Dimensión territorial de las experiencias estudiantiles : entre dominación, conflicto y emancipación en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (Petatlán, GRO, México) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CDMX, México)

Renaud Lariagon

▶ **To cite this version:**

Renaud Lariagon. Dimensión territorial de las experiencias estudiantiles : entre dominación, conflicto y emancipación en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (Petatlán, GRO, México) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CDMX, México). Geography. Normandie Université, 2018. Español. NNT : 2018NORMC017 . tel-01963742v2

HAL Id: tel-01963742
https://theses.hal.science/tel-01963742v2

Submitted on 14 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité GEOGRAPHIE

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Dimension territoriale des expériences étudiantes. Entre domination, conflit et émancipation à l'Université Technologique de la Costa Grande du Guerrero (Petatlan, Guerrero, Mexique) et à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique (Ville de Mexico, Mexique)

Présentée et soutenue par
Renaud LARIAGON

Thèse soutenue publiquement le 05/11/2018 devant le jury composé de		
Mme VIRIGNIE BABY COLLIN	Professeur des universités, UNIVERSITE AIX MARSEILLE 3 PAUL CEZANNE	Rapporteur du jury
M. ALAIN MUSSET	Professeur des universités, EHESS	Rapporteur du jury
M. RENE CECENA ÁLVAREZ	Professeur, Université Nationale Autonome de Mexico	Membre du jury
Mme HELENE COMBES	Chargé de recherche, INST ETUDES POLITIQUES PARIS	Membre du jury
M. FEDERICO FERNANDEZ CHRISTLIEB	Professeur, Université Nationale Autonome de Mexico	Président du jury
M. JEAN-MARC FOURNIER	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JEAN-MARC FOURNIER, Espaces et sociétés (Rennes)

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT
Normandie Université

ESO CAEN
UMR 6590 Espaces et Sociétés

DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

Entre dominación, conflicto y emancipación en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (Petatlán, GRO, México) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CDMX, México)

RENAUD LARIAGON

AGRADECIMIENTOS

Ante todo quiero agradecer a mis dos directores de investigación, al Dr. Jean-Marc Fournier y al Dr. Federico Fernández Christlieb, quienes desde el principio han creído en el proyecto y me han brindado un apoyo incondicional para realizar la tesis en México. También debo agradecer a la Dra. Georgina Calderón, quien participó en la dirección de esta tesis y que, junto con el Dr. Massimo Modonesi, influyó en la orientación crítica de mi trabajo.

A pesar de que la cotutela internacional no se pudo firmar por problemas administrativos, en los hechos fue efectiva, y debo agradecer al CONACyT de haber financiado cuatro de estos seis años de trabajo.

A pesar de la multitud de personas a la que debería agradecer, me es imposible mencionar a todos. Sin embargo, y aunque no lean el español, quiero agradecer a mis padres y a mis hermanos por apoyarme y haberse quedado tan cercanos a pesar de la lejanía. También quiero nombrar a Mónica Piceno, mi compañera que aguantó durante demasiado tiempo el estrés que me generó el largo ejercicio de escritura. Su presencia en la vida cotidiana como en otros proyectos ha sido una ayuda invaluable para llegar a concluir este ciclo.

En cuanto a todos los demás, estoy seguro que se reconocerán en estas líneas. Agradezco a todos los que me enseñaron que podemos ser "carnales" a pesar de no tener la misma sangre; a las amistades que se han mantenido a pesar de discusiones tensas; a los compañeros de casa que han sufrido también de mi estado de ansiedad prolongado; a todos los colegas estudiantes del Posgrado de Geografía y específicamente a los del Seminario Permanente Producción del Espacio, con quienes aprendí tanto; a todos los militantes con quienes he trabajado, tanto para esta tesis como para otros proyectos; a los estudiantes y profesores de la UTCGG como de la FFyL por aceptar prestarme un poco de su tiempo durante el trabajo de campo; a los colegas y a los estudiantes de la ENAH por compartir otra manera de concebir la enseñanza…

Uno no puede sentirse cómodo en otro país sin tejer nuevas amistades y esto no es siempre fácil. En mi caso sentí que me fue relativamente bien, y es gracias a todos ustedes. Agradezco al pueblo mexicano por su calor humano que mantiene a pesar del desastre.

Y por último, a todos los amigos y amigas de Caen, los colegas del laboratorio ESO-Caen y del CERReV, que hicieron que mi regreso en tierra normanda fue tan intensamente agradable, que creo no haberme ido nunca.

SUMARIO

SÍNTESIS EN FRANCÉS / SYNTHÈSE EN FRANÇAIS p. 9

INTRODUCCIÓN GENERAL p. 41

SECCIÓN I p. 59

ESPACIALIZAR LAS EXPERIENCIAS DE LAS RELACIONES DE PODER: UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL PARA REINTERPRETAR UNA EXPERIENCIA ANTERIOR DE INVESTIGACIÓN Y PRECISAR LAS NUEVAS

CAPÍTULO 1 p. 61
DE LA EXPERIENCIA A SU ESPACIALIZACIÓN

CAPÍTULO 2 p. 99
PODER Y SOCIEDAD: SOBRE LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

CAPÍTULO 3 p. 137
ANTAGONISMO Y TERRITORIALIZACIÓN DE LA PROTESTA EN LA UNIVERSIDAD DE CAEN BAJA-NORMANDÍA EN 2006 Y 2007: PRECISIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO

CAPÍTULO 4 p. 165
FRAGMENTOS DE HISTORIA ACERCA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA, DE SU AUTONOMÍA Y DE SU CARÁCTER COMUNITARIO

SECCIÓN II p. 189

HOMOGENEIDAD Y SINGULARIDAD DE UNA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DE LA DOMINACIÓN EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA COSTA GRANDE DE GUERRERO, PETATLÁN, GUERRERO, MÉXICO

CAPÍTULO 5 p. 191
LA UTCGG COMO ÚNICA OPCIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO RURAL Y DE MARGINACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

CAPÍTULO 6 p. 231
ENTRE UN PRÁCTICA ESPACIAL ANCLADA EN LO LOCAL Y UNA COMUNIDAD ESTUDIANTIL SIN TERRITORIO

CAPÍTULO 7 p. 265
UNA PRÁCTICA REGIONAL POLARIZADA HACIA LO URBANO: APRENDIZAJE ESTUDIANTIL DE LA MOVILIDAD Y PRECARIEDAD LABORAL

CAPÍTULO 8 p. 289
EL MODELO EDUCATIVO TECNOLÓGICO COMO PIEDRA ANGULAR DE LOS PROCESOS DE DESTERRITORIALIZACIÓN Y SUBALTERNIZACIÓN ESTUDIANTIL

SECCIÓN III p. 337
ENTRE ANTAGONISMO Y AUTONOMÍA: DIVERSIDAD DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

CAPÍTULO 9 p. 339
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: HISTORIA DE UN PRESTIGIO INSTITUCIONAL Y DE UNA TRAYECTORIA POLÍTICA

CAPÍTULO 10 p. 381
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DEL GIGANTISMO MEXICANO: LA ENSEÑANZA PÚBLICA FRENTE A LA MEGALÓPOLIS URBANA

CAPÍTULO 11 p. 417
REPRESENTACIONES MULTI-ESCALARES DEL CAMPUS: LA ZONA PATRIMONIAL COMO REFERENTE IDENTITARIO Y LA FFYL COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

CAPÍTULO 12 p. 463
EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UNA VOCACIÓN INTELECTUAL AL SERVICIO DE LA CRÍTICA SOCIAL

CAPÍTULO 13 p. 501
DEL ANTAGONISMO ESTUDIANTIL A LAS AUTONOMÍAS MILITANTES: TERRITORIALIZACIÓN DIFERENCIAL FRENTE A LA DOMINACIÓN

CONCLUSIÓN GENERAL p. 555

BIBLIOGRAFÍA p. 577

ANEXOS p. 599

GLOSARIO DE SIGLAS p. 613

LISTAS DE LOS DOCUMENTOS p. 617

ÍNDICE DETALLADO p. 621

SINTESIS EN FRANCES / SYNTHESE EN FRANÇAIS

DIMENSION TERRITORIALE DES EXPERIENCES ETUDIANTES

Entre domination, conflit et émancipation à l'Université Technologique de la Costa Grande du Guerrero (Petatlán, Guerrero, Mexique) et à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique (Ville de Mexico, Mexique)

INTRODUCTION

La massification des effectifs universitaires n'est pas un phénomène nouveau, mais il s'est intensifié au début du XXI^{ème} siècle. Entre 2000 et 2012, la population étudiante mondiale est passée de 100 à 196 millions (UNESCO, 2012). Cette forte hausse interpelle et témoigne des mutations profondes que connaît le système économique ces dernières décennies. Pour Hard et Negri (2000), le capitalisme a muté et serait devenu « cognitif », tandis que plus consensuellement est évoqué l'avènement d'une « économie de la connaissance » à l'échelle mondiale. Pour autant, cette massification de l'éducation supérieure accompagne-t-elle le développement d'une sagesse mondialisée ou d'une réduction des inégalités socio-économiques? Il n'en parait rien, les tensions géopolitiques internationales semblent même s'intensifier. Il est donc légitime de se demander si la massification des effectifs étudiants à l'échelle globale annonce une ascension sociale massive, ou au contraire, une mise en concurrence exacerbée entre les peuples et les individus ? Doit-on y voir un processus globale d'émancipation des peuples, ou une manière, pour le capitalisme globalisé, de garantir les conditions de sa propre reproduction ?

Ces questions invitent à une critique de cette économie de la connaissance et à interroger les mutations institutionnelles qu'elles engendrent, notamment celles concernant le rapprochement entre université publique et secteurs privés qui se sont vus opposer de fortes résistances. Déjà à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) en 1986 et en 1999-2000, d'importants mouvements étudiants se sont affrontés victorieusement à la mise en place de frais d'inscription, jugés comme un signe annonciateur d'une future privatisation. Dans les années 2000, au sein de l'Union Européenne, de nombreuses mobilisations universitaires

nationales contre le projet de création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), plus connu comme le « Processus de Bologne », n'ont pas eu le même succès.

Même si l'on part du postulat du rôle majeur de l'université dans la reproduction du modèle socio-économique dominant, rappelons que celle-ci, comme toute institution, ne peut déterminer strictement l'intégralité des conduites sociales. Pour ne pas nous limiter aux effets de l'institution ou des filières étudiées, c'est-à-dire à ce qui pourrait être compris comme les conséquences inéluctables de la structure sociale sur l'individu, nous proposons de partir de *l'expérience étudiante*. Il nous parait plus prolifique d'appréhender la construction sociale des étudiants dans un rapport dialectique à l'institution. En effet, si chaque université promeut un « devoir être étudiant » propre à sa trajectoire historique et à son rôle précis dans le panorama éducatif d'un pays, les étudiants ne s'y réduisent jamais exactement. Daniel Cazés (2000), qui a travaillé sur cette question dans le cadre de l'UNAM des années 1980 et 1990, a souligné qu'en plus de leur formation académique, les étudiants participent à des processus culturels pas toujours formalisés. La profondeur de leur éducation intellectuelle et civique dépend en grande partie du temps et de l'intensité avec lesquels chaque individu est intégré à l'université. Si l'université peut être un lieu de reproduction sociale, c'est aussi un espace de rencontre et de socialisation qui induit sa propre dynamique du *vécu*.

En tant que géographe, et en partant d'une conception sociale –et lefebvrienne– de l'espace, nous avons cherché à problématiser notre recherche autour de la dimension territoriale de l'expérience étudiante. En effet, si l'enseignement supérieur est un outil d'aménagement du territoire et de l'appareil productif qui participe à la structuration de la société, entrer à l'université implique pour l'étudiant de développer des pratiques spatiales et des représentations propres à cette expérience. Se pose alors la question de la formation des étudiants à travers l'expérience d'un territoire *produit par* et *pour* un pouvoir afin de garantir les conditions de sa reproduction socio-économique. Comment l'espace social est-il vécu par les étudiants et dans quelle mesure peuvent-ils se l'approprier ? N'est-ce que lors d'occupations d'université que les étudiants territorialisent une pratique politique, comme nous l'avions observé dans notre travail de master sur les conflits à l'Université de Caen Basse-Normandie en 2006 et 2007 (Lariagon, 2009) ? Et qu'en est-il de la question territoriale avant et après le conflit, dans les phases de domination et d'émancipation ? Comment cette question territoriale peut-elle être abordée via l'expérience étudiante et être reliée aux processus de subjectivation politique ?

Si les subjectivités politiques peuvent ressembler à un objet de recherche « postmoderne », elles sont objectivées quand on les place dans l'espace géographique. Et si on mobilise le territoire pour donner une dimension spatiale au pouvoir, c'est surtout grâce à la

théorie critique de la production de l'espace d'Henri Lefebvre (1974), que s'articulent les mondes objectif et subjectif. Et c'est en s'attachant à décrypter cette articulation que nous comptons apporter à la critique sociale et au développement d'une géographie de la domination et de l'émancipation. Afin d'en apprendre plus sur les dimensions spatiales de ces deux types de relations sociales, nous avons sélectionné deux nouveaux terrains que nous pensions, *a priori*, contenir de tels rapports sociaux. Ils ont aussi été choisis pour leurs caractéristiques qui présupposent des expériences radicalement opposées, qui entre autres spécificités, sont des établissements universitaires situés dans des espaces sociaux rural et urbain, respectivement l'Université Technologique de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG) à Petatlán (Guerrero) et la Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL) de l'UNAM dans la Ville de Mexico.

Cette thèse de doctorat a été réalisée entre 2012 et 2017 au Mexique et financée par le Consejo Nacional de Ciencía y Tecnología (CONACyT). Dès le début cette recherche doctorale a été encadrée par Jean-Marc Fournier (ESO-Caen, UCN) et Federico Fernández Christlieb (Instituto de Geografía, UNAM). Pourtant, après plusieurs années de batailles administratives pour formaliser la cotutelle, celle-ci ne fut pas signée pour des incompatibilités institutionnelles, alors que dans les faits, nous avons travaillé avec les deux équipes tout au long de la recherche. C'est pour cela que la thèse a été rédigée en espagnol, et la présente version qui sera soutenue à l'Université de Caen Normandie en novembre 2018 est une version remaniée du texte original. Nous nous sommes adaptés aux exigences universitaires françaises, notamment en restructurant le texte en chapitres de plus petites tailles, mais le propos reste bien identique.

Cette situation justifie la rédaction de la présente synthèse en français, qui ne perd pas pour autant tout effet pratique, puisqu'elle permet de guider le lecteur intéressé dans l'approfondissement de certains points et/ou cas d'études, car ceux-ci ont été traités successivement. La thèse est compartimentée en trois sections et 13 chapitres, et nous avons repris les titres des grandes parties afin de faciliter le repérage dans le corps du texte original. La première section s'attache à construire le projet de recherche et l'objet d'étude en soi. Un travail théorique a été réalisé pour articuler la triade de la production de l'espace d'Henri Lefebvre (1974) et celle de Massimo Modonesi (2010) sur les processus de subjectivation politique. C'est à partir de ce travail que nous avons réinterprété notre travail de master et structuré le champ problématique autour des sujets politiques politique et de leurs autonomies. Les deuxième et troisième sections développent l'étude des deux nouveaux terrains, les expériences des étudiants de licence de l'UTCGG puis de ceux de la FFyL de l'UNAM.

SECTION I

SPATIALISER LES EXPÉRIENCES DES RELATIONS DE POUVOIR: UNE ARTICULATION CONCEPTUELLE POUR RÉINTERPRÉTER UNE PRÉCÉDENTE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE ET PRÉCISER LES NOUVELLES

CHAPITRE 1
DE L'EXPERIENCE A SA SPATIALISATION

I – Evolution du concept d'expérience et implications pour notre recherche en milieu étudiant

Le concept d'expérience puise ses origines dans l'empirisme et la phénoménologie et son étude a permis de nous détacher d'une conception essentialiste du sujet. Les premières recherches phénoménologiques portaient la quête d'un « sujet pur », d'une essence que l'on pourrait découvrir une fois les « pollutions » externes et expérientielles retirées. Au contraire, le concept d'expérience intègre ces influences externes pour définir un sujet historique et géographiquement situé, résultat de sa propre trajectoire subjective. Ceci permet de résoudre une partie des tensions épistémologiques rencontrées et d'insérer notre sujet étudiant dans des relations sociales qui ont leurs propres dimensions spatiales et temporelles.

Les travaux de Dubet (1994a; 1994b) avaient déjà mis en avant l'importance de l'expérience pour expliquer la diversité des formes d'être étudiant. Mais l'auteur mobilise ce concept pour comprendre l'*acteur*, c'est-à-dire un individu essentiellement rationnel qui est peu influencé par la structure sociale. Ses travaux sur l'expérience se restreignent à la relation qu'entretiennent les étudiants avec leurs études, ce qui tend à isoler les stratégies individuelles étudiantes de leurs contextes, et surtout à minimiser les contraintes structurelles. Sans rejeter totalement ses travaux aux accents subjectivistes, il nous paraît nécessaire de replacer l'expérience dans une structure sociale avec ses relations de pouvoir, donc dans une université qui n'est pas socialement neutre. Ceci nous amène à dépasser l'opposition classique entre *individualisme méthodologique* et *holisme*, pour privilégier une approche *dialectique*.

II – Une conception sociale et critique de l'espace pour l'étude des expériences

Etudier la théorie de *la production de l'espace* d'Henri Lefebvre (1974) nous a permis de découvrir et de nous approprier une conception solide de l'espace social. Afin de combler le

vide théorique qui sépare les approches mentales et physiques de l'espace, Lefebvre défendit son caractère *social*, puisque nous n'avons d'autre choix, comme n'importe quel sujet individuel ou collectif, d'interpréter la réalité et l'espace via des représentations du monde déjà socialement produites. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas un espace en dehors de nos regards subjectifs. Il y a bien un espace et il est défini par son *architectonique*. L'espace est composé d'une infinité d'éléments matériels reliés par des flux d'énergie, et dont les relations sont dynamiques et toujours en devenir. Temps et espace son donc bien indissolubles, et nos représentations du monde sont conditionnées par nos relations à certains objets spatiaux et à d'autres sujets (cultures, rapports sociaux de production, etc.).

L'espace est social puisque les sociétés n'ont d'autres alternatives que leurs représentations pour imaginer comment transformer –produire– le monde matériel qui les entoure. Et si toute société sécrète son espace sans le savoir, elle peut aussi consciemment le transformer. Et c'est avec l'avènement du capitalisme qu'un *espace abstrait*, c'est-à-dire une certaine conception de l'espace qui tend à définir l'espace de manière abstraite, s'est imposée, participant ainsi à transformer celui-ci en marchandise. Et comme l'espace produit porte en lui les codes de ses producteurs, l'espace produit par le capital tend à se justifier et à se présenter comme ordre naturel des choses, alors qu'en réalité il s'éloigne chaque fois plus de la Nature. Il y a donc dans nos sociétés des représentations qui dominent le vécu, ce qui est un apport fondamental pour appréhender le contexte des expériences que nous étudierons comme l'*espace social* produit dans le système capitaliste.

III – La production de l'espace: considérations conceptuelle et méthodologique pour la recherche

L'approche lefebvrienne favorise une compréhension complexe de la réalité, qui mêle différents niveaux de construction sociale. Et compte tenu que nous ne voulions pas nous limiter à l'étude microsociologique de l'expérience intra-groupe, c'est-à-dire aux relations sociales de solidarité collective et d'affirmation de l'identité, mais aussi intégrer les relations macrosociologiques, c'est à dire les rapports sociaux compris comme des relations de conflit qui divisent ou marquent la différence entre les groupes ou classes sociales, la triade de la production de l'espace nous est apparue comme un outil analytique adéquat. *La pratique spatiale* (espace perçu) pose la matérialité de l'espace et l'organisation socio-économique de celui-ci comme point de départ de l'expérience. *Les représentations de l'espace* (espace conçu) intègrent les

relations de pouvoir dans une société donnée, tandis que *les espaces de représentations* (espace vécu) insistent sur comment les sujets se construisent par rapport à leurs propre trajectoire. Les tensions dialectiques entre ces trois *moments* de la triade vont guider notre méthodologie et nous permettre de comprendre comment l'espace social est à la fois contexte, moyen et résultat de l'action des sujets.

IV – Deux cas d'études issus d'espaces sociaux distincts: du rural à l'urbain

Si les espaces sont socialement produits, la distinction entre rural et urbain ne peut se limiter à des différences paysagères, mais bel et bien sur une distinction sociale. C'est sur la base de cette élaboration théorique que nous avons choisi des cas d'étude radicalement opposés au sein de la République mexicaine. Les deux universités présentent des modèles pédagogiques distincts et se situent différemment dans l'appareil productif et la géographie nationale.

L'UTCGG forme des étudiants issus de familles paysannes. C'est une petite université inaugurée en 1991 et dont l'objectif principal est de promouvoir le développement économique d'une région essentiellement rurale et économiquement déprimée. D'autre part, les étudiants de la FFyL de l'UNAM étudient les sciences humaines dans l'une des institutions les plus anciennes et prestigieuses du Mexique et de l'Amérique latine. Située sur le célèbre campus de la Cité Universitaire (CU) dans la mégalopole mexicaine, c'est une faculté qui a été et qui continue d'être, le théâtre et l'épicentre d'un important activisme étudiant de gauche.

CHAPITRE 2
POUVOIR ET SOCIETE: SUR LA DIMENSION TERRITORIALE DES PROCESSUS DE SUBJECTIVATION POLITIQUE

I – Expérience et processus de subjectivation politique dans le marxisme

C'est en prospectant chez les auteurs marxistes hétérodoxes comme Thompson (2014) que nous avons pu compléter notre acceptation de l'expérience. C'est principalement à partir de ces mêmes travaux que Massimo Modonesi (2010) a articulé les concepts de *subalternité* (Antonio Gramsci), d'*antagonisme* (Antonio Negri) et d'*autonomie* (revue Socialisme et Barbarie), afin d'élaborer une matrice d'une grande portée explicative. Ces trois concepts, bien qu'élaborés à des époques différentes, ont une homologie théorique, celle d'une conception thompsonienne

de l'*expérience*, acceptant ainsi une relation ouverte entre *être social* et *conscience sociale*. En effet, la triade subalternité/antagonisme/autonomie permet de faire une corrélation entre les *conditions* expérimentées par le sujet et ses *manifestations*, représentées respectivement par les axes *domination/conflit/émancipation* et *pouvoir sur/pouvoir contre/pouvoir faire.* Cette matrice d'inspiration marxiste ne peut se configurer que par rapport à une forme spécifique de la relation entre structure et action sur le plan socio-politique. C'est-à-dire qu'elle présuppose l'existence d'une structure sociale toujours considérée comme de domination, et qu'à travers le conflit peuvent se structurer des relations sociales « alternatives ». Dans ce schéma, l'action est toujours considérée comme une expression de pouvoir, orientée à la conservation ou à la transformation de la structure sociale.

II – Espace, pouvoir et société globale: actualisation de l'approche territoriale

La combinaison de la théorie sociale de l'espace et du territoire doit nous aider à explorer le lien entre le pouvoir et la production de l'espace. Ainsi, être territorialisé, c'est avoir un certain pouvoir qui permet, à des degrés divers, de produire de l'espace, à la fois matériellement et symboliquement. Le *territoire* est donc ce « champ de force » (Lopes de Souza, 2011), cet espace approprié et délimité par un groupe et qui lui permet de se reproduire comme tel. Dans ce sens, la *territorialité* est cette spatialité, cette pratique qui informe un sujet sur son identité. La territorialité, généralement désactivée, peut-être activée afin de défendre un espace, elle s'apparente alors à la territorialisation. Quant à cette dernière, il s'agit du processus de création d'un territoire, d'appropriation, de l'affirmation d'un pouvoir *sur* et *par* l'espace. Et sans pouvoir il ne peut y avoir de production de l'espace.

Quant à la déterritorialisation, ce n'est pas la disparition de l'espace comme l'ont défini certains auteurs postmodernes en observant la mondialisation, l'affaiblissement des États, l'augmentation des déplacements et l'essor des nouvelles technologies de l'information, l'hybridation culturelle, etc. (Haesbaert, 2011). En effet, il existe des territorialités réticulaires et cette observation n'annule pas l'acceptation zonale du territoire. Dans la société globalisé des « îlots » de territorialité peuvent être connectés, on parlera alors de multi-territorialité. L'augmentation des déplacements et des communications peuvent être compris comme les flux et reflux du pouvoir, ouvrant la possibilité d'une analyse des nouveaux « défis scientifiques » que sont les identités urbaines, les analyses multi-scalaires et leurs interdépendances, ce que Cailly (2009) soulignait comme étant les problèmes essentiels de la notion de territoire. Dans

cette perspective, la déterritorialisation doit être comprise comme le déracinement, la dépossession du pouvoir sur l'espace, et dans le contexte de la globalisation, du développement de multi-territorialités.

III – Synthèse de la matrice conceptuelle et implications pour la recherche

De ce point de vue, la conception du territoire que nous mobilisons répond au besoin de fluidité que nécessite l'étude de la dynamique de la subjectivation politique dans une réalité sociale complexe et mouvante. En effet, il ne peut y avoir de sujets collectif sans coprésences d'individus dans un même espace, donc sans une certaine territorialité commune. Le territoire permet donc d'identifier l'impact de l'action des groupes sociaux sur une période donnée, sans perdre le fil de la production de l'espace dans sa totalité.

Et le cadre de référence des expériences que nous étudions est celui de l'institution territorialisée que l'État suppose. En ordonnant son territoire, il utilise l'espace pour se l'approprier et pour orienter la vie sociale des personnes qu'il cherche à englober. La construction de l'université répond aux nécessités d'institutionnalisation des rapports sociaux et d'orientations du modèle productif, ce qui dans l'actualité correspond à l'intensification des connexions entre les espaces éducatifs et les espaces du travail. L'État capitaliste est donc notre structure de domination de référence, dans laquelle les processus de territorialisation, de déterritorialisation, de reterritorialisation sont les manifestations des jeux de pouvoir et des contradictions qui se produisent en son sein.

CHAPITRE 3
ANTAGONISME ET TERRITORIALISATION DE LA CONTESTATION A L'UNIVERSITE DE CAEN-BASSE-NORMANDIE

I – Territorialisation des contestations étudiantes

Lors de notre travail de master sur les mobilisations étudiantes à Caen en 2006 contre le Contrat Première Embauche (CPE) et en 2007 contre la Loi de Responsabilité des Universités (LRU), nous avons observé une territorialisation de la contestation qui s'opère graduellement. Dans un premier temps le mouvement étudiant s'organise autour d'un réseau de lieux : les locaux syndicaux, les amphithéâtres qui accueillent les premières assemblées générales et les lieux de

diffusions de tracts. Dans un second temps, une fois acceptée par une assemblée qui a grandi numériquement, les étudiants mobilisés occupent les bâtiments universitaires pour suspendre les cours et organiser le mouvement social. L'espace occupé et contrôlé devient alors un véritable *territoire de contestation*. La matérialisation de ce contre-pouvoir fait évoluer le rapport de force face aux autorités universitaires et municipales –mais aussi étatique si l'on considère l'activité militante similaire qui se développe dans de nombreuses autres villes françaises. En effet, ce territoire permet au mouvement de s'étendre sur l'agglomération caennaise: les autres campus et des lycées sont occupés ; les manifestations et actions de blocage se multiplient en ville. Dans un troisième temps, pour cause de réussite lors du mouvement contre le CPE, ou d'essoufflement de la mobilisation lors du mouvement contre la LRU, la mobilisation décroit jusqu'à que la levée de l'occupation soit votée en assemblée, le territoire de contestation disparaît en même temps que la communauté d'occupants se dissout.

II – Continuité temporelle et territoire(s) de contestation(s)

Si l'on replace les mobilisations de 2006 et 2007 dans un cadre temporel plus large, que nous bornons de 2003 à 2010, on peut observer une certaine continuité. En effet, même si les mobilisations peuvent paraître isolées les unes des autres, le rythme soutenu des mobilisations, la présence des mêmes étudiants, ainsi que la répétition de stratégies politiques et de techniques d'actions d'une mobilisation à une autre, confirme cette continuité. Il faut donc, en reprenant l'expression de Laraña (1994), considérer qu'entre chaque mobilisation il y a des phases de latence. Dans ces périodes, le réseau de militants s'active de manière discrète et diffuse à préparer la prochaine mobilisation. On peut donc dire qu'entre 2003 et 2010, nous avons observé un mouvement étudiant et plusieurs de ses mobilisations. Et comme le *territoire de contestation* ne suit pas une périodicité spécifique, il doit être considéré comme *apériodique*.

III – Problématisation autour de la dimension territoriale de l'expérience de l'antagonisme

Sur la base de la réinterprétation de ce travail nous avons relié l'expérience du contre-pouvoir territorialisé avec celle de l'insubordination, c'est-à-dire de l'acceptation et de la mise en acte de l'antagonisme. Dans cette perspective, antagonisme signifie *action collective*, ce qui

implique une *coprésence* d'individus en un même lieu. En ce sens, la *territorialisation de la contestation* serait l'expression spatiale de l'*antagonisme*. Cependant, l'antagonisme n'est jamais constant dans l'espace et dans le temps. S'il apparaît lors des mobilisations, il tend vers l'autonomie quand l'appropriation de l'espace lui permet d'imaginer l'après conflit, et il s'effrite lors des phases de latences entre chaque mobilisation. A cette analyse diachronique, s'ajoute une synchronique, qui permet de rendre compte que lors d'une mobilisation, tous les acteurs impliqués n'acceptent pas le même degré de conflictualité. Certains sont contre l'occupation de l'université tandis que d'autres veulent l'occuper indéfiniment.

A partir de cette analyse, nous voulons explorer les dimensions spatiales des relations de dominations et d'émancipation, c'est-à-dire avant et après le conflit. En effet, les relations de pouvoir ne surgissent pas de nulle part lors du conflit et ne disparaissent pas non plus juste après. Donc comment se concrétisent spatialement les expériences des relations sociales de domination et d'émancipation, sachant que celles-ci s'entrecroisent dans des combinaisons inégales jamais figées ?

IV – Sur les hypothèses de travail

Trois hypothèses majeures viennent guider notre recherche :

- Les expériences seraient en partie conditionnées par l'espace construit et les ressources socio-économiques des étudiants.
- La relation des étudiants à leurs études, repris des travaux de Dubet (1994a), aurait un rôle déterminant dans l'expérimentation des relations de pouvoir.
- En ce qui concerne la dimension territoriale des expériences étudiantes: il n'y aurait pas de territoires étudiants, puisque ceux-ci n'existent pas comme sujet autonome.

CHAPITRE 4
FRAGMENTS D'HISTOIRE SUR L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE, SON AUTONOMIE ET SON CARACTERE COMMUNAUTAIRE

I – Institution universitaire et pouvoir: éléments historiques généraux

L'histoire de l'université en général, comme celle du Mexique, illustre la relation entre savoir et pouvoir. En permettant l'institutionnalisation des territoires et de normer ses usages, l'université

peut devenir un dispositif de domination pour le maintien d'un groupe hégémonique. L'histoire de l'université mexicaine rappelle les liens étroits qui existaient entre la Couronne Espagnole, l'Eglise et la production du savoir. Des universités catholiques ont d'ailleurs été construites dans toute l'Amérique latine afin de soutenir l'effort de colonisation et d'évangélisation, notamment en formant des administrateurs et des prêtres. Cette université coloniale est pourtant l'ancêtre directe de l'Université Nationale du Mexique, qui après la révolution du début du XX^{ème} siècle avait le souci de protéger sa liberté d'enseignement des intérêts de l'État. La communauté universitaire s'est battue et a obtenu son autonomie entre 1929 et 1945.

L'université n'est donc pas seulement le lieu du pouvoir hégémonique. En effet, elle a la particularité d'être un lieu de production de nouvelles connaissances, qui peuvent, au moins en potentialité, venir questionner les anciennes ou même les subvertir. Ce n'est donc pas un hasard si depuis leurs créations, les universités ont toujours connu des mouvements étudiants et exigé une certaine autonomie intellectuelle. L'université est donc à la fois un lieu de pouvoir et de liberté.

II – La restructuration de l'enseignement supérieur à l'ère de la globalisation

A l'heure de la mondialisation, l'innovation est devenue décisive dans la compétition que se livrent les industries capitalistes. Les besoins en recherche et en formation ont donc considérablement augmenté, expliquant ainsi la massification croissante des effectifs universitaires. Et la restructuration de l'enseignement supérieur qui accompagne sa massification se traduit, dans le monde entier, par une tendance au développement de nouvelles filières directement liés ou subordonnées aux intérêts productifs et privés et une tendance à la privatisation de l'éducation. Dans un tel contexte, la compétition s'accroît entre les établissements d'enseignement supérieur, et s'opère une hiérarchisation des établissements entre ceux réservés aux élites sociales et d'autres déclassés pour les classes populaires (Chomsky, 2010 ; Granger, 2015 ; Saxe-Fernández, 2000).

Les universités technologiques, comme l'UTCGG, ont été créées dans cette conjoncture de néolibéralisation de l'enseignement, et ceci pour répondre aux besoins croissants en main-d'œuvre qualifiée pour des appareils de production toujours plus technologisés. Quant à l'UNAM, si ces différentes instances et facultés sont variablement affectées par ces orientations sociétales, rappelons que la contestation qu'elle a connu en 1999-2000 était une mobilisation

contre les politiques néolibérales et a déclenché la plus grande grève étudiante de l'histoire de cette institution.

III – Communauté et sujet autonome

Dans cette partie nous venons préciser la problématique au sein des dites communautés universitaires. Après une brève recherche épistémologique sur le concept de communauté, et une observation historique de son utilisation dans les milieux universitaires, nous avons établi une certaine analogie avec le concept d'autonomie. Un sujet collectif, se reconnaissant comme une communauté, se dissocie d'un autre sujet pour exister par lui-même. Il cherche à s'autonomiser, c'est-à-dire à s'émanciper de « l'autre ».

Cette réflexion invite à être attentif aux dynamiques institutionnelles en ce qu'elles cherchent à normer la vie sociale dans un espace défini, et peuvent nier l'existence d'autres sujets de plus petites tailles qui résident en son sein. La question de la consistance de la communauté et donc à mettre en parallèle avec les jeux de pouvoir et les stratégies d'hégémonie culturelle et politique.

SECTION II

HOMOGÉNÉITÉ ET SINGULARITÉ DE L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE À L'UNIVERSITÉ TECHNOLOGIQUE DE LA COSTA GRANDE DE GUERRERO, PETATLÁN, GUERRERO, MEXIQUE

CHAPITRE 5
L'UTCGG COMME UNIQUE OPTION EDUCATIVE: UNE EXPERIENCE DANS UN CONTEXTE RURAL ET DE MARGINALITE SOCIO-ECONOMIQUE

I – Les Universités technologiques au Mexique

L'Université Technologique (UT) mexicaine est directement inspirée des *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) français. C'est une institution publique de l'enseignement supérieur mexicain créée dans une stratégie de modernisation de l'éducation (Villa Lever y Crespo-Flores, 2002). Ce sont des organismes décentralisés des gouvernements étatiques –le Mexique étant un état fédéral– dont les fonctions sont d'offrir de nouvelles options éducatives universitaires de type professionnelles, ainsi que de former une main d'œuvre qualifié pour les sites productifs régionaux (SEP, 1991). Ces établissements sont basés sur le paradigme fonctionnel-économique de l'éducation et sur celui d'une conception re-distributive des opportunités éducatives. Ces conceptions de l'éducation et leurs résultats sont vivement critiqués par de nombreux spécialistes, comme Flores-Crespo (2005).

II – L''Etat du Guerrero: pauvreté et haute conflictualité

L'Etat du Guerrero est un des états les plus pauvre du Mexique et ceci depuis plusieurs décennies. Dans les années 1960 de nombreux paysans se sont révoltés et on même formé des guérillas, généralement d'orientation marxiste-léniniste, et la sanglante répression qu'elles ont subi ont durablement marqué les esprits. Cette « guerre sale » a considérablement affaibli l'esprit révolutionnaire paysan et a amené à une démocratisation progressive de la vie politique, sans pour autant faire disparaître les influences de chefs locaux et l'importante corruption des autorités. Si dans les années 1990 des municipalités passent pour la première fois à gauche lors des élections, ceci ne résout pas le problème de la pauvreté et de la violence. En effet, à l'image des politiques néolibérales appliquées à l'échelle nationale, la précarité s'est accrue et a renforcé

un déséquilibre entre les pôles urbains comme Acapulco où se concentrent les activités économique, et les campagnes avec leur agriculture de subsistance. Cette configuration est un terreau fertile pour le développement d'activités illicites. Les narcotraficants s'installèrent progressivement et le niveau de violence n'est jamais retombé. Dans l'Etat du Guerrero, l'instabilité, la corruption, l'autoritarisme politique, les carences en services publics et éducatifs ainsi que la violence, ont un caractère structurel.

III – De la Costa Grande à l'UTCGG, en passant par Petatlán

La région Costa Grande du Guerrero est majoritairement rurale et agricole, bien qu'elle soit bornée par deux grandes stations balnéaires: Zihuatanejo et Acapulco. Quant à l'UTCGG, elle est située dans la municipalité de Petatlán, au centre de la région. Le campus a été construit à quelques kilomètres de la petite ville de Petatlán (20 000 habs.), lieu de résidence de la majorité des étudiants.

IV – Etudier à l'UTCGG ou ne pas étudier

Après avoir décrit les contextes étatique, régional et local, c'est en cette fin de chapitre que nous commençons à aborder l'expérience étudiante en elle-même. Lors d'entretiens réalisés auprès des étudiants, nous avons cherché à comprendre les raisons de leurs orientations éducatives. Nous avons constaté que la quasi-absence d'alternatives éducatives dans la région, les conditions socio-économiques des élèves et le climat de violence dû aux activités des narcotraficants influencent fortement le choix d'étudier à l'UTCGG. Outre les questions structurelles, le manque de distance critique des étudiants vis-à-vis de leur université nous amène à esquisser les contours d'une expérience de la domination. En effet, en mobilisant les mêmes critères que l'institution, les étudiants sont persuadés d'étudier dans un établissement de qualité et de l'avoir choisi pour ce motif. Des experts comme Flores-Crespo (2005, 2009) font le parallèle entre cette attitude des étudiants et le discours idéologique promut par les UT.

CHAPITRE 6
ENTRE UNE PRATIQUE SPATIALE ANCREE LOCALEMENT ET COMMUNAUTE ETUDIANTE SANS TERRITOIRE

I – Représentations d'une pratique spatiale étudiante organisée autour du campus et du centre-ville de Petatlán

Lors d'une enquête par carte mentale nous avons collecté puis analysé et classé 116 dessins réalisés par des étudiants en dernière année de licence. Ces représentations de l'espace nous ont permis de caractériser les échelles spatiales socialement produites à travers une certaine pratique de l'espace. Étudier à l'UTCGG implique l'intégration à un système local, à une vie étudiante organisée entre le campus et le centre de Petatlán où une majorité d'étudiants s'installent pour des raisons économiques et pratiques.

II – Appropriation différentielle de l'espace et identité locale étudiante

Bien qu'il y ait des différences dans l'intensité des expériences vécues compte tenu des différentes situations familiales et des caractéristiques individuelles de chacun, la majorité des étudiants se sont approprié le centre-ville de Petatlán et le campus. Petatlán est le lieu de relations intenses, de la fête et des devoirs universitaires réalisés collectivement, où beaucoup s'échappent du contrôle familial. Ils identifient ces lieux à leur vie étudiante, ce qui participe à la formation d'une communauté étudiante localisée mais essentiellement identitaire. En effet, les étudiants se reconnaissent entre eux et affirment individuellement et collectivement ce statut temporaire d'étudiant. En revanche il n'y a jamais de revendications d'espaces exclusifs, par et pour les étudiants. On peut donc dire qu'il y a une territorialité étudiante, mais pas de territoire.

CHAPITRE 7
UNE PRATIQUE REGIONALE POLARISEE VERS L'URBAIN: ENTRE L'APPRENTISSAGE ETUDIANT DE LA MOBILITE ET DE LA PRECARITE PROFESSIONNELLE

I – Une expérience de la mobilité: du local au national en passant par le régional

Le système local de la vie étudiante observé dans le chapitre précédent s'inscrit dans un cadre plus large: celui du marché du travail et des stages en entreprise. Ces dernières sont d'ailleurs,

dans la majorité des cas, des grandes entreprises, voire de multinationales, situées dans les centres urbains de la Costa Grande ou plus loin dans les Etats voisins. Étudier, c'est aussi la possibilité de participer à des voyages scolaires et de connaître différents sites nationaux. La formation universitaire ne se limite donc pas au contenu pédagogique mais intègre un certain apprentissage de l'espace. Celui-ci est multiple puisqu'il combine l'expérience de l'ancrage local, les migrations régulières vers des pôles urbains régionaux. Cet apprentissage de la multi-territorialité est intrinsèque à la formation universitaire, mais est aussi une nécessité pour la recherche ultérieure d'un emploi.

II – Du mythe de l'enseignement supérieur à la précarité professionnelle

Pour beaucoup d'étudiants et leurs familles, étudier nécessite beaucoup d'effort. La précarité étudiante est telle, que combinée au lourd volume horaire de cours obligatoires, elle est source d'abandon scolaire. La mise en place de plusieurs dispositifs d'aides sociales et de bourses ne réussit pas à faire passer le taux d'abandon au-dessous des 10% par quadrimestre. A cette précarité de la vie étudiante s'ajoutera celle de l'insertion professionnelle. A contrario du discours tronqué de l'institution, les taux d'insertion ne sont pas bons. De la création de l'université jusqu'à notre enquête, moins de la moitié des étudiants avaient trouvé un emploi, sans que nous sachions quel type d'emploi, ni si celui-ci est en lien avec la formation suivie. De plus, le titre de licence technologique ne semble pas garantir un salaire ni un poste élevé.

Les futures migrations dans les zones urbaines peuvent éventuellement contribuer à améliorer les situations individuelles, mais elles ne résoudront pas la pauvreté au niveau régional, étant donné que dans l'unité administrative, le chômage reste important même dans le secteur du tourisme, l'industrie phare. Les migrations vers l'urbain ne sont donc pas vecteur d'ascension sociale puisqu'à la précarité professionnelle s'ajoute souvent, en particulier pour les étudiants issus des communautés rurales, une précarité socio-territoriale.

III – La mobilité et la multi-territorialité comme marqueurs d'une expérience de la domination ?

Caractériser la pratique spatiale des étudiants a permis de la placer dans une structure socio-économique qui relie directement les études au monde de l'entreprise pour lequel ils ont été

formés. Mais ceci n'est pas suffisant pour conclure à une expérience de la domination. Il faut évaluer à quel point la (multi) territorialité ou la déterritorialisation développée est plus institutionnelle qu'élective, c'est-à-dire plus conditionnée par la structure sociale que par une volonté autonome des jeunes.

CHAPITRE 8
LE MODELE EDUCATIF TECHNOLOGIQUE COMME PIERRE ANGULAIRE DES PROCESSUS DE DETERRITORIALISATION ET DE SUBALTERNISATION ETUDIANTE

I - Une institution universitaire en concordance avec le modèle socio-économique néolibéral

L'UTCGG, de la même manière que toutes les UT mexicaines, est dirigée par un gouvernement universitaire où ne siège aucun enseignant, mais seulement des chefs d'entreprises de la région et des élus municipaux et étatiques. Compte tenu que ces universités ont pour objectif de soutenir le développement économique régional, les étudiants sont formés pour réaliser des tâches spécifiques dans l'appareil productif. Cette conception fonctionnaliste de l'éducation n'est pas sans poser problème, puisque si la chaine de production change, la formation sera *de facto* dépassée.

Quant aux programmes de formations, ils sont élaborés pour l'enseignement de compétences spécifiques. Ils sont saturés d'enseignements techniques et les heures dédiées à la formation intégrale et à la culture générale sont peu nombreuses. Cette carence, combinée à la déficience du corps enseignant et à un volume horaire de cours bien trop lourd, comme l'ont pointé de nombreux évaluateurs (Mazeran *et al*., 2006), n'est pas sans soulever des questions sur l'aliénation des étudiants au modèle d'entreprise. Cette étude révèle aussi les inspirations idéologiques néolibérales de ce modèle pédagogique basé sur une idée trompeuse du développement.

II – Une subjectivité étudiante subalterne

Le modèle pédagogique, combiné avec un discours méritocratique, facilite l'acceptation de leurs situations. Les entretiens révèlent ainsi que la majeur partie des étudiants ont développé, au fur et à mesure de leurs études, une conception utilitariste des études. Pour les étudiants,

l'université en général, comme les diplômes, ont pour unique objectif de leurs permettre l'accès à un emploi. La domination n'est pas seulement objective mais aussi subjective, puisque cette expérience modifie les représentations du monde des étudiants. A ne pas fournir une formation intégrale aux étudiants, ils n'acquièrent pas d'attitude réflexive et peinent à percevoir la dimension idéologique des objectifs et conséquences de leurs formations.

Cependant, considérer une subjectivité subalterne ne signifie pas qu'il y a domination absolue. L'acceptation du modèle socio-économique dominant n'est pas total est des formes de résistances sont observable. Mise à part les « petites incivilités » propres à la jeunesse, des petites transgressions du règlement universitaire et certains actes de résistance ont pu être observés, comme une petite mobilisation étudiante contre le renvoi d'un professeur, ou encore un essai de création d'un syndicat étudiant. Ceux-ci ont été réprimés par l'autorité universitaire.

III - Production capitaliste de la Costa Grande et déterritorialisation paysanne

L'UTCGG est un dispositif éducatif qui participe à la production capitaliste d'un espace d'échelle régionale polarisé autour des centres urbains, dans le cadre d'un territoire mexicain soumis aux orientations néolibérales. Dans cette recherche, l'expérience de la domination en tant que processus de subalternisation signifie l'intégration de groupes à une trame territoriale conçue par des groupes dominants. Ceci nous permet de caractériser la subalternité comme une territorialité subordonnée au modèle socio-économique dominant.

