

# **La disputa por el proyecto de Universidad. Argumentos del Consejo Estudiantil Universitario durante el diálogo público en la UNAM, 1987.**

Denisse de Jesus Cejudo Ramos.

Cita:

Denisse de Jesus Cejudo Ramos (2021). *La disputa por el proyecto de Universidad. Argumentos del Consejo Estudiantil Universitario durante el diálogo público en la UNAM, 1987. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/501>

**XIV Jornadas de Sociología**  
**Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Buenos Aires**

**Eje 5: Estado y políticas públicas**

**Mesa 221: La universidad argentina y latinoamericana: actores, políticas y conflictos de la Reforma Universitaria a la actualidad**

---

**La disputa por el proyecto de Universidad. Argumentos del Consejo Estudiantil Universitario en el diálogo público frente al plan del rector Jorge Carpizo, 1987<sup>1</sup>**

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

### **1. Introducción**

En la década de 1980, durante la primera ola neoliberal de la educación superior en México, se produjeron conflictos dentro de las instituciones educativas por los cambios estructurales propuestos en el marco de los ajustes administrativos modernizadores y la racionalidad presupuestal del gobierno federal. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se generó un plan de modificaciones impulsado por el rector Jorge Carpizo –desde el inicio de su administración en 1985– que se apegó a los nuevos lineamientos a partir de una política denominada “de eficiencia y calidad”. Este plan, que parecía concretarse sin mayores desafíos en septiembre de 1986, tuvo como oponente a un movimiento estudiantil representado por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU).

Durante este proceso de política contenciosa, el CEU se constituyó en vocero de aquellos sectores de la comunidad universitaria que estuvieron en contra de los cambios planteados por la rectoría. A lo largo de los meses de octubre de 1986 a febrero 1987 disputaron en la arena pública el sentido de las modificaciones e hicieron uso de diversos repertorios de acción, entre ellos algunos que pueden reconocerse como novedosos para el periodo (Cejudo, 2017, p. 72), tal es el caso del diálogo público que concretaron con las autoridades universitarias y fue transmitido en vivo por Radio UNAM durante el mes de enero de 1987.

Un punto de partida común del CEU y la Rectoría fue que los dos bandos pugnaron por un cambio que consideraban oportuno e ineludible, pero sus posiciones

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la vida política universitaria y fue realizado gracias al Programa UNAM-PAPIIT IA400921 “Modernización y conflicto. Una historia política del rectorado de Jorge Carpizo en la UNAM, 1985-1988”.

diferían sobre cómo construirlo y hacia dónde encaminar la idea de universidad. Fue por ello que el diálogo público se convirtió en un espacio para despejar dudas sobre las cuestiones más finas de sus razonamientos. Este ejercicio de discusión no ha sido aún objeto de la historiografía, pero sí de un estudio exhaustivo de la académica Julieta Haidar (2006b) quien analizó sus contenidos, desde las dimensiones semiótico-discursivas, para identificar los principales objetos en disputa, dando como resultado un trabajo minucioso y detallado sobre la polisemia de los conceptos y las categorías que definieron las posturas de los actores.

Retomando el corpus discursivo de Haidar (2006a)<sup>2</sup> –que contiene la transcripción completa de las sesiones del diálogo– y de algunas de sus principales propuestas, el objetivo de este trabajo es presentar un primer acercamiento de los argumentos del CEU, desde la dimensión política e histórica, para identificar algunos de los principales elementos que configuraron su idea de universidad. Parto de comprender este proceso de producción como parte de un episodio de contienda transgresiva – perspectiva propuesta por Doug Mac Adam, Sidney Tarrow y Charles Tilly (2005)– y ubico estos posicionamientos desde el esquema del análisis de marcos (Rivas, 1998) para revisar las argumentaciones de los ceuístas entorno al *deber ser* de universidad.

A partir de identificar los elementos más destacados sobre la noción de universidad que posicionaron frente a los representantes de la rectoría, considero que los ceuístas se desplegaron públicamente como agentes no radicales y abiertos a la necesidad de una reforma, además, hicieron uso de una estrategia de aliados como los sindicatos universitarios y un grupo de asesores con reputación académica. En sus argumentos resignificaron el *deber ser* de la universidad, sostenido en un discurso democratizador, que se compuso de una impronta nacionalista, el lugar socialmente activo de la institución y la construcción de espacios paritarios en el gobierno universitario.

