaceta UNAM*, 15 de febrero de 1999), en el que se planteaba un conjunto de estrategias, algunas de ellas impulsadas desde tiempo atrás, orientadas a que la Universidad, que había visto mermado su presupuesto para ese año, pudiera hacerse de mayores recursos. Una de ellas era un nuevo Reglamento General de Pagos (RGP) que establecía, entre otras disposiciones, pagos semestrales diferenciados para bachillerato y licenciatura (20 y 30 salarios mínimos respectivamente), y consideraba el no pago de los estudiantes de familias cuyos ingresos mensuales fueran de cuatro salarios mínimos y que así lo solicitaran, sin mediar para ello ningún estudio socioeconómico. Como es sabido, las propuestas de elevar las cuotas siempre terminaron en conflicto, siendo el más importante el de 1987 —con Jorge Carpizo MacGregor como rector—, tanto por su duración como porque se logró la realización de un Congreso para discutir diversos tópicos, entre ellos la anulación de las cuotas. En esta ocasión, el rector Barnés de Castro creyó no tener obstáculos; en efecto, para muchos, la propuesta no parecía presentar problemas serios y menos aún suficientes como para provocar un movimiento de oposición al mismo. Sin embargo, estalló la que sería la más larga huelga que haya vivido la UNAM.

En este artículo se presentan algunos avances de un proyecto de investigación que se gestó durante el movimiento. La huelga, que se inició como algo incierto pero previsible en función de experiencias pasadas, había escapado a lógicas anteriores, su devenir se tornaba cada vez más impredecible y cobraba sus efectos sobre la comunidad universitaria. Esta investigación surge, por un lado, como un estudio de coyuntura, con el interés de registrar, en una suerte de "instantánea", este proceso a partir de experiencias de los estudiantes de bachillerato que accedieron a hablar con nosotras, y para quienes la huelga representaba un acontecimiento que irrumpía en sus vidas y que era, a todas luces, inédito. Por otro lado, este trabajo surge de la implicación de las autoras, sometidas también a la incertidumbre por las características del movimiento. A medida que el tiempo avanzaba, una de nuestras preocupaciones centrales se refería a los estudiantes: ¿cómo se encontraban ante un periodo de inactividad escolar tan largo? Nos parecía que se podía producir una importante deserción sin alternativa, es decir, que muchos jóvenes simplemente dejarían la escuela.

Era evidente que si bien una parte importante del estudiantado no estaba participando activamente en el movimiento, existían segmentos significativos que votaron a favor de que la huelga estallara e incluso intervenían en situaciones específicas, como marchas y plantones. Fue preferentemente a este sector al que decidimos dirigirnos; optamos por estudiantes del bachillerato, pues nos parecía la población más vulnerable ante un movimiento tan prolongado.

Se decidió realizar entrevistas abiertas semiestructuradas y grupales construidas a partir de *ejes de análisis* que pudieran dar cuenta de la situación personal de esos estudiantes, de su posición ante la huelga, de los principales actores, de la existencia o no de reposicionamientos de su parte respecto a su propio futuro, así como de continuar en la UNAM o de buscar alternativas.

* Investigadoras del Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU-UNAM. e-mail:west@servidor.unam.mx y pgmar@servidor.unam.mx

Se pudieron reunir seis grupos que en conjunto sumaron 27 estudiantes, 10 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y 17 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); al estallar la huelga, los primeros se encontraban en el segundo año y los demás cursaban el segundo semestre, y sus edades oscilaban entre los 16 y 17 años. Durante las entrevistas se logró un buen clima de comunicación con y entre ellos; querían hablar, preguntar y preguntarse y podía percibirse su necesidad de denunciar las situaciones en las que se estaban viendo personalmente afectados o bien de dejar constancia de cuestiones muy específicas ante las cuales tenían una clara posición, lo que no les impedía admitir y expresar, en su caso, las confusiones, las indefiniciones, el hartazgo o incluso la desesperación. La mayoría de las entrevistas se llevó a cabo a siete meses de iniciado el movimiento; algunas otras inmediatamente después de la renuncia del rector Francisco Barnés y del nombramiento de Juan Ramón de la Fuente como nuevo rector.

En este trabajo se presenta un primer análisis de las entrevistas a dos grupos de estudiantes del CCH; el primero está compuesto por varones y mujeres que procedían de un sector con pocos recursos económicos y con una historia escolar en escuelas públicas; el segundo, con un nivel socioeconómico mucho más alto, era sólo de mujeres que habían hecho sus estudios previos en escuelas privadas activas. Se desarrollan por ahora los siguientes aspectos: las explicaciones que habían construido respecto al movimiento; su opinión en torno a los principales protagonistas de la huelga: autoridades y Consejo General de Huelga (CGH), y el papel que a su juicio tuvieron los medios masivos de comunicación en el conflicto.

EL REGLAMENTO GENERAL DE PAGOS, LAS REFORMAS DE 1997 Y EL CENEVAL

La propuesta de reglamento fue analizada en los consejos técnicos y, aunque muy discutida en la mayoría de los casos, se aprobó por 70%; en 30% las opiniones estaban divididas y la Facultad de Filosofía y Letras se había declarado en contra (Moreno y Amador, 1999, p. 450). El proceso de discusión llevó a algunas modificaciones, de las cuales la más importante fue la reducción del monto de las cuotas, que pasó de 20 a 15 días de salario mínimo para el bachillerato, y de 30 a 20 días en el caso de la licenciatura.

En la propuesta inicial del RGP se señalaba que los ingresos por este concepto se destinarían "íntegramente a financiar el mejoramiento de instalaciones y servicios educativos como aulas, bibliotecas, laboratorios, salas de cómputo e idiomas"; de esta manera "la Universidad estará en condiciones de garantizar a todos sus alumnos que los programas de mejoramiento y superación docente se llevarán a cabo". En uno de los transitorios se establecía: "Las cuotas semestrales [...] se aplicarán a los alumnos que ingresen a la UNAM a partir del próximo año lectivo 1999-2000" (*Gaceta UNAM*, febrero 15 de 1999, p. 6).

Por otra parte, en el mismo periodo del rector Barnés, se había aprobado un conjunto de disposiciones en un documento titulado "Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la Universidad y su permanencia en la misma" (*Gaceta UNAM*, junio 12 de 1997, p. 5). Aprobado por 19 de 23 consejos técnicos de facultades y escuelas, establecía diversos requisitos y modificaba las condiciones que los estudiantes deberían cumplir para ingresar a la licenciatura, y reglamentaba los tiem-

pos de permanencia para terminar tanto el bachillerato como la licenciatura, entre otros; para el primer caso, se establecía que los estudios debían completarse en un máximo de cuatro años y un promedio mínimo de 7.0 para ingresar a la licenciatura, sin presentar concurso de selección; si los estudios se cubrían en tres años y el promedio era de 9.0 se podía tener garantizado el acceso a la carrera y plantel elegidos; en el segundo caso, se establecía como tiempo máximo cuatro años para el bachillerato y un cincuenta por ciento más del tiempo normal de la carrera para la licenciatura, lo cual permitiría conservar la calidad de alumno regular (*ídem*).

Estas nuevas disposiciones, sobre todo la relativa al pase de bachillerato a la licenciatura (pase reglamentado en lugar del pase automático) tuvieron muy buena acogida en diversos sectores académicos de la universidad quienes, preocupados por el nivel académico de los estudiantes de nuevo ingreso, veían en tales medidas un instrumento para "captar" mejores alumnos; con este "recorte", los egresados de otros bachilleratos, principalmente los de las escuelas particulares —quienes, se afirma, tienen mejor nivel académico—, tendrían mayores posibilidades de ingresar a la UNAM.

También se habían transformado los mecanismos para el ingreso al bachillerato. La UNAM había aplicado su propio instrumento y los no aceptados podían acudir a solicitar ingreso a otros sistemas de bachillerato; desde hacía varios años, en distintas avenidas de la ciudad se dejaban sentir las protestas de los jóvenes, y de sus padres, que no habían logrado ingresar a la UNAM. Con el paso del tiempo, los estudiantes egresados de otros bachilleratos públicos y privados, que intentaban ingresar a la licenciatura y no habían sido aceptados, se sumaron a ese movimiento.

El eje del conflicto era el acceso a una educación superior pública y gratuita en donde la UNAM era, y sigue siendo para una parte considerable de la población estudiantil, la única opción. Un año después de que la Rectoría fue tomada por el movimiento de los rechazados en 1995, se aplicó el examen único a todos los egresados de la secundaria que habían decidido continuar con estudios de bachillerato en la zona metropolitana; el encargado de la elaboración del instrumento, de la valoración del mismo y de la distribución de los estudiantes de acuerdo con resultados fue el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). El CENEVAL, creado en abril de 1994 a partir de una recomendación de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se constituyó —a pesar de que su creación fue apoyada por el Estado e integraban la Asamblea de Asociados el titular de la SEP, el secretario general de la ANUIES, el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, el rector de la UNAM, entre otros funcionarios— como un organismo privado (Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado núm. 12"). Sus tareas se ampliaron rápidamente y en 1997 la ANUIES aprobó su intervención en los exámenes profesionales de licenciatura mediante un Acuerdo que las distintas instituciones debían impulsar: "incorporar los exámenes de calidad profesional elaborados y operados por el CENEVAL en sus reglamentos de exámenes y titulación, de tal modo que todo egresado sustente el examen respectivo como requisito previo a la titulación" (ANUIES, 1997). En 1998, el Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), haciendo suya la protesta de los estudiantes ante esta disposición, y después de un largo proceso de

discusión, decidió rechazar los exámenes del CENEVAL (Aboites, 2000, p. 139); en la UNAM esto no sucedió.