Si à l'époque moderne la domination pouvait se caractériser par un déracinement des paysans pour les amener à s'installer et à vendre leurs forces de travail dans les zones urbaines industrialisées les plus proches, dans l'ère de la globalisation « postmoderne », pour reprendre l'analyse de Harvey (1998), le travailleur doit être flexible et mobile à tout moment pour répondre à la nécessité d'une accumulation flexible d'échelle mondiale. Dans le cas de la Costa Grande, il semble que les jeunes générations qui viennent de la campagne, passent directement de la société traditionnelle à la société globale, de la *pré* à la *post* modernité. Ce dispositif éducatif participe à vider les campagnes, à déterritorialiser sa population, qui avec le développement d'une multi-territorialité ne pourra que se reterritorialiser de manière précaire dans les zones urbaines.

SECTION III

ENTRE ANTAGONISME ET AUTONOMIE: DIVERSITÉ DES EXPÉRIENCES ÉTUDIANTES DANS LA FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES DE L'UNAM, VILLE DE MEXICO, MEXIQUE

CHAPITRE 9
L'UNIVERSITE NATIONALE AUTONOME DU MEXIQUE ET LA FACULTE DE PHILOSOPHIE ET LETTRES: HISTOIRE D'UN PRESTIGE INSTITUTIONNEL ET D'UNE TRAJECTOIRE POLITIQUE

I – Fondation de l'UNAM et de la FFyL: construction nationale et autonomie universitaire (1860-1940)

Pour rendre compte de la profondeur historique et socio-politique de ces institutions, par effet de contraste avec le cas d'études précédent, nous avons réalisés une brève historiographie de leurs fondations et évolutions. L'Université Nationale du Mexique (UNM), descendante de l'université coloniale a été fondée au milieu des débats idéologiques et éducatifs du Mexique indépendant (XIX^{ème} siècle) et postrévolutionnaire (début XX^{ème} siècle), qui affrontaient libéraux et conservateurs. Quant à la FFyL, une des premières facultés de l'UNAM, elle fait suite à l'Ecoles des Hautes Etudes. Cette faculté a joué un rôle important dans les luttes pour l'autonomie universitaire qui fut obtenue après une série de mouvements étudiants de tendances conservateurs entre 1929 et 1945. Depuis, l'autonomie inscrite dans la constitution universitaire de l'UNAM n'a pas changé et elle a permis de maintenir une liberté de chaire, de territorialiser une dissidence intellectuelle, mais aussi à promouvoir la diversité culturelle. C'est ainsi que l'UNAM est devenue la colonne vertébrale du système éducatif national de niveau supérieur et moyen supérieur et un symbole pour toute la nation.

II – Un nouveau campus pour la modernisation: La *Ciudad Universitaria* (CU)

Pendant les années 1940, les installations universitaires situées dans le centre de la ville de Mexico étaient devenues trop exiguës et dispersées. La réconciliation de l'université avec la présidence de la république a alors insufflé un changement majeur. En s'inspirant du modèle étasunien, l'UNAM fut envisagée comme un levier pour les politiques de développement du pays et pour canaliser la masse toujours plus importante d'étudiants. Ceci a justifié la création

d'un campus moderne au sud de la capitale, la *Ciudad Universitaria* (Ville Universitaire), dont l'urbanisme fonctionnaliste a été adapté à l'esthétique de l'architecture préhispanique. L'une des premières facultés inaugurées fut la FFyL en 1952.

III - Les mouvements étudiants de gauche: 1950-2000

Compte tenu de la forte croissance qu'a connue l'UNAM depuis sa fondation, il nous était impossible de couvrir l'intégralité des conflits ou de mentionner tous les acteurs qui ont traversé cette institution. Cependant, nous avons essayé de présenter les événements qui résonnent encore dans l'actualité et qui ont fondé l'image de l'UNAM comme d'une université de « gauchistes ». C'est ainsi que nous revenons en détails sur les principaux mouvements étudiants : 1968 avec le massacre de Tlatelolco le 2 octobre ; le mouvement du Conseil Etudiant Universitaire (CEU) de 1986 ; la longue grève de 1999-2000 mené par le Conseil Général de Grève (CGH en espagnol) contre la mise en place des frais d'inscription. Ordorika (2006) a rapporté comment tout au long de sa trajectoire, l'UNAM a été à la fois un objet et un champ de dispute entre différents groupes sociaux et forces politiques qui voulaient intervenir sur les projets de société. C'est pour cela que dans l'actualité, l'UNAM reste non seulement une référence en termes de qualité éducative et d'enseignement critique, mais aussi en matière de conscience sociale et de contestation.

CHAPITRE 10
EXPERIENCES ETUDIANTES DU GIGANTISME MEXICAIN: L'ENSEIGNEMENT PUBLIC FACE A LA MEGALOPOLE URBAINE

I – La "gigantesque" maison d'études du Mexique

L'Université Nationale Autonome du Mexique est la *maxima casa de estudios*, c'est à dire la plus grande maison d'études supérieures du Mexique, et peut-être même d'Amérique Latine. Tous niveaux et sites confondus, en 2012 elle accueillait plus de 316 000 étudiants et ses installations sont saturées depuis des décennies déjà. La FFyL est une des facultés les plus surpeuplées, ce qui n'est pas sans exacerber des tensions autour des usages de l'espace.

Même si l'UNAM est surtout implantée dans la capitale, elle a des sites de recherches et d'enseignements décentralisés dans tout le pays mais aussi à l'internationale. Qualitativement

comme quantitativement, c'est l'institution nationale de référence en ce qui concerne l'enseignement supérieur et moyen supérieur. De nombreuses autres institutions éducatives calquent leurs programmes d'études sur ceux de l'UNAM et cherchent à être « labélisées » par celle-ci.

II – Motifs des choix d'études à la FFyL

A travers son histoire et son prestige, mais aussi par son caractère public et gratuit, l'UNAM est un motif d'orgueil national et chaque année ce sont plus de 200 000 jeunes qui essayent d'intégrer une de ses formations. Dans le cas particulier de la FFyL, sa réputation de faculté « bohème » et « gauchiste » est même un argument supplémentaire pour choisir d'y réaliser ses études, mais jamais le contraire. Intégrer cette faculté sur le site de CU, classé patrimoine mondiale par l'UNESCO en 2007, constitue le rêve de nombreux jeunes et de leurs familles. Des stratégies sont mises en œuvre par les familles pour intégrer l'UNAM dès le niveau préparatoire (lycée) et ainsi bénéficier du « passe automatique » pour le niveau supérieur. Certains étudiants choisissent même certaines filières moins demandées et uniquement enseignées sur CU afin d'intégrer ce prestigieux campus, comme c'est le cas d'étudiants en géographie que nous avons interviewé. Quant aux « externes » qui tentent l'examen d'entrée, ils ne sont que 10% à le réussir. Malgré sa croissance, l'UNAM n'a pas la capacité d'accueillir beaucoup plus d'étudiants et elle est chaque année soumise à la pression de la société mexicaine et de tous les « rejetés » de l'UNAM.

Parmi les étudiants de la FFyL, on retrouve toutes les classes sociales, des classes supérieures aux plus populaires, et ces dernières sont beaucoup représentées. Mais l'étudiant type a un âge qui correspond à une trajectoire éducative continue, il vient d'une école préparatoire de l'UNAM, est de classe moyenne et vit chez ses parents dans la ville de Mexico. Un contraste sociogéographique est néanmoins observable. Les jeunes d'origines populaires vivent souvent en périphérie à plus de deux heures de transports en commun du campus, tandis que ceux issus des classes moyennes et supérieures vivent généralement plus près, dans les quartiers centraux ou du sud de la ville, et mettent moins de 45 minutes pour s'y rendre. Ce qui est remarquable, c'est que les longs trajets n'apparaissent jamais comme un frein au choix de réaliser ses études dans la *Ciudad Universitaria*. Au contraire, les étudiants déclarent s'y rendre quasiment tous les jours.

III – Etudier à CU ou le renforcement d'une pratique spatiale d'échelle métropolitaine

Pour faire suite au chapitre précédent avec son approche historique de l'institution, dans celui-ci nous avons voulu situer l'UNAM et de la FFyL dans la structure sociale et spatiale du Mexique contemporain. La concentration et la grandeur des installations de l'UNAM dans la Zone Métropolitaine de la Vallée de Mexico (ZMVM) sont à l'image de cet espace urbain métropolitain produit par des siècles de centralisme institutionnel et d'accumulation capitaliste. Dans ce contexte, l'hyper-mobilité urbaine, ou multi-territorialité, est la condition élémentaire des pratiques spatiales des étudiants. Intégrer l'UNAM signifie donc renforcer, voir élargir une pratique spatiale d'échelle métropolitaine. Et si beaucoup se rendent sur le campus juste pour assister à leurs cours, nous avons constaté que les étudiants les plus précaires ont tendance à y passer la journée entière afin d'éviter les heures de pointes dans les transports, mais aussi pour réaliser toutes leurs activités sur le campus : études, auto-emplois informels, activités politiques, culturelles, sportives, etc.

CHAPITRE 11
DES REPRESENTATIONS MULTI-SCALAIRES DU CAMPUS: LA ZONE PATRIMONIALE COMME REFERENT IDENTITAIRE ET LA FFYL COMME ESPACE DE SOCIALISATION

I – Tendances générales de l'enquête par cartes mentales: Représentations partielles pour une pratique partielle du campus

Compte tenu de la grande diversité de pratiques que contient la ZMVM, nous avons décidé de concentrer l'enquête par carte mentale sur les représentations et pratiques du campus, lui-même étant déjà de grande taille, afin d'identifier ce qui pourrait être le commun des expériences étudiantes. L'enquête a été réalisée auprès de 186 étudiants des licences de géographie, d'histoire et philosophie de la FFyL. D'un point de vue global, l'enquête n'a pas permis de distinguer des tendances collectives d'appropriation de l'espace, ni de pratiques spécifiques ou de formes de représenter le campus. Si une différenciation socio-spatiale est observable à l'échelle métropolitaine, elle l'est beaucoup moins à l'intérieur du campus. Seuls les points d'entrées sur le campus et les itinéraires pour aller à la FFyL semblent influencer le contenu des dessins récoltés. Le campus de la ville universitaire (CU) est rarement représenté dans son ensemble et en détails, ce qui met en évidence des pratiques partielles de celui-ci.

II – La Zone Patrimoniale: Espace de représentation de la communauté UNAM

La Zone Patrimoniale correspond au centre historique de la ville universitaire, cette zone classée par l'UNSECO. Cet espace pratiqué quotidiennement est représenté de manière assez détaillé dans de nombreux dessins. En raison de la forte symbolique de certains bâtiments et des utilisations récréatives qui sont faites de l'esplanade de *Las Islas* (Les Iles), un espace ouvert qui offre un relatif anonymat, cette zone est celle dans laquelle les étudiants se reconnaissent d'une manière ou d'une autre, sans importer leurs rapports à l'institution. C'est l'espace qui sert de base à la construction d'une représentation collective, celle du sujet étudiant de l'UNAM. Mise à part le sentiment partagé d'appartenance à l'UNAM, il ne s'agit pas d'un territoire communautaire, puisque les étudiants n'ont aucun pouvoir sur lui. C'est à une échelle plus fine que des portions d'espaces sont appropriées de manières plus exclusives par des groupes plus restreints.

III – La FFyL comme espace d'affirmation groupale

La majorité des étudiants passent les cinq jours de la semaine à l'université, mais le campus est si vaste qu'ils ne le pratiquent pas quotidiennement dans son intégralité. La zone patrimoniale est traversée quotidiennement, mais le rythme de la vie étudiante ne permet pas une pratique soutenue des autres facultés. La plupart des activités réalisées par les étudiants de la FFyL ont lieu au sein de leur faculté ou dans ses environs, comme sur Las Islas. Ainsi, les échelles pratiquées s'articulent et acquièrent certaines fonctionnalités selon les étudiants et les groupes. La faculté reste néanmoins le lieu principal de socialisation et de formation de groupes d'amis et d'activités extra-scolaires. Pour ces raisons, et comme le suggèrent certains dessins bien détaillés, la faculté est le lieu privilégié de l'activisme politique. En effet, c'est l'espace qui offre les conditions d'une coprésence durable sur une journée et répétée au fil des années d'études.

CHAPITRE 12
EXPERIENCES ETUDIANTES DE L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE: UNE VOCATION INTELLECTUELLE AU SERVICE DE LA CRITIQUE SOCIALE

I – Diversité d'expériences mais constance de la vocation intellectuelle

Nous avons observé que l'un des traits subjectifs majeur qui est développé via une expérience des études dans la FFyL est lié à la formation humaniste et critique qu'ils reçoivent. Bien qu'il y ait des nuances aux niveaux individuel, collectif et générationnel, ainsi que dans les disciplines étudiées, les entretiens mettent en évidence une haute vocation intellectuelle des étudiants. Les étudiants s'intéressent au développement de leurs capacités à comprendre le monde, ce qui conduit parallèlement à un certain désintérêt pour l'élaboration d'un projet professionnel qui ne serait pas lié au monde universitaire. Bien que cet intérêt pour la culture ne signifie pas nécessairement une implication politique, elle met en évidence une certaine sensibilité en matière sociale et politique. Les étudiants de la FFyL sont ainsi capables de distinguer la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent de l'organisation institutionnelle de l'UNAM qu'ils n'hésitent pas à questionner, voire même à s'y opposer.

II – Ambivalence de l'autonomie universitaire: entre indépendance de l'Etat et autoritarisme interne

Nous sommes face à une institution universitaire qui a obtenu une autonomie de l'État mexicain –une autonomie externe–, mais dont les principes démocratiques ne s'appliquent pas forcément en interne. L'indépendance obtenue ne garantit pas une autonomie aux composantes de l'UNAM, et beaucoup d'auteurs (Concheiro, 2000 ; Saxe-Fernández, 2000) caractérisent même sa structure institutionnelle d'autoritaire, d'où les critiques récurrentes formulées par de nombreux militants ou groupes politiques.

III – Des études humanistes au militantisme radical

Pour les étudiants, l'autonomie universitaire est reconnue comme une protection institutionnelle qui garantit la liberté académique ou la dissidence intellectuelle, ainsi qu'un régime territorial spécifique qui protège des interventions policières sur le campus. Ce sont ces aspects formels de l'autonomie universitaire qui ont permis le développement d'« autonomies informelles » qui entrent en contradiction avec l'institution, qui pourtant les protègent sans le vouloir. La FFyL

est ainsi un espace d'expression et d'apprentissage politique historiquement construit et spatialement ancré, au point que certains étudiants et collectifs politique assument des postures révolutionnaires antagoniques à l'ordre social dominant.

CHAPITRE 13
DE L'ANTAGONISME ETUDIANT AUX AUTONOMIES MILITANTES: TERRITORIALISATION DIFFERENTIELLE FACE A LA DOMINATION

I – la FFyL comme théâtre de tensions socio-spatiale et sujet politique particulier (2000-2012)

Sur la base de ce que l'autonomie universitaire permet en termes d'extraterritorialité, de nombreux collectifs étudiants et tendances politiques se sont appropriés des espaces depuis la grève de 1999-2000, date à partir de laquelle une configuration spécifique s'est dessiné, notamment avec l'occupation ou « squat » de l'Amphithéâtre Justo Sierra, renommé Che Guevara depuis le mouvement étudiant de 1968. La tentative par les autorités de la FFyL de déloger les vendeurs ambulants en 2009, jugés comme responsables de l'insécurité sur le campus, a instauré un climat de tensions, participant à l'activation régulière d'une assemblée étudiante. En 2012, pendant le mouvement #YoSoy132, mouvement interuniversitaire d'échelle nationale, l'assemblée des étudiants de FFyL s'est démarquée par des prises de positions plus radicales que ses homologues d'autres universités. Cette trajectoire subjective propre esquisse les contours d'un sujet collectif à l'échelle de la FFyL.

II - Formes d'appropriations de l'espace dans la FFyL et territoires militants: De l'ambulantage aux collectifs politiques

Au sein de la faculté, plusieurs modalités d'occupations de l'espace sont observables et nous les avons distinguées en deux catégories : celles liées à la vente informelle ou « ambulantage » et celles liés à une activité militante et politique. Les typologies élaborées permettent de saisir avec plus de précisions les formes d'appropriation et d'organisation de différents groupes territorialisés, mais aussi de caractériser la FFyL comme une arène politique dense en subjectivités politiques. Etablir des catégories ne signifie pas non plus que celles-ci soient hermétiques. Au contraire, nous avons observé une certaine porosité entre certains groupes. En effet, les étudiants de la FFyL peuvent être caractérisés par leur multi-appartenance. Ils peuvent

militer dans un groupe précis, mais assister aux activités d'un autre, connaître des étudiants divers via leurs inscription dans une filière, mais aussi réaliser des activités sportives et culturelles avec ceux d'une autre, et enfin assister aux assemblées étudiantes quand celles-ci font parler d'elles.

III – Conflit d'usage de l'espace, territorialisation de la contestation et subjectivations politiques différentielles

En nous appuyant sur une revue de presse, nous avons narré deux conflits que nous avons observé *in situ*, et qui sont représentatifs de l'existence de processus de subjectivations à deux échelles : celle des « petits » espaces occupés durablement par des collectifs politiques et celle de la faculté. Le premier conflit est celui qui a opposé, entre 2013 et 2014, les autorités de la FFyL et de l'UNAM aux occupants de l'amphithéâtre, occupé par plusieurs groupes politiques, dont des anarchistes. L'ampleur du conflit, tant par la violence observée que par le grand nombre et la diversité des acteurs impliqués, dont certains extérieurs à l'université, rend compte de l'importance des enjeux autour des occupations. En effet, ces territoires permettent aux groupes qui les constituent de soutenir leur travail politique et de garantir leur reproduction. Si ce conflit révèle les tensions existantes, la mobilisation qui a surgi en octobre 2014 suite à la disparition des 43 étudiants de l'Ecole Normale d'Ayotzinapa témoigne de la capacité des collectifs à travailler ensemble lors de certaines conjonctures, notamment quand il s'agit de s'opposer à l'institution universitaire ou à l'Etat mexicain.

IV – Dimension territoriale des processus de subjectivation politique dans la FFyL

Cette partie est une synthèse de ce qui a été exposé au cours de ce chapitre et elle prolonge l'analyse en réglant la focale sur l'articulation des deux échelles spatiales de subjectivation. Ainsi, bien que quelques militants de la FFyL sont peu nombreux par rapport à la population totale de la faculté, l'influence politique des activistes déborde sur l'ensemble de la population étudiante de la faculté, et même au-delà. L'*autonomie* politique et matérielle des groupes politiques territorialisés ne s'oppose donc pas à une *subalternité* qui caractériserait la population étudiante. Au contraire ces autonomies territoriales nourrissent un *antagonisme* latent à l'échelle de la FFyL. Un antagonisme qui se maintient et vient ponctuellement se concrétiser par l'activation d'une assemblée générale étudiante, qui des fois décide d'occuper sa faculté, et

ainsi de reformer un *territoire de contestation*. Dans une perspective historique, difficile de savoir si c'est l'antagonisme étudiant qui a favorisé l'occupation de lieux pour l'organisation politique, ou le contraire. Ce qui est certain en revanche, c'est que les deux niveaux se nourrissent dialectiquement. Et quand un des espaces occupés est menacé par les autorités universitaires, c'est l'ensemble des groupes qui se sent ciblé. Il y a une solidarité contextuelle qui dépasse les clivages idéologiques et qui permet de maintenir un rapport de force important, puisque territorialisé, avec les autorités universitaires. C'est à partir de cette analyse que nous pensons que pourrait être élaboré une géopolitique qui ne se limiterait pas aux territoires officiels, ceux des Etats, mais qui s'attacherait aux sujets politiques et à la dimension territoriale de ceux-ci.

CONCLUSION

Comme on a pu l'observer dans cet ample résumé, la première section avait surtout pour objectif d'exposer le travail théorique et épistémologique réalisé. D'un côté nous avons interrogé différentes conceptions propre à la géographie (espace, territoire, etc.), à la sociologie (conflit social, subjectivation politique, etc.), et à la philosophie (sujet-objet, expérience, etc.) afin d'être au clair sur les outils intellectuels que nous allions mobiliser et sur les possibilités de leurs articulations. D'un autre côté nous avons aussi discuté des concepts qui s'attachaient beaucoup plus à notre objet d'étude en soi, à savoir ceux d'institutions, de pouvoir et de savoir, d'autonomie et de communauté, en les plaçant dans la perspective historique de l'université mexicaine et de la restructuration actuelle de l'économie capitaliste globalisée.

Les deux sections suivantes ont permis de traiter successivement deux cas d'études mexicains. Nous nous sommes ainsi rapprochés des expériences des étudiants de licence de deux institutions distinctes de l'enseignement supérieur, et nous y avons décelé des dynamiques socio-spatiales et des rapports différents à la structure sociale et productive, et ceci grâce à la même matrice analytique. Dans le cas des étudiants de premier cycle de l'UTCGG, notre travail nous a conduit à considérer leurs expériences individuelles comme étant proches les unes des autres. Mise à part quelques nuances et exceptions, on retrouve une certaine homogénéité des origines sociales paysannes et/ou indigènes, et nous avons conclu que leurs formations universitaires participaient à les maintenir dans une position sociale dont le trait majeur est la *subalternité*. Au contraire à la FFyL de l'UNAM, à l'image des sociétés urbaines, complexes et fragmenté par définition, les profils des étudiants de licence sont socialement beaucoup plus hétérogènes et les positionnements politiques variés. Malgré la diversité des trajectoires et des expériences observées, les étudiants ont néanmoins le point commun d'avoir acquis ou développé une vocation humaniste et un certain intérêt pour la critique sociale. Dans ce second cas, les expériences recoupent des processus de subjectivation aux combinaisons inégales d'*antagonisme* et d'*autonomie* –sans faire disparaître pour autant la *subalternité*. Ceci est d'ailleurs observable à différentes échelles spatiales et temporelles.

L'appropriation du concept d'*espace perçu* nous a conduit à situer l'expérience dans un contexte socio-spatial produit de l'histoire, puis à appréhender dans une perspective dynamique l'évolution des pratiques spatiales liées à l'incorporation à une filière et à un site universitaire. La recherche menée sur les deux terrains nous a permis de répondre positivement à l'hypothèse des espaces construits et des ressources socio-économiques des étudiants comme « facteurs cadres » et structurant des expériences étudiantes.

Dans le cas de l'UTCGG, les étudiants vont d'abord ancrer leurs nouvelles pratiques dans la ville de leurs études, puis s'insérer progressivement dans un espace régional polarisé par des centres urbains et apprendre à devenir mobile. La formation universitaire induit donc un apprentissage spécifique de l'espace. Dans le cas des étudiants de l'UNAM, la mobilité est plutôt le point de départ. Compte tenu du prestige de l'institution et de sa gratuité, les parents n'hésitent pas à élaborer des stratégies pour que leurs enfants intègrent l'UNAM dès le lycée. Ceci implique aussi de renforcer une pratique spatiale d'échelle métropolitaine et de longs déplacements en transports collectifs. Les étudiants de l'UTCGG développent une multi-territorialité tandis que pour ceux de l'UNAM, c'est un point de départ. Ceci n'empêche pas, dans les deux cas, de se poser la question des conditions de possibilité de la coprésence étudiante dans des contextes différents, que nous avions présenté comme rural et urbain en fonction de leurs structures socio-spatiales. L'observation empirique a donc confirmé l'approche théorique.

Quant au concept d'*espace conçu*, il a permis de saisir le rôle des représentations justifiées et imposées par le pouvoir dans un certain espace. Ces représentations participent à l'acceptation de l'ordre social existant, ainsi qu'à naturaliser l'espace socialement produit. Dans le cas de l'UTCGG, pour convaincre les populations des bénéfices du modèle pédagogique dit *vocationnel*, l'université utilise des stratégies de *marketing* qui exaltent la modernité de leur modèle éducatif, l'utilisation des nouvelles technologies et des stages en entreprises. Cette formule élaborée pour la réussite professionnelle ne porte pourtant pas ses fruits. Si du point de vue de l'Etat cette université est un outil d'aménagement du territoire, puisque sa construction a officiellement pour objectif d'impulser l'économie régionale, nous avons démontré qu'elle peut aussi être comprise comme un dispositif qui permet la reproduction d'une relation de domination entre grands entrepreneurs et populations locales.

A l'UNAM, c'est d'une autre manière que la question de l'espace conçu s'est posée. En effet, l'importante sensibilité des étudiants aux questions sociales et politiques et leur solide formation en sciences humaines en font des étudiants critiques, qui ne se font pas ou peu d'illusions sur leur futur professionnel, puisqu'ils l'établissent peu. En revanche, le campus, et particulièrement la Zone Patrimoniale, est le support d'une représentation collective, celle du sujet étudiant de l'UNAM, indépendamment de ses origines sociales ou de la discipline étudiée. C'est un espace abstrait car construit à partir d'un sujet abstrait. Et c'est bien par l'expérience de cet espace saturé de symboles et de monuments que les étudiants s'approprient cette identité institutionnelle, cette « fierté Puma », et ceci indépendamment de qui ils sont. Ce processus d'assimilation n'est pas pour autant contradictoire avec une critique de l'institution en soi.

L'hypothèse de l'importance du rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs études est confirmée, bien que nous ayons démontré qu'il est nécessaire de situer ce rapport aux études dans la totalité sociale, c'est-à-dire en prenant en compte les relations de pouvoir et les rapports sociaux de productions. En effet, si le rapport aux études s'analyse de manière isolée, l'université et les programmes pédagogiques apparaissent comme neutre, sans idéologie et sans intentionnalité, or la production de savoir est indissoluble du pouvoir.

Dans une structure considérée comme de domination, le concept d'*espace vécu* déplace la focale sur le sujet dominé et sur comment celui-ci se construit compte tenu de sa propre trajectoire et du rapport qu'il entretien avec les espaces perçu et conçu. Dans le cas de l'UTCGG, même si les étudiants acceptent leurs conditions d'existence, le manque de perspectives professionnelles après leurs formations, les mauvaises conditions salariales et la précarité urbaine qui les attend met à mal tout le dispositif éducatif. Nous observons donc une contradiction propre au développement capitaliste de la région Costa Grande, puisque le dispositif éducatif a des effets contraires à ceux escomptés. A l'UNAM, et surtout à la FFYL, le vécu étudiant est nourri d'histoires et d'expériences de résistances étudiantes et d'occupation de locaux. De nombreux sujet collectifs s'affirment via leurs territoire, et ceci à plusieurs échelles temporelles et spatiales. En ce sens, les autonomies matérielles et subjectives des groupes militants territorialisés à l'intérieur de la faculté, s'articulent et contribuent à l'existence d'un sujet collectif étudiant à l'échelle de la FFyL qui se caractérise par un antagonisme latent, et qui dans certaines conjonctures s'active et se territorialise lui aussi.

Pour ces raisons, nous répondons par l'affirmative à l'hypothèse de l'impossibilité de l'existence de territoires *étudiants*. Ces « communautés étudiantes » de l'UTCGG et de l'UNAM existent effectivement mais exclusivement sur la base de référents identitaires et institutionnels, et d'une pratique spatiale commune. Pratique spatiale commune ne signifie pas territoire, puisqu'il n'y a pas nécessairement appropriation exclusive des lieux pour répondre aux intérêts du groupe. Ces communautés étudiantes ne reposent à aucun moment sur une existence *politique*, c'est-à-dire par l'affirmation d'un sujet collectif capable de se reconnaître et de s'auto-instituer, et donc de se positionner face à d'autres groupes sociaux ou acteurs politiques. Cependant, à l'UNAM, il existe des sujets territorialisés à une échelle beaucoup plus fine, celle de la FFYL et des espaces occupés par des étudiants et des militants de gauche radicale.

La triplicité de l'espace d'Henri Lefebvre (1974) nous a donc permis de surmonter la dichotomie espace-société que sous-tend la conception cartésienne du sujet. Elle a permis de décortiquer les faits sociaux et d'appréhender leur complexité. Nous avons articulé la réalité

socio-économique et matérielle d'une société (espace perçu) avec les relations de pouvoir (espace conçu) puis avec le « point de vue » des sujets eux-mêmes (espace vécu). Trois concepts unis dans la totalité et que nous n'avons séparé que pour mener à bien l'exercice analytique. Chivallon (2003) avait rappelé que dans la géographie française, cette triade lefebvrienne était davantage mentionnée pour justifier trois domaines bien identifiés de la géographie plutôt que de les articuler. Nous pensons que nous avons réussi à les relier dans un même schéma compréhensif et que nous avons apporté à la géographie en liant dialectiquement les processus de subjectivation politique aux dynamiques territoriales objectives. C'est ainsi que nous avons proposé une première attribution de formes territoriales à la subalternité, à l'antagonisme et à l'autonomie. Bien qu'il soit nécessaire d'améliorer et de systématiser l'utilisation de ces triades, nous espérons avoir posé une pierre qui participera à réhabiliter l'édifice de la pensée de lefebvrienne en géographie.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La masificación de los efectivos estudiantiles no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, de acuerdo con la UNESCO (2012), entre 2000 y 2012 la población estudiantil mundial prácticamente se duplicó, paso de 100 a 196 millones. Este gran aumento se debe relacionar con el papel que tomó la educación superior en la economía global desde finales del Siglo XX hasta principios del Siglo XXI. En este sentido, numerosas investigaciones (entre otras: Harvey 1998, Chomsky, 2010; Saxe-Fernández, 2000; Granger 2015) señalan que esta mutación de la educación superior responde a políticas de orden neoliberal, a las necesidades crecientes de mano de obra altamente calificada así como a la flexibilización del aparato productivo. Tal observación nos invita a cuestionar el papel de la educación superior en las políticas de desarrollo y sus eficiencias reales en término de emancipación de las distintas poblaciones. Si queremos depurar estas políticas de desarrollo de sus mantos ideológicos, es entonces primordial plantear ¿de qué maneras las formaciones universitarias participan realmente en la emancipación de generaciones de jóvenes al rededor del mundo? o, complementariamente, ¿en qué medida la educación superior sirve para garantizar el mantenimiento de la hegemonía neoliberal y la reproducción del sistema capitalista?

Responder a estos cuestionamientos es un trabajo inabarcable para un solo investigador y menos para una sola investigación de doctorado. En cambio, iremos abordándolas desde un estudio geográfico que busca aportar elementos a partir de la *experiencia estudiantil.* Dicho concepto, habrá que precisarlo dado sus distintos usos. Primero consiste en el rechazo a determinismos estructurales y culturales. Segundo, radica en abordar este problema desde el estudiante, es decir desde lo *vivido*, para entender cómo se construye socialmente -como sujeto político- a través de sus estudios. Esto implica no reducir la

institución educativa a un lugar de enseñanza, sino aprehenderla como un espacio social, es decir un lugar de convivencia e interacción que genera sus propias dinámicas socio-culturales (Cazés, 2000). Ello posibilita ampliar la mirada histórica y política, esto es, a considerar también la universidad como una *arena política*, para retomar el concepto de Cefaï (2011), es decir como el *marco* de la experiencia, que nos informa sobre las dinámicas socio-políticas de los grupos presentes. De esta forma, queremos avanzar sobre este proyecto en torno a la eficiencia de los mecanismos institucionales y educativos de dominación y las vías de la emancipación que posibilitan los estudios superiores. Y con el objetivo de complejizar el análisis, nos preocupó de inmediato espacializar dicha experiencia social, fiel a nuestra formación en geografía social.

Globalización, educación superior e individualidades estudiantiles: la experiencia como nexo comprensivo

Hoy más que nunca, en este principio de Siglo XXI, la educación superior está en el centro de la mirada: la afirmación de un capitalismo de acumulación flexible, concomitante a la concreción del *espacio global capitalista*, ha puesto tanto la formación profesional e intelectual, así como la investigación científica, a un nivel clave en la innovación (Harvey, 1998). La educación superior se ha vuelto estratégica para la competencia, de modo que tanto los Estados como las empresas privadas invierten mucho en ella, o buscan reestructurarla o reorientarla respecto a determinados intereses. A pesar de este contexto, en el imaginario colectivo, la universidad sigue siendo vector de esperanzas sociales. Si bien en la segunda mitad del siglo pasado estudiar permitía un ascenso social importante, ahora no garantiza siempre encontrar un empleo decente. Y a pesar de la diversificación de la oferta educativa –entre otros con la creación de formaciones tecnológicas de nivel superior– estudiar en la universidad se ha vuelto tan necesario para garantizar una vida digna que los jóvenes y sus familias elaboran diversas estrategias económicas para acceder a buenas escuelas.

En las reestructuraciones de los sectores de la educación superior se concretan las tendencias hacia la privatización y se intensifica la competencia entre universidades. Entre otras cosas ello implica: un desprestigio creciente de las carreras no rentables como las ciencias humanas; una baja de la inversión pública en ciertas ramas educativas; así como el aumento en las carreras vinculadas a los sectores productivos (Chomsky, 2010; Saxe-Fernández, 2000; Granger, 2015). El acercamiento entre sector privado y universidad pública,

emprendido por los gobiernos de muchos países en las últimas décadas, ha generado una respuesta social importante. A veces apoyado por académicos, sectores juveniles y poblaciones estudiantiles que se estimaban vulnerados organizaron revueltas, a veces mediante posturas radicales, contra estas políticas neoliberales. Entre otras, las grandes huelgas de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1986 y 1999-2000 y las numerosas movilizaciones estudiantiles nacionales en Europa en la década 2000 contra el "Plan Bolonia". Tales acontecimientos se ubican en este prisma interpretativo: ello permite mostrar que además de luchar en defensa de los intereses de una juventud con cada vez menos perspectivas, se expresaba un temor específico al "poder de la educación" sobre la sociedad. Recordando trabajos como los de Althusser (1976) no es nuevo señalar a la escuela como una institución clave en el proceso de socialización, este autor incluso la consideró como un aparato ideológico de Estado, uno de los más potentes para someter la personalidad de los alumnos al dominio del capital. Desde esta perspectiva, si la escuela es un lugar importante en el conflicto entre clases sociales, el determinismo estructural tiende a atraer la atención sobre el control del aparato educativo y sus resultados, y así a minimizar lo que pasa dentro. Efectivamente, la escuela no es un monolito sino una institución que contiene numerosas relaciones sociales y aunque debe ser considerada una estructura que participa en la reproducción del sistema dominante, no determina estrictamente la complejidad de los *hechos sociales*.

Entramos en un debate epistemológico clásico en ciencias sociales, el que opone *estructura social* e *individuo*, lo que al nivel metodológico se traduce por la oposición entre *holismo* e *individualismo metodológico*. Bourdieu (1980) buscó superar esta oposición que es también la que se presenta entre el *estructuralismo* y la *fenomenología existencialista*. Lo hizo con el concepto de *habitus*, es decir defendiendo que las subjetividades individuales se construyen dentro de marcos socio-culturales. Trasladar este dualismo al campo de la educación nos invita a interrogar el grado de influencia de las nuevas estructuras educativas y en qué medida éstas moldean a los jóvenes, pero también a profundizar cómo la educación transmite herramientas críticas para poder analizar sus propias situaciones y ser más conscientes de las implicaciones de sus posibles elecciones en la vida.

Como se menciona anteriormente, en la sociedad global contemporánea, también llamada "sociedad del conocimiento", la educación ha tomado un lugar central en la reestructuración de la economía capitalista, que ciertos autores proponen nombrar "capitalismo cognitivo" (Hardt y Negri, 2000). Así, prestar atención a los efectos de la globalización sobre la evolución de las formaciones de educación superior, sus contenidos y

sus impactos sobre la sociedad, desde la perspectiva de los estudiantes, nos parece una necesidad para evitar y contrarrestar las derivas de la mercantilización del conocimiento, así como para defender un proyecto de sociedad radicalmente democrática, cuyas esferas educativas y decisionales estén fuera de los intereses privados. Es por ello que, con el objetivo de no recrear un determinismo de la estructura social sobre los individuos, decidimos partir de la *experiencia estudiantil* para resaltar la tensión dialéctica del individuo con la estructura social, del aprendiz con su escuela.

Efectivamente, si cada universidad promueve un *debe ser* estudiantil, respecto a su pretendida función oficial, los estudiantes nunca acaban siendo exactamente lo que recomienda lo que es *instituido*. Daniel Cazés, quien reflexionaba acerca de este debate en el contexto de la UNAM de los años ochenta y noventa, señalaba que, además de su formación académica, los estudiantes participan en procesos culturales no siempre formalizados, a veces superficiales, y que por lo mismo, la profundidad de su formación intelectual y ciudadana dependen en gran parte del tiempo y la intensidad con que cada individuo se integre a la vivencia universitaria y del contenido específico de ésta. Es decir que a pesar que la universidad puede ser un lugar de la reproducción social, es también un espacio de encuentro y socialización que impulsa a la interacción y a la discusión: a una vida social que induce sus dinámicas desde lo *vivido*. Así, a pesar de la infinidad de experiencias posiblemente observables, potencialmente equivalente al número de individuos estudiando, observar tendencias colectivas en ciertas universidades o facultades nos debería permitir avanzar hipótesis más precisas en cuanto al carácter democrático, ideológico y estructurantes de estas instituciones educativas, y a través de ello diferenciarlas.

Las investigaciones sobre los estudiantes suelen concentrase por un lado sobre las instituciones educativas y los efectos externos e internos sobre ellas, los estudiantes siendo parte de ellos. De otro lado los estudiantes pueden ser el centro de atención (Guzmán, 1991). En nuestro caso, aunque los estudiantes serán el objeto de estudio nos interesa ponerlos en relación tanto con las instituciones así como con sus contextos más amplios, lo que conduce a resaltar la dimensión espacial de tales procesos sociales.

Problematizar a partir del territorio y de las subjetividades políticas

Desde la década 1990 se ha banalizado el uso del concepto de territorio, a menudo instrumentalizado por las personalidades políticas y vulgarizado por los medias masivos de

comunicación. Y paradójicamente a ello, la multiplicación de los sentidos atribuidos al concepto se ha acompañado de una pérdida de contenido que refuerza la aceptación de sentido común, que suele resaltar tanto lo cultural como lo identitario del territorio, pero que hace dudar a los científicos sobre la pertinencia y la utilidad del concepto. La organización de las *Entrevistas de la Ciudad de los territorios*[1] los días 7 y 8 de junio del 2007 en Grenoble (Francia), reunió a los principales especialistas europeos del territorio para reflexionar sobre este problema y el devenir de la triada Territorio, Territorialidad, Territorialización (TTT) (Vanier, 2009a).

A pesar de la imprecisión del concepto de territorio, hay que notar que su permanencia en la actualidad es también debido a sus apariciones en muchas luchas o conflictos a menudo autodenominados "territoriales". Raúl Zibechi, periodista y ensayista uruguayo, destaca la centralidad de esta cuestión en un gran número de luchas por la autonomía, indígenas en muchos casos, en América Latina en las décadas 1990 y 2000 (Zibechi, 2007). Las luchas indígenas, tanto motivadas por la obtención de una cierta autonomía política u organizados en contra de grandes proyectos de infraestructuras o de la industria extractiva, defienden una "base espacial", su razón de vivir, su territorio, casi siempre ancestral. Por eso a final del Siglo XX y principio del Siglo XXI, se llegó a considerar al *campesindio*[2] como el nuevo sujeto revolucionario en América Latina. Posturas posmodernistas de la misma época enfatizaron lo particular y lo cultural en el surgimiento de estas nuevas subjetividades en lucha, idealizando a veces las raíces prehispánicas.

Para nosotros, no es lo cultural que hace el territorio. Por el contrario, queremos deshacernos de este enfoque culturalista y nuestra propuesta para comprender esas "nuevas subjetividades antagónicas" al capitalismo global, residiría en la necesidad del territorio para la supervivencia del grupo. Cuestionamos directamente las condiciones materiales experimentadas por la humanidad debajo el régimen del capitalismo globalizado, cuya dinámica de abstracción del espacio y de fragmentación de lo social dificultaría severamente la posibilidad de existir como *sujetos colectivos* (Lefebvre, 1974). En un trabajo muy distinto, Loic Avry (2012) resaltaba el incremento de los conflictos sociales debido a intereses,

[1] De nuestra traducción: « *Entretiens de la Cité des territoires* »

[2] El campesindio designa al campesino e/o indios de América Latina, sujeto que vive tradicionalmente de la tierra y que ha sufrido de importantes despojos recursos estas últimas décadas por las políticas neoliberales. Por lo mismo, ha asumido con mucha determinación conflictos contra los poderes dominantes y empresas multinacionales. Si la expresión de campesindio se le atribuye a Bartra (2008), no le adjudicamos a él su uso y entendimiento posmodernista, que consiste en resaltar el papel de las culturas populares e indígenas en su movilización. Desde la geografía social, preferimos atribuir la fuerte combatividad de estos pueblos al hecho de ser sujetos colectivos territorializados, que exponen consciente su ser territorial, en el contexto del virulento despojo capitalista actual.

concepciones y representaciones distintas del territorio. Ahora el ordenamiento territorial, y sobre todo los planes de "mega-proyectos", como las plantas nucleares, las presas, las minas, etc., suscitan la indignación, reacción y movilización de una gran diversidad de actores: usuarios y habitantes, políticos y funcionarios, militantes políticos y ecologistas, asociaciones civiles y partidos políticos, empresas privadas, etc. La lucha contra la imposición de un aeropuerto en Notre-Dames-des-Landes (Pays-de-Loire, Francia), caso bastante mediatizado por la radicalidad de los opositores, encaja plenamente en este cuestionamiento[3].

Para abrir la discusión, debemos preguntarnos si la cuestión territorial sólo está presente en los movimientos sociales que reivindican un espacio o si participan de la experiencia individual y colectiva en todo momento. Por ejemplo, Avry (2012) integró a sus casos de estudio un conflicto urbano, que revela ser un conflicto de *uso* del espacio más que *por* un espacio. En 2004, durante varias semanas, cada "jueves estudiantil" o durante las fines de semana, en la ciudad de Rennes (Bretaña, Francia), se enfrentaban jóvenes fiesteros y usuarios nocturnos del centro histórico con la policía, que era solicitada por los habitantes de la zona, molestos por las distintas contaminaciones que genera la fiesta. De acuerdo con el autor, consideramos que se trata efectivamente de un conflicto territorial, porque su análisis lleva a considerar relaciones de poder espacializadas. En este caso, el poder se manifiesta ante todo por la funcionalización de un espacio que responde a un cierto proyecto de sociedad. Se prohíben otros usos del espacio lo que dificulta su apropiación y desemboca en un conflicto. No hay sociedad que no produzca su espacio, cuyo proyecto no este instituido –hasta naturalizado– en un marco espacial, el del Poder mismo. De este modo, si el espacio es social, la experiencia social está siempre espacializada, y hablar de dimensión territorial de la experiencia, es referirse a los marcos espaciales instituidos, revelador del estado de las relaciones de poder entre grupos sociales en una estructura social dada en un momento dado.

Ahora bien, los movimientos sociales siempre están visibles porque significan una *copresencia*, una acción colectiva (marchas, mítines, toma de edificios, cierre de carreteras, etc.) que se concretiza en el espacio, tanto público como privado, y que puede afectar el funcionamiento de la sociedad. En una investigación anterior sobre la territorialización los movimientos estudiantiles de la universidad de Caen (Normandía, Francia) en 2006 y 2007, se observó cómo los estudiantes ocuparon sus edificios universitarios, al querer subir el nivel de

[3] Desde hace varias décadas se planea un proyecto de aeropuerto sobre un espacio natural (una zona clasificada "natural húmeda") ubicada en una zona rural donde viven campesinos. En este caso el espacio aparece claramente en las reivindicaciones. Este espacio fue clasificado en ZAD por los poderes locales, es decir como una *Zone d'Aménagement Différé* (zona de ordenamiento ulterior), para reservar este espacio para el proyecto. Luego fue renombrado por los militantes, asociaciones civiles y habitantes, como de una *Zone À Défendre* (zona a defender).

conflictividad para luchar contra reformas propuestas por el gobierno del Estado francés. Tal ocupación significaba una territorialización de la lucha, que se concretizaba por un control sobre ciertas áreas del campus, hasta formar un verdadero *territorio aperiódico de protesta* (Lariagon, 2010). Este implicaba la reconfiguración de las relaciones de poder tanto al nivel de la universidad como de la aglomeración urbana (Lariagon, 2014). Y estas mismas experiencias de la territorialización de la protesta constituyeron la auto-identificación de un sujeto colectivo estudiantil cuyo "soporte espacial" era la universidad ocupada.

Si consideramos que cada acción colectiva, de la marcha pacifista planificada hasta disturbios espontáneos, implica necesariamente la copresencia de varios hasta una multitud de individuos o colectivos en el espacio, significa un empoderamiento social y una apropiación del espacio, aun puntualmente delimitado. Entonces tanto la acción colectiva como el conflicto, como territorialización de la protesta, implican representaciones situadas *en él* y *del* espacio, tanto para los autores de las acciones colectivas como para los espectadores. Pero ¿qué pasa antes y después del conflicto? ¿Dónde está la cuestión territorial? ¿Si el espacio es anterior al conflicto y se mantiene después, que pasa con las relaciones de poder? Es poco probable que aparezcan al momento del conflicto como surgido de la nada y que desaparezcan después, sin dejar marcas, huellas, experiencias…

Experiencias estudiantiles y espacios sociales: dos nuevos casos de estudio

El sujeto puede actuar en favor o en contra de su posición en la estructura social. El sujeto que se rebela, que entra en conflicto con otros grupos, denuncia la estructura misma, tiene ideas previas a su rebelión, no es nunca una espontaneidad pura. En la misma lógica, es la propia experiencia del conflicto que puede permitir vislumbrar algo después, una liberación más duradera. Se parte de la idea que esos procesos de subjetivación política no se pueden realizar "fuera del suelo", sino en un espacio producido donde están plasmadas, se plasman y se plasmarán las relaciones de dominación, de conflicto y de liberación. Pero ¿bajo qué forma? ¿Habría formas, funciones o estructuras espaciales respectivas?

