

CIEN AÑOS DE VIOLENCIA DE ESTADO CONTRA ESTUDIANTES Y MAESTROS EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

A HUNDRED YEARS OF STATE VIOLENCE AGAINST STUDENTS AND TEACHERS IN MEXICAN EDUCATION

Hugo Aboites

Universidad Autónoma Metropolitana
México
hugo.aboites@hotmail.com

Abstract

In a century of Mexican education (1921-2022), there has not been a single decade in which the State hasn't used extreme violence, either symbolic or physical, against students and teachers. This essay maintains that this violence is not circumstantial but a constitutive element of Mexican education as created after the 1910 Revolution. Our hypotheses seek to explain that this violence could explain why Mexican education never completely consolidated, why efforts to reform it usually fail and how it has created tensions which at times result in protests and harsh responses from the State.

Keywords: *Mexican Education, State Violence, Teachers, Faculty, Students.*

Resumen

En 100 años de historia de la educación mexicana postrevolucionaria (1921-2022), no hay década en que el Estado no haya utilizado medios físicos violentos (asesinatos, encarcelamientos masivos y represión) y simbólicos, como políticas educativas particularmente hostiles, contra estudiantes de nivel superior y maestros de educación básica. Este artículo explica que esta reiterada violencia surge de rasgos constitutivos de la relación que se construyó entre el Estado y los actores educativos en las primeras décadas del siglo pasado, lo que explica por qué la educación mexicana nunca se ha consolidado realmente y por qué los esfuerzos por reformarla usualmente resultan fallidos.

Palabras clave: educación mexicana, violencia de Estado, violencia contra maestros, violencia contra estudiantes.

Un contexto de reiterada violencia desde el Estado corporativo y autoritario

Este ensayo parte del supuesto de que no se puede tener una cabal visión del desarrollo de la educación en México sin tener en cuenta la reiterada violencia que, durante un siglo y hasta nuestros días, aparece como elemento constitutivo e infaltable en la relación del Estado con los maestros y estudiantes de todos los niveles educativos. Esta violencia no sólo existe en la etapa del Estado corporativo y autoritario, que tiene su auge de 1940 a 1980, sino que parece haberse recrudecido en la etapa neoliberal y del narcotráfico (Vargas, 2021), a partir de los años noventa. Aparece incluso hasta nuestros días (golpiza a maestras y maestros el 20 de julio 2022, en Tabasco) como una práctica acostumbrada. La dirección y profundidad de no pocos de los conflictos es motivo suficiente para considerarlo como un importante y hasta indispensable tema de análisis para comprender, de manera más integral, el desarrollo de la educación mexicana.

La única etapa donde este rasgo parece no estar presente es, precisamente, en el periodo de formación y consolidación del Estado mexicano (1920-1940), dado a partir de varios actores sociales —movimiento obrero, campesino y magisterial—, el cual surge de la Revolución mexicana. Para analizar el desarrollo de la educación, este ensayo tiene tres partes: en la primera se presenta un rápido pero detallado recuento de la violencia en la educación, tanto en el nivel superior como en el básico. En la segunda sección se presentan las hipótesis que explicarían este violento desarrollo; finalmente, la tercera se detiene a considerar las implicaciones que esta historia está teniendo para los niveles estudiados.

Antecedentes: el surgimiento de la violencia en la educación superior y básica

En 1920 se expide, en Michoacán, una ley que termina con el experimento de la primera universidad autónoma del país (la Autónoma Michoacana), creada en 1917. Como resultado, esa institución queda ahora sujeta al control directo del gobernador, en este caso el general Francisco Múgica (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017:

42), y, a partir de entonces, es él quien nombra directamente al rector y a los otros funcionarios. Este evento tiene importancia porque permite escuchar la argumentación que, desde el ala más izquierdista del movimiento revolucionario, plantea la incompatibilidad de fondo de la autonomía con el proyecto educativo de la Revolución. Este desencuentro es agravado por el hecho de que la autonomía de 1917 en Michoacán es clara y estrictamente conservadora. Son los intelectuales conservadores del porfiriato los que, momentáneamente, consiguen, con la autonomía, un nicho envidiable —sostenido, además, por el Estado— para preservar y ampliar su visión del país. Y es precisamente en este punto que Múgica se pronuncia:

de continuar la autonomía de la universidad (en Michoacán), seguirá ésta constituida en un feudo de directores, quienes ejecutarían todos los caprichos de una voluntad soberana contando para ello no únicamente con la inacción del gobierno, sino con todo su apoyo económico (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017: 42).

Y, en la visión de Múgica, esto significa que el Estado estaría financiando no sólo a un grupo de conservadores que ejercen el poder total sobre una institución que, en el fondo, es privada. Ningún proyecto de educación superior desde el gobierno revolucionario puede prosperar en esas condiciones.

Colocado el debate en esos términos (autonomía = privatización), se redujo sustancialmente el espacio para encontrar un terreno común. Y más cuando, al mismo tiempo que se decanta la visión sobre la autonomía desde el Estado revolucionario, en los años veinte la Federación de Estudiantes había ya establecido un significativo contacto con los estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina), que sería un importante elemento —aunque implícito— en la discusión sobre el futuro de la universidad. Como veremos, esto introducirá un elemento importante en la discusión sobre el tema de la conducción y gobierno de las universidades. Además, en los años diez y veinte del siglo pasado se reconocía como necesaria una cierta autonomía como parte de la tarea científica. En ese contexto, los estudiantes mexicanos llegan a hacer una detallada propuesta, a mediados de los años veinte,

que podría servir para un acercamiento con el Estado, pero que las álgidas condiciones políticas del país en ese tiempo vuelven imposible la discusión. Eso trae como consecuencia que el debate sobre la autonomía se diera en un contexto mucho más álgido —una huelga— y en forma tal que se volvió difícil llegar a un acuerdo entre estudiantes y gobierno federal. En concreto, y con motivo de la implantación de evaluaciones más frecuentes a los estudiantes, surge un fuerte movimiento estudiantil (Silva Herzog, 1974: 37 y ss).

En respuesta —continúa Silva Herzog—, bomberos y policías de la Ciudad de México atacan ferozmente a estudiantes en sus asambleas y, como resultado, hay fuertes enfrentamientos callejeros, que incluyen a los vecinos; por la noche, un comité de estudiantes que acudió a denunciar la represión en la prensa se queja de haber sufrido un ataque a balazos por los policías.

Al mismo tiempo que esto ocurre, el presidente, general Emilio Portes Gil, llama a los estudiantes “indisciplinados” y los amenaza con cárcel (Silva Herzog, 1974: 45 y ss); los estudiantes lo encaran y éste —en un contexto políticamente delicado de elección de un nuevo presidente— opta por suavizar el tono: invita a realizar las asambleas (hasta se les entregan a los estudiantes las llaves de las sedes) y, aprovechando el momento, pide propuestas para crear una iniciativa de ley de autonomía.

El general, sin embargo, no era sincero, pues se generó una nueva ley (1929), pero en ésta se mantiene el poder del presidente sobre la institución, y los estudiantes, evidentemente, no quedan satisfechos. Vale la pena explicar la postura reacia de los generales Múgica y Portes Gil: si hacemos caso a los historiadores Hernández Díaz y Pérez Pintor (2017: 32-42), los dirigentes de esa época previa al cardenismo tenían ya una idea de qué tipo de educación debería impulsarse desde el Estado y, específicamente, en las instituciones del Estado; por eso la noción misma de autonomía les resultaba —como lo diría con otras palabras Múgica— una aberración privatizadora (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017: 42).

Con esto se acentúa la tensión entre los estudiantes, que se sienten burlados, y el Estado, que en apariencia cede en 1929, pero sólo para mantener el control. Esta tensión no cesa con el

paso de los años y lleva a una situación que, en 1933, el ministro de educación, Narciso Bassols, describe con dureza. Dice, en frases que no tienen desperdicio, que en estos “cuatro años (de 1929 a 1933) no se puede decir que la Universidad haya realizado con provecho sus destinos, no se puede decir que la acción educativa haya progresado” (Silva Herzog, 1974: 65), y ataca duro a estudiantes, a quienes una universidad sin propósito y llena de vanas luchas ha rebajado moralmente, y a profesores irresponsables que no asisten. En un calculado arranque de fuerte y visible enojo, Bassols hace pasar al Congreso —ver el largo y, en momentos, airado discurso en Silva Herzog (1974: 66 y ss)— una ley que despoja a la Universidad de su título de “Nacional”, le cancela totalmente el subsidio —lo que obliga a un aumento sustancial en las colegiaturas— y cede el gobierno de la misma entera y exclusivamente a los profesores y estudiantes. Para sorpresa de no pocos (y del propio Silva Herzog), luego de un breve periodo de inestabilidad, la nueva universidad vive una de sus épocas más largas (seis años) de paz y actividad productiva. Silva Herzog (1974: 78) así lo reconoce. Además, el nuevo presidente, Lázaro Cárdenas, discretamente entrega sumas extraordinarias para que la institución sobreviva.

Se constituye, así, un clima escabroso en la relación entre el Estado y los estudiantes. Al aprobarse, en 1934, la nueva ley de la educación socialista —que veremos con detalle más adelante—, la relación se polariza, pues ya Cárdenas asumía que ésta incluiría a las instituciones universitarias y las obligaría a organizar su enseñanza de acuerdo con los parámetros del método dialéctico y materialista. Y entonces fueron los rectores los que se opusieron tajantemente; entre los estudiantes se dividieron las opiniones, a tal punto que, como narra Susana Quintanilla (2002), grupos de estudiantes contrarios a la educación socialista se las arreglaron para seguir a Cárdenas en sus giras y explicar a quien quisiera oírlos por qué no debía aceptarse esta educación en el nivel superior. La creciente polarización y las posturas eclesiásticas terminaron por obligar al presidente a ceder en ese y otros puntos, y el planteamiento *socialista*, sin dejar de ser significativo, quedó sólo para la educación básica.

A partir de entonces, contra los estudiantes

La candidatura de Ávila Camacho envió un mensaje claro de que el Estado buscaba más apaciguar que incentivar el conflicto social en la educación, pero no dejaron de seguir actuando las fuerzas más agresivas en contra de estudiantes. Decimos esto porque poco después, el 6 de marzo de 1942, y en pleno Centro Histórico de la capital de la república, la policía y los bomberos enfrentaron una manifestación de miles de estudiantes del nuevo Instituto Politécnico Nacional (IPN). La comunidad estudiantil demandaba la ampliación de las instalaciones y, además, algo tan razonable como que el IPN expidiera títulos profesionales para respaldar sus años de estudio. La manifestación avanzaba cuando, de repente, apareció la policía con armas largas y los bomberos, con hachas y mangueras. La tarde se llenó de gritos y caos cuando la policía comenzó a disparar y los bomberos a atacar a las y los estudiantes con chorros de agua y hachazos. Como resultado, 20 cuerpos quedaron tendidos en el asfalto y, entre los cuatro asesinados, hubo una estudiante de nombre Socorro Acosta, muerta a hachazos por los bomberos (Rodríguez, 2010: 5). Más tarde, en una madrugada de 1956, el Ejército irrumpe en el IPN, a solicitud del director Alejo Peralta, a fin de acabar con una huelga estudiantil, y desmantela los dormitorios y comedores que atendían a las y los estudiantes foráneos. El movimiento de estudiantes se vuelve nacional, al vincularse con la dirigencia magisterial y el movimiento normalista, ya también en lucha (Rodríguez, 2010). En 1958, por otro lado, se desata una ola de protestas de mineros, pilotos, ferrocarrileros, médicos y maestros en contra del férreo control sobre obreros, empleados y maestros, y en contra del deterioro salarial. De nuevo interviene el Ejército y varios dirigentes políticos y sindicales (como Valentín Campa y Demetrio Vallejo, entre otros) son enviados a la prisión de Lecumberri; serán una de las banderas de las luchas del 68.

