

T  
557

82355

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E INSTITUCIONES**

**“LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR  
EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA UNAM”**

**Autor:  
Samuel Ramírez Morales**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGIA SOCIAL  
DE GRUPOS E INSTITUCIONES**

**Tutor:  
Roberto Manero Brito**

**México D.F. a 14 de marzo de 2006.**

*A Rosy, por su amor y sacrificio.*

## RESUMEN

La investigación que presento hace una lectura particular, alejada de los discursos oficiales, respecto al proceso de institucionalización del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) de la FES Zaragoza. Posterior al alejamiento de los postulados más reacios de la ciencia de la modernidad, retomo al análisis institucional, al método multirreferencial, al paradigma de la complejidad y a la propuesta del imaginario social, para que desde este amplio y dinámico campo de conceptos, inicie un diálogo con los autores, así como con mi práctica profesional en esta institución. Este diálogo me permite: en primer lugar, comenzar la reconstitución del contexto histórico-social que da origen a la FES Zaragoza; y en segundo lugar, profundizar en el análisis del SEM como un modelo de planeación y organización institucional, que en lugar de promover el desarrollo académico de la institución y de generar una verdadera cultura democrática, con apertura política, en beneficio de la comunidad universitaria, provoca la emergencia de una espesa burocracia que alimenta una racionalidad tecno-económica acorde al modelo neoliberal del capitalismo internacional. Situación esta última que ha matizado todo el devenir histórico de la institución.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1. LOS DOS OBSTÁCULOS</b>	<b>9</b>
<b>Primer obstáculo: La ciencia de la modernidad.</b>	<b>9</b>
<i>La ciencia moderna, sus limitaciones y el rol del conocimiento.</i>	<b>9</b>
<b>El método científico, la multirreferencialidad y las prácticas educativas.</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2. REFERENTES HISTÓRICOS DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN</b>	<b>20</b>
<b>Referentes históricos para el estudio de la institución.</b>	<b>21</b>
<i>La teología cristiana y la propuesta legalista</i>	<b>22</b>
<i>La psicoterapia institucional</i>	<b>24</b>
<i>La pedagogía institucional</i>	<b>26</b>
<i>El socioanálisis</i>	<b>29</b>
<b>El concepto de institución.</b>	<b>39</b>
<b>La institucionalización.</b>	<b>41</b>
<i>El efecto Mühlmann y el Principio de Equivalencia Ampliado.</i>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 3. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FUNDACIÓN DE LA FES ZARAGOZA</b>	<b>45</b>
<b>Antecedentes.</b>	<b>46</b>
<b>El movimiento del 68 y la reforma educativa del Estado.</b>	<b>49</b>
<b>La autogestión como mito movilizador.</b>	<b>53</b>
<b>La reforma universitaria de Pablo González Casanova.</b>	<b>57</b>
<b>La descentralización en la UNAM y la creación de la FES Zaragoza.</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA MODULAR EN LA FES ZARAGOZA. CRISIS Y MODERNIDAD EDUCATIVA</b>	<b>66</b>
<b>El soberonismo, la crisis y la modernización educativa.</b>	<b>66</b>
<b>Los límites de la política y la democracia.</b>	<b>72</b>
<b>La institucionalización del S.E.M. en la FES Zaragoza.</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>86</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>88</b>

## Introducción

El presente trabajo surge por la necesidad de comprender, no desde la mirada oficial, el modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Modelo educativo considerado vanguardia en su tiempo y enmarcado en el contexto de la desconcentración académica, geográfica y política de la UNAM en los años 70.

En esta investigación, se hace énfasis en el contexto socio-histórico que dio origen a la FES Zaragoza, se revisan las dos etapas en las cuales surge y se desarrolla esta institución educativa: la reforma educativa y la modernización educativa, y se ubica el proyecto político al que viene respondiendo desde las últimas tres décadas. El propósito principal de este trabajo es observar como la institucionalización del modelo educativo, que tiene como antecedente las ideas-acción del movimiento estudiantil del 68 en el marco de la contracultura, sintetizadas y alejadas de su ideario original por el proyecto académico del rector Pablo González Casanova, ha formado una institución que, al paso del tiempo, en lugar de promover el desarrollo académico, genera una espesa burocracia que alimenta una racionalidad tecno-económica acorde al modelo neoliberal del capitalismo internacional. Se reconoce también como esta institución educativa evita promover una verdadera cultura democrática, con apertura política, que permita la toma de decisiones acorde a las necesidades de la comunidad universitaria y no en beneficio de los grupos de poder. Situación esta última que matiza el devenir histórico de la institución.

La FES Zaragoza nace como parte de un proyecto político que trató de resarcir los daños causados por el movimiento estudiantil del 68. Pero también nace con la intención de experimentar un modelo educativo innovador que permita probar nuevas propuestas educativas de planeación y organización institucional que le de elementos al Estado mexicano para ajustar la formación de recursos humanos acorde a las demandas de desarrollo del capitalismo internacional. La FES Zaragoza surge entonces enmarcada en las políticas de descentralización académica, política y geográfica de la UNAM del proyecto político-académico del rector Pablo González Casanova.

La FES Zaragoza inicia sus actividades en enero de 1976. Pensada originalmente como una institución educativa orientada hacia las nuevas formas de organización académica y administrativa que incorpore permanentemente innovaciones en la enseñanza superior. Adopta al Sistema de Enseñanza Modular (SEM) como su modelo de planeación institucional y como medio para organizar la currícula de las distintas carreras de la naciente Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza: Odontología, Psicología, Medicina, Enfermería, Biología, Químico farmacéutico biólogo e Ingeniería Química. A pesar de las críticas que recibió el modelo tradicional de enseñanza por asignaturas, el SEM de Zaragoza no ha logrado desarrollar un modelo conceptual afín a su propio modelo educativo, llevando constantemente a la reproducción acrítica de los esquemas tradicionales de enseñanza.

La influencia para el diseño curricular de las distintas carreras, en mayor o menor medida, estuvo precedido por el trabajo que realizó el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) (1975) y por el Programa de Medicina plan A-36 de la Facultad de Medicina.<sup>1</sup> La concepción de enseñanza modular que planteó el CLATES, y que incorporó la FES Zaragoza como su modelo pedagógico y de planeación institucional, tuvo sus bases en la tecnología educativa, nutrida a su vez por la psicología conductista, las teorías de la comunicación y la teoría de los sistemas. El CLATES planteará:

- Que la enseñanza modular tiene que identificar una serie de problemas para determinar las funciones que el profesional debe desarrollar para su solución.
- Considera a la modularidad como un sustento de la acción orientada hacia la solución de los problemas.
- Argumenta la necesidad de considerar al SEM como un sistema de organización de la enseñanza que tenga como uno de sus elementos básicos el desempeño de las actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos en relación con las informaciones pertinentes.
- El módulo se debe estructurar de manera integrativa y multidisciplinaria para las actividades de aprendizaje y que en un tiempo flexible permita al alumno alcanzar los objetivos educacionales conforme a las capacidades, destrezas y actitudes que le ayuden a desempeñar sus funciones profesionales.
- Cada módulo tiene que ser autosuficiente para el desempeño de una o varias funciones profesionales.
- Y las actividades del modulo son principalmente de capacitación profesional y de información para el logro de objetivos cognoscitivos de las unidades didácticas.<sup>2</sup>

Dentro de este modelo educativo que adoptó la FES Zaragoza, se resaltará la relación universidad-sociedad y la función de la práctica profesional. Por lo que respecta al modelo de servicio, este pretendió generar una práctica profesional para que el alumno fuera considerado un ente productivo. También se pretendió la vinculación de la docencia con el servicio, así como la agrupación de las funciones y objetivos a través de módulos y no de disciplinas.<sup>3</sup>

Oficialmente, los elementos centrales del SEM en la FES Zaragoza, son:

- La vinculación teoría- práctica.
- La integración docencia-servicio.
- La multidisciplinariedad.
- La organización curricular por módulos.

---

<sup>1</sup> La carrera de Psicología estuvo influida además por el diseño curricular de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. Navarro P., María Goretti, et al. "Análisis del sistema de enseñanza modular en la FES Zaragoza, sus retos y perspectivas." En *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Serie cuadernos. No. 10, México, septiembre, 1993. UAM Xochimilco. p. 58.

<sup>2</sup> *Enseñanza Modular*. CLATES. UABC. México. 1976.

<sup>3</sup> Navarro P., María Goretti, et al. "Análisis del sistema de enseñanza modular en la FES Zaragoza, sus retos y perspectivas." op cit. p. 59.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje activo.

Algunos elementos fundamentales, de acuerdo a las características del sistema modular integrativo, no se consideraron para la FES Zaragoza:

- La práctica profesional alternativa.
- El objeto de transformación.
- La interdisciplinariedad.
- La investigación.

En la carrera de Psicología ha habido algunos intentos por incorporar varios de estos elementos, pero con poco éxito y sin una verdadera integración.<sup>4</sup> Las carreras de Campo II son los lugares donde se desarrolla la investigación de alto nivel, pero siempre al margen del modelo educativo y fuera de una estructura institucional de investigación. Los logros en investigación se consideran sólo como esfuerzos aislados, por lo que la integración tampoco se ha dado aquí.

A 30 años de su fundación, el SEM de la FES Zaragoza no muestra una claridad conceptual, e independientemente de que la cronista de la escuela ha tratado de recuperar la historia de la facultad y de fundamentar el modelo educativo, han prevaleciendo concepciones distintas hasta el extremo de sostener, en algunos casos, la incorporación de nuevos modelos de enseñanzas en el marco de las actuales tendencias innovadoras de la educación. El Modelo Educativo Zaragoza (MES) es el ejemplo más reciente. Por lo que se puede decir, que no existe todavía un consenso para instrumentar el sistema de enseñanza modular en las actividades escolares.

Aún cuando se han realizado esfuerzos importantes por analizar los diferentes matices que ha acogido el SEM en la FES Zaragoza, a través de eventos académicos y algunos pocos proyectos de investigación educativa,<sup>5</sup> estos se quedan sólo a nivel de propuestas sin llegar a impactar el trabajo de reestructuración curricular que han tenido algunas de las carreras. Pero tampoco se realizan evaluaciones sistemáticas del modelo educativo, de acuerdo a la metodología curricular, que le den elementos para integrar la historia –como creación permanente- y para recuperar los aciertos y los errores que se han cometido, con la intención de adaptar el diseño curricular a las necesidades académicas y laborales de la institución. Asimismo, y ante la falta de interés por los procesos democráticos, se margina permanentemente cualquier intento democrático para que los distintos sectores de la comunidad académica: profesores, alumnos y trabajadores, participen en la toma de decisiones institucionales.

La experiencia nos demuestra que la influencia de la tecnología educativa lo que ha provocado es:

---

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Navarro P., M. G., et al. "Panorámica del Curriculum en la ENEP Zaragoza." FES Zaragoza UNAM. Rev. Imágenes Educativas. Vol. I No.1. México, agosto-octubre, 1993. pp.5-15.

- La fragmentación del conocimiento.
- Se hizo a un lado la pretendida multidisciplinariedad.
- Y aunque se trabajó tardíamente con la interdisciplinariedad y la integración docencia-investigación-servicio, nunca se consiguió que la planeación curricular los incorporara.<sup>6</sup>

La poca reflexión alrededor de estos temas es porque algunos profesores ya han realizado estudios de Posgrado, que les permiten integrar nuevos campos conceptuales que nutren el análisis y reflexión en este complejo campo de observación.

Entre los principales problemas que encontramos para la adecuada ejecución del SEM en la FES Zaragoza están:

- Lo administrativo ha frenado permanentemente el desarrollo académico.
- Algunos aspectos innovadores que se han propuesto han sido más de forma que de fondo.
- En lo curricular los problemas más relevantes son: la falta de un sistema de evaluación del aprendizaje, la fragmentación del conocimiento, la desvinculación docencia-servicio-investigación y el conocimiento superficial de algunas de las áreas del conocimiento.
- Aunque se han hecho evaluaciones de los planes de estudio en las carreras, algunos más sistemáticos que otros, estos no muestran una fundamentación teórico-conceptual clara, por lo que se pierde de vista su contexto social al no contemplar una noción amplia de currículum. Olvidan su anclaje epistemológico, así como la importancia de enmarcarlos en un campo de conceptos coherente y congruente. Además de que cuando se hacen las evaluaciones de los planes de estudio, generalmente se hacen al margen de la comunidad universitaria.
- No se logra estructurar un programa sólido que introduzca e integre al docente a este sistema de enseñanza, lo que provoca una falta de compromiso por parte del docente.
- Las condiciones laborales no favorecen la profesionalización de la docencia, porque la mayoría de los profesores siguen siendo de asignatura y porque no existe un programa permanente de fortalecimiento y estabilidad de la planta académica.
- No se genera un perfil de docente modular que precise sus roles y funciones, así como tampoco existe una legislación universitaria que norme los derechos y obligaciones de los profesores modulares.
- Las revisiones curriculares que se realizan son siempre en minigrupos selectos que cuidan más la homogeneidad política que la formación de grupos interdisciplinarios.
- La dificultad para romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, ha impedido el razonamiento de los problemas con una visión amplia que los integre a una escala histórica y social.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> No obstante lo intentaron algunas carreras como Psicología y Odontología pero con muy poco éxito.

<sup>7</sup> Navarro P., María Goretti, et al. "Análisis del sistema de enseñanza modular en la FES Zaragoza, sus retos y perspectivas." op cit. pp. 60 y 61.

La FES Zaragoza enfrenta entonces retos importantes en el inicio del siglo XXI, entre los más destacables se encuentran:

- Incorporar a la universidad a las necesidades del mercado de trabajo.
- Realizar una reflexión teórico-filosófica respecto a que tipo de hombre se quiere formar.
- Analizar su currículo para determinar si es válido para este momento histórico.
- Tomar en cuenta los cambios que se están dando a nivel social y económico, así como su repercusión en la educación.

El trabajo que presento se enmarca en esta compleja problemática del modelo educativo de la FES Zaragoza, por lo que la intención de esta investigación es observar y analizar:

1. El contexto en el que surge la FES Zaragoza. Los efectos de la contracultura que se transmutan en el gran mito movilizador. La incorporación de las ideas libertarias y democráticas del movimiento estudiantil del 68 a discursos oficiales. El surgimiento de la reforma universitaria promovida por el rector Pablo González Casanova. La descentralización de la UNAM y la consecuente creación de la FES Zaragoza.
2. Se analiza también la crisis económica de los años 80, que ayudó a reestructurar a la UNAM para que, entre otras cosas, se minimizaran las reformas educativas de González Casanova. Se observa como, aprovechando la misma crisis, se comienza a proponer una nueva racionalidad política apoyada más en el principio de autoridad, el secreto burocrático y la planeación tecnocrática. Se muestran los límites que tienen las instituciones de educación superior, en particular la FES Zaragoza, en política y democracia. Y se comprende como el proceso de institucionalización del SEM ha provocado, en el imaginario de la comunidad universitaria, un efecto inverso al ideario original que ilusoriamente dio vida a la FES Zaragoza.

Dos capítulos preceden a los puntos anteriores (cada punto corresponde a un capítulo). El primer capítulo muestra la estructura que adquirió el marco metodológico que sostuvo esta investigación. La multirreferencialidad de Jacques Ardoino fue la propuesta metodológica que incorporo para constituir el marco conceptual que me permite entender la problemática desde la diversidad. Desde esta propuesta metodológica, se construyeron los diversos dispositivos de análisis que me ayudaron a comprender e interpretar las distintas actividades políticas-educativas que se presentaron a lo largo de esta investigación. Se analizó también la función de la ciencia moderna, el método científico, así como sus limitaciones y rol que juega el conocimiento en la modernidad.

El capítulo dos se estructura con la intención de dar sustento teórico a la investigación. Se trabaja desde la teoría del análisis institucional para incorporar el concepto de institución y reconocer su diferencia respecto al proceso de institucionalización de los movimientos sociales. Este capítulo realiza un breve recorrido histórico por el movimiento institucionalista francés, por lo que se trabajan las distintas etapas de este movimiento

intelectual que da vida a la teoría del análisis institucional: la teología cristiana, la propuesta legalista, la psicoterapia institucional, la pedagogía institucional y el socioanálisis. En este sentido, este capítulo también sirve para entretener más adelante esta teoría con la historia de la FES Zaragoza y con su modelo educativo.

Este es el contexto histórico, el marco teórico y el marco metodológico, que presento para analizar el proceso de institucionalización de un modelo educativo que en su tiempo fue vanguardia. En una institución de educación superior que gradualmente se ha alejado de su proyecto original. Proyecto político-académico curvado, traicionado y desplazado hacia espacios burocráticos cada vez más ambiguos y absurdos, que han impedido realizar una lectura más fina de un modelo de planeación y organización institucional que cada vez se hace más complejo, ajeno y escurridizo. Al paso del tiempo, y ante la evidente acción corrosiva de sus analizadores, parece que esta institución ha acelerado su proceso de entropía social.

# CAPÍTULO 1

## LOS DOS OBSTÁCULOS

### Primer obstáculo: La ciencia de la modernidad

Al iniciar el trabajo a lo primero que me enfrento es, sin duda, a la confrontación de mis propias contradicciones teórico-metodológicas gestadas durante mi formación académica. Tuve que darme cuenta primero, de la distorsión ideológica y política que la educación superior acarrea; y segundo, de la necesidad de replantearme el método de la ciencia, no sólo para este trabajo sino también para futuras búsquedas metodológicas en el abordaje de los complejos objetos de conocimiento de las ciencias sociales.

Tuve entonces que retrabajar conceptos teóricos que consideraba ciertos y universales, tuve que reestructurar la idea que tenía de la ciencia como aquel discurso inapelable del cual es un sacrilegio pensar siquiera en su cuestionamiento, tuve que volver atrás en mi formación disciplinar, la que muy pronto se me mostró limitada, y finalmente tuve que replantearme la idea, que hasta ese momento tenía, respecto a la noción de objetividad. Concepto este último que, paradójicamente desde su acepción en la ciencia moderna, excluye al sujeto de su propio objeto de conocimiento.

Cuestionar mi formación disciplinar, cuestionar mi formación académica, cuestionar a la ciencia y a su método, fueron entonces los primeros problemas que tuve que enfrentar antes de involucrarme en una temática que se incluye y define en función de otros supuestos y perspectivas teóricas en torno a la construcción del conocimiento y a las reglas formales de la ciencia y de su método: la institucionalización del SEM en la FES Zaragoza.

#### *La ciencia moderna, sus limitaciones y el rol del conocimiento*

Cuando uno se forma dentro de los cánones de la ciencia moderna,<sup>8</sup> salirse de ellos resulta verdaderamente un sacrilegio. Nuestra formación disciplinar, nuestra educación en general, conforma bien un acto de Fe. En el mundo moderno, el conocimiento se da o se cree dar, sólo a través del discurso que genera la ciencia. “El mundo moderno es científico antes que (y por encima de) cualquier otra cosa”.<sup>9</sup> Situación que ha puesto a las instituciones de la modernidad, entre ellas a las instituciones educativas, en una posición que políticamente les permite introyectar en el imaginario del colectivo, los discursos y rituales que la época moderna necesita para legitimarse, y que a través de la ideología, promueve lo que la ciencia debe ser: la única práctica social, aceptada y validada, para dar cuenta de la realidad y generar conocimiento. Pero este procedimiento también negará lo que la ciencia asimismo es: un acto instituido que admite, desde su origen, la constitución de un nuevo mito.

---

<sup>8</sup> Por *ciencia moderna* me refiero al espíritu que ha caracterizado al mundo moderno, que al apoyarse en la ciencia determinó sus atributos a partir de la negación de aquello que no pueda ser empíricamente verificable, a la solicitud de que la realidad se compruebe de manera objetiva, que el conocimiento científico se restrinja sólo al sector de la naturaleza que pueda ser examinada por los sentidos y que la conducta de la vida sea predominantemente racional.

<sup>9</sup> Pérez Tamayo, Ruy. *Acerca de Minerva*. La ciencia para todos. Biblioteca Digital, sexta parte, capítulo XLVI. “Ciencia y modernidad”. Tomado del sitio web: omega.ilce.edu.mx:3000. 21 de diciembre de 2005.

La formación al interior de la ciencia es larga, muy parecida a la formación religiosa de la edad media. El no dudar de sus fundamentos las hace parientes cercanas. Donde la teología judeocristiana, durante su rectoría, al igual que la ciencia lo hizo durante algún tiempo, se vio imposibilitada a cuestionar sus propios fundamentos teóricos-metodológicos, esto es, a no dudar nunca de la existencia de Dios, su representación imaginaria más importante y su principal núcleo teórico. Aún así, la religión nos enseña, al igual que lo hace la ciencia, a no dudar de su propio mito.

Con el paso del tiempo, el núcleo duro de la ciencia moderna también se dogmatizó, llegando incluso a un climax durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. Y la ciencia, al igual que la religión, se fue convirtiendo, antes de salir del siglo XX, en una institución omnipotente que analizaba y cuestionaba todo, menos a sí misma. Ahora bien, será importante aclarar y matizar esta última aseveración, ya que durante el siglo XX, y gracias a los múltiples descubrimientos que la misma ciencia hizo, con el apoyo y desarrollo de la tecnología, junto a la tradición de apertura que siempre ha caracterizado a la ciencia, también se nos brindaron los elementos racionales necesarios para reconocer que la ciencia podía asimismo ser cuestionada.

Si echamos una rápida mirada a los últimos cuatro siglos, desde la transformación del mundo medieval en moderno (siglo XVII), con el importante rol que jugó el Renacimiento y la creación artística (siglos XV y XVI) para que el hombre se liberara del yugo eclesiástico en los asuntos seculares, es que podemos observar como la ciencia, que surge como una revolución en el conocimiento, gradualmente fue marginando y coptando cualquier otro intento del conocer. De esta manera, la época moderna desplazará a los antiguos paradigmas y acabará con la imagen de mundo encantado que se tenía de la antigüedad.<sup>10</sup>

Galileo Galilei (1564-1624) cuestionará la idea de que la Tierra era el centro del universo. René Descartes (1596-1650), al recurrir a la duda metódica *–pienso luego existo–*, abre la posibilidad de que el sujeto se constituya autónomo sin recurrir ya a la acción divina y escinde al sujeto del objeto, operación que le permite fundar la ciencia moderna -un mundo objetivo posible de ser conocido y un sujeto con la capacidad de conocerlo por medio de su actividad racional-. E Isaac Newton (1642-1727) el constructor de la física moderna, quien formuló la ley de la gravitación universal y fue el creador del cálculo diferencial, que en algún momento dijo: *el universo es ordenado y está sujeto a leyes, las que se expresan en lenguaje matemático. El hombre, a través de la ciencia, puede descubrir esas leyes y, en consecuencia, operar sobre el universo.*<sup>11</sup> Gracias a la intervención de estos tres grandes

---

<sup>10</sup> Un mundo dotado de unidad y proveniente de una común pertenencia de todo a la Creación. Un mundo donde se podía dar la interdependencia de los fenómenos materiales y espirituales, donde había lugar tanto para el desarrollo conceptual –desarrollos filosóficos, artesanías de gran complejidad, máquinas de guerra y vastos imperios- como para el mito y la leyenda -donde la tierra era el centro del universo, con mares poblados de monstruos y sirenas, bosques encantados, duendes y magos, historias fantásticas, héroes y dioses-. Ferrara, Francisco. *El desafío de la complejidad*. Tomado del sitio web [ar.geocities.com/adicciones2001/complejidad.htm](http://ar.geocities.com/adicciones2001/complejidad.htm). 3 de enero de 2006.

<sup>11</sup> Ibid.

pensadores, junto a otros no menos importantes, es que se logró construir el edificio de la ciencia moderna. Pero al margen de sus posibles limitaciones, ya reconocidas durante el siglo XX, la ciencia moderna nos entregará asombrosos descubrimientos, invenciones maravillosas y avances tecnológicos sorprendentes.

Pero es precisamente desde este avance sorprendente, que la ciencia moderna fija también sus límites, ya que al afirmar que el universo es ordenado y se encuentra sujeto a leyes, dejará fuera todo aquello que no responda, contradiga o relativice sus principales afirmaciones: 1) la existencia irrevocable de *leyes en la naturaleza* –un tiempo y un espacio absolutos-; 2) la *reversibilidad* que llevó a la matematización del conocimiento, a la utilización del cálculo y al perfeccionamiento del método experimental –la posibilidad de conocerlo todo, de predecir el futuro y de volver a contradecir el pasado-; y 3) el *determinismo*, la relación causa-efecto, todo está determinado y obedece a causas que es posible hallar mediante precisas operaciones científicas. De esta manera, los fenómenos asociados al desorden, al caos, a lo impredecible o lo indeterminado, se considerarán fuentes de error.<sup>12</sup>

La división arbitraria que la ciencia de la modernidad hizo para el estudio de la realidad, en dos amplios sectores del conocimiento: las ciencias naturales y las ciencias sociales, excluyentes entre sí, en algún momento comenzó a frenar el avance del conocimiento humano. Sin irnos muy lejos, un ejemplo muy significativo lo encontramos hoy en la formación académica que se da en gran parte de la educación superior en México, ya que al seguir obedeciendo a las reglas formales de la ciencia y de su método, se genera la imposibilidad, en el educando, de integrar las dimensiones física, biológica y humana para el estudio complejo del hombre y la naturaleza. La ciencia de la modernidad se convierte así, en un discurso reduccionista que frena el desarrollo del pensamiento humano. Y su modelo de conocimiento, que se vuelve reduccionista y excluyente, servirá sólo para introyectar en la colectividad un dogma que termina por formar creyentes de la ciencia y de la modernidad. El mito en su máximo esplendor.

El papel de espejo que han asumido las ciencias sociales respecto al paradigma clásico de la ciencia, las ha llevado a copiar métodos y técnicas ajenas a su propio objeto de conocimiento, posicionándolas, al igual que las ciencias naturales, rígidas y formales. Pero a diferencia de las ciencias naturales, su posicionamiento, respecto a su objeto de conocimiento, resultará mucho más ambiguo. Entonces, al negar el estudio del hombre como una entidad compleja, las ha llevado a minimizar la importancia de sus múltiples interacciones e interrelaciones físicas, biológicas, psíquicas y culturales, es decir, las ha lleva a ocultar su diversidad.

Considerar al hombre sólo como un ente físico, biológico o social, es seguir manteniendo su conocimiento aislado y excluyente. Su aneja a disciplinas que niegan, por desconocimiento o interés, su complejidad, resulta de un imaginario social que excluye las características más importantes del hombre. Ante esta postura, la búsqueda por los orígenes,

---

<sup>12</sup> Solari, H.G. "El caos y los límites de lo predecible o una anagrama de Newton". En *Rev. Ciencia Hoy*. Buenos Aires Vol. 6, num. 31, sep-oct, 1995.

se traduce sólo al (re)conocimiento del hombre a partir de su anexión a una gran cantidad de dispositivos artificiales, que al final de cuentas terminan por excluirlo de su propio análisis. Estudiar al hombre se vuelve así paradójico, porque se le estudia alejándolo de sí mismo. Al estudiarlo metódica, parsimoniosa, transparente y objetivamente, se generan procesos artificiales de depuración, que llevan a la ilusión de una claridad y una transparencia respecto a un objeto que por su naturaleza es opaco.

Esta postura ha llevado a las ciencias sociales a sobrevalorar y a reproducir una estructura gemela y formalizante de las ciencias naturales, y a pesar de la refutación que éstas han tenido durante casi todo el siglo XX, la clonación de su modelo metodológico, que se ajusta mejor a objetos aparentemente no complejos. Lleva a los teóricos sociales a olvidarse de la característica más importante del hombre, es decir, de la vida. Así, mientras las ciencias naturales estudian objetos relativamente simples y estables,<sup>13</sup> las ciencias sociales, se enfrentan a verdaderos dilemas: reproducir, desde un modelo reduccionista y simplificador, un método que responda al estudio de objetos complejos.

Sin la intención de profundizar más en el método (aspecto que retomaré más adelante), basta con recordar que en la actualidad esta posición reduccionista de las ciencias naturales, también se encuentra debatida. Las actuales discusiones que se dan al interior de la física, la química, las matemáticas o la biología, dan cuenta de las dificultades que estas tienen para responder a los retos de una realidad que se les presenta cada vez más compleja. Sistemas alejados del equilibrio, sistemas no lineales o los mismos sistemas complejos, son sólo algunos de los ejemplos que hacen ver la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que las acerquen a la diversidad de la realidad. Los avances en física cuántica, mecánica de los fluidos, biología genética o termodinámica, muestran ya algunos de los límites que la ciencia de la modernidad tiene.<sup>14</sup> En los años sesenta, Ilya Prigogine dará uno de los más importantes golpes a este tipo de mirada simplificadora y reduccionista que la ciencia moderna ha promovido.<sup>15</sup>

La ciencia de la modernidad parece que ha llevado al conocimiento humano a un callejón sin salida, ya que al proponer un dispositivo metodológico único, oculta lo diverso y genera en sí misma un conocimiento aislado, esbozando sólo un carácter complicado (que no complejo) de los objetos. El proceso de conocimiento se reduce asimismo a la obtención, por descomposición, de elementos cada vez más simples, más transparentes y más puros.

Este modelo de conocimiento, que provoca una estructura cognoscitiva y una construcción de pensamiento único y que guía la explicación de los hechos hacia una ilusoria transparencia y hacia una aparente objetividad,<sup>16</sup> margina políticamente a los sujetos que se atreven a decir que el estudio de los productos del espíritu humano es ya prioritario.

---

<sup>13</sup> Estaría por discutirse esas características "simples" de los objetos de las ciencias naturales, ya que a pesar de que Ardoino, en momentos, parece sugerirlo así, esto se contrapone en Morin, que pone múltiples ejemplos de cómo los mismos físicos reencuentran la complejidad en sus objetos naturales.

<sup>14</sup> Hawking, S. *Breve historia del tiempo*. Ed. Planeta. México 1992. Peña, A. (comp.) *La biología contemporánea*. UNAM. México, 1983.

<sup>15</sup> Prigogine y Stengers. *La nueva alianza*. Alianza. Madrid, 1983.

<sup>16</sup> Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994. p.75.

Al interior del concierto científico actual, la posición reduccionista tiende a considerar a las creencias, los mitos, las ideologías y los ritos, como una serie de conocimientos precientíficos o naturalistas, argumentando que la única “ciencia verdadera” (ciencia positiva, funcionalista) es aquella que se ubica por encima de cualquier otro conocimiento humano, y arropándose en la epistemología formal, en la lógica que clausura la apertura y en la sistematización llevada al extremo, afirma que éste es el único discurso capaz de elaborar “enunciados verdaderos”.

Esta postura que clausura termina por apoyarse en aspectos metodológicos específicos enunciados ya en el método científico. El pragmatismo experimental y las matemáticas clásicas (pitagóricas), esas matemáticas que no pueden elaborar fórmulas precisas para los fenómenos alejados del equilibrio, como el torbellino, son las que garantizarán la coherencia axiomática de sus postulados teóricos,<sup>17</sup> por lo que aquellas formas de reflexión no doctas, pero que también son racionales, en un ejercicio de exclusión, se les impide confrontarse con los enunciados científicos. Cualquier expresión humana que no alcance un mínimo de objetividad, como la poesía, el arte o la novela, corresponden así al reino de la subjetividad, por lo que se consideran prejuiciosas, valorativas y contrarias al espíritu de la ciencia.

La tendencia de esta epistemología, que nos lleva a la descomposición en partes cada vez más pequeñas de los objetos, origina así un procedimiento deductivo que le permite transitar de lo complejo a lo simple, recortando lo real y “construyendo” los hechos, las leyes, los conceptos y las teorías. El camino de estas ciencias positivas, que apuestan a esta suerte de descomposición, y desde una perspectiva, auguran que algún día podamos ir al encuentro de elementos cada vez más puros y más simples, cuya acumulación en el tiempo nos permitirá acceder a las propiedades del conjunto. La meta: encontrar las leyes universales que rijan el funcionamiento del universo. Los teóricos sociales que aceptan este procedimiento se aproximan a una especie de *fantasmática de la pureza*.<sup>18</sup>

Descubrir los hechos en la ciencia moderna, resulta entonces de un procedimiento que permite sacar a la luz lo oculto, de acceder a ellos persistente y parsimoniosamente, por fragmentos, por la progresión de lo desconocido a lo conocido, de lo no sabido al saber, de lo oculto a la luz. Y de esta manera, las luces de la civilización occidental, tendrán la misión de que algún día, con los refinamientos metodológicos y los avances tecnológicos de la ciencia, puedan ser susceptibles de análisis y transparencia.

---

<sup>17</sup> Para profundizar sobre la crítica a esta mirada simplificadora de la realidad, recomiendo la lectura de la parte tres del libro de Morin *Introducción al pensamiento complejo*, pp. 87-110.

<sup>18</sup> Para el pedagogo francés Jacques Ardoino, los mitos, las religiones, las creencias y los rituales de iniciación, sitúan a la pureza en el origen mismo de las culturas -el paraíso perdido o el estado de inocencia perdido y deseado por los pueblos-; en cierto modo, la religión de los hechos -el mito de la ciencia moderna- atraviesa también por esta nostalgia, ya que se sitúa en el corazón mismo de su propia racionalidad, es decir, que la ciencia como cualquier otro mito busca también sus orígenes. Ardoino, J. *Hacia la multirreferencialidad*. Documento traducido del francés por Marcelo Carrillo. COP-Universidad Iberoamericana. México, septiembre, 1994. p.2.