Las universidades y las poblaciones estudiantiles parecen ser un terreno adecuado para investigar e intentar responder a estas interrogantes. Primero, la universidad es una institución dentro de una sociedad más amplia, y que por lo mismo, suele tener el estatuto de pública o privada. En todo caso, la universidad es un lugar y una institución ajena al joven hasta que éste empieza a estudiar. Es decir que desde una observación superficial que intentaremos

superar, teóricamente no cabrían reivindicaciones territoriales, sobre todo si la función universitaria es respetada. Sin embargo, la universidad es una institución históricamente vinculada a los poderes dominantes y está cada vez más inserta en el modelo de desarrollo capitalista, en el marco de la "economía del saber". A pesar de este papel en la reproducción social, siempre ha sido un lugar de nacimiento e impulso de movimientos anti-hegemónicos. Desde la primera universidad, la de Bolonia hace casi mil años, hasta la actualidad, pasando por el episodio mundial de las revueltas estudiantiles de 1968, los campus son lugares propicios para la emergencia de protestas. El actuar crítico es a veces asumido como un "deber del estudiantado". La etapa estudiantil implica momentos de formación profesional, intelectual, político, pero también de experimentación de la independencia respecto de la familia y de afirmación del individuo. Por otro lado se forman nuevos círculos de amistades, se entra en contactos con grupos políticos o se descubren talleres de actividades extraescolares, etc. Se forman identidades colectivas que tienen como base los espacios universitarios. Pero en el marco de la globalización, y de la fuerte heterogeneidad social que caracteriza las poblaciones estudiantiles podemos preguntarnos ¿Qué experiencias territoriales para que tipos de estudiantes? ¿Cómo las condiciones de vida, la competencia entre individuos, las desigualdades de relación con el espacio, las relaciones de poder en el seno de la institución universitaria pueden influir la apropiación de sus lugares de estudios y el desarrollo personal?

Con base a un argumento de orden exploratorio, elegimos dos casos de estudio con características muy diferentes, pero que al mismo tiempo estaban a nuestro alcance. Los elegimos no sólo respecto al activismo estudiantil, sino respecto a sus modelos pedagógicos, sus prestigios académicos, a sus entornos sociales y productivos así como respecto a sus ubicaciones en la geografía mexicana. Si bien se justificará puntualmente a lo largo de la primera sección a los dos casos de estudio elegidos, se esboza ahora el contraste que los une y separa, precisando de entrada que no se trata de un estudio comparativo, sino de explorar en dos direcciones, en dos espacios sociales distintos, cómo y con qué consistencia se conforman qué tipos de sujetos colectivos estudiantiles.

La Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UCTGG), es una institución de formación tecnológica ubicada en Petatlán, una pequeña ciudad de la Costa Grande del Estado de Guerrero. Dicha universidad tiene la particularidad de estar ubicada en una zona bastante marginada de la economía nacional, es una escuela que tiene por objetivo oficial ofrecer una formación universitaria a jóvenes originarios del campo que no tienen los recursos para estudiar en otra parte. La UTCGG, así como el conjunto de universidades

tecnológicas, tiene la misión de participar en el desarrollo económico regional. Habrá que develar cómo este modelo pedagógico influye en las concepciones que tienen los estudiantes de la sociedad y cómo esto se vincula con una modificación de las prácticas socio-espaciales, insertándose en un espacio social mayormente rural. Un tema importante para resaltar es que la unidad universitaria aparentaba que no había conflictos estudiantiles en este pequeño campus.

Otro caso radicalmente diferente, es el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dada su inmensidad, tuvimos que reducir nuestra elección a su Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Esta facultad, que ya tenía más de 10 000 alumnos cuando empezamos el doctorado en 2012, se encuentra ubicada en uno de los campus más grandes y de los más prestigiosos de América Latina, en la capital de la República Mexicana, la Ciudad de México[4], una de las más grandes ciudades del mundo. Además del interés por el fuerte activismo estudiantil y de los espacios ocupados por colectivos políticos en la FFyL, se buscó profundizar en cómo, en el marco de una megalópolis, se articulan las migraciones urbanas con el deber académico estudiantil y cómo se abren posibilidades de militancia y de qué tipo.

Un "objeto posmoderno" para una investigación crítica: interés y justificación de la investigación

Como lo recuerdan Collignon y Staszak (2004), la geografía francesa ha tratado poco, si no es que nada, los temas de investigación posmodernos, a saber temas de género, sobre la homosexualidad, los grupos étnicos, *Disney* o *el Mall*. Para los autores, esto se podría explicar en parte por la reticencia a tratar temas nuevos fuera de las competencias tradicionales de los geógrafos o porque Francia no sería posmoderna. Ahora bien, si, de acuerdo a Harvey (1998), la posmodernidad se caracteriza más por una transformación del modo de producción capitalista y la afirmación del espacio global, y no se trata tanto de una ruptura con la modernidad sino más bien de una agudización de sus rasgos característicos ¿cómo considerar que Francia puede estar fuera de las dinámicas de la globalización capitalista? En cambio para Chivallon (2003), esto se explicaría por el hecho que la geografía francesa es social y que entonces, no puede ser cultural como la geografía inglesa. A excepción de Paul Claval, quien está considerado un "transmisor de ideas" entre el mundo anglosajón y el francés, más que un

[4] En el transcurso de la investigación, se cambió el estatuto del Distrito Federal (D.F.) al de Ciudad de México (CDMX).

teórico de la cultura, en Francia el enfoque cultural fue tímidamente integrado por temores a disimular o despreciar un análisis de la estructura social. Así, Chivallon (2003) recuerda que aunque los trabajos de Armand Frémont, personaje importante de la geografía social francesa, abogaban a favor de un acercamiento más psicológico y subjetivo[5] de la relación con el espacio, fue una excepción y una pista relativamente poco seguida.

En el plano epistemológico, la geografía francesa es bastante fiel al cartesianismo, al positivismo y al empirismo (Colligon y Staszak, 2004), lo que dificulta superar un determinismo espacial bastante anclado en la disciplina y no siempre bien identificado (Chivallon, 2003). Estos pilares epistemológicos han llevado incluso a geógrafos de influencias marxistas a considerar una dialéctica socio-espacial, cuya relación equilibrada tiende a reafirmar un determinismo del espacio sobre la sociedad (Ripoll, 2006). Así, dadas estas observaciones ¿cómo relacionar las subjetividades con el espacio? ¿Cómo tratar un tema en apariencia típico de las preocupaciones posmodernas –las subjetividades– sin abandonar los postulados de la geografía social, es decir tener como objeto las relaciones entre el espacio y la sociedad, enfocándose primero en los grupos humanos (Hérin, 2006)?

En síntesis, parece haber una disyuntiva entre dos campos epistemológicos, uno posmodernista que tiende a rehabilitar tanto un determinismo como un relativismo cultural, y otro basado en una geografía demasiado cartesiana que toma el riesgo del determinismo espacial. A este dilema epistemológico, hay que añadir que actualmente es común recibir advertencias frente a trabajos que serían "demasiados teóricos". Incluso en Geografía, tanto en la Universidad Caen-Normandie (UCN)[6] como en la UNAM es difícil hacer una tesis teórica que carezca de un caso de estudio concreto geográficamente justificado. Habría que profundizar tales comportamientos científicos, pero sabemos de antemano que a pesar de los llamados a la interdisciplinariedad, la especialización científica queda bastante viva y difícil de superar. Diversos autores han señalado también el vínculo entre el ambiente posmodernista actual y la tendencia al rechazo o desprecio a pensar *la totalidad* (Labica, 2014), y entonces de proponer teorías generales que engloban los casos particulares.

Al haber redactado esta tesis en una estancia larga en la UNAM, hubo la necesidad de redactar un "marco teórico". Así, por necesidades tanto epistemológicas como de forma, nos pareció fundamental empezar por realizar un trabajo de esta índole, y no sólo por el placer de hacer teoría o por contar nuestras lecturas. Si es claro que la lectura de un marco teórico podría ser aburrida, escribirlo es una necesidad para el sujeto que investiga y quiere aclararse

[5] Véase la obra de referencia de este autor *La región, espace vécu* (Frémont, 1976).
[6] Antes Université Caen Basse-Normandie (UCBN).

la articulación de conceptos tanto como elaborar una matriz conceptual sólida y coherente. Respecto al tema de investigación, se presentó necesaria la elaboración del marco teórico para justificar el estudio de los procesos de subjetivación política de los estudiantes desde la perspectiva geográfica.

En América Latina y principalmente en México, estudiar los movimientos sociales desde perspectivas espaciales parece ser una práctica común, a diferencia de Francia donde no lo es. ¿Por qué estás reticencias? Porque la vinculación institucional del geógrafo a sus departamentos de docencia e investigación lo pone en una situación de justificación de su objeto de estudio. El geógrafo se encuentra absorbido en el debate sobre la presencia y la visibilidad del espacio en su tema de investigación. Como lo cuenta Ripoll (2005), al empezar una tesis de doctorado de geografía sobre los movimientos sociales, se le preguntaba "¿Pero dónde está el espacio en todo eso? ¿Por qué no elegir movimientos sociales que tienen el espacio como apuesta? ¿Por qué no estudiar sus consecuencias espaciales? ¿Eso es geografía?". Al final, en su tesis denominada "La dimensión espacial de los movimientos sociales[7]", Ripoll (2005) demostró la omnipresencia del espacio y su importancia en la construcción de cualquier tipo de movimiento social, tanto para organizarse a una escala nacional como en la vida cotidiana local. Y al precisar el concepto de *copresencia*, del que hemos sido influenciados, articuló las dimensiones *material* e *ideal* de la vida social, espacializando los procesos de movilización colectiva.

Nuestra exploración teórica nos acercó a una matriz conceptual mucho más marxiana, dentro de la cual el *sujeto* toma un lugar fundamental. ¿De qué sujeto hablamos? Ciertamente no del sujeto cartesiano, esencial y abstracto, imposible de espacializar desde una concepción social, sino un sujeto producto de su propia experiencia. Ahora ¿Cómo convencer al geógrafo de la necesidad de definir el *sujeto* sin exponer esta reflexión, que nos lleva a campos inhabituales para nuestra disciplina –como filosofía y específicamente la fenomenología y el marxismo? Y de otra parte, ¿Cómo defender una postura científica sin intentar objetivar los resultados?

A contrapelo de posmodernistas como Edward Soja y su interpretación idealista de la obra de Henri Lefebvre, se retoma aquí la propuesta lefebvriana porque precisamente fue él quien "rematerializó las representaciones" (Labica, 2014). En su teoría de la producción del espacio, el proceso de representación, y la batalla entre representaciones dominantes y dominadas, no se puede separar del mundo material y de las prácticas socio-espaciales.

7 De nuestra traducción: « La dimension spatiale des mouvements sociaux ».

Incluso, en numerosas ocasiones Lefebvre invitó a superar esta vieja oposición filosófica entre lo subjetivo y lo objetivo (1974).

El otro interés de retomar la teoría social lefebvriana del espacio, es porque Lefebvre influyó en numerosos pensadores del espacio y de la sociedad, entre otros David Harvey, Milton Santos, Neil Smith, Manuel Castells, Edward Soja, Jean-Pierre Garnier, Doreen Massey y un largo etcétera. Esto no implica que sus lecturas sean exentas de críticas, por ejemplo, Jean-Yves Martin (2011) señala que a Harvey se le reprocha su lectura economicista de la producción del espacio, mientras que Soja desmanteló por completo la triada de la producción del espacio (percibido, concebido, vivido) que según el autor original, sólo encuentra sentido en la unidad (Lefebvre 1974). Por otro lado, habría que comprender por qué la teoría lefebvriana en Francia fue poco explotada. ¿Los geógrafos serían poco propensos a hacer teoría? ¿La caída del muro de Berlín habría al mismo tiempo sepultado todos los pensamientos cercanos a la filosofía marxista? Lo que es seguro, es que Lefebvre es un autor clave para nuestra investigación, al impulsar un debate que nunca quiso abrir en los términos que fue formulado luego por otros autores. Al contrario de ciertos posmodernistas, el mundo subjetivo es constituyente del espacio social.

Es importante dilucidar porque la teoría lefebvriana sobre el espacio fue escondida en los almacenes de la historia, o más bien en los estantes de los geógrafos; lo que es claro es que la obra fue "mal digerida", poco aplicada y desviada de su propósitos a favor de un cambio social radical (Martin 2011; Busquet, 2012). De paso, podemos mencionar que de acuerdo con Rémi Hess (1988), biógrafo de Lefebvre, la obra de este autor fue a la vez censurada por el partido comunista y la academia francesa. En cambio se desarrolló un interés importante por su obra en el mundo anglosajón, y también tuvo eco en América Latina. En Brasil existen escuelas geográficas explícitamente lefebvrianas que buscan distinguirse de la lectura de Milton Santos. En el mundo hispanohablante, la traducción muy tardía –e inexplicable– de *La production de l'espace* al español en 2013, ha despertado un gran interés, aun cuando han pasado casi 40 años de la publicación original. En México, país en el cual los postulados marxistas no fueron extinguidos por otras hegemonías, se han multiplicado los círculos de lectura y abordajes críticos del espacio, tanto en geografía como en otras disciplinas, tales como el urbanismo y la sociología. Es así que, durante más de dos años, paralelamente a la investigación doctoral, participé activamente en la oficialización y en el trabajo del Seminario Permanente Producción del Espacio del Posgrado de Geografía de la UNAM, ello nutrió mi trabajo.

En Francia, debemos citar el esfuerzo de reedición de libros de Lefebvre emprendido por Rémi Hess, uno de sus antiguos estudiantes. Y aunque una nueva generación de jóvenes investigadores de diversas disciplinas movilizan a la teoría social lefebvriana, queda mucho por hacer para rehabilitar un pensador que no fue profeta en su propio país, aunque *hizo escuela* en otras geografías. Ello plantea una incógnita: ¿cómo es que la geografía francesa podría dejar pasar un autor tan cercano? Esperamos que nuestro trabajo aporte elementos a la geografía social francesa, que ayude a afirmar su carácter crítico mediante una (re)lectura de la obra de Henri Lefebvre.

Aportar a la geografía crítica

Como lo acabamos de justificar, la elección de movilizar la obra de Lefebvre expresa una necesidad científica para nuestro trabajo: la de articular los procesos de subjetivación con el mundo objetivo en el proceso de *producción del espacio*. Aunque mucho más centrado en el concepto de espacio que el de territorio, como lo recuerda Harvey (1998), Lefebvre insistía en el rol del poder en la producción del espacio. No hay gobierno sin espacio, ni Estado sin poder soberano sobre su territorio. Así, con el fin de rehabilitar una concepción crítica del territorio que no esté en competencia con el concepto de espacio, sino complementario, realizamos un trabajo de conexión conceptual para facilitar la lectura y el análisis de la dimensión espacial de las relaciones de poder (los territorios) en una totalidad compleja (el espacio), permitiendo articular lo particular y lo general, lo local y lo global, en una misma matriz comprensiva.

El libro *Territoires, Territorialités, Territorialisation; Controverses et perspectives* (Vanier, 2009a) evalúa a través de los trabajos de varios autores, la vigencia de estos conceptos con base en una serie de preguntas enunciadas en la introducción (Vanier, 2009b), cuestiones que inspiraron esta investigación. No obstante, es importante mencionar que aunque el territorio es aceptado, reconocido y utilizado en muchas disciplinas, no se habla siempre de la misma cosa. Falta profundizar y establecer una epistemología común y reflexionar sobre la cual pueda fundarse. Existe también una pluralidad de orientaciones científicas nacionales y Francia no tiene la primacía, el particularismo del concepto. Para aportar a esos cuestionamientos no sólo desde el marco de un debate exclusivamente francés, nos apoyaremos de una postura crítica que apuesta a la ampliación de los conceptos, desde una literatura latinoamericana que no teme un acercamiento abiertamente crítico. Entre otros, autores como Haesbaert (1997; 2011), Mançano Fernandes (2011) o Lopes de Souza (1995;

2011) actualizan una concepción relacional del territorio que permite investigar las relaciones de poder en el espacio. Al ampliar el concepto abren la posibilidad de cuestionar su pertinencia. Así, frente a la necesidad de "teorizar más" el TTT como lo señala Lajargue (2009), exploraremos la posibilidad de una revitalización del TTT conectándolo con el *espacio social* de Henri Lefebvre (1974). Banos (2009) concluye que el concepto territorio ya no nos informa sobre el cómo "vivir juntos", es quizás porque podría ser más útil para explicar los contrastes sociales y la dimensión espacial de las relaciones de poder. Esto significa que, el concepto de territorio ya no sirve para justificar, ni material ni simbólicamente, a un espacio estatal, ni para ordenar el territorio y defender una visión unívoca en nombre del interés de la comunidad nacional. Otra conceptualización debería ayudarnos a nutrir una controversia constructiva y evidenciar más claramente las relaciones de fuerzas internas a las sociedades (Lajargue, 2009). Respecto a la postura de Banos (2009), quien trata de repensar la pareja "territorio-lugar" para nutrir una geografía de la democracia, se opta aquí por repensar la pareja "espacio-territorio" con el objetivo de nutrir una geografía que comprenda la dominación y las posibilidades de la emancipación.

Tres experiencias de investigación para una tesis doctoral: el plan de la obra

Anunciar un *plan de la obra*, no tiene por objetivo pretender que nuestro trabajo en sí mismo es una obra, sino que se concibe como un proceso en construcción. En cambio, hace explícitamente referencia al capítulo de introducción de la *Producción del espacio* (Lefebvre, 2013), porque al igual que el autor hizo en su momento, debemos reconocer que nuestro objeto de estudio se fue construyendo dialécticamente a lo largo de nuestra investigación. Sólo la escritura le confiere un carácter fijo y estable, pero en realidad el objeto de estudio en sí mismo fue evolucionando, lo mismo ocurrió con el sujeto investigador: de modo tal que, con nuestras lecturas y participaciones en seminarios, con los trabajos y artículos escritos, así como con las sesiones de trabajo de campo y las confrontaciones entre lo abstracto y lo concreto, el resultado de la investigación, el escrito es un reflejo de la dialéctica entre el objeto conocido y el sujeto conocedor. Dicho de otra manera, no hemos elaborado un objeto de estudio al principio del doctorado y luego pasado cincos años en descifrarlo. El objeto evolucionó paralelamente a nuestras experiencias de investigador. En realidad se trata de tres experiencias que se sucedieron y que constituyen los distintos momentos de una tesis doctoral.

El texto se divide en tres secciones de varios capítulos. En la **sección I** se plasma el trabajo teórico iniciado a lo largo del doctorado y que abrió la posibilidad de reinterpretar nuestro trabajo anterior de maestría sobre la territorialización de la protesta estudiantil (Lariagon, 2010). En el **capítulo 1**, nos concentramos en la exploración de las raíces epistemológicas de la *experiencia* con el fin de poder caracterizar el *sujeto*: en tanto resultado de la experiencia práctico-sensible, cualitativamente diferente a un sujeto visto desde una perspectiva esencialista. Ello significa que nuestro sujeto no coincide con el sujeto cartesiano que es y que se piensa separadamente de su espacio, esta *res cogitans* que hace frente a la *res extensa*; por el contrario ubicaremos a nuestro sujeto desde la producción del *espacio social*, lo que significa adoptar una concepción materialista del proceso de representarse al mundo. Por lo mismo movilizaremos, para nuestra trama analítica, la triada de la *producción del espacio* (espacio percibido, concebido, vivido) de Henri Lefebvre (1974). Tales consideraciones nos llevarán también a justificar nuestros casos de estudios, elegidos por ser dos espacios sociales radicalmente diferentes.

En el **capítulo 2** añadiremos ingredientes a lo presentado anteriormente, y principalmente el tema del poder: consideramos que nuestros sujetos están ubicada en una estructura social de dominación, cuya experiencia se debe relacionar con los procesos de subjetivación política. Y dado que el poder tiene un papel importante en la producción del espacio, integrar el concepto de territorio permite precisar los marcos de la experiencia, y considerar las relaciones sociales de dominación, de conflicto y de emancipación.

En el **capítulo 3**, retomamos en síntesis nuestro trabajo de maestría para proponer que la aceptación del conflicto (el antagonismo) corresponde a la territorialización de la protesta, llevándonos a precisar la problemática y elaborar dos pistas por explorar: ¿a qué correspondería territorialmente una experiencia de la dominación y de la emancipación?

En cuanto al **capítulo 4,** tiene dos objetivos simultáneos. Primero introducir nuestro tema de investigación haciendo una breve genealogía de la institución universitaria, enfatizando el ejemplo de la academia mexicana y su fundación desde la época colonial para luego ubicarla en el marco de la globalización capitalista actual. De forma complementaria se buscó definir los términos *autonomía* y *comunidad* dentro de esta historia de la universidad, dos términos imprescindibles para captar las escalas de conformación de los sujetos colectivos.

La historia de la conformación del objeto de estudio comienza con la experiencia del sujeto investigador: después de la maestría realizada en la UCN en Francia, no se comenzó de inmediato el doctorado. Participé de octubre 2010 a abril 2011 en el programa de intercambio

de asistente de idioma entre Francia y México, y fui destinado a trabajar en la UTCGG en Petatlán. Al trabajar ocho meses como profesor de idioma, convivir y observar el cotidiano de estudiantes y profesores, se amplío el espectro de investigación. ¿Por qué limitarse a estudiar la dimensión espacial del conflicto? ¿Por qué no extender la investigación a la dimensión espacial de la vida cotidiana y de la reproducción de las prácticas dominantes? Nuestra estancia y observación en Petatlán nos llevó a plantear un proyecto que no se limitaría al conflicto social en particular, sino a la reproducción de la dominación en general: la observación-participante aportó elementos para dudar seriamente de las posibilidades de ascenso social de los estudiantes a través de las formaciones tecnológicas, así como también sobre las perspectivas de reducción de la pobreza en la región Costa Grande. De modo que al ingresar al doctorado ya se contaba con este largo período de observación pero aún faltaban datos concretos para responder concretamente a las interrogantes. Entre 2012 y 2013, año en el cual nos instalamos para vivir e investigar en la Ciudad de México, mientras elaborábamos una estrategia para la recolección de datos, regresamos tres veces a Petatlán con una duración de aproximadamente un mes, para seguir observando eventos especiales como el aniversario de la UTCGG, pero también para realizar un encuesta a través de mapas mentales y entrevistas. No sólo se obtuvo experiencia en Petatlán, hubo acercamiento con otros pueblos de la Costa Grande de Guerrero así como en Lázaro Cárdenas, en el Estado de Michoacán, donde se logró entrevistar antiguos alumnos. En septiembre 2013, se tuvo que interrumpir el trabajo de campo después que el huracán Manuel pegó en la costa de Guerrero, dañando severamente a las infraestructuras carreteras y suspendiendo las actividades educativas para varios días. Fue una triste ocasión para observar las condiciones de vulnerabilidad en los cuales se encuentra en general la población costeña.

Ello se relata en la **sección II** donde se expone esta experiencia de investigación y el trabajo realizado con el estudiantado de la UTCGG de Petatlán. En el **capítulo 5** se plantea el panorama socio-económico de la región así como las razones de instalación de una universidad de este tipo en la Costa Grande. Después de presentar el marco general, este se relaciona con los motivos de elección de los jóvenes por esta universidad y las disciplinas ahí ofertadas.

En el **capítulo 6** nos dedicamos a descifrar las prácticas espaciales que desarrollan los estudiantes a través de su formación y específicamente la dinámica de apropiación del lugar de estudio. Estudiar en Petatlán es para muchos de los estudiantes la primera experiencia individual y de "emancipación" de la esfera de la familia. Pero, si efectivamente podemos

observar un proceso de anclaje en el pueblo y el desarrollo de una identidad colectiva estudiantil, ¿en qué medida podemos decir que se trata de una comunidad estudiantil?

En el **capítulo 7** veremos que el aprendizaje espacial no puede estar separado de la estructura socio-económica regional y que, al contrario, participa en la continuidad del modelo de desarrollo "urbano-terciario", incitando a la migración del campo hacia las ciudades. Es este proceso de desterritorialización que se observa en paralelo a una dinámica que consideremos de subalternización a un modelo económico.

En el **capítulo 8**, retomando lo expuesto anteriormente, se precisa la relación entre la institución, el modelo pedagógico y el proceso de subjetivación política, integrando las relaciones que los alumnos llevan con sus estudios, los procesos de socialización y las opiniones de los estudiantes sobre su propia situación, ello con el objetivo de evaluar en qué medida podemos considerar que sus estudios llevan al desarrollo de una subjetividad subalterna.

Mientras realizábamos esta investigación sobre el caso de la UTCGG, se aprovechó la oferta académica de la UNAM, a través de la participación en seminarios y conferencias, así como en actividades culturales, hicimos nuestros primeros amigos en geografía y en el ámbito militante de la izquierda estudiantil, aprendimos a conocer la Ciudad Universitaria, una verdadera ciudad al interior de la Ciudad de México. De hecho, esta experiencia condujo a la concentración de la investigación, por factibilidad del proyecto, en la Facultad de Filosofía y Letras.

De esta forma, la **sección III,** con el **capítulo 9,** se introduce la trayectoria histórica de la UNAM, se la presenta como institución vertebradora del sistema educativo mexicano. Se observa aquí que movimientos estudiantiles, tanto de derecha como de izquierda, acompañaron su conformación como la máxima casa de estudios de México, la universidad del pueblo, pero también como un espacio de disidencia intelectual y política.

En el **capítulo 10**, con base a esta historia de la UNAM, se valoran las estrategias de los estudiantes para conseguir entrar en esta prestigiosa universidad nacional y específicamente en la FFyL. Estas estrategias están estudiadas en el contexto de su ubicación en una de las más grandes ciudades del mundo. Este capítulo es entonces la ocasión de presentar los contraste socio-geográficos de la muestra estudiantil, entre los de clases medianas o altas que viven cerca del campus, y los de clases populares que viven en las periferias, a más de dos horas de distancia medido en los recorridos del transporte público.

Así en el **capítulo 11**, podremos concentrarnos en las prácticas espaciales de los jóvenes en el campus para observar las condiciones de posibilidades y las modalidades de la

copresencia estudiantil, con el objetivo de evaluar la veracidad, o la consistencia, de la "Comunidad UNAM" y de tener más informaciones respecto a la dimensión espacial de la formación de sujetos colectivos.

En el **capítulo 12**, pondremos en relación los resultados obtenidos en los capítulos anteriores para precisar las relaciones que los jóvenes tienen con sus estudios y con la estructura institucional de la UNAM y de la FFyL, caracterizadas como verticales. Esta parte de la investigación permite caracterizar cómo se conforman las subjetividades estudiantiles. En la FFyL, se destaca una aspiración humanística.

Finalmente, en el **capítulo 13**, después de una contextualización político-territorial y un breve análisis del movimiento #Yosoy132 en la FFyL, relatamos dos coyunturas socio-políticas específicas que se desplegaron entre 2013 y 2015: primero un conflicto de uso del espacio interno a la FFyL; y segundo, la movilización estudiantil que surgió después de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (Guerrero). Ambas reveladoras de la configuración de las fuerzas políticas estudiantiles presentes y de la dimensión territorial de los procesos de subjetivación política.

Presentamos a estas tres experiencias en un orden cronológico y pueden ser leídas separadamente. No se realizó un estudio comparativo pero si se ofrece la posibilidad al lector de sumergirse en uno u otro caso de estudio, entender cómo se relacionan contextos particulares que favorecen a la vez la singularidad y la multiplicidad de las experiencias estudiantiles. Aunque se elaboró un proceso analítico inspirado de la triada lefebvriana de la producción del espacio, es decir considerar "*las prácticas espaciales, las representaciones del espacio* y de *los espacios de representación"* en una misma unidad (Lefebvre, 1974), dadas las particularidades de cada caso de estudio, cada punto tratado no está desarrollado de igual manera. En un caso u otro, algunos elementos merecen más desarrollo cuando en otros no.

Antes de dejarlos entrar en el trabajo en sí, se advierte que con este trabajo de tesis se buscó desbrozar el terreno para una geografía que aprehendería los procesos de subjetivación en su quehacer científico: se le debe considerar por tanto como un trabajo exploratorio, que seguramente tendrá carencias pero también un honesto potencial explicativo.

SECCIÓN I

ESPACIALIZAR LAS EXPERIENCIAS DE LAS RELACIONES DE PODER: UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL PARA REINTERPRETAR UNA EXPERIENCIA ANTERIOR DE INVESTIGACIÓN Y PRECISAR LAS NUEVAS

CAPÍTULO 1

DE LA EXPERIENCIA A SU ESPACIALIZACIÓN

> De tal manera que esta actividad perpetua no puede decirse ni subjetiva ni objetiva, ni consciente ni inconsciente, pero *generadora de conciencia*[1], inherencia de los mensajes a lo vivido, a través del espacio y el juego de reflejos y espejismos en el espacio[2] (Lefebvre, 1974: 213).

Se habla comúnmente de "vida estudiantil", "movimiento estudiantil" e incluso de "comunidad estudiantil", agrupando poblaciones muy diversas y disimulando realidades sociales complejas. Inicialmente, los trabajos de François Dubet (1994b) sobre las experiencias estudiantiles habían atraído nuestra atención al dar cuenta de esta diversidad. Sin embargo, en su propuesta el papel de la estructura social no es claro, dificultando aprehender las facetas colectivas de la experiencia. Desde la geografía social, esto motivó una indagación epistemológica acerca, primero, del concepto de *experiencia*, y segundo, de su utilización en geografía. Rápidamente nos dimos cuenta de que el concepto de experiencia tiene una larga historia y de que estudiarlo nos iba a hacer reflexionar tanto sobre las representaciones –producción e interpretación– como de su "espacialización". Efectivamente, este concepto tiene la ventaja de disociar y vincular las condiciones objetivas de los individuos y grupos sociales con su formación subjetiva. Así nos debería ayudar en avanzar respecto al problema planteado justo antes, el de identificar en qué medida, y a pesar de diferencias socio-económicas, culturales y políticas, se vuelve posible la afirmación de un solo sujeto colectivo estudiantil: la

[1] Cursivas del autor.

[2] De nuestra traducción : « De sorte que cette activité perpétuelle ne peut se dire ni subjective ni objective, ni consciente ni inconsciente, mais *génératrice de conscience*, inhérence des messages au vécu lui-même, à travers l'espace et le jeu des reflets et mirages dans l'espace. » (Lefebvre, 1974: 213).

comunidad. Y sobre todo de indicar qué factores explicarían la diferenciación de los procesos de subjetivación y si son legibles espacialmente.

En este capítulo, aunque partiremos del empirismo y de la fenomenología para definir la experiencia, afirmaremos progresivamente una concepción experiencial del sujeto frente a las primeras tendencias esencialistas. Llegaremos a entender el sujeto como un producto socio-histórico, siempre ubicado geográficamente. De ahí volveremos a la sociología de la experiencia de Dubet (1994b) y a uno de sus trabajos sobre los estudiantes. Si bien recuperaremos su "relación de los estudiantes con sus estudios" como elemento de la experiencia, no aislaremos ésta de la estructura social.

Luego, veremos como la concepción social del espacio desarrollado por Henri Lefebvre permite "rellenar" y fortalecer la relación entre el mundo objetivo y el subjetivo. Por lo mismo empezaremos recordando los objetivos de su *teoría unitaria del espacio* (1974). Dicha teoría tiene por objetivo evidenciar la necesidad de considerar el espacio más allá de las polarizaciones entre concepciones científicas y filosóficas abstractas, y una realidad material de la cual no podemos escapar. Al definir la *arquitectónica del espacio*, Lefebvre ubica el sujeto en una trama de relaciones con objetos en movimiento, contexto mismo de la producción subjetiva. Así la espacialización de la experiencia es un elemento clave para entender que el espacio es social ya que la sociedad se vuelve el mediador entre los espacios físico y mental.

Después de esas premisas fundamentales, entraremos más explícitamente en la triplicidad del espacio para entender más en detalle el proceso de *producción del espacio* (1994). Esta triplicidad, o tres momentos, nos guiará directamente para elaborar nuestra metodología general. Sin pretender abarcar la totalidad de la obra, resaltaremos lo indispensable para nuestra investigación. Haremos énfasis en la dimensión social del espacio, y de su producción respecto a las relaciones de poder y la tendencia de la clase dominante a buscar asegurar la reproducción de las relaciones sociales de producción[3]. Finalmente, con base a lo planteado tanto desde la experiencia como con el espacio social, empezaremos a justificar la elección de dos casos de estudios distintos, sino

[3] La teoría de la producción social del espacio es de una respuesta al cuestionamiento planteado por Lefebvre en su libro anterior sobre la supervivencia del Capitalismo. En *La survie du capitalisme. La reproduction des rapports de production* (1973), Lefebvre se pregunta cómo el capitalismo ha sobrevivido desde la época industrial analizada por Marx hasta su nueva forma avanzada contemporánea, estatalizada y oligopolistica. Sin metáforas, plantea claramente que el cambio operado en el transcurso fue el pasaje de la producción *en* el espacio a la producción *del* espacio. Es en el espacio socialmente producido que se reproducen las relaciones sociales de producción.

opuestos, porque ubicados en dos extremos espaciales de la estructura social: lo rural y lo urbano.

I – EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE *EXPERIENCIA* E IMPLICACIONES PARA NUESTRA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESTUDIANTIL

Sentido general y problemas epistemológicos

El diccionario de la Real Academia Española (2015a) nos proporciona cinco definiciones de la *experiencia*. Dos de ellas, las de la experiencia como "circunstancia o acontecimiento vivido por una persona" y como "el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien o algo" evidencian un hecho puntual (un acontecimiento, un encuentro, etc.) exterior al individuo. Él lo vive, lo siente, es decir percibe un hecho exterior. Otras dos definiciones, las de la experiencia como "una práctica prolongada que proporciona un conocimiento o una habilidad para hacer algo", y como "el conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas", añaden la posibilidad de un tiempo vivido más largo, el de la vida pasada. Este tiempo vivido, con sus lotes de acontecimientos, proporciona conocimiento. En ese caso, el individuo ya no sólo percibe sino interpreta. Se vuelve un sujeto pensante frente a objetos y acontecimientos. Todas las experiencias pasadas se acumulan y se mezclan para formar el sujeto del presente. Finalmente, la última definición, la de la experiencia como "acción y efecto de experimentar", es la única que anticipa el futuro, el conocimiento que se adquirirá al intentar algo. Se trata por ejemplo del experimento científico. Con base a estas definiciones, hablar de experiencia, es hablar del proceso, nunca acabado, de constitución del sujeto consciente de sí mismo, y que hace frente a todo lo que le rodea.

Podríamos satisfacernos de este primer acercamiento para empezar a investigar la vida estudiantil, pero una exploración en la literatura científica nos hizo descubrir problemas epistemológicos que preferimos abordar de entrada, más que esperar a que vuelvan a estorbar nuestro trabajo en adelante. Además, estos problemas nos van a introducir en algo fundamental para nuestra investigación, la relación entre el concepto de *experiencia*, es decir del *sujeto*, y el de *espacio*. El primer dilema filosófico aparece en la observación de la evolución del concepto de *sujeto* y de la primacía de la búsqueda

de su *esencia* frente a la realidad material. Este presupuesto esencialismo, que vamos a identificar como dogmático, lleva a poner en duda una concepción social y materialista del espacio, lo que necesariamente incomoda al geógrafo… Segundo problema, ésta misma visón del sujeto sobrevalora la subjetividad individual, lo que es incompatible con la postura defendida por las ciencias sociales en las cuales nos ubicamos. Con el objetivo de resolver estos dos problemas epistemológicos que nos afectan directamente, vamos a realizar un breve repaso de la emergencia de concepto de experiencia en el empirismo, a sus implicaciones en el desarrollo de la fenomenología y la hermenéutica.

Del empirismo a la fenomenología

El *empirismo* se define como un sistema filosófico fundado en los datos de las experiencias (RAE, 2015b). Si el *racionalismo* y el *empirismo* comparten la certeza que existe una *verdad*, el primero pretende que se puede acceder a ella mediante el ejercicio de la *razón*, mientras que para el segundo se obtiene descifrando la *experiencia*. Los empiristas defienden que nuestros conocimientos o ideas provienen de nuestros sentidos, de nuestra percepción del mundo exterior (Ibañez, 2005). Es desde este principio que se han formado varios tipos de empirismos. Si bien Ferrata Mora (2001) distingue hasta siete tipos distintos, vale destacar el empirismo idealista, que se enfatiza en la experiencia interna (reflexión) y el materialista, en el cual el conocimiento se extrae de la experiencia de lo externo (sensación).

Ciertos empiristas llegaron a dudar de que una verdad más absoluta sea realmente accesible, por lo menos empíricamente, porque estaríamos limitados en conocer y entender lo que experimentamos, es decir el mundo de las apariencias y de lo sensible. El conocimiento empírico sería limitado y se opondría entonces a las concepciones actuales del conocimiento científico. Es Hume quien formuló más explícitamente este razonamiento, al decir que la experiencia se limita a lo que aparece frente a nosotros, es decir a *los fenómenos* (Ferrata Mora, 2001). Sin embargo, los empiristas coinciden en que nuestros sentidos nos permiten, por lo menos, alcanzar un conocimiento absoluto sobre el mundo de las apariencias (Ibañez, 2005). Así, esas limitaciones del empirismo llevaron al estudio de los fenómenos *en sí*, a la génesis de la apariencia, a un acercamiento más ontológico a las cosas, y a la formación de una nueva doctrina filosófica: la fenomenología.

Es al pretender estudiar el *ser* como un fenómeno que las investigaciones fenomenológicas llevaron a poner al sujeto en el centro de sus estudios, considerándolo como un ser pensante capaz de reflexionar sobre las cosas y por él mismo (Hérouard, 2008). Es importante recordar que esto fue el punto de partida del método cualitativo en ciencias sociales (Taylor *et al*., 2000).

Esencia, experiencia y mundo geográfico

Las bases metodológicas de una primera fenomenología fueron principalmente establecidas por Husserl (1992a), quien teorizó la "reducción fenomenológica" o *épochè* (suspensión del juicio). Esta reducción consiste en quitar toda contaminación objetiva o sensible, en "poner entre paréntesis" la experiencia, con el objetivo de sacar a la luz las estructuras universales de los objetos y conceptos en cuestión (Husserl, 1992b). Tal enfoque de investigación tomó gran interés filosófico al pretender descubrir cómo es el *ser*. Dicho de otra manera, con este método no se trata de considerar las cosas según su materialidad sino como *esencia*, como residuo fenomenológico, como *sujeto puro* (Di Méo, 1991).

Para el geógrafo Guy Di Méo, el problema mayor reside en esta "puesta entre paréntesis" del mundo material, natural, para determinar la esencia de las cosas. Desde este enfoque, la coexistencia no es posible entre un mundo material (geográfico), que algunos llamarían real, u *objetivo*, y un mundo ontológico, o *subjetivo*, a pesar de que la fenomenología quiere ser una aprehensión científica del mundo (Hérouard, 2008). Separando el mundo interior (subjetivo) del exterior (objetivo), aislamos al sujeto del espacio geográfico. Los trabajos de Merleau-Ponty han superado este problema epistemológico realizando un puente teórico entre marxismo y fenomenología (López Sáenz, 2010). Así, la reducción fenomenológica es teóricamente válida pero no puede ser completa porque no somos el "espíritu absoluto" (Merleau-Ponty, 1945). El hombre no puede alcanzar la conciencia trascendental para captar la esencia de las cosas:

> El hombre se queda hombre y por lo mismo no dispone de la capacidad absoluta de alcanzar el ser de las cosas en su pureza, pero sólo puede tener una mirada de reojo, cargada de significaciones y de interpretaciones que le son propias, es decir una mirada

> subjetiva, porque la puesta en paréntesis del mundo nunca será total y dejará filtrar "contaminaciones" naturales y objetables[4] (Hérouard, 2008: 28).

Como nuestro cuerpo es nuestro anclaje en el mundo, el mundo subjetivo está en contacto directo con el mundo objetivo[5]. Esas consideraciones llevaron Merleau-Ponty (1945) a establecer las bases de una "fenomenología de la percepción", que ya no busca un sujeto puro o teórico, como lo hizo Husserl, sino un sujeto geográfica, histórica y socialmente situado. Posteriormente será aceptado, en gran parte gracias a la obra de Marcuse (1970), que existe una relación dialéctica entre el mundo interior y el exterior.

Tendencias como el existencialismo de Sartre (1996) o el enfoque relacional de Foucault (1969, 2001) se posicionaron contra el esencialismo. Esos autores defendieron que cada sujeto es el resultado de su propia experiencia. No vamos a cuestionar el existencialismo ahora y menos adoptarlo, para no negar la existencia de determinaciones exteriores a la voluntad individual, pero recordemos que esos dos autores privilegiaron un acercamiento *experiencial* después de haber identificado el esencialismo como una postura dogmática.

Llegamos a consideraciones más precisas en cuanto al sujeto que queremos aprehender como un *producto históricamente variable*, tan variable como lo puede ser la propia experiencia, o retomando las palabras de Ibáñez inspiradas por Foucault: "el sujeto es siempre el resultado de determinadas *prácticas de subjetivación*[6], históricamente situada" (2005: 134). Modonesi expresa una idea similar cuando presenta su trabajo de indagación sociológica –que utilizaremos más en adelante– como enfocado a "las dinámicas de conformación de subjetividades políticas en torno a conjuntos o series de experiencias colectivas surgidas de relaciones de dominación, conflicto y emancipación" (2010: 15).

---

[4] De nuestra traducción: « L'homme reste homme et en cela ne dispose pas de la capacité absolue d'atteindre l´être des choses dans sa pureté, mais ne peut poser qu'un regard biaisé, chargé de signification et d'interprétations qui lui sont propres, soit un regard subjectif, puisque la mise entre parenthèse du monde ne sera jamais totale et laissera filtrer des « pollutions » naturelles et objectales » (Hérouard, 2008: 28).

[5] Como lo veremos adelante, para Lefebvre el espacio se vuelve discernible cuando lo ocupamos, es decir cuando nuestro cuerpo, nuestro espacio personal, entra en relación con otros sujetos y objetos. Desde esta *lógica relacional*, la relación entre sujetos y objetos es simultáneamente subjetiva y objetiva, y es parte de la estructura del espacio, de su *arquitectónica* (1974).

[6] Cursivas del autor.

Dimensión objetiva de las subjetividades colectivas

Cuando queremos estudiar las experiencias estudiantiles, y más precisamente los procesos de subjetivación política, hablamos necesariamente de procesos colectivos y relacionales, es decir de subjetividades colectivas en relación a otras. Para validar esta dimensión colectiva, hay que partir del valor de las subjetividades individuales en ciencias sociales.

Efectivamente, otro problema de la fenomenología es la deriva subjetivista que valora las visiones individuales e intenta demostrar sus veracidades. El enfoque individual no es compatible con la dimensión social de nuestras ciencias. Para el investigador en ciencias sociales existen marcos socio-culturales. Bourdieu elaboró una crítica similar de los trabajos de Schütz, quien a través de la etno-metodología defendería "la expresión más pura del subjetivismo", en oposición al objetivismo de Durkheim. Bourdieu buscaba superar la oposición entre el estructuralismo y la fenomenología existencialista, y demostró con el concepto de *habitus* que las relaciones subjetivas de los individuos –*agentes* según sus propias palabras– se construyen dentro de cortapisas socio-culturales (Bourdieu, 1980).

Si los trabajos de Bourdieu son indudablemente valiosos para las ciencias sociales, podemos matizar su juicio sobre los trabajos de Schütz. Si bien este último se dedicó a demostrar el papel comprensivo de las ciencias sociales apoyándose en las subjetividades, no negó la dimensión social de ellas, porque defendió tomar en cuenta la intersubjetividad, la interacción, la intercomunicación y el idioma como base de la vida social (1974). Para él, la *intersubjetividad* es la esencia de la sociedad. Entender las razones de la acción individual coincide con la comprensión de la socialización del conocimiento y la creación de sentido común. No hay que enfocarse en el discurso subjetivo individual sino aprehender la relación del individuo con el sentido común, con las estructuras sociales. Efectivamente, reducir el concepto de intersubjetividad a una interacción no dialéctica de subjetividades equivale a negar o disimular la dimensión material de la realidad, lo que va en el sentido contrario del presente trabajo epistemológico. Para nosotros la intersubjetividad supone una proximidad geográfica o comunicativa. Además de la necesidad de compartir lenguaje, el intercambio de informaciones entre los sujetos está condicionado por las propias condiciones materiales. Como lo recuerda Ripoll:

> […] La existencia de una relación social, de interacción, supone al menos dos términos diferentes y distintos, al menos dos seres humanos, en situación de exterioridad mutual, de coexistencia sincrónica, *dicho de otra manera, toda relación o interacción supone el espacio (y quizás hace el espacio)*[7] (2006: 204).

Presentar brevemente la evolución de la fenomenología permitió fortalecer nuestra concepción de la experiencia y destacar qué parte de la complejidad de la realidad es la coexistencia de mundos subjetivos en un mundo objetivo. Privilegiar el concepto de experiencia no significa negar la existencia de características esenciales, en cambio, corresponde a nuestras exigencias científicas. El concepto de experiencia integra los procesos históricos y los contextos geográficos, ambos indisolubles en el entendimiento de los procesos sociales y la formación de sujetos colectivos.

Las experiencias estudiantiles de Dubet

En su obra *Sociologie de l'expérience* (1994a), Dubet replantea el método sociológico tomando en cuenta los cambios relativos a la entrada en la sociedad descrita como posmoderna. De manera resumida, nos remite a la crisis de la modernidad, es decir a los problemas serios que encuentra el modelo Estado-nación territorial, a la crisis del medio ambiente y a la de las ciencias. Todo esto desarrollándose paralelamente a la *globalización económica*, y al crecimiento de las tecnologías de la información, del hibridismo cultural y de la fragmentación social, que le son concomitante. En este contexto los sujetos –*actores* en las palabras de Dubet– están en tensión permanente entre varias posibilidades de actuar en campos sociales distintos, a veces en contradicción, por lo cual el método objetivista debe ser abandonado. El autor sostiene que las conductas individuales no son totalmente determinadas por las condiciones de vida ni el simple resultado de voluntades individuales. Cada uno tiene una margen de actuación para manejar conscientemente su vida en función de su relación al mundo, por lo cual el investigar sociológico se debe hacer desde la experiencia.