Las y los maestros también participan en las movilizaciones; cuando éstos pretendían manifestarse en el Zócalo capitalino son duramente atacados a garrotazos por la policía. En el recuento de daños se llega a hablar, incluso, de muertos (Loyo Brambila, 1980: 45,49; Wikipedia, 2022).

Al comienzo de los sesenta hay protestas de estudiantes universitarios e intervenciones del ejército en Michoacán, Sonora, Tabasco y Guerrero. En este último estado, además, hay una fuerte represión contra maestros y campesinos quienes, con motivo de luchas agrarias —recuerdo de los años del cardenismo—, salen a protestar. Son arteramente agredidos y constituyen el antecedente del surgimiento de la guerrilla en ese estado (Sánchez Serrano, 2009).

En un clima de histeria contra la supuesta amenaza subversiva, se cierra la mitad de las escuelas normales rurales (Camacho, 2018) y, en Hermosillo, Sonora, el ejército reprime a maestros de educación básica y a profesores y estudiantes de, entre otras, la universidad autónoma local (Fierros, 2020). En la Ciudad de México, mientras tanto, el ejército acorrala y masacra a varios cientos de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el IPN y la Normal en la plaza (Tlaltelolco).¹ La década siguiente se inaugura de manera sangrienta: en 1971, las autoridades del entonces Distrito Federal organizan una banda paramilitar (“Los Halcones”), que luego atacan a estudiantes de la UNAM y el IPN mientras marchaban al Zócalo, en solidaridad y defensa del modelo de gobierno paritario establecido en la Universidad Autónoma de Nuevo León; el número de estudiantes asesinados se coloca, generalmente, por encima de cien (CNDH, 2022; Álvarez del Villar *et al.*, 2021). Por otro lado, en los ochenta, y luego del fortalecimiento de la lucha magisterial (en 1979 se crea la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), es asesinado uno de los líderes regionales más destacados: Misael Núñez Acosta (Poy Solano, 2009: 95-100).

El Estado en el contexto neoliberal: agresivas políticas contra estudiantes y maestros

A partir los años ochenta y, especialmente, de los 90, aparecen políticas educativas hostiles, pues justifican la exclusión de millones de estudiantes en prácticamente todos los niveles,

¹ Para todo lo anterior, ver el detallado recuento que aparece en los documentos de fuentes fidedignas que proporciona el *National Security Archives*, un centro universitario estadounidense de información independiente; los documentos que aparecen en ese sitio suelen no ser accesibles en México (<https://cutt.ly/DXX6nvf>).

como consecuencia directa de la reducción del gasto público en educación y la restricción en el ingreso a escuelas e instituciones. Se implanta, además, una política de calidad de la educación, que se traduce en una fuerte tendencia a la constante evaluación y exclusión de niños y jóvenes. Así, desde los años cincuenta en México, la matrícula en primaria había estado creciendo a un ritmo acelerado, de tal manera que en una sola década (1970-1980) había pasado de 9.2 a 14.7 millones (casi 60% más); sin embargo, con el gran cambio de políticas, a partir de 1984 la matrícula de nivel básico comienza a disminuir de tal manera que casi una década más tarde el número de infantes en primaria, que era de 15.4 millones, se redujo a 14.4 millones (Inegi, 1994: 93-95, cuadro 6). En la educación superior, el impacto es también notorio (y más porque la matrícula apenas había comenzado a crecer sustancialmente en los años setenta): si en 1985/86 era de casi 1.2 millones, poco tiempo después (1987/88) ya había caído a 1.1 millones. Y aunque luego se recupera un poco, está muy lejos del ritmo de aumento de la década anterior (1970-1980), que fue de más de 200 por ciento. (Inegi, 1994: 93-95, cuadro 6). Las instituciones dejan de crecer o, de plano, disminuyen su número de estudiantes. La UNAM, por ejemplo, tenía un total de 290,000 estudiantes en 1979, pero a partir de 1981 la matrícula comienza a disminuir; todavía en 2001-2002 —esto es, 20 años después— seguía cayendo, pues la matrícula era de 242,000 (UNAM, 2004: 16). De hecho, tardó siete años más en recuperar el nivel que tenía en 1979; esto quiere decir que la reducción duró casi 30 años.

Esta drástica caída de la matrícula tuvo como factor muy importante la notoria caída del gasto público en educación, que, además, redujo a la mitad los salarios reales de los trabajadores académicos, técnicos y manuales, y a la mitad, también, el valor de los presupuestos institucionales. Sin embargo, no fue una consecuencia inesperada. En 2000, un documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), titulado *La educación superior en el siglo XXI*, establecía como política explícita la restricción de la matrícula: “Todas las IES, principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada, en función de sus planes de desarrollo

institucional, del personal académico con que cuenta y de la infraestructura física disponible” (ANUIES, 2000: 249, las cursivas son mías).

Por otro lado, en los noventa se establece un mecanismo centralizado de evaluación para los solicitantes de ingreso a la educación media superior y superior a nivel nacional: el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), una asociación civil, por tanto privada,² que ofrece servicios de evaluación mediante un instrumento y un dispositivo (como el llamado examen único de Ciudad de México), que permite excluir de la educación superior pública a cientos de miles. Y sus exámenes afectan a quienes desean continuar sus estudios en el nivel profesional, sobre todo mujeres e hijos de familias de bajos ingresos (Aboites, 2021: 441-452 y 577-591), quienes con mayor facilidad se ven excluidos de la educación media superior o superior, son impedidos de ingresar a opciones como el IPN y, especialmente, la UNAM, o, incluso, son desplazados hacia opciones técnicas. Esto provocó un fuerte rechazo en las familias y, sobre todo, entre las jovencitas, a tal punto que en el lapso de un par de días dos de ellas se suicidan en 2003 (Aboites, 2021: 510-511) y, tiempo después, un joven toma la misma ruta (2007).

Así, el acceso a los niveles superiores de educación se ve mediado por la intervención de una instancia privada contratada por las instituciones públicas, a través de un examen con fuertes sesgos de clase y de género; además, hay aumentos en las colegiaturas, iniciativas de reglamentación más exigente y falta de lugares suficientes en las mejores opciones.

De esta manera, la adopción de marcos de referencia, como el de la calidad y la presión a las instituciones a que obtengan recursos adicionales

2 El Código Civil Federal (art. 2670) establece la figura de asociación civil como algo esencialmente privado: la reunión de un grupo de individuos que realizan una actividad legal y no lucrativa. A diferencia de los organismos públicos que están previstos en la estructura del Estado o se sustentan en acuerdos tomados por instancias facultadas, la asociación civil es un ente privado que se constituye mediante un acta ante un juez y se consigna en el registro público de la propiedad. Pero el Código Civil no contempla un posible carácter mixto o público-privado de la asociación. Esto no quiere decir que el Ceneval no incurra en irregularidades, como incluir como “individuos” a instituciones o dependencias gubernamentales o presentarse como una asociación civil “no lucrativa”, a pesar de que en 28 años ha vendido cientos de miles de aplicaciones de exámenes y, en consecuencia, ha tenido ingresos por al menos dos mil millones de pesos. Y, como es un organismo privado, legalmente no está obligado por las leyes de transparencia.

les por su cuenta (mercantilización de la educación) y a que restrinjan la matrícula, contribuye de manera decisiva a deteriorar el acceso al derecho a la educación, así como las condiciones para ejercerlo.

Como respuesta, en estos años noventa las protestas de estudiantes y profesores y la represión contra ellos por movilizarse alcanzaron niveles no vistos en las décadas previas. Así, en 1998, los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana se preparan para ir a la huelga, ante la amenaza de que al término de los estudios se les habría de aplicar exámenes “de salida” realizados por el Ceneval. Menos de un año después, en la UNAM, más de 100,000 estudiantes votan en contra del alza a las colegiaturas y contra la participación del Ceneval en la determinación de quién tiene derecho a cursar sus estudios en esa institución; acto seguido, se declara una huelga estudiantil que, como nunca se había visto en un siglo, dura nueve meses y sólo concluye con la violenta ocupación de las instalaciones de la Universidad en todo el país por parte de las fuerzas federales, en 2000. Como resultado, un millar de estudiantes y algunos académicos de la UNAM son encarcelados; cientos de ellos son sometidos a juicio, con acusaciones que implican decenas de años de cárcel. Poco después, en 2006, maestros de educación básica y ciudadanos de la capital de Oaxaca resisten, durante seis meses, el asedio policiaco federal y estatal, y varios de ellos son asesinados por los disparos de las fuerzas oficiales o por bandas paramilitares que asolan las calles de dicha ciudad.

Poco después, y también como puesta en marcha de la reforma por la calidad de la educación en el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), se establece el llamado Examen Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE), que hace que hasta 14 millones de niñas y niños, cada año, presenten un examen de opción múltiple obligatorio, similar a los del Ceneval. En ese ejercicio, la gran mayoría (hasta 10 millones) son declarados por el examen como ‘insuficientes o elementales’, resultado del cual se responsabiliza a los maestros. Así, como informa la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013: 17), durante ocho años de aplicación de la prueba (2006-2013) de Español en primaria, un buen porcentaje —64.8%— de estudiantes de

escuelas primarias privadas resultaban clasificados como “buenos o excelentes” en su desempeño, mientras que en las escuelas *generales* (públicas-urbanas), donde la mayoría son niñas/niños de familias con bajos ingresos, más de la mitad (58.3 %) son declarados “insuficientes” o “elementales”. Y, confirmando la relación entre desempeño y situación socioeconómica, los estudiantes de las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que promueve escuelas populares a cargo de voluntarios en zonas marginales, y las llamadas escuelas *indígenas*, son clasificados/as abrumadoramente como “insuficientes” o “elementales”. En efecto, hasta 87.5% de los evaluados en el primer caso y 77.4% en el segundo reciben esa calificación.

En números absolutos, estos porcentajes significan que cerca de 10 millones de estudiantes son clasificados como deficientes, es decir, “insuficientes” o “elementales”. La cifra la estimamos de la siguiente manera: de un total de 14 millones de evaluados en un año (2013), 58.3%, es decir, la gran mayoría de ellos (los que provienen de escuelas generales), son diagnosticados de esa manera. Casi 8.5 millones. Y un buen segmento de las restantes escuelas —indígenas y del Conafe— tienen estudiantes que, en su enorme mayoría, son clasificados como elementales o insuficientes (el número de estudiantes en escuelas privadas es muy bajo).

También quedó claro que, en la visión de las autoridades de la SEP, los maestros son considerados como los responsables de esos resultados, pues “anunció Calderón” que “el gobierno federal repartirá incentivos que sumarán hasta 900 millones de pesos a los maestros y directivos que contribuyan a que los alumnos mejoren sustancialmente en la prueba” (*Revista Expansión*, 2011). Como en otras pruebas de este tipo, más que la capacidad de niñas y niños, lo que se mide son las carencias que tienen las escuelas, así como las cuestiones de género o la pertenencia a determinada clase social (Aboites, 2021: 441-452 y 577-591). Por cierto, académicos de El Colegio de México y de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo encontraron, en esos exámenes, un sesgo importante de género en perjuicio de las niñas sujetas a evaluación (Campos Vázquez y Santillán Hernández, 2016).