Un elemento más a considerar es que en 1995 se había reformado, a pesar de una huelga que estalló en los planteles de este subsistema y que duró 45 días, el Plan de Estudios del CCH; la oposición a las modificaciones tenía dos sentidos: una en cuanto a los aspectos propiamente académicos y otra por sus efectos excluyentes, pues la nueva propuesta exigía de un mayor número de horas clase y repercutía en la disminución de turnos y por tanto de matrícula.

Nuevos mecanismos en los procesos de selección, disminución de matrícula y de recursos, abatimiento de posibilidades para acceder a la licenciatura y reglamentación de los pagos, entre otros, conformaron la tragedia; pero el elemento detonador fue la aprobación del RGP y la forma en que fue aprobado.

INICIO DEL MOVIMIENTO Y APROBACIÓN DEL RGP POR PARTE DEL CONSEJO UNIVERSITARIO

Los estudiantes comenzaron a organizarse al día siguiente de que el rector presentara el documento "Universidad responsable, sociedad solidaria". Se sucedieron las asambleas, las marchas y los plantones mientras, en otros espacios, los consejos técnicos se daban a la tarea de analizar aceleradamente la propuesta y, en la mayoría de los casos, a aprobarla. Los estudiantes anunciaron un paro para el día 11 de marzo y el abogado general de la UNAM, en un acto inédito y provocador, señaló que se emprenderían acciones legales ante el Tribunal Universitario o ante la Procuraduría General de la República contra quienes participaran en el mismo.

Al conocerse que el 15 de marzo era la fecha establecida para que el Consejo Universitario discutiera y aprobara el RGP, los estudiantes llamaron a un plantón frente a la Rectoría y a impedir la reunión de dicho órgano. En una decisión que contravenía la tradición de que las sesiones del Consejo Universitario se realizaran en el *campus* universitario, se optó por trasladar la misma, fuera de las instalaciones universitarias, al Instituto Nacional de Cardiología y así evitar que los estudiantes que habían manifestado su oposición al RGP, impidieran su aprobación. El cambio de lugar y una no muy eficaz información de la medida, que afectó al parecer sobre todo a los consejeros que no estarían de acuerdo con la aprobación de la propuesta, crearon un clima de tensión; en medio de gritos y empujones, los estudiantes pretendían entrar para impedir la sesión, mientras que algunos consejeros universitarios —que acudían tarde, pues no se enteraron que la sede del Consejo había sido trasladada— pretendían incorporarse a una sesión por demás importante y delicada. A pesar del alboroto, el nuevo RGP fue aprobado por 59 votos a favor, cuatro en contra y tres abstenciones.

A todo lo que ocurría se sumó la indignación de quienes, sin estar necesariamente de acuerdo con que la huelga estallara, no podían acordar con medidas de esta naturaleza, que cerraban aún más la posibilidades de una salida negociada de la huelga. Se habló en defensa de la educación pública y gratuita, y poco a poco se conformó una demanda, concebida como pliego petitorio, así como la reacción antiautoritaria de órganos universitarios con muy pocas posibilidades de representación y de autonomía. Moreno y Amador señalan que, si bien la propuesta del RGP a ellos les parecía convincente, "el gesto que convirtió a las cuotas en un problema tan grave no fue la apro-

bación [...] sino la forma en que se aprobó". Creemos, continúan estos autores, "que permite vislumbrar uno de los reclamos que de manera más insistente hemos escuchado en nuestras entrevistas y entender —en parte— por qué el movimiento estudiantil ha querido llegar tan lejos: hay una sensación de agravio que no hace sino subrayar la escasa presencia de los estudiantes en la toma de decisiones en la UNAM" (Moreno y Amador, 1999, p. 20).

La huelga tardó un mes más en estallar; ese 20 de abril los estudiantes dieron a conocer un pliego petitorio, que formaba parte del Segundo Manifiesto a la Nación[1] y que incluía, además de la abrogación del RGP, las siguientes demandas: la derogación de las modificaciones aprobadas el 9 de junio de 1997 por el Consejo Universitario (ingreso, pase reglamentado y requisitos de permanencia); independencia absoluta por parte de la UNAM respecto al CENEVAL; rechazo al Examen Único de Bachillerato y al General de Egreso de la Licenciatura; desmantelamiento de toda estructura policíaca que opera en la UNAM; corrimiento del calendario escolar y administrativo por el tiempo que durara el movimiento, un espacio resolutivo para discutir los otros puntos de la plataforma de lucha y la transformación global de la universidad; esta última era expresada, no sin discusiones sobre su naturaleza, composición y carácter —resolutivo o no—, como la realización de un congreso.

A menos de dos meses de iniciada la huelga, el Consejo Universitario aprobó, el 7 de junio, un nuevo RGP que derogaba al anterior y establecía que las cuotas serían voluntarias (*Gaceta UNAM*, 9 de junio de 1999). Demasiado tarde; el movimiento había ampliado sus demandas y tomado su propia dinámica; unos días antes el CGH había declarado que los puntos del pliego petitorio eran no negociables y, en cuanto al RGP, éste debía ser abrogado, no solamente derogado. Así, contra las expectativas de muchos, la huelga continuó.

¿Cómo vivieron este proceso entre los estudiantes más jóvenes de la universidad, sin experiencias previas de participación en ningún movimiento?

Posiciones de los estudiantes entrevistados ante la decisión de ir a huelga

La decisión sobre ir o no a huelga se votó en escuelas y facultades y ganó, en 27 de 36, la opción afirmativa; ocho más se sumaron en los días siguientes. A siete meses de haber estallado, los jóvenes entrevistados intentan reconstruir cómo se gestó, cuáles eran sus posiciones en aquel momento y cuáles son actualmente.

Aunque con algunas precisiones, todos reconocen haber estado, inicialmente, de acuerdo. Hay consenso en el Grupo 1[2] en que para ellos la razón principal fue la aprobación del RGP; los tiempos se trastocan y a veces se expresan como si esto no hubiera ocurrido: "estoy a favor de la huelga, debido a las cuotas", dice un estudiante; otro joven, que tiene clara la situación económica de su familia, apoya su desacuerdo haciendo cuentas: "Yo sí estaba a favor de la huelga [...] porque [antes] pagábamos una cuota voluntaria; después nos incrementó a seiscientos y tantos pesos por semestre y nuestro pago anual sería de mil doscientos pesos y tantos" (1). Este joven, hijo de pequeños comerciantes, sabe que el pago de 1200 pesos rebasa las posibilidades económicas de su familia; sus padres, de acuerdo inicialmente con la huelga, también lo saben. Quizá no se enteró de que podía no pagar; o tal vez la respuesta está en lo dicho por otro de sus compañeros, en la des-

confianza: "aceptamos lo de las cuotas [pero] al rato ya van a estar más altas que en las escuelas privadas" (1).

Pues sí, el mismo estudiante que hacía cuentas muestra claramente su desconfianza; y tiene un argumento para ello. Reconoce que las cuotas fueron reducidas, pero ¡eso no era lo que se había aprobado!:

> cuando las autoridades vieron que empezó la huelga, *se bajaron*; pero cuando empezaron las inscripciones para el siguiente semestre, los volantes que nos dieron ya traían impresa la cantidad que teníamos que pagar; los tuvieron que modificar, ponerle una cantidad menor [...] Se había dicho que quienes iban a pagar el aumento de las cuotas eran los que iban a entrar de primer ingreso, [pero] cuando se empezaron a repartir los volantes [...] (1).

Se asume la propia situación de desventaja y parece ponerse en duda la sensibilidad y compromiso de las autoridades universitarias con quienes, como ellos, no podrían tener acceso a una escuela particular: "que se fijen en los hijos que [los padres] tienen en la UNAM; porque mi hermano también se quedó [en la UNAM] [...] además tengo una hermana en la primaria y otra en la secundaria; *tenemos muchos gastos*" (1).

¿Se trata de confusión o de engaño? ¿Será la desinformación? No importa que desde un principio se haya establecido que el RGP entraría en vigor a partir de la generación que ingresaría en el siguiente año lectivo, que quien no pudiera pagar sería eximido, que se hubieran establecido cuotas diferenciadas en el caso de un hermano inscrito y que se reducía el monto inicialmente propuesto —lo que sucedió en el proceso de discusión por parte de los consejos técnicos—; parece no tener peso incluso la suspensión del RGP. Hay desconfianza, esa que a veces se suscita entre quienes sienten que nada pueden ante un poder que parece arbitrario y lejano de sus más elementales intereses; hay una falta de credibilidad en las autoridades, en su palabra, que se extiende incluso sobre lo que se vuelve acuerdo y se aprueba por el Consejo.