[7] De nuestra traducción: « […] l'existence d'une relation sociale, d'interactions, suppose au moins deux termes différents et distincts, en l'occurrence au moins deux êtres humains, en situation d'extériorité mutuelle, de coexistence synchronique, *autrement dit toute relation ou interaction suppose de l'espace (et peut-être même fait l'espace)*. » (Ripoll, 2006: 204).

En un artículo de la misma época, Dubet (1994b) presenta una aplicación de dicha metodología proponiendo dimensiones y figuras de la experiencia estudiantil. Frente el sentido común que invita a considerar los estudiantes como un grupo socialmente homogéneo, el autor presenta la universidad contemporánea como un mundo de masa atomizado en el cual:

> Los públicos, las disciplinas y las condiciones de vida estudiantil se han diversificado y fraccionado, generando una explosión [diversificación] de la experiencia estudiantil… Hay que resaltar la heterogeneidad de los individuos, la diversidad de sus orígenes, de sus trayectos y de sus proyectos[8] (1994b: 514).

Esta universidad coloquialmente llamada de "masa" es una muestra y, aunque entintada de localismo, informa sobre la diversidad social y el hibridismo cultural que conoce la "sociedad global". Para establecer una tipología de la experiencia estudiantil en este panorama Dubet propone tres dimensiones básicas de la relación de los estudiantes con los estudios:

- El proyecto: es el proyecto escolar y profesional. Es estudiar en la universidad para adaptarse al mercado de las calificaciones y encontrar en empleo.

- La socialización (integración): cada estudiante se construye una forma o nivel de implicación en la institución donde estudia. Es la relación con los demás y la participación en actividades y ocios característicos de la vida estudiantil.

- La vocación: es el interés por la enseñanza y sus aportes culturales propicio al desarrollo del espíritu crítico. Es la « vocación intelectual » de los estudios.

Combinando estas tres dimensiones y sus expresiones a distintos grados, Dubet elabora una tipología de las experiencias estudiantiles. Los tipos-ideales planteados son modificables en la medida en que las combinaciones así creadas corresponden menos a situaciones colectivas que a experiencias individuales dado que en el seno de un mismo

[8] De nuestra traducción : « Les publics, les disciplines, les conditions de vie étudiantes se sont diversifiés et fractionnés générant une explosion de l'expérience étudiante… Il faut mettre en évidence l'hétérogénéité des individus, la diversité de leurs origines, de leurs trajectoires et leurs projets. » (Dubet, 1994b: 514).

contexto institucional, los itinerarios de los estudiantes están ampliamente diversificados en función de un gran variedad de factores (la edad, el sexo, el nacimiento, el pasado escolar, etc.). Además, esta tipología en ocho grupos fue elaborada en un contexto particular: el del modelo de enseñanza superior francés de finales de la década 1980.

En nuestra investigación, los tipos-ideales propuestos deberán ser relativizados para su aplicación al contexto mexicano de los años 2010. Por ejemplo, el *estudiante social* francés identificado por Dubet, caracterizado por su presencia en la universidad para beneficiarse de una amplia socialización, pero que en la mayoría de los casos es un estudiante de origen popular y becado, no puede existir en México. Dado que no hay sistema de becas sociales en licenciatura que permiten una mayor y rápida independencia familiar, pocos estudiantes mexicanos tienen el lujo, excepto cuando tienen padres de recursos elevados, de estudiar una licenciatura por el "placer" de hacer amigos.

En cambio, nos preguntamos si el *estudiante seguridad*[9], que tiene un proyecto profesional bien establecido, combinado con una fuerte integración social en la universidad, y una vocación intelectual débil, ¿no podría corresponder al estudiante de las universidades tecnológicas mexicanas? Según Dubet (1994b) son los estudiantes que perciben la formación universitaria como un seguro contra el desempleo. Aunque no eligen la disciplina que prefieren, los estudios están visto como una inversión para encontrar un buen empleo y se orientan hacia carreras breves y eficaces, como las tecnológicas. También podríamos ver en su *estudiante bohemio* el de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El autor lo define como el estudiante que no tiene proyecto profesional, que puede estar alejado de la vida universitaria a pesar de su fuerte vocación intelectual. Tiene tendencia a desarrollar el gusto por los estudios, incluso a multiplicar las formaciones y las carreras. Son estudiantes que pueden buscar ser profesores. Son estudiantes comunes en las ciencias humanas y letras y pueden aparentarse al "heredero" (héritier)[10] de Bourdieu y Passeron (1964).

[9] Dubet nombra así a los estudiantes que apuestan por la "seguridad", lo seguro, lo rentable, lo útil, en sus estrategias educativas. Es el estudiante que elige estudiar derecho porque sabe que hay más perspectivas de empleos en el futuro que si estudia a literatura.

[10] El "heredero" es una figura estudiantil que llegó a ser famosa en sociología después los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964). Define el estudiante que tiene predisposiciones culturales, heredadas, y que le facilita, contrariamente a los jóvenes originarios de clases populares, apropiarse de la cultura dominante, tener éxito en sus estudios y ascender socialmente.

La necesidad de ubicar las experiencias estudiantiles en una estructura social

Dubet construyó sus categorías para explorar la sociedad contemporánea y principalmente la evolución de los estudiantes en la universidad francesa de masas. Se enfocó en resaltar la relación de los estudiantes con sus estudios, es decir cómo éstos se construyen socialmente en función de cómo viven sus estudios, menospreciando una interpretación más amplia que consistiría en analizar la relación con la institución universitaria y la sociedad que le corresponde. Limitarse a analizar la relación con los estudios es concentrarse en ciertos aspectos de la experiencia del sujeto, y olvidar que ésta se da en instituciones universitarias que responden, a ciertos niveles y de distintas maneras, a objetivos de las clases dirigentes y a favor de un cierto modelo de sociedad. Al concentrarse en el establecimiento de una sociología de los actores[11] Dubet llegó a dudar de la existencia de una estructura social. Y para nosotros, excluir que los estudios se construyen dentro de una estructura social dada cuyas instituciones no son neutrales sino heredadas, las aísla de su *espacio-tiempo social*. Los estudiantes no son sólo estudiantes, sino hijos e hijas de ciertas familias con ciertos recursos, que eventualmente trabajan para estudiar, hacen deporte o música, que vienen de lejos o viven cerca de su universidad, y que están caracterizados por muchos otros elementos que relevan de la realidad socio-económica. En fin, son expuestos a la totalidad social y parten de condiciones objetivas que son participes de su experiencia y del proceso de subjetivación política.

Dubet plantea el panorama de la universidad contemporánea pero pone las diferencias sociales en un segundo plano. Si bien aceptamos que en la universidad de posguerra francesa, accesible a las masas, las clases sociales son más diluidas, menos identificables debido a la desaparición de la *conciencia de clase*, éstas no desaparecen como *condición*. No queremos necesariamente limitarnos a encontrar factores clasistas para explicar las movilizaciones estudiantiles, pero sí insistir en el papel de las relaciones de poder en las formaciones de subjetividades políticas, sobre todo en una dimensión colectiva, lo que no hace Dubet. Al contrario, el autor francés concibe la experiencia en un mundo altamente fragmentado, sin considerar que la fragmentación

[11] Podemos recordar que la sociología de los actores contemporánea aquí mencionada, implica un posicionamiento epistemológico preciso. Esta sociología encuentra sus fundamentos en el comportamiento racional y el libre albedrio del actor, tendiendo así a negar la influencia de las estructuras sociales. Sin embargo, la tendencia actual en ciencias sociales es de combinar estos dos enfoques más que oponerlos (Gaudin, 2001).

social tiene que ver con la existencia de un mundo estructurado. La negación de una estructura social y de las relaciones de dominación de grupos sociales sobre otros, desvía la atención del papel de las instituciones en la justificación y la reproducción de la sociedad como es estructurada, es decir, a favor de los dominantes. Así, omitiendo la estructura social y las relaciones de poder, Dubet reduce el campo de la experiencia a acciones que se explican gracias al comportamiento racional, y la realidad social a un mundo inmutable.

La sociología de la experiencia de Dubet tiene acentos subjetivistas y no permite alcanzar los procesos de formación política de los grupos sociales. Al respeto, la distinción en dos niveles de "relaciones sociales" que opera la socióloga francesa Danièle Kergoat (2012) es muy útil. Según la autora, hay que distinguir las *relations sociales* de los *rapports sociaux,* ambos conceptos traducidos como *relación social* en español. El primero se refiere a las relaciones inter-individuales, a la interacción en el seno de un grupo social. En cuanto al segundo, representa el enfoque inter-grupal en el cual es la relación entre dos grupos y las dinámicas de conflictos entre ellos que participan en definirlos. Con la sociología de la experiencia de Dubet, nos quedaríamos en el primer nivel de relaciones sociales centradas en las trayectorias individuales, lo que él mismo tendió a matizar una década después. Al sacar su balance de la sociología de la experiencia a finales de los años 2000, reiteraba que había que tener cuidado con la idea de la "gran sociedad" (posmoderna, global, etc.), pero empezó a preocuparse por la "experiencia de las injusticias" (Francq, 2000).Sin embargo pensamos que las tres dimensiones de la relación con los estudios planteadas por Dubet pueden contribuir a explicar cómo se constituyen y se afirman subjetividades políticas. Su *relación con los estudios* debe estar pensada como paralela y contributiva al proceso de subjetivación.

En este momento de nuestras indagaciones filosóficas y epistemológicas sobre la experiencia, llegamos a considerar al sujeto, es decir al actor, al agente, al individuo o al grupo social investigado como resultado de su propia experiencia. Esto nos indica que cualquier aproximación comprehensiva tendrá cómo punto de partida un contexto socio-histórico, un "universo de interrelaciones" complejo por definición, que es necesariamente ubicado y cristalizado en "algo" objetivamente observable que vamos ahora definir como el *espacio social*. Efectivamente, nuestra investigación tiene por objetivo profundizar la relación entre mundo subjetivo y mundo objetivo, o cómo los procesos de subjetivación tienen que ver con el espacio geográfico. Posteriormente

regresaremos a las cuestiones de la experiencia de las relaciones de poder, es decir a la relación entre los procesos de subjetivación política y la estructura social, así como a la expresión territorial de dichos procesos. Pero anteriormente, debemos, como etapa epistemológica necesaria, "espacializar la experiencia". Y dado que para Henri Lefebvre (1974), la categoría de sujeto –individual y colectivo– y de las subjetividades, movilizada a través del concepto de *representación*, es parte integrante del proceso de producción (social) del espacio (social), nos parecía una obra prioritaria para nuestra indagación epistemológica.

II – UNA CONCEPCIÓN SOCIAL Y CRÍTICA DEL ESPACIO PARA EL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS

Ciencias e intencionalidad: ampliación conceptual y teoría unitaria del espacio

Desde los años setenta, parte de los postulados posmodernos, al observar la fragmentación social, fruto de una globalización salvaje, dieron prioridad a los micro-relatos y a lo micro-local, a la particularidad cultural para explicar las diferencias, dando así por superado a los meta-relatos y las explicaciones totalizantes de la realidad. El estructuralismo estaba claramente atacado y en su caída se llevó con él al marxismo, a pesar de varias heterodoxias, como la obra de Henri Lefebvre y Edward Thompson que criticaban arduamente al estructuralismo. Las posturas críticas y marxistas se volvían debilitadas, cuando no negadas, frente a una ciencia dominante que tendía cada vez más hacia el relativismo cultural propio del posmodernismo. Estas posturas científicas han desembocado en la creación de una multiplicidad de espacios, espacios de todo y nada, impidiendo la construcción de una teoría general, confundiendo las ciencias sociales en una época en la cual paradójicamente se reivindicaba consensualmente un "giro espacial".

Sin embargo, y de acuerdo con Harvey (1998), si la posmodernidad puede significar un recomienzo en las formas de pensar la condición social debido a los cambios de funcionamiento del capitalismo, éste último no operó *cambios fundamentales* en la condición social. Así, al observar las sociedades fragmentarse y al "redialectizar la dialéctica", es decir a revivificar el marxismo y las posturas materialistas desde varios campos disciplinarios, algunos aportes científicos han

permitido admitir el pensamiento y los sistemas complejos, lo que no invalida sino revitaliza la existencia de estructuras sociales de clase, así como de una teoría totalizante. Henri Lefebvre, aunque fue –mal– interpretado por posmodernistas como Ewdard Soja[12], es parte de estos autores claves que intentaron revitalizar, inspirándose en el marxismo, para bien y para mal, la teoría social espacializándola.

Es principalmente por este motivo que regresaremos a su obra maestra *La producción del espacio*. El elemento mayor para movilizar los trabajos de Henri Lefebvre en esta investigación es su postura crítica frente a las conceptualizaciones operantes del espacio. Para él, la multiplicidad de sentidos del espacio y las divisiones científicas, al no ser cuestionadas, revelan la existencia de un manto ideológico y de prácticas sospechosas. Cada una trataría del "espacio de algo", para demostrar su especificidad, sin que nada permita saber si hablan de la misma cosa. Es a partir de esta inquietud que Lefebvre (1974) expresó la necesidad de una *teoría unitaria del espacio*. Tal teoría tendría por objetivo, no de negar la existencia de varios espacios lógico-epistemológicos (espacio kantiano, espacio euclidiano, matemático, abstracto, etc.) concebidos a través la historia del pensamiento, sino de mostrar la existencia de niveles de espacialidad, como lo *físico*, lo *mental* y lo *social*. Su trabajo no busca suprimir la diferencia entre esos tres niveles, sino encontrar las mediaciones que pueden existir entre ellos y ofrecer una nueva síntesis en la cual lo social unifique el conjunto.

Habíamos observado algo similar cuando nos acercamos al concepto de territorio y que constatamos la diversidad de sentidos. Había mucho material para ser confundido y dubitativo. ¿Deberíamos elegir el territorio que nos convendría mejor para nuestra investigación, o al contrario buscar un concepto "todoterreno" que tendría un potencial explicativo en una gran variedad de situaciones? El primer autor que descubrimos que expresaba explícitamente esas inquietudes fue Mançano Fernandes (2011), quien es parte de los investigadores latinoamericanos actuales que participan en

[12] En su artículo sobre el tercer espacio", Soja (2010b) desarrolla una interpretación bastante polémica de la obra de Lefebvre. A nuestro parecer, sus errores provienen de querer interpretar con una matriz idealista un trabajo construido a partir de una filosofía materialista. Esto lo lleva considerar que el desarrollo de subjetividades políticas desembocan, en sí misma, en la construcción de espacios de resistencias. Al sobrevalorar el papel de los *espacios de representación* de Lefebvre (Su "tercer espacio"), y sobre todo al separarlos de la *práctica espacial* y de las *representaciones del espacio,* lo que de paso demuestra una mal comprensión de la dialéctica, niega el principio de totalidad y la importancia de la estructura social en la reproducción de la sociedad. Al igual que los más fervientes posmodernistas, Soja cae en un subjetivismo, con el relativismo que esto implica, incompatible con una concepción social del espacio.

elaborar una teoría amplia del territorio. Argumenta que todo concepto tiene una intencionalidad, lo que significa un acto político, y llega a decir:

> De acuerdo con las tendencias y las intencionalidades, los territorios pueden ser vistos de diversas formas por sujetos diferentes. Ofrecer significados más amplios o más restringidos depende de la intencionalidad del sujeto que elabora o utiliza el concepto (2011: 26).

Mançano Fernandes advierte que la ciencia no está fuera de las ideologías, que no es éticamente neutral. Por este motivo critica la instrumentalización por las instituciones oficiales y los órganos gubernamentales del concepto de territorio (2011), como varios investigadores ya lo han denunciado. Vincent Veschambre por ejemplo, explica que el uso del concepto excluye generalmente las referencias explícitas a la "dimensión espacial" de la sociedad (Sechet y Keerle, 2009). Es decir que estamos frente a posturas que ignoran o niegan la argumentación expuesta en el presente trabajo, así como la mayoría de los aportes de la geografía social.

Frente a estas consideraciones, abogamos a favor de actitudes críticas de parte de los investigadores. Esto debe pasar primero por aceptar que hacer ciencia es una postura ya ideologizada (Harvey, 1998) y, posteriormente, que debe implicar una confrontación perpetua a otras maneras de hacer ciencia, poniendo a prueba sus conceptos y sus bases epistemológicas con el objetivo de producir realmente nuevos conocimientos. Por estas razones nos dimos a la tarea de profundizar el concepto de experiencia, para establecer su potencial explicativo y ahora vamos a evaluar la posibilidad de espacializarlo. Si en el siguiente capítulo pondremos en relación el poder con el enfoque territorial, a continuación nos concentraremos, retomando la teoría lefebvriana, en la espacialización de la experiencia, es decir a definir el espacio (social).

Arquitectónica espacial, espacio social y producción capitalista de un espacio abstracto

Dialéctica y arquitectónica espacial: la naturaleza del espacio

Debemos plantear de entrada que el pensamiento dominante, al no escaparse de la concepción cartesiana, reduce el espacio a *una cosa*, la *res extensa* (el objeto) que se

presenta frente a la *res cogitan* (el sujeto). Esta lógica se instaló tan poderosamente que llegó a influir reflexiones marxistas y/o geográficas, reduciendo la dialéctica a un relación binaria entre la sociedad (el primer término) y el espacio (el segundo término), es decir entre los grupos humanos y su soporte físico. Es así que muchos geógrafos de inspiración marxista y/o estructuralista ¿la? han tendido a partir de una concepción empobrecida de la dialéctica. El espacio sería producido por la sociedad y en retorno, este la produciría –o condicionaría fuertemente– dando por equilibrada la "relación dialéctica" sociedad-espacio. Un primer problema de este pensamiento es considerar el espacio como uno, como un objeto distinto de la sociedad. La segunda consecuencia de este reduccionismo es la tendencia, no siempre formulada de manera explícita, a dar una autonomía al espacio. Este tendría una capacidad de acción al igual que los actores sociales. Así, cabe retomar una serie de preguntas básicas que motivaron el trabajo de Lefebvre y el nuestro: ¿el espacio sería una sola cosa o un conjunto de cosas?, ¿cómo se articularían entre ellas?, ¿cuáles son las que producen qué?, ¿los objetos inertes también producen como los grupos sociales?

Tal vez para salvaguardar a su objeto de estudio (el espacio) y para justificar su especialización disciplinaria, geógrafos han vuelto a otorgar al espacio la capacidad de determinar la relaciones sociales (Ripoll, 2006). La observación de Ripoll es una advertencia pertinente en cuanto al *papel del espacio*, a sus efectos y a su relación con lo social. Sin embargo, la actitud "espacialista"[13] denunciada, escondida tanto detrás de posturas positivistas y/o marxistas ortodoxas, resulta de muchas instancias de una incomprensión o simplificación del método dialéctico. En cuanto a Ripoll, su error es considerar que el problema viene del pensamiento dialectico, cuando en realidad proviene de una mala comprensión de la dialéctica.

Debemos tomar en cuenta estos elementos para ver cómo el pensamiento dialectico fundamenta una concepción del espacio que podríamos llamar *relacional*, principalmente expuesta en el capítulo *Architectonique spatiale* de *La Production de L'espace* (1974). Lefebvre movilizó a muchos autores, desde filósofos hasta físicos y matemáticos, pasando por la obra de Marx, para establecer la estructura del espacio, su "arquitectura" y "tectónica" a la vez, estableciendo lo que podríamos considerar como una "ley del espacio". Es precisamente respecto a esa ley de espacio que se produce el espacio social, llegando a considerar una base epistemológica que permite explicar la

[13] Del francés *spatialisme*, para evocar el "determinismo espacial", es decir la influencia unicausal del espacio sobre lo social.

multiplicidad y potencial infinidad de espacios, por ser socialmente producidos. Sin embargo, esta ley no determina la configuración exacta del espacio. Se trata más de las "reglas del juego". Por ejemplo, el resultado de un partido de futbol no está determinado por las reglas del juego, sino por los equipos presentes, el choque entre dos fuerzas, el ánimo de las porras, el rigor del árbitro y un sinfín de factores más o menos importantes. Sin embargo, entender las reglas del juego nos ayuda a entender el resultado del partido, sin poder determinar estrictamente su final. Cuando al final del capítulo mencionado, Lefebvre distingue la *arquitectónica* del *espacio global,* se refiere a esta distinción entre reglas del juego y resultado del partido. Aunque un espacio llega a pretender ser global, no fue determinado por la naturaleza del espacio, sino por la configuración de las fuerzas productivas y el avance de la lucha de clases. El *espacio global* es el producto de relaciones dialécticas, sucesión de momentos históricos, y se caracteriza por la abstracción aguda del espacio, debido en mayor parte a las propias dinámicas del capitalismo.

¿Cuáles son esas leyes o condiciones estructurales? Una de ellas consiste en recordar que el espacio es *infinito,* y que con base a esto es también *indiscernible*. En la infinitud de la materia, sólo podemos discernir conjuntos de objetos, distinguirles de otros y dibujar contornos. Solo podemos hacer esta operación si estamos en relación, en contacto con estos objetos. Al respecto Lefebvre habla de "ocupar el espacio" para discernirlo. Preferimos hablar de "estar inserto" en él, porque en teoría el espacio no es algo en dos dimensiones sobre lo cual estamos –el mero soporte–, sino en tres dimensiones. Al ser el espacio indiscernible, significa que no hay *continentes* sin *contenidos* y, por lo tanto, que no hay espacios vacíos que rellenar ni un espacio preexistente a la actividad social. Lo que no significa que no había nada antes de la humanidad y de las sociedades.

La segunda ley, estrechamente ligada a la precedente, lleva a caracterizar el espacio como *relacional*, lo que nos remite otra vez a la dialéctica. Es decir que todos los objetos (los cuerpos inertes como los vivos y pensantes) en el espacio, están –y son– siempre en relación y en movimiento. Como no existe espacio sin materia, lo que vincula los objetos son flujos de energías, es decir materia en transformación. Lefebvre ilustra con brillo cómo la actividad social, al igual que los fenómenos físicos (el clima, la tectónica de las placas, el fuego, etc.), son siempre flujos de energía, con sus orientaciones, sus relativos estancamientos y gastos brutales. Estos procesos están unidos en la *producción del espacio.* Dentro de estas dinámicas energéticas, lo que hizo

desaparecer progresivamente la Naturaleza es el crecimiento de las *fuerzas productivas* concomitante a la afirmación, sobre todo en los siglos precedentes, del *modo de producción* capitalista. Este modo de producción, que incluye *las relaciones sociales de reproducción* (la familia) y *las relaciones de producción* (división del trabajo, relaciones de propiedad, etc.), llevó a una transformación del espacio, es decir de la estructura de las relaciones entre objetos y de los flujos de energías.

A este nivel, cabe mencionar, por su claridad y coincidencia con nuestro análisis, la interpretación de los trabajos de Lefebvre realizada por Milton Santos. Para él, el espacio es un conjunto indisociable de sistemas de objetos y de sistemas de acciones a la vez solidarios y contradictorios. Los sistemas de objetos condicionan la forma de las acciones; y los sistemas de acciones se realizan sobre objetos ya existentes, participando así en su modificación y/o en la creación de nuevos. El autor considera *la totalidad* al caracterizar el espacio como sistema de sistemas o sistema de estructuras. Cada sistema está ubicado en un sistema más amplio y compuesto por sub-sistemas. Entre los sistemas existen relaciones que pueden ser simples, globales, directas o retro-alimentadas, etc. Cada sistema está compuesto por variables o elementos, y cuando se modifica el movimiento de uno de estos últimos, tiene repercusiones inmediatas sobre el todo, modificándolo. El espacio es dinámico y se encuentra en un proceso de transformación incesante (Santos, 1997; 1994). Por lo tanto, el espacio sería la configuración de las relaciones entre objetos (¿una red?), mientras que el tiempo sería la intensidad de los flujos energéticos entre los objetos, es decir el contenido de las relaciones entre objetos.

Finalmente, la tercera ley, que nos interesa particularmente respecto a nuestra investigación concebida desde la "experiencia del sujeto", es que los procesos de subjetivación se realizan siempre con base a cierta configuración de los objetos y de las relaciones con ellos, es decir a partir de un contexto material, objetivamente observable –aunque no siempre fácil de descifrar. El sujeto se representa el mundo con base a una realidad experimentada. Este proceso de representación, de formación subjetiva, condicionará la acción del sujeto. De esta elaboración epistemológica, debemos de sacar dos consideraciones. Primero debemos considerar que Lefebvre está "rematerializando el mundo de las ideas", contrariamente a lo que interpretaron y promovieron ciertos postmodernistas. Del *enfoque relacional* se desprende tanto el análisis de lo subjetivo como el de lo objetivo, lo ideal y lo material, sin separarlos. Segundo, si los procesos de subjetivación siempre se realizan de acorde al mundo geográfico, debemos partir del

estudio de una cierta práctica socio-espacial para entender la génesis de la cultura como la formación de los sujetos políticos. Es decir que las subjetividades son elementos, parte de las relaciones con los objetos. Empezamos a ver que si no estamos –yo, nosotros, la sociedad– en relación con objetos, no podemos pensarlos ni calificarlos, estudiarlos, modificarlos, etc. Es decir que el espacio adquiere su cualidad *social* porque lo social es el medio, el filtro, entre la realidad *física* y las abstracciones *mentales*. Lo social es la única manera de hacer el vínculo teórico entre el espacio físico y el mental.

Esta imposibilidad de separar lo objetivo de lo subjetivo es preciosa para nuestra investigación, y se irá complejizando a medida que insertaremos las relaciones de poder en el análisis, en la medida que el poder significa la imposición de representaciones, la justificación de un "ideal social", que entonces influye sobre la producción –consciente– del espacio. Pero de momento, limitémonos a la producción –transformación– física del espacio.

Espacio social y producción

En la actualidad es bastante aceptado en ciencias sociales considerar lo que Doreen Massey sintetiza al decir que "la sociedad es necesariamente construida en el espacio, y esta dimensión –la organización espacial de la sociedad– tiene efectos sobre su funcionamiento" (Massey, 1994). Pero tal presentación no difiere tanto, al menos en la forma de exponerlo, de la dialéctica socio-espacial criticada más arriba.

En cambio la propuesta teórica de Lefebvre va más allá, ya que abarca la complejidad con la arquitectónica espacial. Además, permite hacer énfasis en cómo las sociedades humanas se han interferido en el proceso incesante de reconfiguración del espacio-tiempo. Así, para Lefebvre (1970a), el espacio dado originalmente es la Naturaleza, mientras que la espacialidad social, como resultado del trabajo humano intencionado y de la organización de la sociedad sería la "segunda naturaleza". La humanidad fue transformando la Naturaleza al punto de casi hacerla desaparecer, al mínimo en el planeta tierra. En una perspectiva materialista e histórica, es esta segunda naturaleza que se vuelve el objeto de la investigación geográfica. Considerar el espacio social significa entonces enfocarse en el proceso de secreción de un espacio por su sociedad. Advierte que el término de producción no se debe reducir a la producción en un sentido economicista, sino que se debe aprehender como la transformación continua

de la materia en general, lo que incluye por supuesto la producción mercantil, sobre todo a medida que en la historia se fue imponiendo el modo de producción capitalista.

Por esta razón el autor trató de descifrar cómo los distintos modos de producción organizan, al mismo tiempo que ciertas relaciones sociales, sus espacios y sus tiempos. El espacio así producido sirve en retorno de instrumento al pensamiento y a la acción. En el mismo sentido, pero aún más afinado para entender la implicación de este pensamiento para la investigación en ciencias sociales, Efraín León Hernández (2011) define el espacio como una *mediación dinámica*, ya que es a la vez la premisa, el medio y el resultado de la acción.

Y considerar el espacio mediación nos obliga a complementar y recordar al concepto de producción ya enunciado. La utilización de la palabra "producción" en el título de su mayor obra no es casual, es central. Si el concepto de producción no se reduce a la producción mercantil, lo incluye y lo resalta cuando se trata de entender como el espacio es socialmente producido bajo el capitalismo. En varias ocasiones advierte del peligro interpretativo de fijarse en el "objeto terminado" quien esconde la verdad de su producción. En referencia a *El Capital* de Marx (1995), Lefebvre recuerda cómo las "cosas mienten", no dicen sus verdades, hablan en sus lenguajes, pero esconden sus orígenes: *el trabajo social* (1974: 97). De la misma manera, el espacio, como "producto acabado", esconde sus verdades y es difícil saber cuáles son las relaciones de producción que lo preceden. Así, para Lefebvre, la producción capitalista del espacio lleva a su abstracción.

Del espacio absoluto al espacio abstracto

A fin de respetar, pero sobre todo de entender el rico y complejo pensamiento de Lefebvre acerca del espacio, es importante recordar que surge de una postura revolucionaria elaborada desde un marxismo heterodoxo. De sus propias palabras, una teoría unitaria del espacio *–la producción del espacio–* no sustituye a la antigua problemática de la *lucha de clases* (Lefebvre, 1974: 99-102), al contrario, permitiría entender su actualidad. Y según él, en la modernidad el capitalismo consigue mantenerse al reproducir las relaciones sociales de producción pasando de producir *en* el espacio a producir *el* espacio.

Este cambio fue progresivo en la historia de la humanidad, aunque es claro que un estudio detallado permitiría observar continuidades y discontinuidades. Desde una historia rediseñada desde épocas o categorías espaciales –del *espacio absoluto* (natural, original) al *espacio abstracto* (capitalista, sustraído al sujeto). Todas las sociedades han generado sus espacios, pero la producción consciente del espacio para garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción –capitalistas– adquirió más formalidad e intensidad en el período de industrialización de los países desarrollados. La llegada masiva de trabajadores a las ciudades –obligados tanto por la invención de los contratos de larga duración como por el despojo y las fragmentación de las tierras comunales en el campo–, su extrema pobreza y el aumento considerable de la contaminación industrial, desembocó en situaciones de insalubridad y saturación urbanas que causaban enfermedades y muertes en la clase obrera. Por lo mismo la situación social era muy conflictiva y en ciertos momentos desembocaba en episodios revolucionarios, como el de la Comuna de Paris. Para resolver estos problemas y responder a las exigencias tanto del mantenimiento de la producción mercantil como a las de una vida urbana en expansión y a las revueltas populares que se multiplicaban, se afirmó una disciplina: el urbanismo. El urbanismo aparece, lejos de una supuesta neutralidad, como una ciencia que responde a las necesidades del capital de mantener un marco espacial propicio a la producción industrial y a la reproducción de la mano de obra. Así, el Siglo XIX es un momento histórico clave porque al aplicar el modo de gestión empresario-industrial a la *gestión* de la ciudad, el espacio se vuelve conscientemente producido como una mercancía (Lefebvre, 1974, 1976). Pero el espacio no es cualquier mercancía, contiene a las relaciones sociales…

La gestión de la ciudad, que debería llamarse *heterogestión*, ya que en realidad siempre se trata de la acción de un grupo social dominante en nombre de los demás (Lopes de Souza, 2011), se extendió luego al espacio estatal con el ordenamiento territorial. Este nivel es, para Lefebvre, el del Estado moderno, que sucedió al Estado-nación asumiendo la organización del aparato productivo al nivel nacional, enfatizando el desarrollo de industrias pesadas y la articulación de varios sectores al fin de impulsar su desarrollo y volverse competitivo a nivel mundial. Este ordenamiento del territorio nacional se vuelve también el instrumento de la política nacional (2012). Y finalmente, el reconocimiento de los Estados entre ellos y el desarrollo internacional de los mercados desembocó en la producción del espacio global capitalista que conocemos en la actualidad. Así, es importante resaltar las propias contradicciones del capitalismo, ya

que al desarrollarse en los marcos nacionales, el Estado moderno impulsaba los elementos de su propia destrucción o debilitación: la globalización capitalista.

Con el desarrollo de las fuerzas productivas, se fue elevando el nivel de *abstracción* del espacio en la medida que la concepción cartesiana-euclidiana se fue imponiendo sobre la vida social. Esta *representación del espacio*, presentando un espacio vacío, sin contenido, se impuso a las prácticas sociales modificándolas. En el capitalismo industrial y en adelante, los planes de los tecnócratas, al ser elaborados a partir de este espacio y sujeto abstracto –universal y genérico que existe sólo en teoría– niegan la realidad social. Al pretender que el espacio es algo exterior al sujeto, separado de él, se sustrae (abstrae) al sujeto a su espacialidad, es decir que se piensa al sujeto como algo aislado de los demás objetos, de su entorno. El espacio, como entorno relacional esta abstraído por el capital. ¿Por qué? Porque abstraer el espacio abrió la posibilidad de comparar lo incomparable, de dibujar parcelas y otorgarles precios con el fin de convertirlas en mercancías.

La trampa más grande de este espacio abstracto es la de pretender ser *absoluto* cuando en realidad nos miente sobre lo que significa en términos de su propia producción (trabajo social, explotación, etc.). El espacio abstracto pretende ser homogéneo cuando, en realidad, el propio proceso de acumulación de capital y de valorización del espacio lo fragmenta y lo jerarquiza. La centralidad del capital crea la "penuria de espacios" en las zonas urbanas periféricas, obligando a los más empobrecido a vivir cada vez más lejos de los centros. La centralización valoriza el capital inmobiliario y en un movimiento dialectico se realizan las periferias, menos valorizadas pero todavía mercancías. El espacio abstracto se impone mediante representaciones dominantes que lo presentan como legible. Por lo mismo, un análisis semiótico de dicho espacio sólo permite reproducir las categorías de los productores y de sus ideologías.

Así, debajo el capitalismo, leer el espacio como si fuera un texto no es suficiente, no abre la posibilidad de la crítica social. El "lector" podría descifrar, descodificar el espacio pero sólo percibiría una parte superficial. A través del proceso histórico el espacio se fue sobrecargando de signos y de significantes y todo es desorden y borrosidad. Si se puede leer algo, serían los signos, prescripciones, órdenes y prohibiciones. El espacio habla por quien lo produjo lo que no equivale a ser construido para ser transparente, es decir para expresar la verdad sobre su producción. Lefebvre advierte que un espacio producido para ser leído debe esconder una trampa, debe ser un

espacio agresivo que oculta las intenciones y las acciones estratégicas de sus productores. Por ejemplo, los monumentos siempre imponen un mensaje aparentemente legible para todos pero esconden planos políticos, militares e ideológicos. El monumento esconde la voluntad de poder y la arbitrariedad de la fuerza detrás de los signos y de los códigos que pretenden explicar y hablar por el pensamiento y la voluntad colectiva, ocultando la realidad presente (Lefebvre, 1974).

III – LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Los tres momentos de la producción del espacio

Para Lefebvre, investigar la producción del espacio implica no fijarse en un resultado socio-espacial, un producto acabado o una configuración estable, ni conceder un papel determinista al espacio, pero sí aceptar determinaciones, es decir factores causales siempre ubicados en determinados contextos. Para evitar caer en explicaciones deterministas se debe investigar el *proceso* de producción más que el producto acabado. Para este ejercicio Lefebvre (1974) propone una triplicidad del espacio, o tres momentos:

- Las prácticas espaciales: son los espacios *percibidos* (sensible-físico), es decir los espacios materialmente percibidos, respecto al cuerpo, individual y social. Aquí lo percibido no se refiere a lo que uno puede interpretar, a cómo la gente lo ve, sino a lo que esta materialmente perceptible. Respecto a dicha materialidad, se pueden observar la organización de las prácticas cotidianas, asimiladas por un grupo social respecto al espacio como es, con las rutas y redes de comunicación, fronteras y paredes, tipos arquitecturales, sistemas y lugares de intercambio como de encuentro (trueque, monetario, financiero, etc.). Las prácticas espaciales son entonces sociales y responden en gran medida a la organización social de la producción. Tales prácticas sociales –espaciales– incluyen la producción y permiten la reproducción de lugares, jerarquías de lugares y conjuntos espaciales. Son esas prácticas las que dan continuidad a un grupo o formación social de manera cohesiva. Dicha cohesión implica, relacionada con

el espacio social y la relación de los individuos con ese espacio, una cierta "capacidad espacial", porque cada grupo social aprende cómo funciona un espacio al mismo tiempo que lo supone, lo secreta, lo reproduce y lo transforma.

- Las representaciones del espacio: son los espacios *concebidos* (abstracto-mental). Son los discursos e intenciones, planes e ideologías, que buscan producir espacios para ciertos fines respecto a concepciones sociales, culturales, políticas específicas. Es importante precisar que para Lefebvre las ideologías son representaciones, pero no al revés. Muchas veces las *representaciones* son mezclas de *conocimiento* y de *ideología* pero se erigen como *saberes* para fines de poder. Así, estos discursos dominantes suelen justificar y actualizar las relaciones de producción y el orden social que éstas imponen. Las representaciones del espacio tienen un papel importante en la producción del espacio porque favorecen formas de conocimientos que asientan la estructura de poder racional/profesional del Estado capitalista, cristalizada en los "tecnócratas". Esto implica una relación "frental" con las estructuras de los signos y los códigos dominantes del espacio.

- Los espacios de representación: son los espacios *vividos* (relacional-socializado), es decir son los espacios complejamente codificados, decodificados, recodificados por la propia vida social y que pueden estar utilizados como resistencia simbólica. Son representaciones dominadas por lo *concebido* pero que siguen viviendo, presentes en la vida social. Pueden ser herencia de la historia de los grupos sociales, que permanecen de manera fragmentaria, pero que pueden resurgir para oponerse a la dominación. También pueden ser productos del imaginario socializado. Estos espacios están vinculados a la dimensión clandestina y subterránea de la vida social y son particularmente expresados en el arte. Sugieren e incitan reestructuraciones alternativas y revolucionarias de las representaciones institucionalizadas del espacio y desembocan siempre en "nuevas" prácticas espaciales. Por ejemplo, en varias de sus obras Lefebvre sugiere que las ocupaciones ilegales son un tipo de acción política (1981, 1976), lo que influirá al nacimiento de la tradición de "ocupar" terrenos y edificios como un medio de protesta. Esto ayudará a entender el surgimiento de barrios informales como una forma de apropiación de espacios

> dejados vacíos por la propia dinámica del sistema de propiedad privada mercantil, lo que significa la producción de espacios no planeados por las instituciones oficiales del poder. Aunque siempre en relación con el espacio *percibido* y *concebido*, lo *vivido* recuerda que los sujetos tienen siempre sus propias trayectorias, tienen espacios a partir de los cuales forjan sus experiencias y que la alienación nunca es total. Al decir que una estructura de dominación siempre contiene sus contradicciones, que tiene en ella la posibilidad misma de su superación, estamos claramente en el método dialectico.
>
> Aquí es importante mencionar los trabajos de Armand Frémont (1976), geógrafo de la Université de Caen Basse-Normandie que en los años 1970 –es decir paralelamente a los trabajos que nos interesan de Lefebvre–, fue el personaje emblemático del desarrollo de un corriente de la geografía, el del *espace vécu*, que privilegiaba un acercamiento fenomenológico. Las coincidencias entre las dos propuestas son sorprendente. En el trabajo de Frémont se trata también de un *espacio de representación*, es decir de un espacio recreado (imaginado) pero que remite a la ideología del momento, es decir a un "espacio impuesto". El espacio vivido de Frémont es muy cercano a la propuesta lefebvriana, lo que se verifica observando que las obras claves de Lefebvre que nosotros utilizamos también los fueron por Frémont.

A lo largo de nuestra investigación, retomaremos esta tríada ya que buscaremos profundizar, mediante la educación, cómo se imponen *representaciones del espacio*, y para medir cuánto una *práctica espacial* es realmente elegida o impuesta, si se inserta en una trama territorial construida "desde arriba", o si al contrario está impulsada "desde abajo". De la misma manera, considerar *espacios de representación* permite captar cómo el espacio puede estar decodificado y/o recodificado por la propia vida social. Procesos que vincularemos directamente con los de subjetivación política.

Movilizar la triplicidad del espacio para definir el marco de la experiencia

Vamos a movilizar los tres momentos presentados antes para ubicar los sujetos en el proceso de producción del espacio social, es decir como una propuesta analítica que separa y junta al mismo tiempo los tres "aspectos" del espacio, insertando la

subjetivación en un mundo objetivo. Más precisamente respecto a lo que nos interesa, de las *prácticas espaciales*, de las *representaciones del espacio* y de los *espacios de representación*, ¿cuáles son los que la experiencia abarca? Responder a esta interrogación epistemológica es una premisa obligatoria para el establecimiento de una metodología adecuada. Empezaremos indagando movilizando a autores que han debatido la triada lefebvriana y/o reflexionado acerca de la relación entre el mundo objetivo y subjetivo para entender los procesos sociales. Podemos empezar por Harvey (1998) para quien esta triada resulta primordial pero confusa:

> [Lefebvre] Considera que las relaciones dialécticas entre ellas [las tres dimensiones de la triplicidad del espacio] constituyen el punto de apoyo de una tensión dramática, a través de la cual puede leerse la historia de las prácticas espaciales. Por consiguiente, los espacios de representación no sólo tienen la capacidad de afectar la representación del espacio, sino también la de actuar como una fuerza de producción material respecto a las prácticas espaciales. Pero sostener que las relaciones entre lo experimentado, lo percibido y lo imaginado están determinadas, no causalmente, sino dialécticamente, es demasiado vago (Harvey, 1998: 245).

Harvey afirma que Lefebvre considera tres "dimensiones" del espacio: experimentado/percibido/imaginado. Se refiere a la triplicidad del espacio, expresada original y respectivamente como percibido/concebido/vivido. De entrada nos sorprende que sus explicaciones difieran bastante de lo que habíamos interpretado y presentado más arriba. Para él, las *prácticas espaciales* se vuelven *prácticas materiales* que aseguran la reproducción social. Si podemos concordar con esto, no entendemos por qué le sustituye el cualitativo de *percibido* por el de *experimentado*. Si efectivamente el sujeto experimentara la estructura social y material, ¿la experiencia de un mundo objetivo se limitaría a su materialidad?

Estas dudas sobre la interpretación o formulación se precisan cuando Harvey explica que encuentra en Bourdieu (1972) una fuente de precisión a "lo vago" de la propuesta lefebvriana. Bourdieu argumenta que el *habitus*[14] es engendrado y por lo tanto limitado por la experiencia material de las estructuras objetivas, es decir por la base económica de la sociedad (Harvey, 1998). El riesgo de tal interpretación, sobre

[14] El *habitus* de Bourdieu representa una matriz de percepciones, apreciaciones, pensamientos y acciones que puede implementarse flexiblemente y de manera simultánea, y cuyos límites han sido instaurados por las condiciones históricas de su producción (1972).

todo si no se precisan "engendrar" y "limitar", es recrear un determinismo del espacio sobre lo social. Aunque es claro que el enfoque de Lefebvre emane de la filosofía materialista, el espacio es social porque no se reduce a un objeto material, es sobre todo un conjunto de relaciones. Así, las estructuras socio-económicas y las prácticas sociales en el espacio (las prácticas espaciales) que expresan la coherencia de una sociedad, no son el único constituyente de las relaciones sociales. La producción de representaciones por los sujetos es inseparable de dichas relaciones sociales, de reproducción y de producción, es decir del espacio. Como lo hemos expuesto, consideramos que la estructura objetiva no se limita a lo económico, sino también a lo político. Las subjetividades políticas y sus representaciones, aunque de carácter inmaterial o ideal, son parte de la estructura objetiva.

En cuanto a las *representaciones del espacio*, si la definición de Harvey difiere poco de la original, la renombra *espacio percibido*, cuando Lefebvre hablaba de *espacio concebido* en referencia a las abstracciones mentales y discursos que se imponen en la realidad social. La explicación puede residir en que para Harvey, las representaciones del espacio son "los signos y significaciones, códigos y saberes que permiten que esas prácticas materiales se comenten y se comprendan" (1998: 244). Pero parece que para él, las representaciones del espacio son las inscritas en el espacio, es decir son los significados, las representaciones "emitidas" por el espacio o los objetos espaciales, lo que explicaría que considere que se trata del espacio que "percibiríamos". Sin embargo, pensamos que las representaciones del espacio no se limitan a los códigos en el espacio, sino que abarcan los discursos oficiales de las instituciones que norman la vida social. Esta actividad institucionalizante en y del espacio, se sedimenta en él, se concretiza en signos y códigos. Es decir que los códigos en el espacio no dejan de ser productos de la actividad social. El espacio en sí no dice nada. Así, no estamos pasivos frente al espacio, siempre lo interpretamos con base a una matriz compleja de ideas –ideologías–, cuya mayor parte está condicionada por el pensamiento hegemónico. Para nosotros, considerar el espacio concebido significa aprehender las relaciones de poder en la sociedad, con sus grupos activos en defender su hegemonía, más que considerar una cierta pasividad del sujeto, limitado a "percibir" el sentido del espacio.

De hecho, como Lefebvre lo expresa en su libro *La survie du capitalisme* (1973), lo que le interesaba, con base a las interrogaciones planteadas por Marx, era profundizar, en una perspectiva histórica, cuáles son las relaciones sociales que se mantienen y las que cambian y por qué. Concibió *la producción del espacio* como una

teoría para responder a esta interrogación. Efectivamente, la hipótesis clave es que el capitalismo garantizaría la reproducción de las relaciones sociales de producción mediante la producción de un espacio adecuado (1974). Busquet confirma esta interpretación y resalta que Lefebvre luchaba contra la *ideología espacial* –o fetichización del espacio– de los urbanistas, que consiste en creer que al modificar el espacio –entendido como soporte material– e intervenir en él cambian las relaciones sociales, cuando en realidad sólo tiene por resultado conservar la inercia del sistema capitalista (Busquet, 2012).

En cuanto al espacio de representación, o *espacio vivido*, estamos en desacuerdo con su propuesta de *espacio imaginado*. Si bien podríamos coincidir en su interpretación cuando precisa que la imaginación se desarrolla a partir de lo existente –es decir no a partir de nada–, ¿por qué lo imaginado tendría que ser necesariamente concretizado? Dicho de otra manera, ¿por qué lo imaginado en la cabeza de cada uno, tendría que interesarnos si no tiene relación con lo social existente?