Para cumplir con el objetivo planteado, el texto se divide en tres partes: en la primera señalo algunos elementos contextuales y delinearé el paquete de modificaciones que conformaron el plan del rector Carpizo; en la segunda ubico el surgimiento del CEU, sus primeras posturas públicas y el proceso de contienda en el que se produjo la oportunidad política para el diálogo público; en la tercera defino tres elementos que considero fundamentan la idea de universidad del CEU y, finalmente, presento unas breves consideraciones finales sobre el diálogo público como espacio de disputa por el proyecto de universidad.

---

<sup>2</sup> Al tratarse de un documento digital sin paginación, cuando se cite su contenido se hará por número de párrafo, tal como está constituido el corpus discursivo.

## **2. Un cambio de rumbo. El plan del rector Jorge Carpizo MacGregor**

La década de 1980 en México puede identificarse como un momento de cambio del proyecto estatal resultado de las crisis económicas, ajustes en el ideario político y la modificación de los perfiles de los funcionarios públicos que lo lideraron. En el ámbito de la educación superior, los cambios fueron consolidándose en diferentes escalas y dimensiones, poniendo énfasis principalmente en tres cuestiones: la necesidad de racionalizar los recursos, hacer más eficientes las instituciones públicas y alcanzar la meta con la denominada “excelencia académica”.

A partir de 1982, con la llegada del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, se echaron a andar una serie de modificaciones que afectaron el presupuesto de las universidades; esta política restrictiva fue especialmente visible en la Universidad Nacional Autónoma de México, espacio en el que se incentivó una conversación sobre la necesidad de reformar a la institución. Durante la rectoría de Octavio Rivero Serrano (1981-1984) se perfiló un proceso de reforma universitaria que empataría con las exigencias del gobierno federal y el trazado internacional de la educación superior (Rivero, 1982), pero finalmente no se concretó debido a que no lo designaron para un nuevo periodo de administración.

En enero de 1985, Jorge Carpizo tomó posesión como rector de la UNAM con un discurso en el que destacó la necesidad de ser autocríticos, enfrentar los retos del contexto económico de forma creativa y propositiva e hizo un llamado a la comunidad universitaria para pensar a la institución como servidora del pueblo mexicano. Durante el primer año como rector se imprimió un profundo dinamismo en la vida interna con un llamado constante a la conversación pública, hubo una amplia exposición de lo que sucedía cotidianamente dentro de la institución en los medios de comunicación y se creó la sección “Foro Universitario” en la *Gaceta UNAM* para que la comunidad se expresara sobre los problemas que le aquejaban (Cejudo, 2021).

En medio de las restricciones presupuestales, el rector hizo llamados a la sociedad mexicana, a los egresados y a los estudiantes activos para apoyar económicamente a la UNAM. Lo anterior se materializó en una campaña de recaudación y una de cuotas voluntarias que generaron algunas suspicacias sobre el sentido de este paso inicial. Entre los primeros en discutirlos estuvieron los Consejeros Universitarios estudiantes (1986), quienes consideraron que estas declaraciones podrían ser el principio del autofinanciamiento y la venta de servicios, por ello abogaron para exigir al gobierno federal que cumpliera con sus obligaciones hacia la educación superior.

El rector se mostró receptivo a los cuestionamientos y aceptó dialogar personalmente con los consejeros, lo que también generó expectativas positivas sobre las formas de proceder de la nueva administración. Pero un año más tarde, Carpizo

presentó el documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México* (1986a) en el que expuso aquellos problemas que consideraba de resolución inminente para lograr la eficacia y modernización de la UNAM. Las críticas vertidas en el documento abarcaron las áreas administrativas, docentes, de investigación y estudiantiles, en el texto argumentó una carga burocrática excesiva, desorganizada y obsoleta. Finalmente invitó a la comunidad a sumarse a las propuestas para repensar el funcionamiento institucional.