Desde esta lógica hipotético-deductiva, todo objeto de conocimiento accederá a la transparencia, a ser atravesado por la mirada, abarcado, descrito, definido e inspeccionado, es decir, a ser explicado.<sup>19</sup> Todo objeto de conocimiento entonces se construirá-desconstruirá-reconstruirá, y ante esta fórmula extraída de la física clásica, nos encontraremos de nuevo con los problemas de concordancia entre el objeto físico y el fenómeno viviente.

A pesar de que a la realidad humana se le haya intentado reconstruir, formalizar, modelar y esquematizar, en este juego de descomposición interminable, lo único que se consigue es desaparecerle sus propiedades más fundamentales.<sup>20</sup> Para Ardoino, lo específicamente humano es opaco y complejo, por lo que su estudio dependerá de una hermenéutica que insista en la simultaneidad de su carácter objetivo y subjetivo, pero además, de una hermenéutica que insista en un abordaje desde su carácter de implicado y polémico.<sup>21</sup>

Cuando Edgar Morin caracteriza a los fenómenos humanos como fenómenos bioantroposociales, lo hace considerándolos fenómenos complejos. Señala lo paradójico de la vida orgánica y expresa que para mantener la organización estructural del organismo vivo, deberán coexistir el orden y el caos; el nacimiento y la muerte. En la biología de los organismos se observa con más claridad esta paradoja: la coexistencia de la muerte celular y la regeneración celular mantiene estable a la organización estructural del sistema viviente. El orden y el caos generan así, en su interacción, organización en lo viviente.<sup>22</sup>

La noción de complejidad, que nace de los estudios en cibernética por Heinz von Foerster,<sup>23</sup> en Química por Ilya Prigogine<sup>24</sup>, en Meteorología por Edward Lorenz<sup>25</sup> y desarrollada en el campo de lo social por el mismo Edgar Morin,<sup>26</sup> reconoce que la complejidad de los fenómenos vivientes nos permite postular un carácter molar y holístico para el estudio de lo orgánico-social. Pero independientemente de aceptar esta dificultad, no debemos de excluir la posibilidad de localizar o de distinguir fenómenos particularizados, pero ello supondrá una mirada más sistémica, comprensiva y hermenéutica de los objetos, ya que las relaciones de interdependencia, de alteración o de recurrencia de los mismos objetos se convierten en la complejidad, en condiciones necesarias para lograr su inteligibilidad.

A partir de reconocer la complejidad en la naturaleza y en el hombre, surge la hipótesis de la *pluralidad de las miradas*. Ya en la práctica social se pueden percibir el desorden y la

---

<sup>19</sup> La *explicación* entendida como despliegue, como algo que se despliega, es decir, algo que se pone en plano, poner en claro los hechos, suprimiendo al mismo tiempo la profundidad, hipertrofiando el espacio para alcanzar la transparencia.

<sup>20</sup> Ardoino, J. op cit. p. 3.

<sup>21</sup> Con respecto al término *implicado*, este nos remite más al "plié" de plegado, sugerido por la propia etimología, con un rol más de pliegue que se enrolla hacia dentro o hacia fuera, que al de "impliqué" de implicado que asume un rol más de contradicción, de envoltura o de encierro.

<sup>22</sup> Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. op cit. p.50-53.

<sup>23</sup> Foerster, Heinz von. "Por una nueva epistemología". En *Rev. Metapolítica*. Vol. 2, num. 8. México, 1998. pp. 629-641.

<sup>24</sup> Prigogine, I. *El tiempo y el devenir*. Gedisa, Barcelona, 1996.

<sup>25</sup> Solari, H.G. "El caos y los límites de lo predecible o una anagrama de Newton". Op. cit.

<sup>26</sup> Morin, E. *El Método*. Ed. Cátedra-Teorema. 4 Tomos. 5ª. Ed., Madrid, 1999.

heterogeneidad, y de manera simultánea, el orden y la homogeneidad. Se observa también el proceso organizativo de los procesos sociales así como su desorganización. Estas características acarrearán lo que J.P. Sartre llamó una *totalización* en curso, más que una totalidad a la manera funcionalista.<sup>27</sup>

Esta representación de diferencias también nos permite observar de manera simultánea, la oposición de intereses, los conflictos grupales e individuales, lo legal e ilegal, lo normal y anormal, y la salud y la enfermedad de las prácticas sociales, lugares donde se inscribirán además los actores sociales dotados de toda su negatividad. En lo específicamente humano, al mismo tiempo de reconocerle su opacidad y complejidad, es necesario incluirle las particularidades de su propia intimidad.

Desde esta postura multidimensional, que cuestiona la explicación como sinónimo de explicitación o de elucidación, formas que estructuran la hipótesis de la eficacia, función imaginaria de la sociedad moderna del siglo XX, es que Ardoino retoma y refina lo que Dilthey hizo en el siglo XIX desde la escuela hermenéutica alemana, distinguir a las ciencias de la explicación de las ciencias de la comprensión, para hablarnos ahora en el siglo XX, de las *ciencias de la implicación* en contraposición a las *ciencias de la explicación*.

La explicación como parte del paradigma clásico de la ciencia y la implicación que recupera la observación y el sentido hermenéutico de lo implicado a través de la interpretación por medio de la escucha. La implicación encuentra así un sistema que no sólo abarca los aspectos metodológicos de los fenómenos sino también sus aspectos epistemológicos.

Pero la implicación no sólo cuestiona la neutralidad de la ciencia, también muestra la postura del investigador en el transcurso de su investigación. Postura que no sólo ve la necesidad de guardar una distancia con respecto al objeto de conocimiento sino también para darnos cuenta de las modificaciones que sufre el objeto como resultado de la intervención del observador en el proceso de la investigación. Esta distancia lleva al investigador a asumir posturas o imposturas con respecto a la producción del conocimiento, y ubica a la investigación, ya sea como un encargo (lo que produce un estudio), ya sea como producción de conocimiento (lo que produce una investigación).

En realidad, la distancia, la implicación y el dispositivo formarán una unidad de análisis, unidad que afecta todo el proceso de investigación y de conocimiento, y su elucidación nos acercará al estudio de los fenómenos complejos. En un próximo apartado profundizaré más en ello, por lo pronto sólo comento que el dispositivo es una subunidad que acarrea una serie de procedimientos cuya función permite la distancia requerida en el proceso de investigación, además de abrir la posibilidad de acceder al análisis de nuestras propias implicaciones.

---

<sup>27</sup> Ardoino, J. Op cit. p.5.

## **El método científico, la multirreferencialidad y las prácticas educativas**

El segundo obstáculo al que me enfrento para abordar la problemática de la institucionalización del SEM en la FES Zaragoza, es el que refiere al problema del método en la ciencia, su aplicación a la educación y sus límites para aproximarnos al proceso mismo de la institucionalización.

Se puede decir, que una de las funciones del método, que comparte la misma problemática de la ciencia moderna, además de sugerir una manera de conocer, es la de conformar una estrategia que le permita a la ciencia elaborar un discurso encaminado a justificar, desde la legalidad, al actual régimen social, para de manera sutil desarrollar formas más eficaces de control social.

La importancia de recuperar al método desde la propuesta de la diversidad, como nos lo propone Ardoino, Morin y Castoriadis, además de incorporar la crítica ya realizada a la ciencia de la modernidad, es la de proponer alternativas metodológicas que rompan con la rígida normatividad que la institución científica establece.

Los fenómenos educativos, que a su vez son fenómenos sociales y fenómenos complejos, resultan ser opacos, diversos y multidimensionales. Proponer una estrategia metodológica que no tome en cuenta sus múltiples facetas, es trabajar de antemano de forma restringida. Aceptar su diversidad, no es sólo reconocer su complejidad sino además es reconocer las dimensiones de análisis que rebasan los ámbitos de una ciencia que excluye, reduce y separa.

Estudiar lo educativo sólo a través de lo pedagógico, lo escolar o lo administrativo, es simplificar las alternativas de solución del proceso de institucionalización que incluye múltiples interpretaciones, y a pesar de que existen referentes teóricos que aceptan esta dificultad, pocos profundizan o dan alternativas de solución, muchas veces porque comprometen políticamente a la institución científica. Por ejemplo, los estudios que hablan sobre la organización del establecimiento escolar, aunque profundizan en aspectos ideológicos o axiológicos, casi siempre dejan de lado el análisis de lo político, o a lo sumo, si lo incluyen, lo reducen a ámbitos del derecho y la legalidad.

Profundizar en lo político es desenmascarar el imaginario que utiliza el Estado para ocultar, marginar o desterrar situaciones contradictorias y conflictivas, ya que la emergencia de lo político y su consecuente toma de conciencia, alteraría la estabilidad del sistema institucional hasta, posiblemente, llegar a su disolución.

Para trabajar la institucionalización del modelo pedagógico de la FES Zaragoza y acceder al imaginario que lo determina, además de romper con los esquemas de pensamiento rígidos y preestablecidos, hubo que reconocer, desde la práctica, que el método de investigación se construye a la par de la investigación. Romper con algunas reglas del método y abandonar las prácticas metodológicas tradicionales, que separan, marginan y aíslan fue el factor fundamental para desarrollar las estrategias metodológicas de esta investigación.

La aproximación al proceso de institucionalización se construyó así desde diversos marcos de referencia, marcos que rebasaron las fronteras disciplinares de la psicología y de la pedagogía, marcos que se aproximaron a una multiplicidad de conceptos y teorías emigradas de varias disciplinas, las cuales al complementarse, permitieron la conformación metodológica multirreferencial que desarrolla ya el análisis institucional. Teoría sociológica que fundamentó el análisis del proceso de institucionalización del SEM en la FES Zaragoza.

La estrategia metodológica que invita a desarrollar esta mirada *multirreferencial*, la vienen trabajando desde hace algunos años Edgar Morin en el campo de la epistemología y Jacques Ardoino en el campo de la educación. Estos autores sugieren lo que parece un imposible desde el pensamiento reductor de la ciencia clásica: desarrollar esquemas de pensamiento complejo y multirreferencial para el estudio de los fenómenos sociales.

Superar la explicación disciplinar que constriñe el pensamiento, es comenzar a abordar el estudio de lo educativo de manera más abierta, es acercarse al análisis de lo diverso, de lo global y de lo profundo del sistema educativo mexicano, que desde hace muchos años se encuentra en crisis. Dentro de esta crisis institucional generalizada de la sociedad, las instituciones del saber se han visto superadas por encontrarse imposibilitadas para responder a los retos que nos presenta la educación mexicana en el contexto de la crisis y de un mundo globalizado y polarizado al extremo.

El problema educativo, que desde la vieja perspectiva epistemológica de la ciencia clásica, era simple o tendía a la simplicidad, ha dejado de serlo para convertirse en uno de los problemas sociales de mayor complejidad. Insertar lo educativo en lo social y no solamente en lo pedagógico, es reconocerle además de su diversidad su opacidad, su complejidad y su mestizaje.<sup>28</sup>

Aproximarnos a la *metodología multirreferencial*, no fue negar la rigurosidad de la ciencia, al contrario, fue ampliar esta rigurosidad pero entendida ahora como un valor que afecta los procedimientos, los dispositivos, las actitudes y la propia posición y disposición del investigador con respecto a su objeto de conocimiento.<sup>29</sup> Rigurosidad que además nos permitió acceder a la imaginación metodológica multirreferencial para la elaboración de las estrategias metodológicas de esta investigación.

---

<sup>28</sup> La noción de *mestizaje* es un concepto que introdujo J. Ardoino para establecer la diferencia, ya explicada, entre las ciencias de la transparencia y las que estudian la opacidad. En su crítica a la noción de pureza, que inspira ampliamente al espíritu científico positivista, Ardoino critica la idealización que se hace sobre la pureza en la ciencia y propone que las ciencias del hombre se encuentran más apegadas a formas híbridas o mestizadas al formar parte de procesos de alteración y complejidad. Cfr. Ardoino, J. "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor." En Ducoing, P. y Landesmann, M. (Comp.) *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993. pp. 21-22.

<sup>29</sup> Filloux, J.C. "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación". En Ducoing, P. y Landesmann, M. *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993. pp. 37-44.

Acercarnos a lo educativo desde la multirreferencialidad, además de permitirnos deshacer la vieja ritualística experimentalista de la ciencia clásica, que sigue preocupada más por la cuantificación y por el registro de las regularidades y las leyes, que por las *significaciones*, nos permitió detectar esos fenómenos educativos, que por sus consecuencias políticas, por su valor ideológico y por su aparente neutralidad, se ocultan y marginan del saber social.

Ya dentro de la tendencia complementarista y multirreferencial fue más accesible distinguir entre los estudios realizados *sobre* educación de los estudios realizados *en* educación, ya que mientras los primeros se realizan incorporando discursos elaborados de otras disciplinas con aportaciones metodológicas propias, los segundos nos llevan al interior mismo de los procesos educativos.<sup>30</sup> Para esta investigación, nos apoyamos más en los primeros (migración de teorías y conceptos) para desarrollar los segundos, es decir, desde mi propia implicación retomé los conceptos y las teorías que me acercaron más a un proceso que me ayudó a entender la problemática que sobre la institucionalización del SEM se da en la FES Zaragoza.

Desarrollar los dispositivos de análisis que correspondieran más a una *comprensión hermenéutica*, fue el factor más importante para desmenuzar, comprender e interpretar las actividades educativas y de investigación que se realizaron durante este trabajo: seminarios de formación docente, trabajo en aula, entrevistas abiertas con docentes, alumnos y personajes claves, diario de investigación, dinámicas de grupo con docentes y alumnos, y reflexiones individuales y colectivas. De esta manera, las dificultades para definir a la educación como un concepto único, se anticiparon cuando me encontré con nociones que no se restringían a un tiempo o a un espacio determinado, como fue el caso de la edad de los sujetos, las instituciones educativas como establecimientos o las temáticas de estudio; o a propuestas teóricas que la encerraban en nociones instrumentales de enseñanza, aprendizaje o instrucción.

Reconocer a la educación como un proceso amplio, fue buscar coincidencias o puntos de confluencia provenientes de distintos enfoques disciplinarios. Fue ubicarla al mismo tiempo, como campo o función social, como discurso o posibilidad de profesionalización, o como proceso o situación. En este sentido, se detectó un horizonte común en las prácticas educativas, por lo que se comenzaron a examinar más como prácticas políticas. Este horizonte común de corte político nos permitió ubicarlas como ese lugar primero e imprescindible donde, a falta de un objeto de estudio constituido y terminado, se desarrolla, si no un conocimiento nuevo,<sup>31</sup> sí una interpretación distinta a las ya concebidas.

Para profundizar en estas prácticas políticas de la educación y en el proceso de institucionalización del modelo educativo de la FES Zaragoza, me vi en la necesidad de recuperar aquellos lugares que he ocupado dentro de la FES Zaragoza en los ya más de 20 años que llevo en ella. Por lo que tuve que reestructurar mi visión de alumno, de docente, de personal de confianza y de funcionario, para generar desde ahí una mirada plural del acontecer institucional.

---

<sup>30</sup> Ver Ardoino, J. y Mialaret, G. "La Intelección de la Complejidad hacia una Investigación Educativa cuidadosa de las Prácticas". En Ducoing, P. y Landesmann, M. *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Op cit. p.66.

<sup>31</sup> Ibid. pp.64-72.

Además, fue desde la cotidianidad que pude estructurar la actitud metodológica multirreferencial que me permitió leer, decodificar e interpretar los hechos educativos de esta investigación. Hechos que se consideraron como hechos de lenguaje y hechos socio-políticos, y a partir del análisis cuidadoso de las prácticas educativas, adquirieron importancia las herramientas metodológicas que el método tradicional ha dejado de lado. Ahora los testimonios, los relatos, los acontecimientos y las vivencias personales y de grupo, se convirtieron en las herramientas metodológicas más importantes para elaborar la representación<sup>32</sup> multirreferencial final de este trabajo, representación que ahora les presento.

---

<sup>32</sup> La *representación* entendida como un vasto universo de formas, imágenes y símbolos de todo tipo: religiosos, míticos, discursos políticos, científicos o literarios. La representación es la primera manifestación del *imaginario*, o sea el imaginario en manifestación. Ver la conversación entre Ardoino y Moscovici en: "Procesos Educativos y Representaciones". En Ducoing, P. y Landesmann, M. *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Op cit. pp.76-81.

## CAPÍTULO 2

### REFERENTES HISTÓRICOS DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Para poder hablar sobre la institucionalización de los procesos sociales, resultará necesario remitirnos a la teoría sociológica más importante del siglo XX para el estudio de las instituciones: el *Análisis Institucional*. Teoría fundada por el psicólogo francés George Lapassade (1962) y desarrollada posteriormente por el psicoanalista francés René Lourau, entre otros. El análisis institucional será la teoría que, desde el análisis de las instituciones, desarrolle los fundamentos para el estudio profundo de los movimientos sociales.

El análisis institucional teoría sociológica siempre en movimiento y con orígenes que se remontan a la dinámica grupal, a la psicoterapia institucional y a la psicología, entre otras teorías sociales y áreas disciplinares, se conformará en y desde la diversidad. Es a su vez una teoría que no escapará a su propia institucionalización, cerrando un círculo que la llevará de ser una expresión de la vanguardia intelectual a formar parte de una propuesta de Estado para luego alejarse y situarse en una importante disyuntiva: decidir entre seguir siendo una corriente más en el mercado de las ciencias sociales o superar su propia institucionalización. Situación esta última que la pondrá al borde de su disolución.

A pesar de que el análisis institucional cuestionó la cerrazón del pensamiento científico, la ritualización de las prácticas sociales, la constitución de los dogmas científicos, la fetichización del conocimiento y los procesos de institucionalización de las teorías sociales, no impedirá su institucionalización ni la conformación de su propio mito. De manera complementaria, el carisma de sus fundadores y la postergación del análisis de sus implicaciones, los llevará a formar fieles seguidores, que con el paso del tiempo, legitimarán este *movimiento teórico-social* dentro del concierto de las ciencias sociales, creando al mismo tiempo sus propios demonios.

Cuando me di a la tarea de estructurar este capítulo y comencé a revisar las propuestas que este movimiento institucionalista francés tenía respecto al estudio de las instituciones y al proceso de institucionalización -movimiento marcado siempre por la contradicción y por luchas internas-, me encontré enredado en una maraña de conflictos y de contradicciones teóricas, prácticas y conceptuales que me ayudaron a darme cuenta de que no era una teoría fácil de asimilar ni que avanzaba de manera lineal. Pero también pude darme cuenta de la dificultad que iba a tener para intentar rehacer su historia. Una historia ajena, compleja, escurridiza y alejada de mi propio contexto social. Una historia de un proceso que mientras más se aleja de sus orígenes, más complicada resulta su lectura, aún para sus representantes más cercanos, por lo que intentar elucidarla me hubiera llevado a una gran cantidad de callejones, muchos de ellos sin salida. Además de que el propósito de este trabajo tal vez no exija ese nivel de profundidad.

Otra dificultad que tuve que sortear para la elaboración de esta investigación, fue que los escritos más recientes de este movimiento intelectual aún no han sido traducidos al español, dificultando todavía más su rastreo. Sin dejar de reconocer este alejamiento, más no mi

desconocimiento con respecto a sus representantes más importantes, que junto al conocimiento lejano de algunos de ellos y al conocimiento cercano de otros, como fue el caso de Jacques Ardoino, Michel Lobrot, Antoine Savoye y René Lourau, así como el acercamiento a una parte importante de los institucionalistas mexicanos formados en Francia primera generación, entre ellos Roberto Manero, asesor de esta tesis, es que pude darme cuenta de los límites que tendría para intentar realizar siquiera un esbozo de esa historia. De la historia de un movimiento intelectual que bien o mal reestructuró, desde la sociología, la manera de pensar a las instituciones y a los movimientos sociales del siglo XX.

Hacer un capítulo que mostrará esa historia era un gran reto y un atrevimiento insalvable, cosa que no hice por supuesto, porque además ya los mismos institucionalistas franceses la han realizado desde sus obras, pero hacer un capítulo que trayendo parte de esa historia me permitiera ver el proceso de institucionalización de esa teoría y de los movimientos sociales en general, me pareció algo más cercano y más relevante para este trabajo. Por lo que este capítulo, que nunca quiso ser exhaustivo ni abarcativo de la historia del análisis institucional y tal vez dejando de lado muchas conexiones teórico-conceptuales, si buscó traer parte de esa historia para intentar recuperar algunos de los referentes teóricos más importantes que me permitieran acercarme a un proceso tan complejo como lo es la institucionalización del SEM en la FES Zaragoza.

### **Referentes históricos para el estudio de la institución**

La institución que siempre ha sido un concepto central para el análisis institucional, no siempre ocupó ese lugar de privilegio en las demás teorías sociológicas del siglo XIX y XX. Es más, durante el siglo XIX y parte del siglo XX cayó en desuso y por consecuencia en el olvido. Y no fue sino hasta la crisis de las instituciones del capitalismo durante la Segunda Guerra Mundial, aunado al surgimiento del movimiento intelectual francés conocido como el movimiento institucionalista durante la posguerra, que volvió a adquirir importancia.

El *movimiento institucionalista* es un movimiento psicosociológico con referencias más o menos cercanas a la psicoterapia institucional y a la pedagogía institucional, así como a propuestas sociológicas (Castoriadis) y filosóficas (Léfebvre) de importancia durante el siglo XX, que junto a otras líneas del pensamiento científico, romperán con la tradición del institucionalismo sociológico de los siglos XVIII y XIX.<sup>33</sup>

Históricamente a la institución la encontramos ligada al proceso de institucionalización, por lo que no es rara su confusión. Uno de los ejemplos más cercanos de esta confusión lo encontramos en la psicología funcionalista. Propuesta que oculta y distorsiona los alcances políticos de la institución, deja de lado la dimensión imaginaria y confunde el proceso de institucionalización con los actos instituyentes.

---

<sup>33</sup> Tradición que otorgaba privilegio al conjunto de reglas sobre el funcionamiento de los grupos, de las organizaciones y de la misma sociedad, es decir, otorgaba privilegio a lo que después se conocerá como lo instituido.

El análisis institucional como teoría central del movimiento institucionalista, retomará durante su constitución los estudios que hasta ese momento se habían realizado de la institución. Profundiza en la dimensión política, imaginaria y simbólica para elucidar a la institucionalización como un proceso y se constituye desde un *dominio multirreferencial de conocimientos* respecto a los procesos institucionales. Pero a pesar de su ambigüedad, logrará incorporar a su cuerpo teórico una diversidad de conceptos que, emigrados de distintas disciplinas, contribuirán al avance del conocimiento humano en relación al área social.

Un antecedente y tres momentos conformarán los referentes históricos que presento para el estudio de la institución así como para entender el proceso de institucionalización de los movimientos sociales. La teología cristiana con fuerte influencia del pensamiento aristotélico y la propuesta legalista del siglo XIX con Emile Durkheim como uno de sus principales representantes, referirán el antecedente. Los tres momentos abarcan: 1) La gestación del movimiento institucionalista con la psicoterapia institucional como su principal representante histórico en el inicio de la posguerra; 2) la pedagogía institucional y el nacimiento del análisis institucional que abarca desde inicios de los años 60 hasta el movimiento estudiantil del 68; 3) la constitución del socioanálisis y el reconocimiento y dilucidación de la implicación como proceso central para entender la institucionalización de los movimientos sociales, de los años 70 hasta la fecha.

#### *La teología cristiana y la propuesta legalista*

El antecedente más remoto para el estudio de la institución se sitúa en *la teología cristiana*, particularmente en los escritos de Santo Tomás de Aquino. Estos escritos muestran ya una importante influencia del filósofo griego Aristóteles (*La Política*), por lo que en sentido estricto podemos decir que Aristóteles fue, si no el primero, si uno de los primeros analistas de las instituciones.<sup>34</sup>

La teología cristiana distingue dos naturalezas en la institución. Por un lado nos habla de las instituciones de origen divino, a las que refiere como las únicas capaces de contener la verdad eterna, en el fondo para mantener el poder y la rectoría sobre los asuntos humanos; y por el otro lado, sitúa a las instituciones humanas, a las que identifica como aquellas que por antonomasia no pueden contener esa verdad eterna, siendo éstas últimas las que se encargarán de los asuntos terrenales.<sup>35</sup>

Con la llegada del capitalismo como nueva forma social, la justificación divina se derrumba, por lo que el Derecho Canónico, que sustentaba la legalidad de los asuntos de la Iglesia, es sustituido por el Derecho Civil -ambos surgidos del Derecho romano- que asumirá en adelante el control y la representación legal del nuevo Estado burgués. Durante el siglo XIX y ante la consolidación del pensamiento científico, sustento ideológico del capitalismo, las ciencias sociales heredarán el estudio teórico de las instituciones. Se

---

<sup>34</sup> Ver el análisis sobre las instituciones en el pensamiento aristotélico de Hess, R. "El analizador en la institución". En Lapassade, G. *El analizador y el analista*. Gedisa. Barcelona, 1979. pp. 161-180

<sup>35</sup> Ibid. p.168.

desarrolla una corriente institucionalista *de corte filosófica-jurídica y política*, cuyos principales representantes fueron: Rousseau, Hobbes, Hegel, Durkheim (primer teórico social que afirmó a la sociología como la ciencia de las instituciones. Situación que le dio legalidad a su estudio) y Marx.

Ante la consolidación del capitalismo, el estudio de las instituciones adoptó una concepción jurídica y normativa muy acorde con las costumbres y las leyes de la época.<sup>36</sup> Por lo que la institución comenzó a entenderse como una forma social concreta, como un establecimiento o una asociación. La definición de institución adquirió aquí un carácter legal.

La antropología será una de las primeras disciplinas sociales que cuestione la idea de la eternidad de las instituciones. Por su parte, Marx desde el socialismo y Bakunin como el primer anarquista reconocido, relativizarán la legitimidad y la racionalidad social de las instituciones. El mismo Marx criticará la visión ideológica de la burguesía quien sostenía que las únicas instituciones con carácter universal y eterno eran precisamente las surgidas del capitalismo.<sup>37</sup>

El principal problema del marxismo y de muchos anarquistas para el estudio de las instituciones, es que las relegaron a las nebulosas "superestructuras ideológicas", así como los sueños eran la "vana espuma" antes que Freud, haciendo que su comprensión quedara fuera del conocimiento científico de la época. Por cierto, aunque Marx habló constantemente de las instituciones, nunca elaboró una teoría institucional.

Desde otra perspectiva, Freud, quien tampoco elaboró una teoría institucional, también cuestionará la eternidad de las instituciones, y aunque no teoriza sobre ellas, sus aportaciones desequilibraron la manera de pensar a las instituciones de su época. Tal vez lo que vincula a estas dos importantes corrientes del pensamiento universal, es su cuestionamiento que hacen a la naturaleza exterior, objetiva y evidente de las instituciones.

Ante el olvido que sufrieron las instituciones durante gran parte de la primera mitad del siglo XX y con su posterior recuperación durante la posguerra, Ardoínó comentará: que al momento en que el concepto de institución como categoría cae en desuso, se le reinventa, por su equivocidad, porque todavía era ambiguo, y su reinención quedará a cargo de los prácticos, es decir, de los psicoterapeutas institucionales.<sup>38</sup>

En el momento en que entran en crisis las instituciones del capitalismo, por la Segunda Guerra Mundial, se visualiza la posibilidad de que la institución sea otra vez objeto de estudio. Y fue precisamente al inicio de la posguerra que surge el movimiento intelectual teórico-práctico, y en un primer momento más práctico que teórico, que comenzará a cuestionar de nueva cuenta a las instituciones. A este movimiento se le denominó el

---

<sup>36</sup> Manero B. R. "La institucionalización del Sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la UAM". En *Imágenes Educativas*. Op cit. pp.11-22.

<sup>37</sup> Marx, K. *El capital*. Siglo XXI. 9ª. Edición. México, 1987.

<sup>38</sup> J. Ardoínó en el prefacio al libro de Lapassade, G. *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa. Barcelona. 1980, p. 17.

movimiento institucionalista, y tres serán sus momentos más visibles: la psicoterapia institucional, la pedagogía institucional y la crítica que realiza a la psicología para crear el socioanálisis.<sup>39</sup> Pero este emergente movimiento institucionalista no se reconoce en la corriente institucionalista filosófica-jurídica y política del siglo XIX, más bien se reconocerá muchos siglos atrás, en la propuesta del filósofo griego Heráclito "el filósofo del cambio", donde "todo fluye".<sup>40</sup> Por lo que será desde la filosofía dialéctica de Heráclito que elabore su nueva teoría institucional.

### *La psicoterapia institucional*

Durante los años 40 la *psicoterapia institucional* retoma el estudio olvidado de las instituciones. Nacida durante la posguerra y representada como la vanguardia psiquiátrica de su época, inicia un importante movimiento social que la lleva a modernizar a la psiquiatría y a reestructura el papel terapéutico del hospital para tratar de humanizar la atención a los enfermos.

Muy pronto, en los años 50, en los momentos de mayor reflexión teórica y con fuerte influencia psicoanalítica, durante su fase de institucionalización, la psicoterapia institucional mostrará sus principales contradicciones. Al insistir en la adopción de conceptos surgidos del psicoanálisis -como la contratransferencia institucional que explicaba la importancia de la ideología y las resistencias al trabajo terapéutico- deja de lado problemas trascendentales para el movimiento institucionalista. Esto es, que al no analizar el papel del especialista (el psiquiatra), su relación con la institución y su relación con los enfermos, al no analizar lo que representaba de fondo el hospital psiquiátrico, el cual era el principal medio terapéutico y soporte del análisis, deja de lado el problema más relevante para el análisis institucional: el problema de la implicación. Concepto central que no se dilucidará sino hasta muchos años después en plena fase de institucionalización del socioanálisis. Ante estas carencias y a pesar de su importancia para el movimiento institucionalista, a la psicoterapia institucional sólo se le recuerda como aquel instrumento terapéutico que sirvió para modernizar la gestión y la economía del control social de la institución psiquiátrica.<sup>41</sup>

Desde sus primeros años, como ocurrió después con la pedagogía institucional y se puede decir que también con el socioanálisis -ver clan Lapassade y clan Lourau-, la psicoterapia institucional se divide en dos líneas de investigación y pensamiento divergentes. Una con

---

<sup>39</sup> Ibid. pp. 49-79. Hay que hacer notar que el movimiento institucionalista no se detiene en su tendencia socioanalítica. Está también la tendencia sociopsicoanalítica (Mendel), la tendencia esquizoanalítica y sus derivaciones (Guattari, Deleuze, Barenblit), así como las tendencias psicopsicológicas en Francia (Lévy) y en Argentina.

<sup>40</sup> Heráclito: *no puedes meterte dos veces en las mismas corrientes; porque nuevas aguas fluyen siempre sobre ti*. Mueller, F.L. *Historia de la Psicología*. F.C.E. México, 1979. p. 25. Heráclito: *no podemos descender dos veces al mismo río, pues cuando descendiendo al río por segunda vez, ni yo ni el río somos los mismos*. Gaarder, J. *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. Ed. Patria/Siruela. México, 1995. p. 42.

<sup>41</sup> Manero B., R. *La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización*. Ed. Colofón. México, 1992. pp. 26 y 27.

carácter sociológico y con implicaciones políticas a nivel de los partidos políticos; y la otra, con un carácter terapéutico más de corte psicoanalítico. El socioanálisis se reconocerá años más tarde en la primera, ya que la segunda desembocó en la psiquiatría de sector, la cual se adaptó mejor a la dirección de los esfuerzos estatales de dominio y de control social para las poblaciones de riesgo (R. Castel. *La gestión de los riesgos*, 1981).

La psicoterapia institucional manifiesta desde sus inicios un carácter asistencial. Al terminar la gran guerra los psicoterapeutas institucionales se preocupaban más por conseguir los satisfactores básicos para la supervivencia de los pacientes que por los aspectos propiamente terapéuticos y los procesos de la enfermedad mental. La teorización en este primer momento se hizo a un lado. Posterior a esta primera etapa, la psicoterapia institucional entra en su fase de socialización, y será a partir de diversos trabajos grupales (clubes terapéuticos, actividad instituyente del enfermo) que se llega a la conclusión de que no era al paciente al que se debía curar sino más bien era la institución psiquiátrica la que debía ser curada. Situación que aunada al trabajo con pacientes donde se estimulaba ya una *actividad autogestiva*, acentuará la posición teórica que sostenía que la actividad instituyente del paciente era el elemento esencialmente terapéutico.<sup>42</sup> En un tercer momento se reconoció, con la influencia del psicoanálisis, que la autogestión y las actividades instituyentes de los pacientes como agentes terapéuticos no eran los elementos más relevantes, por lo que el centro de la mirada se desplazará hacia el análisis realizado sobre dichas actividades.<sup>43</sup>

Independientemente del avance obtenido durante el segundo momento (clubes terapéuticos, actividad instituyente) éste quedó subsumido al tercero, ya que al reincorporar la figura del analista como protagonista fundamental de la salud mental, sin ningún análisis de los límites que su tarea imponía a su misma existencia en tanto especialista, al no-saber instituido desde su campo de implicación, se marca el límite más importante para el avance posterior de esta teoría. Se confunde la institucionalización con la capacidad instituyente del enfermo y no se analiza que el estar enfermo se constituye como una categoría externa del ser sufriente. La enfermedad es un encargo y la psicoterapia institucional no logra distinguir entre instituir e institucionalizar. Todavía no se trabajaba la noción de instituyente.