Frente a estas dudas interpretativas, queremos reafirmar la importancia de privilegiar el estudio de lo social, entendiendo el espacio como el resultado de la actividad, más que un espacio en sí. Considerando el espacio como una dimensión de lo social, no cabe duda de que los tres momentos de Lefebvre están relacionados con la propia estructura social, no con un espacio material externo e independiente de ella. Robert Moraes y Messias Da Costa lo expresan claramente:

> No hay procesos espaciales sino procesos sociales que se manifiestan sobre la superficie terrestre. El espacio terrestre presenta una enorme y compleja serie de fenómenos naturales y sociales que se *extienden* sobre él. La espacialidad entonces, no pertenece a la esfera de este o de aquel lugar concreto, sino que es una característica inmanente a cualquier proceso, sea social o natural. En este sentido no hay lugar para una ontología del espacio, pues éste es un atributo de los seres y no un ser (2009: 105).

Así, no entendemos porque en esta propuesta de Harvey lo subjetivo y lo material parecen tan separados y la experiencia encerrada en las practicas espaciales. Esto es incompatible con la consideración del sujeto como un ser pensante por sí mismo, porque lo que experimenta no es sólo sensible y material, es también ideal. De acuerdo con Schmitd (2005; citado en Martin, 2011), hay que integrar la fenomenología y la lingüística para entender la triada lefebvriana. Efectivamente, el espacio, aunque

material, es también significado y significante, e involucra representaciones que mediatizan nuestras relaciones con él. Al respecto, Lefebvre precisa en varias ocasiones que, aun en la disociación de los momentos de la producción del espacio, no se debe olvidar su unidad productiva, unidos en movimientos dialécticos:

> Como toda práctica social, la práctica espacial se vive antes de concebirse, pero la primacía especulativa de lo concebido sobre lo vivido hace desaparecer junto con la vida, la práctica misma; replica mal al "inconsciente" del vivido como tal[15] (Lefebvre, 1974: 44).

Este enunciado, aunque es un ejemplo entre otros, es a nuestro juicio un fragmento clave para entender la triada percibido/concebido/vivido, recordando que estos tres aspectos son a veces llamados *momentos* por el autor. Lefebvre afirma que la práctica espacial, es decir la configuración socio-espacial mayormente determinada por el modo de producción dominante, es el "punto de partida" de la vida del sujeto. El espacio social, como realidad dada en el cual está inmerso el sujeto (individual, colectivo), siempre "precede" la experiencia. O mejor dicho, la experiencia se realiza respecto a un espacio social (prácticas y representaciones) existente y heredado de la historia. Milton Santos explica lo mismo de otra manera. Según él, los modos de producción pasados, al transformar el espacio, dejaron *rugosidades espaciales*. Éstas formas espaciales (socio-espaciales) llevan una cierta *inercia dinámica* que afecta a las generaciones futuras (Santos, 1990).

Regresamos a la cita de Lefebvre. Aunque las *representaciones del espacio* (espacio concebido) dominan, sus incidencias sobre las prácticas espaciales son progresivas, porque las cosas no cambian inmediatamente. Los poderosos que toman decisiones y ordenan sus territorios según su concepción de la organización económica y material encuentran dificultades y/u obstáculos y componen respecto a una realidad que no siempre conocen en profundidad. La aplicación de planes elaborados respectos a ciertas representaciones del espacio, tienen un tiempo de ejecución más largo que la

[15] De nuestra traducción : "Comme toute pratique sociale, la pratique spatiale se vit avant de se concevoir; mais le primat du spéculatif du conçu sur le vécu fait disparaître avec la vie, la pratique ; il réplique mal à l' « inconscient » du vécu comme tel. » (1974 : 44). En la recién versión traducida al español, esta cita esta traducida de la manera siguiente: "Como toda práctica social, la práctica espacial es vivida antes que conceptualizada, pero la primacía especulativa de lo concebido sobre lo vivido hace desaparecer junto con la vida, la misma práctica, y eso hace poca justicia al "inconsciente" de la experiencia vivida per se." [Lefebvre, 2013: 93-94].

elaboración de los planes. En cuanto al sujeto, sólo puede empezar a experimentar a partir de un cierto momento –su nacimiento o "llegada al mundo". Y finalmente, en esta cita Lefebvre precisa que el carácter "inconsciente" de lo vivido (espacio de representación) no resiste a la "superioridad" de lo concebido (representaciones del espacio). Es decir que lo experimentado no está siempre concientizado desde el sujeto, incluso puede estar interpretado mediante claves del pensamiento dominante. El autor expresa así una clara relación de poder entre los grupos sociales que participan en la elaboración de las representaciones del espacio, ¿y los a quienes se les imponen? Para calificar la incidencia decisiva de las representaciones del espacio sobre las prácticas espaciales y los espacios de representación, es esclarecedor ver que no dudó en movilizar el concepto de hegemonía en referencia a los trabajos de Gramsci (Lefebvre, 1974; Soja 2010a). Sin embargo, es necesario precisar que aunque están dominadas, los espacios dominados nunca desaparecen. Los sujetos siempre producen sentidos y significados desde sus propias perspectivas, siempre y a pesar de la hegemonía.

No queríamos atacar a la obra de Harvey que nos parece completa y rigurosa en muchos aspectos. En cambio nos alertó esta divergencia puntual sobre la triplicidad del espacio. Pensamos que este autor no prestó atención al orden de enunciación de los tres momentos del espacio en la obra de Lefebvre (1974), como si fuese un azar. Lefebvre utiliza un lenguaje propio y preciso, que no nos permite pensar que el orden percibido-concebido-vivido es una coincidencia, sino parte de la demostración. Así, desde un punto de vista metodológico, la práctica espacial es el marco de origen de la experiencia, el contexto socio-material, el escenario en el cual se realizará la vida social. En cuanto a las representaciones del espacio (lo concebido), dominan y justifican planes de producción del espacio, por lo cual las representaciones del pasado han participado en formar la práctica espacial de la actualidad. Ambos espacios, percibido y concebido, representan la vertiente estructural del método lefebvriano, en el sentido de que se trata de entender cómo una sociedad condiciona a los sujetos que la componen. Ambos conforman el escenario material e ideal de la experiencia, el primero enfatizando a la organización socio-económica y el segundo a las relaciones de poder.

Finalmente, los sujetos individuales y colectivos, desde sus propias historias y trayectorias, interpretan su experiencia a su manera, y mantienen o crean sus espacios de representaciones al mismo tiempo que se construyen a partir de ellos. Aquí estamos frente a un elemento epistemológico que explica el optimismo político de Lefebvre, al considerar que la enajenación no es algo acumulativo, sino algo que acontece

perpetuamente, y en el cual los sujetos pueden interferir. La dominación nunca es total porque los sujetos siempre disponen de un cierto grado de autonomía, el de su capacidad de pensar por él mismo. La espacialización de su propia vida tiene que ver con su propia experiencia, de acuerdo, en paralelo o en oposición al discurso dominante. Al nivel metodológico, tomar en cuenta lo vivido consiste en aprehender la subjetividad y la acción del sujeto *desde él mismo* y *hacia la totalidad* del mundo. Considerar un espacio vivido es aprehender cómo ciertos sujetos han experimentado y experimentan el espacio en su totalidad, material e ideal.

Aunque los tres momentos se disocian y sucedan temporalmente, desde un punto de vista metodológico, es importante insistir en que el espacio social, aunque materializado, está cargado de códigos que sus productores le adscriben así como pueden estar subvertidos por la propia vida social. Así, los espacios percibidos, concebidos y vividos se experimentan simultáneamente.

Una metodología cualitativa en tres etapas analíticas

El método será esencialmente comprehensivo ya que esta investigación tiene por objetivo ubicar los procesos de subjetivación política dentro de sus espacios sociales. Nos interesa profundizar cómo el contexto influye al sujeto y luego cómo, respecto a su contexto y la experiencia acumulada, justifica su posición social y su acción política (o su ausencia). Los sujetos colectivos estudiantiles, en interacción con otros, son el punto nodal de esta investigación. Sin embargo, no significa limitarnos a la recolección de narrativas estudiantiles. Al contrario, se trata siempre de buscar el vínculo entre las subjetividades y los elementos "exteriores" que podrían haberlas condicionado (el modelo pedagógico, las dinámicas económicas globales y nacionales, los movimientos socio-políticos específicos a la región estudiadas o coyunturales, etc.). Desde la triada lefebvriana ya expuesta, esto significa reunir los elementos que nos permiten caracterizar *las prácticas espaciales*, *las representaciones del espacio* y *los espacios de representación*, y observar cómo las tensiones entre ellos influyen en la experiencia del sujeto estudiantil y en la producción de un cierto tipo de espacio. Con base a estas consideraciones, elaboramos una metodología en tres etapas, cada una poniendo en tensión los tres momentos lefebvrianos en una configuración distinta:

1) Para establecer el punto de partida de la experiencia, su marco, debemos precisar la *práctica espacial general* para progresivamente definir la *práctica espacial específica* de los estudiantes. Se trata de plantear cómo se organizan los territorios en los cuales se ubican las universidades, describiendo sus dinámicas económicas, las infraestructuras y polarizaciones espaciales, para finalmente entender como los estudiantes investigados se "ubican" en esta organización socio-espacial. Movilizaremos datos para precisar la condición económica de los estudiantes así como sus orígenes sociales y geográficos. También abordaremos las *representaciones del espacio* concentrándonos en primer lugar en las intenciones, los contenidos e ideologías de las instituciones dominantes en los "territorios oficiales", tanto al nivel político como al nivel educativo. Éste es el primer paso para entender quiénes son los jóvenes investigados y porqué eligieron estos estudios. Si bien el objetivo es ubicar un sujeto en la estructura social, se debe también prestar atención a las culturas locales, a las organizaciones y tradiciones populares y sobre todo a los movimientos sociales locales que podrían haber dejado huellas, y constituir representaciones diferentes, es decir concepciones alternativas o antagónicas a las oficiales, en todo caso *propias*, dentro las zonas de estudios. Aunque los *espacios de representación estudiantiles* estarán desarrollados en otra parte, debemos, para terminar de "plantear el marco", empezar a explicitar estos aspectos para anticipar la complejidad de los espacios sociales investigados.

2) Luego se buscará descifrar cuáles son las *prácticas espaciales específicas* de los estudiantes. Es decir, cómo una cierta práctica social, típica de una cierta categoría social, se ubica y tiene una cierta cohesión con un todo más grande. Se trata de articular la práctica socio-espacial global con la local, resaltando lo útil para nuestra investigación. El objetivo de esta etapa es caracterizar la organización de la vida de los estudiantes en el espacio según las movilidades y las estancias inducidas por sus estudios. Al caracterizar un esquema de movilidad y estancia, iremos avanzando sobre las condiciones de posibilidad de la *copresencia* de individuos y colectivos en un mismo lugar y entonces; sobre los modos en que el contexto educativo, "fuera" de sus contenidos pedagógicos, participa en la conformación de ciertos sujetos colectivos. Será el momento en el cual buscaremos averiguar y matizar la veracidad de las "comunidades

estudiantiles" y medir cuánto las "condiciones dadas" participan en la creación o en el "moldeo" de sujetos colectivos. En esta etapa se hará un énfasis en la práctica espacial desarrollada con base a la experiencia de seguir estudiando en una u otra institución universitaria.

3) Finalmente, se ubicará a las comunidades o grupos estudiantiles, políticos o no, frente a sus modelos pedagógicos y a las autoridades universitarias y a ciertas coyunturas socio-políticas, es decir frente a distintos discursos sobre la sociedad. Con base al examen de subjetividades individuales y colectivas, puestas en tensión con lo establecido en las etapas anteriores, iremos profundizando en las relaciones de poder entre actores presentes en los campus investigados. Se tratará de aprehender la complejidad de la arena política estudiantil y de cómo las posiciones relativas de subalternidad, antagonismo y autonomía son legibles y construidas espacialmente. El método cualitativo es esencial a la comprensión e identificación de posturas políticas porque dichas posturas estarán plasmadas en un contexto global de la relación del estudiantado con sus estudios. Así, la cuestión es ¿cómo las subjetividades políticas se vinculan al tipo de enseñanza o a otros factores como la politización de un cuerpo estudiantil? En términos lefebvrianos, se trata de entender la tensión entre *los espacios de representación estudiantiles* y *las representaciones dominantes* difundidas por actores de las distintas instituciones a los cuales se "enfrentan" los estudiantes (carrera estudiada, facultad, universidad, gobierno local, nacional, etc.). Se trata también de aprehender en qué medida y cómo los *espacios de representación* coinciden y pueden incidir en *las prácticas espaciales*.

Estas tres etapas van a ser las que guiarán la estructura de nuestra argumentación a lo largo de esta tesis, por lo cual se verá reflejada en la estructura del tratamiento de cada caso de estudio, sin reflejarse en una estructura capitular rígida. Acabamos de exponer cómo queremos aprehender las relaciones dialécticas, el movimiento de los objetos entre ellos, y ver cómo en este sistema de interrelaciones se constituyen sujetos políticos. Reconocer este método como inspirado de la triada lefebvriana, es reconocer su origen en la dialéctica. Esto significa que en cada caso de estudios ciertos elementos de análisis pueden ser privilegiados mientras que en otro caso no. Por lo mismo, si globalmente respectaremos el orden analítico presentado justo antes, la existencia de

desequilibrios corresponde a la particularidad de los propios casos de estudios y a nuestra manera de vincular e interpretar los elementos empíricos observados.

IV – ELEGIR DOS CASOS DE ESTUDIOS EN ESPACIOS SOCIALES DISTINTOS: DE LO RURAL A LO URBANO

Posteriormente iremos planteando las hipótesis de trabajo, pero sus elaboraciones empezaron en el momento de elegir los casos de estudios. La primera justificación para la elección de ellos fue la búsqueda de diferencias sustanciales para poder observar cómo los procesos de subjetivación estudiantiles se dan en contextos diferentes. Pero dado nuestros objetivos, no podíamos limitarnos a ubicaciones geográficas distintas. Considerar el espacio social implicaba considerar su totalidad, es decir la multiplicidad de dimensiones que lo componen. Por lo mismo, los dos casos de estudios no fueron elegidos sólo por sus ubicaciones respecto a la geografía nacional, sino por las dinámicas socio-económicas y productivas en las cuales participan. Lo que implica considerar la composición socio-económica de los estudiantados investigados, los modelos pedagógicos de las universidades y el tamaño de éstas, así como otros elementos que se desvelarán a medida que vayamos avanzando en la investigación.

Estas numerosas diferencias llevan a plantear que nos encontramos frente a dos casos de estudios ubicados en espacios sociales radicalmente distintos, que conviene descifrar para entender cómo en contextos diferentes la práctica espacial estudiantil se vincula a los procesos de subjetivación. ¿Cómo empezar a caracterizarlos? La clásica dicotomía rural-urbana nos parece una entrada interesante. Desde una perspectiva social del espacio, lo rural no se puede reducir a un "espacio verde", el de un espacio supuestamente más cerca de la naturaleza. Lo urbano tampoco se puede reducir a los "espacios grises", a las zonas construidas. Desde una concepción social del espacio, éste se distingue en varios espacios principalmente por su composición social y no se debe reducir al soporte material. Hablar de espacios rurales y urbanos es considerar espacios que tienen *forma*, *función* y *estructuras* particulares. Por oposición a lo urbano que representa la atomización social y la interdependencia entre individuos, para Lefebvre (1971), referirse a los espacios rurales es referirse a una estructura social radicalmente distinta, la de la comunidad rural. Ésta es aquella población que tiene una cierta autonomía porque tiende a tratar en común numerosos asuntos de la vida –sobre todo

políticos y económicos–, y que tiende más fácilmente a reconocerse como sujeto colectivo, además de tener un espacio de identificación: su territorio. Sin embargo, estamos aquí frente a dos tipos ideales opuestos que se precisarán y matizarán progresivamente.

En cambio, no hay ninguna duda para calificar el caso de estudio en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como un caso urbano, por ser ubicado en la ciudad más grande del país, la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). ¿El otro podría llamarse "rural"? ¿Por qué dudar en lo rural? Porque Petatlán, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI, 2010), al ser una localidad de más de 2 500 habitantes, es núcleo urbano. Petatlán es una pequeña ciudad costera del Estado de Guerrero (GRO.) que apenas supera los 20 000 habitantes. ¿Pero podríamos confiar en esta clasificación positivista? De nuestras observaciones *in situ*, es claro que Petatlán no es una comunidad rural. Pero ¿y los pequeños pueblos que rodean este núcleo urbano?, ¿ha desaparecido la estructura comunitaria campesina en la región para rechazar considerar este espacio regional como rural, a pesar de que éste este puntuado de núcleos urbanos? Además, en el centro de Petatlán hay tiendas que venden material agrícola en mayoreo y menudeo. Incluso es importante tomar en cuenta que la región es una de las más pobre de México, que carece de muchos servicios públicos y que, a pesar de negocios turísticos muy localizados en zonas balnearias en la costa, la mayor parte de la población tiene ocupación en una agricultura de baja productividad. Por lo mismo no sorprende que, en esta situación, distintos grupos de narcotraficantes encontraran un espacio fértil para desarrollar sus negocios ilegales. De hecho, el crimen organizado hace de la región Costa Grande una de las más violentas de México. En un contexto de esta naturaleza, ¿con qué objetivos los jóvenes estudian y cómo viven este período? ¿Esto tendrá que ver con el carácter tecnológico de esta universidad? Vemos que para entender por qué un estudiante se inscribe en una escuela y no en otra, tenemos que captar la complejidad social e identificar y privilegiar ciertas relaciones así como descartar otras para la explicación de estos procesos.

Petatlán alberga una pequeña Universidad Tecnológica (UT) que tenía 1720 estudiantes en 2011. Es la única escuela superior de la Costa Grande de Guerrero, privadas incluidas, que no está ubicada en uno de los dos polos urbanos ubicados en los dos extremos de la región, Zihuatanejo y Acapulco. Así, esta universidad ubicada en el centro de la región de la cual lleva el nombre se conoce en un área bastante acotada que

podemos caracterizar de rural, aunque habrá que interrogar su urbanización. Dada esta configuración geográfica, cabe preguntarse por qué se fue construyendo ahí, lo que nos lleva a seguir preguntando ¿quién estudia ahí y por qué?, ¿cómo la formación tecnológica se inserta en las dinámicas locales y regionales?, ¿en qué medida su apelación como universidad tecnológica de la región *Costa Grande* corresponde a una necesidad local o al contrario a la conformación de un plan territorial? Sea como sea, comprender la especificidad de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG) exige su ubicación en el espacio. Estas preguntas justifican el caso de estudio al mismo tiempo que preparan su estudio.

La UTCCG, Petatlán y la Costa Grande se articulan como distintos niveles de un espacio bastante marginalizado de la economía nacional. Es sin ninguna duda un espacio periférico respeto al de la UNAM, máxima casa de estudios ubicada en la capital de la República Mexicana. Además, la UTCGG es una universidad joven que se orienta hacia un público de escasos recursos y cuyo objetivo es formar técnicos. En cambio, la UNAM es una universidad prestigiosa y pretende formar a élites de América Latina en todas las disciplinas, al mismo tiempo que ha sido generadora de críticas anti-hegemónicas y foco las luchas estudiantiles mexicanas.

En cuanto a la FFyL de la UNAM, está asentada en la Ciudad Universitaria (CU), su campus principal, que se parece a lugar fortificado con su muro de recinto y sus guardias uniformados en las entradas. CU es una verdadera ciudad en la Ciudad de México: tiene su propio sistema de transportes interconectado con el de la ciudad, sus propios medios de comunicación, sus museos y monumentos. Esta inmensidad se traduce materialmente en una gran diversidad de instalaciones y grandes distancias, tanto en el interior del campus como para acceder a él. Está ubicada en una megalópolis integrada al sistema-mundo que cuenta con millones de habitantes y que tiene fuertes contrastes sociales, entre barrios lujosos con residencias cerradas y barrios populares con vecindades y tianguis informales. En este contexto, ¿quiénes son los estudiantes de la FFyL? Una sencilla observación permite presentir la fuerte heterogeneidad de la población estudiantil de CU y la diversidad de prácticas espaciales. Y si lo urbano puede ser caracterizado por la atomización social, la impersonalidad y el anonimato (Sennett, 2011), ¿cómo los estudiantes pueden conformar sujetos colectivos?, ¿cómo puede concretizarse la formación de grupos en la más grande universidad de Latinoamérica? Estamos hablando de un *espacio urbano* porque su forma corresponde a

una estructura social compleja en las cuales se articulan distintas funciones y habrá que integrar todo esto a nuestra investigación.

Mapa: 1.1: Localización de los casos de estudios en la República Mexicana

Realización: R. Lariagon, 2015.

CONCLUSIÓN

Estudiar el concepto de experiencia recordando su origen en el empirismo y luego en la fenomenología nos permitió evidenciar su oposición al concepto de esencia. Si éste representa un "sujeto puro" sin contaminaciones exteriores, el concepto de experiencia las integra para caracterizar un sujeto históricamente y geográficamente situado. Resolvemos así parte de las tensiones epistemológicas para insertar nuestro sujeto en una investigación que aprehende las relaciones sociales en sus dimensiones espaciales y temporales.

Observamos que los trabajos de Dubet (1994a; 1994b) no son los únicos que portaron como argumento la importancia de la experiencia para entender los sujetos. Con la diferencia sustancial, con tinte claramente posmodernistas, que Dubet moviliza la *experiencia* para entender el *actor*, es decir un ser esencialmente racional y poco

influenciado por la estructura social. Así, su relación con los estudios lo lleva a aprehender, con acentos subjetivistas y por lo tanto relativistas, las trayectorias estudiantiles como estrategias individuales aisladas del resto de la sociedad. Si bien no queremos rechazar totalmente una matriz comprehensiva interna al mundo de los estudios, nuestra postura en ciencias sociales nos lleva a superar un enfoque limitado al individualismo metodológico, y a cruzarlo con el tradicional holismo, con el fin de aceptar la complejidad de los hechos sociales y la totalidad.

Movilizar a la teoría social de la producción del espacio de Lefebvre nos llevó en este camino. Con las *representaciones del espacio* y *los espacios de representación* se combinan aproximaciones holísticas e "individuales" de los hechos sociológicos, hechos que están siempre vinculados a la cuestión espacial y al mundo objetivo de las *prácticas espaciales*. Además, movilizar la *producción del espacio* es posicionarse teóricamente al afirmar que la sociedad no está exenta de relaciones de poderes, que existe una estructura social y que ésta tiene un cierto grado de concreción material, el mismo marco espacial de la experiencia.

A este nivel es claro que estamos movilizando herramientas conceptuales de origen marxistas e inspiradas del materialismo dialéctico. Sin embargo, es clave recordar que Henri Lefebvre, como lo acabamos de ver, favorece un entendimiento complejo de la realidad social, que mezcla distintos niveles de construcción social –los sujetos individuales como colectivos–, que niega la disyunción objetivo/subjetivo. Como marxista heterodoxo y fino dialecticiano, Lefebvre pone la estructura y supone su acción sobre los sujetos sin fetichizarla y concederle un poder determinista. Como ya lo hemos expresado no queremos limitarnos al estudio de las relaciones intra-grupales, entendidas como expresión de solidaridad y conflicto y fuente de identidad colectiva. Sin negar este nivel micro sociológico, queremos, sobre todo, en una dinámica de complementariedad, entender cómo se estructuran las relaciones macro-sociológicas, es decir, las relaciones sociales entendidas como una relación de conflicto que divide o marca la diferencia entre grupos sociales. Aparece entonces la necesidad de considerar tanto la experiencia como el espacio desde las relaciones de poder, lo que deberá permitir caracterizar y precisar el contexto experimentado por los sujetos y así entender su actuar.

CAPÍTULO 2

PODER Y SOCIEDAD: SOBRE LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

> [...] el territorio no es el sustrato, el espacio social en sí, sino un campo de fuerzas, las relaciones de poder espacialmente delimitadas y que operan, por lo tanto, sobre un sustrato referencial (Lopes De Souza, 1995: 97).

Si bien conceptualizar la experiencia permite resaltar el vínculo que existe entre mundo objetivo y mundo subjetivo, en sí, no obliga a considerar las relaciones de poder. En cambio, espacializar la experiencia conlleva ubicar el proceso experiencial en relación con sujetos concretos –por oposición al sujeto abstracto cartesiano-. Estos sujetos, al estar ubicados en un mundo social están insertos en relaciones de poder, mismas relaciones que reflejan la estructura social. Además, "llegar al mundo" es llegar a un mundo ya moldeado por las generaciones anteriores, es decir, estamos necesariamente influenciados por los grupos sociales ya instalados en la sociedad. ¿No sería lo mismo respecto al mundo universitario? Los estudiantes deciden lo que estudiarán respecto a la oferta disciplinaria existente, siendo ella misma el resultado de siglos de estrategias de producción de conocimiento pensadas en función de concepciones del mundo y de proyectos de sociedad. Así, sin importar el objetivo teórico de la universidad –como si existiera uno– así como su grado de apertura democrática, en sí, la institución educativa envuelve relaciones de poder, como mínimo entre profesores y estudiantes. Más adelante nos concentraremos más explícitamente en las instituciones de educación superior, con énfasis especial en la historia de la universidad mexicana, pero de antemano seguiremos profundizando lo que implica considerar el poder desde la experiencia y el espacio.

En este sentido, y para empezar a establecer las bases de una matriz conceptual cuyo objetivo es articular los procesos de subjetivación con los procesos territoriales, nos acercaremos a autores marxistas que pensaron la experiencia desde reflexiones sobre la *lucha de clases* y el papel de la *conciencia*. Dicho de otra manera se trata de

entender los procesos de reconfiguración subjetiva en una estructura objetiva de dominación. Esto nos permitirá presentar la herramienta analítica elaborada por Massimo Modonesi (2010). Su triada *subalternidad, antagonismo, autonomía* responde a nuestros objetivos de investigación en lo que esclarece y articula de manera dinámica los procesos de subjetivación política. En base a esa triada, intentaremos evaluar la pertinencia y el grado de posibilidad de "poner al suelo" las subjetividades políticas estudiantiles.

Reflexionar acerca de la dimensión espacial del poder nos lleva a discutir el concepto de *territorio*. Como primer paso reflexionaremos acerca del estatuto epistemológico del territorio y del espacio. ¿El primero entraría en competencia con el segundo? ¿Por qué en geografía tendríamos que elegir entre uno u otro? ¿Y por qué no utilizar ambos al mismo tiempo? Po el contrario, la cita de Lopes de Souza (1995) que aparece en el epígrafe invita a tomarlos juntos. Es la pista que seguiremos, precisando las características del concepto de *territorio,* construido en base al concepto ya expuesto de *espacio social*. Así, iremos asentando una concepción relacional del territorio que nos servirá para entender cómo las relaciones de poder se construyen y se plasman en el espacio. Incluso, gracias al trabajo de Rogerio Haesbaert, (2011) podremos concebir los procesos de desterritorialización y reterritorialización como procesos incesantes de creación-destrucción de mediaciones espaciales que proporcionan un poder efectivo a un grupo social. Además de permitir adaptar y agilizar la triada Territorio-Territorialidad-Territorialización para la "condición posmoderna", el debate sobre la desterritorialización permitirá también establecer cómo en un mundo dominado por las dinámicas del capitalismo globalizado, las desigualdades sociales se expresan no sólo en términos de dificultad de acceso al espacio, sino también en cuanto al reparto –o débil reparto– democrático de su proceso de producción.

Esta última parte del trabajo teórico se justifica por el objetivo de delimitar y explicitar lo que implica investigar acerca de la *dimensión territorial de las experiencias estudiantiles*. Por dicho motivo terminaremos el capítulo aportando precisiones metodológicas, entre otras cuestiones, que justifiquen la elección de los dos casos de estudio en territorios distintos.

I – EXPERIENCIA Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA EN EL MARXISMO

Acercamiento previo: la experiencia en Lefort y Thompson

Para terminar de delimitar el concepto de experiencia, lo vamos a ubicar en una estructura considerada de dominación gracias, principalmente, a autores marxistas. Claude Lefort y Edward Palmer Thompson han desarrollado y utilizado el concepto en el marco de reflexiones sobre la *conciencia* y la *lucha de clases*, pensamientos que alimentaron la proposición de Modonesi para analizar los procesos de subjetivación política (2010).

Para Lefort era absurdo interpretar la evolución del movimiento obrero sin relacionarlo con la estructura económica de la sociedad, pero reducirlo a eso significaba negar "los tres cuartos de su conducta concreta" (1952). Si para Lefort la clase obrera no se reduce a su papel productivo, tampoco niega el mundo objetivo y sus determinaciones:

> No hay ninguna manera de apartar las formas materiales y la experiencia de los hombres porque esta última está determinada por las condiciones en la cual se efectúa y que esas condiciones son el resultado de una evolución social, el producto del trabajo humano. […] No son las condiciones sino los hombres que son revolucionarios (Lefort, 1952: 7).

Lefort sostiene que para comprender la naturaleza de una clase se necesita una aproximación específica que permita acceder a su desarrollo subjetivo, lo que no se puede obtener mediante un análisis de las relaciones sociales de producción. El comportamiento de la clase social no se puede resumir a la simple consecuencia de las condiciones de existencia. Hay que enfocarse en la exigencia y el esfuerzo constante del proletariado para transformar sus condiciones y para elaborar un contenido ideológico que permite esta liberación, lo que compone una experiencia a través de la cual la clase se constituye. Para Lefort, "El problema de la revolución se vuelve el de la capacidad del proletariado de gestionar la sociedad y con la misma fuerza cuestionarse sobre el desarrollo de él mismo en el seno de la sociedad capitalista" (1952:10).

En cuanto a Thompson (2015), conceptualizó principalmente la experiencia en su obra publicada en 1981, *Miseria de la Teoría*, cuyo objetivo era criticar el

determinismo estructuralista de Althusser. El autor quería evidenciar el papel de los sujetos como hacedores de la historia. Así, la "experiencia" sería el nodo central de su visión de lo social, históricamente producido. El concepto de experiencia alcanzaría a captar cómo los cambios del "ser social" producirían efectos en la "conciencia social".

Thompson valora los saberes de los artesanos, obreros y campesinos cuyas experiencias generan un saber vinculado a sus actividades respectivas, saber devaluado por las ciencias, cosmologías y organizaciones políticas dominantes (2015). Dicha experiencia se transforma a través del pensamiento, porque "del mismo modo que el ser es pensado, el pensamiento es vivido" y porque "los hombres y las mujeres son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo" (Thompson, 2015: 40). Dicho de otra manera, la experiencia desarrollada incluye las repuestas mentales y emocionales de los sujetos a los acontecimientos. La experiencia constituye una "forma de conocimiento" que se valida dentro de "determinados límites" (Sorgentini, 2000).

Esta conceptualización de Thompson se vuelve clave para entender la subjetividad en una perspectiva marxista y para evidenciar que toda "experiencia" es siempre "experiencia recuperada", es decir, impulsora de conciencia social (Thompson, 2015). La experiencia valoriza el sujeto como actor de la vida social. El "ser social" determina la "conciencia social" en la medida en que la experiencia puede ser transformada a través del ejercicio del pensamiento más o menos elaborado, con el objetivo de generar una teoría sobre las condiciones y la experiencia colectiva, participando así en generar y reforzar, por ejemplo, la conciencia de clase.

Esas reflexiones alimentaron un sentido ya bastante aceptado del concepto de experiencia. Pero los trabajos de Lefort recuerdan la necesidad del acercamiento subjetivo para entender cómo la experiencia es vivida. La conceptualización *thompsoniana* más desarrollada resalta la necesidad de vincular contextos (económicos, sociales, por lo tanto, espaciales) y acontecimientos (históricos) con el propio sujeto para entender su evolución política. El sujeto acumula experiencia, lo que le permite reflexionar y actuar frente a determinadas situaciones.

Subalternidad, antagonismo y autonomía: marxismo y subjetivación política[1]

Con el objetivo de poder analizar los conflictos socio-políticos con otro enfoque además de los ya existentes, Modonesi demostró la posibilidad de articular los conceptos de *subalternidad*, *antagonismo* y *autonomía* para investigar los procesos de subjetivación políticas (2010). Estos tres conceptos ya existentes en la literatura marxista, una vez articulados, proporcionan una herramienta analítica para entender los conflictos socio-políticos a partir de las experiencias de las relaciones de poder (*dominación, conflicto y emancipación*). Siguiendo el trabajo del autor, presentaremos la construcción del concepto de *subalternidad* por Antonio Gramsci, el de *antagonismo* por Antonio Negri y el de *autonomía* por los dos principales autores de la revista *Socialisme ou Barbarie* (SoB), Cornelius Castoriadis y Claude Lefort.

La Subalternidad

En el sentido común, el concepto de *subalterno* se ha vuelto un sinónimo de dominado u oprimido y, si permite superar la noción economicista e ideologizada de explotado, es importante recordar que surge para dar cuenta de la condición subjetiva de dominación en el sistema capitalista (Modonesi, 2010: 24-25). Si anteriormente existía la idea de subordinación, como proceso de sometimiento a una estratificación jerárquica, es Gramsci quien desarrolla el concepto de *subalternidad* y abre así las perspectivas de análisis de los procesos de subjetivación política. Modonesi recuerda que Gramsci buscó caracterizar la subalternidad como relación, como experiencia, como condición social y política subjetiva. Gramsci llegó a contraponer la *dominación hegemónica* a la *condición subalterna* y caracterizó a los subalternos por la pluralidad, la disgregación, el carácter episódico de su actuar y una débil tendencia hacia la unificación (Modonesi, 2010: 32). Pero es importante resaltar que el sujeto político empieza a constituirse a partir de la experiencia de la dominación, envolviendo posturas de la aceptación relativa a la de resistencia (Modonesi, 2010*:* 51), lo que se traduce por la renegociación del *poder sobre* (Modonesi, 2010: 158).

[1] Título de la obra de Modonesi (2010) en la cual nos basamos en este trabajo.

A través de una crítica de los trabajos de la Escuela de Estudios Subalternos[2], Modonesi alerta acerca de la trampa que consistiría considerar una *esencia subalterna* y "asimilar una dimensión subjetiva con la totalidad de la composición del sujeto" (Modonesi, 2010: 51). Tal y como lo propone el autor, la subalternidad no debe estar considerada un punto de llegada, sino de partida, cuyo objetivo es entender los procesos de subjetivación política.

El antagonismo

En cuanto al *antagonismo*, como término propio del vocabulario marxista, suele ser utilizado como sinónimo de conflicto, contraposición, etc. Es Negri quien lo coloca en las perspectivas de los análisis marxistas de los procesos de subjetivación política (Modonesi, 2010: 53). En los años 1970 Negri escribió muchos artículos teórico-políticos en las revistas *Cuaderni Rossi* y *Clase Operaia*, pero también fue en los años setenta que desarrolló una maduración intelectual y llegó a elaborar propuestas teóricas originales.

Lo que nos interesa fundamentalmente es la ampliación de la matriz *obrerista* hacia las perspectivas del autonomismo. En el marco de un mundo de clases sociales, Negri constata y diferencia la pertinencia de la noción de *polaridades* –como acepción objetiva, estructural– y la de *antagonismo* –como iniciativa o praxis–, lo que dará inicio al desarrollo subjetivo del concepto (Modonesi, 2010: 72-73). Progresivamente resaltará el "carácter antagónico" y las "potencialidades antagonistas" de las masas obrera, enfatizando el antagonismo como elemento sustancial de la subjetividad obrera. Tal subjetividad se desarrolla en relación a la propia experimentación del potencial transformador de los obreros en una situación de dominación. De la experiencia de la dominación a la de liberación, pasando por el conflicto, los obreros se *autovaloran*, lo que se puede entender como una toma de conciencia de sus capacidades transformadoras. Negri abogaba en ese entonces por la "ruptura autonomista". En ese caso la autonomía no estaba sólo entendida como independencia, sino también como separación. Para Negri el desarrollo autonomista conlleva que "los mecanismos de

[2] Escuela de historiadores de la India cuya revista era *Subaltern Studies.*

reproducción del capital y los mecanismos de reproducción de la clase obrera ya no funcionan sincrónicamente" (2004: 298, citado en Modonesi, 2010: 77).

Más allá de las críticas y límites del concepto de antagonismo de Negri, es el desarrollo de su aceptación subjetiva que debemos valorar para nuestra investigación. Hay que resaltar que la subjetividad antagónica proviene, no sólo de la oposición, sino de la *experiencia de la insubordinación*. El sujeto toma conciencia de sí mismo experimentando el conflicto y supera –pueda ser temporalmente– su condición de subalterno ejerciendo un *poder contra* (Modonesi, 2010: 158).

La autonomía

Tomar conciencia de su posición social a través del conflicto, como acabamos de ver, significa adquirir *autonomía*. Este concepto fue oscilando entre muchas acepciones y aparece en la literatura de muchas filosofías políticas (liberal, marxista, anarquista, ecologista, etc.). Es importante señalar que desde aproximadamente tres décadas, es decir, posteriormente al éxito del concepto de *autogestión* y la ola de movimientos autonomistas de la Europa occidental de los años 1960 y 1970, el término de autonomía fue recuperado y desviado por la ideología neoliberal y el "management", desarrollando una concepción opuesta a sus primeros fundamentos por la izquierda (Vignet, 2014). Actualmente, bajo el nombre coloquial de "marxismo autónomo", están agrupados los trabajos, corrientes o grupos marxistas que se han acercado o han tratado de profundizar y aplicar a la realidad el concepto de autonomía. Es principalmente esta tendencia, que tiene fronteras ideológicas borrosas con el movimiento libertario, en la cual Modonesi se interesó para entender los procesos de formación subjetiva vinculados a *experiencias de liberación*.

Si bien la palabra aparece en la obra del propio Marx (Corallo, 1999: 76), es gracias a la influencia de Rosa Luxemburgo que se consolidará una corriente llamada *consejismo* (obrero) que articuló con insistencia la idea de autonomía de clase como poder y capacidad de autodeterminación (Modonesi, 2010: 107). La autonomía se entiende entonces como independencia política, social e ideológica, que el marxismo ha considerado como punto de llegada o de partida; como condición o instrumento para la lucha y como proceso de formación subjetiva (Modonesi, 2010: 114). Además, para Gramsci la autonomía se expresa a través distintos niveles, tanto materiales como

subjetivos y no puede ser "integral" hasta la superación del sistema hegemónico capitalista, una vez la revolución proletaria haya sido realizada (Corallo, 1999: 77). Así, es importante señalar que en una perspectiva diacrónica, después de la experimentación de la dominación y del conflicto, sigue la de la emancipación. A través de este desarrollo subjetivo, la autonomía llegó a considerarse como el objetivo del proceso revolucionario. Tras la segunda guerra mundial, fue el grupo neo-consejista SoB, con la revista del mismo nombre, quien elaboró esta concepción avanzada de la autonomía. En su obra *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, posterior a la revista, Castoriadis defendió la autonomía como un proyecto de *democracia radical* (Vignet, 2014).

Si bien este concepto merecería un desarrollo más consecuente, nos limitaremos ahora a resaltar que la autonomía "remite a la formación subjetiva inherente y derivada de relaciones y procesos de liberación, construida en función de la incorporación de *experiencias colectivas de emancipación*" (Modonesi, 2010: 163). En ese sentido, la concreción de la autonomía, tanto en una acepción subjetiva como objetiva, se caracteriza por el ejercicio de un *poder hacer* (Modonesi, 2010: 159).

Articulación conceptual e implicaciones para la investigación

Sujeto y estructura social de dominación

Después de la presentación de los conceptos, veamos como Modonesi los articula. Es importante precisar que considerar procesos de subjetivación política significa una postura frente al entendimiento de la realidad tanto en el mundo científico como dentro del marxismo. Si bien subalternidad, antagonismo y autonomía comparten una postura comprensiva, también implican una manera de concebir la relación entre el sujeto y el mundo exterior. Para reafirmar la postura teórica defendida en esta tesis, demos la palabra al autor:

> [...] siempre conforme a los principios fundamentales del pensamiento marxista, las categorías en cuestión están forjadas en un dúplice nivel articulado de entendimiento de la realidad social: estructural y procesual. Esto, desde la óptica marxista, implica la comprensión de la naturaleza del sujeto a partir de su colocación en la estructura y su construcción como proceso de subjetivación, es decir, de un curso de configuración

> interna en relación con la asimilación, el procesamiento o la incorporación de experiencias dadas en contexto de condicionamiento estructurales (Modonesi, 2010: 157).

Los tres conceptos se ubican en un "terreno común", en un entendimiento *thompsoniano* de la experiencia, es decir, a partir de una concepción abierta de la relación entre ser social y conciencia social, entre espontaneidad y conciencia. No nos extenderemos ahora sobre este tema ya que entraríamos en uno de los debates más polémicos. Pone de manifiesto, sin embargo, "el desafío explicativo e ilumina un punto fundamental: el punto de intersección entre espontaneidad y conciencia como hilo rojo de los procesos de subjetivación política" (Modonesi, 2010: 157).

Modonesi evidencia el interés comprensivo de la tríada, lo cual permite hacer una correlación entre las *condiciones* y las *manifestaciones* del sujeto, respectivamente expresado a través de los ejes de *dominación/conflicto/emancipación* y *poder sobre/poder contra/poder hacer*[3]. Así, para establecer un fundamento interpretativo que irá estructurando este proyecto de investigación, volvamos a citar al autor en cuanto al presupuesto teórico de tal articulación conceptual:

> En dicha matriz se configura una forma específicamente marxista de representar la relación entre *estructura* y *acción*[4] en el plano socio-político en donde la estructura es siempre de dominación hasta que, por medio del conflicto, se estructuran relaciones sociales alternativas y la acción es siempre expresión de poder, orientado tanto a la conservación como a la transformación (Modonesi, 2010: 158).

A pesar de que los tres conceptos se desarrollaron por separado, se presentan como alternativos. Es decir, aunque fueron construidos en contextos distintos, operan en un mismo nivel de análisis. La homología teórica de esos conceptos reside en que son determinados por, y derivados de, los mismos factores. *Subalternidad*, *antagonismo* y *autonomía*, además de tener raíces marxistas, tienen lo común haber sido elaborados en

[3] Esta triada de "poderes", articulada por Modonesi, entre otros autores, está inspirada por los trabajos de John Holloway (2002 y 2009), él mismo inspirado por Spinoza y su distinción entre *poder sobre* y *poder hacer,* como contraposición a las condiciones de subordinación y no-subordinación. El *poder sobre*, o "poder encima" si nos situáramos desde el sujeto subordinado, caracteriza la experiencia de la dominación en lo que se refiere al proceso de separación del hacer de su hacedor. En cambio, el poder hacer, característico del sujeto liberado, tiene un carga positiva, la de la capacidad de crear por y para sí mismo. Para más detalles véase a Modonesi (2010: 111-113).

[4] Cursivas del autor.

la intersección de las relaciones de poder y la construcción del sujeto. La especificidad de cada uno de esos conceptos viene de su consolidación como categoría analítica a pesar del desigual grado de fundamentación teórico que les corresponde. Para el autor las características de *específico* y *homólogo* de esos tres conceptos, permiten su articulación (Modonesi, 2010: 161).

Es necesario precisar que los tres conceptos tienen una *complementariedad* que hay que evocar para hacer posible su uso. Modonesi defiende la utilización de la tríada de modo *diacrónico* y *sincrónico*. Lo diacrónico consiste en observar una evolución, el proceso de formación del sujeto de una a otra subjetividad política. En el nivel sincrónico:

> Cada concepto ilustra un aspecto simultáneo de la configuración real de los sujetos socio-políticos. De ésta manera, sintetizando, la noción de *subalternidad*[5] puede ser un instrumento analítico capaz de captar el anclaje de los procesos de subjetivación política en el terreno de la dominación y su gestación en las prácticas de resistencia –en la tensión entre aceptación relativa y rechazo relativo del *poder sobre*– la noción de *antagonismo* puede alcanzar el despliegue subjetivo –real o potencial– que se realiza en la lucha y la correspondiente formación de un *poder contra*; mientras que la noción de *autonomía* puede captar el peso o la influencia de experiencias emancipatorias en la configuración de las subjetividades y su despliegue en términos de *poder hacer* (Modonesi, 2010: 166).

La autonomía como relación social

Para aceptar y abarcar la complejidad de la realidad social, los procesos de configuración subjetiva pueden observarse como una combinación desigual de *subalternidad*, *antagonismo* y *autonomía*. Por ejemplo, la superación de la dominación vía el conflicto no hace desaparecer de inmediato *la subalternidad*, pero ayuda a formar la conciencia de existir como un grupo que tiene sus propios intereses, haciendo crecer *la autonomía* de dicho grupo frente a los hegemónicos. Así, caracterizar un grupo de subalterno, antagónico o autónomo significa resaltar su rasgo subjetivo "sobresaliente" en una combinación subjetiva desigual de subalternidad, de antagonismo y de

[5] Cursivas del autor.

autonomía en un momento dado y siempre en relación a otro grupo o clase social. Se trata efectivamente de aprehender la estructuración y la naturaleza de las relaciones entre grupos sociales.

Para hacer compatible lo considerado anteriormente con una concepción social del espacio, que desarrollamos en el capítulo anterior, debemos resaltar el enfoque relacional que estamos construyendo. Dado lo expuesto, condición objetiva y subjetivación están intrínsecamente vinculados. Es decir que los procesos de constitución del sujeto político, desde un punto de vista social, están en gran parte influenciados por las relaciones con otros sujetos, relaciones que son parte integrante de las condiciones objetivas. Es entonces decisivo, considerar que existen relaciones de autonomía, así como de subalternidad y antagonismo, en combinaciones desiguales, entre todos los sujetos colectivos y de ahí imaginar el complejo entramado social al cual nos enfrentamos. Para aterrizar y complejizar a la vez esta concepción, debemos considerar que los sujetos colectivos existen cuando se reconocen a ellos mismos como tal. Sin embargo, al asumirse determinan un interior y un exterior a ellos mismos, lo que invita a considerar la multiescalaridad de los procesos de subjetivación y sus interrelaciones.