Las intervenciones de estos jóvenes reflejan, de alguna manera, una posición que permeó el movimiento: si sólo se suspende el Reglamento y no se abroga, podría darse un nuevo intento para establecerlas. Pero también expresan algo más general y que tiene que ver con la formas del quehacer político en nuestro país: se llega a acuerdos (San Andrés es el ejemplo más socorrido) y después no se cumplen.

Pero existe también un "al principio" y un "después", y a siete meses de huelga las cosas se ven diferentes. Una joven del grupo 2 expresa sus dudas acerca de si el único camino era la huelga, o si debieron haberse agotado otras vías. Hay también matices en ese haber estado a favor de la huelga en un principio:

> yo sí lo acepto; apoyaba y lo que quisieras [pero] yo nunca estuve cien por ciento de acuerdo en que se fuera a huelga; yo creo que antes [...] había otras alternativas que agotar; pero bueno si ya se habían ido a huelga, los iba a apoyar [...] no obstante, ahora [...] (2).

Otros estudiantes expresan que ellos están en contra del RGP, aunque no apoyan una situación de suspensión de clases tan prolongada: "pero [...] que devuelvan las instalaciones para poder estudiar normal [...] buscar otra solución, porque nos afecta a todos" (1) .

Sin embargo, estas intervenciones no dejan de ser eco de una cuestión fundamental que se abordó antes de que estallara la huelga y que, una vez rota ésta, se volvió a escuchar: no se dio el tiempo necesario, a

pesar de las demandas en este sentido de los mismos estudiantes y de distintos sectores de la universidad, para la discusión del RGP.

De vuelta a los orígenes del conflicto, las jóvenes del grupo 2 parecen contradecir a sus compañeros en la posición de que la huelga haya estallado sólo por las cuotas; había otras causas. Afirman enfáticamente: "Si no nos fuimos a huelga porque nos quisieran cobrar. Muchas personas es lo que creen, que no queríamos pagar y que eso fue lo único; pero desde mucho antes se venían dando muchas cosas y ya eso fue lo último" (2). "Lo de las cuotas fue como lo último. La gota que derramó el vaso" (2).

¿Qué es eso *otro*? Se refieren, como se verá más adelante, tanto a cuestiones de política económica, como a las reformas impuestas al CCH en 1995 y las relativas a la reglamentación para el ingreso de los estudiantes a la universidad y su permanencia, aprobadas en 1977, y que de alguna manera tienen que ver con una estrategia en contra de la universidad pública, que tanto para ellos como para muchos otros está en peligro.

Pero todos, ante este tiempo detenido que parece no tener fin, sospechaban de *algo más* que permite o hasta auspicia que la huelga se prolongue, y que resulta indescifrable: autoridades que no hacen nada, partidos políticos que alientan, un CGH que se vuelve intransigente, un diálogo que no acaba por darse y rendir frutos, y una cada vez menor participación de los estudiantes.

¿Cómo fue al inicio? ¿Cómo se llegó a esto? ¿Cuál es su propia responsabilidad? Abordan el proceso que decidió la huelga; relatan que en ese momento muchos prefirieron irse y de los que permanecieron no todos votaron a favor: "En mi salón fue cerradísima la votación; votamos [pero] un montón [de compañeros] se fue; les dijimos: 'quédense porque vamos a votar algo importante'. En mi grupo éramos como 50 y se marcharon como 20; quedamos 30 y la huelga ganó por 5 votos" (2).

Otra estudiante revela que no se tomó en serio la votación, que vieron la huelga como la posibilidad de un periodo de vacaciones extra: "Todos votaron por la huelga y a mí me dio mucho coraje escuchar: 'vamos a votar por la huelga, al fin que son vacaciones'. Muchos votaron por eso" (2).

Relatan que ahora algunos compañeros reclaman, buscan culpables y quieren encontrarlos entre quienes votaron porque la misma estallara. Ante el malestar de esos que buscan exonerarse de toda culpa, cuentan con un argumento fundamental para oponer: "Tengo amigas en la facultad que no apoyan la huelga y dicen 'es que por su culpa'; y yo [les digo]: 'no es por nuestra culpa, porque si tú no querías, te pudiste haber puesto los pantalones y decir que no querías'" (2). "La gente que no quería se quedaba callada y el que calla otorga"(2).

Siempre con referencia a su plantel, señalan que el apoyo para estallar la huelga provino sobre todo de maestros y alumnos de la tarde. El turno matutino "empezó a apoyar después de que fueron los porros". Esta afirmación hace referencia a la agresión sufrida en el plantel el 19 de marzo, antes de que estallara la huelga; se trataba de una provocación que pretendía, según su interpretación, crear una situación de pánico para que se votara en contra de la huelga, pero provocó el efecto contrario: mucha gente indecisa o indiferente empezó a integrarse a las distintas movilizaciones a las que se convocaba.

Las explicaciones de los estudiantes sobre la huelga

Todo acontecimiento importante interpela a los sujetos involucrados; en su natu-

raleza de diferente a lo cotidiano, moviliza ansiedades, hace que emerjan inquietudes o miedos que se encontraban silenciados, pone en duda certezas y verdades, abre el abanico de lo posible y, en ocasiones, les permite ubicarse en una posición distinta. Estos procesos coexisten con mecanismos que pugnan por mantener las cosas como están o, al menos, por arribar a una situación más o menos manejable, dando por resultado adaptaciones y reacomodos; estos mecanismos prestan su auxilio para que, en su caso, la nueva situación no lleve a desestructuraciones que podrían ser difíciles de manejar.

Por la polarización que durante la huelga se produjo —autoridades universitarias *vs* CGH—, por la exclusión que la marcó —tanto de los académicos, aun cuando sus voces fueron creciendo a lo largo del conflicto, como de muchos de los estudiantes, hubieran o no participado en algún momento en el CGH— y por los interminables meses por los que el movimiento transitó, se gestaron diversas fantasías y rumores que al lado, entre muchos otros factores, de la ruptura de los tejidos sociales y de la cotidianidad en la que éstos se insertan, adquirió rasgos de acontecimiento en cuanto tuvo por efecto elementos de crisis personales, miedos, planteamiento de preguntas fundamentales, dudas sobre un futuro más o menos trazado, entre muchas otras manifestaciones.

En este contexto, la búsqueda de explicaciones que permitan la construcción de una racionalidad mínima ante "eso" que rebasa, que se impone, atropella, resulta extraño o simplemente ajeno, cobra sentido al permitir acotar, poner límites y, en su caso, quedar a salvo de responsabilidades y culpas; posibilita un cierto control de la ansiedad, aun cuando éste sea precario. Es por ello que estas explicaciones no necesariamente son coherentes, si bien en su construcción hay intención de cierta validez que sea sustentada al menos por el grupo de referencia, no existe la exigencia de "comprobación".

Esta necesidad de estructuración mediante explicaciones acude a diferentes fuentes para realizar su tarea: retazos de la realidad, dichos o expresiones de parte de alguna persona o fuente de confianza, rumores, que se articulan con las propias experiencias personales y grupales, con motivaciones e influencias políticas previas y actuales, con conocimientos anteriores, entre muchos otros. En cuanto discursos, construyen una realidad que permite ordenar, aun cuando sea precariamente, el presente y, de alguna manera, mantener la posibilidad de pensar el futuro.

Los estudiantes entrevistados, como seguramente la mayoría de los universitarios, se vieron en la necesidad de construir sus explicaciones; algunos las defienden con mayor seguridad que otros. Y aunque para sustentarlas presentan argumentos y "pruebas", no se necesita ahondar demasiado para que surjan las dudas, la conciencia de no saber, la confusión. Y ellos lo saben. Se trata, pues, de un proceso de búsqueda de racionalidad que no termina de cuajar; es mucho lo que se escapa, es poco lo que se tiene. Pesa demasiado, quizá, la sensación de futuro amenazado; la no participación en el movimiento y la vivencia de un proceso de alejamiento del CGH con respecto a la base estudiantil, ahonda esta situación.

En su discurso, los estudiantes saltan de un elemento o de una explicación a otra; se entremezclan y buscan articularlas, construir argumentos. A pesar de la poca información o formación política que se tenga, pocos se atreven a afirmar, a siete meses de la huelga, que el RGP fue una propuesta sólo

del rector, como tampoco que el movimiento continúa únicamente porque un grupo así lo ha decidido. Más allá de explicaciones ingenuas, la complejidad de la situación obliga a los estudiantes a intentar superar la simplicidad.

LOS ELEMENTOS QUE PERMITEN EXPLICAR LA HUELGA

El conjunto de elementos formado en torno a la decisión de imponer un nuevo RGP, así como las demandas de derogación de las disposiciones tomadas por las autoridades en 1997 (pase reglamentado y definición de tiempos máximos para bachillerato o licenciatura) y de autonomía respecto al CENEVAL, que formaban parte del pliego petitorio, son los factores principales a los que aluden para intentar explicarse y tomar posición ante la huelga y que en este texto se presentan como *factores internos*.