En los siguientes meses la rectoría lanzó un proceso de consulta sobre el diagnóstico en el que participó una buena parte de la comunidad universitaria. Lo anterior generó una intensa conversación entre la comunidad, pero destacó nuevamente la voz de los consejeros universitarios estudiantes quienes criticaron los argumentos y las formas para resolver los problemas, proponiendo alternativas. Entre el 11 y el 12 de septiembre de 1986, en sesión del Consejo Universitario (CU), el rector propuso un primer paquete con 26 medidas que cimentarían su plan y aunque el contenido era controversial, lo que provocó mayor polémica fue que el CU las aprobó en su totalidad por “obvia resolución” sin ponerlo antes a discusión de los miembros del CU. Entre las principales modificaciones estaban la reforma a los Reglamentos de Pagos, Inscripciones y Exámenes (Carpizo, 1986b, pp. 8-11):

1. Ingreso en la licenciatura exclusivamente a través del concurso de selección, salvo para los estudiantes del bachillerato de la propia Universidad que hayan realizado ese ciclo académico en tres años y hayan obtenido un promedio mínimo de 8.
2. Establecimiento de una sola vuelta para los exámenes ordinarios.
3. Fijación de un número máximo de posibilidades para la presentación de exámenes extraordinarios. [...]
8. Fijación de un máximo a la reprobación de materias en cada ciclo académico.
9. Creación o, en su caso, consolidación del sistema de exámenes departamentales, por área o por materia. [...]
19. Incremento de las cuotas de especialización, maestría y doctorado.
20. Incremento de las cuotas de servicios como son exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados.

Fue a partir del reclamo de los consejeros estudiantes –quienes caracterizaron a las medidas como eficientistas y financistas sin componente académico– que iniciaron una serie de acciones por parte de distintos sectores universitarios inconformes con el fin de demandar la derogación de las medidas. En la discusión pública sobre la relevancia y mejoría de la UNAM, la rectoría precisó que con las nuevas reformas se obtendrían mayores recursos económicos, así como una selectividad de los estudiantes que ingresarán y eso impactaría en la eficiencia institucional. En contraparte, durante los últimos meses de 1986, se conformó el Consejo Estudiantil Universitario que aglutinó a

diversos consejeros estudiantiles y lideró las demandas de derogación enunciando que el plan se sustentaba únicamente en mecanismos de exclusión.

### **3. El camino al diálogo público**

El 31 de octubre de 1986, tras una activa discusión sobre la derogación de las medidas impulsadas por rectoría, se conformó el CEU en el auditorio “Ho Chi Min” de la Facultad de Economía con una amplia participación, especialmente de los estudiantes de bachillerato. Entre sus principales demandas estaba el desconocimiento de las medidas aprobadas en el CU, pero también dispusieron diversos repertorios para presionar a las autoridades como una marcha y el emplazamiento a una huelga general que sería el último recurso. Cada escuela tenía tres representantes que fueron definidos en las asambleas respectivas y conformaron la plenaria que fungió como el órgano de toma de decisiones más importante (Castañeda, 1987, pp. 25-26). Según Imanol Ordorika, consejero y representante estudiantil, las autoridades:

sólo podrán negociar con el CEU, que será la única instancia que tendrá la representación estudiantil que se opone a las reformas. Su actuación no sólo se concentrará a demostraciones sino en la agrupación de las mismas para que no se convierta en mero organismo coordinador (Gil, 1986, p. 8).

Los estudiantes organizados plantearon en distintas ocasiones un ultimátum para que el rector saliera a dialogar públicamente con ellos, aducieron sus propios argumentos de mantener una conversación abierta sobre las condiciones de la institución. El emplazamiento más fuerte se planteó para el 11 de noviembre con el fin de conversar en torno a la justificación de las modificaciones y negociar posibilidades para construir un nuevo espacio de definición para la agenda universitaria. El 10 de noviembre el rector rechazó públicamente el diálogo, pero a través de un documento anunció que se constituiría una comisión con cinco funcionarios de la UNAM que conversaría sobre dudas e inconformidades, por ello invitaron al CEU a conformar su propia comisión para iniciar el diálogo el 23 de noviembre.