Considerar una *autonomía interna*[6] es observar la capacidad de las instituciones de una *entidad social* (una nación, una universidad, un colectivo de militante, etc.) para conferir no sólo autonomía a las entidades sociales que la componen, sino también a garantizar su convivencia. En abstracto, ejemplifica una organización social interna democrática y horizontal. Tal autonomía está condicionada por la *autonomía externa*, es decir, por el grado de independencia respecto a otra entidad social –generalmente superior– que le permite organizarse en interno. Los marcos legislativos, las estructuras económicas, las políticas sociales, las fuerzas armadas, etc., son dispositivos que una entidad social puede usar para limitar la autonomía de otra entidad. Así, en la teoría social y política, ambas autonomías son necesarias para caminar hacía la *autonomía integral* que defendía Gramsci (Corallo, 1999) o para el *ejercicio reflexivo de la capacidad autotransformadora* de Castoriadis (2008), ambas concepciones planteadas para referirse a la superación de la sociedad de clases y del Estado, heterónomos por esencia.

[6] Sobre la dicotomía autonomía interna y externa véase Lopes de Souza [2011].

Para hacer eco con el breve acercamiento de la autonomía universitaria que abordaremos en varios momentos, pensamos que el debate debería cuestionar el grado de autonomía que una estructura social logra alcanzar no sólo respecto al poder dominante sino también en lo interno. Así, no habría tantas autonomías como "*omelettes*", como lo afirmaba Lafargue (*L'Égalité*, Lafargue, 25/12/1881) y como el relativismo cultural posmoderno tiende a considerarlo también, sino una sola. En *teoría*, esta autonomía es a la vez objetiva y subjetiva, y se plasma en la totalidad social. Es un tipo-ideal que ejemplifica una relación social emancipada de toda forma de dominación. Una *relación social* cuyo grado de eficiencia determina la *capacidad de los sujetos* a incidir sobre su propia trayectoria. Por esto, como herramienta analítica, debemos identificar sus grados y dimensiones de efectividad entre grupos sociales.

II – ESPACIO, PODER Y SOCIEDAD GLOBAL: ACTUALIZACIÓN DEL ENFOQUE TERRITORIAL

El espacio social, socialmente producido… ¡Desde el Poder!

Con base a la concepción social del espacio desarrollado por Lefebvre (1974), el espacio experimentado hoy en día no puede ser considerado neutral, sino como instrumento para la reproducción del sistema capitalista. El espacio no es sólo el *contenedor* de los problemas sociales, es parte de su *contenido*, lo que lleva a considerar que el poder es a la vez *en el espacio* (las relaciones sociales) y construido *a partir del espacio* (territorial).

Para precisar la estructura de dominación a la cual nos hemos referido, es relevante añadir que tal concepción del espacio llegó a superar el *Estado* entendido como una conclusión histórica. Investigar desde el espacio permite superar tanto las teorías liberales (el Estado como garantía del bienestar de todos los individuos) como las teorías autoritarias y conservadoras del Estado. En todos los casos el Estado significa siempre una homogeneización del espacio. Citemos un extracto de *La Producción del Espacio*, en el cual el autor vincula la dimensión espacial con el papel y el modo de actuación del Estado:

> Sólo los conceptos de espacio y su producción permiten al marco del poder (realidad y concepto) alcanzar lo concreto. Es sobre el espacio que el poder central se erige por encima de cualquier otro poder y lo elimina. Es sobre el espacio como una nación proclamada «soberana» aparta cualquier otra nacionalidad y a menudo la destruye, como una religión de Estado prohíbe otra religión, como una clase en el poder pretende suprimir las diferencias entre las clases. La relación entre instituciones diferentes al Estado (la Universidad, la fiscalidad y la justicia) y la eficacia de dichas instituciones no tienen necesidad de pasar por la mediación del concepto de espacio para representarse; el espacio donde se ejerce tal institución se define por decretos y reglamentos de aplicación en el espacio estatal y político. Por el contrario, ese marco estatal y el Estado como marco no pueden concebirse sin el espacio instrumental del que se sirven. En realidad, cada nueva forma de Estado y de poder político aporta su recorte espacial y su clasificación administrativa de los discursos del espacio y sobre las cosas y la gente en el espacio. Exige, pues, la servidumbre del espacio: el espacio deviene clasificatorio, haciendo posible para cierto tipo de conocimiento no crítico constatar simplemente esta "realidad" y ratificarla sin plantear cuestiones de mayor alcance (Lefebvre, 2013: 318-319).

Lefebvre no habla explícitamente de las escalas geográficas, aunque habla de la capacidad de los Estados de recortar el espacio (1974). En cambio, varios de sus seguidores se acercan con mayor precisión a esta cuestión. Según Neil Smith (2002), no existe ninguna teoría social al respecto, sin embargo el espacio está claramente organizado según el modo de producción y fragmentado en áreas administrativas correspondiendo a las instituciones y sub-instituciones del poder estatal. En consecuencia no podemos considerar las escalas geográficas como "naturales", *per se*, o como preexistentes a la investigación o a la vida social. De la misma manera que el espacio está producido, las escalas geográficas son productos también. Jamie Peck (2010) señala que en vez de considerar lo global como una "meta escala" impenetrable y determinante de todo, argumenta que es más apropiado considerar las escalas como *relacionale*s tal y como lo propone Swyngedouw (1997), a quien cita:

> La escala no es, en consecuencia, ni social ni políticamente neutral pero sí encierra y expresa relaciones de poder... [La escala debe] ser entendida como algo que se produce; un proceso que es siempre profundamente heterogéneo, conflictivo y discutible. La escala se transforma en la arena y en momento, tanto en forma discursiva como

> materialmente, donde las relaciones de poder socio-espaciales se discuten y los compromisos se negocian y regulan. La escala, es el resultado y el efecto de la lucha social por el poder y el control[7] (Swyngedouw, 1997).

David Harvey (1996) plantea que la configuración espacial se da por medio de las institucionalizaciones de las relaciones sociales, de las prácticas materiales, de las formas de autoritarismo vertical, de los elementos en el discurso, del valor simbólico y de las infraestructuras que la sociedad imprime en su dinámica cotidiana. Así se manifiesta una contradicción social en el espacio, o *contradicción del espacio*[8]. Aunque el poder pretende la homogenización del espacio, tal proceso resulta en una abstracción –el espacio cosificado defendido en el discurso dominante–, mientras que en lo concreto lo fragmenta.

Dominación y apropiación del espacio

En adelante vamos a retomar parte de las recientes dimensiones del concepto territorio. Desde ahora lo entenderemos en base a una concepción relacional del espacio, así como una configuración socio-espacial construida gracias a relaciones de poder. Analizar la cita de Lopes De Souza (1995) transcrita en el epígrafe nos invitó a ello. Según este autor, el *territorio* no es pero "opera sobre" el *espacio social*. Hablar de territorio es entonces referirse a las relaciones (sociales) de poder, ese "campo de fuerza" creado *sobre*, es decir *con base* en el espacio social. El territorio se distingue del espacio, pero está vinculado a él. Entonces *espacio* y *territorio* expresan cosas distintas pero están altamente conectados.

Desde estas primeras reflexiones formulamos dos directrices en cuanto a nuestro postulado de partida:

- Primero: si el territorio expresa una relación de fuerza establecida *sobre* y *con* el espacio, significa que un grupo social territorializado tiene una mayor capacidad de transformación de su espacio que otro grupo no territorializado

[7] Traducción del inglés y corchetes de Peck (2010).
[8] Dado el propio vocabulario de Lefebvre, cabe repetir que si el espacio es social, cuando nos referimos al espacio, nos referimos al despliegue de la sociedad, a su estructura relacional, a un sistema de acciones y objetos. Entonces lo social siempre tiene una dimensión espacial y el espacio siempre es social.

en el mismo espacio. El grupo social territorializado, al producir un espacio que le corresponde, reforzaría su dominio, su poder.

- Segundo: rechazando todo tipo de determinismo y considerando que el espacio (social-material) está siempre en transformación, si éste cambia, debería influir la organización de la sociedad, ¿pero cómo? ¿En qué medida y cómo el espacio ejerce determinaciones[9] sobre la estructuración de la sociedad? ¿Cuáles son los efectos del espacio sobre lo social?

Estas dos vertientes, respectivamente el *poder en el espacio* y el "*poder" del espacio*, representan dos momentos de la relación dialéctica entre la actividad social y su propia espacialidad. Son consideraciones previas para avanzar sobre la cuestión de la dimensión espacial de la dominación, las posibilidades de apropiación de espacios por sujetos antagónicos a los poderes dominantes y finalmente sobre las luchas para controlar la producción del espacio.

Al respecto, y en una perspectiva histórica, Lefebvre interrogó la separación que se operó entre *dominación* y *apropiación* del espacio (1974). En un espacio más absoluto, original y natural, en el cual el sujeto no está sustraído a su espacio, cuando se apropia de un lugar, lo domina al mismo tiempo. Es decir que apropiación y dominación no se distinguían. El ser humano se fue apropiando del espacio con el desarrollo de las técnicas y las actividades sociales y no había otra esfera social o institución que le prohibiera esta apropiación. Los sujetos se apropiaban del espacio al mismo tiempo que lo dominaban, porque la relación con él era directa, no estaba mediada por representaciones e instituciones y el espacio, "más natural", no mentía sobre lo que era, un proveedor de valor de uso, es decir, que el espacio se podía *hacer propio*.

La abstracción realizada a través de la historia de la humanidad, acentuada por el cartesianismo y luego por la dominación estatal-capitalista manejó está separación entre apropiación y dominación. Con el Estado y el espacio estatal, la apropiación ya no es dominación. Individuos y grupos sociales desarrollan territorialidades, es decir, prácticas sociales desarrolladas respecto a una trama territorial (redes y fronteras). Los usuarios se apropian de un espacio, pero no lo dominan. Es la institución poderosa quien ordena-domina el territorio. Ahora, la oposición apropiación-dominación permite

[9] Precisamos de entrada, antes de desarrollarlo más adelante, que cuando nos referimos a *determinaciones* hablamos de influencias. En ningún caso consideramos un *determinismo* del espacio sobre lo social.

reconocer distintos niveles de apropiación del espacio, de la "pasividad en el espacio", únicamente generadora de simbolismo, a su dominación total (material e ideal), pasando por distintos grados de apropiaciones.

Aunque Lefebvre utiliza muy poco el concepto de territorio en su obra, la cuestión acerca de los conflictos para el control del espacio y su producción y la oposición apropiación-dominación están muy presentes. Habrá que recordar que existen distintos niveles de apropiación del espacio entre la *apropiación* y la *dominación* del mismo para hacer el paralelo con la multi-escalaridad del concepto de territorio. Estos distintos niveles de apropiación serán decisivos en el momento de observar cómo se construyen los sujetos.

De acuerdo con Harvey "debemos a la insistente voz de Henri Lefebvre la idea según la cual el dominio sobre el espacio constituye una fuente fundamental y omnipresente del poder social sobre la vida cotidiana" (1998: 251). Al margen de que coincidamos con Harvey sobre la importancia del poder en la obra de Lefebvre, nos percatamos que para él profundizar en el conocimiento sobre el espacio necesitaba de una ampliación teórica sustancial. La demostración de la importancia de *la política* y de los dispositivos sociales en la *producción del espacio* no habría sido posible sin el trabajo filosófico que sintetizamos en el capítulo anterior. Sin embargo, nos hemos concentrado en el espacio social y su producción para plantear una manera de analizar la conformación de los sujetos ubicándolos en un entramado dinámico de relaciones sociales y de poder espacializadas.

Primera aproximación al territorio

De la totalidad al fragmento: del espacio al territorio

Bernardo Mançano Fernandes (2011) retoma los trabajos Santos sobre el espacio geográfico para afirmar que éste no es un *fragmento*, sino la *totalidad*. El espacio es indivisible porque los sistemas de objetos y de acciones no se pueden separar: "se complementan con el movimiento de la vida, en el cual las relaciones sociales producen los espacios, y éstos, a su vez, las relaciones sociales" (Mançano Fernandes, 2011: 25). Conforme a esta concepción del espacio establece las bases de su definición del concepto de territorio. Precisa que el espacio es anterior al territorio (citando a

Raffestin, 1993:144) y que la formación de territorios significa una fragmentación del espacio (citando a Gottman, 1973: 1-15). A partir de este punto, es más fácil comprender espacio y territorio como dos categorías distintas. El segundo es un fragmento del primero.

Desde este punto de partida, territorio y espacio quedan estrechamente conectados. Pero debemos profundizar en cómo se opera esta fragmentación del espacio. Desde un primer acercamiento no es tan simple. Jack Levy en el *Dictionnaire de géographie de l'espace des sociétés* (Levy, 2003: 907-910) censa nueve definiciones, desde la más naturalista considerando el territorio como una metáfora de la animalidad a la estrictamente social, reduciendo el territorio a un único proceso de apropiación del espacio. De entre tal diversidad es necesario establecer claramente lo que entendemos por dicho concepto y cómo se articula con sus dos conceptos adyacentes, *territorialidad* y *territorialización*.

El territorio como apropiación del espacio por el sujeto

Si el carácter identitario del territorio constituye un planteamiento de uso común, no podemos restringirnos a ello. En cambio, llama la atención sobre cómo se da este proceso de identificación al espacio. Al respecto Debardieux proporciona una definición sintética que integra tal dimensión identitaria sin limitarse a ella, incluyendo también una perspectiva materialista. Según él, el territorio sería "toda porción de espacio ordenado por un individuo o un colectivo a fin de estructurar las condiciones prácticas de su existencia y que, en retorno, les informe sobre su identidad" (Debardieux, 2003: 910-912). Además, el autor precisa cuatro elementos constitutivos del territorio:

- La doble naturaleza material y simbólica del territorio
- El territorio como forma de apropiación
- El territorio como configuración espacial
- El territorio como auto-referencia

Según estos elementos, podemos aprehender el territorio como una forma socio-espacial con sus componentes y centrarlo en un grupo social. El territorio es ante todo un espacio apropiado por un grupo social. Esta apropiación abre la posibilidad de trabajar

materialmente el espacio así como de conferirle simbolismos, procesos que separamos para la explicación, pero que en realidad se dan de manera simultánea y dialéctica. Aunque estos procesos de significación no sean siempre voluntarios o conscientes, sí son inherentes a la práctica del espacio. Las transformaciones acaban ordenando el espacio haciéndole territorio, de tal manera que se dibuja progresivamente una configuración socio-espacial única, correspondiente a la voluntad o necesidad y posibilidades de organización del grupo social que lo constituye. En este proceso el territorio adquiere un valor emblemático para el grupo que lo construye y se vuelve auto-referencial (Debardieux, 2003), es decir es fuente de identidad colectiva. Su persistencia en el tiempo contribuye a modificar y reforzar el simbolismo, dando consistencia histórica al territorio.

La concepción del territorio de Brunet (1992) destaca la importancia de la conciencia de "ser grupo". Como geógrafo marxista, hace el paralelo entre el espacio y la clase social en sí, como condiciones objetivas, y entre la conciencia de clase y el territorio como afirmación subjetiva de un grupo. La consciencia de la dimensión espacial como sustrato de la identidad de grupo se vuelve un elemento fundamental del territorio. Integrar el espacio como parte de sí mismo significa una relación intensa con el espacio, una expresión de poder. Sin este espacio el grupo no puede existir y sin el grupo el espacio no es territorio.

Territorio y relaciones de poder

Para Rogerio Haesbaert "El territorio construido a partir de una perspectiva relacional del espacio se concibe como inmerso dentro de las relaciones socio-históricas o, de modo más estricto, de poder" (2011: 69). El autor basa su análisis retomando a Robert Sack y Claude Raffestin, dos geógrafos que han fundado y sistematizado una concepción del territorio partiendo de la territorialidad y de las relaciones de poder. Esos dos últimos se destacan por tener una concepción amplia del poder y por considerar el territorio no sólo como inmanente a un complejo de relaciones histórico-sociales, sino también incluyendo una relación compleja entre procesos sociales y el espacio material. Antes de entrar en la especificidad del enfoque relacional es necesario exponer que tanto Sack como Raffestin se apoyan también en una concepción relacional

del poder. El poder no es un objeto, sino una relación. Para definir la naturaleza del poder, Raffestin sintetiza directamente la concepción foucaultiana:

> a) El poder no se adquiere: es ejercido a partir de innumerables puntos;
> b) Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad en cuanto a otros tipos de relaciones (económicas, sociales, etc.), pero son inmanentes a ellas;
> c) El poder [también] viene de abajo, no hay una oposición binaria y global entre dominador y dominados […] (Raffestin, 1993:53).

Como lo precisa Haesbaert (2011) esta concepción matiza la "centralidad" del poder, lo que conduce a superar el viejo enfoque marxista y estructuralista de considerar el Estado. Este no es un objeto y tampoco una estructura que determina estrictamente las conductas individuales, es un conjunto de relaciones sociales espacializadas. Como puede ser expresado también en el concepto de hegemonía *gramsciana*, Raffestin tiene una amplia idea del poder que se realiza, como en Bourdieu (1977), en la concepción de un poder simbólico. En la modernidad el poder simbólico, a través de la circulación de información, es más potente que el poder material:

> El territorio es un reordenamiento del espacio en el cual el orden está en busca de los sistemas informacionales de los cuales dispone el hombre en tanto perteneciente a una cultura. El territorio puede ser considerado el espacio informado por la semiosfera (Raffestin, 1993: 177).

Informado por la semiosfera no significa *determinado por* ésta en un sentido determinista. Como hemos visto anteriormente con Lefebvre (1974), el espacio no es totalmente transparente, al contrario, puede mentir sobre su significado. Raffestin se refiere a que el acceso o el no acceso a la información dirige el proceso de territorialización o desterritorialización de las sociedades o grupos sociales. Así para Raffestin el espacio es una "carta de triunfo". El espacio apropiado, movilizado, utilizado o producido se vuelve una "ventaja" y combinado con el tiempo, una situación ventajosa:

> El espacio y el tiempo son soportes, o sea condiciones, pero a la vez son "cartas de triunfo". Es por ello que Lefebvre tiene toda la razón cuando dice que "el espacio es

> político". En todo caso, el espacio y el tiempo son soportes, pero es raro que no sean también recursos y, por lo tanto, cartas de triunfo (1993:47).

Lo que es importante ahora es notar cómo el territorio, en calidad de *componente espacial del poder* (Haesbaert, 2011:79), o como *campo de acción de las cartas de triunfo* (Raffestin, 1993), es una ventaja que permite la acción. Es la territorialidad (el saber y la práctica territorial), una vez movilizada por los sujetos, que permite o facilita la acción dentro de ese campo. Por lo mismo para Sack, la territorialidad es la cualidad necesaria para construir el territorio (1986).

Antes de detenernos específicamente sobre la *territorialidad* y la *territorialización* para ir elaborando nuestras herramientas de análisis, citemos a Haesbaert quien al sintetizar la categoría de territorio mediante un abordaje dinámico, a la vez subjetivo y objetivo, recuerda la conflictividad inherente a la vida social:

> El territorio, en tanto relación de dominación y apropiación sociedad-espacio, se reproduce a lo largo de un *continuum* que va desde la dominación política-económica más "concreta" y "funcional" hasta la apropiación más subjetiva o "cultural simbólica". Aunque sea totalmente equivocado separar estas esferas, cada grupo social, clase o institución puede territorializarse a través de procesos de carácter funcional (económico-político) o más simbólico (político-cultural) en la relación que desarrollan con "sus" espacios dependiendo de la dinámica de poder y de las estrategias que están en juego. No es necesario decir que son incontables los conflictos potenciales que pueden surgir dentro de ese juego de territorialidades. […] Mientras que algunos grupos se territorializarían en una integración razonable entre dominación y apropiación, otros pueden estar territorializados básicamente por el sesgo de la dominación, en un sentido más funcional, no apropiativo (Haesbaert, 2011: 81-82).

En relación con estas reflexiones, planteamos como compatible reconocer que un grupo desarrolla una cierta apropiación del espacio al mismo tiempo que queda dominado por territorios que se impusieron en la Historia, los de los Estados. Banos (2009) considera que el concepto de territorio no es democrático, porque esconde una relación conceptual de dominación. Es decir que la relación de dominación, dentro de un territorio, se da no sólo de manera coercitiva, sino también mediante las representaciones que se manejan institucionalmente y fungen como clave de entendimiento de la realidad experimentada:

> Invariante geográfico de nuestras experiencias sociales, el territorio se ha vuelto un discurso de existencia y un dispositivo de autoridad permitiendo a las esferas políticas legitimar la reproducción de una seudo-cohesión social heredada (Banos, 2009: 165).

Así, el espacio Estatal será nuestro "territorio de referencia". Es a la vez tanto la expresión espacial de las estructuras sociales como una herramienta para su reproducción.

Territorialidad y territorialización en un mundo jerarquizado

Territorialidad y territorialización son dos conceptos directamente vinculados al de territorio. La territorialidad es una cualidad mientras que el segundo se refiere a un proceso, a la acción.

Para Debardieux (2009) hablar de territorialidad es referirse a la necesidad y al conjunto de modalidades de la relación entre humanos y la tierra. La territorialidad es al concepto de territorio lo que nacionalidad es a la nación. Es un atributo, algo que define "la naturaleza de" o "el estado de" un individuo o grupo social. La territorialidad pertenecería al ámbito de la ontología humana. Efectivamente, los humanos son seres territoriales porque la práctica del espacio siempre les informa sobre ellos mismos y sobre su identidad.

Investigar las territorialidades es buscar las condiciones de inserción en un territorio o la relación que se desarrolla entre el individuo y/o grupo con entidades territoriales. Investigar las territorialidades es plantearse preguntas en torno a las acciones, prácticas, las motivaciones, historias y los procesos cognitivos que acompañan la participación en y/o la construcción y/o exclusión de un territorio (Vanier, 2009b). Incluso, para Sack, la territorialidad humana implica un control sobre una zona o espacio pero, es "una estrategia espacial para obtener, influir o controlar recursos y personas, por el control de un área y, como estrategia, la territorialidad puede ser activada o desactivada" (1986: 1).

En la misma perspectiva y retomando a Lefebvre (1974), una territorialidad, como práctica espacial que nutre la identidad, no significa necesariamente el *dominio* de un espacio, sino que puede reducirse a una *apropiación* subjetiva y funcional de la totalidad o parte de un territorio. De hecho, Debardieux (2009), distingue varios

imaginarios de territorialidades y describe un tipo de territorialidad *institucional* creada desde arriba, que se opone y complementa con una territorialidad *electiva*.

La dominación de una institución y su concreción escalar puede estar no percibida, no identificada, negada o tolerada, etc. La *representación del espacio* (discurso dominante) domina los *espacios de representación* (lo vivido) aunque ambos están vinculados en la *práctica espacial*. Así una territorialidad desactivada significaría una práctica e identidad *subordinada* a un modelo territorial desarrollado por otro grupo social "superior" en una relación de verticalidad. En cambio, una territorialidad activada significa la toma de conciencia de la necesidad territorial para la reproducción del grupo social. Activar una territorialidad significa movilizar recursos y personas en esa parte o totalidad de un territorio para "actuar". Es disminuir la separación entre dominación y apropiación dado que implica un empoderamiento y una *autonomización* respecto al grupo social dominante, territorializado a una escala geográfica más amplia. Aquí volvemos a lo que Haesbaert indicaba en cuanto a la infinidad de conflictos potenciales (2011: 82). Territorializarse significa utilizar y crear mediaciones con el espacio que proporcionan un poder efectivo, bajo la condición de que esté concientizado y/o asumido. Activar una territorialidad nos remite directamente al concepto de territorialización.

La territorialización abarca a los conjuntos de procesos activados por un sistema de actores y/o de agentes sociales y políticos, con dispositivos *ad hoc*, en una relación de fuerza y de puesta en tensión económica, social, cultural, etc. (Vanier, 2009b). Investigar la territorialización es buscar cómo se construye una relación privilegiada con el espacio, cómo evolucionan las relaciones de poder entre actores, cómo se opera la apropiación tanto funcional como simbólica, la creación de identidad y una conciencia de grupo. La (re)territorialización es el movimiento de creación del territorio (Deleuze y Guattari, 1980), en ese sentido, significa un empoderamiento.

El territorio debe sur entendido como un proceso (Benedetti, 2011) y debe ser construido antes de ser reivindicado, y luego mantenido porque permanece maleable y sometido a tensiones. El territorio es una construcción social en el espacio que tiene sus propias dimensiones temporales con un carácter cíclico: territorialización / desterritorialización / reterritorialización. Este ciclo está estrechamente relacionado con los demás territorios y a los flujos y reflujos de poder, así como con la capacidad de producir el espacio.

Globalización, poder y desterritorialización: Actualidad de la problemática territorial

Considerar la totalidad

Adoptar una concepción relacional del territorio, no es sólo investigar la dimensión espacial de las relaciones de poder, es considerar además el carácter total del espacio y del territorio, postulado que reconoce la complejidad de la realidad social. Aunque anteriormente descrito como fragmento de la totalidad del espacio geográfico, el territorio entendido como relacional, como campo de fuerza, presenta también un carácter total, por lo que está necesariamente en relación con otros territorios y que los actores que lo constituyen participan en varios territorios a distintas escalas. Además, permite entender el espacio como producto de los territorios.

Desde este postulado, Mançano Fernandes defiende una concepción muy amplia del territorio. Para él, los atributos esenciales del territorio son: totalidad, soberanía, *multidimensionalidad* y *multiescalaridad* (2011: 27). El territorio es *multidimensional* en las formas distintas que abarca. La concepción gubernamental del territorio se caracteriza por enfoques económicos y sociales en áreas geográficas delimitadas, reduciendo el territorio a un espacio de gobernanza. Esta concepción dominante tiene como consecuencia no reconocer los conflictos internos a las naciones como *conflictos territoriales*. Ignorar estos distintos tipos de territorio es también omitir la multiescalaridad del concepto. Un territorio puede ser un espacio de gobernanza, como el de un estado o de un municipio, pero también un tipo de propiedad (particular, individual o colectiva) o un espacio apropiado por un uso mayor. Eso implica no admitir sólo escalas distintas, sino varios sistemas de escalas (administrativas, de propiedad, de uso, etc.).

El territorio debe ser concebido como una entidad social que interactúa con territorios de otras escalas. Eso implica que la realización de un territorio dependa de las dimensiones de otros territorios. Cada uno tiene sus tiempos de funcionamiento de tipo económico, social y cultural. Ellos mismos abarcan tiempos más cortos, los de los habitantes que representan tiempos distintos en función de sus características demográficas, sociales y estilos de vida (Muñoz, 2006: 236). Y desde una perspectiva de abajo hacia arriba, los "pequeños" territorios dependen de tiempos más largos de territorios más amplios dentro los cuales están ubicados y con los cuales están

vinculados. Por ser relacional el territorio es también movimiento, fluidez, interconexión, en síntesis y en un sentido amplio, temporalidad. (Haesbaert, 2011: 70). Por consiguiente, captar la historicidad de un territorio es imprescindible para entender cómo un grupo social se constituye y territorializa a lo largo de su historia y para distinguir la especificidad de cada período histórico.

Hay jerarquías y desigualdades que se operan en el espacio y a lo largo del tiempo, pero sólo una definición amplia y crítica permite observarlo. Recordando el objetivo de ampliación conceptual enunciado al principio, Mançano Fernandes critica la elección de una concepción restringida del territorio:

> ... la multidimensionalidad está presente en el significado del concepto de territorio en muchos artículos pero no se hace explícita porque implicaría la socialización de las tomas de decisiones. Así también, la multiescalaridad no se utiliza porque significaría reconocer los territorios de diferentes clases sociales (2011: 27).

No nos limitaremos a una concepción del territorio como espacio de gobernanza, que nos llevaría a concebirlo como uno, y no como totalidad. Totalidad que no podemos entender sin su carácter multidimensional. Los territorios forman totalidades porque contienen en sí todas las dimensiones del desarrollo: la política, la económica, la social, la cultural y la ambiental (Haesbaert, 2011). Estas dimensiones, generalmente utilizadas de manera separadas para asentar una u otra concepción del territorio, han venido a debilitar un concepto que hay que entender como relacional, que se establece como un campo de fuerzas según las dinámicas de poder. Esas dimensiones son justamente las herramientas que permiten la dominación sobre otros grupos, son las que justificaban el "territorio" dominante, el del Estado y la negación de los otros. Mançano Fernandes lo manifiesta de manera más explícita: "Como los territorios son creaciones sociales, tenemos varios tipos de territorios que están en constante conflicto. Considerar al territorio como uno es ignorar la conflictividad" (Mançano Fernandes, 2011: 30).

Territorios y redes

Bernard Debardieux (2003) recuerda cómo los conceptos de redes y territorios son frecuentemente descritos como opuestos por los geógrafos. El primero sería un conjunto

de puntos conectados mientras que el segundo tendría que limitarse a un objeto zonal. Aunque descritos como formas espaciales distintas, nada impide que se combinen. En nuestra época de globalización, las empresas transnacionales generan una territorialidad no continua. Se apropian de espacios en todo el mundo y principalmente en las metrópolis, o sea los nodos de la red global. Los territorios de la globalización tienen forma de redes (Castells, 1998).

Otro ejemplo es el de *territorio temporal de protesta* que describimos en investigaciones sobre movimientos estudiantiles y que volveremos a presentar en el capítulo siguiente. Visto desde la escala del campus, era una red de edificios ocupados, porque se encontraban materialmente separados. Visto desde la escala de la ciudad se hablaba de la "universidad ocupada", lo que no era estrictamente correcto respecto a la escala anterior. Pero insistimos en que el territorio universitario es el de los actores de la universidad, mientras que el de los estudiantes movilizados es la universidad ocupada (Lariagon, 2010). El territorio no se debe aprehender por el prisma del espacio y de su forma, sino por el del grupo social para luego analizar a qué escala geográfica se corresponde, se concretiza.

Joe Painter (2009) va más lejos proponiendo superar el sistema binario redes/territorio construido de igual manera que el de economía/política. Al contrario, considera el territorio como un *efecto* de las redes (más que como *producto* de las redes que mantendría la distinción). Para él, son justamente las *redes de transmisión* (de sustancia: agua, trenes, energía, etc.), *redes sociales* (relaciones sociales, amistades, relaciones diplomáticas, etc.), *redes de actores* (circulación de "material" de los actores de los redes sociales) y *redes topológicas* (espacialidad de las redes sociales) las que hacen los territorios. Los territorios son conjuntos de redes que se establecen por un tiempo y son necesariamente porosos, incompletos e inestables.

Seguir la dinámica de desarrollo desigual propio del capitalismo contemporáneo obliga a tener en cuenta la aceleración de la circulación de las mercancías, seres humanos y flujos de información, así como el desarrollo progresivo de multiterritorialidades que se realizan a través de la implementación de redes. Es a través esta nueva modalidad (multi)territorial que las relaciones de poder y de desigualdad social deben estar analizadas. Los individuos tienden a devenir "multiterritorial" frente al desarrollo neoliberal.

El debate de la desterritorialización: Entre la negación y la aceptación de una nueva realidad territorial

Avry (2012) descarta la cuestión de la desterritorialización en una sola frase, declarándola ya caducada y desacreditada sin más. Al contrario, para Frédéric Giraut (2009), la tesis de la desterritorialización se relanza a través de los debates por rescatar el campo conceptual del territorio.

Para aclarar el debate, debemos empezar por definir la desterritorialización y presentar la controversia. Es el argumento principal del libro *El mito de la desterritorialización* de Haesbaert (2011). El autor argumenta en contra de la desterritorialización como movimiento global que conllevaría el "fin de la historia" y a la "desaparición del espacio". Para él, la forma clásica del territorio como anclaje espacial de un grupo social definido –la aldea o el Estado-Nación por ejemplo– tiende a debilitarse o a desaparecer, pero a favor de una reterritorialización compleja organizada en redes de territorialidades.

Haesbaert no rechaza un *movimiento desterritorializador,* pero rechaza el presupuesto culturalista posmoderno que lleva a confundir el debilitamiento de los territorios clásicos, de las identidades nacionales, con la desaparición de la cualidad territorial humana (la territorialidad). Constatar que la globalización homogeneiza la cultura y debilita los estados-naciones no significa que las territorialidades desaparezcan. Al contrario, la dinámica global y la aceleración de los flujos multiplican y complejizan las territorialidades. Los individuos van articulando cada vez más una multitud de territorialidades respecto a sus actividades, trabajo, ocio, etc. Por esta razón, el subtítulo del libro es "del fin del territorio a la multiterritorialidad" (Haesbaert, 2011).

Gracias a un análisis de la obra de Deleuze y Guattari, Haesbaert describe el territorio como un proceso siempre en devenir. Esta conceptualización permite entender "[la] territorialización y [la] desterritorialización como procesos concomitantes, fundamentales para comprender las prácticas humanas" (Haesbaert, 2011: 85). Los humanoides, al desarrollar una movilidad en la cual empezaron a caminar parados con sus dos piernas, se desterritorializaron del espacio que practicaban con una movilidad a cuatro patas. Empezaron a territorializarse como bípedos en el "nuevo espacio" que tenían a su nuevo alcance. Sus manos volviéndose libres, otro mundo se le ofreció al bípedo. Pudo descubrir técnicas, crear herramientas y cambiar su relación con los objetos y la materia, transformando el espacio. Se desterritorializa y reterritorializa al

mismo tiempo (Deleuze y Parnet, 1987: 134; citado en Haesbaert, 2011: 107). Y de hecho, es gracias a la movilización de una territorialidad (un saber-hacer en el espacio) que se despliegan posibles otros movimientos y otra manera de transformar del espacio. Una reterritorialización nunca está desconectada de un "antigua" territorialidad.

En una perspectiva histórica, Deleuze y Guattari (1980; citado en Haesbaert, 2011) ponen el énfasis en el proceso de desterritorialización porque así entienden la creación del Estado y la dinámica del capitalismo. Los dos autores afirman que el Estado y el capitalismo operan por desterritorialización y decodificación[10]. Así, para seguir conectando el espacio lefebvriano con un enfoque territorial actualizado, acotamos dos ideas paralelas. Primero, encontramos un punto de encuentro entre la desterritorialización expuesta y el movimiento en el cual se distingue cada vez más *apropiación* y *dominación*, y el de decodificación/sobre-codificación vinculado al movimiento histórico del capital y la abstracción del espacio (Lefebvre, 1974). Segundo, de la misma manera que para Lefebvre el Estado busca homogeneizar el espacio, para Deleuze y Guattari el Estado (1980; citado en Haesbaert, 2011) es la "maquina despótica" que desterritorializa:

> Esa flexibilidad [la territorialidad premoderna] es un atributo de dichas sociedades debido a que no existe un aparato de poder trascendente que delimite en forma rígida y despótica la organización social. Mientras los autores [Deleuze y Guattari] les atribuyen flexibilidad a las sociedades precapitalistas, afirman que las sociedades capitalistas modernas poseen una segmentaridad dura, en que la organización social está sobre-codificada por un aparato despótico [el Estado] y trascendente del poder, una máquina despótica que desterritorializa y disciplina los cuerpos (como en la sociedad disciplinaria de Foucault [1975])[11] (Haesbaert, 2011: 112-113).

Deleuze y Guattari (1980) describen el poder desterritorializador del capitalismo basándose en *El Capital* de Marx. Para el trabajador la desterritorialización es negativa, es otra cara de la alienación. Al volverse "libre y desprotegido" está reducido a su fuerza física para la producción. Para el capitalismo la desterritorialización es positiva, porque le permite agilizar la acumulación de capital, particularmente vía la construcción de territorios reticulares (Haesbaert, 2011:114).

[10] La sobre-codificación debe ser entendida como una codificación de segundo grado aplicada de manera amplia a los sistemas semióticos, de flujos sociales y de materiales.
[11] Paréntesis del autor.

III – SÍNTESIS DE LA MATRIZ CONCEPTUAL Y SUS IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

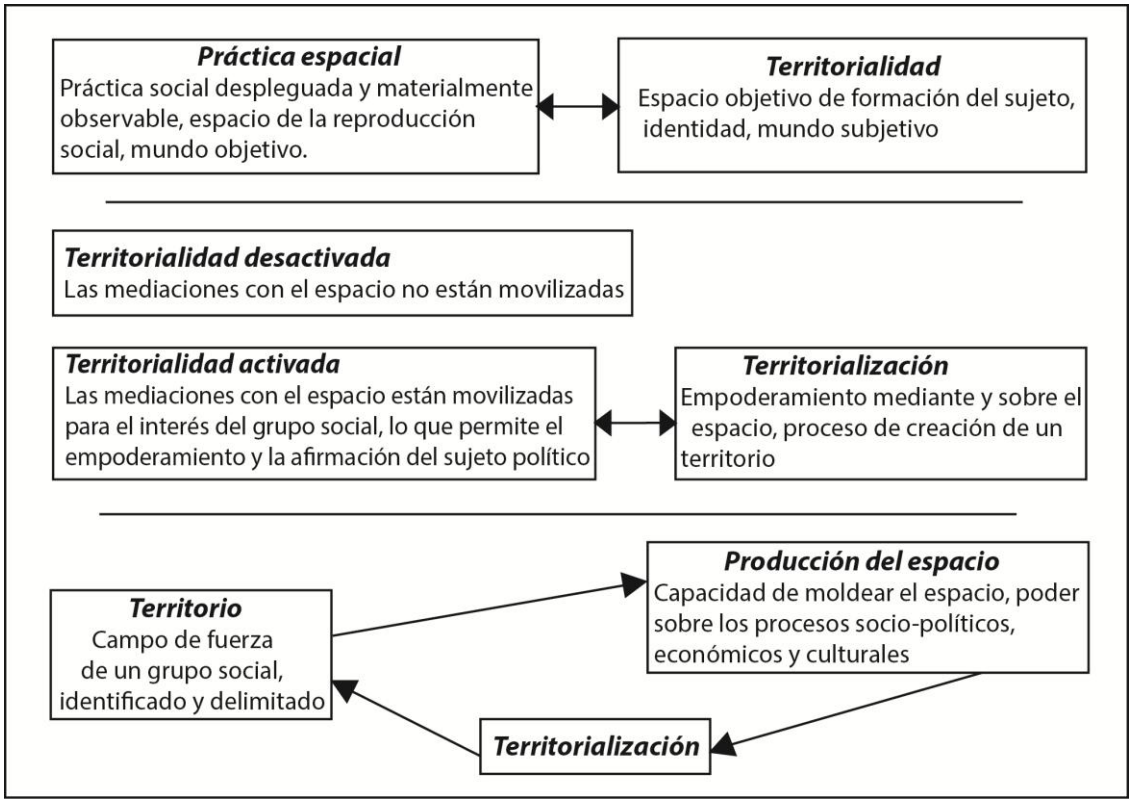
Llegando a las experiencias territoriales

Articular la producción del espacio con la dimensión espacial de las relaciones de poder

Para volver más operativo el estudio de las *experiencias territoriales* –otra manera de referirse a la dimensión territorial de las experiencias–, y sobre todo clarificar el modo como iremos utilizando los conceptos, debemos aclarar cómo se combina el enfoque territorial con el de la producción del espacio. Por estas razones, elaboramos la figura 2.1 para resumir las correspondencias que hacemos entre los distintos conceptos y para que el lector entienda cuando pasamos de un registro a otro.

Hacemos corresponder la *práctica espacial* lefebvriana con la *territorialidad*, porque como práctica social espacializada correspondiente a una cierta realidad material, es también asimilada por un grupo social y representada por el grupo mismo. Si la práctica espacial pone de manifiesto la organización observable de un grupo social en el espacio, el de territorialidad recalca la dimensión subjetiva de tal proceso. La territorialidad informa sobre la consistencia de la relación entre el sujeto y los objetos espaciales. La práctica espacial informa el grupo social sobre su identidad. Luego, la territorialidad puede estar *desactivada* o *activada*. Una territorialidad está desactivada cuando las mediaciones con el espacio, tanto las simbólicas como las materiales, no están movilizadas por y para el grupo social en cuestión. En cambio, cuando una territorialidad está activada, el grupo social da otro simbólico a su espacio. Es lo que pasa cuando un grupo social adapta su práctica del espacio, moviliza las mediaciones con el espacio para sus propios fines. Este proceso de activación de la territorialidad se expresa de manera similar por el concepto de *territorialización*, que significa la afirmación de un poder mediante y en el espacio, o sea la creación o mantenimiento de un *territorio*. Finalmente tener un territorio, como campo de fuerza, permite producir el espacio, no sólo en su dimensión capitalista, sino en adecuación con los intereses del grupo territorializado. Así, cuanto más está territorializado un grupo social, más capacidad de producir su espacio tiene.

Figura 2.1: Correspondencias entre el enfoque territorial y el de la producción del espacio



Realización: Lariagon R., 2015.

Objetivo: Caracterizar territorialmente a los procesos de subjetivación política

Referirse a "experiencias territoriales" no es nada nuevo en sí. Pero con esta formulación expresamos de manera directa y condensada lo que es la *dimensión espacial de los procesos de subjetivación política*. Esta formulación permite establecer un patrón teórico-metodológico sin determinar formas demasiado precisas antes del trabajo de campo, pero guardando la perspectiva de que cada individuo combina y condensa varios procesos territoriales a la vez. Dicha afirmación queda reforzada por los conceptos de *multiterritorialidad* propuesto por Haesbaert (2011) y de *multidimensionalidad* del territorio de Mançano Fernandes (2011). Una combinación de varios procesos territoriales sería cristalizada en una *experiencia territorial*, en lo que ésta última precisaría el estado de las relaciones de poder en un momento y un espacio preciso. Así, según los individuos o grupos, una experiencia territorial puede estar compuesta por un número variable de territorialidades pasivas (papel de subordinado en una relación de poder) y de procesos de territorialización (construcción de un poder, de un territorio). El objetivo es vincular esas experiencias territoriales con los procesos de

subjetivación política, cuya finalidad sería poder caracterizarlas y diferenciarlas gracias a la triada subalternidad, antagonismo y autonomía (Modonesi, 2010).

El interés prospectivo de las experiencias territoriales no se limita a la identificación y el análisis de la dimensión espacial de configuraciones sociales de dominación, de conflicto y de emancipación. Efectivamente, pensamos que el interés es aún más amplio en cuanto a la posibilidad de descifrar la realidad social actual para entender cuáles son las condiciones de posibilidad de la formación de sujetos políticos y su actuar. Recordemos que siguiendo a Lefebvre, la supervivencia del capitalismo se da en la actualidad mediante la reproducción de las relaciones de producción que se concretiza por la producción de un espacio en adecuación con este objetivo (1973). El espacio así producido atomiza el cuerpo social por la práctica espacial que impone y dificulta la emergencia de una conciencia colectiva –la *conciencia de clase*-. Sin embargo, como bien lo recuerda Lefebvre, cada sociedad tiene sus particularidades culturales y políticas, o relaciones sociales específicas que participan en la producción del espacio social. Así, la producción de un espacio está condicionada no sólo por las relaciones de producción sino más ampliamente, por las relaciones de poder, es decir, no sólo desde la esfera económica sino desde la esfera política, que en realidad no deberían ser tan diferentes.

Así, aprehender las experiencias territoriales nos puede informar sobre la capacidad de los grupos sociales o el grado de influencia sobre la producción del espacio. Profundizar el papel de los grupos sociales en la producción del espacio podría abrir pistas de investigaciones en cuanto a la producción de verdaderos *espacios democráticos.*

Apuntes metodológicos generales

Caracterizar las experiencias territoriales estudiantiles significa profundizar cómo se experimenta las relaciones de poder con base a una configuración "pre-establecida" materializada en la existencia de la universidad, de los territorios en los cuales se ubican. Este espacio es a la vez una sedimentación histórica de las relaciones de poder y el marco de sus ejercicios. El primer paso metodológico, como lo plantea Cefaï (2011) para la comprensión del actuar de los actores sociales desde un enfoque socio-político, es precisar el marco de la experiencia, es decir la *arena política*.

Así el primer paso consistirá en contextualizar las universidades o escuelas estudiadas en los distintos territorios que les corresponde. Debemos tener presente la necesidad de describir los contextos tanto socio-económicos y culturales nacionales como regionales y ubicarlos en su perspectiva histórica y geográfica. Al momento de tratar cada caso de estudio, empezaremos ubicando esas instituciones en sus contextos respectivos. Resulta de primera necesidad aprehender la institución escolar en sí, tanto mediante su organización administrativa-política interna como sus vínculos con las dependencias de gobierno o empresas externas. Esta tarea se realizará mediante un análisis de contenido de documentos institucionales; la revisión de la literatura especializada (pedagogía, planeación, análisis institucional, etc.); y finalmente por una puesta en situación u observación participante. Entrevistas con profesores y administrativos vendrán a complementar la recolección de material sobre la universidad.

En segundo lugar debemos captar e identificar las subjetividades estudiantiles y ponerlas en paralelo con el contexto identificado. Si bien la observación permite ubicar los sujetos en contextos objetivos, es indispensable entrevistar a los estudiantes para saber cómo ellos dan sentido a los objetos y a los fenómenos experimentados. Las entrevistas dirigidas a estudiantes incluirán dos ejes temáticos principales directamente vinculados a sus subjetividades. Primero trataremos de interrogar la relación que tienen los jóvenes con sus estudios retomando los de Dubet (1994b), es decir interrogándoles sobre su socialización en la universidad, el grado de desarrollo de un proyecto profesional y el grado de interés cultural e intelectual en sus estudios. Segundo, profundizaremos en el modo como lo anterior contribuye a forjar una visión del mundo, y si el discurso dominante en la carrera estudiada se complementa o se opone a otros discursos o prácticas, provenientes de una actividad militante, de la familia, de amigos, de su pasado o cualquier otro elemento no directamente vinculado a la institución universitaria.

La UTCGG y la FFyL desde la problemática territorial: Poder, instituciones educativas y politización estudiantil

Integrar el territorio a esta investigación invita a cuestionar cómo se construyen los sujetos en base a su posición en una estructura social complejamente jerarquizada. Efectivamente, la relación de dominación “preexistente” a las experiencias estudiantiles

debe también aprehenderse desde la relación de los estudiantes con la trama territorial, es decir, a los recortes espaciales establecidos desde la institución históricamente dominante, el Estado y sus sub-instituciones. Debemos observar cómo las relaciones de poder se plantean y evolucionan a través de los territorios. De hecho, con el objetivo de entender las diferencias fundamentales entre los dos casos de estudio así como plantear su marco común, dedicaremos el último capítulo de la primera sección a un breve repaso histórico, lo que permitirá definir tanto la institución universitaria en abstracto, el modo cómo se concretizaron varias formas en México y plantear el contexto actual de la "sociedad del conocimiento".