Sin embargo, no desconocen otros elementos. Desde que se anunció el propósito de establecer las cuotas, la opinión pública y especialmente partidos e intelectuales, expresaron sus posiciones, lo que abrió el conflicto a otras fuerzas y opiniones; así, un conjunto de sucesos y de discursos en la prensa y en los medios masivos, algunos de los argumentos centrales de los huelguistas y, sobre todo, la persistencia del conflicto, hace que estos jóvenes incorporen a su análisis la presencia de fuerzas políticas ajenas a la universidad, además de las disposiciones de política económica de organismos internacionales que pretenden definir su rumbo; estas últimas dan elementos a varios estudiantes para explicarse tanto el origen como la prolongación de la huelga. En este trabajo, estos elementos se han organizado como *factores externos.*

Factores internos: procesos de selección y permanencia, y el CENEVAL

Más allá del RGP, las cuestiones relacionadas con el pase reglamentado generan mayor discusión entre los entrevistados del primer grupo; no coinciden con la posición de los paristas, pero como algunos aspectos de su reglamentación los afectan directamente, el desacuerdo no puede ser total. Las jóvenes del grupo 2, en cambio, se muestran especialmente preocupadas por como estas medidas repercuten en los procesos de selección.

El primer grupo expresa abiertamente el desacuerdo en dos sentidos: en que se haya ampliado la demanda inicial y en los contenidos de la misma:

> Al principio también estaba a favor de la huelga porque iban a incrementar mucho las cuotas, pero ya después [...] se resolvió que iban a ser voluntarias [...] y ya de ahí como que los paristas *se apoyaron para pedir más cosas*, por ejemplo que no les hagan el examen del CENEVAL de evaluación para la licenciatura, y más tiempo en el CCH o en la universidad [...] y también *que les toleren que deban muchas materias o sigan reprobando* (1).
>
> Uno (de los puntos) es que dejen más años aquí a los fósiles [...] y eso no me gustó (1).

El deslinde como exterioridad: ellos, los paristas, y nosotros, identificado con *quienes queremos estudiar*, fue una constante en el discurso de los jóvenes de este grupo.

Las modificaciones sobre los requisitos académicos para transitar del bachillerato a la licenciatura, aprobadas en 1997, tienen como explicación, para ellos, la necesidad de que los estudiantes que ingresen a la licenciatura tengan un mayor nivel académico para así poder responder al desprestigio:

"la UNAM ya había perdido mucho prestigio porque [los egresados] *ya no eran tan buenos como antes* [...] con la medida que implementaron de la reforma de 1997, tenían que alcanzar 9 o arriba de 9" (1).

En realidad —¿nuevamente un problema de información?— el sentido de la disposición fue que la obtención de un promedio de 9 garantizaba el acceso a la opción profesional elegida, mientras que con 7 mínimo y hasta cuatro años de duración de los estudios se podía ingresar sin un nuevo examen, aunque sin garantía de obtener una plaza en la carrera elegida.

En el malentendido de que el promedio exigido es de 9, sienten que pueden salir afectados; hay problemas para cumplir con el requisito, así que hacen parcialmente propia la propuesta del CGH, pero proponen una modificación: "yo digo que si acaso sería bajarlo como a 8.5 [...] porque a veces el 9 es muy difícil de mantener, *hay cuestiones aparte para que baje el promedio"* (1).

Los problemas para aspirar y mantener ese promedio no están en ellos, sino en el nivel académico del bachillerato y, sobre todo, en los maestros:

> Si nos proporcionan buenos maestros, creo que es mucho más fácil de obtener un 9; pero si nos ponen maestros que se salen del tema, o no vienen, no alcanzaríamos un 9, *y no porque no queramos, sino porque los maestros no nos enseñan bien* [el subrayado es nuestro] (1).

A pesar de las dificultades que ellos mismos señalan, pero de alguna manera seguros de sus posibilidades, se apropian de un discurso, individualista y excluyente, que no fue extraño en algunos sectores universitarios durante el conflicto respecto al pase reglamentado: "Que les dejen el lugar a las demás personas que realmente quieren estudiar [...] no le echaron ganas [...] *pienso que ya los deberían sacar*" (1).

Sin embargo, mientras no les garanticen esas condiciones académicas que consideran mínimas para no verse en el problema, no pueden estar totalmente a favor de esa disposición adoptada en 1997.

Las estudiantes del grupo 2, en cambio, están más preocupadas por los criterios para la selección de estudiantes que por el pase reglamentado. Ésta ocurre, dicen, cuando los aspirantes tienen que llenar una forma con sus datos socioeconómicos: "Empiezan a seleccionar a la gente. La que puede pagar sus cositas, entonces sí. Por eso el rollo de cuántos focos hay en tu casa, cuánto ganan tus papás" (2).

Se selecciona de acuerdo con el número de indicadores correctos y de la opción y turno elegido, se les comenta. Pero para ellas el proceso no es claro; aparece también en este grupo la desconfianza. Tienen la prueba en experiencias cercanas:

> Eso no es tan cierto [la selección de acuerdo con el número de indicadores correctos obtenidos); puede ser esa la teoría, porque una chica sacó 9 en el examen y tenía un excelente promedio en la secundaria [pero] la mandaron al CONALEP y ¡ni siquiera era de sus opciones! Y una amiga suya, que era una zángana y que sacó 5 en el examen, la dejaron en el CCH Sur (2).
>
> Yo sí supe igual de varios casos (2).
>
> Es una enorme coladera; mientras es melón o es sandía, muchísima gente que tiene otras aspiraciones se queda afuera (2).

El problema de la selección, de la falta de oportunidades para todos, de las opciones no atendidas, es un tema recurrente en este grupo. Incorporan en su análisis la reestructuración del CCH, aprobada en 1995; tiene que ver, dicen, con la selección, pues al implantar un plan de estudios que requiere la pre-

sencia de los estudiantes por un mayor número de horas, se reducen los turnos y por tanto las posibilidades de acceso de un mayor número de estudiantes. Discuten: "En el CCH hay dos turnos; antes había cuatro." "Había tres." "Hay dos; nosotros estábamos en el turno 03, pero del plan anterior". "Marta me dijo que había tres turnos. —Pues te mintió, mi amor; había cuatro turnos".

Ahora son ellas quienes hacen cuentas: de 7:00 a 11:00; de 11:00 a 3:00; de 3:00 a 7:00 y de 7:00 a 10:00, y ahora ya nada más hay dos turnos. Agregan con ironía: "que dicen que para que haya mejor educación [...] pero eso no es cierto" (2)

Además de la cuestión de la disminución de la matrícula, el "eso no es cierto" tiene que ver con que estas estudiantes, que proceden de escuelas activas, viven como una gran pérdida un cambio que ellas evalúan negativamente: "el CCH se parece ahora a una preparatoria" (2).

Más allá de esta discusión, hay intentos de una explicación de mayor alcance. El problema de la demanda de estudios no satisfecha rebasa a la UNAM; se plantea la presencia de factores ajenos a la universidad, externos: "siento que el pleito no es tanto con Barnés o de la Fuente; *es de todos los estudiantes, de toda la gente contra el gobierno*" (2).

Factores externos en el conflicto

El reconocimiento de las diversas disposiciones, acciones, demandas y problemas analizados como origen o razones para que la huelga estallara, no elimina la sospecha sobre la presencia de fuerzas ajenas a la vida y conflictos universitarios en el proceso que se vive. En ciertos momentos esas presencias externas son convertidas, incluso, en responsables del origen del movimiento o del curso que ha tomado. Esto contribuye a una sensación de impotencia: la universidad está tomada y su destino se dirime en otra parte.

Los estudiantes del primer grupo señalan que "ya se metieron muchas cosas" y que el conflicto es alimentado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). En su análisis el Partido Revolucionario Institucional (PRI), del lado de Barnés, no puede intervenir por no dañar su imagen (¿cómo sería esa intervención?) ante las próximas elecciones.

Para las estudiantes del otro grupo también existen poderosos intereses involucrados en el movimiento; pero éstos rebasan el conflicto PRI– PRD y las mismas elecciones; buscan razones más estructurales. Ambos grupos encuentran, además, problemas con la forma en que ha venido funcionando el CGH.

Estudiante del grupo 1: "Hay una intervención de ciertos grupos políticos para [...] financiar el movimiento, apoyarlo; más que nada el PRD" (1).

¿Les consta el apoyo del PRD a los paristas? Sí, responden y presentan pruebas: "Yo diría que sí [...] cuando Carlos Ímaz se estaba lanzando de candidato para la dirigencia del PRD en el Distrito, vino aquí una vez a hacer conferencias, mítines, venían varios candidatos, sólo del PRD" (1)

¿Por qué apoyaría el PRD a los huelguistas? Porque "siempre están en contra", dice este estudiante; "en contra de las decisiones de los otros partidos y de los de derecha". A la universidad, dice otro, "sólo vienen los partidos de izquierda; los otros no". ¿Por qué? "porque no son de izquierda" (1). La presencia del PRD en la universidad se confirma con un hecho incuestionable: "aquí lo que más se lee es *La Jornada*, que tiene tendencia perredista".

Hay una diferencia en los últimos meses: mientras Cuauhtémoc Cárdenas los apoya-

ba —pues durante las marchas "no les decía nada" y "cuando las autoridades pedían espacios para las clases extramuros no quería prestar ningún asilo, ni escuelas, ni nada"— la posición de Rosario Robles es distinta: "no los apoya tanto". La "prueba" es la presencia de los granaderos en el Periférico, enviada para impedir que el contingente estudiantil utilizara esa arteria vial para llegar a Los Pinos.