Los ceuístas, después de varias discusiones, aceptaron la propuesta. Mientras tanto, las autoridades insistieron públicamente en que este era uno de los mecanismos más productivos para que la comunidad universitaria ventilara sus diferencias; al mismo tiempo, aparecieron una centena de desplegados en los medios nacionales apoyando el proyecto del rector y otros más en contra de las medidas. El seguimiento de prensa de estos meses evidencia una pluralidad de posiciones pero se pueden aglutinar en dos argumentos muy simples: el de las autoridades que aseguraba la benevolencia de las medidas y el del CEU que insistió en que cualquier cambio debía basarse en la decisión

colectiva y especialmente contemplar que no afectara a la comunidad estudiantil más vulnerada por las crisis económicas.<sup>3</sup>

Finalmente lograron concretar una primera sesión en las instalaciones de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) el 12 de noviembre, en ella el CEU fue reconocido como un interlocutor representativo de la comunidad estudiantil y establecieron un planteamiento de inicio: si no hay derogación, no es posible el diálogo. Después de noventa minutos de conversación no se tomaron acuerdos, por lo que un día después estalló el primer paro general en la universidad del que participaron más de veinte escuelas con diversas posturas. Aunque días después hubo diferentes intentos por parte de las autoridades de presentar algunos matices a los puntos aprobados por el CU, los ceuístas no cedieron, pero siguieron en conversaciones privadas hasta que el 12 de diciembre las autoridades les propusieron un diálogo público (Acuña, 1987, pp. 91-93).

La primera propuesta de la rectoría establecía que habría, además de las autoridades de rectoría y el CEU, comisiones de los sindicatos universitarios. El objeto de discusión serían las modificaciones a los reglamentos e iniciarían una conversación sobre los cambios más generales de la universidad durante el periodo del 6 de enero al 15 de abril. El CEU no aceptó esos términos pero, finalmente, el 15 de diciembre acordaron que en el diálogo sólo habría diez representantes de cada postura, sin los sindicatos, y se realizaría en el auditorio de la Facultad de Filosofía y Letras con transmisión en vivo por Radio Universidad. Las fechas se establecieron entre el 6 y el 12 de enero para hablar sobre las modificaciones realizadas por el Consejo Universitario y, de lograr acuerdos, podrían ratificarse por el CU el 28 de enero, a partir de ello se establecerían nuevas agendas para lograr una reforma consensuada entre las partes en disputa (Acuña, 1987, p. 93).

Después de las vacaciones de invierno, el 6 de enero de 1987, iniciaron las conversaciones inéditas en la trayectoria de los movimientos estudiantiles mexicanos. Finalmente se ponía a discusión el *deber ser* de la universidad, la intención de las reformas planteadas y se ubicaba a los estudiantes representados en el CEU como interlocutores influyentes. Por diferencias en las posiciones y en el planteamiento de las sesiones, las conversaciones se realizaron durante diez días no consecutivos, entre el 6 y el 28 de enero (Haidar, 2006b). En ese ejercicio las dos partes pudieron plantear frente a la comunidad universitaria y la sociedad mexicana cuáles fueron sus razones

---

<sup>3</sup> Las autoridades universitarias hicieron un seguimiento puntual de las notas sobre la discusión y pueden consultarse en el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), Fondo: Dirección General de Planeación, Sección: Área de planeación y prospectivas de la UNAM, Serie: diagnóstico de la UNAM. Fortaleza y debilidad.

para defender las posturas que los llevaron a esa mesa. Finalmente, el CEU mantuvo su posición sobre la derogación y al pasar los días establecieron que el diálogo estaba en el marco de un emplazamiento a una huelga general; así que, sin acuerdos de por medio, los estudiantes decidieron retirarse de la mesa al no concretar la derogación ni el congreso universitario y el 29 de enero inició la huelga encabezada por el CEU en la UNAM.

Después de una álgida contienda que tuvo demostraciones de movilización pública y mensajes de apoyo notorios para los dos actores colectivos, en medio de la huelga, el 10 de febrero, el Consejo Universitario sesionó; ahí definieron suspender los tres reglamentos más polémicos y construir las condiciones para que, como había demandado el CEU, se realizara un congreso universitario con carácter resolutivo en el que se establecería el nuevo proyecto de universidad. El CEU decidió de manera diferenciada levantar la huelga y empezó entonces una nueva etapa en su movilización, algunos grupos internos no estuvieron de acuerdo y esto generó una redefinición de las posturas dentro de la organización, cuestión que más adelante resultaría en disputas por la legitimidad de los representantes estudiantiles.