¿Cómo la ordenación del territorio así como la difusión de representaciones mediante las instituciones educativas incide sobre las experiencias? Dicho de otra manera, ¿cómo un sujeto colectivo se ubica en la estructura social en la perspectiva de la relación emancipación-dominación? Esta consideración sugiere un acercamiento a una problemática que tiene su vertiente "territorial-identitaria". Resulta difícil, pero altamente estimulante, profundizar en qué medida los estudiantes desarrollarían una práctica socio-espacial desde ellos mismos o si la institución educativa, de acuerdo a las políticas territoriales imperantes, la sugiere. ¿Los estudiantes tienen una territorialidad propia o reproducen prácticas ya existentes? ¿En que medida se apropian y desarrollan un uso exclusivo de ciertos espacios? ¿Desarrollar una práctica espacial institucional sería antagónico a la afirmación de espacios estudiantiles? En realidad, es probable que todos estos aspectos se mezclen hasta el punto de no ser observable sin una investigación que le sería dedicada.

En el caso de la UTCGG, se deben considerar los territorios oficiales de gran tamaño como la República Mexicana y el Estado de Guerrero, pero también lo regional y lo municipal, y otros no oficiales, como los de los cárteles de narcotraficantes, por ejemplo. En la práctica sólo nos enfocaremos en aquellas escalas que resulten más pertinentes para aprehender la construcción de los sujetos, pero siempre considerando que estas configuraciones territoriales no son neutrales. Por el contrario, son el resultado de la acción de poderes diferenciales, así que podemos preguntarnos si aprender a utilizar o moverse dentro de una estructura territorial, ¿es signo de emancipación o de dominación? ¿Cómo los estudiantes practican espacios y cómo se identifican con ellos? En el caso de la UTCGG, habrá que listar los lugares de orígenes de los estudiantes para poder observar si la apropiación del lugar de estudio es diferente entre los jóvenes petatlecos y los que vienen de otros municipios. Al estudiar en Petatlán, los jóvenes

están viviendo una experiencia condicionada por su propia ubicación o relaciones en/con varios territorios. ¿Cuáles son las diferencias de aprendizaje del espacio entre estudiantes nativos de Petatlán y los foráneos? ¿Y en qué medida influyó en sus perspectivas de vida futura y de movilidad?

En la urbe global mexicana, las mismas preguntas se plantean a otras escalas. La urbanización de la Ciudad de México es ahora un continuo urbano que supera el Distrito Federal e integra a parte del Estado de México. La UNAM siendo una de las escuelas más prestigiosas atrae a jóvenes de otros estados. Sin embargo delimitaremos la cuestión de la movilidad a la escala metropolitana para entender la cotidianeidad estudiantil. Y dado al gran tamaño, también prestaremos atención a las prácticas internas al campus.

Antes de empezar el doctorado, encontramos un artículo de prensa que anunciaba que la UNAM alcanzaba a tener 316 mil estudiantes matriculados, todos los niveles incluidos, al iniciar el ciclo escolar 2011-2012 (Universia, 16/08/2011). La fastidiosa burocracia que enfrentamos al inscribirnos confirmó nuestras intuiciones y la UNAM parecía ser una "inmensa máquina" de investigación y educación con una administración digna de una ciudad-estado. Además esta universidad nacional tiene una autonomía que habrá que definir. ¿En qué consiste la autonomía y qué impacto tiene esta "característica" sobre las experiencias estudiantiles? Y si la UNAM es un territorio, ¿es de la comunidad universitaria en su conjunto, de los académicos o de los estudiantes, o de la Junta de Gobierno de la universidad? En todo caso, es importante precisar que la autonomía universitaria fue obtenida tras dos décadas de luchas estudiantiles después de la fundación de la Universidad Nacional de México (UNM) en 1910.

La elección de los dos estudios de caso, la UTCGG y la FFyL de la UNAM, se hizo en base a dos consideraciones. La primera fue expuesta más arriba y consiste en haber elegido espacios sociales bastantes opuestos en la estructura socio-espacial nacional. Segundo, partimos de un *a priori* que la investigación trataría de confirmar, pero sobre todo de matizar. Después de haber trabajado un año como asistente de idioma en la UTCGG, observamos una débil politización estudiantil. En cuanto a la UNAM, una sencilla búsqueda en internet nos daba cuenta de su larga tradición de agitación estudiantil. Suponer que estudiar en una escuela tecnológica no suele favorecer la autonomía estudiantil (y entonces las revueltas), contrariamente a cursar estudios humanistas en una universidad de prestigio como la UNAM, fue la premisa de

una de las hipótesis de trabajo. Tal hipótesis tiene mucho interés porque puede refutarse, reforzarse o matizarse, ya que los dos casos son, en muchos aspectos, radicalmente diferentes. Así, desde una postura no comparativa, sino con la intención de entender cómo estudiar en esas dos universidades debe significar experiencias diferentes, se añade la cuestión de las resistencias estudiantiles a las políticas institucionales – territorializadas.

Otra vez los dos estudios de caso se destacan por sus diferencias. La UTCGG es una pequeña universidad ubicada en el ámbito rural, mientras que la UNAM es *La* institución de educación superior de referencia. Es la universidad nacional, la más antigua y, en la actualidad, continúa siendo la más grande de México. En la UNAM, ciertas facultades tienen una actividad política intensa, a veces contra-hegemónica. De hecho, ¿sería azar que la universidad más prestigiosa de América Latina sea al mismo tiempo una de las más "revoltosas"? ¿Esta emulación política no sería el resultado de una configuración social que permite a jóvenes acceder a una universidad prestigiosa y de alta calidad y que en su retorno les permite criticar el sistema, hasta su propia casa de estudios?

Por una cuestión de factibilidad del proyecto de investigación decidimos limitarnos a sólo una facultad de la UNAM. La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) resultó, sin duda, ser el caso más interesante de todos los posibles. Es una de las más antiguas facultades y es parte de las primeras instalaciones construidas en CU. Es también un espacio en el cual se destaca el activismo estudiantil, lo que habrá que relacionar con la enseñanza de tipo humanístico. ¿En cambio, la enseñanza tecnológica en la UTCGG tendrá alguna influencia sobre la casi ausencia de politización estudiantil, así como sus percepciones de la sociedad y sus representaciones del espacio?

Desde una perspectiva personal, estudiar se puede justificar por un interés cultural como por una búsqueda de ascenso social. En cambio, quien implementa políticas educativas o busca reformar un sistema, intenta modelar la estructura socio-económica. Así, la ubicación de la UT en la Costa Grande no es un azar, sino el resultado de ciertas políticas educativas y de un plan de ordenamiento territorial. De igual manera, el origen de la UNAM y su ubicación en la Ciudad de México se remonta a la fundación del México independiente. ¿En qué medida los estudiantes tendrían conciencia de esta segunda escala de análisis y sus incidencias sobre sus elecciones y oportunidades reales? ¿Sus representaciones del espacio así como de la sociedad, se construirían en base a la valoración de la parte local de su experiencia? Queda por

explorar la relación entre estas dos escalas, la de un espacio directamente estudiantil y experimentado cotidianamente con la escala más amplia del ordenamiento territorial nacional y de las representaciones hegemónicas.

Tabla 2.1: Síntesis de las características de los dos casos de estudios opuestos

	UTCGG	**UNAM**
Lugar de ubicación y población urbana en 2011	Petatlán (GRO.), 20 000 habitantes	Ciudad de México, 23 millones de habitantes*
Ubicación en la geografía nacional	Periferia rural	Principal centro urbano (capital nacional)
Escala de prestigio	Regional	Internacional
Número de estudiantes en 2011	1720	316 000
Formaciones	Técnico Superior y Licenciatura Tecnológica	Bachillerato, Profesional** y Posgrado
Conflictos estudiantiles	Escasos	Recurrentes

* Se habla comúnmente de la Ciudad de México, pero la unidad administrativa que tiene 23 millones de habitantes, para ser más preciso, es la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM).
** En México son llamadas profesionales las formaciones que se concluyen por la entrega del grado de Licenciatura no técnica.

Realización: R. Lariagon, 2015.

Finalmente, además del interés por profundizar la influencia de los modelos pedagógicos y sus impactos en las dinámicas territoriales, podemos reubicar esos dos casos de estudios en referencia a la producción del espacio y a las distintas escalas geográficas en las cuales se ubican. En ambos casos la relación con el espacio y la movilidad es distinta porque se trata de espacios con grados de urbanización opuestos, lo que se debe vincular no sólo a la dinámica del ordenamiento territorial mexicano sino al modo de producción capitalista. Así, elegir casos distintos es abrir una pista de exploración sobre cómo vivir en un mismo conjunto (el México globalizado) desde puntos particulares.

CONCLUSIÓN

Hablar del espacio social no significa considerar un espacio socializado, sino que el espacio mismo corresponde al despliegue de las relaciones sociales en sus apreciaciones objetivas y subjetivas. La combinación de la teoría social del espacio y del territorio debe ayudarnos a explorar el vínculo entre poder y producción del espacio, lo que se traduce también por hacer desaparecer la separación comúnmente operada entre política y economía, o el economicismo. La economía es un asunto político. Así, estar territorializado es tener un cierto poder que posibilita, a grados variables, producir el espacio. Y a pesar del dominio del sistema estatal-capitalista sobre el espacio global, las prácticas de ciertos movimientos sociales[12], al reforzar su poder y su autonomía, incrementan su capacidad de producción de un espacio propio, sin que necesariamente lleve a superar los grupos hegemónicos.

Desde esta perspectiva, la concepción del territorio que hemos defendido responde a la necesidad de "flexibilidad" que exige el estudio de las dinámicas de subjetivación política en una realidad social compleja. Al deshacer los anclajes de una territorialidad poco considerada dinámica y reticular –sin dejar de ser zonal por lo tanto–, se puede ahora caracterizar según los flujos y reflujos de poder, abriendo la posibilidad de análisis de los nuevos "desafíos científicos" que consisten en entender qué son las identidades urbanas, la multiescalaridad y las interdependencias, lo que Cailly (2009) señalaba como los problemas esenciales del concepto de territorio.

Así, el marco de referencia de las experiencias que estudiamos es el de la institución territorializada que supone el Estado. Al ordenar su territorio, instrumentaliza el espacio para hacerlo suyo e incidir sobre la vida social del pueblo que pretende abarcar. La institucionalización de las relaciones sociales de producción así como de las representaciones de las mismas, según como las necesitan los estados

[12] En otro trabajo sobre la lucha autonómica de la comunidad de Cherán (Michoacán, México), utilizamos la misma combinación de herramientas conceptuales. La comunidad de Cherán, después de expulsar el crimen organizado y los partidos políticos, se empoderó de las instituciones y concretizó una cierta autonomía re-instituyendo una forma de auto-gobierno y una policía comunitaria inspirados en la tradición Purépecha. Este empoderamiento político-territorial, permite la producción de un espacio deseado en común, tanto simbólicamente como materialmente. Aunque la comunidad no se emancipa totalmente del Estado y del sistema capitalista, transforma el espacio respecto a otras relaciones de producción no capitalistas. Así, esta producción se realiza desarrollando empresas comunitarias en las cuales se produce por y para la comunidad; fomentando un imaginario colectivo a través de un museo del levantamiento, de fiestas y de un atlas del territorio reconquistado. Ese trabajo refuerza la identidad colectiva y legitima el auto-gobierno lo que en retorno le permite producir el espacio y así refuerza el poder de la comunidad (Lariagon y Piceno, 2016).

capitalistas, se traduce en la construcción de la universidad, de la organización y de la conexión entre espacios educativos y espacios del trabajo. El Estado-capitalista es nuestra estructura de dominación de referencia, en la cual los procesos de territorialización, desterritorialización, reterritorialización son las manifestaciones de los juegos de poder que se dan en su interior. Es en base a esta elaboración teórica que elegimos casos de estudio radicalmente opuestos dentro de la República Mexicana. Como se verá al momento de empezar el análisis de cada caso de estudio, las dos universidades con dos modelos pedagógicos bien distintos se ubican de manera distinta en el aparato productivo y la estructura social nacional. Por lo mismo partimos del a priori que cada caso nos llevaría a explorar distintas experiencias estudiantiles, cada uno con sus despliegues espaciales respectivos en función de las relaciones de poder que les atraviesan.

En resumen, este análisis desde el espacio socialmente producido a través un juego de relaciones complejas de poder, ayuda a precisar o ver con otros elementos la pregunta inicial de investigación: ¿Cómo las instituciones universitarias y las escalas producidas condicionan prácticas territoriales subalternas, es decir, estrictamente en su seno y respetando las divisiones espaciales como las expresiones de las jerarquías? o desde lo opuesto: ¿Cómo los movimientos sociales o los grupos estudiantiles modifican las relaciones de poder, se territorializan, crean nuevas escalas, que traducen una superación de las barreras socio-institucionales y una reconfiguración de las relaciones de poder? En el capítulo siguiente, la caracterización de la territorialización de la protesta estudiantil como “forma socio-espacial” del antagonismo nos permitirá profundizar en la problemática y abrir pistas más precisas respecto a nuestros dos casos de estudio.

CAPÍTULO 3

ANTAGONISMO Y TERRITORIALIZACIÓN DE LA PROTESTA EN LA UNIVERSIDAD DE CAEN BAJA-NORMANDÍA EN 2006 Y 2007: PRECISIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO

> El territorio es al espacio lo que la conciencia de clase es a la clase: algo que integramos como parte de nosotros mismos y que estamos listos para defender[1] (Brunet, 1992: 435).

En los espacios de enseñanza superior, los profesores investigan y/o enseñan, los estudiantes aprenden y discuten, las ideas y opiniones circulan y colectivos formales e informales se hacen y deshacen a medida que afinidades y posturas políticas se forjan. La vinculación con la producción de conocimiento en las universidades, ya sean reservadas a las elites o sean accesibles al conjunto de la población mediante procesos de selección, confiere a los estudiantes e intelectuales una cierta legitimidad, o el sentimiento de ser legítimo, para tomar posturas frente a los asuntos de la sociedad. Por lo mismo, la universidad es un lugar propicio para la afirmación de ideas y la emergencia de protestas, tanto en contra de las políticas y/o estructuras de las propias universidades o en contra las políticas gubernamentales, hasta en coyunturas internacionales. Sin ser una constante, la ocupación del espacio universitario como acto de protesta es algo recurrente en la historia de dichas instituciones, y pocas investigaciones la sitúan desde sus dimensiones espaciales.

En este capítulo profundizaremos en el vínculo que hay entre la formación política, la conformación de subjetividades estudiantiles y la ocupación de los edificios universitarios como estrategia de lucha. Reinterpretaremos un trabajo de maestría realizado en 2009-2010 sobre movimientos estudiantiles en la Université Caen Basse-Normandie (UCBN)[2], que tuvieron lugar entre el año 2003 y el 2010, en una institución que puede ser coloquialmente llamada "universidad de masa" debido a su accesibilidad para las clases populares, gracias a

[1] De nuestra traducción : « Le territoire est à l'espace ce que la conscience de classe est à la classe: quelque chose que l'on intègre comme partie de soi et que l'on est donc prêt à défendre » (Brunet, 1992: 435).

[2] La UCBN contaba con alrededor de 24 000 estudiantes y se ubica en Caen, ciudad principal de una aglomeración urbana del mismo nombre. Ésta alcanzaba los 230 000 habitantes en el período de estudio. Estos datos son aproximaciones ya que las cifras varían en función de la fecha del movimiento estudiantil investigado.

un sistema importante de becas atribuidas a los estudiantes según el nivel de ingreso de sus tutores legales. Es la universidad pública a la que aspira y en la que accede gran parte de la población, la que Dubet (1994b) describe como compuesta por una gran heterogeneidad social.

La investigación más sistemática se enfocó en dos movilizaciones y organizamos nuestro propósito alrededor de los procesos de subjetivación política y de la dimensión territorial de éstas[3]. La primera se desarrolló en la primavera del 2006. Un movimiento estudiantil nacional se extendió a la totalidad de la sociedad francesa con la contribución de los bachilleres[4] y los sindicatos de trabajadores. La protesta se organizó en contra de la propuesta gubernamental de la "Ley de igualdad de oportunidades"[5] y sobre todo por su 5° artículo, el "Contrato de primera vez"[6]. La movilización se nombró "Movimiento Anti-CPE" o "Movimiento Anti-Precariedad"[7]. La segunda movilización investigada se desarrolló en el otoño del 2007, dos años escolares después de aquél en contra del CPE, momento en el cual los estudiantes se organizaron contra la "Ley de Responsabilidades de las Universidades"[8] (LRU), que corresponde a la aplicación francesa del Plan de Bolonia[9] de la Unión Europea. Aunque la primera movilización investigada trata de una reforma laboral y la segunda de una reforma educativa, las dos evidenciaron la falta de perspectivas de la juventud en general, un pesimismo hacia el futuro y una crítica de las medidas neoliberales (Dubet, 1996). En ambos casos, después de períodos de gestación, los conflictos derivaron en la ocupación de los

[3] Para consultar la integralidad de los datos empíricos sobre los cuales se fundamenta la argumentación aquí sintetizada, véase Lariagon (2010).
[4] Se trata de los institutos franceses, los *lycées*.
[5]De nuestra traducción: « loi d'égalité des chances ».
[6] De nuestra traducción: « Contrat Première Embauche » o CPE. Esta propuesta de contrato proponía, con el fin de flexibilizar y dinamizar la economía, y sobre todo incitar a los empresarios a contratar jóvenes, incluir un "período de prueba" de dos años en los contratos laborales de larga duración, mientras que en el resto de contratos vigentes, el período de prueba se extendería de uno a tres meses.
[7] De nuestra traducción: « Mouvement anti-CPE » o « Mouvement anti-précarité ». Según los sindicatos de trabajadores, la protesta se oponía al artículo 5 de la *Ley de igualdad de oportunidades*, es decir el CPE. En cambio, para el movimiento estudiantil, y sobre todo las facciones políticamente más radicales, la protesta era contra las medidas de precarización laboral en general.
[8] De nuestra traducción: « Loi de Responsabilité des Universités » o LRU. Esta ley, ya efectiva, tiene por objetivo dar "autonomía" a las universidades francesas. Aunque el Estado sigue apoyando económicamente las universidades, con la aplicación de la ley las instituciones universitarias adquieren la capacidad de gestionar su masa salarial (contratar vía "out-sourcing", contratos de cortas duraciones, etc.) sus bienes inmobiliarios (alquilar tanto salones como edificios o construir y vender otros, etc."), de abrir y cerrar carreras, de subir las cuotas para poder tener una mayor flexibilidad a la hora de encontrar un equilibrio económico y, con todo ello, conseguir estar en la constante competencia del mercado de formación de estudiantes.
[9] El plan de Bolonia consiste en la armonización de los planes de estudios universitarios y de los modelos de gestión en los países de la UE. La justificación central era facilitar la movilidad estudiantil en el seno de la UE para formar una mano de obra cualificada y competitiva en el marco de la "Economía del saber". Esto, en la actualidad de la globalización neoliberal, significa hacer de las universidades empresas de formación. Eso implica necesariamente nuevas condiciones de acceso a los estudios, modificaciones de los planes de estudios de acuerdo con las necesidades de los mercados (modificación del contenido de las clases) y consecuencias drásticas para las áreas no rentables.

edificios del campus más importante y céntrico de la ciudad de Caen, lo que tuvo un gran impacto tanto en el funcionamiento de la universidad como en la aglomeración urbana.

Considerando estas ocupaciones desde un enfoque relacional, lo que implica vincular de manera estrecha la evolución de las relaciones de poder con el estudio de la dimensión espacial y temporal de las prácticas sociales, tanto de los grupos en lucha como de aquellos en contra de las movilizaciones, proponemos nombrarlas como *territorios aperiódicos de protesta*. Interrogamos así, progresivamente, la formación de subjetividades políticas desde perspectivas sincrónicas (composición de las movilizaciones, ideologías, etc.) y diacrónicas (continuidad, flujos y reflujos). Esto nos llevará a caracterizar la territorialización de la protesta como dimensión espacial del conflicto, permitiéndonos precisar la problemática y las hipótesis de investigación.

I – TERRITORIALIZACIÓN DE LAS PROTESTAS ESTUDIANTILES

El desarrollo y éxito de un movimiento social depende de su capacidad de durar y de generar otros ritmos que difieran del cotidiano. Por ello, tener o crear espacios resulta necesario a la organización y a la construcción de un contra-poder. La relación entre temporalidad y espacialidad es entonces una clave para el entendimiento de cualquier movilización.

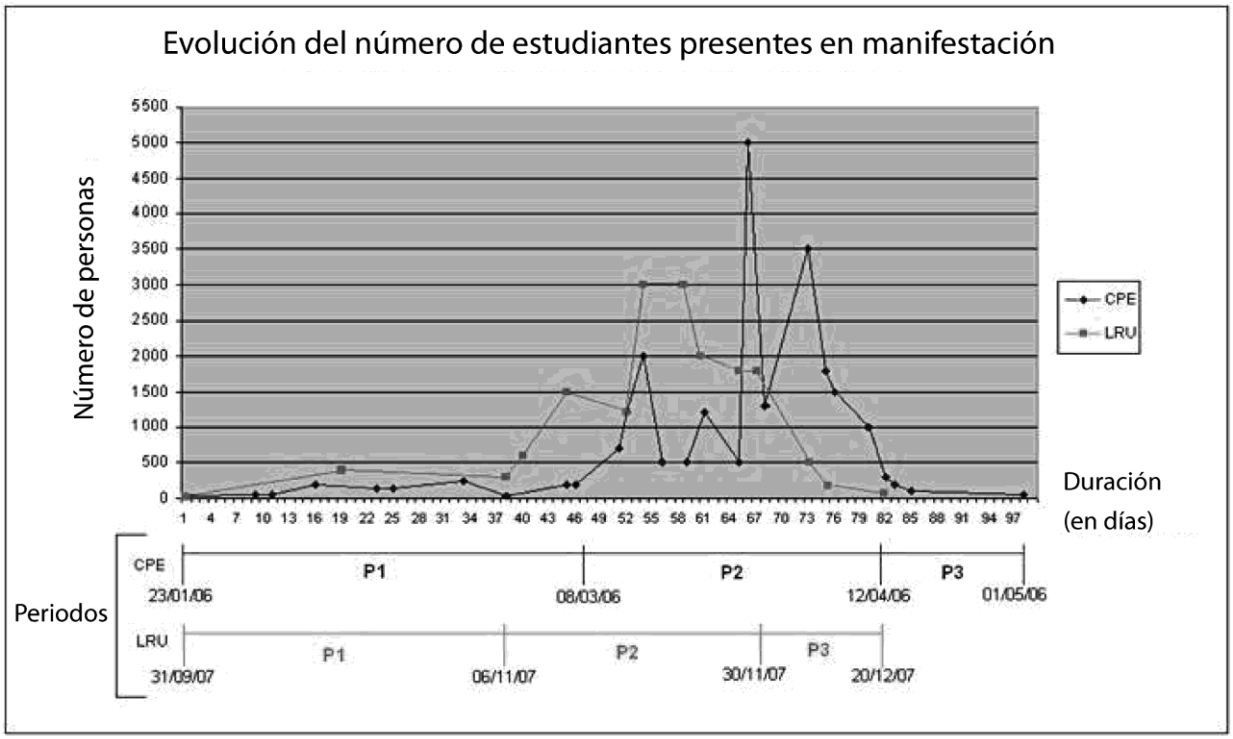
Temporalidades de las protestas estudiantiles

Para abarcar los eventos desde la gestación hasta la disolución de las movilizaciones estudiantiles, además de participar y/u observar *in situ*, hemos recolectado artículos de prensa (periódico local Ouest-France) y materiales militantes (panfletos, volantes, revistas, etc.) y hemos realizado un gráfico de la evolución del número de estudiantes presentes en las manifestaciones (gráfico 1). Cada punto del gráfico representa el número de personas presentes en un día de la movilización (las marchas, las acciones, etc.). Se calculó el promedio de personas presentes según los datos proporcionados por la policía y por las distintas fuentes militantes locales.

La primera observación de la evolución de los movimientos estudiantiles contra el CPE y contra la ley LRU revela similitudes. En ambos casos podemos observar que el período 1 (P1) se caracteriza por un número relativamente poco elevado de estudiantes movilizados.

Se trata de centenares de estudiantes, compuestos principalmente por los "círculos militantes amplios", es decir, los sindicatos, colectivos y simpatizantes que comúnmente se movilizan.

Gráfica 3.1:



Fuentes : Ouest France del 01/01/06 al 05/05/06 y del 08/11/07 al 12/12/07 ; http://unicaen.free.fr ; Solidarité, SIA, N°31, abril 2008. Realización : Lariagon Renaud, 2008.

Según nuestras observaciones de campo y las entrevistas realizadas a estudiantes, el paso al segundo período (P2), el de la ocupación de los edificios universitarios donde se imparten las clases, corresponde a una coyuntura propia del movimiento y a apuestas o estrategias de los que dinamizan y lideran las movilizaciones. Y es que, el paso al segundo período se da cuando los militantes consideran que han hecho un amplio trabajo de difusión durante varias semanas y que, a pesar de que pocos estudiantes desconozcan la problemática que está teniendo lugar, el número de personas movilizadas no aumenta, por lo que se llega a la conclusión de que bloquear las clases potenciará una mayor participación en las protestas y una posibilidad de dedicarse a la militancia a tiempo completo. De tal modo, para oficializar el "bloqueo"[10] de los edificios, se propone en una asamblea estudiantil abierta poner a votación la toma de los mismos, asamblea que puede ir repitiéndose varias veces hasta que se aprueba por mayoría. En ese momento, la asamblea se vuelve órgano central del contra-poder en tanto que toma decisiones sobre elementos materiales (los edificios universitarios) que no

[10] Es interesante precisar que los estudiantes a favor del movimiento hablan preferentemente de "ocupación", mientras que los que están en contra hablan de "bloqueo", para para señalar su sentimiento de molestia.

son legalmente de su propiedad, sino del Estado francés. Una vez realizada la ocupación, la movilización incrementa de manera notable, hasta, por ejemplo, obtener picos de movilizaciones de 5 000 manifestantes el día 67 de la movilización Anti-CPE, o de 3 000 los días 53 y 57 de la movilización contra la ley LRU.

Finalmente, se da la desmovilización por presión del Gobierno universitario (presionado, a su vez, por el Gobierno del Estado) y de los y las estudiantes que querían volver a las clases. Tras la desocupación, el tercer período (P3) se caracteriza por una desmovilización progresiva hasta el cese de las actividades, acciones y manifestaciones vinculadas a la protesta.

La toma de los edificios del campus principal: El territorio por excelencia

En estas dos movilizaciones, en los segundos períodos (P2) identificados anteriormente, los estudiantes se apropiaron de los edificios universitarios de enseñanza y los utilizaron de forma exclusiva para organizar un movimiento de protesta. Son respuestas al Gobierno francés y a sus reformas que se materializan con la reivindicación de la apropiación de estos edificios. Es lo que Jean-Marc Fournier (2007) califica como "territorialización de la protesta" refiriéndose a la espacialización de un problema social. Hay una evolución de una apropiación simbólica a una apropiación material casi exclusiva. En los términos de Lefebvre (1974), este paso significa un incremento de la *dominación* estudiantil sobre los edificios ocupados. Hay territorialización porque *apropiación* y *dominación* del espacio tienden a acercarse.

Para evidenciar la territorialización de las protestas, las hemos pensado desde la definición del territorio que propone Debardieux (2003). Esta concepción no se opone a la concepción relacional del territorio y presenta atributos que facilitan su identificación. Los cuatro elementos constitutivos del territorio se pueden observar en las ocupaciones/bloqueos de los edificios universitarios:

- La doble naturaleza material y simbólica del territorio: en estos dos casos la naturaleza física del territorio es claramente observable porque es geométricamente precisa. Los edificios son una base material anterior al simbolismo asignado a este territorio. Es la práctica de estos espacios en un contexto específico (el movimiento estudiantil) la que genera representaciones diferentes de las que se formaron durante el uso habitual de la universidad.

- El territorio como forma de apropiación: el proceso de apropiación es destacable en estos casos porque es múltiple. La apropiación se da por uso exclusivo (los edificios están sobre todo accesibles a los ocupantes), por aprendizaje y familiarización (los ocupantes habitaron los edificios en su totalidad, los ordenaron, etc.), por apego emocional, por apropiación simbólica y por formación de identidad[11] (los ocupantes aprenden a vivir juntos y a organizarse colectivamente en estos nuevos lugares, pasando por momentos de tensión con las amenazas de desalojo, conflictos con estudiantes opositores o hasta momentos agradables haciendo fiestas, viendo películas y documentales, debatiendo, etc.). Además de estas tres formas de apropiación del espacio inherente a una relación intensa entre actor y espacio, hay una voluntad de reivindicar esa apropiación. Los ocupantes comunican al "mundo exterior" su ocupación de los edificios por motivos políticos marcando, con ello, el espacio. De esta manera, se multiplicaron los grafitis, los carteles y las banderas con contenidos políticos sobre paredes y símbolos de la UCBN (véase fotografías 3.1 y 3.2).

- El territorio como configuración espacial: la ocupación lleva rápidamente a una re-ordenación basada en las distribuciones existentes de los edificios a partir de las necesidades relacionadas con la supervivencia de la comunidad: comedores y cocina para preparar la comida y comer, dormitorios para descansar, salas de reuniones y puntos informativos para existir políticamente. Los perímetros de los edificios suponen verdaderas fronteras, conformando, con ello, un territorio casi hermético. En todos los edificios las puertas están condenadas con sillas, mesas y cadenas, salvo una puerta, escogida de manera estratégica para filtrar las entradas. En momentos concretos de los conflictos los ocupantes permitían la entrada a los trabajadores de la universidad. Por todo ello, las puertas terminaron volviéndose verdaderos "puestos fronterizos" donde ocurrieron discusiones fuertes y peleas con los estudiantes contrarios al movimiento, quienes en varias ocasiones intentaron entrar para "desbloquear" los edificios desde el interior.

- El territorio como auto-referencia: para Debardieux (2003), el territorio adquiere un valor simbólico para el grupo que lo forma. En otras palabras, el espacio ocupado adquiere un valor, un significado simbólico, para el grupo que lo ocupa y se transforma

[11] Para más precisiones sobre esas formas de apropiación del espacio, véase Ripoll y Veschambre (2005)

> así, en territorio. Es el espacio donde se ha construido el grupo, la comunidad, el "soporte" de la identidad colectiva. Esta auto-referencia, menos fácil de observar que los grafitis sobre una pared, ha sido perceptible de maneras diferentes, siendo indicios de ello los diferentes momentos de convivencia en las fiestas y el trabajo colectivo, así como la formación de parejas durante este proceso. Pero lo más relevante es sin duda, haber observado a estudiantes llorar o expresar su descontento en el momento de dejar los edificios después de varias semanas de ocupación. También nos hemos preguntamos si la voluntad de repetir la ocupación en el movimiento contra la LRU es un signo de una cierta nostalgia frente a la experiencia vivida y el sentimiento agradable de haber participado de una comunidad, como lo sugirieron ciertos entrevistados, o una verdadera estrategia política.

Las estrategias tanto materiales, ideológicas, como mediáticas de defensa de este territorio aparecen, no sólo como formas de lucha, sino también como formas de preservar la existencia del grupo. Según Fournier (2007), la defensa del territorio se lleva a cabo al mismo tiempo que la defensa de la clase social, ya que ambos, el territorio y la clase social, están estrechamente relacionados entre sí, por lo que las ocupaciones nos resultan, sin lugar a duda, una buena ilustración del concepto de territorio. Y es que, incluso si rehusamos considerar a los estudiantes como una clase social (Dubet, 1994b), los ocupantes conforman un grupo relativamente homogeneizado por intereses comunes expresados en sus reivindicaciones sociales y políticas. Son estas últimas las que motivan la creación de un *territorio de protesta*, puesto que la conciencia de grupo y el refuerzo progresivo de su identidad de ocupante y/o de estudiante en lucha está íntimamente ligado al proceso de territorialización de sus reivindicaciones. Observamos, así, que es imposible separar el grupo social (los ocupantes) de sus reivindicaciones (la conciencia de grupo y de sus intereses) y de su espacio-tiempo (la ocupación de los edificios).

El decrecimiento numérico de las movilizaciones es uno de los elementos que hace surgir de nuevo el debate sobre la legitimidad de la ocupación de los edificios. Aunque una parte de los estudiantes que estaban movilizados querían reanudar las clases después de varias semanas de huelga, los que ocupaban se negaron a abandonar los edificios. La interrupción de la huelga significa el abandono de las demandas políticas, y también supone el fin de la movilización estudiantil y el "desmantelamiento" de la comunidad de ocupantes.

Fotografía 3.1 (a la derecha): Escultura del Phoenix. El símbolo de la UCBN fue pintado con un código de barra para denunciar la mercantilización de la educación (B. Hinard, 08/11/2007).

Fotografía 3.2 (debajo): Fachada del edificio de Letras (B. Hinard, 09/03/06).

De la universidad a la ciudad

La escultura del Phoenix (fotografía 3.1), símbolo de la UCBN y ubicada en la explanada donde se entra al campus principal, es el punto de encuentro tanto para antes de las manifestaciones como para difundir circulares informativas y panfletos. Este lugar de encuentro es el pivote, el punto de transferencia del conflicto de la escala del campus 1 a otra más amplia, la de la aglomeración urbana.

Durante los conflictos, los campus 2 y 3 de la UCBN, de tamaños inferiores y ubicados en las afueras de la ciudad, fueron bloqueados, a lo que siguió el bloqueo del campus 1 durante menos tiempo y con contingentes estudiantiles más reducidos. De manera general, los primeros bloqueos desempeñaron un papel menos importante en comparación con el del campus 1, que fue identificado como el punto de partida y como el espacio central de organización de las movilizaciones. Es importante destacar aquellos aspectos que relacionan directamente la territorialización de la protesta con su contexto social y espacial, es decir cómo se construye la relación entre el contra-poder estudiantil y el poder institucional.

El campus 1 opera como plataforma logística para el movimiento estudiantil. Dispone de una importante capacidad de acogida (hemiciclos grandes, explanadas, etc.) que le confieren una ventaja clave para la organización de debates, acciones militantes y las grandes

"asambleas de luchas". Además, su centralidad en la ciudad de Caen permite reforzar el contra-poder en tanto que potencia la capacidad de molestia del movimiento estudiantil sobre el poder institucional. Su ubicación al lado del centro histórico permite a los manifestantes alcanzar, en sólo unos kilómetros, es decir andando, varios de los edificios centrales del poder institucional (ayuntamiento, rectorado, prefectura, consejos regionales y departamentales, etc.) e infraestructuras de transportes (el periférico, la estación de tren, los puentes, grandes ejes, etc.), las cuales fueron en varias ocasiones ocupadas, bloqueadas u objetos de acciones militantes, etc. Esta configuración urbana es una ventaja para generar confusión en la policía que vigila la manifestación. Y es que a menudo, las marchas caminaban por el centro de la ciudad, dando varias vueltas, fingiendo ir en una dirección para en el último momento acelerar en otra dirección e intentar alcanzar un objetivo (entrar en un edificio público, bloquear una calle, ocupar las vías de ferrocarril, etc.) antes de la llegada de la policía.

En otras situaciones, cuando hubo disturbios o amenazas de intervención policial en las manifestaciones, los estudiantes tenían los reflejos de huir y/o replegarse en el campus 1, espacio considerado seguro. En varias ocasiones los estudiantes se refugiaron en este campus sin que la policía pudiese, normalmente, rebasar más allá de la entrada. Históricamente la policía había intervenido pocas veces en la universidad, algo que únicamente podía hacer con la autorización del Rector. Cabe señalar también, que no hay carreteras ni ejes de circulación que atraviesen este campus, lo que refuerza el contraste entre la universidad y la ciudad y contribuye al sentimiento de "burbuja protectora" evocada en entrevistas por estudiantes.

De este modo, vemos que la territorialización de la protesta opera gradualmente. En un primer momento el movimiento se organiza en la red de locales, cubículos y salones de clases que utilizan los sindicatos y militantes estudiantiles para difundir posiciones y discursos a favor de las luchas, así como organizar las primeras asambleas públicas en pequeños auditorios (véase mapa 3.1). En un segundo momento, se apropian de unos edificios universitarios que les permite ampliar el conflicto al área urbana. Es importante señalar que la ocupación de una parte de la universidad permite hacer crecer la *relación de fuerza* del movimiento estudiantil frente a las autoridades, tanto universitarias como municipales y estatales. La extensión espacial de las acciones de los grupos sociales en lucha (el territorio de protesta) implica una reconfiguración de las relaciones de poder, aunque sea temporal.

II – CONTINUIDAD TEMPORAL Y TERRITORIO(S) DE PROTESTA(S)

Movimientos y movilizaciones: Una distinción temporal necesaria

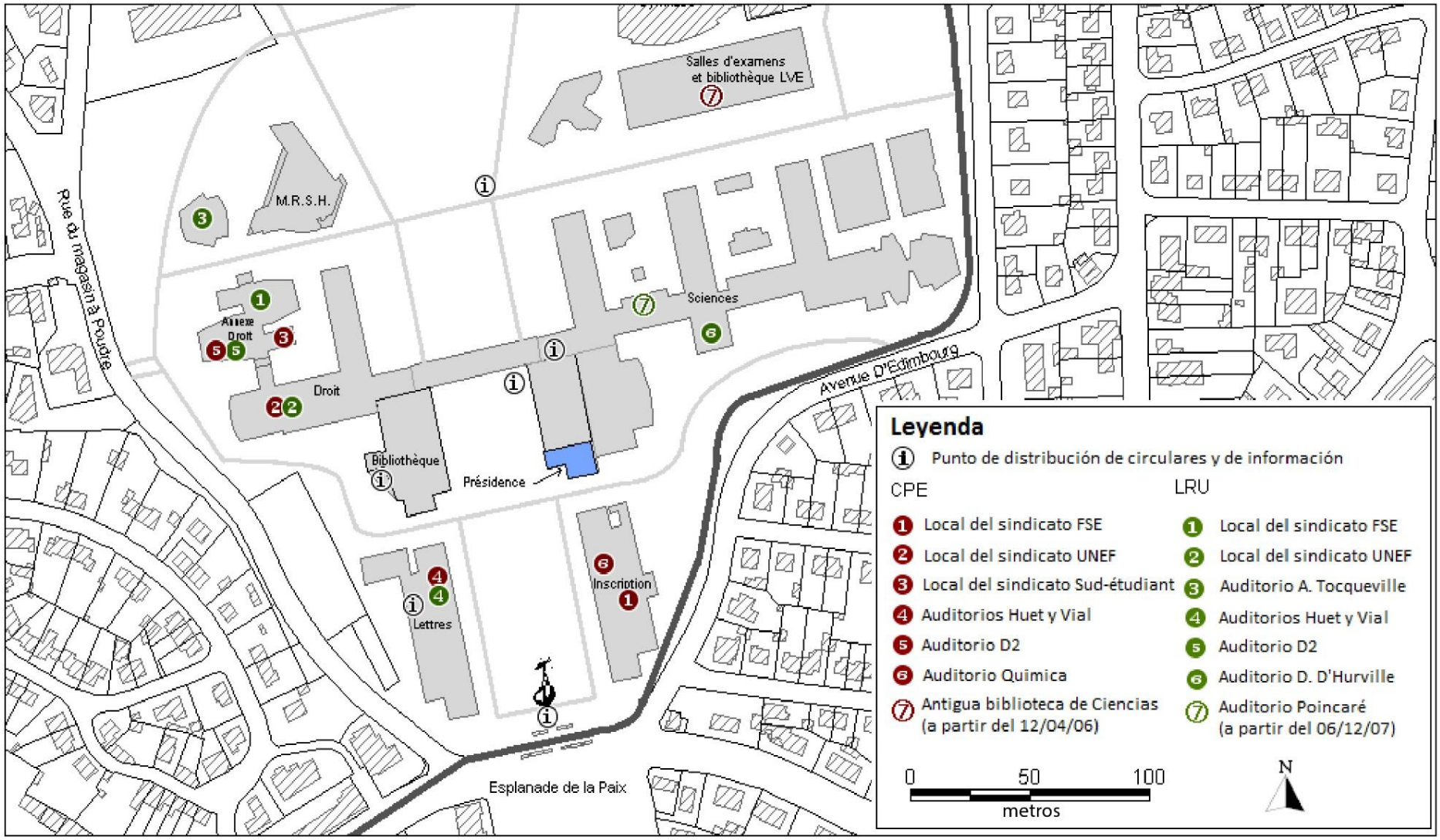
Para Dubet (1996) el malestar estudiantil se expresa actualmente por sacudidas, las movilizaciones explotan y caen, no hay continuidad. El reto se basa en una postura defensiva contra una "agresión". El comportamiento político de los estudiantes es muy difuso y no hay una unidad política real. Sólo los sindicatos estudiantiles ofrecerían un discurso político construido.

Aunque coincidamos con el análisis de Dubet cuando caracteriza las movilizaciones estudiantiles por sus actitudes defensivas, tenemos reservas sobre su aspecto puntual y su discontinuidad temporal. Laraña (1994) se interesó por esta cuestión y según él, el problema surge cuando se necesita nombrar el objeto. ¿Es una rebelión, una revuelta, una insurrección, una movilización estudiantil? Estos términos nos imposibilitan una lectura continua de los sucesos porque dan a entender que se trata de eventos de carácter espontáneo e impredecible. El problema común es la tendencia a interpretar los movimientos sociales desde su parte más visible: las movilizaciones y sus organizaciones. Este análisis suele centrarse en la importancia política de los movimientos sociales y no en sus dimensiones culturales (Laraña, 1994). Así, de acuerdo con Mac Adam (1994), la continuidad de la acción colectiva no sólo debe ser evaluada a través de la persistencia de las organizaciones a través del tiempo, sino también a través de las prácticas e identidades/subjetividades culturales que hacen resurgir los movimientos sociales.

Existe una continuidad organizativa y temporal que evoca la definición de los movimientos sociales de Turner y Killian (1987) como comunidades que actúan con una cierta continuidad para promover o resistir al cambio de la sociedad. Con el apoyo de la teoría de las *redes inmersos* de Melucci[12] (1994), Laraña (1999) evidencia que entre cada movilización hay fases de latencia en las que grupos e individuos siguen interactuando, reforzando lazos sociales que pueden ser activados en ciertas coyunturas, y tomar mayor o menor importancia. Aprehender las fases de latencia permite entonces captar la continuidad temporal de los movimientos sociales.

[12] Melucci habla de "redes sumergidas" refiriéndose a actores que se forman una nueva identidad al margen de la esfera pública. Si estas redes están "inmersas" o "invisibles" es porque son transitorias, dinámicas y constituidas por agrupaciones múltiples de grupos e individuos repartidos en todo el paisaje urbano. Son verdaderos laboratorios culturales generadores de nuevas identidades colectivas a partir de nuevos códigos y nuevas formas de nuevas formas de relación. Este período de formación de los grupos es de alguna manera el "período de incubación".

Mapa 3.1: redes de lugares militantes durante las fases preparatorias de las movilizaciones de los conflictos contra el CPE y la ley LRU



Fuente: mapa realizado por C. Fouetillou, UCBN, 2006. Realización: R.LARIAGON, 2008.

En resumen, para una mayor claridad en el uso de los términos y en los conceptos, tenemos que hablar de *movimiento social* en una lógica de continuidad temporal, con momentos de actividades más conflictivas que son las *movilizaciones*, más que de caracteres puntuales y enfocados a un contexto específico coyuntural. Es por lo que hasta ahora sólo investigué a un movimiento estudiantil y varias de sus movilizaciones.

Un territorio aperiódico

En una primera aproximación podríamos hablar de dos territorios "temporales" de protesta, que existen durante algunas semanas y están separados por 14 meses de intervalo. Pero hablar de territorios temporales implicaría distinguirlos y omitir una posible continuidad temporal quitándole su fundamento socio-cultural al territorio. Es claro que la ocupación durante el movimiento anti-CPE era similar a la del movimiento contra la ley LRU. En los dos casos hay similitudes tanto en las temporalidades internas como en la organización espacial del territorio de protesta. Aparecen, en cambio, diferencias organizativas que se explican por cuestiones de adaptación de las estrategias y de actualización en función de los contextos.