Las políticas educativas de corte mucho más agresivo contra estudiantes y profesores que

arrancan en los ochenta aparecen en la década siguiente como un añadido a la tendencia altamente represiva del Estado contra estudiantes. Así, en 2011, a plena luz del día, las fuerzas federales, estatales y ministeriales comenzaron a disparar contra los estudiantes de la Escuela Normal Isidro Burgos (Ayotzinapa); dos de ellos quedaron muertos y un número importante, heridos. Todo esto ante centenares de automovilistas y no pocos reporteros. Pocos años después, en septiembre de 2014, 43 jóvenes de esa misma institución son aprehendidos por policías locales y entregados a grupos de narcotraficantes, quienes los desaparecen. Más tarde se confirmó, además, que las fuerzas federales (Ejército) tuvieron conocimiento minuto a minuto de la evolución de los hechos y que, incluso pudieron contactarlos, pero, a pesar de la cercanía, dejaron hacer.

En 2013, con Enrique Peña Nieto, se cancela por “inútil” la evaluación ENLACE para niñas y niños, pero se impulsa una *reforma educativa* que establece un mecanismo de evaluación de docentes y amenaza con despidos sistemáticos y masivos (a la tercera evaluación). Como consecuencia, las protestas aparecen por todo el país y los gobiernos federal y estatales los reprimen. Yendo al extremo, en 2016 las fuerzas federales rodean el poblado de Nochixtlán, Oaxaca, y durante horas balacean casas, maestros y personas, con un saldo de más de un centenar de heridos y una docena de muertos (CNDH, 2017: 61-117; 157-159).

En los años siguientes, a pesar de que en 2019 el mecanismo de evaluación-despido de maestros se cancela, el nuevo gobierno de Andrés Manuel López Obrador mantiene su respaldo a las evaluaciones para el ingreso a los estudios superiores que realiza el Ceneval. Y, yendo aún más lejos, promueve y logra que se apruebe una Ley General de Educación Superior (LGES), que otorga legalidad a dichas evaluaciones y concede a las autoridades institucionales la facultad de determinar cuáles son los requisitos que los jóvenes deben cumplir para tener derecho a la educación. Es decir, el derecho a la educación subordinado a las decisiones de los directivos institucionales.

Finalmente, el 20 de julio de 2022, bajo las órdenes del gobernador de Tabasco, la policía estatal antimotines arremete contra un grupo de

500 maestras y maestros que se manifestaban en demanda del pago de quincenas atrasadas; varios son fuertemente golpeados y hay detenidos (López, 2022).

El significado de una historia de violencia continua

Toda esta historia de hostilidad contra estudiantes y maestros es algo tan fuerte y dominante que no se puede descartar *a priori* como irrelevante. Ofrece una visión distinta de las oficiales, más precisa y más problemática de lo que ha sido la educación mexicana en este siglo.

Para empezar, el hecho de que la disposición agresiva —y la continuación de la violencia física— desde el Estado contra estudiantes y maestros continúe con igual o mayor fuerza en las últimas décadas sugiere que no se trata de conflictos sólo atribuibles a un pasado primitivo, a causas puntuales o al escaso desarrollo de las instituciones durante la formación del nuevo Estado posrevolucionario. Parece haber un sustrato vivo y estructural que sigue presente incluso ya bien entrado el siglo XXI.

Por otro lado, hay análisis que, aunque toman en cuenta y estudian estos eventos de violencia, no los consideran como un componente independiente capaz de introducir una visión distinta al desarrollo de la educación. Los episodios de violencia son considerados como manifestaciones derivadas circunstancialmente de otros procesos. No es extraño, además, que aparezcan fincados en la persuasión práctica de que son hechos aislados, cada uno producto de factores muy específicos que, finalmente, se quedan en la superficie (el alza en los montos de las colegiaturas, por ejemplo). Éstos son, sin duda, factores reales y contribuyentes al fenómeno, pero insuficientes para explicar su regularidad, persistencia y duración, pues se trata de todo un siglo de represión y asesinatos. Y, ciertamente, no se considera siquiera que pueden ser expresiones del sustrato que podría explicarlos en conjunto.

En contraste con esa persuasión, aquí planteamos, como ya se pudo entrever en párrafos previos, que esta violencia de Estado es resultado de la manera en que se estructuró en su origen y todavía se reproduce la relación entre el Estado y estos actores. Al analizar el fenómeno

de la violencia actual, Lomnitz (2021) también coloca en primer plano a la relación del Estado con la sociedad, pero refiriéndose al cambio que en esa relación establece el narcotráfico. Por supuesto que los cambios que sufre el Estado en las décadas más recientes (la combinación del neoliberalismo individualista y mercantil con la prevalencia de la violencia del narcotráfico) son elementos que afectan profundamente la sociedad, incluyendo, por supuesto, el contexto de las relaciones Estado-actores educativos.

En la visión de Lomnitz, esto significaría que la violencia contra los educadores y educandos tendería a cambiar, e incluso a agravarse, en los próximos años, pero no a desaparecer. Visto en perspectiva, la violencia que nace del Estado corporativo, rígido y lleno de corrupción —que tiene su apogeo entre las décadas cuarenta y noventa—, a partir de los noventa cede el paso a la violencia neoliberal y del narcotráfico. El caso de los 43, donde en determinados momentos se maneja insistentemente que el gobierno municipal entregó a los estudiantes capturados a un grupo del narcotráfico para que éste dispusiera de ellos, ejemplificaría este nuevo tipo de relaciones que genera ese contexto.

El otro elemento que conviene poner sobre la mesa es que, si la generación de la violencia a partir de las primeras décadas está en la manera como el Estado decidió establecer su relación con el magisterio y —se podría añadir— con los estudiantes, entonces, teóricamente al menos, es posible cambiar esa relación y la violencia no es inevitable. En efecto, en este siglo de historia Estado-actores educativos, hay veinte años (1920-1940) en los cuales, gracias al planteamiento que hace el Estado, no aparece la inclinación a ejercer, como primer, paso la violencia contra maestros de nivel básico. Se trata de una época en la que el Estado activamente busca establecer un tipo de relación muy cercana, de alianza, con el magisterio y, entre otras cosas, porque le es estratégico para la consolidación educativa, política y social. Y, por el contrario, ahí donde no aparece interés alguno por trabar una relación cercana y significativa —con los estudiantes de nivel superior—, desde el primero de estos cien años que analizamos ya nos topamos con un suceso de rechazo y hostilidad. En ese sentido, el poco entusiasmo gubernamental por la autonomía tiene como trasfondo que sig-

nificaría establecer una relación privilegiada del Estado con un segmento social que no siempre es un elemento dócil a la visión y prioridades gubernamentales, sobre todo cuando se plantea mantener o establecer la autonomía en una institución superior.

Dos hipótesis sobre la violencia en la educación mexicana

Derivado de lo anterior, dos hipótesis se proponen para explicar este siglo de violencia por parte de funcionarios, policías y hasta del mismo ejército, en contra de profesores, estudiantes y, en general, en contra de personas o comunidades que apoyan o simpatizan con las protestas de dichos actores, como ocurrió en la ciudad de Oaxaca, en 2006; en Nochixtlán de la Asunción, Oaxaca, en 2016 y en Tlaltelolco, en el 68.

La primera hipótesis: educación básica y violencia de Estado

En un trabajo previo (Aboites, 2020), se formuló una hipótesis integral que diera cuenta del peculiar origen e itinerario que ha tenido durante los últimos 40 años la CNTE, una organización nacional de maestros que constituye la vertiente de izquierda del oficial y burocrático Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta organización —que tiene ascendencia hasta sobre un tercio de las y los maestros de educación básica— se opuso terminantemente y durante años a la reforma educativa impulsada por el gobierno federal y los partidos políticos entre 2012-2018, y consiguió que, en el cambio de gobierno de 2018-2019, fuera derogada.

Retomando aquella primera formulación, planteamos que, al final de la Revolución, el Estado había impulsado y apoyado el fortalecimiento de una corriente de izquierda magisterial que generara una propuesta y práctica educativa a partir de las luchas por la tierra y los derechos laborales. De tal manera que, de 1920 a 1940 se establece una alianza entre el gobierno revolucionario y este nuevo magisterio surgido de las comunidades mismas, que constituye uno de los fundamentos sociales y corporativos del nuevo Estado. Esa relación de dos décadas, sin embargo, comienza a deteriorarse sustancialmente a

partir de la década de los cuarenta, cuando ocurre el que ha sido llamado “un viraje conservador” y que, en concreto, significa el abandono de una relación muy estrecha del Estado con los sectores más activos del magisterio. Como señala una investigación de El Colegio de México, “era el propio gobierno el que los había alentado a emprender actividades políticas, haciendo propaganda y popularizando la política oficial” (Greaves, 2008: 71).

Y así, de partícipes centrales en la creación y conducción del proyecto educativo, es decir, de ser un actor protagónico junto con el Estado, las y los maestros pasan formalmente a ser considerados como una masa subordinada, pero también, gracias al nuevo sindicato, vivían un importante deterioro de sus condiciones de vida. Como señala Greaves:

Para fines de los años cuarenta, el SNTE gozaba de poca autonomía y no se podía mencionar ningún beneficio importante que la sindicalización hubiera logrado. La corrupción había sentado sus reales. Los puestos directivos servían de trampolín político hacia las altas esferas gubernamentales o para amasar grandes fortunas mientras la situación de la base magisterial era deplorable (Greaves, 2008: 79).

Y el deterioro de sus condiciones es visto como un abuso desde una autoridad que ahora se coloca como lejana y hostil. De ahí que al poco del rompimiento comienzan a darse protestas que expresan una relación muy distinta con el magisterio.

Es un rompimiento que lo resiente, sobre todo, el sector de los trabajadores de la educación, que son jóvenes provenientes de las comunidades campesinas, cercanos a organizaciones populares, militantes de izquierda y participantes más activos y comprometidos en lo que fuera el proyecto gubernamental educativo en zonas apartadas o proletarias (es decir, en gran parte del país); pero es una ruptura que afecta a todos los maestros y maestras por igual (para empezar con la pérdida del valor del salario), y hace que las reacciones a ese rompimiento no se circunscriban a un segmento particular, de izquierda, sino que aparezcan como orientadas contra todos.

En otras palabras, cuando el rompimiento se traduce en la instalación de dispositivos que sig-

nifican una pérdida de condiciones elementales de trabajo, la airada respuesta magisterial involucra a cientos de miles de maestros y, también, la respuesta represiva del Estado. Y con esto se ahonda el distanciamiento entre el Estado y el magisterio.

En su relación original, tanto el Estado como las y los maestros coincidían en que la educación era, o debía ser, un elemento fundamental para la construcción de una sociedad donde los campesinos, obreros y, en general, las clases populares tuvieran un papel central en la conducción, a través de sus organizaciones nacionales, y pudieran mejorar las condiciones de vida de sus comunidades y las suyas propias. Así, la alianza significaba una cercanía muy importante del magisterio con las luchas por mejores condiciones de trabajo, por el reparto y aprovechamiento de la tierra y por la organización social para alcanzar esos objetivos, e implicaba, además, una escuela libre del patrocinio e influencia de la iglesia, de los hacendados y caciques, ajena a las nascentes clases empresariales y a las orientaciones doctrinarias idealistas, religiosas o liberales. Significaba, por último, su sustitución por concepciones materialistas científicas, el énfasis en la visión y acción colectiva, la cercanía con las comunidades y la orientación antiimperialista y libertaria.

En su punto de desarrollo más alto, esta alianza encontró su fundamento y confirmación más profunda en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando el bloque hegemónico posrevolucionario logró introducir una modificación al artículo tercero, que precisaba los términos y las finalidades de la relación que se estableció entre el Estado y el magisterio.