La efervescencia del momento instituyente de las primeras etapas, se normaliza sólo con el dispositivo de institucionalización del tercer momento, donde se impone nuevamente el discurso especializado. El efecto final, la modernización del discurso psiquiátrico. "La

---

<sup>42</sup> Con respecto a la actividad autogestiva, Roberto Manero comenta: En realidad, es bastante tardíamente cuando entra la problemática de la autogestión en la Psicoterapia Institucional, que en general se mantuvo bastante renuente a la idea. Hay que recordar que Tosquelles dedica una severa crítica a Lapassade en torno a la autogestión. Para Tosquelles, la autogestión era buena para los "sanos", no para los enfermos del hospital. La problemática propiamente anarquista y libertaria de la autogestión rebasará la discusión de pequeños círculos políticos hasta el famoso artículo de Lapassade sobre "El contenido pedagógico de los grupos T". Ahora bien, la temática política de la autogestión toma vigencia a partir de la crítica de la burocracia y del comunismo real burocrático de los países del Este. Esta crítica era una crítica a la burocracia (Castoriadis, Lefebvre), que se inició también con los movimientos trotskystas. (comunicado personal)

<sup>43</sup> Manero B., R. "Introducción al análisis institucional". *Rev. Tramas*. No.1. Diciembre, 1990. UAM Xochimilco, México. pp. 123-124.

psicoterapia institucional fue una vanguardia médica que estructuró la utopía de una sociedad que caminaba bajo la mirada médica, en la que la razón médica tenía una importancia fundamental, al lado y en cooperación con el aparato de Estado y sus razones."<sup>44</sup> "La psicoterapia institucional nació en el momento en que se pudo considerar enferma la institución misma, la colectividad misma. Sin embargo, esta perspectiva se matizaría rápidamente: la institución se volvía 'instrumento de la cura', hábilmente manejada por el análisis del psiquiatra-psicoanalista. Y aunque estas posiciones puedan ser completamente complementarias, no se trata de la misma cosa: la institución enferma acentúa un aspecto crítico frente a la psiquiatría tradicional. La institución en tanto instrumento de cura supone la acción de equipos especializados, una acción técnica en la cual la institución está reducida a un tercero discriminante que permitirá al enfermo el acceso al registro simbólico".<sup>45</sup> Y este "tercero discriminante" era la institución psicoanalítica. Fuerte obstáculo en su momento para el avance del movimiento institucionalista.

La psicoterapia institucional desarrolló así una concepción muy empírica de la institución, y aunque ya se trabajaban las capacidades instituyentes de los enfermos (segundo momento), éstas son todavía un concepto neutro que oculta la transversalidad de las formas sociales dominantes.<sup>46</sup> Hace de la institución una red de comunicación.<sup>47</sup>

### *La pedagogía institucional*

La *pedagogía institucional* es una etapa de particular importancia para el movimiento institucionalista francés, porque abre un campo de reflexión nuevo y comienza a analizar la función política de la institución. Y aunque no aclara completamente la función política del Estado, sí abre la posibilidad para que el socioanálisis lo haga posteriormente, significándose así como un campo de demarcación con respecto a disciplinas ya constituidas y reconocidas por las ciencias sociales, como el psicoanálisis y la sociología funcionalista.

Sus orígenes se sitúan a principios de los años 50 (1949-1953), durante el Congreso Freinet en Rouen Francia. En este congreso Ginette Michaud describe algunas de las prácticas pedagógicas que instauran instituciones a partir de la implantación de consejos de

<sup>44</sup> Manero B., R. *La novela institucional del socioanálisis*. Op cit. p. 30.

<sup>45</sup> Ibid. p. 37.

<sup>46</sup> El concepto de transversalidad será trabajado primero por Félix Guattari en su obra *Psicoanálisis y transversalidad* y posteriormente reactualizado por el socioanálisis. Ver Guattari, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI. Buenos Aires-México, 1976. pp. 92-107. "Mientras que para Guattari existía un grupo en proceso, para el socioanálisis habrá un colectivo que presentará en su constitución atravesamientos de todo el sistema social que constituirán su propio objeto de elucidación, afirmándose que no podía haber más proyecto fuera de esto. Para el socioanálisis, las relaciones transversales serán aquellas relaciones inconscientes, ignoradas o desconocidas, las cuales revelarán en plenitud el análisis de la demanda y la encomienda, así como la implicación de todos los involucrados en el análisis, será la alteración de lo instituido ante las fuerzas instituyentes autogestivas y la acción subterránea y movilizadora de los analizadores." Ver: Manero, R. "Introducción al análisis institucional" op cit. pp. 142-143.

<sup>47</sup> Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*. op cit. p. 154.

cooperativa.<sup>48</sup> Posteriormente, a principios de los años sesenta (1961), se da una importante escisión en la pedagogía Freinet, de la cual surge el movimiento pedagógico que niega las relaciones pedagógicas instituidas por el mismo movimiento Freinet. Este nuevo movimiento pedagógico retomará algunos de los dispositivos Freinet, que insistía en no abrir su movimiento al exterior e incorpora, sin el consentimiento de todos sus seguidores, conceptos psicoanalíticos y lewinianos, siendo de los más importantes la transformación del consejo de cooperativa en consejo de clase. Esta escisión verá nacer posteriormente al Grupo de Técnicas Educativas (GTE) (1961-1966), que se convertirá en el movimiento pedagógico de transición del que surja poco después la pedagogía institucional.

Esta escisión en la pedagogía Freinet, que junto a la importante influencia de la psicoterapia institucional con sus aportes teóricos respecto a las prácticas grupales, el análisis de la institución psiquiátrica como institución enferma y el apoyo teórico de algunos de sus representantes más importantes -Fernand Oury y Aída Vásquez, entre otros-, aportan los primeros fundamentos para que nazca la pedagogía institucional.

Después de aquella primera escisión en la pedagogía Freinet en el GTE, durante el transcurso evolutivo de la pedagogía institucional, se comienzan a dar fuertes desavenencias teóricas entre sus integrantes, apareciendo de nueva cuenta el "tercero discriminante"; el psicoanálisis, que ya desde la psicoterapia institucional vendrá interfiriendo para la explicitación de la posición del especialista con respecto a la institución y al análisis. Hace del análisis una situación de expertos.

Estas desavenencias provocarán una segunda escisión, lo que llevará a la conformación de dos grupos divergentes en pedagogía institucional. Por un lado, se conforma el grupo de pedagogía institucional psicoanalítica, que mantendrá sus nexos con la pedagogía Freinet y con la psicoterapia institucional; y por el otro lado, surge el grupo de pedagogía institucional autogestionaria, con marcada influencia de la psicología no-directivista, desviante y crítica, George Lapassade y Michel Lobrot principalmente.<sup>49</sup> Esta segunda propuesta se complementará con los aportes teóricos y experimentales de la autogestión social y de la pedagogía libertaria de los años 60, creando así al Grupo de Pedagogía Institucional (GPI) (1964) del cual surgirá poco después el socioanálisis.

Los acuerdos de inicio de la pedagogía institucional autogestionaria, los podemos resumir de la siguiente manera: considerar a la institución escolar como un objeto de análisis, no sólo al establecimiento; establecer formas de regulación normativa para un funcionamiento lo más democrático posible, sobre todo en la relación maestro-alumno; y la creación de condiciones adecuadas para el análisis colectivo de la institución escolar, a partir de las relaciones no directivas.<sup>50</sup> Esta concepción pedagógica muestra ya una marcada tendencia hacia lo político pero sin profundizar en ello sino hasta después de mayo del 68. Varias serán sus aportaciones para el estudio de la institucionalización: una autogestión pedagógica

---

<sup>48</sup> Ibid. p. 36.

<sup>49</sup> Para un análisis más profundo de este importante momento en la historia del análisis institucional ver Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. pp. 35-50.

<sup>50</sup> Ibid. p. 125.

que desemboque en la autogestión social; la colectivización del análisis sobre lo instituido; el análisis de la dinámica de la institución educativa que permita observar cómo las transformaciones de lo instituido tienen relación directa con los diversos modos de acción en la escuela: apatía, deserción, rechazo de los exámenes, una experimentación pedagógica que ponga en entredicho a la institución escolar, acciones no institucionales, etc.; pero el aporte más trascendental para el estudio de la institucionalización fue el descubrimiento de cómo el análisis sobre la institución escolar podía desembocar en un análisis generalizado de las instituciones sociales.<sup>51</sup>

Para esta pedagogía institucionalizar será, dentro del ámbito escolar, inventar instituciones, esto es, que para los alumnos una institución o representaba un dispositivo pedagógico o representaba las reglas formales o informales que se establecían en la interacción entre los actores del proceso educativo, entre alumnos y profesores. Institucionalizar significará, o establecer dispositivos pedagógicos o bien establecer nuevas reglas elaboradas exclusivamente por los alumnos.

El fracaso de la cogestión durante una de las más importantes huelgas estudiantiles previa al movimiento estudiantil de mayo de 1968 (noviembre de 1967) y el fracaso del movimiento estudiantil de mayo del 68, permitieron visualizar los límites que la institucionalización tenía respecto a la pedagogía institucional. El concepto de institución adquirió con Lapassade principalmente una concepción formal. Y aunque ya se analizaban transversalmente a los grupos, se insertaba la dimensión política y se rebasaba el empirismo de la psicoterapia institucional, el análisis sobre las instituciones contemplaba un marco de referencia todavía muy psicosociológico, cercano a la psicosociología funcionalista, ya que el análisis seguía siendo una actividad de expertos y el análisis de la institución se quedó sólo en un análisis de los sistemas sociales de alienación y dominación.

Aun así, la pedagogía institucional autogestionaria planteará una importante distinción entre las instituciones. Se habla por primera vez de *instituciones internas* y de *instituciones externas*. Las instituciones internas son aquellas con la capacidad de generar instituciones dentro del salón de clases -capacidad instituyente-, haciendo referencia a dispositivos pedagógicos y políticos que los alumnos construyen. Con respecto a las segundas, éstas quedan al margen de los procesos instituyentes, ya que al hacer referencia a las reglas, las normas, los valores, las ideologías y las estructuras del establecimiento escolar, es difícil influir en ellas.

A pesar de estas dificultades, la idea principal de la pedagogía institucional autogestionaria fue la de realizar un análisis general del proceso pedagógico dentro del establecimiento escolar para luego extenderlo a cualquier otro establecimiento social. Aspecto que profetizará el fracaso del movimiento estudiantil. La pedagogía institucional autogestionaria, aunque visualizó la intervención estatal en las determinaciones institucionales y la importancia de lo político en el proceso de institucionalización, estos signos se verán obstaculizados por las restricciones que impondrá la falta de conceptos que

---

<sup>51</sup> Ibid. p. 126. Proyecto de totalización del análisis institucional que fracasará y fundamento principal para impulsar al movimiento estudiantil de mayo del 68.

profundizaran los procesos institucionales. Todavía no se trabajaban los conceptos de movimiento, desviación, transversalidad, imaginario o los efectos sociológicos Lukacs, Weber, Mühlmann, etc.. por lo que la institucionalización es todavía aquí una concepción formalista con una marca político-legal.<sup>52</sup>

Durante aquella primera mitad de los años 60, al no haber la posibilidad de profundizar en una concepción más amplia sobre lo político, al no haber la posibilidad de realizar un análisis profundo de las instituciones externas, el problema del Estado seguirá marcando la pauta al no ser analizado a fondo. Surge de nueva cuenta el problema de la implicación. El maestro aparece, al igual que el médico en la psicoterapia institucional, como el principal limitante para que el alumno realice las transformaciones de su medio pedagógico. El maestro, además de convertirse en el equivalente al nuevo método pedagógico, no reconoce su implicación ni la función que la institución le asigna y que determina su rol social, pero tampoco logra reconocer ese lugar de privilegio dentro de la estructura de poder. En términos generales, el maestro no reconoce su encargo y mucho menos visualiza sus demandas.<sup>53</sup>

Institucionalizar significará entonces construir dispositivos pedagógicos que se opongan al dispositivo general de la escuela. No se profundiza en lo político porque todavía no se analizaban las implicaciones de los actores del movimiento institucionalista y porque tampoco se cuestionaban a fondo las determinaciones imaginarias que el Estado como institución impone. Ante los logros de los alumnos por aprender la manera de institucionalizar su medio pedagógico, la institucionalización se convierte en una especie de institución de la autogestión de la clase, por lo que al mismo tiempo que el grupo instituye la autogestión, la institucionalización deja de ser un concepto relevante u operativo para esta pedagogía. El proceso de institucionalización queda truncado o simplemente fuera del proceso pedagógico.<sup>54</sup>

### *El socioanálisis*

El tercer gran campo para el estudio de la institución lo constituye el *socioanálisis*.<sup>55</sup> La constitución del socioanálisis fue una etapa no sólo fundamental para el análisis institucional, como lo fue en su momento la pedagogía institucional, sino también crucial y paradójica, ya que aquí es donde se da por primera vez la posibilidad de su disolución.

El socioanálisis pasará por varias etapas antes de su consolidación. Inicia con un acelerado optimismo, previo al movimiento estudiantil de mayo del 68, hasta observar fuertes

---

<sup>52</sup> Los efectos sociológicos planteados originalmente por Lourau, se refieren a principios surgidos de la observación, la acción y la historia, que intentan plantear algunas "leyes" sociológicas para fundamentar lo que en ese tiempo se preveía como un análisis institucional generalizado, estos efectos son: el efecto Weber, el efecto Lukacs, el efecto Heisenberg, el efecto caliente y frío, el efecto Mühlmann y el efecto periférico. Para ver detalles de cada uno de estos efectos, ver Lapassade G. *Socioanálisis y potencial humano*. op cit. pp. 129-133.

<sup>53</sup> Manero. R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. p. 90.

<sup>54</sup> Ibid. p. 90.

<sup>55</sup> Término enunciado por primera vez en los años sesenta por el psicopsicólogo francés Van Bockstaële.

contradicciones, posterior al fracaso del movimiento estudiantil, y ante la emergencia y elucidación de los conceptos más significativos para el análisis institucional. Luchas intestinas, conceptos que caducaban casi al momento de ser concebidos, caminos inciertos de un análisis institucional que no terminaba de conformarse, avances y retrocesos de la práctica intervencionista, observancia de una militancia política que abría la problemática del intelectual comprometido y el reconocimiento muy tardío de las implicaciones de sus fundadores con respecto a la teoría y a su práctica, serán las principales problemáticas que marcarán el rumbo de una teoría inacabada, que terminará por reconocerse, en los años 70, como uno más de los mitos de las ciencias sociales y que pasará de ser el fundamento teórico de un movimiento estudiantil libertario para terminar siendo uno más de los productos reconocidos por las ciencias humanas.

El socioanálisis, a diferencia de la continuidad relativa que guardaba la pedagogía institucional con respecto a la psicoterapia institucional, no fue el resultado de estudios hechos directamente en el campo de la investigación institucional, fue más bien el resultado de una fuerte ruptura y una recomposición profunda de este movimiento intelectual durante los años 70, y que con el aporte de diversos movimientos sociales, como la contracultura, movimiento social que también fracasará, y de otras propuestas teóricas como el movimiento surrealista, entre otros, conformarán lo que fue, en el mercado de las ciencias sociales, el socioanálisis: *un análisis institucional en situación de intervención*.

Para su constitución el socioanálisis presenta tres momentos visibles:

1) La crítica que hizo a la psicología funcionalista y al análisis de las organizaciones, que junto con la pedagogía institucional autogestionaria, conformarán los fundamentos teóricos para el movimiento estudiantil de mayo del 68 y para el surgimiento de un socioanálisis todavía muy influido por la psicología funcionalista.

2) Posterior al fracaso del movimiento estudiantil se da un reflujo del movimiento institucionalista que lleva al socioanálisis a desarrollarse todavía como un análisis institucional en situación de intervención. Las intervenciones socioanalíticas se realizaban poco antes de 1968, ofertándose al mejor postor en un competido mercado de las ciencias sociales. Los conceptos de contrainstitución y analizador ocupan el centro de las reflexiones institucionalistas, y los movimientos libertarios y la contracultura son su contexto. Estos años marcan la institucionalización del análisis institucional.

3) El reconocimiento que se tuvo de la función del Estado con respecto a los movimientos sociales, la cooptación que sufre el movimiento institucionalista -así como muchos otros movimientos libertarios- y la aceptación de las implicaciones de los teóricos del análisis institucional en el campo profesional y en su vida cotidiana e íntima, conforman este tercer momento que llevará al socioanálisis a su ya conocida encrucijada respecto a su permanencia como teoría sociológica o su disolución. Al momento en que los socioanalistas ocupan puestos de dirección y de poder en la universidad, se cuestiona internamente la

postura intervencionista en la institución. La implicación ocupa ahora el centro de las reflexiones socioanalistas.<sup>56</sup>

Los orígenes del análisis institucional, propuesta teórica del movimiento institucionalista y fundamento principal para la creación del socioanálisis, que va de la mano con el desarrollo y posterior superación de la pedagogía institucional, se ubican en aquel cursillo de formación que el movimiento institucionalista llamó Royamount I (1962) en Francia.<sup>57</sup> Cursillo que coordinó Lapassade y donde se tuvo la oportunidad de reconocer, años más tarde; las implicaciones que los teóricos institucionalistas observaban con respecto a su propio proyecto; el mito de origen, que se transmuta en la búsqueda de los orígenes y en el deseo perdido sobre el acontecimiento fundacional, acontecimiento que se inserta en el imaginario colectivo del movimiento institucionalista; el reduccionismo psicociológico en el que se caía frecuentemente y que llevó a los diversos intentos del análisis institucional a reproducir análisis e intervenciones al modo de la psicociología funcionalista y al análisis de la función pedagógica de los grupos T con respecto a la negatividad que esta técnica ejercía en relación a la pedagogía tradicional y al no directivismo rogersiano (Carl Rogers). La intención de la pedagogía autogestionaria fue siempre rebasar este no directivismo.

Lapassade hablará de dos momentos claves para el surgimiento del análisis institucional. Uno fue la publicación de su artículo *El obstáculo institucional* (1963), donde sintetiza y sistematiza la dimensión institucional. Y el otro fue la intervención que realiza en la UNEF (Unión Nacional de Estudiantes de Francia), considerada como la primera intervención desde el análisis institucional. Años más tarde, Roberto Manero (1992) reconoce inicios inciertos, marcados por la instauración de un campo sagrado no reconocido en su momento, cargado de una negatividad instituyente y con estrecha relación a los rituales y a los hábitos tradicionales de las Ciencias Sociales.<sup>58</sup>

Si el GTE fue el momento de transición para que surgiera la pedagogía institucional, el Grupo de Pedagogía Institucional (GPI), creado principalmente por George Lapassade, Michel Lobrot y René Lourau (1964), es el antecedente más inmediato para que se de un análisis institucional en situación de intervención. La intención era intervenir psicociológicamente pero de una manera distinta a las intervenciones que ya realizaba la psicociología tradicional.

---

<sup>56</sup> Encontrar una secuencia que permita ubicar adecuadamente los momentos, los conceptos, los avances y retrocesos de estas etapas resulta una verdadera misión imposible. Roberto Manero en su obra *La novela institucional del socioanálisis*, nos muestra parte de los intersticios de este movimiento institucionalista difícil de atrapar. Para acercarnos a este momento de gran movilidad, invito a la lectura de esta obra para profundizar en esta parte de la historia del análisis institucional. Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit.

<sup>57</sup> Muchas de las propuestas teóricas del análisis institucional, antes del movimiento del 68, surgieron de cursos y cursillos de formación o seminarios de análisis que se desarrollaban en diversas instituciones educativas, también por algunas intervenciones institucionales que ya se daban desde 1967 en diversos establecimientos u organizaciones. El campo era todavía escurridizo.

<sup>58</sup> Ibid. p.52.

El GPI fue un grupo que consolidó a la pedagogía institucional autogestionaria, porque la proyectó hacia una totalización en curso con la intención de llegar a un análisis generalizado de la sociedad.<sup>59</sup> Durante estos años, la autogestión comienza a fungir como el analizador privilegiado de la institución educativa, negando así a la institución pedagógica tradicional.

A partir de algunas importantes intervenciones socioanalíticas, la autogestión se convierte en el antecedente más inmediato que permite visualizar varios momentos socioanalíticos: 1) Se reconoce cómo el problema de la demanda se encuentra en el origen del descubrimiento del proceso de la producción del encargo (intervención en Plozevet en Trabajo Social).<sup>60</sup> 2) Se descubre cómo el dinero era ya un analizador privilegiado (seminario en Mejun con enfermeras). 3) Y el concepto de autogestión ayuda a alejar al análisis institucional de la psicología funcionalista.

Para 1966, se comienza a estructurar un nuevo método de intervención institucional, y aunque ya había la intención de rebasar los métodos psicociológicos tradicionales y la sociología de las organizaciones, que estaban más acordes con la mirada modernizadora de las empresas, no se tenía todavía las herramientas conceptuales que permitieran rebasar este nivel. La autogestión era todavía un proceso generado artificialmente que ayudaba a analizar los problemas y las resistencias sólo a cierto tipo de gestión.

Varios serán los conceptos que se elucidarán antes de consolidar al socioanálisis. René Lourau en su artículo *Una dimensión de la institución pedagógica: la demanda social* (1966) reflexiona sobre la demanda social en el medio pedagógico y rescata el concepto de desviación<sup>61</sup> para entender desde aquí la posibilidad de hacer visible la demanda del maestro. Por otra parte, al recuperar las categorías de sociedad instituyente y sociedad instituida de Castoriadis (*Marxismo y teoría revolucionaria*, 1964-65) y al definir el

<sup>59</sup> La idea de totalización será trabajada por el socioanálisis, a partir de la crítica que realiza J.P. Sartre en su libro *Crítica a la razón dialéctica* respecto a la teoría de los grupos. Esta teoría planteaba -apoyándose en la Teoría de la Gestalt- una totalidad del grupo, es decir, que a partir del análisis grupal se sostenía que había que ver al grupo no en sus partes constituyentes, sino como una totalidad, como una unidad en proceso. El socioanálisis opone a esto, que todo tipo de agrupación o colectivo no son una totalidad, sino que son momentos de totalización, es decir, totalizaciones trabajadas permanentemente por la historia. Manero, R. "Introducción al análisis institucional" op cit. p. 140.

<sup>60</sup> En términos muy generales, el análisis de la encomienda o encargo se manifiesta por la desconstrucción de un grupo de demandas privilegiadas (el encargo), llevando al analista a realizar un análisis en sentido contrario a la demanda principal o al proceso de constitución del encargo, para gradualmente encontrar las múltiples demandas ocultas y contradictorias que se encuentran en la base o el origen del encargo o encomienda. Ibid. pp. 131-133.

<sup>61</sup> El concepto de desviación, que en un primer momento refiere a un fenómeno estadístico (desviación de la norma), en el socioanálisis se entiende como "una descolocación frente a lo instituido, (de ahí) su carácter eminentemente analizador. La desviación (negará) (...) la universalidad abstracta de lo instituido, poniendo de manifiesto las fuerzas que permanentemente se encuentran corroyendo dicha universalidad, fuerzas particulares que se (manifiestan) de diferente manera. Por esto, los desviantes, las desviaciones que podemos observar en las distintas instituciones, (resultarán) ser sumamente importantes (para) un análisis dinámico de las mismas". Ibid. pp. 149-150.

problema de la implicación, Lourau pone en primer plano el problema de la subjetividad del investigador.<sup>62</sup>

Años después, el mismo Lourau (*El Análisis Institucional*, 1970) termina por dinamizar el concepto de institución, alejándolo de la definición formalista del Derecho, de la definición empírica de la psicoterapia institucional y del formalismo lapassadiano.<sup>63</sup> Ahora visualizará a la demanda social como la resultante de la demanda del individuo y de la demanda que se ejerce sobre dicho individuo, reconociendo entonces a la institución como la resultante del entrecruzamiento de diversas demandas contradictorias marcadas por la reglamentación y por la inducción del Estado.<sup>64</sup>

Cuando los fundadores del análisis institucional se desplazaron de la escuela a la universidad (1967),<sup>65</sup> fue en parte porque el socioanálisis no contaba con un establecimiento que le permitiera definir su propio campo de implicación, el análisis del campo de implicación de los socioanalistas respecto a su teoría y a su práctica estaba muy lejos todavía.<sup>66</sup>

La universidad, la edición y posteriormente la vida personal e íntima de los socioanalistas conformaron este campo de implicación. Los posteriores desplazamientos, a pesar de abrir la posibilidad de que el análisis dejara de ser una actividad de expertos, lleva a la formación socioanalítica -ya se comenzaba a hablar de una pedagogía socioanalítica- a una bifurcación: ya que por un lado se formaron socioanalistas con militancia política, por el otro, se formarán socioanalistas con una actividad consultante. La política comienza por fin a ser el centro de la reflexión socioanalítica.

La inserción a la universidad marca el momento de la institucionalización del socioanálisis, no sólo porque el Estado utiliza el reflujo del movimiento intelectual para cooptarlo sino además para hacerlo formar parte de la institución universitaria que promovía desde dentro las dimensiones imaginarias y las formas sociales ya reguladas y establecidas por el Estado mismo, dándole así legitimidad al socioanálisis y convirtiéndolo en uno más de los saberes aceptados por la institución educativa.

La institucionalización se dio porque hubo la posibilidad de que los socioanalistas fueran demandados formalmente desde la universidad, además porque el análisis institucional, a pesar de buscar desinstitucionalizar lo instituido (¡vaya problema!), en la práctica seguirá

---

<sup>62</sup> Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. p. 52.

<sup>63</sup> Al complementar la postura empírica de la psicoterapia institucional con la concepción formalista de Lapassade, Lourau logrará una conceptualización más dialectizada de la institución. Ibid. p. 154.

<sup>64</sup> Ibid. pp.114, 115 y 118.

<sup>65</sup> Primera de una serie de desplazamientos que darán forma al socioanálisis hasta llevarlo a su institucionalización. Ver Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. p. 159.

<sup>66</sup> A diferencia de la pedagogía institucional que sí tenía un campo de implicación determinado por el lugar que ocupaba el maestro con respecto a la institución escolar (que a su vez determinaba las posibilidades de transformación), o de la psicoterapia institucional, que tenía su campo de implicación en el lugar que ocupaba el médico con respecto al hospital psiquiátrico (situación que delimitará las capacidades y las posibilidades de cambio). Ibid. p. 130.

siendo una actividad desarrollada por expertos, similar a otras prácticas de intervención social, y porque finalmente tendrá que seguir participando en las vías tradicionales de legitimación del saber como la universidad y la edición.

El poder observar como se da la institucionalización del socioanálisis, nos permite entender la transición que sufre un movimiento intelectual (social) durante su desplazamiento. Desplazamiento que va de la desviación a la anomia (Lourau) y que nos muestra como una vanguardia intelectual puede pasar a ser una propuesta teórica que institucionaliza la desviación. Pero institucionalizar la desviación también ayuda a la creación de contrainstituciones que se opongan a la estructura y al funcionamiento de las instituciones ya existentes.<sup>67</sup>

Posterior al fracaso del movimiento estudiantil de mayo del 68, la teoría de las contrainstituciones adquiere fuerza, por lo que René Lourau la trabaja desde 1969 (*Lo instituyente contra lo instituido*) y la desarrolla durante toda la década de los 70 -en pleno auge de la contracultura-. La contrainstitución se convierte entonces en la figura central del análisis institucional, lo que permite entender más a fondo el problema de la institucionalización.<sup>68</sup> Al reconocer en la autogestión de grupos educativos y de movimientos sociales revolucionarios la posibilidad de generar formas contrainstitucionales que muestren otras maneras de instituir, se entiende entonces cómo el problema de las contrainstituciones también se encuentra ligado a otras formas de acción, no sólo a las formas de acción autogestivas.

El problema de la contrainstitución como posibilidad de desinstitucionalizar lo instituido es, durante la década de los 70, el problema central para el análisis institucional, siendo al mismo tiempo la esperanza para construir una teoría institucionalista más acabada. Las contrainstituciones son en la actualidad un campo de estudio poco explorado, tanto por los analistas institucionales, como por los teóricos sociales en general, porque independientemente de que es un problema vigente, también hay que reconocer que vivimos en una época en que las experiencias contrainstitucionales no son frecuentes y porque aún nos encontramos en uno de esos momentos fríos de la historia -efecto sociológico "caliente y frío"-.

Mayo del 68 fue el parteaguas del movimiento institucionalista, no sólo porque representó el estallamiento de las posibilidades instituyentes sino también porque se manifestó como el fracaso conjunto del movimiento estudiantil y del proyecto socioanalítico. El imaginario libertario que movilizó a los estudiantes del 68, fue rápidamente rebasado por una cogestión instituida e impulsada por el Estado.<sup>69</sup> "Mayo del 68 era una verdadera ruptura, un tercer

---

<sup>67</sup> Ibid. pp. 126-127.

<sup>68</sup> Que junto con el principio de equivalencia ampliado y la represión de las capas psicológicas profundas de Mühlmann, hacen posible la elucidación del problema de la institucionalización. Ver el apartado sobre la institucionalización en este mismo capítulo.

<sup>69</sup> Situación que ya se había profetizado un año antes con la huelga estudiantil de noviembre de 1967, donde se observó la dificultad para que se diera un cambio autogestionario a partir de un dispositivo cogestionario, el cual siempre será negociado paritariamente. "Aquellos que detentan el poder tienen la capacidad de manipular a los delegados docentes o estudiantes. Pero al mismo tiempo esta estrategia del poder tiene la capacidad de

desplazamiento: era el desplazamiento de la psicología a la Política como marco práctico de referencia. Si antes del 68 el proyecto político del Socioanálisis se expresaba en una práctica fundamentalmente psicología, ahora el análisis y la práctica, incluso la práctica técnica, 'especializada' del Socioanálisis debía ser directamente política".<sup>70</sup>

Posterior a 1968, la idea autogestionaria como proyecto político, la idea de la destrucción de las instituciones y el imaginario radical, fueron rebasados por el estudio de las contrainstituciones. El desplazamiento a lo político llevó al movimiento institucionalista a trabajar con la noción de negatividad de las instituciones, por lo que si la autogestión era una forma de negación, de negatividad actuante en el seno de las instituciones, que fue vencida por el participacionismo estatal, ahora surge la necesidad de atender a nuevas formas de negación institucional. Las contrainstituciones abren esta posibilidad y el analizador se convierte en una de esas formas de negación institucional.

A la par de profundizar en el estudio de las contrainstituciones, el análisis institucional confirmará su forma mercantil. La demanda de las intervenciones se multiplicarán y el socioanálisis se convertirá en el nuevo producto del mercado de las ciencias sociales. Ante la esperanza del cambio que siguió al movimiento del 68, ante la proliferación de las corrientes revolucionarias, ante la necesidad de formar intelectuales comprometidos, ante la fetichización del saber para la conformación de grupos políticos, es que las demandas de intervención socioanalítica tendrán éxito, pero a la vez, ocultarán la dimensión sobre las implicaciones que profundizarán el problema político del socioanálisis años después.<sup>71</sup>

Para 1973, Lapassade (*Análisis institucional y socioanálisis*) define al socioanálisis como un método que ponía en evidencia al *inconsciente político* de la sociedad, por lo que el socioanálisis es "...un proceso de interpretación de las resistencias al análisis, que (permite) la aparición del sentido de los síntomas, es decir, la acción de los analizadores".<sup>72</sup>

Ante la curvatura que sufrió el socioanálisis hacia la ideología psicoanalítica (en los años 70), el socioanalista se convirtió, al igual que el psicoanalista en el plano individual, en el experto que establecía la terapéutica social. Con este socioanálisis de corte psicoanalítico, hubo la posibilidad de encontrar los síntomas institucionales asociados a los analizadores y que, con la ayuda del análisis experto del socioanalista, pudieran ser interpretados -no sin las consabidas resistencias al análisis. El problema del intelectual comprometido seguía ocultando aquí el problema de la implicación. El socioanálisis entró en su fase más psicoanalítica y el campo social sufrió la curvatura hacia el *analismo*.<sup>73</sup>

---

dividir el movimiento estudiantil, ampliar las diferencias entre representantes y representados". Ibid. p. 137.

<sup>70</sup> Ibid. p. 145.

<sup>71</sup> "Las experiencias 'grupusculares', que participaban con los diferentes grupos y asociaciones de 'análisis sociales' (sociólogos) en la fetichización del saber, estaban en el origen del aumento de las demandas de intervención". Ibid. p. 169.

<sup>72</sup> Ibid. p. 170.

<sup>73</sup> Término utilizado para mostrar el modelo y la concepción psicoanalítica del análisis que predominó en la década de los 70. La necesidad de una terapéutica social abrió la posibilidad para que el socioanálisis se extendiera y su modelo de intervención atravesara a casi todas las demandas de intervención.