Los "otros partidos" es el PRI, que apoya a Barnés, pero que ahora tiene atadas las manos; también por razones políticas: "No quieren hacer nada por lo de las elecciones del 2000, para no dañar la imagen del PRI o del presidente... no quieren tener la imagen de represivos; por eso se están haciendo a un lado del movimiento (1).

La ecuación parece simple: el PRD, que siempre está en contra, apoya a los huelguistas; el PRI, a Barnés. La única forma de manifestación de apoyo que podría dar el PRI al rector es la represión y ésta, por ahora, no conviene. Hay pocas alternativas de solución al conflicto.

Las estudiantes del segundo grupo, en cambio, no son tan definitivas en sus juicios; hay más dudas pero existe la certeza de que en el proceso ha habido cambios importantes, que hay diferencias significativas dentro del movimiento. Sospechan, como sus compañeros del grupo 1, sobre la presencia de otros factores: "El movimiento ya se está yendo hacia otros lugares que no son el principal" (1); "como que ya se están metiendo demasiados rollos políticos para mi gusto [...] entonces ya no sé qué tan auténtica es la huelga" (2).

Pero parte de las sospechas recaen sobre el mismo CGH; prefieren utilizar con cautela la palabra *ultra;* en su plantel, dicen, no hay compañeros a quienes pueda calificarse de tales; están los moderados y los no tan neutrales, pero no pertenecen a las "altas esferas" (¿o sea a los ultras?). En esos espacios se deciden las cosas y ambos, autoridades y paristas, ocultan información. Y nuevamente aportan pruebas: "Las autoridades en muchas cosas no sacan a la luz ciertas cosas, como creo que también los paristas de repente ocultan" (1). "El otro día estaban diciendo [respecto al CGH] que eran seis puntos, pero los que salían a la luz. Hay más cosas" (1).

Esas otras cosas forman parte de la Plataforma de Lucha del CGH, a la que se alude en el último punto del pliego petitorio y que, dicen ellas, sólo los iniciados conocen. Falta de información u ocultación de la misma —ahora "del otro lado"— el resultado es un sentimiento de exclusión que impide que el movimiento termine por ser también suyo.

Pero estas jóvenes intentan una explicación más de fondo; y la encuentran en una política económica corrupta y en la imposición de directrices a México por parte de los organismos internacionales. El reproche a Barnés, en este caso por no haber defendido el presupuesto de la universidad, no está ausente; debió de haber dicho (al gobierno): "No nos vas a quitar presupuesto de la educación para dársela al FOBAPROA [Fondo Bancario de Protección al Ahorro] o al Ejército" (2).

Se reprocha a Barnés, además, por su falta de conciencia o de responsabilidad ya que, como la autoridad más importante en las instituciones de educación superior, tuvo que haber sabido que su posición era fundamental para la definición del presupuesto de todas ellas: "Están las escuelas públicas, no nada más la UNAM. Todas las escuelas a las que se les afectó, a las que se les ha reducido el presupuesto".

Pero es finalmente el gobierno de México el que resulta más implicado. Nuestro país no cubre, dicen, la cuota que mundial-

mente se ha establecido para la educación; por el contrario, se ha reducido. Y aquí, las políticas del Fondo Monetario Internacional aparecen en la escena: "Cuando [Zedillo] —al principio del sexenio, cuando la devaluación—, pidió *su préstamo* al Fondo Monetario, le dijeron: *te prestamos lo que quieras, mi amor, pero vas a privatizar PEMEX, la UNAM y la industria eléctrica"* (el subrayado es nuestro) (2).

Como está por terminar el sexenio, Zedillo se vería obligado, a partir de esta argumentación, a cumplir el compromiso. Sin embargo, señala una estudiante: "le salió mas cabrón el pueblo que nada". Y ahí está la huelga.

El discurso de estas jóvenes sigue tomando vuelo. Los orígenes del movimiento están en otro lado, en Palacio de Gobierno, en Nueva York; pero las políticas neoliberales, dicen, no pueden ser aplicadas en países pobres y con problemas de gobernabilidad, a riesgo de males mayores; y en México se dan las dos cosas: "Toda la zona sur del mundo está bien *jodida;* no pueden aplicar *sus estructuras neoliberales* en un país donde la mitad de la gente se muere de hambre, donde la gente no puede estudiar [...] *y no pueden privatizar la única universidad que te garantiza que puedas estudiar*" (el subrayado es nuestro) (2).

Hay pues, necesidad de universidades públicas en sociedades pobres frente a un posible riesgo de privatización o cierre de la UNAM. Se justifican angustia y enojo; y se esboza el desarrollo de una conciencia que empieza a trascender el nivel meramente individual:

> Si por algo se llega a cerrar la UNAM se pierden varias generaciones. ¡Tanto esfuerzo que ha costado una universidad del nivel de la UNAM, que es la mejor universidad de América Latina como para que éstos se pasen de *güeyes* porque le deben dinero al Fondo Monetario o porque su sistema político no les funciona! (2).

No deja de surgir la tentación de pensar que, a pesar de los altos costos de la huelga, ésta fue un espacio que permitió a muchos jóvenes tomar conciencia de la importancia de la universidad pública.

Los sujetos protagonistas de la huelga

Para los estudiantes que participan en la entrevista, ésta es su primera experiencia en un movimiento político. No lo buscaron, no participaron en su proceso, no lo discutieron a fondo, pero tuvieron que tomar posición; lo hicieron a partir de la información que tenían, intuyendo o sabiendo que el planteamiento de las autoridades podría tener repercusiones importantes para ellos mismos y para otros jóvenes. Irrumpió en sus vidas y los colocó en un lugar muy distinto a aquél en el que se encontraban: el de la incertidumbre. Reaccionan con los elementos que tienen, retazos de lo que escuchan de parte de sus padres y familiares, de los medios, de sus maestros, de lo que pueden hablar entre ellos y de su experiencias previas ante lo que para ellos han sido las figuras de autoridad. Ha sido seguramente un aprendizaje acelerado, si bien incipiente, sobre la situación económica y política del país y sobre las formas en que se despliega todavía el hacer político de los grupos de poder.

A siete u ocho meses de su universidad paralizada, demandan un orden y una racionalidad que parecen no existir; lo exigen a las autoridades pero también a los paristas. Aunque hayan estado de acuerdo inicialmente con la huelga, los huelguistas no son ellos, son otros. El "nosotros" no aparece

más que desde una suerte de exclusión, y la línea divisoria se mueve dependiendo del contexto desde el cual se hable.

La desesperación, el malestar, la inconformidad, son expresiones de esa pasividad en la que se encuentran: poco intervinieron al principio, menos aún durante estos meses y ahora no pueden hacer nada; no hay espacio para su palabra ni tampoco para una posible acción; tampoco está claro si querrían participar. En realidad, el conflicto se acercó desde hace rato a un *no se puede hacer nada* y los que podrían hacer algo, o no quieren o no pueden.

Sus dudas, sus contradicciones, su intento de no cerrarse a un "buenos y malos" les permite valorar las acciones tanto de las autoridades universitarias como del CGH; ninguno resulta bien librado. Sin embargo, en esa evaluación hay diferencias importantes.

En cuanto a su posición ante las autoridades, si bien ambos grupos las ligan a fuerzas políticas externas a la UNAM, que las definen y rebasan, los estudiantes del primer grupo convierten a dichas fuerzas, sobre todo si el CGH no "se flexibiliza", en instancias que tendrían que intervenir para solucionar el conflicto, ya sea presionando para hacer renunciar al rector o por otros medios, que parecen no ser otros que la represión. Las jóvenes del otro grupo, en cambio, se "enfrentan" e interpelan en su discurso a Barnés, pero también a sus autoridades inmediatas, al director de su plantel.

En cuanto al CGH, la percepción del primer grupo es que se volvió intransigente y defiende cuestiones con las cuales de ninguna manera se puede estar de acuerdo; las estudiantes del segundo grupo plantean, en cambio, una crítica más política al mismo, a sus prácticas, a sus relaciones con las bases de estudiantes, con las escuelas.

El Consejo General de Huelga

A los estudiantes del grupo 1 les resulta difícil lograr algún nivel de identificación con sus compañeros paristas: a su juicio, el conflicto quedó solucionado, a pesar de sus dudas respecto al pase reglamentado, el 7 de junio, con la derogación del RGP. A pesar de su desconfianza con respecto a que las cuotas puedan volver a elevarse, una vez aprobado que éstas serán voluntarias, no tiene sentido la prolongación de la huelga, es decir, las otras demandas del pliego petitorio.

Desconocidas o sin fundamento dichas demandas, como se veía en el apartado anterior, es explicable el calificativo de intransigentes que estos jóvenes aplican a sus compañeros: "Quieren a fuerzas que se cumplan los seis puntos"; "Nada más quieren hacer su voluntad y no siempre lo que dicen está bien" (1).

Con los medios que emplean tampoco se puede estar muy de acuerdo: "Estuve del lado de los paristas, pero ya ahorita veo que hacen desastres" (1).

Los desastres a los que se refieren son los bloqueos y las marchas por arterias de circulación importantes. El tema de los "fósiles", vinculado claramente para ellos con la modificación de 1997, es sin duda un punto sensible que se convierte en argumento para invalidar la posición de los huelguistas: "La mayoría no son gente muy destacada [...] se la pasan saliéndose de las clases y unos ya quién sabe cuántos años tienen en la escuela [creo que] los que tienen más alto rendimiento no están de acuerdo con los paristas" (1).