#### **4. ¿Qué universidad proponía el Consejo Estudiantil Universitario?**

Como se puede observar, tanto desde la posición de las autoridades como del movimiento estudiantil es posible identificar planteamientos que se dirigen a la urgencia de dialogar y generar un espacio común entre posiciones discrepantes para concebir una nueva universidad. Por un lado, para las autoridades se trataba de encaminar en forma gradual hacia un ejercicio eficiente de las labores institucionales; por otro lado, el CEU se disponía a buscar un cambio que atajara desde lo fundamental: la idea de universidad, para a partir de ello modificar las relaciones internas y las formas en que se tomaban las decisiones.

En los movimientos sociales generalmente se expresa un discurso unificado, aunque se reconozca como presupuesto analítico la heterogeneidad interna del actor colectivo. Por eso consideramos que a partir de las argumentaciones consensuadas se genera un exterior constitutivo coherente que les permite mostrarse como abanderados de una causa específica, definir a sus oponentes, distinguir a sus aliados y principalmente mostrarse como una causa justa que debe ser apoyada por las comunidades (Rivas, 1998, p. 209). Por ello retomamos el análisis de marcos para reconocer, de forma preliminar, algunos elementos que consideramos estructuran los argumentos sobre el *deber ser* de la universidad.



Las narraciones públicas que generó el CEU se promovieron como prácticas que reprodujeron intenciones, valores y normas, por eso lo expresado en las argumentaciones a lo largo del debate es considerado analíticamente como parte de una estrategia –consciente o inconsciente– que se tradujo en afirmaciones e interrogantes. En los siguientes párrafos presento algunos argumentos vertidos en un episodio fundamental donde los estudiantes se plantearon quiénes eran y qué representaban frente a un plan que consideraron injustificado. Además, es importante enunciar que, como parte de las hipótesis generales sobre el periodo, considero que el debate es la oportunidad política que abrió la posibilidad para que el CEU se posicionara públicamente, redefiniera las perspectivas de sostenimiento y apuntalara su plan de acción.

Es importante advertir al lector que se trata un ejercicio exploratorio que revisa los planteamientos de los estudiantes, por lo que no entraré en el análisis de sus oponentes. De igual forma, considero pertinente expresar nuevamente que utilicé el corpus discursivo publicado por Julieta Haidar (2006a) y en las referencias se indica el número de párrafo al tratarse de un documento digital.

Uno de los primeros puntos a discusión durante el diálogo público fue que las autoridades universitarias se refirieron en diversas ocasiones a que los dos grupos estaban a favor de iniciar cambios sustantivos en la institución, entonces para ellos se trataba de un diálogo con un objetivo claro. Esto fue tomado por los ceuístas con reservas y declararon explícitamente que, si bien estaban dispuestos al diálogo y consideraban necesario repensar a la universidad, diferían completamente de las formas, los argumentos y posturas de sus oponentes.

Los estudiantes partieron de caracterizar al grupo que representó a las autoridades universitarias como impositivo y antidemocrático; lo anterior, debido a que abanderaban un proyecto que definió unilateralmente las reformas a los reglamentos que consideraron excluyentes y que afectaban de forma sustantiva a la comunidad estudiantil (Haidar, 2006a, parr. 142). A lo largo de las sesiones, buscaron definir las características de su oponente y a través de ello delinearon cuáles eran las características de su propia representación y el proyecto que defendieron.

Los estudiantes consideraron que las modificaciones planteados por el rector y aprobadas en el Consejo Universitario representaban un proyecto de universidad que se sostenía en términos de eficiencia, con límites económicos y administrativos, por ello insistieron en que de esa parte no había un proyecto académico. Eran polos opuestos: “mientras que enfrentamos una universidad con un proyecto selectivo, autoritario, tecnocrático y, diría —incluso—, eficientista; por otro lado, se propone un proyecto de

universidad de masas, democrática, popular, crítica, participativa” (Haidar, 2006a, parr. 1085).