La alianza se vuelve constitucional

En efecto, en 1934 se había dado un clima de entusiasta aclamación al gobierno de la república por su decisión de ir más allá de la tímida redacción que sobre educación tenía el hasta entonces vigente artículo tercero aprobado en 1917. Ese era un texto que abrevaba de la concepción liberal decimonónica del Estado como simple garante del libre flujo de intercambios e intereses legítimos y, por eso, planteaba que “la enseñanza es libre”, lo se podía entender como “libre de ideas religiosas”, pero también como

permiso para que los particulares ofrecieran educación dentro de un marco de requisitos mínimos impuestos por un Estado liberal.³

En la visión de la época del cardenismo, los cambios que habían de impulsarse requerían la base sólida de un Estado fuerte y, para ello, de una alianza con los sectores populares que aplanara el escabroso camino y diera el indispensable respaldo. Y así, se aprobó ese 1934 —Cárdenas era ya un influyente presidente electo— una nueva redacción del tercero constitucional que, de entrada y radicalmente, señalaba que “la educación que imparta el Estado será socialista.” Como ya hemos señalado, esta frase estaba dotada de un significado amplio, de fortaleza del Estado como respaldo de las políticas agrarias, laborales, educativas y de beneficio social que ponía en marcha el gobierno. Y planteaba, además, como ahí mismo se señala, una clara orientación —científica y materialista— respecto de los contenidos; para las y los maestros tenía significados todavía más profundos y abiertamente buscados por los creadores de la alianza. En efecto, se señalaba que

El adjetivo “socialista” en la Constitución... precisamente por radical en un contexto capitalista venía a darle una validez extraordinaria al quehacer que realizaban las y los maestros en las comunidades, del lado de campesinos sin tierra y obreros explotados. Y sobre todo venía a confirmar que el Estado constitutivamente estaba del lado de las clases populares. Y allí era donde los maestros querían estar. Venía también a darle al trabajo con las comunidades una protección y respaldo político importantísimo. Por eso el término era tan valioso. La alianza pueblo, Estado y educadores se desplegó a toda vela en esas dos décadas que ahora recuperaba y le daba significado la Constitución (Aboites, 2020: 91).

La modificación constitucional colocó sin ambigüedades al Estado como conductor direc-

³ La redacción completa de 1917 es la siguiente: “Art. 3º. La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria” (Cámara de Diputados, 2003b).

to de la educación y ya no como mero garante de que se siguieran reglas mínimas de comercio. En efecto, a diferencia de la redacción de 1917 (“la educación será libre”), acá, sin timidez, se enuncia que el protagonista era el Estado:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en la forma que permita formar en la juventud un concepto exacto del universo y de la vida social (DOF, 1934).

El texto añade, además, para completar el perfil del destinatario, que la primaria sería “gratuita y obligatoria”.⁴

Esta fue la expresión normativa más alta de una política educativa general, que incluyó, además de disposiciones más evidentes, la creación de normales militantes, rurales y urbanas, la contratación de decenas de miles de jóvenes maestras y maestros procedentes de las comunidades pobres y una orientación pedagógica educativa sobre la vida social que acompañara y fortaleciera en las comunidades, y en su relación con la escuela, los procesos colectivos y organizacionales de reivindicación de derechos sociales y laborales.

En un contexto como este, no es sorpresa que, como señalábamos al comienzo, estos años están libres de la reiterada violencia que el Estado ejerce contra las y los maestros a partir de los años cincuenta. Como da cuenta David Raby (1974) hablando de la relación maestros-Estado, en esos años, ciertamente, había quejas de maestros por los bajos salarios o porque éstos

⁴ Respecto de las escuelas particulares se establecía que éstas “deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo [que la educación será socialista] y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto”. Por esa razón, se agregaba, no podían impartir educación ni relacionarse de manera alguna con la enseñanza, las corporaciones y asociaciones religiosas, los ministros de culto ni las sociedades por acciones del rubro educativo. Cabe advertir que circulan otras versiones de este artículo de fuentes tan serias como universidades y legislaturas, donde de la primera frase se elimina la palabra “Estado”, de tal manera que queda: “La educación será socialista”, pero el texto aquí presentado está tomado de la fotocopia directa del *Diario Oficial de la Federación* del 13 de diciembre 1934, Tomo LXXXVII, Decreto firmado por el presidente L. Cárdenas y diputados y senadores de la República el 4 de diciembre de 1934 (DOF, 1934).

no se pagaban a tiempo, y también protestas en diversos estados ante los gobiernos locales abusivos por temas relacionados con las condiciones laborales, pero no pretendían cuestionar la alianza de las y los maestros con el Estado, y tampoco suscitaban una respuesta violenta o la crudeza que, desde el Estado, se verá más tarde. Dice ese autor que “el magisterio frecuentemente constituía una especie de vanguardia política de izquierda, el motivo de esas huelgas no era abiertamente político en la mayoría de los casos” (Raby, 1974: 86).

La alianza Estado-magisterio, construida a lo largo de 20 años, había tenido éxito en crear un sustrato básico de confianza y de compromiso de vida —no sólo laboral—, que en los años treinta estaba en su más alto nivel. Así, “los maestros izquierdistas [...] sentían una arraigada lealtad al gobierno de Cárdenas, que consideraban guía en la lucha del pueblo mexicano contra el imperialismo y la reacción interna” (Raby, 1974: 90-91), a tal punto que, al menos en una ocasión, al darse el asesinato de varios maestros a manos de los caciques regionales, el presidente Cárdenas personalmente atendió el sepelio y dirigió un discurso de fervoroso apoyo y promesa de castigo a los responsables.

La segunda hipótesis: educación superior, autonomía y violencia de Estado

En la educación superior, salvo excepciones muy concretas,⁵ no se construyó una alianza con las y los profesores de las universidades y menos de las autónomas. Desde el comienzo del periodo posrevolucionario, el Estado lanzó el mensaje claro de que la autonomía no era ni bienvenida ni bien vista. Estaba presente, pero como parte de la historia del conservadurismo del siglo diecinueve, incluyendo su expresión más importante: la pretenciosa creación porfirista de la Universidad Nacional de México.

Ésta se había establecido en 1910 como el último toque a una exitosa nación que ya se consideraba en el dintel de la entrada al salón de las grandes y medianas potencias. Era, además, vista como una medalla concedida al presiden-

te-militar por su labor de 30 años en el poder. “La Universidad es vuestra obra”, había proclamado muy entusiasmado Justo Sierra en el discurso inaugural de la institución, dirigiéndose al complacido general Porfirio Díaz; una pomposa inauguración, a la que se acercaron las cortes universitarias europeas y norteamericanas, pero no las masas de un país lleno de carencias y de explotación. En ese exclusivo espacio, nada anticipaba que apenas dos meses y un día después —el 20 de noviembre— comenzaría una rebelión que haría emerger un poderoso movimiento armado y nuevos actores de la historia futura del país (Sierra, 2004: 61). La universidad en México y, particularmente, la Nacional, en muy poco podía considerarse como cercana a la Revolución y a su idea de educación.

De ahí que no habría que extrañarse que los intentos de los universitarios para avanzar por la ruta de la autonomía y la concepción misma de universidad fueran, primero, objeto de rechazo por parte del nuevo Estado revolucionario; y, como veremos, se distanciaron de las universidades y de sus intentos de independencia. Pero pronto, tanto las cúpulas institucionales como el Estado, comprendieron que la ruta del conflicto no era la más conveniente. En efecto, la lejanía del Estado y, todavía más, el conflicto instituciones-gobierno en los años veinte y treinta había convertido a la educación superior en un espacio muy inestable y, además, conflictivo: la *autonomía plena* de la Universidad (1933-1945) y la unánime negativa de los rectores a sumarse al proyecto de educación socialista habían generado un ambiente sumamente tenso en torno a la educación superior.

La lejanía, y hasta ausencia, del Estado dejaba sin control una importante área educativa. El Estado necesitaba, al menos, una certeza de estabilidad en esa área si no podía obtener la colaboración de las y los universitarios. Por su parte, las autoridades de las universidades requerían, también, de la certeza y permanencia del apoyo político y financiero del Estado, y más tarde tuvieron que acercarse y aceptar su tutela.

Se logró crear acuerdos de gobierno en casi todas las instituciones a partir del que se dio en la Universidad Nacional, en 1945. Éste y otros acuerdos fundacionales de la relación estable Estado-Universidad, sin embargo, tuvieron el problema radical de que si bien incluían a la

⁵ Con la Universidad de Guadalajara y la Universidad Michoacana, que se acercaron al proyecto de educación socialista, el Estado mantuvo en esa época una relación muy cercana y mutuamente beneficiosa.

capa hegemónica de académicos y directivos, dejaban completamente afuera a los estudiantes y a la mayoría de los trabajadores universitarios (el grueso de los académicos, administrativos y manuales); ante esta doble deficiencia —la incapacidad histórica de llegar a acuerdos para integrar a estos sectores y la incapacidad de ver que a partir de los sesenta la universidad sufre un profundo cambio de época—, la Universidad deja de ser la institución pequeña, elitista y conservadora, pues al incorporar cada vez más a las hijas e hijos de las clases medias trabajadoras y de ingresos modestos, comienza a ver de manera distinta al país y a generar situaciones de movilización y protesta a las que el Estado —que no ha dejado atrás sus orígenes autoritarios y militaristas de los años veinte y que, además, tiene ya un pacto con las clases empresariales y conservadoras— responderá una y otra vez con la violencia contra las y los universitarios.

Estado y Universidad: de la violencia institucional a la represión contra estudiantes

Si en el caso de las y los maestros en los años veinte y treinta el Estado construye, junto con ellos, la nueva identidad del magisterio a partir de la Revolución, en el caso de los universitarios la situación es distinta: son ellos mismos los que, por momentos con planteamientos radicales o hasta conservadores (dependiendo de la institución y el momento histórico), intentan construir un espacio institucional que refleje sus intereses de participación. Es lo que está en el fondo de la multiplicidad de iniciativas que, de manera independiente y sin el amparo gubernamental, exploran distintos caminos en esa dirección. En 1917, en la Universidad Michoacana, grupos de académicos conservadores logran que el gobernador, el general Pascual Ortiz Rubio, presente ante el Congreso del Estado de Michoacán, y se apruebe, una autonomía prácticamente plena (donde el rector es nombrado por un Consejo Universitario, integrado por profesores y funcionarios, pero con una muy escasa participación de los estudiantes) (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017: 32). Esto puede explicar la prácticamente nula presencia estudiantil en defensa de ese espacio.

Haciendo a un lado a los académicos conservadores, el gobernador Múgica envía al Con-

greso local una iniciativa de ley que tiene varios rasgos importantes: no desecha completamente la anterior de Ortiz Rubio, que circunscribe la autonomía sólo a los aspectos de “su técnica y administración científica”, pero que claramente sujeta a la institución al poder discrecional del gobernador. Así, se establece que el rector “sería nombrado y removido libremente por el gobernador del estado, al igual que de los directores de los planteles y dependencias de la Universidad” (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017: 42). Esta desconfianza de fondo la explican los historiadores de Michoacán: “la Revolución encontró una Universidad permeada por los intelectuales y los profesionales porfiristas, y careció, al menos en sus primeros años, de la posibilidad de reemplazarlos” (Hernández Díaz y Pérez Pintor, 2017: 79).

Al incrementarse la volatilidad del contexto político durante las décadas 1910-1920, se despiertan múltiples iniciativas. Así, ya en la inauguración de la Universidad de México, en 1910, la autonomía aparecía como un elemento importante para el desarrollo de la ciencia. Justo Sierra describía a Porfirio Díaz como un “convencido de que el gobierno de la ciencia en acción debe pertenecer a la ciencia misma” y no al Estado o gobierno (Sierra, 2004: 61). Siete años más tarde (1917), los académicos porfiristas logran que se apruebe una *ley de autonomía* que confiere a la Universidad Michoacana la autonomía total, misma que es prontamente cancelada y sustituida por otra del gobernador Francisco Múgica. En 1918 estalla el movimiento de Córdoba, y la idea de que desde los estudiantes es posible un diseño propio de universidad comienza a generar discusiones y propuestas mucho más avanzadas que las de políticos y académicos.