Sin embargo, a pesar de esta crítica, tratan de explicarse las acciones del CGH, eso que ellos mismos llaman destrozos y que revela, de alguna manera, elementos de su muy reciente aprendizaje sobre el "hacer

política" en este país: "Como *no les hacen* mucho caso, hacen sus destrozos" (1). "Es una forma de presionar para que ya *les resuelvan*" [los subrayados son nuestros] (1). "Es una forma de llamar la atención, de que *les hagan caso*, que no los tiren de a locos, y lo van a volver a hacer, van a volver a tapar las vialidades" (1).

Es evidente que estos jóvenes se sienten *afuera,* y aunque un poco de razón asista a los huelguistas, otra afirmación revela que ese incipiente aprendizaje político no deja de ser precario; uno de ellos expresa:

> *Tienen que ir los granaderos* y los granaderos *siempre han sido muy bruscos* con los paristas; *nunca se han dedicado a dialogar, sino nada más llegan a golpear* y a querer quitarlos a la fuerza, nunca a dialogar [los subrayados son nuestros] (1).

En otras palabras, los huelguistas parecen no haberse dado cuenta de que *el poder es el poder*. El discurso de los entrevistados se encamina otra vez en el sentido de encontrar una explicación a las acciones de sus compañeros: "Por eso es que los paristas han hecho lo que hacen, defenderse [como] cuando golpearon a los granaderos; se defienden, se defienden nada más"(1).

Pero otros jóvenes valoran y sopesan las situaciones, lo que les hace advertir: "Los paristas piensan que porque son universitarios, van [a poder] bloquear avenidas y no les van a hacer nada" (1). "A veces son muy groseros [...] empiezan a agredir y no quieren que les hagan nada" (1). Con esto la balanza se inclina del lado de los granaderos: "Creo que está bien que manden a los granaderos. Los granaderos siempre han sido el cuerpo de la policía más represivo; para eso los preparan" (1).

La fuerza represiva es finalmente necesaria, dado el comportamiento de los huelguistas. El siguiente argumento hasta podría sonar "democrático", si no se tratara, justamente, de una posición que parece dar por sentado y justificar la acción de fuerzas represivas ante aquellos que se expresan en las calles: "No es justo que nada más porque se dicen universitarios [...] Los deben tratar como a las demás personas que van a manifestarse; *a todos los tratan así*" (1).

A todos los tratan así, es lo normal; ¿también lo que debe ser? Estos jóvenes, para quienes los huelguistas no son de fiar ("no son buenos estudiantes, hay fósiles entre ellos, son intransigentes, hacen desastres, bloquean calles, son groseros, piden algo, les cumplen y luego cambian y aumentan las peticiones, y por ahí un largo etcétera"), quizá no estarían en total desacuerdo con que otros universitarios los enfrentaran, opción que ha aparecido en el abanico de posibilidades como una de las alternativas que podrían darse para que termine el conflicto: "Incluso ya se maneja la posibilidad de que los estudiantes que sí quieren clases se enfrenten con los paristas" (1).

Ante esta afirmación, las estudiantes del grupo 2 habrían comentado que se trata de una provocación y denunciarían al presidente: "Cuando Zedillo dijo ¿qué les pasa a los pasivos antiparistas?, que fueran a retomar sus instalaciones" (2).

Pero finalmente, los jóvenes del grupo 1 parecen llegar a una conclusión, que tendría que ver con un vacío de poder: "Como no hacen nada las autoridades ni nadie, quieren meterse directamente a tomar las instalaciones" (1).

¿Dónde se ubican ellos? El manejo de la tercera persona es más patente en esta parte de la entrevista. Están afuera; no quisieron o no tuvieron oportunidad de vincu-

larse, entienden poco de lo que es un movimiento social y tampoco parecen tener clara la naturaleza e implicaciones de una intervención de la fuerza pública. Está claro que se posicionan del lado de quienes quieren volver a clases y aunque no hay señales claras que los comprometa del lado de los dispuestos a rescatar las instalaciones, podrían entender y hasta justificar esta acción sin ni siquiera una remota sospecha sobre lo que implicaría un enfrentamiento entre universitarios.

Por su parte, en el argumento de "como no hacen nada las autoridades ni nadie" podría verse la necesidad de restablecer un orden y una racionalidad que parecen totalmente ausentes en el movimiento; no hay ley, no hay un tercero que pueda mediar. La defensa de la universidad, con proyectos irreconciliables, parece acercarse a aquel episodio de las dos madres que reclamaban ante el rey Salomón como hijo al mismo niño, pero en este caso, sin rey Salomón a quien acudir. No hay nadie, dicen; ¿quién está incluido en ese *nadie*?; nada, nadie, marcan una ausencia; ¿quiénes son los ausentes, esos otros que tendrían que intervenir y no lo hacen? ¿Los académicos de la universidad?, ¿el gobierno?, ¿el Consejo Universitario? No se dice, no se sabe. El hacer estaría del lado de quien debería y podría velar por la universidad: ¿quién?

Aunque bien a bien no se sepa a quién correspondería, la opción que ven estos jóvenes ante este "conflicto de a dos" está del lado de los huelguistas; ellos deben dar el primer paso, tomar posiciones razonables: "que revisen los puntos del pliego petitorio y sean más accesibles; que los revisen y los cambien de tal manera que las *autoridades los puedan aceptar"* [el subrayado es nuestro] (1). "Que también sean realistas" (1).

No se refieren por supuesto a *ser realistas* del 68 francés. Insisten en que el inciso de las cuotas ya fue aceptado y sugieren, a partir de su preocupación por la presencia de fósiles, la flexibilización de uno de los puntos del pliego petitorio: ampliar el requisito de tiempo límite para terminar el bachillerato a 4 ó 5 años, y señalan: "La última vez que vi, creo que querían de 8 a 10 años en bachillerato" (1).

Quizá la pasividad, el sentimiento de "ajenidad", la ruptura de su cotidianidad y la perspectiva en el horizonte de posibilidades de un cierre, temporal o incluso definitivo, de la UNAM, que les dificultaría enormemente seguir estudiando, alimenten, al lado de una formación política sumamente incipiente, estas posiciones. Lo que sus compañeros huelguistas consideran una lucha no puede verse como tal, no tiene sentido; no aparecen sus beneficios ni para ellos ni para la UNAM; en realidad es justamente al revés: perjudica. La sensación de ajenidad es notoria y el deslinde ellos–nosotros se apuntala: "Que piensen en los demás, ya es mucho tiempo y nada más se están fijando en sí mismos" (1).

Por su parte, las estudiantes del grupo 2 coincidirán con sus compañeros del primer grupo en cuanto a ese deslinde ellos-nosotros, pero la situación será muy diferente. Ellas plantean una serie de críticas al CGH y rara vez hablan de huelguistas o paristas; daría la sensación de que se incluyen en este conjunto; sin embargo saben que no es así. Su participación ha sido menor, intermitente; se reconocen fuera de las decisiones centrales y sólo tienen acceso a alguna información por medio de amigos cercanos a algún miembro del CGH.

Son cuatro aspectos los que abordan: el funcionamiento del CGH respecto a los acuerdos que toma; su responsabilidad ante la gente; lo que juzgan un ocultamiento de su parte respecto a los verdaderos fines de la huelga y, quizá lo más importante, su des-

pego de las bases y su falta de visión del largo plazo. Todo ello sin que signifique ubicar al CGH como el enemigo a vencer.

El episodio de la marcha por el Periférico que llegaría a Los Pinos y que fue detenida por la policía del Gobierno del Distrito Federal sirve de ejemplo para hablar de la violación de acuerdos: "Fue acuerdo de asamblea; se violó cuando decidieron irse por avenida Revolución" (2). Arremeten contra una dirigencia que no prevé, que no cuida, dicen, a la gente:

> Yo no me iba a arriesgar peleándome contra la gubernatura del Distrito Federal; tampoco iba a decir "ahora marchamos aunque nos maten" (2).
>
> Esas cosas se tienen que prever: ¿qué vamos a hacer si esto nos pasa? [...] para llevar también acuerdos de asambleas; que digan: si no nos dejan marchar nos vamos por esta otra calle (2).
>
> Hay que cuidar a la gente, eso es algo importantísimo; pero la cuidas con más visión a largo plazo, con más "coco" (2).

Ellas y sus compañeros parecen no contar para este CGH que no prevé. Y en una franca alusión y casi defensa de la capacidad de pensar de los universitarios señalan, entre sorprendidas e incrédulas: "¡Lanzarse tan a lo *güey!* Es muy tonto; yo no creo que ningún joven de entre 16 ó 28 años o más, que esté en la UNAM, sea tonto, o no pueda usar su cerebro para ver las demás cosas que pueden suceder" (2).

La falta de cuidado por parte del CGH de los estudiantes que apoyan el movimiento podría explicarse por su cada vez mayor aislamiento, y entonces se les devela que no es la inteligencia la que está en entredicho, sino un problema de visión sobre el propio movimiento: "Ya traen un relajo; no te dejan entrar al CGH si no eres miembro"(2), dice una de ellas; y otra agrega: "Están tan metidos en ganar que se les está olvidando que la gente *que estaba apoyando*, ya no lo hace, y la gente que sigue ahí, si se arma una bronca, pues[...] van a ser la carne de cañón" (2).