Durante la conversación, los ceuístas expresaron de forma continua las características de sus oponentes, a partir de ello también se ubicaron como actores legítimos de representación y establecieron que, aunque sus expresiones se presentaban en voces individuales, todas las declaraciones enmarcadas en el diálogo público por parte de sus representantes construían la forma en que el CEU comprendía a la universidad. Partiendo de este pronunciamiento, los estudiantes asumieron una voz colectiva que se definía por su heterogeneidad interna, pero que desde el exterior se identificaba como una propuesta unificada contraria a la postura de las autoridades universitarias.

El contexto de crisis, económica, política y social, fue retomado por los ceuístas como una oportunidad para el resurgimiento del estudiantado como un actor político que defendería el futuro de la educación, pero también de la nación. Desde su perspectiva, la crisis les abría posibilidades para reinventarse y por ello surgieron como la voz de un movimiento transformador, propositivo y creador (Haidar, 2006a, parr. 151). Hacer, defender y negociar fueron los principales atributos que se autoasignaron los ceuístas, frente a las autoridades que imponían los cambios, restringían la posibilidad de acción de la comunidad universitaria y entregaban la institución a proyectos contrarios al objetivo nacional.

Es posible identificar que el discurso de los voceros ceuístas contempló los límites entre sus objetivos institucionales y las luchas sociales de otra índole, por ello en sus argumentaciones se identifica que no rebasaron las problemáticas universitarias. Algo que caracterizó a las múltiples movilizaciones estudiantiles previas al surgimiento del CEU fue la construcción de agendas muy amplias que no lograban concretarse. Pero eso no significó que no promovieran una relación entre el *deber ser* del estudiante y de la universidad con un compromiso social, cuestión que fue definiendo un carácter nacionalista en sus declaraciones.

Para los ceuístas, defender a la universidad significaba defender a la nación (Haidar, 2006a, parr. 327), en múltiples intervenciones atrajeron la idea de que la educación superior estaba intentando definirse a partir de principios que diferían radicalmente de los supuestos políticos de la nación mexicana. Consideraron que el proyecto del rector buscaba insertarse en una narrativa de lo global, que sólo creía en la racionalidad en términos económicos o de costo-beneficio y que eliminaba una idea de educación creativa, formadora de ciudadanos y democrática.

Los reglamentos aprobados por las autoridades universitarias fueron considerados por los estudiantes como restrictivos y que apuntaban a la depuración de

las instituciones, esto con la finalidad de formar sólo a los que el rector había denominado como “los más aptos o los más capaces” (Haidar, 2006a, parr. 435). Tomando ese argumento, los ceuístas hicieron paralelismos con los científicos porfiristas de finales del siglo XIX considerando que los motivos esbozados por las autoridades estaban rebasados y principalmente habían sido desplazados por los razonamientos enarbolados por el proyecto revolucionario de 1910.

La universidad fue planteada por los estudiantes como un espacio para la crítica y la formación ciudadana, considerando que estos fundamentos provenían de aquellas modificaciones de la vida pública que promovieron los revolucionarios bajo la idea de que una nación libre era aquella donde se impulsaba la educación para todos. En diversos momentos del diálogo público, los estudiantes argumentaron que el plan del rector Carpizo ya no respondía a las necesidades nacionales, sino a las transnacionales; pero contrario a él, su proyecto se erigía como la posibilidad de remontar a un verdadero proyecto educativo que garantizara la resolución de las necesidades del pueblo. Como lo expresó Héctor Miguel Salinas (Haidar, 2006a, parr. 1313):

[...] la mala administración existente [es] producto de intereses poco nacionalistas y no queremos ser demagogos, pero elevar las cuotas en la Universidad Nacional Autónoma de México no lo consideramos defendible, ni nacionalista, porque niega en pensamiento y en acción a quienes realmente financian la educación de nuestro país, los trabajadores, y que son, a fin de cuentas, junto con campesinos e indígenas, los verdaderos dueños de nuestra patria. Y no hablamos de un nacionalismo servil, que agacha la cabeza ante los opresores, sino de aquel que es capaz de oponer los intereses de la mayoría a los de una minoría, esto pensamos los estudiantes.