Los jóvenes mexicanos se sentían hermanados con los estudiantes argentinos, cuyo movimiento había sido reprimido por el Ejército. No dejaban de ver, en términos muy semejantes, su propia historia frente al gobierno revolucionario. Por esto, la mexicana Federación de Estudiantes retomó los planteamientos del Cono Sur, sobre todo aquellos que hablaban de la necesidad de que los estudiantes tuvieran un papel central en el gobierno universitario. Y esto, que era vital para los estudiantes, no precisamente generaba entusiasmo en la cúpula militar-civil que en México controlaba el ámbito gubernamental. Así,

se creaba una situación paradójica: por un lado, las revoluciones en Rusia y México proponían un profundo cambio social para liberar a las masas subordinadas, y generaban planteamientos educativos acordes con esa meta; por otra parte, estos propósitos, en México y otros países, estaban a cargo de gobiernos con fuertes tendencias autoritarias. De tal manera que la preocupación por la educación de las grandes masas, antes olvidadas y ahora rebeldes, chocaba con las estructuras de poder institucional muy conservador y con las aproximaciones pedagógicas verticales más interesadas en la disciplina que en el conocimiento liberador. El papel que, en países como Argentina o Venezuela, tenía la Iglesia en la aprobación de quiénes podían ser profesores universitarios es sólo un ejemplo.

Resultaba así que las nuevas visiones sobre el poder en las instituciones educativas, hasta entonces muy autoritarias, se mezclaba con una orientación participativa, popular e, incluso, socialista (como en Michoacán, en los años treinta), que llamaba a la inclusión lo más amplia posible de los explotados y marginados y que, por su núcleo liberador, generaba un dinamismo sumamente interesante, además de una capacidad renovadora que podía cambiar radicalmente la universidad y la escuela. La autonomía, podía entreverse, podría ser profundamente revolucionaria. El tema de quién debía conducir a las instituciones de educación superior era especialmente candente. Ahí era donde el mensaje de Córdoba (“deben ser los estudiantes”) tenía un profundo sentido, y la cuestión del autoritarismo y, en concreto, de quién debía conducir la universidad, era capital.

Los jóvenes de Córdoba consideraban que la forma de gobierno estaba en la base del problema de la deficiente formación profesional y científica que recibían en la educación superior. En su *Manifiesto*, criticaban a los profesores por mediocres, lamentaban la ausencia de la ciencia en la enseñanza universitaria y, lo fundamental, denunciaban el gobierno autoritario de la institución y proponían la independencia total de la universidad frente a los poderes de un Estado aristocrático y clerical. “Acabamos —decían entusiastas los jóvenes de Córdoba— de romper con la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” y añadían que, por todo, eso el es-

tudiantado “reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse un gobierno propio radica principalmente en los estudiantes” (Anónimo, 2008).

En este contexto soliviantado no es de extrañar que, al mismo tiempo que la Universidad de San Luis Potosí era declarada autónoma y es la Asamblea la que a partir de entonces elegirá al rector, la Federación de Estudiantes de México presentara una propuesta al Congreso de la Unión en la que se señalaba que el Consejo habría de definir una terna y, de ella, el presidente de la república elegiría al rector. Esta iniciativa no llegó a discutirse en el Congreso debido al contexto tan políticamente álgido que creó la rebelión delahuertista en esos años, pero no se había declarado oposición alguna a que se aprobara (Silva Herzog, 1974: 32-60). Se trataba de liberar del estrecho control gubernamental y de la herencia porfirista a la Universidad Nacional de México. La demanda estudiantil se enfrentaba a una estructura de poder y una concepción de gobierno universitario cuyo antecedente directo eran 30 años de dictadura.

El conflicto de fondo no ocurrió sino hasta 1929, cuando, al estallar la huelga estudiantil ya mencionada, se generó una represiva respuesta del presidente de la república y, de ahí, a la apresurada aprobación de una propuesta presidencial que no es la de los estudiantes. Éstos, desde años atrás, habían propuesto que el Consejo Universitario integrara una terna y que, entre los candidatos, el presidente eligiera al titular de la Universidad, pero en su propuesta final al Congreso el presidente se reservó el control sobre el proceso: él sería el encargado de elegir la terna para que el Consejo eligiera. Y así quedó: una nueva Ley Orgánica —versión oficial— se aprueba ese mismo año y, como era predecible, los estudiantes se sienten burlados. La aprobación no resolvió el conflicto, tan sólo lo hizo aún más enconado y generó una situación de profunda inestabilidad.

Los estudiantes no pudieron impedir la aprobación en el Congreso, pero en los siguientes años fueron perfectamente capaces de generar una situación de crisis universitaria tan significativa que, al cabo de cuatro años, en 1933, el secretario de Educación, Narciso Bassols, muy molesto, abiertamente se declara harto de la

relación con los estudiantes y, en un arranque, les propone entonces que sean ellos los que tomen el control de una Universidad que, como él mismo lo anticipa, se volverá prácticamente privada. En parte de su discurso, menciona: “[ya que] nada les parece, desconfían de todo, recelosos de la intervención gubernamental, entonces asuman ustedes la conducción, consigan recursos, tomen decisiones respóndanle al pueblo de México pero ya no como la universidad del Estado, sino como cualquier otra, incluso privada” (en Silva Herzog, 1974: 68-69). En efecto, la nueva ley que se aprueba les concede la autonomía plena, pero haciéndoles pagar un alto precio, que consiste en que, si bien habrá un Consejo Universitario paritario y con una decisiva mayoría de profesores y estudiantes,⁶ que será el encargado de nombrar rector y dirigir la institución, la Universidad dejará de ser llamada ‘Nacional’ y se le cancelará totalmente el subsidio del Estado. Y son los profesores (a quienes, además, se les cancela el salario) y los estudiantes (que tienen que pagar elevadas colegiaturas) los que sufren esto último. El primer rector es Manuel Gómez Morín, que luego es fundador del Partido Acción Nacional.

Pero ni esto arregla las cosas, y el que paga los platos rotos es el presidente Cárdenas, porque inmediatamente después, en 1934, cuando ya es presidente, convoca a todos los rectores de universidades a integrarse al paradigma de la educación socialista, que está a punto de aprobarse constitucionalmente, y que, señala perentoriamente el gobernante, no puede dejar de incluir a la educación superior. Las autoridades universitarias rechazan bruscamente la invitación, algunos sectores estudiantiles la aprueban (de las universidades de Jalisco y Michoacán),

6 La participación de los estudiantes en órganos como el Consejo es para ellos sumamente importante. Uno de ellos daba esta explicación: “todas las dificultades estudiantiles provienen de que la voz y voto de los estudiantes en la forma en que actualmente está integrado el Consejo Universitario, no tienen ningún valor, pues sus representantes son en número muy inferior al número de los representantes de las autoridades escolares de los profesores, quienes llevan siempre una opinión unificada e intransigente, que echa por tierra y nulifica todas las proposiciones y deseos de los estudiantes, siendo éste el origen de conflictos como el actual y deseamos aprovechar la buena disposición de usted (refiriéndose al Presidente) para que la clase estudiantil, única a la que aún no llega en una forma eficaz la obra de la Revolución, realice una verdadera conquista que *resuelva con justicia y equidad* problemas presentes y futuros (Silva Herzog, 1974: 50, las cursivas son mías).

otros no la aceptan (entre ellos las y los de la ahora exnacional) y, finalmente, el gobierno federal se ve obligado a suprimir de la iniciativa constitucional cualquier mención de las universidades que las incorpore como ámbito, también, de la educación socialista. Con esto se agrava la crisis en la relación Estado-educación superior.

Ya no es sólo el secretario Bassols el que rompe con una institución, sino también el siguiente jefe del Gobierno extiende el divorcio a todas las instituciones por su falta de colaboración en esta iniciativa de Estado. Si ellas se deslindan, parece decirse, entonces el presidente también. Aunque hay que considerar que, en los hechos, no se quiere el rompimiento extremo, pues Cárdenas reanuda las aportaciones monetarias extraordinarias a la antes Nacional. Y, a pesar de su autogobierno y, tal vez por eso, sorpresivamente, “durante los seis años siguientes la Universidad estuvo en paz sin que hubieran huelgas ni actos de violencia por parte de los alumnos”, cuenta el profesor y funcionario Jesús Silva Herzog (1974: 78).

Pero otra cosa ocurriría con Manuel Ávila Camacho, en 1944. Aprovechando una huelga en ese año, un grupo de académicos, ilustres y molestos con la situación marginal en que se encuentran dentro de la Universidad, lleva a la creación de un nuevo pacto en la educación superior universitaria. Uno que le permita al gobierno mayor ingerencia en la vida universitaria, pero, al mismo tiempo, no le inmiscuya directamente. Se trata de un acuerdo entre cúpulas institucionales y Estado, del que quedaron excluidos el grueso de los académicos y otros trabajadores, pero, sobre todo, los estudiantes. A pesar de que éstos siempre plantearon con vehemencia lo justo que era el que se les permitiera participar con pleno derecho en la vida institucional, el acuerdo pasa a través de ellos como si no existieran. Desde 1929 esperaban “la buena disposición de usted (refiriéndose entonces al presidente Portes Gil) para que la clase estudiantil, única a la que aún no llega en una forma eficaz la obra de la Revolución, realice una verdadera conquista que *resuelva con justicia y equidad* problemas presentes y futuros” (citado en Silva Herzog, 1974: 50, las cursivas son mías).

¿Cómo se llegó al nuevo acuerdo Estado-Universidad de 1944-45? Al presidente llegaron demandas de sectores académicos de la Universi-

dad que se quejaban de que, más allá de la huelga contra el rector de inclinación fascista, el problema era que en esa institución regía la *política* y no la *academia* y, como apunta Ordorika (2006), podemos inferir que era una manera de quejarse de que la participación mayoritaria de estudiantes y profesores en el Consejo Universitario hacía que las discusiones y decisiones sobre la conducción de la Universidad estuvieran entonces fuera del fácil alcance del poder, de las competencias de los funcionarios y de la capa de académicos ilustres. La predominancia de estudiantes y del conjunto general de profesores era considerada por este segmento académico como algo nocivo, el imperio de la *política* o, de plano, de la *politiquería* que no atendía a lo académico. Era claro que la cúpula de académicos distinguidos estaría más cómoda discutiendo y acordando con los funcionarios (mismos que eran, también y generalmente, ilustres académicos).

En respuesta a sus quejas, Ávila Camacho pidió a seis exrectores de la institución que le presentaran una nueva propuesta de ley; éstos regresaron con un proyecto que modificaba a fondo el esquema de gobierno de plena autonomía. Se crearía una Junta de Gobierno integrada por notables académicos o funcionarios de dentro y fuera de la institución, misma que estaría encargada de la designación de rector y funcionarios, y de servir de árbitro en los conflictos universitarios. Y, además, proponían cambios en la composición del Consejo Universitario, que disminuirían sensiblemente el peso e influencia del común de profesores y estudiantes. La propuesta se aprobó en el Congreso (y hoy, después de casi 80 años, sigue sin cambios) y, con eso, a partir de enero 1945, la Universidad volvió a ser *Nacional*, se le reanudó la entrega del subsidio formal y se le prometió la construcción de toda una Ciudad Universitaria que, en menos de diez años, comenzó a albergar escuelas y facultades.