El socioanálisis se convierte entonces en una terapéutica social porque necesitaba la participación del experto para que emergiera el inconsciente político de la institución (lo reprimido, lo olvidado), he aquí el momento más dramático del fracaso de la profecía del análisis institucional. "*¡¡ Para practicar el Socioanálisis hay que ser socioanalizado!! He allí el fracaso de la profecía del análisis institucional generalizado. He allí cómo la existencia del Socioanálisis supone un saber especializado, una formación instituida. He allí cómo el Socioanálisis se plantea como un saber especializado, que necesariamente niega el análisis salvaje de los 'miembros' de un establecimiento cualquiera. He allí cómo el Socioanálisis existe en la medida en la que niega el análisis de los analizadores. He allí cómo el Socioanálisis opone su saber especializado al saber salvaje, al 'alegre saber' producido por el análisis en acto de los analizadores*".<sup>74</sup>

Cuando Lapassade insistía en el contenido contestatario de la autogestión, era porque la visualizaba como un proceso que podía responder al sistema de las instituciones sociales, pero además porque le permitía acercarse a la posibilidad de construir contrainstituciones que funcionarán como analizadores que hicieran aparecer los elementos ocultos del sistema.<sup>75</sup> El analizador se convierte entonces en el elemento principal que acompaña a la autogestión como posibilidad contrainstitucional.

Durante la década de los 70, contrainstituciones y analizadores son los dos conceptos centrales sobre los que giran las más importantes discusiones del movimiento institucionalista. El analizador, que era un concepto muy psicosociológico antes de mayo del 68, se convierte en el concepto central que ayuda a desmitificar al análisis como una actividad de especialistas.

Posterior al movimiento del 68 y después de varias intervenciones socioanalíticas (como la de la Universidad Libre de Bruselas), de la conformación y disolución de grupos de análisis institucional (como el Grupo de Pedagogía Institucional (GPI), los Grupos de Análisis Institucional GAI de París o Reims) y de la realización de varios congresos socioanalíticos (como Montsouris I, II y III), se llega a comprender como los discursos especializados sí pueden ser rebasados por la realidad. Se entiende también que el análisis sólo se hace necesario ahí donde los procesos vuelven opaca la realidad y se reconoce como el análisis es un proceso necesario para elucidar una realidad que no se presenta inmediatamente comprensible, "...a diferencia del análisis de los especialistas, los procesos sociales cuentan con instrumentos de análisis mucho más potentes, en cuanto a las posibilidades de cambio. Es la fuerza de la negatividad que permite develar el sentido o el sin-sentido de nuestra condición actual. Así el efecto *analizador* de ciertas acciones se constituirá como el instrumento colectivo más potente para llevar a cabo el análisis de la realidad social actual".<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Ibid. pp. 170-171.

<sup>75</sup> Lapassade, G. *El analizador y el analista*. op cit.

<sup>76</sup> Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. p. 156.

A partir del trabajo que realiza Lapassade en *el analizador y el analista*,<sup>77</sup> con respecto al problema sobre la relación contradictoria y a la vez complementaria del analizador con respecto al analista, es que se visualiza un esbozo sobre el análisis de las implicaciones. "El analizador, que era un evento que 'hacia hablar a la institución', se volverá, con el trabajo de teorización del Socioanálisis, 'lo que da sentido a la situación'. El analizador es ante todo un productor de sentido. El sentido se produce no en el evento mismo sino en la relación entre el evento y las instituciones".<sup>78</sup>

El socioanálisis estará marcado por dos momentos fundamentales: uno es la serie de desplazamientos que llevó al movimiento socioanalítico al análisis de sus implicaciones, momento que permite entender el proceso de institucionalización del socioanálisis; y dos el fracaso de la profecía de un análisis institucional generalizado. "...el Socioanálisis se construye a partir de una serie de desplazamientos: desplazamiento de la escuela a la universidad, desplazamiento de la Pedagogía a la Sociología y a la Política, desplazamiento o posible surgimiento, de otro polo de investigación y de intervención institucionalista, bastante independiente del polo lapassadiano. Pero el desplazamiento que me parece fundamental fue el desplazamiento del campo de implicación del socioanalista, en relación a los practicantes de otras intervenciones institucionales (Pedagogía Institucional, Psicoterapia Institucional, Psicosociología). En estos desplazamientos se constituirá la especificidad del Socioanálisis, y el movimiento socioanalítico se desarrollará en las problemáticas y los *impasses* de sus relaciones".<sup>79</sup>

A partir del desplazamiento del campo de implicación hacia ese otro campo todavía no explorado en ese momento -la relación de pareja, la cotidianidad, la sexualidad, etc., o el campo de análisis desplazado hacia la periferia que conformaban grupos marginales de análisis institucional-, es que se ve la imposibilidad de analizar la práctica socioanalítica sin hacer referencia a la problemática que acarrea ya la práctica institucionalista en la universidad. Lourau plantea algo fundamental para el cuestionamiento del movimiento socioanalítico en la universidad y respecto a la implicación del socioanalista (*Análisis institucional y pedagogía*, 1971). "El hecho de instituir (un) seminario en el marco de la ley de orientación implica que uno se coloca en la institución. El seminario ya no está al margen. ¿El análisis de esta institución es posible entonces, cuando los analistas y los objetos a analizar son los mismos?"<sup>80</sup>

Durante la primera mitad de la década de los 70, se dará un acontecimiento que marca al movimiento socioanalítico. Situación que permite entender el problema de la implicación. En esos años, se dio una notable separación teórica del socioanálisis en dos grupos, en dos clanes. Se constituyeron dos grupos de poder alrededor de las dos grandes figuras del movimiento institucionalista: Lourau y Lapassade. Por lo que el desplazamiento hacia el campo de implicación visualiza que la resolución de los problemas teóricos del socioanálisis -el problema de la intervención socioanalítica o la especificidad del

---

<sup>77</sup> Lapassade, G. *El analizador y el analista*. op cit.

<sup>78</sup> Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. p. 157.

<sup>79</sup> Ibid. p. 159.

<sup>80</sup> Ibid. p. 163.

socioanálisis entre actividad militante o actividad consultante-, son en realidad un problema de poder. Problema que llevará al socioanálisis a ocultar el contenido político de esta relación. "El lenguaje socioanalítico que hasta entonces servía para develar el 'inconsciente político', lo no-dicho institucional, funcionaba ahora para silenciar los analizadores periféricos (...) de lo que nadie quería hablar era del *control del movimiento*".<sup>81</sup>

El análisis institucional de los años 80 estará atravesado por esta discusión y por el reconocimiento del papel del Estado como cooptador o recuperador de los movimientos sociales, por la comprensión del contenido político del socioanálisis y por la posibilidad (que ya se veía) de que se dieran las dos mencionadas salidas al análisis institucional: aceptar su institucionalización o disolverse.

El concepto de implicación se refina y se convierte en el paradigma fundamental del análisis institucional -precisamente en el momento en que más se tambaleaba-. En 1981 Lourau (*Le lapsus des intellectuels*) propone la definición más acabada de la implicación. "Llamo *implicación* al conjunto de relaciones que el intelectual, de manera consciente o no, rehusa analizar en su práctica, ya se trate de las relaciones con sus objetos de estudio, con la institución cultural, con su entorno familiar u otro, con el dinero, con el poder, la libido y en general con la sociedad de la cual forma parte. Mientras tanto, el intelectual se cree muy capaz de analizar y de objetivar lo que sucede a los otros, incluyendo, a veces, categorías de intelectuales de las que se excluye de oficio".<sup>82</sup>

Ya para estos años, la implicación rebasaba la dimensión contratransferencial que siempre la acompañó,<sup>83</sup> rebasaba también el intento por desarrollar un análisis implicacional, y con el estudio de las vanguardias, con la reflexión sobre la institucionalización y con una sociología crítica respecto al papel de la *intelligentsia*, se superará por fin la idea que se tenía de la implicación respecto a considerarla un sistema total de pertenencias y de referencias que determinaban la percepción del actor y la totalidad de su existencia. "En esta nueva definición la implicación resulta del acto de rechazo, de una incapacidad, voluntaria o no, para analizar el conjunto de relaciones que determinan nuestro lugar social en tanto investigadores... o cualquiera que sea nuestra actividad. Aquí la implicación es algo reprimido, represión que nada tiene que ver con la concepción psicoanalítica, pero que es el resultado de un acto de desconocimiento del intelectual. Así, estamos lejos de las prácticas de 'análisis de la implicación' cercanas a una confesión cristiana. El análisis de la implicación requiere un dispositivo de análisis colectivo que rebase los 'controles'

---

<sup>81</sup> Ibid. p. 166.

<sup>82</sup> Ibid. p. 190.

<sup>83</sup> Roberto Manero comenta: El concepto de contratransferencia institucional nunca fue completamente aceptado por los psicoanalistas. Una parte de los psicoterapeutas institucionales de tendencia psicoanalítica (Guattari, Gantheret) fueron sus creadores y desde allí plantearon los prolegómenos de una teoría de la subjetividad que no se reduce al triángulo edípico y al deseo individualizado (Deleuze y Guattari, en el Anti-edipo). Pero este concepto ya se había transmutado en *transversalidad*, que fue completamente trastocado en el socioanálisis, significando más bien una relación entre lo macro y lo micro. El concepto de implicación socioanalítico deriva, pues, del de contratransferencia institucional, pero incorpora básicamente otro terreno: el de la crítica de los intelectuales y de la racionalidad científica. (Comunicación personal)

colectivos estilo psicoanalítico: la implicación revoluciona así el acto mismo de la investigación."<sup>84</sup>

Muchos momentos escapan a este recorrido, muchos conceptos también, toda la década de los 90 queda sin analizar. Muchos escritos recientes siguen sin ser traducidos al español. La historia del movimiento institucionalista en México no se toca.<sup>85</sup> El movimiento socioanalítico ha sido un ir y venir teórico-conceptual, así como de mucha movilidad social. La migración de conceptos y su caducidad serán su marca. *La novela institucional del socioanálisis*, es una historia compleja, con múltiples entrecruzamientos y diversos niveles de análisis. Muchas situaciones políticas, ideológicas o íntimas la constituyen.

Quisiera dejar por el momento éste complejo e inacabado recorrido histórico del análisis institucional, reconociendo de antemano las imperfecciones, ausencias, olvidos y carencias teóricas y conceptuales en las que hubiera ocurrido. He de recordar que nunca fue la intención traer una historia completa del análisis institucional, situación que, como ya dije al principio, resultaría ajena al autor y porque además me llevaría a la realización de otra investigación, lo cual no es el propósito de este trabajo. Considero que con lo aquí expuesto, más el complemento que a continuación sigue, respecto a los dos conceptos más relevantes del análisis institucional: la institución y la institucionalización, podemos continuar con la fundamentación del análisis realizado respecto a la institucionalización del modelo pedagógico de la FES Zaragoza.

### **El concepto de Institución**

Como ya se advierte, el concepto de institución fue evolucionado y desarrollándose durante gran parte del siglo XX. Este concepto dependerá del momento histórico-social del cual surja y de las diversas condiciones socioculturales y políticas que lo determinarán. Momentos que van de la mano con la historia del movimiento institucionalista francés.

Siguiendo la historia de este movimiento intelectual, el concepto de institución pasó por varios momentos antes de su consolidación. Oscila de una formalidad y rigidez extrema (la teología cristiana y la concepción jurídica de las instituciones), hasta conceptualizarse dinámico y dialectizado (principalmente lo trabajado por René Lourau).

En 1989 René Lourau visita México, durante ese año imparte una serie de conferencias respecto al análisis institucional, recupera sus orígenes, realiza un breve recorrido histórico y plantea sus fundamentos teóricos más importantes. Comenta con respecto a la institución: que sólo cuando recupera la estructura de la dialéctica de Hegel, conformada por dos momentos, lo universal y lo particular, y complementada por un tercer momento, lo singular, que resuelve la contradicción entre los dos primeros, y los estudios que hizo Mühlmann respecto a mesianismos y revoluciones (*Messianismes Révolutionnaires du*

---

<sup>84</sup> *Ibid.* p. 190.

<sup>85</sup> Recomiendo ver el último capítulo de la obra de Roberto Manero *La novela institucional del socioanálisis*, donde se realiza un breve recuento sobre las intervenciones institucionales en México hasta principios de los años 90. Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*, op cit. pp. 193-198.

*Tiers Monde*, 1968) que manifiestan como los movimientos sociales pueden tener un carácter universal y a la vez mostrar la capacidad de afectar sin distinción a cualquier grupo social, independientemente de su nivel de desarrollo,<sup>86</sup> es que tiene la posibilidad de desarrollar una teoría más acabada y más dinámica de institución.

Lourau, apoyándose en Mühlmann, reconocerá también el importante papel que juega la profecía en las Ciencias Sociales, considerándola el motor principal de todo movimiento social: todos los movimientos sociales parten de una profecía que no se cumple, la cual se centra en la idea del retorno del mesías, y como consecuencia fracasa. Pero el fracaso no termina el movimiento social, ya que éste ayuda a generalizar el movimiento, que a su vez, funciona como el motor principal de todo proceso de institucionalización.<sup>87</sup> Pero no será sino hasta la inclusión que hace de la propuesta de Castoriadis, el par dialéctico instituido-instituyente, que Lourau alcanza por fin su idea más acabada de institución:<sup>88</sup> en la institución no sólo existe el aspecto instituido (lo universal); las normas, las reglas, la ideología, lo que está ya dado, sino también existe el momento instituyente (lo particular), que refiere a las fuerzas que niegan la universalidad de lo instituido.

Al recuperar de Castoriadis su dialéctica de lo instituido y lo instituyente, Lourau reconoce como la institución es un afuera con individuos adentro, no siendo sólo algo externo a los mismos individuos sino siendo una creación permanente que puede incluir gran parte de imaginarios y gran parte de materialidad.<sup>89</sup>

Será a partir de estas importantes ideas y de algunos contextos más que escapan a este trabajo, que Lourau (*El Análisis Institucional*, 1970) termina por dialectizar el concepto de institución, lo aleja de la definición formalista del Derecho, de la definición empírica de la psicoterapia institucional y del formalismo lapassadiano, además de poner énfasis y dejar en claro como la demanda social es a la vez el resultado de la demanda del individuo y de la demanda que se ejerce sobre dicho individuo, por lo que reconoce ahora a la institución como *el resultado del entrecruzamiento de diversas demandas contradictorias marcadas por la reglamentación y la inducción del Estado*.

---

<sup>86</sup> Mühlmann dirá que los movimientos sociales muestran un carácter mesiánico y universal, y no sólo local, como lo afirmaban los antropólogos funcionalistas. Estos movimientos sociales no sólo se observan en los países del tercer mundo, sino también se dan en los países más desarrollados. Ibid.

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> Para referir a la institución como dialectizada, Castoriadis se apoyó, en parte, en la dialéctica de Hegel para introducir la dialéctica de lo instituyente y lo instituido. Castoriadis, C. *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets. T.II. Buenos Aires, 1986. Evidentemente es una cuestión mucho más compleja, realmente hay pocas referencias de Castoriadis a la cuestión hegeliana en la institución, no obstante, la crítica del marxismo doctrinario, la crítica de las formas funcionalistas de la ciencia, la crítica de las modas intelectuales -incluyendo evidentemente el estructuralismo-, están en el origen de la dinámica del concepto de institución, pero sobre todo, la idea del imaginario como un concepto dinámico, no solamente "reflejo" de algo, es lo que permitió plantearse de otra manera la problemática de la institución. Recomiendo también la página Web sobre la obra de Castoriadis [magma-net.com.ar](http://magma-net.com.ar).

<sup>89</sup> Ver otra de las conferencias sobre la génesis del análisis institucional impartida por René Lourau, durante la ya mencionada intervención institucional en la UAM Xochimilco. Lourau, R. *La génesis social del análisis institucional*. UAM Xochimilco. México, 1989. Traducción Roberto Manero B. Documento interno.

A partir de aquí, es que a la institución se le puede estudiar más por su función política e imaginaria con respecto al Estado que por la universalidad de lo instituido. Además, al formar parte de un sistema de múltiples instituciones interconectadas entre sí y de fuerzas instituyentes que pugnan por sobresalir, la neutralidad de la institución impulsada por el funcionalismo también se derrumbará. Actualmente a la institución no se le puede entender sino es desde su nivel de afectación que siempre ha tenido respecto a los individuos y a los grupos que la conforman, y que siempre han estado en relación directa con las determinaciones del Estado.

### **La Institucionalización**

Concepto ligado, complementario e inseparable al de institución. La institucionalización es uno de los procesos centrales del análisis institucional, no sólo porque permite entender al movimiento intelectual del cual surge sino además porque permite entender la complejidad de los movimientos sociales en general.

Roberto Manero plantea en su "Ensayo introductorio para una teoría de la institucionalización",<sup>90</sup> que fue a partir del fracaso del movimiento estudiantil parisino de mayo del 68, que la institucionalización como proceso se esclarece, ya que antes institución e institucionalización eran lo mismo.

La psicoterapia institucional, aunque trató de diferenciarlos terminará por confundirlos. Primero, porque confundió a la institucionalización con las capacidades instituyentes de los enfermos, recordemos que no se trabajaba aun la noción de instituyente. Segundo, porque no logró ver en la enfermedad el encargo que la acompañaba. Y tercero, porque tampoco entendió que el estar enfermo era una categoría externa. Por otra parte, el médico seguirá determinando el rumbo de toda enfermedad y el análisis de las implicaciones estará todavía lejos de su elucidación.

Por lo que respecta a la pedagogía institucional, aunque también aportó varios elementos importantes para el estudio de la institucionalización como la colectivización del análisis de lo instituido o la posibilidad de que el análisis de la institución llevará a un análisis generalizado de las instituciones sociales, y de profundizar en la dimensión política de las instituciones, lo que generó un proyecto de totalización del análisis institucional, la institucionalización seguirá reduciéndose a la invención de instituciones dentro del salón de clases. Institucionalizar significará para la pedagogía institucional, la construcción de dispositivos pedagógicos opuestos al dispositivo general de la escuela. La institucionalización se convierte entonces en la institución de la autogestión de la clase, ya que al mismo tiempo que se instituye la autogestión, la institucionalización deja de ser un concepto relevante y operativo que se queda fuera del proceso pedagógico. El maestro no reconoce sus implicaciones -su encargo institucional y sus demandas-, y a pesar del reconocimiento de lo político en la institución educativa, no se le liga, ni se profundiza respecto a las determinaciones políticas e imaginarias del Estado.

---

<sup>90</sup> Manero B., R. *La novela institucional del socioanálisis*. Op cit. pp. 87-92.

El fracaso del movimiento estudiantil parisino además de mostrar los límites de la institucionalización, permitió observar varios aspectos aun sin dilucidar, por ejemplo: la dimensión política que ocultaba la propuesta cogestionaria instituida por el Estado en la Universidad, que sirvió luego para oponer y cooptar el proyecto autogestionario del movimiento estudiantil; junto a esto, varios de los conceptos del análisis institucional aun no se trabajaban a profundidad.<sup>91</sup> Por lo que la institucionalización seguirá siendo un concepto formal y con carácter legal.

Cuando en los años 70 surge la teoría de las contrainstituciones, se abre también la posibilidad de esclarecer el problema de la institucionalización. Se reconoce que por medio de la autogestión -de grupos educativos y de movimientos sociales revolucionarios- se pueden generar distintas formas de acción. Pero también se reconoce cómo el problema de las contrainstituciones se encuentra ligado precisamente a estas distintas formas de acción -la contracultura ayudará a la apertura de estas posibilidades con su intención de reivindicar a los oprimidos-. Formas que dinamizaban los procesos y, a la vez, permitían entender la manera de cómo se podían cooptar e incorporar los procesos instituyentes a lo instituido.

En otra más de sus conferencias dictadas por René Lourau en México, este comenta: que en el aspecto más político del análisis institucional, a la teoría de la institución no se le podía seguir reduciendo a la dialéctica propuesta por Castoriadis, ya que se corría el riesgo de caer en una idea mecánica de la institucionalización. "El tercer término en la dialéctica, el momento de la singularidad, (fue) el momento en el cual se (intentó) resolver la contradicción, (fue) el (momento) que (produjo) el devenir, la historia. (Pero también fue) a su vez, la innovación y desaparición de las formas sociales: (fue) el momento de la institucionalización."<sup>92</sup>

Se comprendió entonces como las instancias instituido-instituyente no se enfrentan mecánicamente una a la otra, ya que de por sí se encuentran en constante confrontación en un continuo juego de interferencias y de diálogos que producen en su resolución la institucionalización. Además, se reconoce la posibilidad de inventar nuevas formas sociales a escala histórica.<sup>93</sup>

Para Lourau, la institucionalización resulta ser un juego de fuerzas entre lo instituido, como las fuerzas de conservación, y lo instituyente, cómo las fuerzas que intentan, de una u otra manera, combatir lo establecido), por lo que el círculo se cierra cuando afirma; que el momento de la institucionalización (lo singular en Hegel) tiende a un estado de estabilidad, a lo instituido.<sup>94</sup> A lo institucional lo designa como: "la negación de las fuerzas instituyentes por la acción de lo instituido sobre esas fuerzas".<sup>95</sup> Negación de la negación,

---

<sup>91</sup> Movimiento, desviación, transversalidad o imaginario, así como los efectos sociológicos Lukacs, Weber, Mühlmann, etc., se encontraran aun en proceso de elucidación.

<sup>92</sup> Lourau, R. *La génesis social del análisis institucional*. Op cit. p. 33.

<sup>93</sup> Cuando estas formas se renuevan bruscamente se les llama revolución y cuando se renuevan más lentamente se les llama reforma o evolución. Ibid. p. 44.

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> Ibid. p. 91.

momento singular, unidad negativa. Concepto que servirá para explicar las relaciones sociales instituidas del sistema capitalista.<sup>96</sup>

Pero de la misma manera en que el concepto de institución necesitó varios momentos para su entendimiento, el proceso de institucionalización también necesitará de otros dos conceptos más para su elucidación: el efecto Mühlmann y el principio de equivalencia ampliado.

#### *El efecto Mühlmann y el Principio de Equivalencia Ampliado.*

En su artículo "Análisis institucional y cuestión política" (1973), René Lourau propone dos conceptos más para completar su teoría de la institucionalización: *el efecto Mühlmann* y *el Principio de Equivalencia Ampliado*.<sup>97</sup>

El efecto Mühlmann surge de los estudios hechos a aquellos grupos o miniorganizaciones que tienden a transformarse en organizaciones de masas y que se manifiestan en los movimientos mesiánicos revolucionarios. El efecto que estas aproximaciones producen, se enuncia de la siguiente manera: *la institución de la revolución nace y se desarrolla por el fracaso de la profecía*.

El movimiento que genera la destrucción de las instituciones por el efecto de la burocracia es, para Lourau, el movimiento mismo de la institución. Pero si este movimiento se le ve desde la postura de la profecía inicial, entonces tiende a ser de carácter entrópico. Por otra parte, si se le observa desde el desarrollo de las formas sociales en la institución, este movimiento adquiere entonces un carácter altamente dinámico, por eso, y a diferencia de la sociología funcionalista, dentro del análisis institucional, a la institucionalización no se le puede ver como una degradación sino más bien como el resultado del llamado principio de equivalencia ampliado, el cual regirá toda la vida social, y del efecto Mühlmann.

Pero ¿a qué se refiere Lourau cuando habla del principio de equivalencia ampliado? En primer lugar, sitúa dos antecedentes. 1) El primero viene de la Revolución francesa y dice, que el principio de equivalencia se produce dentro del campo del Derecho y de los intercambios jurídicos: una misma ley para todos, una misma medida de longitud o una misma escala de valores para todos. 2) El otro referente viene de K. Marx en el campo de la economía, quien afirma; que el dinero es el equivalente general de toda mercancía y la mercancía equivalente general de toda relación social dentro del capitalismo.<sup>98</sup> Premisa esta última basada en la Teoría del Valor. La ley del valor en tiempos de trabajo niega a todos los demás valores. En el momento en el que el patrón se manifiesta como tal, se representa como el equivalente general que suprime a todos los demás valores y que como base material última se obtiene la mercancía y como abstracción universal el dinero.<sup>99</sup>

<sup>96</sup> Manero, R. *La novela institucional del socioanálisis*. Op cit. p. 91.

<sup>97</sup> Lourau, R. "Análisis Institucional y cuestión política". Lourau, R., et al. *Análisis Institucional y Socioanálisis*. Ed. Nueva Imagen. México, 1977. pp. 9-30.

<sup>98</sup> Ibid. pp. 12 y 13.

<sup>99</sup> Ibid. p. 13.

Para Jean Baudrillard la idea de mantener un valor de uso opuesto a un valor de cambio resulta inútil, "no hay valor que escape a la ley del valor de cambio: la economía política es una economía del signo, signo de posesión, ostentación, despilfarro, y todas las producciones van a medirse precisamente con la vara del valor de cambio, las producciones corporales o intelectuales inclusive."<sup>100</sup> Por lo que el mantener un valor de uso, como fundamento primario dentro de la teoría marxista de la economía, a lo único que lleva es a la manifestación abierta de su propia contradicción, ya que con el desarrollo del capitalismo el tiempo de trabajo, el cual para los marxistas es su medida genérica y central, tiende a disminuir hasta un punto límite, manifestándose entonces con la disminución del tiempo de trabajo, con la automatización del mismo y en la valorización extrema que se le da al consumo como actividad superior en la producción capitalista. A partir de estos cuestionamientos es que se manifiesta la ley del *valor de cambio* como elemento fundamental para reformular el principio de equivalencia y ampliarlo así a la producción y a la reproducción de las formas sociales existentes. Para aplicarlo ahora a todas las instituciones.<sup>101</sup>

Para Lourau, el efecto Mühlmann designa entonces el proceso mediante el cual las fuerzas sociales marginales o minoritarias o anómicas (o las tres a la vez) se corporizan y son reconocidas por el conjunto del sistema de las formas sociales ya presentes. De esta manera, Lourau observa como lo instituido acepta a lo instituyente cuando lo integra o lo torna equivalente a las formas sociales ya existentes. Entonces, al conjuntar el efecto Mühlmann con el principio de Equivalencia Ampliado, Lourau define a la institucionalización como: *el resultado del proceso mediante el cual fuerzas marginales, minoritarias o anómicas (o las tres a la vez), adquieren cuerpo y son reconocidas por el conjunto del sistema de las formas sociales ya presentes, donde lo instituido acepta lo instituyente cuando este puede integrarlo, esto es, tornarlo equivalente a las formas sociales ya existentes. Situación que regirá toda la vida social y, cuyo corolario será, el efecto que produce la institución cuando nace y se desarrolla gracias al fracaso de la profecía.*

Será a partir de esta definición que el proceso de institucionalización se vuelve útil para las ciencias sociales, así como para entender los movimientos sociales en general. Los procesos de institucionalización son entonces el motor que da vida a la institución y que permite la posibilidad de generar contrainstituciones que, independientemente que se tomen equivalentes a las formas sociales establecidas, permiten una movilidad que ayuda a dinamizar a la institución.<sup>102</sup>

<sup>100</sup> Ibid. p. 14. Ver Baudrillard, J. *Crítica a la economía política del signo*. Ed. Siglo XXI. México, 1971.

<sup>101</sup> Ibid. p. 14.

<sup>102</sup> Los momentos fríos de la historia hacen lento este proceso y los momentos calientes dan la posibilidad, a gran escala, de generar contrainstituciones. Desinstitucionalizar lo instituido es una posibilidad, pero por el momento es tan sólo una utopía.

### CAPÍTULO 3

## LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FUNDACIÓN DE LA FES ZARAGOZA

La lectura que ahora hago respecto a la institucionalización del SEM en la FES Zaragoza, no se reduce únicamente a la interpretación del proyecto político respecto a la modernización educativa impulsada por el Estado mexicano desde los años 70, y no se reduce a esto, porque los procesos de institucionalización también se dan en el interjuego de las múltiples fuerzas que pugnan por el poder y donde finalmente predominará una de ellas sobre las demás.<sup>103</sup>

Por otra parte, al incorporar la propuesta metodológica multirreferencial de Jacques Ardoino para leer y decodificar el proceso de institucionalización de este modelo educativo, me permitió no sólo alejarme de las lecturas unidireccionales que excluyen al observador de su campo de observación sino también reconocer mis implicaciones respecto a las múltiples demandas y encargos institucionales que pudieron haber influido en mi interpretación (conciente o inconscientemente) de este complejo campo de observación, investigación y análisis.<sup>104</sup> Entonces, reconocer mi lugar en la institución fue también reconocer mis limitaciones.

Los distintos atravesamientos políticos, económicos y sociales que le han dado forma al modelo educativo de la FES Zaragoza, adjetivado muchas veces como "híbrido", sin especificar con claridad lo que esto significa, han llevado al SEM a ser un modelo educativo, que en lugar de promover el desarrollo político y académico de la institución universitaria, ha servido más para ocultar una difusa estructura política tributaria de una matriz cada vez más despótica y autoritaria. La resultante: la formación de una espesa burocracia -rígida en su estructura- que suaviza su posición ocultando, negando y deformando los procesos políticos hegemónicos de la misma institución, pero al mismo tiempo que oculta, niega y deforma estos procesos políticos, impide a la comunidad universitaria reconocerse, ubicarse y comprenderse como parte viva de una historia que es capaz de modificar los cimientos de una institución que aparece, a la vista de la comunidad, como inamovible. Esta burocracia promueve a su vez una alarmante desinformación que niega, oculta o margina la capacidad poética que la comunidad universitaria tiene para contravenir o reformar a lo instituido.

Aprovechándose de esta desinformación los detentadores del poder utilizan los conceptos centrales y la estructura formal del SEM sólo como discurso oficial para sostener desde ahí su lugar de privilegio -así como a una turbia burocracia de la que retroactivamente se nutren.<sup>105</sup> "Los verdaderos detentadores de una memoria histórica son frecuentemente quienes quieren resguardar, ocultar, si no es que monopolizar lo que saben que constituye 'claves' para una

<sup>103</sup> El proyecto político hegemónico generalmente lleva a la institucionalización del proceso o del movimiento y la organización resultante se define no sólo por su función social sino también por su relación de negatividad respecto a los demás proyectos y fuerzas sociales, que a su vez, determinarán sus formas específicas y sus contenidos esenciales. Manero B., R. "Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. T. II. CESU-Porrúa. México, 1999. pp. 107-153.

<sup>104</sup> Devereaux, G. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. op cit.

<sup>105</sup> Además del SEM, otros conceptos han corrido la misma suerte en la FES Zaragoza, uno de los más representativos es, sin duda, la multidisciplinaria.

lectura fina de la situación."<sup>106</sup> Por eso no es de extrañar, que el modelo educativo de la FES Zaragoza se manifieste empírico permanentemente y donde aun hoy no se vea quien desde la jerarquía pueda o quiera fundamentarlo.<sup>107</sup>

### Antecedentes

El SEM llega a México como resultado de aquellos acontecimientos políticos, económicos y sociales de fines de la década de los 60, en pleno ascenso de la contracultura. Movimientos contestatarios contra Estados totalitarios, autoritarios y antidemocráticos que impedían las libertades políticas e individuales. Aquí en México, su manifestación más memorable fue el movimiento estudiantil de 1968, que fuera violentamente reprimido y que dejará en el corazón del país decenas de muertos, heridos, desaparecidos y encarcelados políticos. La represión política tendrá como marco político y fecha límite, el inicio de las Olimpiadas de México 68.<sup>108</sup>

Independientemente de que el movimiento estudiantil representó un parteaguas político en la historia del país, los problemas de la universidad no se iniciaron con ese movimiento social. Su origen lo podemos ubicar en los años 50, precisamente con el inicio de la construcción de la Ciudad Universitaria (CU).<sup>109</sup> Desde aquellos años, se podían advertir situaciones políticas que matizarán la construcción de esta obra monumental. Situaciones que encuadraban bien con la perspectiva global que promovía la industrialización y modernización de los países de occidente pero que en el México de la posguerra se caracterizará por situaciones desfavorables como: desvío de fondos, compadrazgos, formación de grupos políticos y favores de Estado. Aspectos que conformarán el contexto político que dará origen a la CU.<sup>110</sup>

La construcción de la CU no quedará exenta de turbios manejos políticos y de severos problemas presupuestales. En aquella época, como en la actual, era común la "política de la forma", donde era más importante quedar bien con el poder que desarrollar proyectos políticos acordes a las necesidades del país. Durante ese tiempo surgió el centralismo académico, político y económico en la UNAM, también apareció un importante control

---

<sup>106</sup> Ardoino, J. "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?". En Guattari, F., et al. *La intervención institucional*. Ed. Plaza y Valdés. México, 1987. p. 27.

<sup>107</sup> Es importante comentar, que actualmente se desarrolla y trabaja un nuevo modelo educativo llamado Modelo Educativo Zaragoza (MEZ), que a la vista de muchos carece de solidez teórica, falta de estructura curricular, ausencia de historia institucional y carencia de un análisis profundo que desenmascare el simulacro político en el que siempre ha estado esta institución.

<sup>108</sup> *Testimonios de Tlatelolco*. Revista Proceso, semanario de información y análisis. Edición especial, 1 de octubre de 1998.