A partir de esto, es posible plantear que los argumentos en términos nacionalistas se presentaron frente a un programa que visibilizaron como el inicio de adaptación a una modernidad global. Los estudiantes reconocieron esta política como un retroceso, que los sujetaba a un proceso colonizador y que buscaría borrar las características identitarias de la tradición educativa mexicana.

Como podemos observar, lo que estaba en juego era la función de la universidad, que para los estudiantes podía reducirse a un servicio al pueblo. Desde su postura, la posibilidad de acceso libre, gratuidad y permanencia, daban opciones a los distintos grupos de sociales para permanecer y hacer suya la institución. La UNAM se proyectaba en los discursos del CEU como un espacio en el que deberían consolidarse tanto los proyectos nacionales, como las trayectorias de los sujetos que reivindicarían una visión plural de la vida pública.

En ese sentido, la palabra democracia fue una de las más socorridas a lo largo del diálogo público. Para los estudiantes esta era el motor de la universidad, la única

posibilidad de que la institución pudiera orientar el futuro nacional, servir a la nación y construir un proyecto académico fuerte que permitiera una formación acorde a los momentos críticos que se vivían en la región latinoamericana. Según su postura, las decisiones tomadas en el Consejo Universitario eran contrarias a una universidad democrática y no hacían eco de las visiones de su universidad. La comunidad universitaria para el CEU no eran sólo las autoridades, en diversos momentos apelaron a que la constituirían los trabajadores, sindicatos, estudiantes, profesores y padres de familia quienes debían definir el rumbo de la misma. Aún con esto, se puede inferir en diversas declaraciones que consideraron al estudiante como al actor central de la transformación por la que pugnaron. A decir de Imanol Ordorika (Haidar, 2006a, parr. 1217-1218):

Estamos buscando caminos, diría yo, para conformar cientos de miles de cuadros que coadyuvan a liberar a las mayorías de nuestro país de la opresión política económica que hoy sufre a manos de unos cuantos cuadros de vanguardia, muchos de los cuales, tampoco hay que hacernos locos, han sido egresados de esa universidad durante muchos años. Queremos una universidad totalmente distinta, que se construye desde el aula. No es un problema declarativo, queremos una universidad que reivindique un alumno como un ente no exclusivamente receptivo, sino como un individuo capaz de polemizar, de criticar y a partir de ahí aprender por sí mismo, sin que necesariamente tenga por encima de él la sombra y la tutela vigilante de un profesor, sino que pueda establecer una relación como un conjunto de aprendizaje y enseñanza, en ambas direcciones. Estamos por una universidad que efectivamente empiece a construir un individuo diferente al que de alguna manera está planteado construir y que, sin embargo, no construye, a pesar de todas las intenciones que se han hecho en los últimos años, casi hasta décadas, de ir haciendo los egresados de nuestra universidad nacional, egresados acrílicos, individuales, competitivos, que no puedan ver más allá de sus propios intereses y particularidades. Quizás ésta es una de las experiencias, yo lo decía ayer, más ricas que ha tenido la Universidad Nacional de México.

La universidad entonces, con el estudiante como el sujeto que la dinamizaría, tendría que definirse como el producto de un proyecto nacional-revolucionario que venía de inicios del siglo. La democracia, que nunca fue definida con claridad por ninguno de los bandos, debía fungir como el eje de la vida social y política, por eso la única forma viable para la organización era a través de la representación paritaria y el autogobierno que permitiera la toma de decisiones consensuadas entre la denominada comunidad universitaria.

La refundación de la universidad era entonces la única posibilidad de consolidación de un proceso ejemplar para ejercer los principios de la ciudadanía activa, pero también para la recuperación de lo que reconocerían como una verdadera

autonomía que devenía en la conjunción de una vocación nacionalista, la democracia como principio de acción y el autogobierno como posibilidad de reproducción.