Un siglo de implicaciones y conflictos

Con este acuerdo, el Estado renunció a la idea de que debía ser directamente el poder presidencial o el gobernador de cada entidad quien ejerciera un poder directo sobre la institución y sobre los procesos internos, como la designación de rector; a partir del acuerdo, corresponde a la Junta de Gobierno (o Junta Directiva) esa tarea,

y repetidas veces sus integrantes han demostrado su lealtad básica a la institución y al Estado. Sin embargo, se dejaba completamente fuera a los estudiantes y, en 1945, serían lo que ya en 1929 anticipaban y rechazaban: quedar como “la única clase excluida” en la Universidad. Yuri Jiménez Nájera (2014: 188-203) e Imanol Ordorika (2006: 45-99) ilustran con gran claridad cómo la dinámica interna del poder —aunque con la oposición de los estudiantes que resultaron ser los grandes perdedores en este nuevo arreglo— propició que se llegara a un acuerdo que vinculaba a la Universidad con el poder del Estado en ese año, y esto tuvo un fuerte impacto en la vida universitaria. Jiménez Nájera muestra cómo se modifican las proporciones de los diversos actores en el Consejo Universitario, si se compara el antes y después de la Ley Orgánica de 1945: “el poder burocrático pasó de 23% a 47%; el sector académico disminuyó levemente, de 30% a 27%, mientras que el sector estudiantil cambió de 45% a 25%” (2014: 204).

En parte, por eso Ordorika llega a la conclusión de que el nuevo arreglo político dentro de la Universidad se dio en una coyuntura idónea, que combinó unas excelentes relaciones políticas entre esta institución y el Estado, y reforzó la estabilidad cada vez mayor del régimen político mexicano. El autoritarismo se había consolidado en la Universidad y en el sistema político en general: “Los grupos dominantes en la Universidad Nacional Autónoma de México tenían grandes expectativas para la nueva era que los esperaba una vez desterrada la política” (Ordorika, 2006: 99).

En este acuerdo no sólo los estudiantes, también el común de los profesores y los trabajadores administrativos quedan fuera del ámbito donde se toman las grandes y pequeñas decisiones institucionales, aunque esto afecta sobre todo la comunidad de estudiantes. Las y los académicos, en último término de su función, derivan un poder importante y, posteriormente, mejoraron su situación gracias al surgimiento de una organización sindical propia y democrática en, prácticamente, cada institución, a partir de los años setenta. Con ello logran, así sea transitoriamente, un poder que equilibra un tanto el de las cúpulas. Los estudiantes, sin embargo, ya para entonces no tienen siquiera la Federación de Estudiantes.

Lo anterior, sin embargo, no borra el hecho de que profesores y estudiantes han dejado de ser conductores de la institución y han pasado a ser meros observadores de procesos institucionales, que ahora les están vetados y que se les han vuelto opacos. Al mismo tiempo, la universidad, a pesar de ser *autónoma*, pierde independencia, porque este acuerdo vincula y compromete fuertemente a las cúpulas institucionales con el Estado. Separadas definitivamente de las y los estudiantes y del profesorado común, las mismas directivas se debilitan profundamente, y su único sostén, en caso de emergencia, es el gobierno —el Estado—, con el que sostienen una relación de mutua dependencia. Además, una vez establecida una importante distancia respecto de la comunidad universitaria, las cúpulas tienden a desarrollar una mentalidad de coto selecto y privilegiado, que los aleja aún más de las bases sociales de la Universidad y que se protege y se acerca a todo aquello que les ofrece el poder y sus recompensas.

Sus ventajas se amplían con la llegada, en los noventa, de los sobresueldos, cuyos montos son discrecionalmente determinados por los rectores; además, se da la masiva llegada de los convenios con empresas, corporaciones internacionales, fundaciones y dependencias gubernamentales. Así, las cúpulas dependen del Estado y el Estado depende de ellas para la tranquilidad de un sector (el estudiantil) que no fácilmente es controlable por los gobiernos. Y, así, se estabiliza la relación Estado-Universidad para beneficio mutuo: ninguna de las dos partes tiene razones o incentivos para asumir posiciones que, en general, hagan peligrar el acuerdo.

Termina, así, la despectivamente llamada *política* (es decir, el régimen de acuerdos entre estudiantes y académicos como eje de la conducción universitaria), y se fortalece *lo académico* (el régimen político del predominio de los acuerdos con los estratos académicos superiores y los directivos ligados al Estado). Una Junta de Gobierno permite llegar muy fácilmente a acuerdos y resolver situaciones problemáticas, a diferencia de la opción de negociar con todo un Consejo paritario de casi un centenar de integrantes.

Pero con la nueva vinculación, el Estado logra algo más: las cúpulas universitarias tácitamente aceptan que el poder gubernamental, el presi-

dente, podrá intervenir de manera decisiva en la vida institucional y cuando lo juzgue necesario.⁷

Las razones de fondo: la mutua conveniencia

Más allá de las cuestiones circunstanciales (huelga, presión de académicos), al Estado mexicano le era sumamente incómoda y problemática la forma en que, en los años veinte y treinta, se había replanteado la relación con la Universidad. La década de experiencia de la autonomía plena había mostrado que la universidad autónoma sí podía sobrevivir y hasta prosperar, pues podía conseguir recursos del Estado y convertirse —como lo hizo en esos años— en una fuerza política, de entrada, contrapuesta al Estado. Éste no ganaba algo sustancial y sí perdía un espacio que, como ya se veía desde los años cuarenta, era clave para el desarrollo del país, para la estabilidad política en la educación y para el mantenimiento de la idea del Estado como proveedor de educación. Algo que le ganaba importantes bonos políticos entre la juventud (como se vería después del 68). Incluso, se comprobó, con el paso del tiempo, que a pesar de la autonomía de las juntas de gobierno, el Estado podía ejercer un papel importante en el control de las universidades.

La manera tan conflictiva como en algunos periodos se da la relación con las universidades tiene que ver con este esquema: el Estado decide ejercer un control importante sobre las instituciones universitarias, pero éstas, por su origen e historia, difícilmente están dispuestas a olvidarse de la autonomía. Esta tensión no resuelta se propone aquí como la explicación del conflicto reiterado y profundo entre la Universidad y el Estado.

⁷ Silva Herzog narra un evento ilustrativo. En 1948 el presidente Miguel Alemán cita a la Junta de Gobierno de la UNAM a una reunión sobre una huelga en curso. Allí, los miembros de la Junta dan sus puntos de vista (a favor del doctor Zubirán) y le piden que lo apoye. Este responde afirmativamente y señala que el rector ha contado con todo su apoyo y, como prueba, informó que le daba apoyo para la construcción de Ciudad Universitaria. “Salimos [de la reunión] encantados de la vida”, dice Jesús Silva Herzog; le comunican por teléfono al rector la buena noticia y acuerdan reunirse esa misma noche. En esa reunión, sin embargo, el rector Zubirán les informó que el presidente le había pedido su renuncia irrevocable, cosa que hizo de inmediato. (Silva Herzog, 1974: 96). Otra intervención del Ejecutivo fue en 1944, y se narra en el cuerpo de este escrito, cuando el presidente Ávila Camacho interviene para cambiar la Ley (Silva Herzog, 1974: 81). Y en noviembre de 1999, según se informa en la prensa, el presidente Zedillo interviene y le pide la renuncia al rector Barnés por su manejo de la huelga estudiantil y le abre el camino para que su subalterno, el doctor De la Fuente, lo sustituya.

Las consecuencias del acuerdo para los estudiantes y la educación superior

Esa tensión se despliega sobre todo, de manera permanente y muy fuerte, al interior de las instituciones con el grueso de los trabajadores universitarios y con los estudiantes. Se vislumbra su profundidad y fuerza cuando hay decisiones especialmente problemáticas y les afectan específicamente. Como la mencionada decisión que toman las cúpulas de la UNAM y los directivos de otras instituciones de que sea una agencia privada externa, el mencionado Ceneval, quien decida quién ingresa o no a esas instituciones y cuáles de los egresados pueden considerarse o no de calidad. O el aumento en las colegiaturas (como en la UNAM en 1987, 1992 y 1999), que se decide con sólo los integrantes del Consejo Universitario. Estos son ejemplos, además, de cómo el nuevo acuerdo, que excluye a los estudiantes, crea un sustrato de fuertes protestas y conflictos en las instituciones, que casi de inmediato se vuelven asuntos de Estado, y no es raro que lleven a éste a utilizar el recurso de la violencia.

Ese sustrato tiende a reactivarse cada vez que, sin consultas ni acuerdos previos, se toman decisiones que afectan significativamente a estudiantes o a trabajadores, aunque para las autoridades esto no sea percibido de la misma manera. Como en 1929, el cambio de un plan de estudios y el planteamiento de una nueva evaluación pudo generar procesos de resistencia de impredecible evolución e importantes consecuencias. Por otra parte, se pueden ver las limitaciones que en los hechos tienen tesis como la de que los estudiantes están representados en los órganos colegiados que aprueban estas medidas. Como ya advertían los estudiantes en 1929, esa participación es tan minoritaria que es fácilmente arrasada por la votación entre un sector de los académicos y los funcionarios. Los representantes estudiantiles frecuentemente surgen de procesos de elección muy poco legitimados por la mayoría, y ocurre que, a veces, gravitan en torno a las posturas de los funcionarios. Aún en momentos en que la representación estudiantil sostenga posturas radicalmente distintas a la del resto de integrantes, estos consejos y sus puntos de vista, regularmente, tienen muy poca trascendencia en la toma de decisiones.

Por otro lado, los grandes conflictos que por momentos genera este acuerdo excluyente de los estudiantes son manejados por el Estado con una violencia que, generalmente, no utiliza con los académicos universitarios (que a partir de los años noventa han dejado de ser una real oposición), pero sí con los estudiantes, el magisterio, los normalistas y politécnicos. Una revisión de los hechos violentos de cien años muestra claramente que son las y los estudiantes quienes, prioritariamente, son objeto de medidas agresivas, descalificaciones, palizas y represión. Los estudiantes, una vez organizados, conscientes y comprometidos (y peor si son capaces de convocar en algún grado a las y los académicos), pueden iniciar —como muestra la historia— procesos de cambio radicales y, por eso, también son un núcleo que causa enorme preocupación y, en su momento, violencia desde el Estado. Porque representan a comunidades muy numerosas, pensantes, que no temen oponerse al gobierno y hacer uso de sus enormes recursos institucionales (acceso a instalaciones) de conocimiento y de creatividad. Además, con años de organización y actuación colectiva, así sea con propósitos académicos —en la escuela y la universidad—, cuentan con la experiencia de moverse en una infraestructura organizativa y prácticas académicas que fácilmente pueden reconvertir a las antes tranquilas instituciones en centros de difusión y organización masivas y hasta radicales. Como ha ocurrido en prácticamente cada uno de sus movimientos en esta historia de un siglo.

Cuando el factor universitario se vuelca masivamente en la calle genera reacciones de consideración en la sociedad y entre las autoridades civiles. Surgen con fuerza las nociones conservadoras de “los jóvenes a estudiar, no a hacer alborotos” o “la falta de respeto a la autoridad” y se nubla la capacidad del poder de entender y tratar el origen del conflicto. Así, la respuesta hostil e inicial de Portes Gil, en 1929 —que los llamaba “indisciplinados” y merecedores de represión y cárcel—, aparece de nuevo con Díaz Ordaz y Echeverría (1968-1971), y una vez más en 2000, sin el discurso agresivo pero sí en el lenguaje de los hechos, que pone a los estudiantes como merecedores de cárcel y de juicios que llevan a penas de cárcel hasta por 20 o 30 años.

De estas maneras y en forma moderada o aguda, el esquema de violencia desde el Estado se reproduce con frecuencia a lo largo de cien años. Y es evidente que se mantiene hasta nuestros días. Cuando esto ocurre, las autoridades institucionales sólo en contadas ocasiones fijan posturas de defensa de estudiantes y trabajadores, y aunque en la mayoría de los casos llegan a considerarlos como “el enemigo”, como ocurrió en el caso de la UAM en 2019, cuando los trabajadores se declaran en huelga (*El Pulso Laboral*, 2018).