<sup>109</sup> Obviamente los problemas de la universidad no se inician en esos años, ya desde inicios del siglo XX –y aún ya desde fines del siglo XIX–, la universidad ocupará un papel político importante en el México posrevolucionario. Pero los años 50 representarán la etapa del México moderno de la posguerra, inspirado en los sistemas hegemónicos liberales de Occidente, caracterizado por un gran auge económico y por una acelerada industrialización del país. Domínguez M. R. "Racionalidad política y administración de la educación superior: La Universidad Nacional en la década de los cincuenta.". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 201-262.

<sup>110</sup> *Ibid.*

presupuestal que origina recortes presupuestales asignados para la construcción de la CU. Situaciones estas que promoverán las ahora famosas prácticas políticas al estilo del entonces prisma dominante, pero también de oportunismos políticos e influyentismos personales y de grupo. Aspectos que llevarán a consolidar una especie de tutelaje económico por parte del Estado mexicano.

El traslado de la universidad a las nuevas instalaciones de la CU, se da durante el primer periodo de la gestión del rector Nabor Carrillo. En contraste con el exagerado optimismo que las autoridades universitarias y el gobierno federal tenían por la construcción de esta magna obra, se observarán muy pronto una serie de problemas económicos y políticos que la renovación cualitativa acarrea para la misma universidad. A las tendencias sobre la masificación, la centralización, la insuficiencia presupuestal, la discusión sobre la gratuidad de la educación, los movimientos opositores a la universidad, la saturación de la matrícula escolar y la burocratización, se sumará también la politización de un sector estudiantil contrario a los planteamientos de la rectoría universitaria.<sup>111</sup>

La necesidad de que los jóvenes estudiaran y se concentraran en el moderno campus universitario -el status y el prestigio social llevará a muchos jóvenes a querer estudiar en la UNAM-, llevará a que el funcionamiento de la CU fuera cada vez más consecuencia de la política modernizadora que sostenía el discurso oficial: "educación e industrialización son apremiantes tareas de nuestro actual ciclo evolutivo".<sup>112</sup> Aspectos que llevarán muy pronto a la saturación del nuevo campus universitario. En consecuencia con esta incipiente saturación de la matrícula escolar y del creciente sesgo populista que tomaba forma en la UNAM, se darán, entre muchas otras cosas más: un congelamiento en las cuotas por servicios escolares y un incremento en la participación del subsidio federal por parte del Estado, asumiendo así la Universidad Nacional su papel como parte de un Estado benefactor. Situación que le dará al Estado todo el derecho para intervenir en los asuntos de la universidad.<sup>113</sup> Como colofón, el ritmo de crecimiento del subsidio federal no corresponderá a las necesidades económicas que la UNAM necesitaba para su adecuado funcionamiento,<sup>114</sup> siendo el subsidio federal y el

---

<sup>111</sup> Hay que añadir que la politización del sector estudiantil no es nueva. Desde siempre, a lo largo de todo el siglo XX, la universidad ha estado jaloneada por movimientos políticos estudiantiles, y no sólo de izquierda, la derecha estuvo siempre muy presente, a través de grupos cristianos, tales como "los conejos".

<sup>112</sup> Secretaría de la Presidencia. *México a través de los informes presidenciales*. V. 11 "La educación pública". México, secretaria de la presidencia, 1976. p. 256. Tomado de Domínguez M., R. Ibid. p. 201.

<sup>113</sup> El problema de la universidad, que es un problema complejo, no se puede reducir a la manifestación, explicitación y análisis, de algunos cuantos de sus problemas, no resulta correcto simplificarla de este modo, habría que reconocer y revisar el desarrollo de los movimientos estudiantiles, así como la interpretación sobre la gratuidad de la educación, la presencia de movimientos opositores en la universidad, en fin, la revisión de una gran cantidad de elementos que de cierta manera muestran la complejidad que representa la universidad y de la situación por la que siempre ha atravesado. Profundizar en estos elementos, resultaría de la elaboración de otro trabajo de investigación, que desviaría considerablemente los alcances de este trabajo, por el momento recomiendo la lectura del libro en dos tomos de Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea*. T. I y II. CESU-Porrúa. México, 1994, donde se encuentra una buena cantidad de artículos que ayudan a visualizar parte de esta complejidad. También recomiendo la colección "Problemas educativos de México", editado por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, de la cual la referencia anterior forma parte.

<sup>114</sup> Domínguez M. R. "Racionalidad política y administración de la educación superior: La Universidad Nacional en la década de los cincuenta." Op cit.

manejo de los recursos económicos, los dos factores más importantes que el Estado utilizará para mantener el control sobre los procesos institucionales de la universidad.

La panacea que representó la construcción de la CU, no satisfizo las expectativas de las autoridades universitarias y del gobierno federal, iniciándose pronto un proceso de crecimiento del sector administrativo y una burocracia sumamente desordenada. La UNAM de los años cincuenta, ante la posición que asume respecto a la perspectiva política del Estado, y con la dependencia económica jugando un papel articulador y determinante, hace que lo político y lo racional se constituyan en dos planos relativamente distintos pero vertebrados en una relación jerárquica con un claro predominio de lo político.

La mayoría de los intelectuales mexicanos sucumbirán ante esta racionalidad política. En parte, porque no logran analizar sus implicaciones con respecto al Estado ni su lugar de poder frente al saber, pero tampoco analizan su relación respecto a la institución educativa. Situaciones todas, que los llevará a jugar un papel articulador acorde a los intereses y necesidades del Estado mexicano. Al no reconocen su lugar en la jerarquía piramidal del poder burocratizado, al no reconocer sus compromisos políticos, ocultados permanentemente por una aparente racionalidad académica, tampoco podrán analizar su propia función como especialistas respecto a la sociedad, porque ni siquiera así lo pensaban. Por lo que sin darse cuenta (o si se daban, lo ocultaban) promoverán abiertamente el ritual que llevará a la formación en la ciencia de la modernidad. Ritual impuesto desde el régimen social dominante e introyectado por el imaginario social para desarrollar la racionalidad tecno-económica necesitará el régimen para su subsistencia. Estos equívocos, ausencias y olvidos, harán de la universidad un espacio de apoyo al paradigma desarrollista de la época.

Esta situación que representó una especie de “autonomía limitada” de la universidad con respecto al Estado, remite “a la ausencia de dispositivos de control en la dinámica de hipercrecimiento (que), combinada con (la) debilidad institucional..., nos (ofrecerán)... un hilo conductor para explicar esa incapacidad de alcanzar niveles de excelencia y de optimización de los desempeños institucionales”.<sup>115</sup> Si a esto, le sumamos una alarmante falta de planificación, donde las directrices de orden político y las inercias de la cotidianidad continuaron marcando los destinos de la institución, no extrañará que los avances cualitativos se dieran con extrema lentitud o de plano no se dieran.

Los programas que se elaboraron para elevar el nivel académico y para consolidar el carácter institucional de la universidad, obtendrán éxitos moderados. Por ejemplo, con respecto a la profesionalización de la docencia, la idea de ingresar académicos de tiempo completo y de medio tiempo que se integraran a la CU, será precaria, ya que la mayoría de los académicos terminarán por distribuirse en los distintos institutos de investigación, los cuales a su vez, ofrecerán una mejor perspectiva de desarrollo profesional. De esta manera, escuelas y facultades se nutrirán más bien con profesores de asignatura con bajos salarios.

Intentar tipificar estas realidades institucionales, así como muchas otras que se dieron en esos años, como simples limitaciones o incapacidades, conllevaría a obviar la relación universidad-

---

<sup>115</sup> Ibid. p. 235.

Estado, a no reconocer la falta de una autonomía sustentada en la autogestión financiera e incurrir en abstracciones con respecto a la relación universidad-sociedad. Esto es, que a pesar de que la Máxima Casa de Estudios se constituyó como un espacio para la alta cultura, prevalecerán en su seno carencias, atrofias y vicios que reflejarán los profundos desequilibrios de la sociedad mexicana, que traducidos en la universidad, se manifiestan en acciones tales como: la aparición de grupos de portos, la emergencia de labores de inteligencia y espionaje, el tráfico de influencias y las conocidas concesiones políticas.

### **El movimiento del 68 y la reforma educativa del Estado**

A finales de la década de los sesenta, ya se evidenciaba la profunda crisis por la que pasará la educación superior, teniendo su momento más dramático durante la represión estudiantil de 1968. En un marco de profundas diferencias generacionales, ante una fuerte crisis del modelo capitalista y con una severa descomposición del modelo socialista, la generación del 68 se significará por la gran cantidad de movimientos de protesta que realizaron en todo el mundo: la guerra de Vietnam, el movimiento hippie, las protestas estudiantiles, las protestas contra las dictaduras y los Estados totalitarios, entre muchas otras cosas más.

Aquí en México, antes de 1968, la mayoría de los conflictos universitarios, aunque concernían de alguna manera al gobierno mexicano, no representarán un desafío de orden político o por lo menos no se consideraban algo de importancia.<sup>116</sup> En esos años, la característica principal del sistema político fue, por lo menos ante la mirada pública, su estabilidad y su exagerado optimismo en las instituciones.

Desde la promulgación de la autonomía en la Universidad Nacional en 1933, hasta los severos conflictos de 1968, una de las mayores preocupaciones del gobierno federal, con respecto a las universidades públicas, se centró en el subsidio federal. Pero ya, en el informe presidencial de Adolfo Ruiz Cortines (1958), se le comenzará a dar una mayor importancia a los disturbios estudiantiles, por ejemplo, el ocasionado por el alza al precio del transporte público en la ciudad de México. También en ese mismo año, se hizo hincapié en algunas de las inquietudes políticas juveniles, que desde el punto de vista del gobierno mexicano, estaban dirigidas a desvirtuar los logros de la Revolución Mexicana e impulsadas por ideologías externas al pueblo mexicano.<sup>117</sup>

Será, hasta la llegada al poder del Presidente Gustavo Díaz Ordaz, que los aspectos universitarios cobren verdadera importancia. Durante su sexenio se discutieron aspectos como: el costo creciente del financiamiento de la educación superior, el orden público en la relación gobierno-universidad y la necesidad de una urgente reforma educativa. También se mencionará, la urgente necesidad de que las universidades públicas obtengan recursos económicos por su propia cuenta para alcanzar la autonomía con respecto al gobierno

---

<sup>116</sup> Una historia de los movimientos estudiantiles en la UNAM (hay que recordar, por ejemplo, los movimientos por la autonomía, por el pase automático, etc.) muestra que más bien se trata de un problema permanente para el Estado. En esto, también puede consultarse una historia sobre las entradas de la policía y el ejército a la universidad...

<sup>117</sup> Varela P., G. *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. Coordinación de Humanidades UNAM-Porrúa. México, 1996. pp. 11-15.

federal. Durante esos años, se recorta el gasto federal de las universidades, se critica la gratuidad de la educación superior y se visualiza, por primera vez, la sombra de las represalias económicas como respuesta a la creciente inquietud política de la comunidad universitaria.<sup>118</sup>

Los informes presidenciales de 1966-68 se referirán al activismo político de los universitarios, mientras que los últimos dos informes del sexenio tratarán de justificar la represión estudiantil de 1968. Para la presidencia de la República, el problema estudiantil fue una especie de linchamiento político que nunca dejó de estar a tono con los intereses norteamericanos, por lo que se mantendrá firme en contra de cualquier ideología o pensamiento crítico opuesto a los intereses del Estado.

La presidencia hará uso de los medios de información para manipularlos, promoviendo e influyendo sobre la opinión pública con la intención de generar una propaganda política que llevará a una hipersensibilidad social en contra de cualquier crítica respecto a sus fundamentos o políticas sociales. Se afirma, desde el argumento diazordacista, que el objetivo de aquellos movimientos políticos tuvieron la intención de empañar la celebración de eventos internacionales de gran magnitud, como fue el caso en ese momento, de las Olimpiadas.

Desde el punto de vista del presidente Díaz Ordaz, y posterior a la represión estudiantil, se vio la necesidad de realizar una profunda reforma educativa a todos los niveles, ya que para el presidente, la obsolescencia de la educación fue lo que permitió que los jóvenes se dejaran arrastrar por las “nefastas influencias extranjeras.”<sup>119</sup> Como ya lo marca la historia e independientemente de la interpretación oficial, el movimiento estudiantil del 68 provocó la desacreditación y el desgaste de la hegemonía política del Estado mexicano, mostrando a su vez, los límites de un desarrollo estabilizador iniciado en los años cincuenta, que evidenció muchas de las tensiones sociales que se expresaron en la profunda crisis política y social que vivió el sistema social mexicano a finales de los años sesenta.

Con la llegada al poder del Presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-76), el gobierno federal se propuso disminuir aquellas dificultades sociales, por lo que planteará dos alternativas para salir de la crisis política: una será, mantener las orientaciones gubernamentales que prevalecían en los procesos estatales; y la otra, realizar una ruptura modificando esas orientaciones para iniciar una estrategia reformista. El gobierno optará por la segunda y lanzará su proyecto general de reformas, con las siguientes directrices:

- a) “*En lo político*: (impulsar), mediante la ‘apertura democrática’, una reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de (las) fuerzas políticas existentes; (reformular el) partido oficial, para mejorar su imagen y credibilidad; (radicalizar la) ideología de la

---

<sup>118</sup> Ibid.

<sup>119</sup> Ibid.

burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia en las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones políticas antigubernamentales.<sup>120</sup>

- b) *En lo económico*: bajo el nuevo modelo de desarrollo, llamado 'desarrollo compartido', se (plantearán) algunas reformas, entre las que (destacan) las fiscales; se (buscó) la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos, etcétera.
- c) *En lo social*: para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (impulsará) la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos (el sector gobierno, el sector empresarial y el sector obrero); los cuales (cubrirán) las funciones de mediación burocrática que (requerirá) el gobierno, además de la integración social de agrupamientos marginados.
- d) *En lo internacional*: se (incrementarán) las relaciones con países de diversos regímenes sociopolíticos, con prioridad en los llamados del Tercer Mundo."<sup>121</sup>

La manera para vehicular este proyecto de reformas fue precisamente el aparato educativo. Esto querrá decir que, para preservar la soberanía y el patriotismo de la nación se necesitaba un agente de cambio, y este agente fue: la educación. En opinión de Luis Echeverría, el origen de los conflictos sociales radicó no en el deterioro del sistema de gobierno sino en el atraso de un sistema escolar caduco. El subdesarrollo se debía a que la estructura socioeconómica arrastraba desequilibrios e injusticias, y que los recursos humanos del país no contaban con la formación necesaria para sacar al país del colonialismo científico y económico.<sup>122</sup>

Para este gobierno, la educación se presentó entonces como la clave para resolver todos los problemas del país. Se sugería que tenía la capacidad de producir, por sí sola, el cambio en las mentalidades del mexicano, prerrequisito del cambio social, situación que debía permitir realizar al hombre en su plenitud social e individual, consolidando la conciencia histórica en contra de los enemigos internos y externos, nivelando el desarrollo social y económico, y produciendo una cultura homogénea, situaciones que permitirán asegurar la ocupación y el ascenso social de todos los ciudadanos.<sup>123</sup> Educación será sinónimo de desarrollo, y su antinomia, el subdesarrollo, se deberá a la falta de educación.<sup>124</sup>

Durante este sexenio, se estructura una lógica que se centraba en la excesiva confianza en la educación. La fórmula se sintetiza de la siguiente manera: educación-recursos humanos-desarrollo independiente. Se propuso entonces romper con el concepto de enseñanza como

---

<sup>120</sup> Y habría que añadir las dosis de represión en el 71 (10 de junio no se olvida), así como de los crecientes movimientos guerrilleros. Echeverría fue el principal actor de la guerra sucia...

<sup>121</sup> Victorino R., L. "El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 293-294.

<sup>122</sup> Varela P., G. op cit. pp. 17-20.

<sup>123</sup> Nótese el papel homogeneizador de la cultura y la escolaridad. Sería interesante comparar este discurso con la idea, ahora tan llevada y traída, de la pluralidad, pluralidad cultural, etc. Habría también que dar el paso de la pluralidad a la heterogeneidad.

<sup>124</sup> Varela P., G. op cit. p. 24.

mero requisito, para hacer de ella uno de los instrumentos de cambio más poderosos. Se hablará de la educación crítica en contraposición a la educación dogmática y autoritaria. Se dirá que la educación crítica abría la posibilidad de analizar los problemas nacionales al permitir la toma de decisiones, al favorecer la capacidad reflexiva e impedir la manipulación ideológica. Estas situaciones intentaron romper con la idea de que el orden social era inmutable y que el conocimiento de los procesos histórico-sociales permitía la modificación de la realidad existente.<sup>125</sup>

Por lo que respecta a la posición que el gobierno mexicano asumió con respecto a los jóvenes, la postura muestra una polarización de un sexenio a otro. Ya que si, durante la gestión de Díaz Ordaz, los jóvenes eran sospechosos de manipulación subversiva, durante la gestión de Luis Echeverría se constituirán como el motor principal del desarrollo. Los jóvenes se consideraban ahora como un modelo de imitación social y como parte dinámica y creativa del país. Se dirá que los problemas de la juventud eran más la expresión del avance hacia un futuro distinto, que el formar parte de una sociedad desorientada y reacia hacia la organización y al esfuerzo constructivo. La juventud debía entonces resolver los problemas del país y consolidar la independencia económica. Valoraciones del presidente y de su gobierno, que se verán más como una declaración de principios, que como un análisis de las posibilidades reales. Las circunstancias, a principios de los años setenta, no variarán gran cosa y las autoridades se enfrentarán, de nueva cuenta, a una realidad juvenil hostil y discordante. Se presentarán incidentes políticos graves y se dará un nuevo enfrentamiento con los estudiantes en junio de 1971.

A partir de estos acontecimientos, el gobierno de federal buscó acercarse a las universidades, particularmente a los estudiantes que se le oponían, y bajo una política educativa reformista, instrumentará la reforma universitaria con el fin de alcanzar el consenso entre los sectores disidentes, satisfaciendo algunas de las demandas más importantes de esos años.<sup>126</sup> Pese a que el proyecto universitario del régimen de Echeverría no fue muy coherente, ya que obedecía a diferentes propósitos y porque no fue sino un conjunto de intenciones y de propósitos confusos, sí hubo la idea de modernizar y de restablecer las relaciones con las comunidades académicas severamente afectadas durante el sexenio anterior.

También se hizo evidente que lo político tendrá más prioridad que lo técnico, ya que la intención del régimen fue ganarse políticamente a los universitarios. Pero a los universitarios críticos y disidentes, ya que los otros eran mucho menos interesantes para el gobierno. Se trató así de neutralizar, de la manera más radical posible, los movimientos y las ideologías críticas e instituyentes, haciendo caso omiso a sus demandas más importantes o por lo menos a las que lesionarán más al régimen. Por lo que se comenzó a atender sólo

---

<sup>125</sup> SEP. *Informe de labores, 1970-1976*. SEP. México, 1976. p. 8. Tomado de Varela P., G. *Ibid.* pp. 23-24.

<sup>126</sup> Es muy relativa la "satisfacción" de las demandas en el período echeverrista. Sin embargo, lo que sí pone de relieve es nuevamente el mecanismo de institucionalización. En mi artículo *Institución, reforma y gobierno*, propongo la institucionalización como un concepto guía que permite elucidar efectivamente lo que sucedía con esas demandas y las formas reformistas del gobierno. Manero, R. "Institucionalización, reforma y gobierno". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. T. II. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 107-153.

algunas de sus presiones y se buscó evitar conflictos. "Al quedar subordinado lo técnico a lo político, el lugar que el tecnócrata (ocupó) en el sexenio anterior (será) ocupado por el político-negociador de intereses. Esto no significó que desaparecieran de la escena los grupos de tecnócratas -vinculados con el sector monopólico de la burguesía-, quienes (pugnarán) contra los políticos -identificados con el gobierno echeverrista- por el control de las universidades."<sup>127</sup>

Mientras que la tendencia general del estado apuntaba hacia la tecnocracia, la educación superior adquirirá un matiz populista, debido a la privilegiada estrategia política de la burocracia gobernante que buscaba recuperar el consenso en las universidades. Fue en este contexto, donde se dio la reforma universitaria de la UNAM, tolerándose hasta cierto punto proyectos democratizadores como el del rector Pablo González Casanova (1970-72), al que más bien se le identifica con personas y organizaciones progresistas.

### **La autogestión como mito movilizador**

Durante el movimiento estudiantil de 1968, confluirán gran cantidad de ideas, de propuestas y de proyectos políticos, pero sin duda, la propuesta que más llamará la atención será la elaborada por José Revueltas con respecto a la *autogestión académica*.<sup>128</sup> La autogestión como concepto y como propuesta política, recibirá gran difusión mundial a finales de los años sesenta, sobre todo, desde aquellos movimientos que buscaban en la autogestión la posibilidad de generalizarla al conjunto de la sociedad.

El movimiento estudiantil francés, aunque originalmente se inspiró en la crítica al stalinismo, al capitalismo, a las ideas de liberación social, humana y sexual, las cuales incidieron para la recuperación de las tradiciones anarquistas y libertarias de la época, y a pesar de que esos movimientos sociales no participaron orgánicamente en el movimiento estudiantil, si serán determinantes para alcanzar nociones tan fundamentales como la desarrollada por el *movimiento institucionalista* respecto a la autogestión pedagógica. Noción que el movimiento estudiantil asume como su principal bandera política en la transformación revolucionaria de las estructuras sociales del sistema capitalista.

Aquí en México, José Revueltas será quien proponga a la autogestión académica como la principal bandera política para el movimiento estudiantil, quien apoyándose, en parte, de la experiencia francesa y de sus amplios conocimientos en filosofía, sobre todo, los de tendencia alemana, así como de un vasto conjunto de fuentes e influencias teóricas, sintetizará la idea respecto a la autogestión académica. Antes de José Revueltas, en México ya existían antecedentes de movimientos sociales democratizadores. Movimientos que se remontan a las lejanas luchas contra las formas antidemocráticas y antigubernamentales que sostenían, desde la época postcardenista, ferrocarrileros, médicos, maestros, estudiantes, obreros y campesinos, y que constituirán la base material que da sentido al movimiento

<sup>127</sup> Mendoza R., J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)." *Perfiles Educativos*. No. 12. CISE-UNAM, abril-junio, 1981. p. 13. Tomado de Victorino R., L. op cit. p. 295.

<sup>128</sup> Revueltas, J. *México 68: juventud y revolución*. Ed. Era. Obras completas. México, 1978.

estudiantil mexicano del 68. Movimientos sociales que los estudiantes recogen para continuar la lucha por las libertades democráticas del país.<sup>129</sup>

Una vez reprimido el movimiento estudiantil, la lucha por la democracia se desplaza hacia la lucha por la democratización de la universidad. A finales de los años 60, se dan experiencias autogestionarias y cogestionarias tanto en la UNAM como en el resto del país: la Escuela Nacional de Arquitectura UNAM, la Escuela Nacional de Economía UNAM, la Escuela de Medicina UNAM, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Puebla, son sólo algunas de las universidades que desarrollan estas experiencias, unas con mayor éxito que otras, pero que al final fueron experiencias cooptadas por el Estado mexicano y asimiladas al conjunto del sistema social.<sup>130</sup>

Desde la perspectiva de la teoría socioanalítica, los movimientos religiosos, mesiánicos y/o milenaristas no son de naturaleza distinta a los movimientos políticos. La ley sociológica que habla del fracaso de la profecía, tiene un referente político en torno al destino de los mismos proyectos políticos. Proyectos que son abanderados por los movimientos sociales democratizadores.<sup>131</sup> La resignificación que realiza el Estado, al cooptar y asimilar los movimientos democratizadores, se plantea como una especie de "garantía metafísica de lo social" (Lourau), donde también se encuentra el principio de equivalencia ampliado, representado por la omnipresencia del Estado como un orden simbólico que no se reduce a estructuras y funciones sino que se manifiesta como un principio de significación y de límite histórico-social de los mismos movimientos sociales.<sup>132</sup>

Como legado de la organización estudiantil durante el movimiento, que se caracterizó por asumir una gestión independiente, por realizar actividades democráticas, por la función que asumieron las brigadas en su acercamiento al pueblo, a los obreros y a los campesinos, por la labor de la asamblea general y del Consejo Nacional de Huelga, la autogestión en México fue primero pública, política y social, y después se vertió a la vida académica. "Debido a este proceso, la autogestión en México tiene una marcada orientación a la modificación institucional de las relaciones entre la universidad y la sociedad, comprendiendo la crítica a los destinatarios de las prácticas profesionales, el planteamiento de nuevas prácticas sociales y del papel que la universidad juega frente a las clases subalternas y frente a la sociedad en su conjunto. Se trata de una autogestión universitaria que comprende evidentemente una autogestión en el aula, en las escuelas y en la universidad como parte de

---

<sup>129</sup> Reygadas R., R. *Universidad, autogestión y modernidad (estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983)*. CESU-UNAM. México, 1988. p. 51.

<sup>130</sup> "El principio de equivalencia, ampliado a todas las formas sociales, significa que lo estatal, potencia de legitimación de la institución, al mismo tiempo que resultado de todas las legitimidades institucionales, es lo que dirige toda la vida social, toda innovación, todo movimiento y, frecuentemente, incluso la acción revolucionaria, para que las nuevas fuerzas sociales den nacimiento a formas equivalentes a las actuales en el marco de equilibrios mutantes, evolutivos o regresivos, pero siempre definidos por la existencia sagrada de un Estado a modo de garantía metafísica de lo social. Lourau, R. "Análisis institucional y cuestión política" en Lourau, R. et al. *Análisis Institucional y socioanálisis*. Nueva Imagen. México, 1977. p. 16.

<sup>131</sup> Manero, R. "Institucionalización, reforma y gobierno". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. op cit. p. 116.

<sup>132</sup> *Ibid.* p. 117.

un movimiento por la autogestión social.” (...) “El movimiento estudiantil cuestionará para qué se forman los profesionistas, a quién van a servir, que tipo de formación reciben, cuál es la participación de estudiantes, trabajadores y profesores en el proceso de gestión y decisión académica y social, pero siempre a partir del enfrentamiento directo con un gobierno autoritario y represivo. La autogestión académica será el fruto de la experiencia de lucha por las principales libertades democráticas de expresión, asociación y manifestación pública.”<sup>133</sup>

Actualmente sabemos, gracias a los teóricos del Análisis Institucional, que la autogestión como praxis es en realidad un problema político.<sup>134</sup> Pero también sabemos, que independientemente de sus formulaciones teóricas, la autogestión se constituye como un mito, esto es, que la autogestión académica propuesta durante el movimiento estudiantil, se constituyó más que como un problema político (que además lo fue) como un gran mito movilizador.<sup>135</sup>

Laplantine afirmará en su obra *Las voces de la imaginación colectiva*, que entre el mesianismo, la posesión, el mito y la utopía, existe una matriz común,<sup>136</sup> y que cuando los etnólogos desarrollaron los procesos imaginarios y simbólicos de las instituciones, a través de los movimientos religiosos, se puso de relieve la importante relación que existe entre movimiento e institución.<sup>137</sup>

Para Mühlmann (*Messianismes y révolutionnaires du tiers monde*, 1968) la definición de movimiento tiende más hacia lo psicológico, hacia la emoción (en su versión etimológica, como algo que se mueve desde adentro).<sup>138</sup> “El concepto de movimiento, tal como nosotros lo empleamos comúnmente, implica la idea de emoción. Pero no en el sentido psicológico individual: ‘estaba muy emocionado’. Estaríamos más cerca de una expresión como: ‘Hubo un movimiento en el seno de la multitud’. Cuando hablamos de movimientos ‘sociales’, tenemos a la vista algo que se pone-en-movimiento -una emoción- psíquica colectiva. El concepto tiene, entonces, un fuerte contenido psicológico. El equilibrio de una situación está roto... Mas el movimiento es ‘movimiento’, está determinado por la capa psicológica

---

<sup>133</sup> Reygadas R., R. *Universidad, autogestión y modernidad (estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983)*. Op cit. p. 52.

<sup>134</sup> Lourau, R. “¿Un problema político?”. En Lapassade, G. *Autogestión pedagógica*. Gedisa. Barcelona, 1986. pp. 37-60.

<sup>135</sup> Manero B., R. “Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria”. op cit. p. 124.

<sup>136</sup> Laplantine, F. *Las voces de la imaginación colectiva. Mesianismo, posesión y utopía*. Gedisa. Barcelona, 1977.

<sup>137</sup> “Los estudios etnológicos han sido importantes para la definición de una teoría de las instituciones. En sus primeros momentos, las escuelas antropológicas y etnológicas estuvieron marcadas por el enunciado durkheimiano: la sociología es la ciencia de las instituciones. De allí se desprendieron escuelas etnológicas muy importantes, en especial a partir de los estudios de Mauss sobre *pottatch*. Leiris, Condominas, Bataille y Malinowski desarrollarán amplia y lúcida estas perspectivas. Tiempo después, también la etnología planteará, desde diversas escuelas, aproximaciones a los fenómenos imaginarios de suma importancia. Destacan, en este sentido, autores como Althabe, Pereira de Queiroz, Mühlmann y la escuela de la etnopsiquiatría y etnopsicoanálisis complementarista, con Devereaux y Laplantine.” Manero B., R. “Institucionalización, reforma y gobierno...” op cit. p. 115.

<sup>138</sup> *Ibid.* p. 115.

profunda: mientras más pierde su impulso original, más se impone el elemento racional... Esta temática interna del movimiento, alimentada por las fuerzas psíquicas profundas, la llamamos mito. Cada movimiento verdadero tiene su mito, más o menos expresivo, más o menos cargado de afectividad colectiva."<sup>139</sup>

A partir de esta noción de movimiento, que implica la movilización de las capas psicológicas profundas de una colectividad y que a la vez posee una temática, que es el mito, el mito es, en cuanto temática de movimiento, "la forma imaginaria que (produce) sentido a lo vivido en él. Su acción no se (limita) en tanto vivencia subjetiva, individual y colectiva del proceso. El mito también (proporciona) orientaciones y matrices organizativas, que (hacen) de cada movimiento, en período o fase instituyente, un laboratorio, una especie de *utopía practicada*, la posibilidad de vivir, aunque sea momentáneamente, como sucede en los rituales de posesión, la utopía en una temporalidad especial, negación del tiempo instituido."<sup>140</sup>

Independientemente de que las versiones oficiales han tratado de resaltar el importante papel que tuvo la clase media respecto a la reforma universitaria en la década de los 70 -en un contexto de modernización y en medio de una profunda crisis del modelo de desarrollo- y se empeñan en elaborar discursos, a veces curiosos (a veces inverosímiles), para legitimar y volver creíble a un Estado represor, estas versiones han servido para ocultar el verdadero significado político de la reforma universitaria, que tendió más a promover los procesos institucionales que desplazaron al movimiento estudiantil hacia los nuevos espacios académicos, identificados y controlados ahora por el Estado, que a democratizar a la universidad.

A la par, y ante el fracaso de la autogestión académica, el movimiento estudiantil tendrá la necesidad de asumir nuevas estrategias de lucha. Y en vista del nuevo contexto político, que se presentaba con mayor permisividad y tolerancia, el movimiento estudiantil se desplazará hacia la universidad, así como hacia los nuevos espacios académicos periféricos. Espacios que el Estado, ya bajo su control, tolerará. Estos espacios fueron las instituciones de educación superior que surgen a mediados de los años 70. La lucha democratizadora se traslada así de las calles hacia la universidad, para continuar desde ahí su proceso de institucionalización. El movimiento se torna equivalente a las formas sociales ya existentes, se *mühlmanniza*.

La institucionalización del movimiento permite que este subsista, continúe y crezca, pero ahora bajo la tutela del Estado y con una forma distinta, "su institucionalización (supone) que el movimiento se (inspira) más, ahora, (en) los elementos racionales que (en) las capas psicológicas profundas, del mito movilizador. No por ello el mito (desaparece). Más bien se (desplaza) a espacios imaginarios, cabalgando en la memoria colectiva que (apunta) a las aspiraciones de autonomía".<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> Mühlmann, W. *Messianismes y révolutionnaires du tiers monde*. Gallimard. París, 1968. Traducción de Roberto Manero en "Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria". op cit. p. 115.

<sup>140</sup> Ibid. p. 123.

<sup>141</sup> Ibid. pp. 126-127

El mito movilizador, al entrar a la "normalidad" del Estado, se estructura de una manera en que la instancia instituyente del grupo o del movimiento deviene imaginaria. Se vuelve simplemente inalcanzable. Pero, al quedar en la memoria colectiva, este mito se hace lo suficientemente poderoso como para modificar todo el imaginario colectivo de la época.