## 5. Consideraciones finales

El periodo en que se construyó el CEU está contextualizado por otras movilizaciones estudiantiles y universitarias en diversos lugares del mundo. Los planteamientos de reducción presupuestaria y el inicio de la restricción de ingreso fueron algo común, pero resulta relevante identificar elementos específicos de los movimientos en los que se reconocen sus tradiciones políticas y se visibiliza una erosión de las reformas que parecían inamovibles.

Debemos destacar que, en el caso de las modificaciones en la UNAM, hubo diversos planteamientos y palabras utilizadas durante la contienda política que fueron compartidos por autoridades y estudiantes, pero su uso y resignificación tienen que ser revisados a profundidad. El primer diálogo público de las movilizaciones estudiantiles mexicanas, aunque no se presentó el rector, abre posibilidades para conocer los contextos y significados del proyecto de universidad que estaban planteado cada uno de los actores colectivos.

Considero, retomando los planteamientos propuestos páginas antes, que la idea de la “democracia” definió una argumentación pública del CEU que fue delineando los demás elementos de su propuesta. En términos generales, la universidad democrática era aquella en la que todos participaban de su construcción, la que podía resolver en términos autónomos sus diferencias y que se limitaba a su responsabilidad de servir al pueblo mexicano que la sostenía. Más allá de planteamientos académicos, considero que la propuesta ceuísta promovía como primer paso una refundación política de la universidad, para después discutir la académica.

Aunque reconozco como limitación el situarme solamente en los argumentos vertidos en un momento específico de la movilización y no en el desarrollo general del discurso ceuísta, creo importante mostrar cómo en este primer periodo fue definido su objeto de disputa y que este ejercicio de diálogo dio pie al cumplimiento de sus primeros objetivos.

Este punto de partida permitirá que en futuros ejercicios podamos visibilizar los cambios en el proyecto de universidad en términos académicos y políticos que se originan con la reorientación interna del CEU. Años más tarde, el ex vocero del CEU, Imanol Ordorika (2019, pp. 258-259), escribió sobre este episodio:

Los diálogos públicos significaron un cambio sustancial: eran transmitidos en vivo por Radio-UNAM con un rating que nunca ni después ha tenido. La radiodifusora se oía en

todos lados; se sintonizaba en los auditorios de todas las escuelas, hasta los taxistas oían Radio-UNAM; todo mundo sabía qué era lo que estaba pasando y tenía opinión sobre el conflicto universitario. Permitió un cambio en la correlación de fuerzas a favor del CEU, dentro y fuera de la UNAM.

## 6. Referencias

Acuña, A. (1987). Cronología del Movimiento estudiantil. *Cuadernos políticos*, 49/50, pp. 86-96.

Carpizo, J. (1986a). *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.

Carpizo, J. (1986b). *Documentos presentados ante el H. Consejo Universitario con motivo de los cambios en la Universidad*. México: UNAM.

Castañeda, M. (1987). *No somos minoría: movilización estudiantil, 1986-1987*. México: Extemporáneos ediciones especiales.

Cejudo, D. (2021). 1985: los primeros trazos del proyecto de Jorge Carpizo en la UNAM. *Letras Históricas*. Aceptado y en proceso de publicación.

Cejudo, D. (2017). ¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles? El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS) 1991. En R. González y G. Olivier (Coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp. 65-79). Ciudad de México: UAM/CONACYT.

Gil, T. (1 de noviembre de 1986). Al constituirse el Consejo Estudiantil Universitario pide a la Rectoría derogar las reformas en la UNAM. *Unomásuno*, p. 8

Haidar, J. (2006a). Corpus discursivo. Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos [CD-ROM]. México: UNAM/UDUAL, 2006.

Haidar, J. (2006b). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM/UDUAL.

McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, Ch. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer Editorial.

Ordorika, I. (2019). El CEU, pensado en seis episodios. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez y M. Gil (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 249-266). México: UNAM.

Rivero, O. (1982). *Universidad y sociedad, de la universidad original al sistema universitario*. México: UNAM.

Rivas, A. (1998). El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales. En P. Ibarra y B. Tejerina (Coords.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 181-215). Madrid: Trotta.

Consejeros Universitarios Estudiantes (1985). Los consejeros universitarios estudiantes puntualizan su posición ante las cuotas en la UNAM. *Gaceta UNAM*, p. 8.