Para ejemplificar esta separación del CGH del resto del estudiantado, surge nuevamente la cuestión de *plataforma de lucha.* Ellas se enteran mediante relaciones de alguna manera privilegiadas. "Hay una cosa que se llama plataforma de lucha [...] yo me enteré por un amigo mío que es medio lidercillo del CCH [...] nunca se la enseñan a nadie" (2). "Estábamos platicando con otros tipos, dijeron: 'eso deberíamos meterlo en la plataforma de lucha, no en el pliego petitorio'" (2).

La plataforma de lucha, explican, es diferente del pliego petitorio:

> Es aparte del pliego petitorio: las razones, las causas y otros puntos que se supone que [...] eso no lo sé bien, se van a discutir en el congreso; son otros problemas que existen en la UNAM, pero por lo que me han dicho, hay unos [planteamientos] que están bien "jalados" y otros que son mucho más importantes que los del pliego petitorio (2).

Se puede tener acceso a la plataforma "si les caes bien y ven como que eres de confianza"; pero nunca se ha discutido abiertamente: "Con seguridad sí en las asambleas que son internas [...] se discutió cuando empezó la huelga y se discutió entre los cabezas de las escuelas" (2).

La existencia de una plataforma de lucha que no se da a conocer y menos aún se abre a una discusión amplia, apuntala este sentirse ajeno a un movimiento que no pudo incluirlos a todos. Se es excluido de aquello que, se intuye o se inventa, es lo esencial; no hay peor lugar; y desde ahí fructifican las sospechas, como la que se expresa

en aquél "ya no sé qué tan auténtica es la huelga", y que las lleva a oscilar de la crítica a la bronca.

Las autoridades universitarias

La adolescencia es una etapa central en el desarrollo de todo sujeto. Se le asocia, entre muchas otras cosas, con la construcción de la propia identidad, con la puesta en entredicho, oposición y/o confrontación de los valores de la generación de los adultos y la construcción de los propios referentes. Desde estas consideraciones podría suponerse que hay elementos para que los jóvenes se adhieran con facilidad a posiciones antiautoritarias o, al menos, antiautoridades; pero esto es parcialmente cierto. De inicio, lo que los estudiantes parecen tener ante sí, en este momento del movimiento, no es una ley a la cual oponerse para construir la propia, sino la ausencia de ella. Las autoridades (que lo son de una institución a la que ellos atribuyen gran valor y de la cual se sienten orgullosos de pertenecer, de haber podido ingresar) les resultan impotentes, arbitrarias, poco sensibles a los intereses de los estudiantes sin recursos, ajenas y ligadas a otros poderes que las rebasan o de quienes dependen.

Del otro lado, se encuentran ante un movimiento que no logró integrarlos, lo cual les hubiera permitido, a partir de la discusión y la reflexión, construir sus propios referentes; lo que queda es una sensación de impotencia y con ella la tentación, en algunos, de convertir a esas autoridades en figuras represivas que terminen de una vez con el caos. Hay otros estudiantes, sin embargo, y no importa que sea a punta de malas palabras, que exigirían a las autoridades que asuman otra posición, que tomen el lugar de representantes de la Ley con mayúscula, lo que implicaría, entre otras cosas, que dialogaran, que mediaran y, sobre todo, que se deslindaran del proyecto dominante en nuestro país. Pero Barros Sierra no hay muchos.

Los estudiantes del primer grupo oscilan entre que el rector renuncie, "pues no está haciendo nada, no hace nada", hasta que se abra al diálogo. Para estos estudiantes, que habían sido tan definitivos en acusar a sus compañeros huelguistas de intransigentes, se vuelven ahora contra esas autoridades universitarias que no ponen algo de su parte y que, finalmente, resultan mayormente responsables del fracaso de los intentos de diálogo: "Ya se han efectuado algunos diálogos [...] unos dicen que los paristas no hacen caso y no escuchan, pero yo siento que quien realmente no escucha y no quiere poner nada de su parte es Barnés" (1).

Es quizá esta cerrazón que ven en las autoridades lo que hizo que, momentos antes, hayan apelado a los huelguistas para que sean ellos quienes den el primer paso y propongan algo "que las autoridades puedan aceptar" (1).

Se debe reconocer que, dentro de todo, estos estudiantes han empezado a entender la función del diálogo: escuchar, tomar acuerdos. Se les pregunta: "Ustedes le dirían al rector que escuchara?". "Exacto", dice uno de ellos; y otro recomienda:

> que las pláticas sean positivas, que se llegue a un acuerdo de uno de los puntos del pliego por plática, que no nada más lleguen y hagan su comentario y: 'ah, sí, que bueno, lo comentamos para la próxima sesión, la próxima vez que nos reunamos vemos si lo solucionamos'. Que no quede en pláticas, que se logren acuerdos por medio del diálogo, ya no tanto por la fuerza (1).

Pero surgen las dudas: ¿será que el diálogo puede darse? No se trata sólo de la

posibilidad de establecer éste, sino también de cumplir acuerdos; el horizonte en el que se mueve el conflicto se amplía: esto recuerda otras experiencias recientes en México, en donde uno de los protagonistas principales ha sido el gobierno; a partir de ello, intuyen o suponen la presencia de una fuerza ante la cual el CGH, ellos mismos y ¿las autoridades?, se encuentran rebasados: "Yo diría que no se trata de que renuncie o no el rector [...] los diálogos *de por sí nunca les gustan,* como con lo de Chiapas: nunca se cumplió nada de lo que se acordó ahí; al igual que ahora" [el subrayado es nuestro] (1).

Parece no haber salida aquí tampoco. Ante semejante experiencia: ¿podría esperarse que estos jóvenes valoren el diálogo como parte de la construcción de una nueva cultura de la participación, de la tolerancia y de la inclusión? Por lo pronto no se sabe, pero en este momento lo que otra vez surge es la tentación autoritaria: "Ya sería tomar medidas drásticas finales al conflicto, terminarlo". ¿A quién correspondería terminarlo?; ¿a esos que llegan a acuerdos pero no los cumplen? No se dice; mejor aparecen las sugerencias: "reabrir la UNAM y que haya varias reformas en el sistema" (1). Finalmente, un dato histórico viene a comprobar, para estos estudiantes, lo absurdo de todo este proceso en el que se encuentra la UNAM: "Antes otros rectores ya habían intentado subir cuotas y tuvieron que renunciar porque no podían con los paristas" (1).

Con los paristas o con el movimiento, a los pocos días de esta observación, el rector Barnés presentó también su renuncia.

Las estudiantes del grupo 2, a diferencia de sus compañeros del grupo 1, han tenido experiencias más o menos directas con las autoridades de su plantel. Intentaron dialogar con ellas pero el resultado no fue positivo. El relato hasta sería gracioso si no se hubieran jugado en él cosas que para esta comunidad estudiantil eran tan importantes. Ocurrió antes de la huelga:

> Hubo una asamblea de 2 000 personas, una marcha interna en el plantel y fuimos frente a la oficina [del director] a pedirle que saliera y nunca salió. Después dijo: "es que no los escuché". ¿Cómo no vas a escuchar a 2 000 personas afuera de tu oficina, gritando: ¡Alberto, sal!? Oye, es que tenía tapados los oídos, ¡que tontería! Se le pidió que saliera y no salió (2).[3]

¿Inventan? Hablan de otro momento, de otra experiencia; ahora se sienten plenamente ofendidas y los calificativos no se dejan esperar:

> Hubo un debate entre maestros y alumnos; el director no fue y mandó un papelito diciendo que no podía ir, ni siquiera firmado por él; en ese papelito dijo que él "no podía hablar con gente irracional". Y yo: "óyeme, pendejo, irracionales y nos interesa entrar a la prepa, hacemos nuestro pinche examen único para estar aquí y somos irracionales; perdóname pero tú estás más *güey* que todos nosotros juntos" (2).

La ofensa principal parece ser la descalificación: no dialoga con ellos porque son irracionales, cuando estos jóvenes ¡se sienten tan orgullosos de haber tenido la capacidad suficiente como para ser aceptados en la UNAM, lo que de alguna manera les comprueba que su grado de inteligencia es, al menos, aceptable!

¿Por qué no acude su director?; ¿por qué no los escucha si se trata de su comunidad estudiantil?; ¿por qué no, si lo que ésta quería discutir con él eran asuntos en donde lo que se jugaba no era poco?

Enseguida van sobre el rector; hizo algo parecido, dicen: "yo supe que se le citó: 'órale, vamos a hablar' y no iba, no se pre-

sentaba" (2). "Y a mí me tocaron miles de asambleas en el Che en las que decíamos: invitamos al rector Barnés. No lo vamos a agredir, no le vamos a hablar con groserías, nadie le va a decir nada; [pero] el güey nunca se paró; mandaba a un representante" (2).