### La reforma universitaria de Pablo González Casanova

Dentro de la corriente reformista del Estado y enmarcada en un período de fuerte tendencia contracultural, surge la propuesta "democratizadora" del Rector Pablo González Casanova (1970-1972). Propuesta que tendrá la intención de reformar a la universidad, a través de su proyecto de Nueva Universidad. "La implementación de mecanismos democráticos en la universidad contemporánea, era el aspecto esencial de esta reforma, la cual (consistía) en aumentar el número de *organizaciones democráticas de profesores y estudiantes*, e incrementar su participación e influencia en la toma de decisiones por lo que se refiere a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración de presupuestos y, en general, fijación de derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria."<sup>142</sup>

Siguiendo la línea de su antecesor Javier Barros Sierra, González Casanova propone una reforma universitaria a gran escala. Busca, sobre todo, que los proyectos de la reforma universitaria se vinculen a la reforma económica y política propuesta por el Estado mexicano. En este contexto, y de manera velada, se buscó también contener al movimiento estudiantil, y al amparo de la reforma del Estado, se intenta resolver la severa crisis por la que pasaba la educación superior. Crisis que se refleja en la exigencia popular para ingresar a la educación media y superior, en el bajo nivel cultural, científico y tecnológico del país y en la inaccesibilidad de las clases populares para alcanzar un mayor nivel de desarrollo cultural.

Tres serán las vertientes que constituirán la reforma universitaria de González Casanova:

1. La reforma académica: Proponía incorporar en los estudiantes una cultura común en ciencias y humanidades para comprender mejor la naturaleza y la sociedad. Esta vertiente constó de cinco proyectos básicos: La creación de las Casas de Cultura, la Ciudad de la Investigación, el Sistema de Universidad Abierta (SUA), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Descentralización en la UNAM.
2. La reforma de gobierno y administración: Buscaba implementar mecanismos democráticos en la universidad, aumentando las organizaciones democráticas de profesores y alumnos.

<sup>142</sup> González Casanova, P. "Conceptos del rector de la UNAM sobre la reforma universitaria" en Gaceta UNAM, V.III, No. 2, 27 de agosto de 1971. p. 1. Tomado de Victorino R., L. "El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. op cit. p. 301.

3. La reforma de la difusión política y cultural.<sup>143</sup> Suponía una importante tarea de difusión y educación dirigida a los universitarios, sobre todo, a partir de los métodos de análisis político, económico e histórico de la sociedad.

De sus tres principales propuestas, la más destacada fue, la reforma académica. Ya que con la creación de los CCH a nivel bachillerato y con la fundación del SUA, se buscó una ruptura de fondo con las prácticas tradicionales de enseñanza, con la organización académico-administrativa, con las formas de gobierno y con las relaciones políticas y sociales de la universidad con el gobierno, así como con la sociedad en su conjunto.

El principal problema que surge de la propuesta académica de González Casanova, no tiene que ver sólo con la dificultad que se tuvo para llevar a cabo dichos proyectos -ya que las Casas de Cultura y la Ciudad de la Investigación nunca se realizaron, y la Descentralización de la UNAM se dio alejada de su ideario original-. El principal problema se da con la generación de contrainstituciones surgidas durante el proceso de institucionalización del movimiento. Contrainstituciones que se manifiestan en la implantación de cogobiernos y autogobiernos en algunas de las escuelas universitarias.

Siguiendo a Lapassade, Roberto Manero muestra las diferencias entre autogobierno y cogobierno, así como entre estos y otros tipos de respuesta gubernamental: “considero que deberíamos diferenciar estas opciones de otros tipos de respuesta estatal al movimiento, tales como la creación de universidades y las reformas universitarias. El destino de estas formas sociales nos permite, en cierta medida, apoyar la hipótesis de Lapassade, en el sentido de que la cogestión (en este caso el cogobierno), es la mejor medicina contra la autogestión. (...) entre el cogobierno -solución negociada que sería modelo de gobierno universitario para las reformas que, en ese entonces, se estaban ya gestando, así como para los nuevos establecimientos universitarios-, y la autogestión presente como autogobierno en otras experiencias universitarias, hay distancias importantes”. (...) “Mientras en unas se trata de subsistir, de manera legítima, en el marco instituido de la universidad (aunque dicha subsistencia suponga, mínimamente, algunas transformaciones en lo instituido universitario), en las otras, la experiencia contrainstitucional es el punto de partida para la transformación del marco universitario”<sup>144</sup>

A pesar de proponer acciones “democratizadoras” para reformar a la universidad, la reforma de González Casanova, no se puede considerar como una verdadera continuación del movimiento estudiantil -en su fase de institucionalización y con impulso en la autogestión-, ya que la única experiencia de autogobierno duradera en la UNAM fue la representada por la Escuela Nacional de Arquitectura, la que por más de diez años experimentó formas alternativas de gobierno autónomo. “La respuesta de González Casanova (fue) una forma singular, negación de la negación, es decir, negación del proyecto autogestionario procedente del movimiento estudiantil”<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> Para mayores detalles sobre esta propuesta de reforma universitaria, ver: Victorino R., L. op cit.

<sup>144</sup> Manero B., R. “Institucionalización...” op cit. pp. 127-128.

<sup>145</sup> Ibid. p. 128.

Posterior a la brutal represión del movimiento estudiantil, se establece la condición del fracaso de la profecía,<sup>146</sup> es decir, que ante la impotencia del movimiento por llevarlo hacia el conjunto de la sociedad, se desplaza hacia los nuevos recintos universitarios, lo que le permite al Estado mexicano dentro de su marco reformista, proponer proyectos alternos tanto en su justificación social como en sus orientaciones pedagógicas. Situaciones que llevarán en sí, el control del movimiento.

Independientemente de que desde una versión oficial, la propuesta de González Casanova intenta proponer una racionalidad con gestión democrática, planteando rupturas con las prácticas tradicionales de enseñanza, con la organización académico-administrativa, con las formas de gobierno y con las relaciones políticas y sociales de la universidad con el gobierno y la sociedad, lo que ocurre es que su reforma universitaria sirve más como una respuesta a favor del Estado mexicano, que le permitió curvar al movimiento a partir del principio de equivalencia ampliado. “La reforma universitaria de González Casanova haría entrar, en la estructura universitaria instituida y actualizada, las ideas-acción que formaban parte del lenguaje del movimiento” (...) “Demasiado lejos de la dinámica del movimiento, y al mismo tiempo tensando demasiado la capacidad de las fuerzas que pugnaban por la conservación de las viejas formas de la universidad.”<sup>147</sup>

A partir de la demarcación del movimiento y de la adecuación del discurso revolucionario, en otras palabras, de la domesticación de los mitos movilizados hacia las nuevas formas modernizadas de la universidad, surgen los nuevos establecimientos universitarios. La creación de los CCH y de las ENEP en la UNAM, sirven como continentes de las ideas-acción que dieron sentido inicial al movimiento estudiantil. “Las nuevas formas organizativas deberán ser un continente, un dispositivo institucional lo suficientemente elaborado para evitar su contagio y propagación, más allá del ámbito ideológico: *se trata, por medio de la organización y gestión del gobierno universitario, de reinstaurar la división entre la teoría y la práctica y su traducción psicológica colectiva, la división entre lo vivido y lo pensado.*”<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> Roberto Manero comenta: Es necesario reconocer la complejidad de estos procesos. El fracaso de la profecía no es un punto, un momento, un “grave error” de pureza del movimiento. Es la traducción de: 1) que el mito, la profecía, el pensamiento utópico, el proyecto o como quiera que se le llame, siempre va acompañado de otro proyecto, proyecto de institucionalización, de equivalencia, de existencia social visible, lo que nos lleva a pensar que la lucha no es sólo entre el movimiento y el Estado y sus secuaces representantes, sino al interior mismo del movimiento, entre los representantes de una u otra facción; o 2) que el proyecto, mito, profecía, utopía, o llámesele como se le llame, del movimiento, es una figura imaginaria que contiene en sí misma esa doble significación, cosa que desde la psicología social me parecería francamente fascinante... (comunicación personal). En otro momento dirá: en sus últimas obras (ver por ejemplo, *La clé des champs*, traducida por Gregorio Kaminski como *Libertad de movimientos*), Lourau toma partido por esta última posibilidad: la figura del proyecto como una figura que contiene la contradicción en sí misma. Lo plantea en términos del “fracaso de la profecía del fracaso”, y lo denomina el “efecto Ellman”, porque fue en conversaciones con Bernard Ellman que llegan a esta conclusión. (comentario personal)

<sup>147</sup> Manero B., R. “Institucionalización...” op cit. pp. 128-129.

<sup>148</sup> Ibid. p. 129.

## La descentralización en la UNAM y la creación de la FES Zaragoza

De los cinco proyectos básicos de la reforma educativa planteados por el Dr. Pablo González Casanova, el de la descentralización de la UNAM es el que nos lleva directamente a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que a diferencia de lo que se pudiera pensar, las ENEP nacen desnaturalizadas y alejadas de su proyecto original.

Esta descentralización la interpretamos más como una *desconcentración*, en el sentido de que "la descentralización supone, en efecto, un trabajo de democratización (situación que no se ha dado en la UNAM). Según Lourau,<sup>149</sup> la problemática en función del Estado-Inconsciente es precisamente la presencia de la centralidad en cada una de las periferias. Descentralizar significa necesariamente un trabajo de análisis de dicha centralidad, habría entonces una relación entre la descentralización y el reconocimiento de las diferencias, la alteridad y la alteración. En la práctica, los procesos de descentralización -que supondrían los reconocimientos a partir de la alteración de la periferia- fueron reducidos y confundidos con la *desconcentración*, que es una forma de llevar más el centro a las periferias, es decir, el contrario de la descentralización".<sup>150</sup>

Entonces, el proyecto de desconcentración de la UNAM planteará la vinculación de la universidad con los centros de producción y servicio que se encontraban en los Estados de México, Hidalgo y Morelos. Se trataba de crear un nuevo tipo de Ciudad Universitaria, que a la vez de mantener su independencia académica con respecto a esos centros de trabajo, estuviera lo suficientemente cercana a ellos para aprovechar su capacidad técnica, sus recursos humanos y su infraestructura material.<sup>151</sup> Se tenía la idea de utilizar los talleres, laboratorios y recursos técnicos con los que ya contaban estos centros de trabajo. A estas nuevas ciudades universitarias se les denominaría Escuela Nacional Profesional y se ubicarían en Salazar, Estado de México, frente al Instituto Nacional de Energía Nuclear, en Ciudad Sahagún, Estado de Hidalgo y en el Valle de Cuernavaca, Estado de Morelos, a un lado del CIVAC, donde en ese entonces ya crecía una nueva ciudad industrial.

La concreción de este proyecto recaerá en la administración del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, y en 1974 se verá nacer a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), con sus cinco planteles. Proyecto que, desde su origen, tuvo el inconveniente de ubicar a las ENEPs en las inmediaciones del Distrito Federal, en zonas cercanas al Estado de México, y que al no quedar cerca de ningún centro de producción o servicio de importancia, quedan marginadas del proyecto original de González Casanova.

Junto a los CCH, las ENEP se caracterizan por vehicular algunas de las propuestas del movimiento estudiantil de 1968, siendo en los CCH más que en las ENEP, donde se da la manifestación más marcada de la profecía incumplida, pero al mismo tiempo será en las

---

<sup>149</sup> Ver Lourau, R. *El Estado y el inconsciente*. Kairós, Barcelona, 1980.

<sup>150</sup> Comentario personal de Roberto Manero.

<sup>151</sup> Hugo Aboites (profesor de la UAM Xochimilco) demuestra que en la relación universidad-empresa, en realidad la última es la que aprovecha -gratuitamente- la infraestructura de la universidad...

ENEP más que en los CCH, donde se ve la manifestación de un simulacro pedagógico y administrativo más evidente. Ya que no sólo se recuperan las ideas más retrógradas de un sistema antidemocrático sino que también se recuperan las ideas-acción de un proyecto previamente fracasado. La burocratización como forma organizativa ha sido la marca más notoria del proceso de institucionalización en la actual FES Zaragoza.<sup>152</sup>

Si el CCH representó la realización del proyecto fracasado, por su concepción y práctica educativa novedosa, las ENEP serán la representación del mismo modelo, pero mucho más caricaturizado. Ya que si los CCH postulaban una organización académica-administrativa novedosa, las ENEP se recrearán alrededor de una organización que nunca acabará por definirse (o que aparentará no querer definirse), por lo que siempre oscilarán, promoviendo la ambigüedad, entre lo tradicional predominante -la jerarquía piramidal y el poder centralizado, reconocido por todos al interior, pero ocultado o minimizado al exterior- y lo novedoso marginal -el simulacro pedagógico y administrativo, donde siempre ha estado presente la estrategia de la ilusión del Estado, que deja entrever la utopía de que algún día se podrán democratizar las instancias de gobierno dentro de la universidad-.

La desconcentración de la UNAM se da a partir de un acertado dispositivo gubernamental, que a la vez de que se apropia de lo instituyente del proceso de transformación de la universidad, la mete a un orden organizativo distinto, institucionalizando así los mitos movilizadores.

Muchas de las ideas que emergieron del movimiento estudiantil se han sacrificado, muchas de las formas organizativas también se sacrificaron, la autogestión se sustituirá por la cogestión y el movimiento será llevado hacia un proceso de estabilización. Esto es, que "las estructuras organizativas resultantes del proceso de institucionalización no (fueron) sólo garantía de contención y neutralización de la virulencia de lo instituyente, sino también la marca, el referente de una memoria colectiva, el mudo testigo de la presencia permanente de dicho instituyente como condición misma de su existencia como institución."<sup>153</sup>

Dentro del despliegue de la reforma universitaria de González Casanova, se verá también la complejidad de este movimiento político-organizativo de la universidad. Complejidad que llevará a la creación de los CCH y de las ENEP, y donde a pesar de que se han dado cambios importantes en la organización del nuevo modelo de universidad, se da también una gran diversidad de sistemas de control -ocultos y a la vista- que se vuelven cada vez más sofisticados y eficaces.

Es a partir de este contexto, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se gesta como un verdadero *simulacro pedagógico*. Simulacro que a la vez de negar aquella experiencia pedagógica que se centraba en el enciclopedismo, promueve, como un encargo, una forma pedagógica alternativa cuyo propósito es enseñar al alumno a aprender, a buscar una

---

<sup>152</sup> Un pesado aparato burocrático y la imposibilidad de cuestionar a la alta jerarquía, ha puesto a la función administrativa por encima de cualquier expresión académica. Los altos salarios de los funcionarios contrastan con los bajos salarios de los académicos.

<sup>153</sup> Manero B., R. "Institucionalización..." op cit. p. 131.

autoformación académica y cultural, a desterrar la vieja enseñanza verbalista y a formar estudiantes en un proceso activo de enseñanza.

Este será el contexto en el que surge la FES Zaragoza, institución que desde su origen forma parte de un proceso reformista de Estado, que lleva impresa la marca de un proyecto social instituyente, surgido de un movimiento estudiantil a la vez reprimido, sometido, reabsorbido, transformado, domesticado e insertado en un proyecto de universidad que ha llevado la idea de la estabilización. La FES Zaragoza nace entonces, de ese mismo proyecto (curvado) del Rector Pablo González Casanova.

Desde su fundación, la FES Zaragoza lleva la marca de la innovación, más no de la creación ni de la autonomía, porque a su seno se traslada el imaginario de una época que pedía la incorporación de nuevos modelos educativos, de sistemas pedagógicos democráticos, autogestivos, alternos y activos. La nueva institución hubo de incorporar una ideología que se estructura a partir de la apropiación de las ideas-acción del otrora movimiento estudiantil del 68, de la presión que ejerció el movimiento contracultural de los años 60 y 70, de la experiencia pedagógica más importante del momento: el Sistema de Enseñanza Modular (SEM) y del imaginario de estabilización social que predominó en aquellos años.

A finales de los años setenta, la entonces ENEP Zaragoza comienza a desarrollar su modelo pedagógico, enmarcado en la llamada *estructura matricial*, por lo que se crean una serie de departamentos que aglutinan a la mayoría de las actividades académicas y administrativas. Este esfuerzo de planeación institucional, se asume como la parte esencial de la organización académica y a partir de esta estructura se ha tratado de fomentar la famosa triada investigación-docencia-servicio, como el eje rector en la que deben girar todas las actividades de la institución.

Como dato comparativo, la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) también incorpora el Sistema de Enseñanza Modular como su modelo pedagógico, organizativo y de planeación institucional. Pero a diferencia de la FES Zaragoza, esta Unidad se estructura a partir de un documento rector, verdadero mito movilizador del imaginario social, que se le conoce como el "Documento Xochimilco".<sup>154</sup> Al mismo tiempo, y al igual que en la FES Zaragoza, en la UAM Xochimilco se restringen la mayoría de los intentos por generar un nuevo modelo de universidad, por lo que también el fracaso del proyecto democratizador y de su modelo educativo, se han manifestado dramáticamente.<sup>155</sup>

La ENEP Zaragoza se estructura entonces sin ese documento rector tipo "Documento Xochimilco", por lo que resulta factible reconocer que su estructuración académica y administrativa surge entonces de aquel proyecto universitario reformista de González Casanova. El proyecto de Nueva Universidad es el mito que estructura y da sentido a la

---

<sup>154</sup> Villareal, R. *Documento Xochimilco*. UAM-Xochimilco. México, 1974.

<sup>155</sup> Para más detalles de esta situación, ver: Villamil, R. "El simulacro pedagógico." *Rev. Foro Universitario*. México. No. 90. Mayo-octubre, 1989. Ver también: Manero, R. "La Institucionalización del sistema modular en la Unidad Xochimilco de la UAM." *Rev. Imágenes Educativas*. FES Zaragoza UNAM. México. No.2. Enero-marzo, 1994.

planeación y al desarrollo institucional de este plantel educativo. La reforma académica "...planteaba esencialmente la reforma de estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades para comprender mejor los problemas de la naturaleza y la sociedad. Asimismo, dicha reforma (implicaría) con toda claridad los objetivos de aprendizaje, creación de currículas más flexibles donde (confluyeran) las distintas disciplinas y sobre todo se (impulsara) la investigación ligada a la docencia para utilizarla 'como instrumento de progreso nacional, en particular para disminuir nuestra dependencia en insuficiencia tecnológica'"<sup>156</sup>

Ante la búsqueda de documentos que hablen de los inicios y los fundamentos del SEM en la FES Zaragoza, resulta curioso no encontrar documentos oficiales de relevancia que hablen de esos momentos.<sup>157</sup> Sólo dos muy breves, pero muy significativos, representativos y suficientes para mostrar el sentir de aquella época. Estos documentos reflejan la postura institucional que siempre ha sido ambigua, muy *ad hoc* con aquel momento histórico y donde sólo se rescatan algunas ideas generales sobre lo que en Zaragoza se debía entender por sistema modular. Ideas que se siguen repitiendo en documentos oficiales hasta nuestros días.

Como era de esperar, y ahora conociendo el contexto en el que surge la FES Zaragoza, estos documentos no alcanzan a profundizar ni siquiera en los conceptos básicos que ahí mismo se plantean, es decir, que en estos trabajos además de que se observan aspectos muy generales del discurso sobre el SEM, también se ve la postura institucional, muy acorde a la ya mencionada reforma universitaria, así como una carencia teórica en los fundamentos del entonces novedoso modelo educativo.

No es de extrañar entonces, encontrar sólo algunos documentos fragmentados que repiten discursos educativos que hablan de las bondades de los entonces nuevos modelos educativos. Pero aun hoy, no se encuentra documento crítico que teorice a fondo sobre aquel momento histórico, sobre la pedagogía modular y mucho menos sobre la organización académico-administrativa de la entonces ENEP Zaragoza.

Uno de los pocos documentos encontrados con cierta formalidad teórica-metodológica, fue el elaborado por el primer director de la ENEP Zaragoza, el Dr. José Manuel Álvarez Manilla.<sup>158</sup> En él se observa un intento por resaltar algunos de los aspectos básicos de la enseñanza activa y donde trata de plantear, en pocas palabras, lo que se debía de entender por la filosofía que

<sup>156</sup> Victorino R., L. op cit. pp. 300-301.

<sup>157</sup> Aunque desde la creación de la figura de cronista en la FES Zaragoza, durante el segundo período de la gestión del Dr. Benny Weiss (1994-98), se han elaborado algunos documentos oficiales que intentan recuperar parte de la historia de la FES Zaragoza, pero que no resultan significativos, ya que en su mayoría repiten experiencias que reproducen el proyecto reformista y modernizador del Estado desde los años 70.

<sup>158</sup> Álvarez Manilla ha sido uno de los funcionarios más longevos dentro de la UNAM, situación que lo coloca como uno de los funcionarios que más poder ha tenido. Es egresado de la Facultad de Medicina de la UNAM (1963), e inmediatamente ocupó cargos medios y altos dentro de la misma Facultad hasta 1976, momento en que se hace cargo de la Dirección de la naciente ENEP Zaragoza. Antes fue secretario de Educación Médica y Coordinador del Plan Experimental A 36 de la Facultad de Medicina (1971-1976) y Director del Centro Latino Americano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) (1973-1976). Centro que desarrolló la propuesta de la pedagogía modular y que se plantea como el modelo pedagógico para la ENEP Zaragoza. Posteriormente ha ocupado altos cargos de dirección dentro de la UNAM, en la SEP y en la SSA. Hasta el año de 2003 era Presidente del Instituto de Evaluación en Gran Escala (IEGE).

iba a regir el rumbo de la entonces ENEP Zaragoza. Alvarez Manilla comenta: "La educación tradicional (...) independientemente de sus aciertos, tiene un gran componente irracional en la medida que no está armonizada para perseguir los fines que se propone. (...) no pocas veces, perdemos de vista la objetividad científica, y nos volcamos a los sentimientos (...). Es imprescindible entender la educación, como un terreno fenomenológico capaz de ser analizado científicamente (...). Si comprendemos la educación como un proceso social veremos que se juegan en ella valores (preferencias), lo que al mismo tiempo implica pretender que las personas que de ella participan, adopten un comportamiento determinado. Mediante la educación, se trata de que las personas lleguen a aceptar los comportamientos que el cuerpo social considera valiosos. En este sentido la educación es un fenómeno relativo al grupo y a la estructura social que los inserta. La educación tiene dos aspectos: Uno es el procedimiento para configurar el comportamiento de las personas de acuerdo a cierto modelo, y otro es el modelo en sí, que nos habla del aspecto moral de la educación. (...). En el plano didáctico tanto alumnos como profesores, estamos acostumbrados a un sistema pasivo de información académica. Uno de los postulados de nuestra filosofía será la búsqueda de la enseñanza activa, lo cual no significa tener al alumno continuamente ocupado, sino desarrollar sus propios procesos de conocimiento. Se va a necesitar que los alumnos 'construyan' el conocimiento a partir de experiencias y al mismo tiempo se orienten en la búsqueda de la información académica. Iniciar un estudiante en la enseñanza activa, no significa sólo ponerlo a trabajar, sino ocuparlo en aquellas actividades valiosas, que un país dependiente como el nuestro, impliquen la ruptura de la dependencia. Desde la filosofía que proponemos, será necesario que los profesores dejen de lado la antigua práctica de repetir, modificar o alterar los temas tomados de los libros, y que los estudiantes puedan encontrar de primera mano en los libros. El cambio que nos gustaría ver producido, empieza por los profesores. Ellos son los ejes de la transformación."<sup>159</sup>

Otro documento que intenta definir lo que debía ser el SEM para la entonces ENEP Zaragoza, fue el escrito por el profesor Enrique Galindo, documento donde se encuentran graves deficiencias conceptuales. "(El Sistema de Enseñanza Modular) es un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduados a la capacidad de los alumnos, en estrecha correlación con la información 'pertinente'. Lo esencial del sistema reside en la planeación. Esta es la primera diferencia con los sistemas tradicionales donde lo más importante es la actuación del maestro y donde la planeación, si existe, es indirecta o secundaria. (...) esto significa que se requiere una planeación detallada y minuciosa de cada una de las actividades que el alumno desarrollará en la escuela como parte de su capacitación profesional. (...) El sistema de enseñanza modular implica para su funcionamiento tres elementos básicos: un programa de servicio, las unidades didácticas y el maestro modular (¡se le olvidó el grupo y los alumnos!). El programa de servicio es indispensable, dado que las funciones (¡!) que el aprendiz (¡!) debe dominar (¡!) representarán finalmente un servicio para la comunidad y una oportunidad para que el alumno aprenda, en la realidad, cuáles son los problemas a los que se enfrentará cuando egrese y cómo se resuelven. (...) Las unidades didácticas son el elemento de información cognoscitiva (¿hay de otra?) donde se adquieren los complementos teóricos de la actividad. (...) El sistema de

<sup>159</sup> Alvarez Manilla de la Peña, J.M. "Zaragoza y su filosofía". En *Organización Académica*. México. ENEP Zaragoza UNAM, 1976.

enseñanza modular no le enseña al alumno materias o disciplinas sino funciones profesionales (!) que son el conjunto de acciones que realiza un profesional para resolver determinado tipo de problemas. El maestro modular es un profesional capacitado para desarrollar las funciones del módulo que se le encomienda. Fuera del conocimiento pedagógico, que todos los maestros debieran tener, el maestro modular no tiene otra característica sobresaliente o extraordinaria.”<sup>160</sup>

Éstos, son dos de los documentos más frecuentemente citados en documentos oficiales y en breves artículos con tendencia oficialista en la FES Zaragoza. Documentos que nos muestran indefiniciones y desconocimientos del mismo SEM y de las propuestas pedagógicas alternativas que en ese entonces estaban en boga, así como del contexto político que determinó el rumbo de la ENEP Zaragoza. La última cita, representa un ejemplo de ambigüedades conceptuales y de una repetición acrítica de discursos homogeneizadores, acordes a la ideología reformista de la época.

Aunque resulta difícil argumentar, porque no hay documentos críticos sobre la FES Zaragoza, o por lo menos no públicos, si se observa en estos discursos un deslizamiento de la dimensión política de la institución que oculta las posibilidades instituyentes de los marginales: maestros, alumnos y trabajadores. Los discursos oficiales legalmente aceptados por la jerarquía, muestran entonces una tendencia a controlar los procesos académicos y administrativos por intermediación de la planeación, vehiculizada a su vez, por una indefinición del SEM.

A partir de aquella, cada vez más lejana idea de la Escuela Nacional Profesional, las ENEPs serán la continuación lógica de un modelo educativo reformista iniciado en los CCH, y donde la FES Zaragoza forma parte de esa propuesta modernizadora del Estado mexicano con todas sus consecuencias, determinaciones y ambigüedades.

---

<sup>160</sup> Galindo, Enrique. “El sistema de enseñanza modular” en *Organización Académica*. México. ENEP Zaragoza UNAM, 1976. Los signos de admiración y los comentarios entre paréntesis son míos.

## CAPÍTULO 4 LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA MODULAR EN LA FES ZARAGOZA. CRISIS Y MODERNIDAD EDUCATIVA

### El soberonismo, la crisis y la modernización educativa

La década de los 70 representa un período de mucha movilidad social para la educación superior en México. En estos años se expande de manera acelerada la matrícula escolar y se genera una fuerte demanda para ingresar a la universidad, sobre todo, por aquellas "culturas" y grupos sociales marginales que siempre han estado excluidos de ella.

En el marco de la descentralización geográfica de la UNAM, traducida por nosotros como desconcentración, se abren nuevos planteles educativos: las ENEP y los CCH. Esta descentralización, que en algún lugar del imaginario colectivo llevó la intención de democratizar a la universidad, finalmente la segmenta funcional y académicamente. Durante esta década se incrementa la planta docente, se genera un desorganizado y desarticulado mercado laboral de trabajadores académicos y se da un crecimiento desmedido de las tareas administrativas, provocando una tremenda concentración del poder político.

Este proceso de crecimiento en la UNAM, se acompañará de una enorme provisión del financiamiento por parte del Estado para la universidad. Recursos públicos que procedían del *boom* petrolero, que funcionó como pivote de la economía nacional. Este período de bonanza y reconciliación entre el Estado y la universidad -en la búsqueda de resarcir los daños causados por la represión de 1968-, se coronará en 1979 cuando es elevada a rango constitucional la autonomía universitaria.<sup>161</sup>

La década de los 80 representará la contraparte de la década anterior, ya que ésta se significará más como una etapa de crisis y recesión.<sup>162</sup> Etapa que dará pie a una serie de medidas contraccionistas del gasto público, que hasta ahora no han terminado, y que llevarán a su fin el apoyo que el Estado le brindara a la UNAM durante varias décadas. "En la universidad, la huella de la crisis caló hondo. A partir de esos años, los modelos universitarios de la reforma contracultural fueron desmantelados, dejando tras de sí saldos que serían muy difíciles ajustar. Fuga de cerebros, 'multichambismo', descenso en la calidad de la docencia y la investigación, crecimiento desmesurado de los aparatos administrativos, corrupción, burocratización de los procesos académicos, desgaste de la base social de las

---

<sup>161</sup> Hay que recordar que allí también se sitúa la gran derrota del sindicalismo universitario, bastión del movimiento obrero independiente.

<sup>162</sup> "La noción de crisis conlleva una estrategia. Esta supone una actualización, una modernización, un *aggiornamento*; en una palabra, una reinstitucionalización, con lo que esto comporta en materia de nuevas vueltas de tuerca destinada a neutralizar las fuerzas centrífugas que habían surgido al principio de la crisis." Lourau, R. *El Estado y el inconsciente*. op cit. pp 226-227, tomado de Manero B., R. "Institucionalización..." op cit. p. 139.

universidades, han sido algunos de los efectos que la 'crisis' y su gestión dejó tras de sí. Para Michel Lobrot, este fue un período de 'destrucción de las universidades'".<sup>163</sup>

Esta crisis económica será bien aprovechada por los gobiernos universitarios, ya que desde mediados de los años 70, en plena reforma universitaria, se sentarán las bases para conformar una nueva política educativa. Política que regirá a futuro los destinos de la UNAM. Esta nueva política se abocó a tratar de limpiar cualquier residuo o indicio de la iniciativa de la reforma universitaria del Dr. Pablo González Casanova. A esta política se le conoce como la política de la *modernización educativa* y será impuesta por el entonces rector Guillermo Soberón Acevedo (1973-1980).

Si la política de Pablo González Casanova tuvo la intención de adelgazar, descentralizar, democratizar y hasta moralizar a la burocracia universitaria para ponerla al servicio de los propósitos académicos, la política de modernización "autoritaria" de Guillermo Soberón, no sólo no impulsará la tan anhelada reforma en la universidad -sobre todo, en los órganos de representación a fin de ampliar y profundizar su cobertura, acorde al crecimiento y diversificación de la institución- sino que generará una tendencia que sirvió para concentrar el poder burocrático en la cúpula. Soberón seguirá un procedimiento basado en sostener el principio de autoridad, en apoyar el secreto burocrático y en impulsar la planeación tecnocrática.<sup>164</sup>

Como resultado de esta reorganización, todos los subsistemas de la universidad aparecerán ahora asociados directamente a la rectoría. Se elimina la función de la Secretaría General, que hasta ese entonces funcionaba como mediadora, y se le otorga al rector un mayor control de los diversos sectores de la cúpula. Situación que implicará una acumulación de poder y responsabilidad para las cabezas de cada subsistema, en los más altos funcionarios y en los directores de escuelas y facultades. Esta situación generará nuevos focos de poder institucional. La FES Zaragoza será uno de ellos.

Otras apreciaciones acerca de la transformación del cuerpo burocrático durante esta gestión, se dieron a partir de 1974, cuando el conjunto de las escuelas y facultades aparecen en bloque y al mismo nivel jerárquico que los otros subsistemas estrictamente jurídicos o administrativos, lo que hace que se pierda el estatus individualizado que las caracterizó en administraciones anteriores. La Secretaría General Académica queda desligada de las unidades de enseñanza -escuelas y facultades-, vinculándola exclusivamente a los servicios de apoyo a la docencia: asuntos del personal académico, bibliotecas, servicios pedagógicos, etc. Esta relación de exterioridad entre los cuerpos burocráticos, destinados a apoyar el desarrollo académico y los centros de enseñanza, ejemplificarán la concepción que se tenía del nuevo proyecto de universidad. Por su parte, la Secretaría General Administrativa también adquiere gran poder, ya que controlará una amplia gama de funciones

---

<sup>163</sup> Manero B., R. "Institucionalización. ." op cit. p. 139.

<sup>164</sup> Para profundizar en estas ideas, recomiendo la lectura del artículo de Kent S., R. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta". Rev. *Sociológica*. UAM Azcapotzalco. Año 2. No. 5. México, otoño 1987. pp. 73-119.

institucionales: deportivas, administrativas, del personal, contabilidad, presupuesto, obras, etc.

Este crecimiento del subsistema administrativo se explica, no sólo por las necesidades que provocó la masificación, sino también por la necesidad que se tenía de reglamentar las relaciones laborales -que se comenzaban a dar a partir del contrato colectivo de trabajo-. Para esto, se requirieron de aparatos burocráticos más sofisticados que administraran eficazmente y de manera centralizada; los salarios, las prestaciones y los movimientos laborales. En este sentido, se puede decir que el sindicalismo trajo aparejado el fenómeno de la burocratización.

Ante la doble lógica, técnica y política, que subyacía a la dialéctica de la masificación y la politización en la UNAM, que se dio buscando el control centralizado del presupuesto, se impuso una lógica de control político que buscará centralizar todas las decisiones financieras. También los subsistemas jurídico-políticos se consolidan y diversifican. Por ejemplo: la oficina del Abogado General adquirió gran relevancia, posterior a su actuación frente a las luchas estudiantiles y ante el nuevo sindicalismo universitario; por su parte, la Secretaría de la Rectoría se consolida como un cuerpo burocrático, cuya función se parecerá más a las Secretarías de Comunicación Social de la época. Esta Secretaría se encargará de presentar la imagen y la política del Rector, tanto al interior como al exterior de la universidad, adquiriendo gran movilidad institucional y autonomía política. Tuvo injerencia directa en todos los ámbitos de la universidad al encargarse de informar al rector de todo el acontecer político en la UNAM.