Son contados los momentos en que, colocándose del lado de sus estudiantes, los directivos se plantan frente al poder del Estado cuando éste responde con violencia a sus demandas. En el 68, el rector Barros Sierra sufrió en carne propia las consecuencias de su postura de rechazo a la violencia del Estado contra las y los estudiantes y contra la Universidad.

Por otro lado, un sentimiento parecido al de *traición a la universidad* apareció en los círculos de las cúpulas universitarias cuando, a finales de los años setenta, las y los académicos del común y trabajadores administrativos y manuales comenzaron a organizarse sindicalmente. En los círculos de poder universitario-gubernamental se inauguró la defensa de la *pureza académica*, pues se manejaba que el sindicato pretendía intervenir en la determinación de quiénes debían ser contratados como profesores investigadores. Se puede interpretar que, en el fondo, estaba la preocupación del Estado de que se cuestionara en los hechos el acuerdo de equilibrio de 1945.

De ahí que las primeras respuestas oficiales de los funcionarios fueron, además de las coloridas exageraciones y de la condena y descalificación de los gremios, la campaña de propaganda dentro y fuera de las instituciones. Dado que esto no detuvo el crecimiento del sindicalismo universitario, sino que fortaleció la iniciativa de crear un Sindicato Único Nacional de Trabajadores Universitarios (SUNTU), en 1980, el Estado decidió salir abiertamente y con toda su fuerza legislativa en defensa del *status quo* universitario logrado décadas atrás.

En concreto, lo que hizo fue añadir al tercero constitucional una fracción que golpea severamente los intentos de sindicalización masiva y, una vez más, fortalece la figura de las autoridades. Así, la nueva fracción séptima en el artículo tercero establece que “las universidades

[es decir la patronal,] *fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia* de su personal académico” (Cámara de Diputados, 2003a, las cursivas son mías), con lo que se anuló la bilateralidad y el sentido mismo del sindicalismo en un terreno crucial: el de los procedimientos para la selección y contratación del personal académico. En ese entonces, como ahora, la postura de los académicos sindicalizados no iba en el sentido de la participación del sindicato en las decisiones respecto de la capacidad académica de los candidatos a una plaza; pedían, sencillamente, que juntos, autoridades universitarias y sindicato, vigilaran, a través de una comisión bilateral, que los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia que realizaban las comisiones académicas se llevaran a cabo en estricto apego a la reglamentación que la institución estableciera, para evitar favoritismos o sesgos en las dictaminaciones.

Si esta modificación constitucional hizo desaparecer el derecho fundamental de los trabajadores universitarios a la protección bilateral en el momento de ingreso, promoción y permanencia, el advenimiento de las becas y estímulos o pagos por productividad (que mediante un ejercicio altamente imaginativo fueron concebidas como un dispositivo de *permanencia*) agregó otro territorio importante a la discrecionalidad de los rectores, pues los montos que deben recibir los trabajadores por su trabajo en estos conceptos los determina exclusiva y unilateralmente la autoridad universitaria.

En la relación con los estudiantes, se puede identificar que el Estado se maneja de manera clasista. Las y los normalistas rurales, tecnológicos o del mismo *Polí* asisten a instituciones cuyo financiamiento por alumno es inferior al de la Nacional o la UAM, lo que genera condiciones críticas (instalaciones deficientes, escasos recursos para el proceso educativo, numerosos profesores en condiciones de precariedad, etcétera) y protestas. Y entonces la represión suele ser, también, clasista.

Es el caso del IPN, que se ha *indisciplinado* en distintas ocasiones, pero en su origen netamente popular –a diferencia del de la UNAM, que nace de la visión de Justo Sierra y Porfirio Díaz y de sus pretensiones aristocráticas–,⁸ los estudiantes

8 Reiteramos la tendencia aristocratizante que tenía la concepción universitaria de comienzos del siglo pasado, en el

del *Poli* tenían una visión del país, de su identidad de clase y de su propia institución, que les permitió avanzar rápidamente a posiciones muy críticas. De allí la reacción estatal de represión.

Como ilustra el IPN, aún sin autonomía formal, una institución puede generar procesos de independencia frente al Estado y de conciencia y organización. Por eso no se puede descartar la autonomía como si fuera algo ya inútil. A pesar de todo, ésta confiere algunas ventajas, como la libertad de investigación y de cátedra, la independencia relativa de los gobiernos –si esta se logra construir– y la capacidad de tomar iniciativas directamente para modificar los términos y objetivos de su relación con la sociedad. Por eso constituye una esperanza de que, a partir de esos atributos, las sociedades latinoamericanas pueden ser transformadas, como ya ocurrió en el pasado en los años veinte, treinta y setenta, periodos en que o no existía el pacto Estado-cúpulas o éste había entrado en profunda crisis, como sucedió luego de los hechos del 68.

La autonomía es útil por la función educativa que tiene y que también alcanza a quienes conducen el Estado. Algo indispensable porque, en el fondo, un Estado que no sabe convivir con la autonomía en la educación es un Estado sumamente limitado, poco familiarizado con visiones distintas, con ciudadanos libres, independientes, creativos y sin miedo.

Implicaciones en la educación básica: historia y violencia

La ruptura del pacto original de los años 1920-1930 abrió la puerta a la violencia en este nivel educativo. El gran sustrato de la violencia –que

sentido de algo aparte, superior, que no debe mezclar sus propósitos con los de la escuela común financiada por el Estado. Así, en su discurso inaugural, Justo Sierra señala, entre otras cosas, que la escuela (primaria, elemental) “forma parte integrante del Estado, corresponde a una obligación capital [...] es el Estado mismo en función de porvenir”, pero la educación superior va a un ámbito donde no llega el Estado: “La universidad está encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales, es la cima en que brota la fuente [...] que baja a regar las plantas germinadas [...] y sube en el ánimo del pueblo, por alto que esta la tenga puesta”, por eso se ha mantenido “fuera del alcance universitario a las Escuelas Normales, a pesar de que no ignoramos la tendencia actual de substituir a la enseñanza normal una enseñanza pedagógica universitaria”. Y concluye: “no sé cuáles resultados produciría en otras partes: aquí sindicamos de desastroso, régimen semejante, en el momento actual de nuestro desenvolvimiento escolar” (Justo Sierra, 2004: 56).

consiste en haber acorralado a las y los maestros a través de la conjunción de bajos salarios (que atentó contra su profesionalización) (Aboites, 1984), el control severo por parte de la SEP y del SNTE, la enorme losa burocrática que es la SEP, el control ideológico que en niños y maestras/maestros–, en este caso, se ejerce a través de la determinación de los planes y programas de estudio y de las dificultades que la estructura burocrática, y supone un peligro para el ejercicio de la libertad crítica que necesita el conocimiento para prosperar y vigorizar la relación escuela-comunidad.

De esta mezcla tupida de opresión y sometimiento nace, como mecanismo de sobrevivencia, la voluntad reiterada de organizarse colectivamente y actuar con determinación. Y, en la medida en que esa voluntad avanza, el Estado muestra su incapacidad para crear nuevas iniciativas y lanzar convocatorias a una acción educativa atractiva y libre, capaz de renovar un pacto que tuvo muchos frutos; reduce su acción a sólo mejorar los dispositivos de control y los recursos de sanciones y, finalmente, cuando los desafíos de la libertad son ya preocupantes, al uso de la fuerza.

En los años de 1950 comenzaron las rebeliones abiertas que cuestionaron de fondo a las estructuras de control sindical y las deterioradas condiciones laborales de las que hablaba Greaves (2008). En la década siguiente, no pocos maestros optaron por tomar las armas y, en Guerrero, Chihuahua y otras regiones, opusieron resistencia a los abusos de caciques, hacendados y a las fuerzas del Estado. En general, las y los estudiantes normalistas participan desde entonces en las luchas de los estudiantes universitarios y del Politécnico. En el caso de las normales rurales fue una lucha por la supervivencia, dado el ataque abierto que sufren en esa década.

En los setentas, las y los maestros de nivel básico procesan las lecciones del 68, calibran los márgenes políticos realmente existentes y la capacidad de transformar el poder que tienen las rebeldías masivas, bien organizadas, armadas de ideologías socialmente progresistas y dotadas de reflexiones educativas necesarias para la acción de transformación de la educación. Tras un largo periodo de reflexión y luchas en los sesentas y setentas, esas décadas se coronaron con la decisión, en 1979, de formar, dentro del SNTE,

un organismo que se coloque como un referente alternativo e interno, la CNTE que, a diferencia del Sindicato, es un organismo democrático, autónomo del Estado, ocupado en la mejoría de las condiciones laborales de los maestros e instrumento de lucha clasista en contra del régimen capitalista y sus gobiernos y partidos clasistas.

*La lucha de la CNTE: 1990 a la fecha
y la educación superior*

Desde finales de los años cincuenta es objetivamente claro que el itinerario de la educación de ahí en adelante va a ser tormentoso. En esos años, a pesar de que la SEP está ocupada por las y los maestros, que hay constantes protestas, el Estado decide que no hay marcha atrás en el pacto conservador-empresarial por el que opta para la educación. Insiste en la idea de “la escuela mexicana” y confía en que si no se mencionan las contradicciones de clase y cultura —como ocurría con la escuela socialista— dejarán de tener impacto y permitirán un tranquilo avance educativo. Deja así, sin resolver, las contradicciones de fondo y apuesta a que el otro no reaccionará, no tendrá fuerza o que la represión y la determinación del Estado serán suficientes para disuadirlo de cualquier protesta o movilización significativa. Es decir, opta por la posibilidad latente de que se generen constantemente conflictos laborales, gremiales, políticos y culturales, pero que se podrán contener.

El conflicto y la violencia permanentes son, sin embargo, opciones que los estudiantes rechazan. En 1929 advertían claramente que la violencia era una opción que estaba a punto de tomar el gobierno (y, podemos decir, que una y otra vez ha sido la opción preferencial, al no indagar y resolver más a fondo). Acosados por la policía, en esa coyuntura señalaban, por voz del dirigente Gómez Árias, que había una intención clara de “resolver por la violencia un conflicto universitario”, y decían algo que si se hubiera atendido habría impedido muchos de los conflictos, con los muertos y heridos que conllevan, de estos cien años:

En este capítulo es fundamental no limitar la opinión estudiantil a los casos planteados ya, sino escuchar de modo permanente la opinión de la masa estudiantil; estamos seguros de que el rechazo de

esta regla significaría posponer *una serie de fricciones que irán surgiendo* inevitablemente. La injerencia de los estudiantes en los organismos de la Universidad es absolutamente necesaria y no sólo como informativa, sino determinante en la vida escolar (*Gaceta UNAM*, 2019; las cursivas son mías).

El Estado crea las condiciones para que en todo este siglo genere un rastro de protesta y violencia que, si bien temporalmente parece haber concluido, en otros momentos es de violencia tal —en el terreno de las políticas laborales-educativas y en el de la represión física y armada—, que rompe los límites que durante años han servido para contener la fuerza social de casi dos millones de docentes (y comunidades y otros grupos), y colocan a la educación y sus reformas en un terreno profundamente inestable.

Este es el caso de las reformas parciales que comienzan con la llegada de la propuesta neoliberal de educación (a partir de comienzos de los noventa) y que culminan con una batalla a fondo por la conducción de la educación de 2012 a 2018.⁹ Las reformas neoliberales generaron reacciones importantes en sectores clave del magisterio, que permitieron recomponer el horizonte de fuerzas en la educación. Si bien el balance general les siguió siendo desfavorable a las y los profesores, el surgimiento de espacios crecientes de resistencia enderezaron el rumbo lo suficiente como para presentar una oposición en ciertos momentos muy eficaz.