¿Y de dónde suponen que un rector va a acudir a un auditorio repleto de muchachos entusiasmados, exaltados o directamente enardecidos? Es evidente que ni idea tienen de la investidura de un funcionario de su nivel; no saben que los rectores se vuelven inaccesibles, más aún para los estudiantes. Falta de experiencia de estas jóvenes sobre las formas y modos del poder. Como esperanza, vale: ¿sería tan difícil y complicado que los directores y rectores de nuestra casa de estudios pudieran establecer un diálogo con su comunidad? Para estos jóvenes, las autoridades formaron un bloque y asumieron que todos los estudiantes tenían la misma posición y que no se podía o no se debía hablar con ellos.

La huelga del no diálogo: lo que más se ha escuchado ha sido sobre la dificultad e imposibilidad de éste; lo que se buscó afanosamente fue al menos una remota posibilidad de que se diera. ¡Cómo es posible tratándose, justamente, de la UNAM! Queda un amargo sabor de boca ante una realidad poco agradable que cuesta reconocer: la mezcla de burocracia y autoritarismo que se refleja, entre otras cosas, en la ausencia de órganos que permitan una responsable y comprometida participación de todos y cada uno de los distintos sectores que conforman su comunidad, en la definición del rumbo de la universidad.

Al igual que sus compañeros del otro grupo, estas jóvenes afirman que fue la Rectoría la que no estuvo a la altura de la exigencia: "A mí me dio muchísimo coraje; como al tercer mes de huelga Barnés hizo una declaración en la que dijo que siempre había estado abierto al diálogo" (2). "Obviamente, frente a los medios de comunicación era otra cosa" (2).

Siguiendo una de las afirmaciones anteriores, estas jóvenes tampoco saben que a un rector no se le cita; quizá ya lo hayan aprendido. Más allá de este pequeño detalle, las autoridades mienten; mienten ante la sociedad y tienen los medios necesarios para alcanzar a mucha gente con su versión; ellos son los primeros en devaluar a la UNAM y a sus estudiantes, y ellas no pueden menos que sentirse ofendidas ante la afirmación de que no quieren estudiar: "En miles de comunicados salían con sus tonterías de que nosotros no queríamos [estudiar] y eso no es cierto" (2).

La ofensa es grande pero, sorpresiva y paradójicamente, su defensa ante la sospecha de ese no querer estudiar es la huelga misma: "Si no quisiéramos estudiar nos hubiéramos salido de la UNAM; no estaríamos armando huelgas" (2).

Y ante todo esto, la impotencia y el enojo operan como un mecanismo en el que este juego de exclusión–inclusión, que ambos grupos venían planteando entre los paristas o el CGH y ellos, se define de manera diferente: las autoridades y aquellos que los apoyan o en quienes tienen respaldo quedan en el lugar de la exclusión; la universidad es de todos aquellos que necesitan una formación: "¿Qué les cuesta? ¿En su vida les afecta en algo, en su persona y en su familia, que los estudiantes de México estén mejor preparados?; *¿les hace tanto mal, si sus hijos ni siquiera estudian en la UNAM?"* (2).

Habría que decir, con estas jóvenes, que hasta ahora, y a pesar de la forma en que finalmente se resolvió el conflicto, la universidad, por fortuna, sigue trascendiéndonos a todos: estudiantes, autoridades,

académicos, administrativos y al mismo gobierno y vida política del país. No pertenece a nadie y, como dijo una de las estudiantes entrevistadas: "Tantos años, tanto esfuerzo que ha costado poner una universidad del nivel de la UNAM, que es la mejor universidad de América Latina" (2).

Hay muchas otras cosas de las cuales los estudiantes hablaron, anécdotas, vivencias. Este movimiento, dentro de todo, los colocó ante la necesidad de reflexionar sobre diversos asuntos que quizá no se habrían planteado y es posible que, al menos en parte, su opción por ser universitario y lo que implica se haya profundizado y ampliado.

La intervención de una de las estudiantes entrevistadas refleja, justamente, que el sentido de pertenencia a la UNAM se ha visto, al menos en algunos, fortalecido, que son concientes de la campaña de desprestigio contra la Universidad y que tienen claro que la vía adecuada es el trabajo académico, la propia formación:

> Yo sé que es una utopía de mi parte, pero a mí me gustaría callarle la boca a los medios y a la gente y que cuando se acabe la huelga los estudiantes que no apoyaron y los que apoyaron se pongan a estudiar muchísimo; que sea la generación de la huelga la generación mejor preparada para que cuando llegues a pedir un trabajo no te salgan con que no estás bien preparado (2).

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Lo que se ha abordado hasta aquí nos permite algunos análisis generales. El movimiento obligó a buena parte de estos jóvenes a reflexionar sobre su universidad, sobre su decisión de estudiar, de permanecer en ella, sobre sus condiciones académicas; asimismo los acercó a la vida económica y política nacional y, de alguna manera, les permitió vislumbrar que las instituciones se encuentran inmersas en un contexto que las afecta, las define, las orienta.

Una cuestión que salta a la vista es la desinformación que permeó la huelga y que obligaría, sobre todo a las autoridades, a revisar sus políticas en este rubro. Es más que conocido que en nuestro país la desinformación es, cada vez más, un poderoso instrumento de control sobre la sociedad; sin embargo, amén de que está lejos de constituir una postura ética, puede desbordarse, en momentos de conflicto, en un instrumento que finalmente a ninguno de los involucrados resulta beneficiosa.

Sin embargo, la cuestión que marcó el conflicto fue la imposibilidad para establecer un verdadero diálogo. Si el intercambio de ideas y puntos de vista es una de las condiciones básicas de la vida académica, del ejercicio de la ciencia, de la búsqueda del conocimiento; si es la base para la construcción de acuerdos y consensos y una de las condiciones indispensables para el desarrollo del pensamiento, ¿por qué esa imposibilidad? De otra manera, surge una sospecha: ¿será que tanto el CGH como las autoridades tenían razón, pues para los primeros el resultado del diálogo no podía ser más que la abyección de la "transa" y para los segundos la más abominable pérdida de autoridad? En una escena en la que los dos oponentes se la jugaron al parecer al todo o nada, no estaría de más pensarlo.

La ausencia de espacios de participación, señalada por infinidad de universitarios de manera individual o colectiva, fue otro de los ejes más importantes. La ilusión de que la representatividad está garantizada por las decisiones de los consejos técnicos equivale, cuando menos, a no reconocer los mecanismos mediante los cuales estos órganos se constituyen y desconocer que tanto el estudiantado como el cuerpo académico uni-

versitario poseen tal diversidad y complejidad que requeriría de una reconstrucción de esos espacios desde una posición de apertura y vocación de diálogo.

Ante la contradicción evidente entre la casi total aceptación que la propuesta del RGP logró entre los consejos técnicos y la oposición, casi unánime también, de parte de los estudiantes, lo menos que habría que cuestionar es la representatividad de los primeros. Algo no funciona y, como en el caso de la desinformación, la falta de participación y representatividad juega en contra finalmente de todos, de la Universidad en primer lugar.

Cabría preguntarse: ¿cómo fue posible que, con el avance "desde la sociología, la ciencia política, la psicología social, incluso desde la mercadotecnia" de teorías y metodologías que permiten un acercamiento a lo que Goldmann definiría como conciencia posible, otros como imaginario social o simplemente el campo de las disposiciones de los sujetos sociales, no pudo ni siquiera atisbarse en lo que se convertiría el conflicto, cuando los intentos anteriores tuvieron que ser abortados? Quizá la pregunta sería más bien: ¿cómo no haber empleado estos conocimientos para conocer los escenarios posibles ante una propuesta como la que se lanzó?; más sencillo: ¿cómo es que no pudieron escucharse las voces de quienes sugerían mayor cuidado, más tiempo, espacios y posibilidades para el diálogo? ¿Dónde estuvo la razón en este largo y dificultoso proceso?

En la guerra que se libró no hubo ganadores. Y si de guerra se trataba, y si además es de la UNAM de la que hablamos, no estaría de más pensar en lo que Marguerite Yourcenar hace decir a Adriano, un hombre que, dice, casi llegó a la sabiduría: "Nunca me gustó la derrota; ni siquiera siendo yo el vencedor".

NOTAS

1. Según Soto Valencia (2000), los estudiantes publicaron cinco manifiestos, del 25 de marzo al 20 de julio.
2. Para diferenciar el grupo al que pertenecen las intervenciones de los entrevistado se coloca, en paréntesis, un 1 para el primer grupo y un 2 para el segundo.
3. El nombre del director de este plantel se cambió.

REFERENCIAS

ABOITES, Hugo (2000), "El movimiento estudiantil universitario en la UNAM y el CENEVAL" en Enrique Rajchenberger y Carlos Fazio (coords.), *UNAM. Presente... ¿y futuro?,* México, Plaza y Janés, pp. 135-148.

MORENO, Hortensia y Carlos Amador (1999), *UNAM. La huelga del fin del mundo. Voces para un diálogo atrasado*, México, Planeta.

SOTELO Valencia, Adrián (2000), *La huelga en la UNAM a finales de siglo*, México, El Caballito.

DOCUMENTOS

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), "Acuerdo núm. 1", Sesión XVIII Ordinaria, Oaxaca, Oaxaca, 17 y 18 de noviembre.

Gaceta UNAM, 15 de febrero de 1999.

Gaceta UNAM, 15 de junio de 1999.

Gaceta UNAM, 12 de junio de 1997.

Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado núm. 12".