En general, los ejes sobre los que se consolidó la política soberonista, estuvieron dados, en primer lugar, para enfriar políticamente al sindicalismo universitario y para desactivar los movimientos estudiantiles; y en segundo lugar, para estabilizar el crecimiento del bachillerato, para llevar a cabo la descentralización geográfica, para mantener el control del mercado laboral, para construir una profesionalización académica, para impulsar la investigación y para llevar a cabo la expansión y diferenciación del aparato burocrático. Con respecto a este último, gradualmente adquirirá relevancia política, hasta convertirse en un importante trampolín político para la búsqueda de altas posiciones en la jerarquía del Estado. El personal de confianza, durante el soberanismo, crecerá de manera desmedida.

Tres serán las tendencias reconocibles durante la gestión del rector Guillermo Soberón:

- 1) La burocratización acelerada que llevó a la UNAM a ser una institución sumamente compleja y la extensión del mercado político-burocrático que llevó a la conformación de grupos diversificados de poder.
- 2) La descentralización geográfica que llevó a la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales y que fue el bastión político del soberonismo.
- 3) La concentración de las funciones de control político y financiero que le dio gran poder al rector.

Este mismo crecimiento de la burocracia universitaria, será bien utilizado por una casta de funcionarios cuyos intereses y comportamientos adquieren tal autonomía, que se imponen por encima de cualquier racionalidad académica. Este proceso, también sustentó la conformación de nuevos canales de movilidad política, por lo que se consolida la carrera de funcionario universitario profesional.

Los años 80, no dejarán de ser lamentables para el país y en particular para la UNAM, sobre todo, por sus consecuencias económicas y políticas. En la llamada “década perdida”, disminuye casi al mínimo el crecimiento del producto interno bruto, hay contracción del mercado, se ve una severa disminución del empleo asalariado, una galopante inflación, se muestran tendencias recesivas para la producción, se agota el modelo de inversión pública basado en el endeudamiento externo y se intensifica la fuga de capitales. Esta crisis económica provocó en sí, una de las más severas disminuciones del gasto público en la educación superior. En 1988 llegará a su nivel más bajo desde 1925.<sup>165</sup>

Otras de las consecuencias de la crisis, se manifiesta en los repentinos cambios que se dieron en la política y en la cultura, en los modelos ideológicos vigentes, en las estructuras de valores y en las expectativas sociales. La UNAM no escapará a estas tendencias. Posiblemente la característica más importante de las transformaciones que se dieron en los años 80 en la universidad, estuvo determinada por la pérdida del dinamismo que la caracterizó en la década anterior. Los dos instrumentos fundamentales de la política educativa de los años 70, crecimiento y reforma, dejarán de marcar la pauta. La gradual política autoritaria y modernizante de Guillermo Soberón, dejará su huella para conformar una nueva política educativa al interior de la UNAM. Política centrada en la modernización y que utiliza como instrumento privilegiado la planeación.

En los años 80, y obedeciendo a razones de orden político y económico, el sentido de la reforma, que descansó en la implantación de nuevas alternativas curriculares y en la creación de nuevas unidades de enseñanza, cede su lugar a la experimentación de medidas innovadoras menos ambiciosas. Se crean nuevas carreras, especialidades y posgrados, se reforman los planes de estudio, se experimenta con innovaciones pedagógicas referidas a la enseñanza abierta, a la autoinstrucción, a la educación a distancia y a los sistemas tutoriales y de monitoreo del aprendizaje.<sup>166</sup>

El discurso de la planeación institucional también cobrará relevancia. Se comienzan a elaborar estrategias institucionales, instrumentos de planeación e instancias que coordinaran la diversidad de organismos que surgieron de la planeación educativa.<sup>167</sup> En concordancia

---

<sup>165</sup> Rodríguez G., R. “La modernización de la educación superior”. En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. p. 175.

<sup>166</sup> Rodríguez G., R. “Planeación y política de la educación superior en México”. En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. T. II. CESU-Porrúa. México, 1999. p. 212.

<sup>167</sup> La planeación educativa buscó ser un proceso a través del cual se racionalizaran diversos propósitos institucionales para conseguir cambios. Se partía del entendido de que la planeación era posible, si el punto de vista financiero-administrativo y el político concordaban.

con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y las distintas instituciones de educación superior, en 1978 se formula el Plan Nacional de Educación Superior para el período 1981-1991 y el Sistema Nacional Permanente de la Educación Superior. La estructura para coordinar la diversidad de los programas de planeación se dará de manera tripartita en el país: a nivel local, regional y nacional.<sup>168</sup>

Con respecto a la estrategia de crecimiento cuantitativo que caracterizó a la década anterior, se reemplaza por una política de descentralización de las unidades de enseñanza y ante las dificultades económicas se provoca una desaceleración del ritmo de crecimiento de la matrícula. Aún así, se logran registrar algunas modificaciones importantes en cuanto; a la distribución geográfica de las oportunidades escolares, a la orientación vocacional de la matrícula y a la proporción entre las modalidades universitarias y tecnológicas.

A este nuevo ciclo de la universidad se le reconocerá como de *estancamiento y diversificación*.<sup>169</sup> De estancamiento, porque los modelos universitarios procedentes de la reforma son desmantelados y se presenta un estancamiento en la capacidad de cobertura para la demanda potencial de ingreso a las universidades. De diversificación, porque hay una diferenciación de la oferta educativa que permite se distingan las tres modalidades reconocidas hasta ese momento en la educación superior: las universidades propiamente dichas, las instituciones tecnológicas y las instituciones de enseñanza superior, donde se concentran un mínimo de áreas del conocimiento. Además, se comienza a dar un balance entre el sistema público y el sistema privado de enseñanza superior.

Las orientaciones generales en materia de políticas públicas en la educación superior durante los años 80 se basaron en primer lugar, en los planteamientos del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), elaborados conjuntamente con la SEP y el ANUIES (1986), donde se propuso: elevar el nivel académico, conformar un sistema de educación superior a través de la concertación de esfuerzos y la coordinación de acciones entre los subsistemas y las instituciones, así como mejorar las condiciones financieras; en segundo lugar, y conforme al Programa Nacional de Modernización Educativa (PNM) (1989) se propuso: trabajar en la superación académica, mejorar la investigación, renovar el posgrado, mejorar la educación continua, trabajar en la extensión cultural, desarrollar la administración y apoyar el bachillerato. Además, se incorporaron programas más específicos para apoyar la enseñanza superior: el programa de estímulos al personal académico, la elaboración de una red de comunicación y de una red de bibliotecas y la generación de un sistema nacional de información.<sup>170</sup>

Como ya se intuye, durante el rectorado del Dr. Jorge Carpizo (1985-1989) se intenta modificar la situación financiera por la que atravesaba la UNAM. Entre otras cosas, se propone aumentar los costos de los servicios brindados a los alumnos con la intención de proveer de nuevos recursos económicos a la universidad. Además, a través del diagnóstico

---

<sup>168</sup> Rodríguez G., R. "Planeación y política ...". Op cit. p. 176.

<sup>169</sup> Ibid. pp. 212-220.

<sup>170</sup> Ibid. pp. 220-221.

realizado y plasmado en el documento "Fortalezas y debilidades de la UNAM", se busca reformar, de nueva cuenta, a la universidad. El problema principal de este último diagnóstico, es que se plantea en un marco que no alteró en nada la estructura de poder afincada durante el soberanismo, los controles políticos y administrativos quedaron intactos, y a la postre, en lugar de reformarse a la universidad, se provocó una huelga estudiantil de grandes proporciones encabezada por el entonces Consejo Estudiantil Universitario (CEU) (1986).

Este movimiento estudiantil, entre muchas de sus demandas, llevará a la conformación de un Congreso Universitario para 1990, que tendrá la intención de promover una reforma integral con el propósito de dar plena participación a todos los actores del proceso educativo en la universidad en un marco de "pluralidad y democracia". Movimiento social que intentó recuperar las ideas-acción del otrora movimiento estudiantil del 68, pero que a la postre se debilitará e institucionalizará, permitiendo que sus principales dirigentes y parte de las bases fueran absorbidos a las filas del naciente Partido de la Revolución Democrática (PRD). Y además, porque durante el rectorado del Dr. José Sarukhan (1989-1996) se congelarán los planteamientos más innovadores surgidos durante el poco exitoso Congreso Universitario. A la par, se dejará de lado la discusión sobre el incremento de las siempre conflictivas cuotas por servicios escolares.

Al gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) se le puede denominar como un sexenio destructor de la educación superior en México, porque independientemente de las consecuencias económicas la crisis será utilizada estratégicamente como un pretexto para llevar a cabo la contrarreforma necesaria del proyecto modernizador, en concordancia con los nuevos procesos de globalización de la economía.<sup>171</sup> "Si la reforma educativa atacó fundamentalmente en el plano de la organización, el proceso de modernización educativa, que culminó en el sexenio de Salinas de Gortari, (enfrentará) los planos de la ideología y de las relaciones humanas. (...) La desmovilización de las fuerzas instituyentes durante la década de los ochenta puede entenderse como el efecto combinado de dos elementos. (...) la decadencia propia del movimiento (...) (y) la desmovilización de la base social de las universidades (por la crisis)."<sup>172</sup>

La crisis de los años 80 y la modernización educativa, serán utilizadas por el gobierno universitario para continuar la extinción del movimiento estudiantil de 1968, cooptando todo intento de resurgimiento como el movimiento estudiantil ceuista. Para esos años, la labor de extinción del movimiento se dará a nivel de los dos planos más importantes que se conformaron durante el movimiento estudiantil: el de la organización y el nivel, o dimensión libidinal, de la institución, es decir, el nivel de los vínculos entre las personas. Se buscó también desarticular, dividir y borrar ideológicamente la marca y la memoria del movimiento desde su misma base social. "Estas medidas (golpearon) sobre el momento

---

<sup>171</sup> "Según Lourau, las 'crisis' son formas de administración y regulación de relaciones políticas y sociales, por las cuales el Estado retoma la ofensiva frente a las 'fuerzas centrífugas' de la sociedad, de los movimientos, y los reinstitucionaliza a partir de lógicas ya no sólo distintas, sino que, como en el caso mexicano, de contenido ideológico y político radicalmente opuesto al que originalmente imprimían dichos movimientos." Manero B., R. "Institucionalización..." op cit. p. 140.

<sup>172</sup> Ibid. pp. 141-142.

particular de la institución, sobre las relaciones y solidaridades en la base social de la institución”.<sup>173</sup>

### **Los límites de la política y la democracia.**

Dos de los más importantes problemas que han dañado a las instituciones de educación superior en México han sido: la falta de espacios democráticos para la toma de decisiones y la imposición directa del poder político por las jerarquías. Situaciones, que además de manifestarse en acciones políticas que sólo benefician a unos cuantos, ocultan acciones represivas, impositivas y coercitivas que llevan a los individuos a manifestarse con escasa participación política y social.

No es raro que en las instituciones de educación superior se observe un uso indiscriminado del poder político. Poder que lleva, no sólo a establecer y sancionar el orden impuesto por la sociedad, como una norma obligatoria, sino porque además le permite al Estado disponer de mecanismos que regulen y garanticen la interiorización de la norma. Situaciones que le permiten sentar su legalidad política dentro del sistema educativo.

Los continuos simulacros democráticos que plantean la “democracia” al estilo de un modelo institucional con formas previamente establecidas por el Estado, que además de reunir en uno sólo los poderes jurídicos, legislativos y ejecutivos, sin distinguir entre los aspectos públicos, públicos-privados y privados, estructuran una especie de “democracia” que no llega a dar cuenta de los actos de gobierno en las universidades, marcando las jerarquías e impidiendo que la participación política sea hecha por todos para la toma de decisiones. La “democracia” entendida de esta forma, se reduce a un juego donde las minorías compiten por el mercado político en la preferencia de las mayorías. Este tipo de democracia y este juego político, marcarán a nuestras instituciones de educación superior. La FES Zaragoza no escapará a esta racionalización.

La sociedad es compleja porque no sólo se reduce a la simple intersubjetividad de los individuos que la componen -sobrepasando a la totalidad de estos individuos- pero tampoco es estática, predeterminada y previsible, la sociedad es más bien una creación humana, una autocreación con capacidad de autoalteración y de reformulación. La sociedad es compleja, porque se constituye tanto desde lo material como desde lo simbólico y lo imaginario.<sup>174</sup> La sociedad, en su esfera material y simbólica, se constituye entonces a partir del lenguaje, de las representaciones y de las instituciones, las cuales poseerán a su vez una dimensión simbólica que cada sociedad crea y recrea constantemente a partir de su medio, su historia y del conjunto de sus rasgos previamente determinados. Las instituciones permiten construir el tejido social, donde lo simbólico se convierte en una especie de molde preconstruido dentro del cual se producen las creaciones de la sociedad, pero también comprenden una actividad de ruptura y transformación de dicho molde.<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Ibid. p. 145.

<sup>174</sup> Calveiro, P. “Política y verdad en Cornelius Castoriadis”. En *Rev. Metapolitica*. Centro de Estudios de Política Comparada A.C. México. Vol. 2, octubre-diciembre, 1998. pp. 711-712.

<sup>175</sup> Ibid. p. 712.

El *imaginario social* se encuentra inserto en la sociedad, proyectándose e introyectándose a todos los individuos que la conforman. Se estructura en estrecha relación con lo simbólico. El imaginario nada tiene que ver con lo especular, lo ficticio o lo ilusorio y tampoco es una suerte de reflejo a otro nivel de lo real.<sup>176</sup> El imaginario social es el uso de la imaginación en su capacidad creativa, y antes que nada, refiere a la necesidad de toda sociedad para responderse a ciertas preguntas fundamentales sobre su origen o su destino, delimitando su identidad, dirección y articulación con el mundo que le rodea: “la institución de la sociedad (es) cada vez (más) la institución de un magma de significaciones imaginarias sociales”,<sup>177</sup> que permite dar una adecuada cohesión al conjunto de la sociedad.<sup>178</sup> Las instituciones se originan en este imaginario social que se entrecruza con lo simbólico, formándose así una red que orienta y condiciona tanto la acción como la representación de la sociedad.

Existe una doble dimensión en las instituciones sociales, porque no son ni exclusivamente simbólicas pero tampoco son exclusivamente funcionales. Articulan la realidad social de una manera donde la dimensión significativa (lo simbólico) y el hacer social (lo funcional) resultan indisociables. La dimensión racional coexiste junto al azar, la indeterminación y la incertidumbre. “Lo real no es racional de punta a punta; implica también que tampoco es un caos, que presenta estrías, líneas de fuerza, nervaduras que delimitan lo posible, lo factible, indican lo probable, permiten que la acción encuentre puntos de apoyo en lo dado.”<sup>179</sup> En este sentido, la relación individuo-sociedad adquiere una conexión fundamental, ya que aunque ambos se implican mutuamente, su relación no es una relación de determinación, aunque lo social tiene una fuerza mayor. Aquí también, adquiere relevancia el juego constante entre lo instituido y lo instituyente, ya que en este juego se realiza la creación y la recreación social.

La relación dialéctica instituyente-instituido se articula con algo que Castoriadis llama *infrapoder*, que incluye la lengua, la familia, los ritos y todas aquellas prácticas sociales que conforman al hombre como ser social y que lo moldean en concordancia con el imaginario

<sup>176</sup> El *imaginario social* es la posición (en el colectivo anónimo y por este) de un *magma de significaciones imaginarias* y de instituciones que las portan y las transmiten. Es el modo de presentificación de la *imaginación radical* en el conjunto, que producen significaciones que la psique no puede producir por sí misma sin el conjunto. Instancia de creación del modo de una sociedad dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo, llevando a la emergencia de representaciones, afectos y acciones propios del mismo. Definición tomada del glosario de Yago Franco sobre la obra de Castoriadis. Ver página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>177</sup> Calveiro, P. “Política y verdad en Cornelius Castoriadis”. op cit. p. 712.

<sup>178</sup> Las *significaciones imaginarias sociales* son una posición primera que inaugura e instituye lo *histórico-social*. Procede del *imaginario social instituyente*, expresión de la *imaginación radical* de los sujetos. Son lo que forma a los *individuos sociales*. Son creación. El campo socio- histórico se caracteriza esencialmente por *significaciones imaginarias sociales*, las que se encarnan en las instituciones. La *lógica de los magmas* es una noción que llega a partir del psicoanálisis y del modo de funcionamiento del inconsciente. Aquí, se trata de un *magma* de representaciones, mientras que en la sociedad de un *magma de significaciones imaginarias sociales*. El sujeto tiene a su disposición la totalidad de las representaciones que le pertenecen. El *magma* es indeterminado, a diferencia de cualquier conjunto o entidad matemática. De un *magma* pueden extraerse, o se pueden construir, organizaciones conjuntistas, en un número indefinido, no pudiendo ser reconstituido a partir de dichas composiciones conjuntistas. Ver glosario de la página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>179</sup> Calveiro, P. “Política y verdad en Cornelius Castoriadis”. op cit. p. 712.

social. El infrapoder constituye entonces a los sujetos y a su individualidad. Aún así, el infrapoder no es absoluto, ya que hay factores que lo limitan al mundo presocial o natural, a la irreductibilidad de la psique singular y a su constante capacidad de resistencia. A la coexistencia con otras sociedades que ponen en cuestionamiento al propio imaginario y a la pluralidad de una sociedad instituyente. Sin embargo, las instituciones impregnan al ser humano desde su nacimiento, constituyéndolo como un sujeto espontáneamente obediente, pero simultáneamente, y como consecuencia de su capacidad instituyente, como un sujeto espontáneamente desobediente. Tensión que jamás desaparecerá.<sup>180</sup>

De esta manera, la constitución de lo psíquico no reduce sólo a lo *social-histórico*,<sup>181</sup> ya que también presenta una dimensión formalizante y normatizadora. Es así, que la sociedad tiene la posibilidad de fabricar individuos con una determinada psique, pero estos muestran a su vez la capacidad de resistencia psíquica, emocional y racional frente a la acción constreñidora del poder, lo que da pauta para la transformación del armazón social ya preestablecido. El poder instituyente se constituye entonces como un movimiento de cuestionamiento de lo instituido con capacidad de desobedecer al ordenamiento establecido.<sup>182</sup>

En este sentido, la política en las sociedades *heterónomas*<sup>183</sup> se representa como un juego que se da dentro del mercado político que beneficia sólo a ciertas minorías y la fundación de las instituciones y su legitimidad se dará solamente por factores externos a las mismas instituciones. Para este tipo de sociedades, el cuestionamiento al orden resulta psíquicamente improbable. Por su parte, las sociedades *autónomas*<sup>184</sup> entenderán a la política como algo que implica institucionalidad, que les permite promover su propio cuestionamiento. Reconocen que la institución y su legalidad se fundan en la misma sociedad. La política es, por tanto, obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que niega cualquier legitimidad externa a sí misma.<sup>185</sup> La *autonomía* es: "(ese) actuar reflexivo de una razón que se (crea) en un movimiento *sin fin*, de manera a la vez individual y

---

<sup>180</sup> Ibid. pp. 712-713.

<sup>181</sup> Lo *histórico-social* es uno de los dominios del hombre que muestra la indisociabilidad e irreductibilidad de la psique y la sociedad. Lo social se da como autoalteración, como historia. Esta es la emergencia de la institución, en un movimiento que va de lo instituido a lo instituyente y viceversa a través de rupturas y de nuevas posiciones emergentes del *imaginario social instituyente*, que crea y constituye a partir del *magma de significaciones imaginarias sociales* a la sociedad como un mundo de significaciones. Es de este modo, que cada sociedad se autoinstituye. Ver glosario página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>182</sup> Calveiro, P. "Política y verdad en Cornelius Castoriadis". op cit. p. 713.

<sup>183</sup> *Heteronomía*: Los sujetos -atados a un mito desconocido por ellos- atribuyen un origen extrasocial a las leyes que los gobiernan, por lo que se pierde la capacidad instituyente del colectivo. El poder se hace cada vez más extraño a los sujetos. En su obra, Castoriadis se ocupa más que de la explotación humana del poder como cuestión central para el accionar político lúcido de la sociedad. Ver glosario página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>184</sup> La *autonomía* es la ruptura de la heteronomía. Es el movimiento histórico de los sujetos por arribar a la autoinstitución lúcida de la sociedad. La autonomía es darse su propia ley como autocreación de la sociedad que no reconoce fundamentos extrasociales. Ver glosario página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>185</sup> Calveiro, P. "Política y verdad en Cornelius Castoriadis". op cit. p. 714.

social”<sup>186</sup>. Capacidad que le permite al individuo ser reflexivo y escapar a la repetición, desarrollándose en él una verdadera subjetividad y liberándose de la *imaginación radical*.<sup>187</sup>

La autonomía social es entonces esa capacidad de autoinstitución y de autorreflexión de la sociedad, por lo que individuo y sociedad resultan inseparables. “El ascenso de la política implicará una institución explícita de la sociedad, una aparición abierta del poder instituyente creando instituciones que permiten participar en la lucha de poder y en la formulación de la ley, a través de la deliberación y la decisión colectivas. Esto permite y facilita que toda la institución se ponga en tela de juicio.”<sup>188</sup>

Desde esta perspectiva, la democracia es autoinstitución explícita y reflexiva de la sociedad. Es algo que da cuenta de los actos de gobierno, que rechaza las jerarquías y que conforma un lugar donde todos participan en la toma de decisiones. “La verdadera democracia, donde la política no es un asunto referente a la verdad (*epistémé*), ni una cuestión de especialistas (*techné*), sino un espacio de opinión (*doxa*) en el que, por lo mismo, todos pueden participar, debe formar ciudadanos capaces de gobernar y de ejercerla de manera directa. Es participación de todos en el establecimiento de la Ley.”<sup>189</sup> La democracia es movimiento.

Actualmente existen sociedades con instituciones que trivializan la divergencia, porque los valores sociales más importantes son el dinero, la ganancia y la riqueza. Se generaliza la corrupción como rasgo estructural y sistemático y se conforman espectadores pasivos. Se da el aletargamiento y desaparece el conflicto, porque los signos de la resistencia son cada vez menores. Este es el proyecto capitalista que, con el paso del tiempo, se ha vuelto irracional y demencial. Proyecto social que deja de promover el impulso de las fuerzas productivas y la economía -como lo apuntaba el capitalismo clásico-, para volverse ahora un proyecto globalizante de dominio total del ser humano y de sus instituciones, en sus aspectos físicos, biológicos, psíquicos, sociales y culturales. Totalitarismo que lleva a múltiples crisis, pero no en el sentido clásico del término, el cual reconocería una lucha de opuestos que lleva a momentos de decisión, sino en el sentido de que estas crisis llevan a fases de descomposición y a la desaparición del conflicto social y del conflicto político. Crisis que se manifiestan en la desaparición de los significados y de los valores humanos.<sup>190</sup>

La sociedad mexicana, al ser una sociedad cercana a las sociedades heterónomas, se caracteriza entonces por ser una sociedad que tiende al tipo de modernidad que promueve la sociedad de un mundo industrializado: el totalitarismo burocrático, la irracionalidad y, en casos extremos, lo demencial.

---

<sup>186</sup> Castoriadis, C. *El mundo fragmentado*. Montevideo. Altamira, 1990. p. 70.

<sup>187</sup> *Imaginación radical*: capacidad de la psique para crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. *Es radical*, en tanto es fuente de creación. Característica central de la psique: lo que es, es producido por la *imaginación radical*. Esta hace surgir representaciones ex-nihilo, de la nada, que no están en lugar de nada, ni son delegadas por nadie. Implica creación, y no solo repetición, o combinaciones sobre una cantidad predeterminada y finita de representaciones. La psique tiende a interrumpir este flujo de imaginación radical, debido a las demandas de socialización. Ver glosario de la página web: [www.magma-net.com.ar](http://www.magma-net.com.ar).

<sup>188</sup> Calveiro, P. “Política y verdad en Cornelius Castoriadis”. op cit. pp. 714-715.

<sup>189</sup> Ibid. p. 716.

<sup>190</sup> Morel, O. “El ascenso de la insignificancia: Entrevista con Cornelius Castoriadis.” *Rev. Metapolítica*. México. Vol. 2. octubre-diciembre. p. 748.

La UNAM de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, conjuntamente con la FES Zaragoza, siguiendo los planteamientos anteriores, se les puede considerar instituciones marcadas por los límites de la democracia y la política en la modernidad. Instituciones educativas que, entre el fin del Congreso Universitario y la última huelga estudiantil (99-2000), les ocurrió algo similar a la "década perdida" de los años 80, pero ahora llevada al extremo: una profunda desafección, una pérdida de valores sociales y una severa frustración. Este es el entorno que permea a una clase media popular urbana universitaria, que es la que, en la última década, ha llenado los salones de clases de la UNAM en general, y de la FES Zaragoza en particular.

Desde esta perspectiva, no debiera extrañarnos que en una década donde surge el Movimiento Zapatista, donde se da nuevamente una severa crisis económica y donde hay una gran cantidad de escándalos políticos, se da también una tremenda desorganización y vaciamiento de la representación estudiantil universitaria y de la representación política de los trabajadores universitarios. La década de los 90 representa, por sus mismas consecuencias y contradicciones, tal vez, la culminación del proceso de institucionalización del movimiento estudiantil de 1968.

### **La institucionalización del S.E.M. en la FES Zaragoza**

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) fue la propuesta básica del soberonismo para impulsar el proyecto de modernización educativa en la UNAM. Como ya vimos, durante el rectorado del Dr. Pablo González Casanova se proyectó crear la Escuela Nacional Profesional (ENP) con un modelo de enseñanza interdisciplinaria, ligada al sistema productivo y con una organización académico-democrática. Años después, con la misma idea de descentralizar geográficamente a la UNAM pero bajo una orientación académica y política distinta, se elabora el proyecto que da origen a las ENEP.

A mediados de la década de los 70, nace la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza -entonces ENEP Zaragoza- (1976) con un modelo educativo innovador que resultará ser finalmente un modelo de innovación burocrático-administrativa. En 1976, se inician las actividades académicas de la institución y se ofrecen siete carreras del área de la salud. Arranca con los planes de estudio vigentes de las carreras gemelas que se impartían en la CU.<sup>191</sup>

Para este plantel originalmente se diseñó un esquema organizativo basado en la matriz. Un esquema cuyos componentes básicos eran los departamentos y las carreras. Este tipo de *organización matricial* tenía la obligación de diferenciar el trabajo académico del administrativo, lo que implicaba la atención simultánea de los estudiantes y los docentes, la observación, la dirección y la revisión de los planes y programas de estudio, el desarrollo de los estudios de posgrado y el desarrollo de las tareas de investigación.

---

<sup>191</sup> Kent S., R. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta". op cit. p. 104. Ver también pagina Web de la FES Zaragoza [www.zaragoza.unam.mx/antecedentes/](http://www.zaragoza.unam.mx/antecedentes/)

Cada departamento debía agrupar un conjunto de disciplinas que correspondieran a una misma área de conocimiento y cada carrera integraría su plan de estudios acorde al conjunto de las disciplinas que le correspondieran a cada departamento. Para este fin, cada carrera contaría con una coordinación, cuya función principal sería establecer las metas educativas, planear los programas de estudio, supervisarlos y evaluar su realización, además de retroalimentar a las instancias pertinentes, a fin de mantener su renovación constante.<sup>192</sup>

Se trataba entonces de conformar un plantel multidisciplinario que agrupara varias carreras afines. A la FES Zaragoza le correspondió el área de la salud. Este proyecto incorporó la propuesta de ingeniería social llamada programación y presupuestación por objetivos, propuesta que se aplicaba a las empresas productivas durante esos años, y que con el apoyo de la Tecnología Educativa -muy en boga en aquel momento-, se determinaron los objetivos institucionales para conformar los programas de trabajo.

Este sistema de planeación institucional se diseñó para elaborar el presupuesto asignado a cada programa sobre la base de las necesidades más importantes en términos de recursos humanos, financieros y materiales. Además, tendría que proponer los mecanismos de evaluación de los distintos programas para así retroalimentar y ajustar los objetivos institucionales.

El propósito de esta estructura matricial era diferenciar las funciones básicas de la institución, ya que por un lado, se atribuía a cada departamento la responsabilidad de administrar los recursos humanos, financieros y materiales; y por el otro, las coordinaciones se encargarían de las funciones de organización y evaluación de las actividades académicas. La intención final, era superar aquella rigidez de las organizaciones con estructura piramidal, organización que regía, durante esos años, a la UNAM, para impulsar la multidisciplinaria y llevar a cabo una adaptación académica permanente conforme a las necesidades institucionales.

A lo largo de los años, la función de administrar los recursos humanos, financieros y materiales, que según el proyecto original le debía corresponder a los departamentos, los cuales en realidad, en Zaragoza, han tenido poca o casi nula participación en la estructura del plantel, quedó bajo el control de la dirección del plantel, quien a su vez lo habrá delegado, según sea el caso y la gestión correspondiente, a la Secretaría Administrativa o a la Secretaría Académica, dejando las funciones de organización y evaluación de las actividades académicas a las Divisiones y Unidades Académicas, que a la postre sustituyeron a los departamentos, o en ocasiones, como es el caso actual, directamente a las carreras.

El argumento que más de las veces se antepone para no responsabilizar directamente a las áreas académicas del plantel para estas labores administrativas, por lo menos los argumentos de carácter oficial, es que no se cuenta con personal adecuado y con la experiencia necesaria para administrar los recursos asignados al plantel. De esta manera, se recurre con frecuencia a personas ajenas o con poco tiempo o de plano “aviadores” o

---

<sup>192</sup> *Ibid.* p. 105.

“fantasmas” o “cuates” para que se hagan cargo de la administración del plantel. Aunque habría que matizar esta última aseveración, ya que esta situación se da con mayor frecuencia sólo en los altos puestos -más en los de carácter administrativo-. Áreas que generalmente manejan por encargo de la gestión correspondiente los recursos humanos, financieros y materiales de la institución, ya que los mandos medios y bajos son ocupados generalmente por personal académico de la misma facultad pero sin poder de decisión.

A lo largo de los años, la política educativa de la FES Zaragoza se ha conformado como una política que se adecua plásticamente a la mayoría de los planteamientos que el Estado mexicano propone sexenalmente. De esta manera, la FES Zaragoza nace como resultado de aquella política echeverrista de los años 70, ajustándose a la política de constricción económica y de carácter modernizador de los años 80, para terminar siendo parte de la política neoliberal y globalizadora que polarizó a la sociedad durante los años 90.

El proyecto de la FES Zaragoza más que alejarse la propuesta democratizadora de González Casanova o de proponer un modelo educativo alternativo e innovador, ha sido básicamente un proyecto cupular donde la burocracia universitaria conjunta, en una sola estructura, un modelo de dispersión que termina por cooptar cualquier intento de renovación académica. Un ejemplo es que al no crearse nuevas carreras en la FES Zaragoza, el intento de innovación curricular ha sido poco exitoso, ya que el modelo pedagógico innovador, en el que se sustenta políticamente la FES Zaragoza (el SEM), se topa siempre con la inexistencia de una organización política adecuada que le permita su desarrollo y subsistencia, sobre todo, en lo académico.

En contraste, la estructura administrativa de la FES Zaragoza se caracteriza por ser rígida, jerárquica y piramidal, privilegiando lo administrativo y sustentando un simulacro de “organización académica novedosa”, que en el fondo esconde a la organización académica tradicional. Este simulacro de organización también se caracteriza por combinar en una sola estructura -la institución académica- el poder disciplinario -en lo académico- y el poder financiero y laboral -en lo administrativo-.<sup>193</sup>

Paradójicamente, y bajo la lógica de la modernización educativa, modernizar en la FES Zaragoza es cambiar una estructura académica tradicional, fragmentándola e insertándole algunas mediaciones administrativas que aparentan optimizar la asignación de los recursos humanos, financieros y materiales para simular así la innovación académica. Ante esta lógica y ante la evidente división del trabajo administrativo y académico, “la academia (aparece) como el símbolo de la tradición -en su sentido negativo de resistencia al cambio- y la administración (viene) a simbolizar el motor de la modernidad”.<sup>194</sup> Esta concepción de modernidad, que privilegia lo administrativo y fragmenta lo académico, tiene implicaciones importantes para la identidad del plantel y para sus valores universitarios, como la autonomía y la libertad intelectual. Es esta fragmentación de la academia, lo que hace que se deje de extrañar la constante y permanente incapacidad para conceptualizar al SEM, y cuando se lo ha intentado, finalmente se termina por darle un carácter de “híbridez”, sin

---

<sup>193</sup> Ibid. pp. 106-107.

<sup>194</sup> Ibid. p. 108.

nunca especificar lo que se entiende por esto y que, en el fondo, esconde un proceso de constricción de un modelo educativo previamente fracasado.