Los dirigentes de los partidos, los tecnócratas dentro de la SEP y un sector empresarial impa-

⁹ A pesar de opiniones en contrario, resulta evidente que desde el planteamiento mismo de la reforma educativa de 2012 el gobierno estaba consciente de la alta probabilidad de que ésta generaría un fuerte conflicto. En diciembre de ese año, cuando se procede a aprobar, apresuradamente, la reforma constitucional desde el bloque dominante en la educación, la lideresa Gordillo hace la advertencia de que la inclusión del término “permanencia” provocará una fuerte confrontación, pues significa que habrá despidos. Y, de hecho, ahí mismo se da un violento inicio del conflicto, pues el líder resulta aprehendido y sujeta a un largo proceso judicial, una manera obvia de eliminarla de la discusión. Por esas mismas fechas, estudiosos de la educación fueron convocados por el naciente INEE a una reunión en el Departamento Investigación Educativa del IPN, con el aparente propósito de informarles de los planes. Allí, varios advirtieron a la directiva de dicho Instituto que lo que venía era un conflicto mayúsculo. En ese sentido, la decisión de seguir adelante se hace ya de manera muy consciente de las implicaciones —aunque no sea una política formalmente establecida por el Estado— y, al tomar la decisión de recurrir o aceptar la intervención de las fuerzas federales, se está de acuerdo en que el conflicto se torne violento.

ciente y rijoso (*Mexicanos Primero*) consideraron que ya era el momento de ir a fondo en una reforma integral, en lugar de tener –otra vez– un rosario interminable de conflictos y luchas, como había sido desde 2000. Pero ninguno de estos actores vio la propuesta desde la perspectiva de maestras y maestros (y ni siquiera se consultó a quienes podrían tener objeción) y, así, esa reforma fue tan violenta y tan claramente clasista, que generó una oposición histórica que derrumbó el sexenio de Peña Nieto y obligó a López Obrador a rehacer el marco constitucional y legal, de forma que se mantuvieran algunos elementos (como el binomio evaluación-recompensa, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, USICAMM), pero que se eliminara el binomio evaluación-despido y se sepultara al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Con la cancelación de gran parte de la reforma de 2012 se evitó que el sexenio 2018-2024 estuviera marcado por un rosario de protestas y movilizaciones, pues era una reforma que, de haberse instalado, habría representado un golpe muy duro de conflictos y protestas desde el magisterio; por el contrario, se avanzó en la noción de que se tenía que tener en cuenta la opinión de los maestros en el terreno de iniciativas de reforma.

En la Educación Superior, con la Ley General de Educación Superior, fueron las directivas institucionales las que tuvieron logros importantes, como la facultad de definir ellas el derecho a la educación, la legalización y legitimación de la evaluación, la injerencia en la definición del derecho a la educación, la comercialización de los servicios universitarios, la posposición de la gratuidad y la facultad de coordinar a las universidades públicas y autónomas que ahora tiene la SEP.

No se ve, en el horizonte de la formación mexicana, que los grupos y clases dominantes consideren necesario reestablecer en la educación alguna sombra del acuerdo original que se estableció con los maestros en las primeras décadas de la posrevolución y, ciertamente, queda ahora más lejana una visión que pueda ver como ventajoso, para la educación superior del país y para las y los jóvenes, el que pasen a ser actores fundamentales del pacto por la educación superior. Por lo tanto, la tensión, las protestas y la violencia seguirán.

Fuentes consultadas

- Aboites, Hugo (2021), *La medida de una nación. Historia de poder y resistencias (1982-2021)*, Ciudad de México, Editorial Ítaca / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aboites, Hugo (2020), “Cuatro contribuciones de la CNTE y una hipótesis sobre su origen”, en Miguel Ramírez Zaragoza (coord.), *Las luchas de la CNTE. Debates analíticos sobre su relevancia histórica*, Ciudad de México, UNAM-Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad-Coordinación de Humanidades.
- Aboites, Hugo (1984), “El salario del educador en México: 1925-1982”, *Revista Coyoacán*, vol. 16, Ciudad de México, Ediciones El Caballito.
- Álvarez del Villar, Gonzalo; Mendoza, Damián y Nario, Mónica (2021), “50 años del halconazo, la matanza del Jueves de Corpus”, *UNAM Global. De la comunidad para la comunidad*, 8 de junio, Ciudad de México, UNAM, <<https://cutt.ly/aXNTVEe>>, 20 de agosto de 2022.
- Anónimo (2008), “Manifiesto. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”, en Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (comps.), *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Una propuesta de la ANUIES*, Ciudad de México, ANUIES.
- Camacho, Zósimo (2018), “El 68 que tampoco se debe olvidar: el de las normales rurales”, *Contra línea*, 27 de septiembre, Ciudad de México, Contra línea, <<https://cutt.ly/KHCOL7a>>, 26 de mayo 2022.
- Cámara de Diputados (2003a), “Autonomía universitaria. Cuadro comparativo de su regulación a nivel constitucional en diversos países”, Ciudad de México, Cámara de Diputados-Servicio de Investigación y Análisis, <<https://cutt.ly/xF-3j08F>>, 19 de abril de 2022.
- Cámara de Diputados (2003b), “Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior”, Ciudad de México, Cámara de Diputados-Servicio de Investigación y Análisis, <<https://cutt.ly/2F5ijVE>>, 31 de enero de 2022.

- Campos Vázquez, Raymundo y Santillana Hernández, Alma (2016), "Análisis de diferencias en puntajes en la prueba ENLACE entre niños y niñas en el sistema escolar mexicano", *Estudios Económicos*, 31 (1), Ciudad de México, El Colegio de México, pp. 65-123, <<https://cutt.ly/YXB0V8D>>, 8 de julio de 2022.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2022), "Matanza del Jueves de Corpus 'El Halconazo'", Ciudad de México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, <https://cutt.ly/TXN-YEzw>, 10 de julio de 2022.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2017), "Recomendación No. 7VG/2017. Sobre violaciones graves a derechos humanos por los hechos ocurridos el 19 de junio de 2016 en Asunción de Nochixtlán, San Pablo Huitzo, Hacienda Blanca y Trinidad de Viguera, en el estado de Oaxaca", Ciudad de México, 17 de octubre, CNDH, <<https://cutt.ly/fHCDUtc>>, 31 de enero de 2022.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1934), "Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales", 13 de diciembre, Ciudad de México, Segob, <<https://cutt.ly/hFOijpg>>, 18 de abril de 2022.
- El Pulso Laboral* (2018), "El enemigo está en el SI-TUAM: Peñaloza", *El Pulso Laboral*, Ciudad de México, 26 de abril, <<https://cutt.ly/iXNnAH3>>, 17 julio 2022.
- Fierros, Olive (2020), "El día que el Ejército irrumpió en la Unison contra el movimiento estudiantil", *El Sol de Hermosillo*, 2 de octubre, Hermosillo, Organización Editorial Mexicana, Local, <<https://cutt.ly/qHCi8Vn>>, 30 de enero de 2022.
- Gaceta UNAM* (2019), "1929: autonomía, ya", *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, núm. 13, Ciudad de México, UNAM, <<https://cutt.ly/IF5eHOI>>, 20 de abril de 2022.
- Gilly, Adolfo (1972), *La revolución interrumpida*, Ciudad de México, Editorial Era.
- Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, Ciudad de México, El Colegio de México.
- Hernández Díaz, Jaime y Pérez Pintor, Héctor (coords.) (2017), *Autonomía universitaria en México. De la experiencia nicolaíta de 1917 al México del siglo XXI*, Ciudad de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Miguel Ángel Porrúa.
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (1994), "Cuaderno número 1 de estadísticas de educación", Aguascalientes, Inegi.
- Jiménez Nájera, Yuri (2014), *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)*, Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lomnitz, Claudio (2021) Discurso aceptación ingreso al Colegio Nacional <https://eloficiodehistoriar.com.mx/2021/03/07/la-violencia-en-el-mexico-actual-es-sintoma-de-un-nuevo-tipo-de-estado-lomnitz/>
- López, René Alberto (2022), "Aplican la ley garrote a maestros de Tabasco; dos arrestados y un herido", *La Jornada*, 21 de julio, Ciudad de México, Demos, Estados, <<https://cutt.ly/OXB3G6T>>, 20 de agosto de 2022.
- Loyo Brambila, Aurora (1980), *El movimiento magisterial de 1958 en México*, Ciudad de México, Editorial Era.
- National Security Archives* (2022) "About Gelman Library, The George Washington University", Washington D.C., <<https://nsarchive.gwu.edu/>>, 10 de julio de 2022.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, Ciudad de México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Poy Solano, Laura (2009), "Misael Núñez Acosta, un símbolo de la lucha magisterial", *El Cotidiano*, núm. 154, Ciudad de México, UAM-Azcapotzalco.
- Quintanilla, Susana (2002), "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940" en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM/CIESAS/Conacyt, <<https://cutt.ly/8XXvPLN>>, 24 de agosto de 2022.
- Raby, David (1974), *Educación y revolución social en México*, Ciudad de México, SEP.
- Revista Expansión* (2011), "México evaluará a 16 millones de alumnos con prueba ENLACE", *Revista Expansión*, 23 de mayo, México, D.F., Expansión, <<https://cutt.ly/cXBM1oS>>, 12 de julio de 2022.
- Rodríguez, Armando (2010), "Luchas en el IPN: del cardenismo a la huelga de 1956", Documentos del Comité de Lucha Estudiantil Politécnico (CLEP), Ciudad de México, UNAM-Seminario de Educación Superior, <<https://cutt.ly/qHC-JCCD>>, 20 de enero de 2022.

- Sánchez Serrano, Evangelina (2009), "La represión del estado mexicano durante la guerra sucia en Guerrero", ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, <<https://cutt.ly/dHCKbnM>>, 20 de mayo de 2022.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013), "Enlace 2013. Resultados históricos nacionales 2006-2013", Ciudad de México, SEP, <<https://cutt.ly/VXBV4IG>>, 24 de agosto de 2022.
- Sierra, Justo (2004), *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, Ciudad de México, UNAM-Coordinación de Difusión Cultural-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, <<https://cutt.ly/EF5aSOB>>, 20 de abril de 2022.
- Silva Herzog, Jesús (1974), *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) (2004), *Población escolar UNAM: estadísticas 1980-2003*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, Ángel (2021), "La violencia en el México actual es un síntoma de un nuevo tipo de Estado: Lomnitz", *El oficio de historiar. La historia como arte*, 7 de marzo, México, <<https://cutt.ly/MXXw2t5>>, 24 de agosto de 2022.
- Wikipedia (2022), "Movimiento magisterial en México de 1958", California, Fundación Wikimedia, <<https://cutt.ly/SHCK4Go>>, 29 de enero de 2022.

Hugo Aboites

Es doctor en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Actualmente es profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Sus líneas de investigación son: nuevas tecnologías, educación y globalización. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: "El pacto en ciencia, tecnología e innovación. Su historia en las leyes (1970-2021)", *El Cotidiano*, 36 (226), Ciudad de México, pp. 7-14 (2021); "Cuatro contribuciones de la CNTE y una hipótesis sobre su origen", en Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coord.), *Las luchas de la CNTE. Debates analíticos sobre su relevancia histórica*, Ciudad de México, UNAM / Secretaría de Cultura (2020); "Epidemia y batalla por la educación", *El Cotidiano*, núm. 221, Ciudad de México, pp. 1-16 (2020); "Desarrollo sostenible, Banco Mundial, Unesco y universidad: el caso UAM-X", *Trazos y Contextos*, Ciudad de México, UAM-Xochimilco (2020); "Pandemia y poder: ruptura y lucha por la educación", *Aprendamos a Educar*, núm. 5, Quito.

Recibido: 18 de abril de 2022.

Aceptado: 22 de junio de 2022.

Publicado: 1 de septiembre de 2022.