Con el paso del tiempo, lo que se puede ver, es que el proyecto de las ENEP ha creado una nueva jerarquía disciplinar. En el caso de la FES Zaragoza, y al darles el poder a los médicos, colocó a las demás disciplinas en una situación de subordinación que históricamente no tenían. Además, ante la condensación de nuevas formas burocráticas, ante nuevas maneras de planear la organización académica y ante una burocracia arropada en los gremios disciplinares, las identidades disciplinarias de la FES Zaragoza se disuelven y fragmentan alrededor de un ámbito burocrático, creado expresamente para ese fin. Situación que ha llevado a que cada carrera se maneje prácticamente de manera independiente, pero siempre bajo la tutela de la hegemonía médica. Es de esta manera, que la FES Zaragoza se conforma como una institución ajena y alejada de cualquier intento interdisciplinario serio.

La FES Zaragoza ha creado una burocracia opaca, compleja e inestable, pero a la vez, unificada ideológicamente en torno a sus propios intereses políticos. Lucha contra el sindicalismo universitario del plantel, mientras este no formaba parte de la misma estructura, y guarda una imagen de vanguardia educativa, pero sin serlo. Por su parte, la burocracia considera al sector académico rígido y atrasado y al sector estudiantil dócil y desorganizado, independientemente de la última huelga estudiantil.

En síntesis: no se puede considerar a la FES Zaragoza como un verdadero campo de innovación académica, ya que en realidad es una reproducción deformada e inestable de las viejas culturas disciplinares. Pero también, se ha creado una clara segmentación entre los académicos y los burócratas, con claro predominio de estos últimos, por lo que a este plantel bien pudiéramos considerarlo como una estructura moderna en su trazo formal -la burocracia- pero rígida en lo político e inmóvil en lo intelectual. "Los edificios grises y funcionales de las ENEP parecerían estar poblados por estructuras mentales paranoicas, ávidas sobre todo de inestabilidad y atentas mucho más a la primordial necesidad de desactivar conflictos que de promover la democracia institucional y el desarrollo cultural. Antes que un proyecto de innovación académica, se trata de una propuesta de control de masas y de enfriamiento político en la universidad".<sup>195</sup>

El SEM será el resultado de un modelo educativo que desde su fundación apuntó al fracaso. El sistema pedagógico de la FES Zaragoza significó entonces un espacio de reflujo del movimiento estudiantil del 68, marcado por el imaginario social de la época que buscó, sin conseguirlo, la libertad política y la democracia en las instituciones.<sup>196</sup> A diferencia de algunas otras instituciones académicas de educación superior, en la FES Zaragoza no se dio una recuperación explícita de intelectuales disidentes, como fue el caso de la UAM Xochimilco<sup>197</sup> o de líderes estudiantiles del movimiento, como fue el caso de los Partidos

---

<sup>195</sup> Ibid. p. 110.

<sup>196</sup> Manero, R. "La institucionalización del sistema modular en la unidad Xochimilco de la UAM". Rev.

*Imágenes Educativas*. FES Zaragoza UNAM. México. Enero-marzo, 1994. p. 17.

<sup>197</sup> La UAM Xochimilco, se caracterizó por ser un lugar que recuperó a varios intelectuales llegados del exilio

Políticos, quienes se refugiaron en estos lugares, académicos y políticos, para continuar con su propia utopía social.

Lugares que marcan la institucionalización del movimiento pero que también representan instituciones conformadas y adaptadas para el conjunto del sistema social, donde lo instituido incorpora, asimila y coopta a lo instituyente, las ideas libertarias y democratizadoras que le dieron sentido al movimiento estudiantil de 1968, para volverlo equivalente a las formas sociales ya preestablecidas.

En contraste, la FES Zaragoza arrojó una gran cantidad de jóvenes recién egresados de la UNAM -en un principio de Ciudad Universitaria y posteriormente fue incorporando egresados de la misma facultad-, portadores de un imaginario social contracultural que llevará a cuevas el fracaso del proceso democratizador que suponía el movimiento estudiantil. El cual se representó sólo a través de la conformación de un modelo educativo que intentó ser vanguardia, pero que finalmente dio sustento a los "fantasmas" del cambio social.

Ante el control político de un sólo gremio y posteriormente de un grupo político bien estructurado, se presentará una situación radical. Durante muchos años, se ha presentado una alarmante inmovilidad con respecto a la presencia de fuerzas instituyentes, y cuando éstas surgen, no alcanzan a tener el suficiente contrapeso político para desestabilizar lo instituido. La FES Zaragoza, al contar históricamente con una planta docente y administrativa, en su mayoría compuesta por jóvenes recién egresados de sus carreras, sin experiencia y con poco peso político, al grupo en el poder no le ha costado estructurar su propia hegemonía. Pero también, al no existir grupos políticos que contravengan el poder, se margina cualquier intento de formación política que cuestione la actuación de los grupos en el poder.<sup>198</sup>

La hegemonía de los médicos, o del grupo que estos representan, se ha mantenido vigente en casi toda la historia de la FES Zaragoza, la mayoría de los directores han provenido de dicho gremio o en línea directa con ellos. Sólo encontramos un período donde el director no fue médico sino biólogo, pero tampoco formaba parte de este grupo político -el actual director tampoco es médico, pero si se le identifica con el grupo de poder-.<sup>199</sup> Gestión que se dio cuando asume el cargo el Dr. Benny Weiss Steider (1990-98).<sup>200</sup>

---

político de sus países (como Argentina y Uruguay), y que vendrían huyendo de la represión política que caracterizaba a los regímenes militares totalitarios de sus países.

<sup>198</sup> Cabe mencionar que los grupos marginales que se conformaron en los inicios, se refugiaron en el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), arrojados como un órgano contestatario oficial al sistema. Cabe decir también que gradualmente el STUNAM de Zaragoza, ha sido absorbido por el sistema y en la actualidad forma parte de la estructura de poder, promoviendo así verdaderos simulacros de defensa de los trabajadores.

<sup>199</sup> Grupo de poder que ya se ha diversificado, formando puntos de fuga y líneas de poder divergentes, pero que todavía comparten los mismos intereses políticos.

<sup>200</sup> Como referente de carácter político, cabe mencionar que su gestión se da también cuando el Rector de la UNAM es el Dr. José Sarukhán Kermes (biólogo).

Con el paso del tiempo, se han conformado y madurado grupos políticos de académicos y trabajadores administrativos -también algunos alumnos-, que potencial y ocasionalmente han cuestionado el poder político de la institución. Y es a partir de aquí, que se han abierto espacios alternativos que arrojan una serie de procesos instituyentes, pero que, como en todo proceso de institucionalización, gradualmente son absorbidos, incorporados e integrados al mismo sistema institucional. Ya que por un lado, a sus representantes más importantes se les incorpora a puestos directivos o se les proporciona espacios alternos donde continúan desarrollando sus actividades políticas y académicas, sin llegar nunca a lesionar la vida institucional y la normatividad vigente -lo sepan o no-. Un ejemplo que quiero compartir, por ser público, es el grupo que formaron los "Kiosqueros". Grupo de profesores y alumnos de varias carreras, que se reunían cotidianamente en el "Kiosco" de la escuela -pequeño restaurante en el Campo I-, para, desde ahí, generar actividades político-académico-culturales, muchas de ellas de protesta. El problema de fondo, es que este grupo contestatario nunca llegó a desequilibrar a la institución. Actualmente muchos de ellos conforman academias, se han incorporado a la administración o se han alejado de estas actividades alternativas.

Así, grupos que en sus inicios fueron marginales y con potencial peso político, el sistema los torna equivalentes a sus formas institucionales ya existentes. Ahora bien, esto no debiera ser para alarmarnos ni extrañarnos, si recordamos que todo proceso de institucionalización pasa por esta doble negación; la negación de lo instituido que posteriormente se vuelve negación de lo instituyente, entonces lo que sí es de llamar la atención es, que estos grupos contestatarios, en su inmovilidad política, se les olvidó o tal vez lo ignoran, que ante un efecto de institucionalización siempre es posible contraponer una nueva negatividad, es decir, abrir un proceso de *desinstitucionalización*. Verdadero momento de movilidad social y de ascenso de las fuerzas instituyentes.

Es innegable reconocer, que al interior de la FES Zaragoza han surgido ideas, replanteamientos, revaloraciones e intentos de conformación de modelos pedagógicos alternativos, de propuestas políticas y organizativas distintas. Desafortunadamente, además de ser intentos marcados por el fracaso, se topan con una infinidad de trabas políticas y de procesos burocráticos que generalmente desmotivan cualquier intento de renovación y de avance político-académico de la institución. Desde lo más alto en la jerarquía institucional, hasta el más bajo funcionario, se observa un marcado desinterés por desarrollar un modelo pedagógico que beneficie a toda la comunidad universitaria. "Entre el inicio del proyecto y su vulgarización (han existido) muchos lugares de mediación. El sistema modular (aparece) como un lugar donde se podrían acoger múltiples proyectos educativos, dirigidos hacia un cambio en las formas de ejercicio de la educación superior. (...) Movimientos sociales (...) nuevas formas literarias y musicales, ideologías naturalistas, libertarias, anarquistas, etc. fueron elementos que (antecedieron) y que (abonaron) el campo para que en cualquier lugar microsociológico una discusión tuviera lugar: el cambio. (...) Es imposible pensar al sistema modular sin esta confluencia de proyectos de transformación educativa. El espacio estaba dado para intentar instrumentar lo que en otro momento pudiera haber parecido utopía."<sup>201</sup>

<sup>201</sup> Manero, R. "La institucionalización del sistema modular ..." Op cit. p. 18.

El SEM en la FES Zaragoza se ha quedado en el papel y en el imaginario de un grupo de académicos cada vez más desmotivados políticamente. Porque lo que en realidad se ha hecho es, reproducir un modelo clásico de enseñanza que privilegia la información y que hace a un lado cualquier intento de formación seria. Por otro lado, la tan añorada enseñanza multidisciplinar, se reduce a una simple enseñanza monodisciplinar, por carreras. En este sentido, los únicos espacios creados para conformar y estructurar la multidisciplina, las Clínicas Multidisciplinarias, se reducen también a la aplicación práctica de especialidades ajenas unas de otras, y que si se llega a dar la integración entre disciplinas, se realiza sólo por esfuerzos personales o de pequeños grupos, integrados generalmente por los mismos alumnos y profesores. Por todo esto, el SEM en la FES Zaragoza, como un intento de una nueva forma social muestra, en su proyecto educativo, un fracaso menos violento y espectacular que el mismo movimiento del 68, pero no por ello menos eficaz.<sup>202</sup>

Al sistema modular zaragozano, se le puede traducir como una gama abierta de prácticas educativas que en ocasiones admite casi cualquier intento de experimentación pedagógica. Pero, en general lo que realmente desarrolla, son actividades pedagógicas tradicionales. Ante la ambigüedad del SEM, se cae con frecuencia en el extremo de olvidarse de los planteamientos modulares originales, y se estructura, en la práctica, un sistema pedagógico por materias y asignaturas, donde la enseñanza tradicional se antepone a cualquier intento de experimentación educativa.<sup>203</sup>

Desde los años 70, y en pleno proceso de institucionalización, se comenzaron a formar profesionales, que dentro de la estructura de poder, conformaban ya una masa crítica de egresados que debían insertarse, sin mucho problema, al aparato productivo. Profesionistas críticos, formados para la obediencia, que incorporaban a su formación códigos preestablecidos. Códigos que pregonaban la creación de “un nuevo tipo de profesionista”, pero que en realidad formaron sujetos para el cumplimiento de objetivos preestablecidos y para el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes, acordes a la proyectada ideología modernizadora neoliberal.<sup>204</sup>

La ilusión de aquellos jóvenes para ingresar a un plantel de educación superior, donde se diera una educación de vanguardia, que estuviera acorde con la filosofía del cambio y donde se formaran como profesionistas contestatarios de un Estado autoritario, se ha diluido en el camino. Y se ha diluido, porque la formación modular ha tenido siempre “el sentido de (una) profecía autocumplida, ya que (ocupamos) instituciones caducas en el mismo momento de ser fundadas”.<sup>205</sup> El formar profesionales críticos, acordes al cambio social y comprometidos con su realidad, ha sido una alternativa educativa dentro de un sistema social que ya preveía esto. Los profesionales de la disidencia, en realidad son sólo la punta de lanza de un Estado que se ha arrojado en la modernidad de las instituciones. Que

---

<sup>202</sup> Ibid. p. 19.

<sup>203</sup> Ver Rivas M. J., et al. *El modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*. FES Zaragoza UNAM. México, 1996.

<sup>204</sup> Villamil, R. “El simulacro pedagógico”. *Rev. Foro Universitario*. México. No. 90, mayo-octubre. p. 25.

<sup>205</sup> Ibid.

insertos en la estructura de poder, estos profesionistas no escapan a la utopía social que enmarca la búsqueda del paraíso, del confort y de la conformación de una sociedad de hombres nuevos y libres. “Desde aquí se vislumbran dos formas de imaginar el proyecto educativo...; uno sería el que se refiere al inicio de la utopía de una sociedad transformada por la acción de la universidad. interactuando como fuente de energía con los mandatos educativos oficiales, esto es pensar el Estado inserto en la modernización educativa, pero como el Gran Educador. Por otro lado, se encuentra la burocratización institucional del proyecto educativo, su ‘mühlmanización’, el sabotaje del proyecto, ya que en el origen también se da nacimiento a la muerte, la realización del proyecto se enfrenta al abismo más distante que habrá que salvar: la gestión de sus propios riesgos en su no realización, economizando y haciendo cada vez más rígidas las relaciones sociales de producción interior de los grupos.”<sup>206</sup>

En este sentido, el docente tampoco escapa a este simulacro. El análisis de la docencia evidencia los rituales sociales que se dan en la institución educativa.<sup>207</sup> Raúl Villamil nos presenta algunos puntos de análisis sobre la situación del docente y su práctica en el SEM. Puntos de referencia que nos permiten representar gráficamente la situación que priva en la FES Zaragoza con respecto a la docencia.

1. La competencia y los celos profesionales, que homogeneizan y normatizan la vida entre los docentes, ha generado una especie de vigilancia panóptica que termina por beneficiar al sistema.
2. La implicación del docente con lo que enseña y con lo que aprende en la cotidianidad del salón de clases, que le plantea profundas contradicciones entre su vida pública y su vida privada, ya que le genera severas ambigüedades entre su calidad académica y su compromiso administrativo, que lo llevan a reducir la academia a la burocracia institucional.
3. En general, la defensa de sus derechos laborales se da únicamente a través del sindicato (STUNAM o APAUNAM), esto por no encontrar ninguna otra vía de acceso hacia la jerarquía institucional y mientras este no formaba parte de la misma burocracia.
4. Las contradicciones a las que se enfrenta el docente con el mandato institucional, que lo obligan a ejercer una docencia que exalta la productividad y eficiencia, muchas veces para mantener el empleo; y su ética profesional, que lo lleva a un estatismo y a una inercia en su vida cotidiana dentro de la universidad.
5. La simulación democrática, que se ha traducido en la jerarquización vertical del poder, y que se vehiculiza a través de las distintas instancias que el organigrama de la institución plantea, estableciendo así las verdaderas relaciones sociales que rigen la vida institucional.
6. La aceptación de un Plan de Estudios que determina el ejercicio de la docencia, que establece de antemano los resultados del aprendizaje, que además impone y uniforma la metodología de enseñanza para validar la objetividad del dispositivo de aprendizaje y que obliga al profesor y al estudiante a traducir e interpretar el Plan de Estudios como un dogma incuestionable. De esta manera, el docente nunca incorpora su propio cuerpo de

---

<sup>206</sup> Ibid. p. 26.

<sup>207</sup> Ibid. pp. 26-27.

conocimientos al aprendizaje del estudiante, ya que el Plan de Estudios, por si mismo, establece y garantiza todo el conocimiento que debe adquirir el estudiante durante sus años de formación, por lo que los conocimientos del docente se quedan como secundarios, complementarios, irrelevantes y totalmente extraños al verdadero conocimiento que plantea el Plan de Estudios.

7. Ante un docente imposibilitado para mejorar su salario y para manejar su economía, se le permite acceder a uno de los diversos programas de estímulos a la docencia o a la investigación. Estímulos que además nunca irán al salario real, lo que genera a futuro un raquítrico salario de jubilación. "Por tanto, el esquema administrativo se rigidiza, haciendo de la complejidad burocrática, de sus tiempos de operación, la forma más 'eficiente' de tramitar el conocimiento."<sup>208</sup>
8. El mantenimiento de una utopía modular que lleva al docente a determinar su afecto en un sistema pedagógico de manera cuasi-religiosa, porque establece relaciones de poder que imponen, de manera ilusoria, una participación democrática y una horizontalidad entre los vínculos docente-alumno, pero que en realidad nunca se llevan a cabo.

Por lo que respecta al módulo, y a diferencia de cualquier otro sistema modular, en la FES Zaragoza el lugar del módulo es un lugar puramente ilusorio, ya que éste, si existe, existe sólo en el papel, porque en realidad, lo que se da es una aglutinación de asignaturas que nada tienen que ver con un verdadero sentido modular. De esta manera, un profesor distinto a los demás se hace cargo de una de las actividades de aprendizaje (asignatura), y donde todas juntas, conforman lo que aquí intenta ser un módulo. Este dispositivo pedagógico, lo único que hace es segmentar el conocimiento del alumno dispersándolo, ya que además de anteponer los caprichos del profesor, su formación se estructura a partir de un Plan de Estudios previamente elaborado.

Por lo que respecta a la evaluación del proceso educativo, en Zaragoza se queda en la simple manifestación abierta del sentido político de la escuela tradicional. Es decir, que en la mayoría de las actividades de aprendizaje lo que en realidad predomina es el autoritarismo del profesor, y por lo tanto, la evaluación del proceso de aprendizaje resulta ser totalmente vertical, reduciendo la evaluación a la mera aplicación de la nota dada por el profesor. La nota, es decir la calificación, la que sustituye a la evaluación, se vuelve un momento insalvable del proceso educativo. Se conforma como el momento donde aparece en plenitud toda la institución escolar y universitaria, como forma de control de la producción y transmisión del conocimiento. La nota o calificación se pone por encima de cualquier relación que se establece durante el proceso y donde cualquier intento de evaluación grupal se hace a un lado, para pasar así a la calificación por medio de la nota, la cual además generalmente la da el profesor, convirtiéndose abruptamente en el representante único de la institución. Este es el momento más representativo del fracaso del sistema pedagógico, en el mismo salón de clases. Por esto mismo, no debiera extrañarnos la inquietud que existe por regresar de nueva cuenta a la aplicación de exámenes departamentales, así como de las leyendas modernizadoras que hablan de incrementar la productividad, la eficiencia y la eficacia en la formación superior.

---

<sup>208</sup> Ibid.

Este proceso de modernización educativa, ha dado paso a la homogeneización del conocimiento. “La calificación y el método de evaluación, por tanto, son también analizadores del momento de negatividad que plantea la institución escolar, los cuales denuncian en el último momento del proceso, la verticalidad encubierta y el simulacro pedagógico que le da sentido al paso de los sujetos por la escuela.”<sup>209</sup> De esta manera, el momento de la evaluación como acreditación, se convierte, en última instancia, en el analizador privilegiado que evidencia las contradicciones de la institución educativa. Tareas y encargos que le impone el Estado para formar parte de la estructura social, encargos contradictorios que pugnan por formar profesionistas comprometidos con su sociedad o para formar profesionistas que se inserten al aparato productivo del Estado. “Entre la evaluación cualitativa de un proceso y la acreditación de un módulo media el espíritu de un sistema educativo. El viejo proyecto que podría resumirse en *aprender investigando* poco a poco se ha ido perdiendo, en favor del cumplimiento de las normas mínimas que supone un *currículum*, es decir, la exposición de requerimientos mínimos que cualquier profesionista debe cumplir. Es evidente la equivalencia que esto supone en términos de la institución universitaria.”<sup>210</sup>

El currículum también se convierte en una limitante que mantiene en un rango establecido las características determinadas de la formación. Supone la estandarización que puede ser flexible o no, dependiendo del momento y de la filosofía que se da en el establecimiento escolar, es decir, del grupo en el poder, pero que en definitiva niega en una singularidad organizativa los procesos grupales específicos que se dan en la institución educativa. Tiene las características de la inercia, la cual tiende a reafirmar el momento positivo, universal e instituido de las formas que el mismo sistema modular intentó negar en su momento. Es así, como se complementa el proceso de institucionalización.

Para terminar, algo que quiero hacer notar, y que tiene que ver con los límites de la política y la democracia expuestos en el apartado anterior, es que la implementación del SEM en Zaragoza, aunque representó en su momento una revolución en la enseñanza, se ha enfrentado a su propia contradicción, es decir, que al no tener ningún sustento de base que lo sostenga, al no tener el apoyo de las personas que lo conforman, ni de la organización que le debiera dar vida, le ha sido imposible estructurar una verdadera estrategia de cambio que le permita hacer frente a las fuerzas de lo instituido, representadas por las autoridades universitarias y estatales, y por amplios sectores de la base social de la institución: trabajadores, docentes y alumnos. Esta situación lo único que ha provocado, es la represión de las fuerzas instituyentes que potencialmente pudieron pugnar por el cambio, dándose así la curvatura del proyecto original y por ende su fracaso.<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup> Ibid.

<sup>210</sup> Manero, R. “La institucionalización del sistema modular...” Op cit. p. 21.

<sup>211</sup> Ibid. p. 20.

## CONCLUSIONES

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza lleva casi 30 años operando su plan de estudios en la modalidad de sistema de enseñanza modular. Sistema de enseñanza que se presentó como una innovación en la educación superior de nuestro país durante muchos años. La interrogación actual sigue siendo ¿el sistema modular de la FES Zaragoza se ha desarrollado adecuadamente? La respuesta es simple pero contundente, no. Pero no por eso decimos que no exista. Lo que es importante destacar es que a pesar de su institucionalización y de no existir un concepto único de currículum, ha seguido predominando un enfoque de producto con una planeación vertical y jerárquica, donde las propuestas metodológicas de reestructuración y evaluación curricular siguen enmarcándose, en su mayoría, en una racionalidad técnica y con un soporte teórico ambiguo. Se deja de lado la incorporación de elementos de análisis y crítica que puedan ayudar a dar cuenta de las múltiples determinantes que presenta el currículum de Zaragoza: aspectos políticos, históricos, institucionales, pedagógicos y psicológicos, entre otros.

Otras preguntas que surgen del análisis realizado en este trabajo es: ¿Ante las nuevas innovaciones educativas, el SEM de Zaragoza tiene futuro? ¿Es posible reestructurarlo y mantener su vigencia? Desde que se instrumentó este plan de estudios, como herramienta de planeación y organización institucional, hemos observado una imposibilidad permanente para realizar un análisis profundo de este modelo de enseñanza. Un análisis que permita saber si el SEM en Zaragoza tiene todavía vigencia y si es posible su reestructuración. Ausencias, carencias, olvidos y falta de interés por parte de las autoridades son la constante. Una constante que ha impedido cuestionarlo por temor a desenmascarar la permanente falta de espacios democráticos y el ocultamiento de la dimensión política. Otra constante es que la comunidad universitaria ha estado impedida y marginada en la toma de decisiones, en la reestructuración curricular y en la planeación y organización institucional, provocando una tremenda desinformación, un uso selectivo de la información y el poder, y una repetición acrítica de los elementos centrales del SEM en los documentos oficiales. El extremo al que se llega, y lo absurdo, es la actual promoción de un nuevo plan de estudios que rompe con la idea de modularidad –aunque los autores digan lo contrario-. El Modelo Educativo de Zaragoza (MEZ), es el nuevo modelo educativo que se elabora sin una evaluación previa y sistemática del currículum vigente y al margen de la comunidad universitaria, es decir, al margen de su historia.

Es cierto que la educación es un elemento fundamental en el marco de las actuales políticas educativas del Estado mexicano, así como de los cambios e innovaciones tecnológicas y científicas de la actualidad, pero elaborar nuevos planes de estudio al margen de la historia institucional es realmente un sinsentido.

Para avanzar en la respuesta de saber si es vigente nuestro modelo educativo, es necesario teorizar de manera crítica y responsable, revisar como las experiencias de formación actuales y la cotidianidad del trabajo académico le dan sentido a la formación de los recursos humanos, entender las características del proyecto original para ajustarlo a las necesidades actuales y siempre cambiantes, desentrañar las contradicciones teóricas y

reconocer las limitaciones políticas que siempre ha tenido este modelo educativo para su operativización.

Los cambios pueden darse, siempre y cuando se recupere la historia y la comunidad académica en su conjunto participe. Se pueden trascender las problemáticas ya señaladas como: la fragmentación del conocimiento, la desvinculación teoría-práctica, el énfasis en la tecnificación de las profesiones, el actual sistema de evaluación que pondera la evaluación departamental, así como el abordaje que los problemas de las prácticas profesionales genera desde el contexto social, siempre y cuando se trabaje en conjunto con toda la comunidad universitaria: profesores, trabajadores, alumnos y funcionarios. La participación de todos es importante no sólo para reestructurar un modelo vigente o para proponer uno nuevo, sino para el avance de una institución educativa, que a pesar de todo a formado recursos humanos competitivos en el mercado laboral pero sin un apoyo teórico que le permita, no sólo reproducir el conocimiento de manera acrítica, como ha venido ocurriendo, sino proponer desde la *poiesis* nuevas alternativas sociales acorde a la profesión y a su práctica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez Manilla de la Peña, J.M. "Zaragoza y su filosofía". En *Organización Académica*. México. ENEP Zaragoza UNAM, 1976.
2. Ardoino, J. "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?". En Guattari, F., et al. *La intervención institucional*. Ed. Plaza y Valdés. México, 1987.
3. Ardoino, J. *Hacia la multirreferencialidad*. Documento traducido del francés por Marcelo Carrillo. COP-Universidad Iberoamericana. México, septiembre, 1994. p.2.
4. Bachelard, G. *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI. México, 1993.
5. Baudrillard, J. *Crítica a la economía política del signo*. Ed. Siglo XXI. México, 1971.
6. Bauleo, A., et al. *Propuesta Grupal*. Ed. Plaza y Valdés. México, 1991.
7. Buenrostro A., A.V., Palacios S., C. y Verdigué M., L.M. *Servicios Psicoeducativos*. FES Zaragoza UNAM. México, 1994.
8. Calveiro, P. "Política y verdad en Cornelius Castoriadis". En *Rev. Metapolítica*. Centro de Estudios de Política Comparada A.C. México. Vol. 2, octubre-diciembre, 1998. pp. 711-720.
9. Castoriadis, C. *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets. T.II. Buenos Aires, 1986.
10. Díaz B., A. *Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. Ed. Nueva Imágen. México, 1993.
11. Devereux, G. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI, México, 1977.
12. Devereaux, G. *Etnopsicoanálisis Complementarista*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1985.
13. Domínguez M. R. "Racionalidad política y administración de la educación superior: La Universidad Nacional en la década de los cincuenta.". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 201-262.
14. Ducoing, P. y Landesmann, M. *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Embajada de Francia en México y Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993.
15. *Enseñanza Modular*. CLATES. UABC. México, 1976.

16. Foerster, Heinz von. "Por una nueva epistemología". En *Rev. Metapolítica*. Vol. 2, num. 8. México, 1998. pp. 629-641.
17. Galindo, Enrique. "El sistema de enseñanza modular" en *Organización Académica*. México. ENEP Zaragoza UNAM, 1976.
18. Gaarder, J. *El mundo de Sofia. Novela sobre la historia de la filosofía*. Ed. Patria/Siruela. México, 1995.
19. Guattari, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI. Buenos Aires-México, 1976.
20. Hawking, S. *Breve historia del tiempo*. Ed. Planeta. México 1992. Peña, A. (comp.) *La biología contemporánea*. UNAM. México, 1983.
21. Honore, B. *Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea Ediciones. Madrid, 1980.
22. Kent S., R. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta". *Rev. Sociológica*. UAM Azcapotzalco. Año 2. No. 5. México, otoño 1987. pp. 73-119.
23. Lapassade, G. *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa, Barcelona, 1980.
24. Lapassade, G. *El analizador y el analista*. Gedisa. Barcelona, 1979.
25. Lapassade, G. *Autogestión Pedagógica*. Ed. Gedisa. 2a. Edición: Mayo 1986, Barcelona.
26. Laplantine, F. *Las voces de la imaginación colectiva: mesianismo, posesión y utopía*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1ª. Edición, 1977.
27. Lyotard, L.F. *La Condición Postmoderna*. Catedra. Madrid, 1989.
28. Lourau, R. *El Análisis Institucional*. Amorrourtu, Buenos Aires, 1975.
29. Lourau, R., et al. *Análisis Institucional y Socioanálisis*. Ed. Nueva Imagen. México, 1977.
30. Lourau, R. *El concepto de institución*. UAM Xochimilco. México, 1989. Traducción Roberto Manero B. Documento interno.
31. Lourau, R. *El Estado y el inconsciente*. Kairós, Barcelona, 1980.

32. Lourau, R. *La génesis social del análisis institucional*. UAM Xochimilco. México, 1989. Traducción Roberto Manero B. Documento interno.
33. Marín M., D. E. "Panorama Histórico del Diseño Curricular en la Formación de Profesionales Universitarios." FES Zaragoza UNAM. *Rev. Imágenes Educativas*. Vol.1 No.1. México, agosto-octubre, 1993. pp. 16-21.
34. Marx, K. *El capital*. Siglo XXI. 9ª. Edición. México, 1987.
35. Manero B., R. "La Institucionalización del Sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la UAM." FES Zaragoza, UNAM. *Rev. Imágenes Educativas*. Vol.1 No.2. México, 1994. pp. 13-25.
36. Manero B., R. "Introducción al Análisis Institucional." UAM-Xochimilco. *Rev. Tramas*. Vol.1 No.1. México 1990. pp.121-157.
37. Manero B., R. *La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización*. Ed. Colofón. México, 1992.
38. Manero B., R. "Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. T. II. CESU-Porrúa. México, 1999. pp. 107-153.
39. Morel, O. "El ascenso de la insignificancia: Entrevista con Cornelius Castoriadis." *Rev. Metapolítica*. México. Vol. 2. octubre-diciembre. pp. 743-755.
40. Morin, E. *El Método*. Ed. Cátedra-Teorema. 4 Tomos. 5ª. Ed., Madrid, 1999.
41. Morin, E. *Introducción al Pensamiento*. Complejo. Ed. Gedisa. Barcelona, 1994.
42. Mueller, F.L. *Historia de la Psicología*. F.C.E. México, 1979.
43. Navarro P., María Goretti, et al. "Análisis del sistema de enseñanza modular en la FES Zaragoza, sus retos y perspectivas." En *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. Serie cuadernos. No. 10, México, septiembre, 1993. UAM Xochimilco. pp. 58-63.
44. Navarro P., M. G., et al. "Panorámica del Curriculum en la ENEP Zaragoza." FES Zaragoza UNAM. *Rev. Imágenes Educativas*. Vol.1 No.1. México, agosto-octubre, 1993. pp.5-15.
45. Pérez Tamayo, Ruy. *Acerca de Minerva*. La ciencia para todos. Sitio web: [omega.ilce.edu.mx:3000](http://omega.ilce.edu.mx:3000), México, 21 de diciembre de 2005.
46. Prigogine, I. *El tiempo y el devenir*. Gedisa, Barcelona, 1996.

47. Prigogine y Stengers. *La nueva alianza*. Alianza. Madrid, 1983.
48. Revueltas, J. México 68: juventud y revolución. Ed. Era. Obras completas. México, 1978.
49. Reygadas R., R. *Universidad, autogestión y modernidad (estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983)*. CESU-UNAM. México, 1988.
50. Rivas M. J., et al. *El modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*. FES Zaragoza UNAM. México, 1996.
51. Rodríguez G., R. "La modernización de la educación superior". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 171-197.
52. Rodríguez G., R. "Planeación y política de la educación superior en México". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y gobierno*. T. II. CESU-Porrúa. México, 1999. pp. 195-231.
53. Serrano C., J.A. "Formación docente en la ENEP-Zaragoza". En *El Foro, Balance y Perspectivas de la ENEP Zaragoza, a ocho años de su fundación*. Coordinación de Investigación Curricular. ENEP Zaragoza UNAM, México, 1987.
54. Solari, H.G. "El caos y los límites de lo predecible o una anagrama de Newton". En *Rev. Ciencia Hoy*. Buenos Aires Vol. 6, num. 31, sep-oct, 1995.
55. *Testimonios de Tlatelolco*. Revista Proceso, semanario de información y análisis. Edición especial, 1 de octubre de 1998.
56. Varela P., G. *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. Coordinación de Humanidades UNAM-Porrúa. México, 1996.
57. Victorino R., L. "El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática". En Casanova C., H y Rodríguez G., R. (Coord.). *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. CESU-Porrúa. México, 1994. pp. 291-337.
58. Villamil, R. "El Concepto de Lectura de la Situación en Ciencias Sociales." UJED Instituto de Investigaciones Jurídicas. *Rev. Revuelta*. Nueva época. Año 5. Durango, Dgo, marzo-junio, 1995. pp.10-16.
59. Villamil, R. "El simulacro pedagógico". *Rev. Foro Universitario*. México. No. 90, mayo-octubre. pp. 24-31.
60. Villareal, R. *Documento Xochimilco*. UAM Xochimilco. México, 1974.