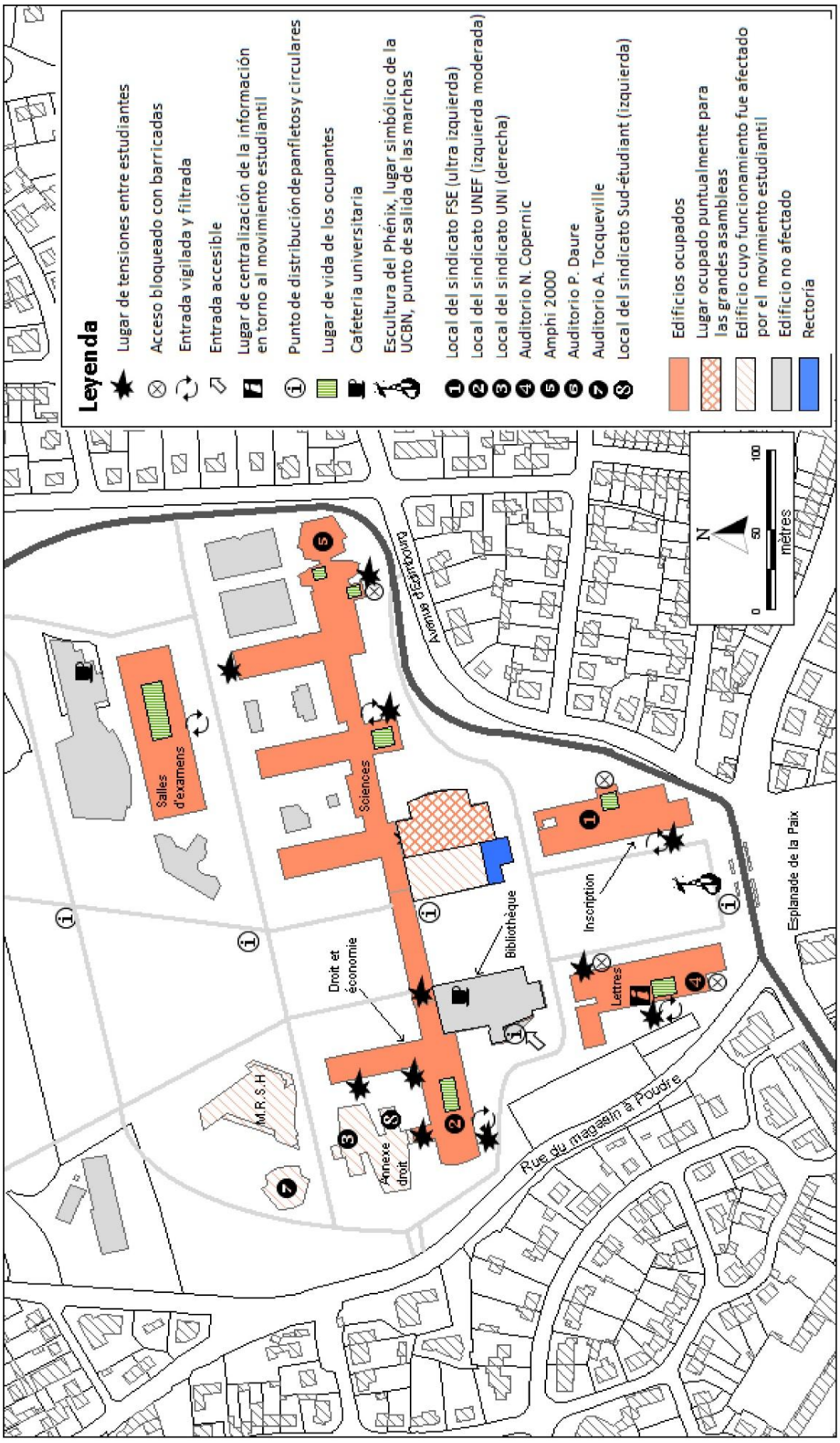
En todas las movilizaciones observadas, el edificio de Letras es el primero en estar ocupado. Para muchos de los entrevistados es el "bastión de los radicales" y su ocupación es poco criticada por la los estudiantes. Se observa también que la ocupación del edificio de Derecho, siempre conflictiva, suele darse la última. De la misma manera, en ambas movilizaciones, se observan organizaciones parecidas de la ocupación interna de los edificios. Las puertas que quedan abiertas y vigiladas son siempre las mismas, los dormitorios y los lugares de vida están ubicadas en los mismos salones. Sin embargo, las diferencias observadas fueron justificadas por los entrevistados como una mejora respecto a las "lecciones del pasado". Vemos, por ende, que las vivencias y los balances de las experiencias pasadas influyen en la construcción del territorio contemporáneo. Respecto a la distribución del espacio, también observamos coincidencias en la lejanía entre un dormitorio y una sala de reunión con objeto de no molestar a los que querían descansar y en el reforzamiento mediante barricadas en las puertas fácilmente desmontables, etc. Esas evoluciones se explican por la existencia de redes de militantes estudiantiles que tienen varios años de existencia, que han participado en estas movilizaciones. Esto se combina con el proceso de transmisión de saber entre generaciones de estudiantes y/o de militantes.

También hay que añadir que el espacio disponible para la territorialización de la protesta no presenta siempre la misma configuración, por lo que los estudiantes movilizados se adaptan a ella. En 2006 por ejemplo, las asambleas de lucha de la universidad, que reunían a más de 4 000 personas en sus momentos más concurridos, se realizaban en el Auditorio Pierre Daure, el hemiciclo más grande de la UCBN y un símbolo de las luchas estudiantiles locales. En 2007, como estaba en remodelación, las asambleas se realizaron en el gimnasio universitario (véase fotografía 3.4). Así, el territorio de protesta de la primavera 2006 no era nuevo, sino un producto de las experiencias de luchas anteriores que reapareció en 2007 con una forma ligeramente diferente. En los mapas 3.2 y 3.3 observamos una configuración bastante similar, aunque algunos detalles han cambiado.

Estas ocupaciones se repiten por *períodos* en la historia de las luchas estudiantiles de Caen, sin tener un ritmo constante, debido a su carácter eminentemente social. Decimos por ello, que es *aperiódico*. No consta ni de cadencia específica entre una aparición y otra, ni de una duración fija. Tanto su forma espacial como su duración dependen de la evolución de las relaciones de poder. Aunque se materializa según la experiencia y el saber de sus protagonistas, este territorio no tiene una forma fija, es maleable, se adapta y modifica en función de la coyuntura social y de las condiciones espacio-temporales.

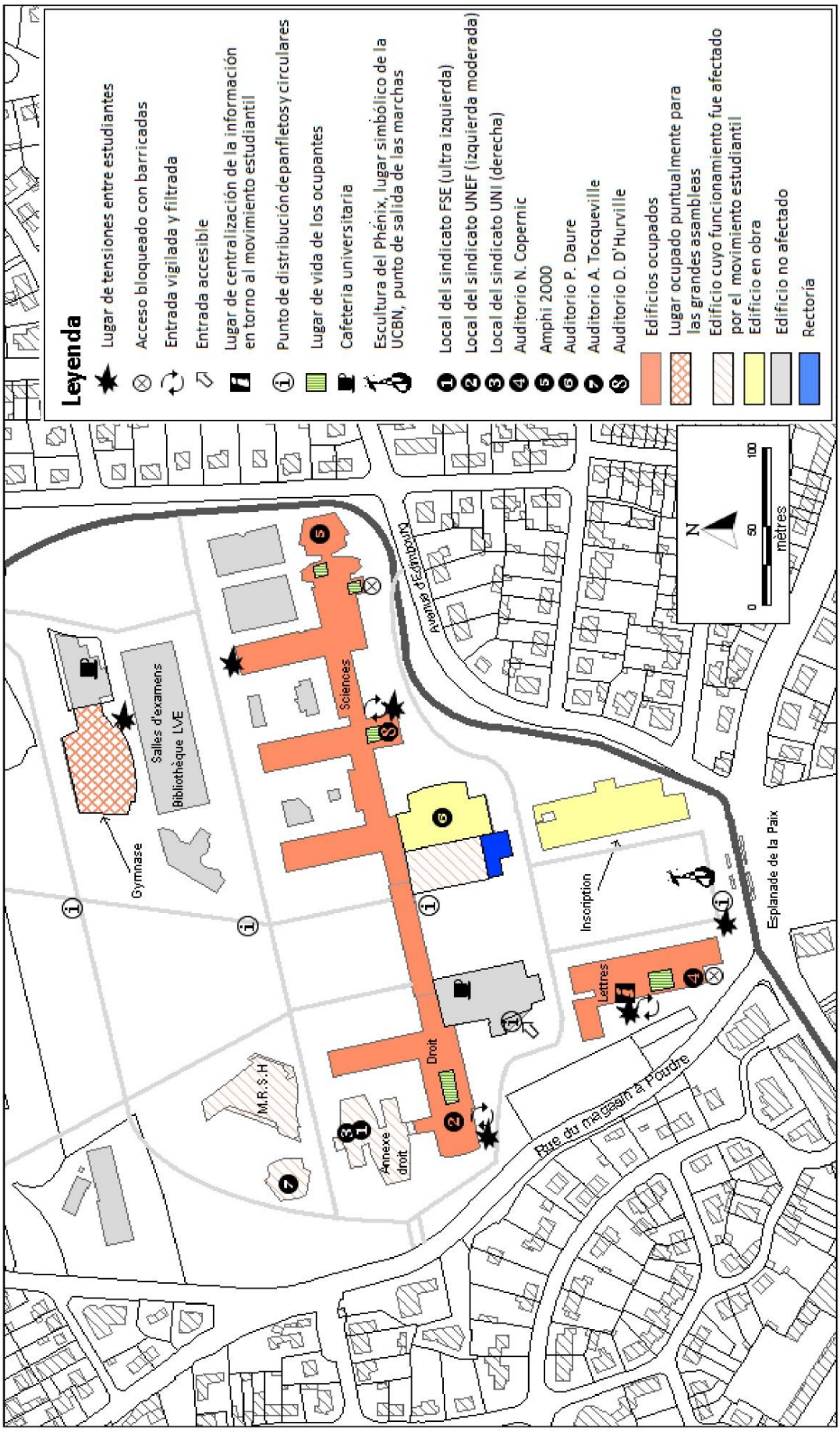
Fotografía 3.4: Asamblea estudiantil. En el gimnasio del campus 1 durante el conflicto contra la LRU (B. Hinard, 13/11/07).

Mapa 3.2: la ocupación estudiantil del campus 1 de la UCBN durante el conflicto contra el CPE



Fuente: mapa realizado por C. Fouetillou, UCBN, 2006. Realización: R.LARIAGON, 2008.

Mapa 3.3: la ocupación estudiantil del campus 1 de la UCBN durante el conflicto contra la LRU



Fuente: mapa realizado por C. Fouetillou, UCBN, 2006. Realización: R.LARIAGON, 2008.

La construcción social de los estudiantes frente a los conflictos

La instalación del movimiento social en la universidad fue una conmoción de la vida cotidiana estudiantil porque generó un conflicto en el uso del espacio. Durante esos períodos de movilizaciones, y sobre todo cuando se ocuparon los edificios, hubo variaciones en las prácticas espaciales de los estudiantes. Se modificó temporalmente la articulación de las distintas territorialidades de muchos de los estudiantes o grupos existentes en la universidad (profesores, trabajadores de la universidad, vecinos del campus, etc.)

Los conjuntos de prácticas de los estudiantes se modificaron. Se intensificaron las prácticas espaciales centradas en la universidad por una implicación tanto a favor como en contra de la ocupación. Para los que ocupaban sobre todo, se debilitaron temporalmente sus actividades extra-universitarias, con las prácticas espaciales que les corresponden, a favor de una territorialización más intensa en el campus. En cambio, los estudiantes ni a favor ni en contra del conflicto, con la suspensión de las clases, evitaron el campus durante los acontecimientos y su territorialidad universitaria como tal desapareció temporalmente, eventualmente reemplazada por otra vinculada a las actividades realizadas durante este período.

Estas modificaciones de las prácticas territoriales, aunque relativamente breves (algunas semanas), influyeron en las subjetividades de los estudiantes, tanto en el caso de los que estaban a favor como de los que estaban en contra del movimiento o de la ocupación. Y es que, a pesar de que en principio, se necesiten algunos años para definirse como estudiante y asimilar el papel universitario (Erlich, 1998), no obstante, los estudiantes involucrados en el conflicto sólo requirieron unos meses. Por controlar los edificios o por visiones diferentes de la función de la universidad como institución, los estudiantes terminaron por desarrollar un fuerte sentimiento de pertenencia a la comunidad estudiantil. Aunque esos dos grupos habían dedicado mucho tiempo a defender sus posiciones en el conflicto estudiantil, en su mayoría, consiguieron aprobar sus exámenes de fin de semestre, o en el caso de suspender, prosiguieron (Lariagon, 2010). Vivieron lo que Erlich (1998) llama una “estudiantización”, que fue acelerada en este caso. Parte de los estudiantes que habían “huido” de la universidad durante los conflictos, en cambio por haber perdido el ritmo de los estudios o haber encontrado un trabajo temporal mientras se producían los acontecimientos, no volvieron a estudiar.

La práctica de un espacio influye en la construcción socio-cultural de un individuo y en la representación que éste tiene del espacio, lo que, a su vez, condiciona de nuevo las

prácticas. La persistencia temporal de tal interacción actor-espacio da consistencia al territorio, a la identidad. En estos casos, si el impacto del movimiento estudiantil sobre las identidades de los involucrados fue tan notable, es porque la relación social con el espacio fue intensa, y desembocó en un conflicto social que, a pesar de no basarse en una reivindicación territorial, lo era. La oportunidad de tener una relación tan intensa con el espacio no es siempre posible, lo que nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de lo político y de las relaciones de poder en la conformación de las identidades y en los procesos de emancipación.

III – PROBLEMATIZACIÓN ACERCA DE LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LA EXPERIENCIA DEL ANTAGONISMO

Para precisar lo anteriormente argumentado y situar la construcción social de los estudiantes en la perspectiva de su conformación como "sujeto político", utilizaremos la conceptualización de Modonesi (2010) expuesta en el capítulo 1. En este caso nos enfocaremos en el nodo central que es el *antagonismo* y la tensión entre "poder sobre" y "poder hacer"[13].

El antagonismo desde una perspectiva sincrónica e intra-movilización

Tal y como lo hemos argumentado anteriormente, hay que concebir el *territorio aperiódico de protesta* tanto como una herramienta de lucha, como una manifestación de un *antagonismo estudiantil*. Antagonismo con el gobierno primero, y luego con las autoridades universitarias. Sin embargo, esta subjetividad antagónica no es asumida de manera homogénea por todos los estudiantes movilizados. Como lo precisa Modonesi, cada situación significa una combinación desigual de *subalternidad, antagonismo* y *autonomía* (2010).

Desde una perspectiva sincrónica, todas las facciones o tendencias políticas estudiantiles no tenían las mismas perspectivas de utilización ni de organización del territorio de protesta, ni los mismos objetivos políticos. Los sindicatos estudiantiles vinculados a partidos políticos, como los Jóvenes para un Movimiento Socialistas[14] (JMS) así como la Unión Nacional de los Estudiantes de Francia[15] (UNEF), ambos vinculados al Partido

[13] Para aclaración sobre la terminología "poder sobre" y "poder hacer", véase el capítulo 1.
[14] De nuestra traducción : Jeunes pour un Mouvement Socialiste
[15] De nuestra traducción : Union Nationale des Etudiants de France

Socialista[16] (PS), fueron protagonistas del lanzamiento de la movilización del 2006 contra el CPE. En 2007, dado que dirigentes del PS habían participado en la elaboración del Plan Bolonia, no se implicaron en la movilización hasta que se volvió nacional. En la misma dinámica, cuando los jóvenes socialistas aprobaban las luchas, no apoyaban la ocupación de la universidad, y se sumaron una vez ésta fue votada en las asambleas. Al primer signo de desmovilización, volvieron a defender la desocupación de los edificios. Sus posturas reformistas les incitaban a defender y privilegiar los procedimientos institucionales y no las acciones "ilegales" o "no democráticas".

La territorialización de la protesta, en lo que significó el desarrollo de un *poder contra*, permitió desarrollar la capacidad de acción de las movilizaciones e intensificar el conflicto a la escala de la aglomeración urbana. Pero, no todos los colectivos o sindicatos estudiantiles asumieron este contra-poder de la misma manera. Tanto los estudiantes que defendían una política partidista, de acuerdo con la estructura del estado republicano, como los de la JMS y la UNEF, no querían derrocar al Estado. Eran parte de una estrategia política desarrollada a nivel nacional para luchar contra el partido de derecha de gobierno liderado por Unión para una Mayoría Popular[17] (UMP). En cambio, la Federación Sindical Estudiantil[18] (FSE), que se define como un sindicato de lucha, aunque no tenía una postura oficial al respecto como sindicato, sus integrantes defendían prácticas cercanas a la acción directa. El sindicato, concebido como una herramienta colectiva, impulsaba la lucha de acuerdo a las decisiones tomadas por las asambleas estudiantiles, en vez de guiarse por sus propias posturas ideológicas.

Según Benasayag (2000) los poderes contra los organismos de desarrollo político no tienen el objetivo de construir un poder dual sostenible. A pesar de que a nuestro parecer sea cuestionable, permite vislumbrar que en cada situación de conflicto, la dominación no desaparece. Como lo hemos observado, este territorio de protesta no estaba destinado a ser sostenible, sino significaría que los estudiantes buscaban el derrocamiento de las autoridades políticas dominantes. En realidad, la idea más difundida era la de tratar de contrarrestar sus reformas. Aunque se expresó una voluntad conflictual, la estructura de dominación no estaba totalmente cuestionada y menos para todos.

En cambio, grupos de "militantes radicales" de trayectoria marxista autónoma, y/o anarquista o situacionista defendían "la ocupación para siempre" o la "huelga indefinida".

[16] De nuestra traducción : Parti Socialiste
[17] De nuestra traducción : Union pour une Majorité Populaire
[18] De nuestra traducción : Fédération Syndicale Étudiante

Para estas tendencias más radicales, las luchas eran "rupturas con lo cotidiano", experiencias de autonomía, de auto-organización y de emancipación concreta. Era una argumentación que defendía el *poder hacer* desde el ahora mismo. Estos análisis de las luchas en curso impulsaron un incremento de los integrantes en los grupos radicales, ya que muchos jóvenes fueron seducidos por la lucha como modo de vida. La lucha social ya no era vista como algo reservado a los viejos sindicalistas, sino algo dinámico que incluía el goce. Además, como en general fueron los radicales los que ocuparon o impulsaron la ocupación, fueron los principales pilares sociales y políticos de la comunidad de ocupantes. Así, a una "nueva concepción" de la lucha se añadía el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a un sujeto colectivo que tiene su propio espacio.

Son esas ocupaciones, presentes en numerosas universidades francesas en ambas movilizaciones, las que preocuparon a los Servicios de información general de la policía nacional[19]. Varios años después se hizo público un informe significativo con el título "Del conflicto anti-CPE a la formación de una red preterrorista: mirada sobre la ultra-izquierda francesa y europea" [20] (Zoccola, 2008). De hecho, después del movimiento anti-CPE, cuando los edificios universitarios fueron desocupados, parte de esos militantes impulsaron el mantenimiento de una "ocupación permanente" en una biblioteca desafectada del campus, y durante el verano realizaron talleres, fiestas solidarias y un huerto colectivo. En el movimiento contra la LRU, la desocupación de la universidad se negoció a condición de poder seguir ocupando un auditorio para que los que querían seguir luchando o informarse, tuviesen un punto de encuentro (Véase punto 7 en el mapa 3.1).

Así, si para la mayoría de las movilizaciones la experiencia de los conflictos fue un momento de formación política, para ciertos grupos o tendencias tanto republicanas como partidistas, el *poder contra* permitió, o iba en la dirección de una renegociación del *poder sobre*, es decir, de la condición de la dominación. Para los militantes radicales de izquierda, que situamos en una perspectiva revolucionaria, el *poder contra* era un paso para ir hacia el *poder hacer*, hacia la *autonomía*.

[19] De nuestra traducción; "renseignements généraux". Cuerpo policial de vigilancia cuyo objetivo es observar y compilar informaciones sobre los grupos que participan en ciertas coyunturas socio-políticas (movimientos sociales, grupos terroristas, mafias, etc.).

[20] De nuestra traducción ; « Du conflit anti-CPE à la constitution d'un réseau préterroriste international : regards sur l'ultragauche française et européenne »

El antagonismo desde una perspectiva diacrónica

Desde una perspectiva diacrónica, entendemos la movilización estudiantil contra la reforma LMD[21] del 2003 como un momento de prefiguración de las movilizaciones investigadas de 2006 y 2007 y que siguieron en el 2009 contra el Plan de Bolonia[22] y en el 2010 contra la reforma del sistema de pensiones para la jubilación.

A pesar de que el LMD fue de menor intensidad, no puede pasarse por alto que sindicatos estudiantiles, colectivos y estudiantes se formaron a través de esta "primera" experiencia del conflicto. Tras ello, hay un seguimiento generacional en los colectivos y sindicatos estudiantiles, que mantiene viva esta subjetividad antagónica, por lo que en todas estas movilizaciones se dan similitudes en las formas organizacionales, en las estrategias, en las temporalidades y en la voluntad de ocupar la universidad para subir la intensidad de la protesta. Tal y como se observa después del 2010, no hubo otra movilización estudiantil, lo que podemos suponer está parcialmente debido a que gran parte de los estudiantes que han vivido este período conflictivo ya han salido de la universidad.

Así, sobre el período del 2003 al 2010, cabría decir que la experiencia antagónica no es homogénea sino que oscila entre los momentos conflictuales, con mayor o menor grado de autonomía respecto a las estructuras dominantes, y los momentos de reflujos, de menor actividad política, en los cuales se asume una condición subalterna. Momentos que según Laraña (1994) son momentos de latencia.

Antagonismo y territorialización de la protesta: el punto nodal de la problemática general

Las tensiones subalternidad/antagonismo y antagonismo/autonomía constituyen el mayor desafío explicativo en el que se constituyen los ángulos de activación y de generación subjetiva. Modonesi define esas tensiones de la manera siguiente:

1. Subalternidad/antagonismo. La tensión entre las experiencias de la subordinación y de la insubordinación se presenta como punto en el cual se define la colocación del proceso de

[21] Como estudiante observamos esta movilización contra la reforma Licence/Master/Doctorat, primera reforma y etapa francesa del plan de Bolonia, en la cual también durante algunos días se ocuparon los edificios universitarios.
[22] Esta movilización suele estar nombrada Anti-LRU 2.

subjetivación al interior o en los límites de la relación de dominación y su posible cristalización como *poder contra* o el restablecimiento de un *poder sobre.*

2. Antagonismo/autonomía. La tensión entre las experiencias de la insubordinación y de la emancipación se presenta como punto en el que define la colocación del proceso de subjetivación en los límites y/o al exterior de la relación de dominación y su cristalización como *poder contra* y *poder hacer* (Modonesi, 2010: 169-170).

El antagonismo es entonces la piedra angular de la tríada conceptual puesto que opera como nexo entre subalternidad y autonomía. A este postulado, queremos añadir otro. El conflicto, en tanto que la manifestación de opiniones, interés y grupos divergentes, se "hace visible en" el espacio. Es observable, porque la experiencia de la insubordinación implica la acción colectiva. Y como lo explica Ripoll:

> En la inmensa mayoría de los casos, las acciones colectivas son formas de copresencia y suponen múltiples encuentros entre individuos […] Podemos decir que todo lo que favorece o al contrario limita esos encuentros concretos tienen igual de importancia que la copresencia misma. La importancia de la dimensión espacial está en gran parte en sus condiciones de posibilidad de los encuentros sociales, condiciones estructurantes, material pero también ideal (conceptual), que relativizan una aproximación estrictamente interaccionista (Ripoll, 2004: 16).

Nos hacemos entonces la siguiente pregunta: ¿Cada encuentro de actores, es decir momentos de copresencia, significaría la afirmación de una subjetividad antagónica? La respuesta sería negativa, porque las mediaciones con el espacio pueden quedarse desactivadas. Aunque no se respeten las reglas de uso de un espacio, no necesariamente se busca apropiarse materialmente de él, destruirlo o subvertirlo. Se puede estar "pasivo" [23] en el espacio, lo que no significa que no se está generando simbolismos propios.

Para que hablemos de antagonismo, el grupo subordinado debe afirmar y buscar construir un contra-poder, que se concretiza de hecho por la territorialización del conflicto y una reconfiguración temporal de las relaciones de poder (Lariagon, 2014). Esta territorialización es a la vez, siguiendo a Ripoll, la construcción de una *copresencia material* e *ideal*, es decir la conformación subjetiva antagónica conjugada con la capacidad de superar las condiciones materiales y estructurales que impidieran o dificultarían la copresencia. Se

[23] Aquí, la *pasividad* esta evocada como forma ideal-típica. Como sujetos pensantes, nunca somos totalmente pasivos.

trata de *actuar en* y potencialmente *transformar el* espacio, como resultado de una acción política. Así, podemos considerar que la experiencia de la insubordinación significa una territorialización del conflicto, un *poder contra* necesariamente expresado mediante el espacio y construido en él.

En cambio, ¿qué hay antes y después del conflicto? ¿Cuál sería la dimensión espacial de la subalternidad y de la autonomía? ¿Si la subalternidad puede expresarse por una "débil tendencia hacia la unificación" y un *poder sobre*, significaría vivir en el territorio de otro, tener una territorialidad pasiva? ¿Significaría el *poder hacer* de la autonomía un dominio total del espacio y una capacidad de producirlo? Estas son las preguntas que en esta tesis pretendemos, si no responder, por lo menos precisar, así como despejar este campo de investigación que trata de espacializar los procesos de subjetivación política.

IV – SOBRE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

Lo desarrollado anteriormente condiciona las hipótesis que guían el trabajo, ya que al asentar la problemática, se pueden formular con más precisión y acorde a los casos de estudios. Las primera y la segunda hipótesis, con el objetivo de seguir vinculando los mundos objetivo y subjetivo, en el marco de las conexiones teóricas realizadas entre la producción del espacio lefebvriana y los procesos de subjetivación política, se enfocan en interrogar el papel del espacio social-material en la reproducción o la producción de ciertas prácticas espaciales, y luego en evaluar el impacto de las formaciones universitarias sobre los espacios de representación, es decir sobre la "manera estudiantil" de experimentar el espacio. Finalmente, la tercera hipótesis busca formular en términos territoriales como caracterizar las experiencias estudiantiles en una investigación sobre los procesos de dominación y emancipación.

Las experiencias estarían por parte condicionadas por el espacio construido y los recursos socio-económicos de los estudiantes

El espacio existe como "objeto construido" que se corresponde a un tejido social, es decir como realidad material dada en algún momento, que orienta, permitiendo y prohibiendo, a los individuos y colectivos en sus prácticas espaciales. El ordenamiento de un territorio, aparte de significar una institucionalización de lo social, implica la transformación material del espacio,

la creación de barreras y conexiones, de infraestructuras que determinan las distancias-tiempos y que por consecuencia influyen tanto en los recorridos como en las estancias en el espacio. Estas últimas son necesarias para el intercambio de ideas y subjetividades políticas, sin olvidar que ahora las tecnologías de la información y de la comunicación juegan un papel importante. Sin embargo, la universidad es un espacio de encuentro por su propia misión de formación, así que pensamos que es necesario prestar una atención particular a las relaciones entre la movilidad estudiantil y sus estancias en ciertos lugares.

En los ámbitos universitarios se promueven-imponen maneras de hacer ciencia, de pensar la sociedad y de enseñar, lo que se concretiza por una división de las actividades, como la división disciplinaria. Esto influye en un cierto reparto de las carreras universitarias tanto en un campus como en la ciudad. Pero ahí se debe añadir la forma espacial del lugar en el cual se ubica la universidad, las tendencias arquitectónicas de las escuelas, etc. Como "agrupación básica" de los estudiantes, los edificios y facultades, y principalmente la carrera estudiada, es decir un conjunto de salones en redes, deben ser uno de los referentes espaciales de las territorialidades en tanto forman espacios obligatorios de la convivencia. El espacio construido como expresión de una estructuración de las relaciones sociales en un momento dado de un orden social territorializado, influiría en las relaciones sociales y la copresencia. La condición material de la copresencia estudiantil estaría entonces fuertemente afectada por las nuevas orientaciones del mercado del conocimiento, así como por las elecciones de las autoridades universitarias.

La contra parte de esta hipótesis es que si las universidades son verdaderamente autónomas, tienen una independencia de elección y de maniobra para su propio desarrollo respecto a actores exteriores. Y finalmente, si existen verdaderos espacios o grupos sociales autónomos dentro de las universidades, como espacios donde se pueden organizar reuniones, eventos en los que se pueden expresar opiniones políticas, organizar asambleas, etc.; serían aquellos que permiten superar las "barreras socio-institucionales" y desembocar en procesos de territorialización, a través de la concientización del vínculo entre grupos y espacios.

Considerar esta hipótesis significa integrar el nivel socio-económico de los estudiantes a la investigación, ya que condiciona fuertemente el acceso a la educación así como su práctica socio-espacial en general. A una escala local o regional, se debe observar la ubicación del hogar familiar y la capacidad económica de rentar un cuarto cerca de la universidad, así como los medios de transporte utilizados según el presupuesto que una familia puede dedicar a este gasto. Además, unos estudiantes pueden trabajar para financiar sus estudios mientras que otros no lo necesitan. El factor socio-económico es entonces

elemental tanto para entender la práctica espacial como las motivaciones para estudiar, lo que nos lleva a la hipótesis siguiente.

La *relación a los estudios* tendría un papel determinante en la experimentación de las relaciones de poder

Aun siendo material, el espacio es producto de intencionalidades, es por tanto difícil de separar del mundo de las ideas. Si bien parece obvio que no podemos hacer otra cosa que componer a partir de una realidad material dada antes de nuestra llegada al mundo, ¿Cuál es el manual de instrucciones del espacio? Para que un espacio sea "utilizado" como el objeto para el que fue pensado y construido, debe estar acompañado de un discurso, de indicaciones sobre su funcionamiento. Son los *códigos* del espacio de Lefebvre (1974). Así, la dominación se despliega no sólo en el espacio material sino también en las representaciones dominantes.

Regresando a nuestro propósito de investigación, significaría que las escuelas participarían, a cierto nivel, en la difusión de esos códigos del espacio. Es decir que los modelos pedagógicos, las disciplinadas estudiadas, etc., serían participes de los procesos de dominación/emancipación.

En referencia los trabajos de Dubet (1994) y a nuestras investigaciones sobre los movimientos estudiantiles en Caen (Lariagon, 2010), precisamos esta hipótesis: Las concepciones que los estudiantes tienen de la sociedad y del papel de la universidad influirían en sus experiencias territoriales. Los estudiantes que no tienen proyectos profesionales establecidos y que acuden a la universidad por su vocación de enseñanza y su atracción cultural tienen una concepción del papel de la universidad, de la sociedad, que irá evolucionando respecto a la propia experiencia de sus estudios. Uno podrá salir "satisfecho" de su formación humanista y buscar volverse docente, mientras que otro saldrá decepcionado de la inutilidad de sus estudios y buscara una reorientación profesional. Tal visión de la universidad podría motivar hacer más actividades culturales, reunirse con amigos para debatir, quedarse a leer horas en la biblioteca, hasta filosofar sobre las condiciones mismas de sus estudios, etc. En cambio, un estudiante con una postura más utilitarista, que concibe la universidad como un ascensor social y que estudia con la mayor motivación de obtener un título para un proyecto profesional bien establecido, quizás no organiza tanto su vida alrededor de la universidad, lo que podría implicar una presencia menor en los campus o únicamente para asistir a clases. Está hipótesis hace eco a la precedente, en que los estudiantes de una escuela o facultad pueden estar influidos por las corrientes teóricas y académicas

específicas (el contenido de las clases) que les enseñan sus profesores, lo que puede ser de mayor importancia si hay una homogeneidad teórica en el cuerpo académico de un área precisa de la universidad. Así, el desarrollo de una subjetividad política estudiantil en la universidad –sin aislarla del resto de la sociedad– estaría vinculado a la manera de concebir los estudios y la universidad.

Dadas las pautas de la economía del conocimiento, planteamos la hipótesis de que estudiar en una universidad tecnológica como la UTCGG podría favorecer el desarrollo de una relación utilitarista con los estudios y la aceptación del modelo empresarial, se transmitiría un conocimiento cuya función es apoyar al desarrollo económico regional, lo que además legitimar el aprendizaje de un espacio producido para satisfacer estas funciones. En cambio, estudiar en una escuela de letras y ciencias sociales como la FFyL, que por el propio contenido de la enseñanza propicia reflexiones sobre la sociedad, la comprensión de los hechos humanos, y que además es un sector de educación "amenazado" dentro de la reestructuración de la economía contemporánea por no ser "rentable", facilitaría tanto a la aceptación de una postura crítica frente al "sistema" en su conjunto como a la institución universitaria.

En cuanto a la dimensión territorial de las experiencias de los estudiantes: No existirían territorios estudiantiles

La hipótesis que incluiría a todas las precedentes reside en que no existiría un solo territorio estudiantil por cada espacio universitario sino varias territorialidades. ¿Por qué? Principalmente porque se hablaría erróneamente de "comunidad estudiantil". En primer lugar, los estudios son un momento de formación en la vida, por lo cual ser estudiante es un estatus, una categoría social temporal. Y ser estudiante es raramente un objetivo en sí, sino una etapa de formación para alcanzar ser alguien, tener algún saber, alguna calificación profesional, etc. En segundo lugar, dada la gran diversidad de perfiles sociológicos y de disciplinas estudiadas, además de la multitud de factores existentes, los estudiantes se caracterizarían más por su multiplicidad que como un sujeto colectivo, hasta en una misma institución. Así, a parte de la reivindicación identitaria, no existirían los fundamentos sociales para justificar la apelación de comunidad.

Al interrogar la conformación de una "comunidad universitaria", además de profundizar en los procesos de socialización y su composición social, debemos profundizar en

cómo se construye en relación con el espacio, tanto en las relaciones sociedad-universidad como dentro de la universidad. Por ejemplo, los medios de comunicación hablan de una comunidad universitaria para distinguirla del resto de la sociedad mientras que los líderes de movimientos estudiantiles o altos responsables administrativos "hablan a la comunidad" para incluir a un máximo de gente. ¿Hablar de comunidad no sería una manera de instrumentalizar los procesos de subjetivación para mantener su poder sobre un espacio de gobernanza? Entonces, si no existe una comunidad que se reconoce como tal, no puede estar empoderada dentro de un espacio universitario y conformarlo como territorio.

Así, al igual que dentro del territorio de un Estado-Nación, en el interior de un campus, deben existir varias territorialidades y procesos de territorialización, correspondiéndose con la heterogeneidad de la población estudiantil y las maneras de asumir las relaciones de poder, de relacionarse con las autoridades, de concebir la sociedad, etc. Desde lo material como lo ideal, planteamos la hipótesis de que la organización del espacio universitario como reflejo de nuestra sociedad basada en la división y la jerarquización social, incide en la formación y en la desactivación (o no activación) de las territorialidades estudiantiles. En consecuencia, ¿Sería válido hablar de *territorialidades subalternas*? Y, ¿Cómo caracterizar a los estudiantes que se oponen a las políticas universitarias, que critican su propia administración, y que, en ciertos casos o coyunturas socio-políticas, desarrollan prácticas en contra de su buen funcionamiento, como los cierres temporales de sus facultades como forma de protesta o la ocupación más duradera de espacios dentro la universidad? Estos espacios ocupados, cuyos objetivos son dar vida a grupos políticos y culturales, ¿no participarían en el desarrollo de *territorialidades autónomas*, es decir en la afirmación de territorios? Así, no habría territorios estudiantiles de escalas universitarias, sino micro-territorios y territorialidades que *conviven en* y *con-forman* el espacio universitario o el territorio de las autoridades universitarias.

CONCLUSIÓN

La vida estudiantil es un período tanto de experimentos, de independencia, de conformismo, como de rebeldía, donde se entrecruzan tanto actividades académicas como culturales y eventualmente políticas. Tomando en cuenta la fuerte heterogeneidad de las poblaciones estudiantiles, incluso en el seno de las más grandes instituciones, el ámbito universitario resulta muy representativo de nuestra época en tanto que condensa las características y

contradicciones de la sociedad, y articula dimensiones globales y locales. Así, el hecho de convivir en un mismo campus no tiene que generar una única territorialidad estudiantil, menos aún un territorio. Además, las concepciones tan diversas que pueden tener los estudiantes de la sociedad y de la universidad, combinadas con orígenes sociales y geográficos distintos, deben diversificar las intencionalidades, y por consecuente el tipo de experiencia territorial vivida.

Con base en la reinterpretación de nuestros precedentes trabajos sobre las movilizaciones estudiantiles en Caen, pudimos en este capítulo, vincular *la experiencia de la insubordinación* con la *territorialización del conflicto*, es decir que la realización de un contra-poder es legible en el espacio. Después de empezar a caracterizar la expresión territorial del antagonismo, nodo central de la triada subalternidad, antagonismo y autonomía, nos queda explorar cómo se materializan en el espacio las relaciones sociales de dominación y de emancipación. Tal propuesta debe considerar la *multiterritorialidad* defendida por Rogerio Haesbaert (2011), en una perspectiva sincrónica. Cada individuo combina y condensa varios procesos territoriales a la vez, porque es potencialmente parte de distintos grupos sociales. Una combinación de varios procesos territoriales estaría cristalizada en una *experiencia territorial*, en tanto que en un momento, precisa el estado de las relaciones de poder entre varios grupos sociales. Así, según los individuos o grupos, una experiencia territorial puede estar compuesta por un número variable de territorialidades y de procesos de territorialización, ambos pudiendo respetar e integrarse tanto en un(os) territorio(s) ya existente(s) (subalternidad) como en procesos conflictivos con otras entidades territoriales (autonomización).

Finalmente, nos debemos preguntar, primero, ¿cómo participan las características socioculturales, el modelo de universidad y de enseñanza recibida, las características simbólicas y materiales de los espacios practicados en la formación de diversas experiencias territoriales? Dicho de otra manera, ¿cuáles son las condiciones materiales y subjetivas de experimentación? Segundo, ¿Qué es la comunidad estudiantil y cuáles son los sub-grupos que la componen y las prácticas espaciales o territoriales que les corresponden? Tercero, ¿Cómo se articulan, interactúan distintas subjetividades –políticas– entre ellas, se modifican al entrar en contacto en un mismo espacio, influyendo al mismo tiempo en las respuestas de las dos primeras preguntas? Esas preguntas, necesarias para la investigación de las experiencias territoriales, son los planteamientos que han guiado la elaboración de una metodología exploratoria y comprensiva.

Sin embargo, queda definir lo que entendemos por institución y en qué medida una comunidad puede ser vertical. Después de haber debatido sobre estos términos, les pondremos en perspectiva con la historia de la universidad, hasta presentar la universidad mexicana actual y su ubicación en el mundo global y la sociedad del conocimiento.

CAPÍTULO 4

FRAGMENTOS DE HISTORIA ACERCA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA, DE SU AUTONOMÍA Y DE SU CARÁCTER COMUNITARIO

Antes de entrar en la investigación de los casos de estudios, y de cerrar con esto la primera sección de la tesis, queremos precisar el marco común de la experiencia estudiantil, tanto en abstracto como en el caso concreto de la universidad mexicana. Efectivamente, pensar la experiencia estudiantil nos lleva a cuestionar lo que es la *Universidad*, y en observar acontecimientos históricos que tuvieron incidencia sobre el devenir de esta institución. La universidad, como comunidad de profesores y alumnos vinculados alrededor de la enseñanza y/o de la producción de saber, permite no perder de vista que ésta, es un lugar de poder, tanto útil a la reproducción de los grupos hegemónicos como a su crítica. Con el fin de acercarnos a nuestros casos de estudio, ilustraremos brevemente la trayectoria histórica de la universidad mexicana, y los juegos de poder que la caracteriza, desde la colonia hasta la autonomización de la Universidad Nacional de México en 1929. Después, haremos un salto temporal para plantear el marco común contemporáneo de la experiencia estudiantil, marco que también permite empezar la diferenciación entre los dos casos de estudios al mismo tiempo de ubicarlos en la misma coyuntura. Efectivamente El mundo de la educación superior es actualmente caracterizado por un nivel avanzado de la reestructuración neoliberal y si bien la universidad siempre ha sido una herramienta de poder, el advenimiento de la sociedad del conocimiento la puso al nivel de piedra angular del proceso de reproducción del sistema capitalista, revelando de paso, parte del interés de nuestra investigación.

Finalmente, movilizaremos a autores que recientemente han trabajado el « tema de la comunidad » en geografía. Si no nos extenderemos mucho en la multiplicidad de acepciones, resaltaremos elementos de reflexión que aportan al debate entre una concepción de la comunidad cómo un grupo de fundación material y una entendida como “forma identitaria”.

Esto nos interesa particularmente porque nuestra investigación pretende profundizar en qué medida los sujetos colectivos –políticos– se forman en relación con las dinámicas de apropiación del espacio social[1]. Así, antes de iniciarnos en este debate, recordaremos que la idea de comunidad tiene un interés particular para nosotros porque remite a la fundación misma de la universidad cómo institución, lo que pondremos en paralelo con lo que es o pretende ser la autonomía universitaria.

I – INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA Y PODER: ELEMENTOS HISTÓRICOS GENERALES

Investigar la experiencia implica empezar por caracterizar su contexto. En nuestro caso significa plantear dos preguntas. Primero, ¿qué es la institución universitaria? Pregunta que se debe aprehender en sus modalidades histórica, geográfica y social. Segundo, ¿Cómo los cambios estructurales o los intentos generados en todas partes en el marco de la globalización capitalista han influenciado las escuelas que nos interesan? Desde los años ochenta, las políticas neoliberales defendidas por los países más desarrollados aceleraron el proceso de globalización, impactando con una intensidad más o menos elevada los sistemas nacionales universitarios. Éstos experimentaron una "americanización", es decir una liberalización y una mayor vinculación a los aparatos productivos (Chomsky, 2010). México no escapó a las dinámicas globales y los dos casos de estudio elegidos para esta investigación se ubican al mismo tiempo que se distinguen en la "economía del conocimiento".

Pero antes de entrar con mayor precisión en la descripción de este marco común de la experiencia estudiantil contemporánea, y de aprehender la universidad como un producto de la tensión entre varios sujetos colectivos, a la vez lugar del poder y espacio de libertad, más que como una estructura social rígida, hagamos un breve repaso de las relaciones históricas de estas instituciones de educación superior con los poderes dominantes. En México la universidad fue sucesivamente herramienta para la colonización antes de volverse la de la construcción del México liberal e independiente

[1] Queremos recordar que por *espacio social*, no entendemos el "espacio socializado", es decir algo diferente del espacio productivo o del espacio urbanizado, como Giband (2006) lo presenta en referencia a la geografía social. El espacio social, es el espacio producido por una sociedad y según Henri Lefebvre (1972, 1974) el espacio productivo en la sociedad capitalista se caracteriza por su urbanización, lo que garantiza la reproducción de las relaciones sociales de producción.

La universidad como herramienta y meta del poder

Breve historia de una institución comunitaria hegemónica

En la Antigüedad existían academias, como la de Platón en Grecia o de Gundishapur en Irán, así como otras organizaciones de enseñanza superior como la universidad de Nankin en China o como la escuela de Medicina de Salerno en Italia. Estas diferentes instituciones no compilaban ni elaboraban conocimientos, sólo organizaban su enseñanza, lo que las distingue de la universidad europea (Charle y Verger, 1994). Esta última es una forma institucional que se desarrolló en Europa a lo largo de la Edad Media, y la primera es la de Bolonia en Italia, abierta en 1089, y la segunda la de Paris en Francia en 1150.

El término universidad viene del latín *universitas magistrorum et scholarium*, cuya definición se acercaría de la de "conjunto de maestros y alumnos", aunque los primeros universitarios eran en mayoría clericales. Estas comunidades del Medioevo formaban corporaciones, gremios o asociaciones corporativas que protegían los intereses de la gente de saber, por lo cual el "conjunto" original se transformó rápidamente en *comunidad*. Además, tenían estatutos privilegiados otorgados por las monarquías, la iglesia o las ciudades donde se ubicaban (Colish, 1997). El principio de *libertad académica* y el otorgamiento de *grados académicos* existen desde los inicios y se fueron fortaleciendo y generalizando para defender a la vez el reconocimiento y la particularidad de cada institución (Riché, 1970). Esta primera definición está bastante alejada de la de *centro de estudios* que se iría progresivamente conformando en la historia.

En la época moderna se afirmaron los caracteres *universal* y *público* de la universidad cuando filósofos o políticos subrayaron su importancia para el devenir de la sociedad. En 1891 en los Estados-Unidos de América por ejemplo, con el objetivo de apoyar el desarrollo de sus instituciones educativas nacionales, el filósofo Peirce describió la universidad cómo "una asociación de hombres […] dotada por el Estado, de manera que el pueblo puede recibir una formación intelectual y que los problemas teóricos que surgen en el transcurso del desarrollo de la civilización pueden ser resueltos" (Fish, 2004: 31). La ampliación del papel de las universidades corresponde a su modernización que significó, en la mayoría de los casos, una estatización de las mismas.

Las universidades, tanto de la Edad-Media como del Renacimiento, fueron producto de sus épocas y de particularidades regionales. En cambio, en la época moderna, el modelo de las universidades se difunde mundialmente, tomando cada vez más importancia, sobre todo en

la economía, por la vinculación entre producción de saber, innovaciones técnicas y transformación de los aparatos productivos (Charle y Verger, 1994). En la misma época, si bien la universidad pasa de ser reservada a élites sociales a volverse accesible "a las masas" después de la segunda guerra mundial[2], siempre fue una institución vinculada a las estructuras de poder, para ser construida, financiada, protegida o incluso para abrirla a toda la población. Las universidades siempre han sido partícipes de la organización de la sociedad al justificar un orden social y darle orientaciones futuras.

En ese sentido, las evoluciones de las universidades y de las sociedades deben estar relacionadas a la evolución de las estructuras de conocimiento. Immanuel Wallerstein (1997) expone cómo en la Edad-Media europea, la iglesia detentaba el monopolio de *la Verdad*, ésta última siendo revelada por Dios. Luego, en el Renacimiento, la Verdad era determinada por los hombres a través de la intuición dentro de las leyes naturales y del universo, mientras que durante la Reforma, lo era por la intuición de las misteriosas leyes de Dios. En ambos casos, las autoridades que tenían el *discernimiento* determinaban la Verdad. En la modernidad, es principalmente el *positivismo lógico* y la obsesión por la medida exacta, lo que predomina, por lo cual siguen imperando las "ciencias duras", lo que sostiene un racionalismo universal autoritario proveniente de occidente. En ese contexto las estructuras de conocimiento modernas crearon y organizaron categorías propicias para justificar e implementar el sistema de producción capitalista (Wallerstein, 1997; Harvey, 1998). Cabe precisar que a contracorriente de los países europeos, la introducción de los objetivos y las políticas de mercado en la investigación y la docencia universitaria se integran al "modelo estadounidense" desde el principio del Siglo XIX (Saxe-Fernández, 2000). Es hasta la segunda mitad del Siglo XX y en adelante, es decir en la modernidad tardía o "posmodernidad", que la Verdad es puesta en duda por un relativismo cultural, tan agudamente que hasta se pone en duda la existencia de una realidad objetiva.

[2] Conviene precisar que los procesos de masificación estudiantil no se dan en todos los países con la misma magnitud y en las mismas épocas. Como lo veremos en el capítulo 7 cuando analicemos el desarrollo de la UNAM, en México este proceso se inició con las políticas de modernización de la educación superior y la construcción del campus de Ciudad Universitaria y su inauguración en 1952. En cambio en Francia por ejemplo, si bien el movimiento del mayo de 1968 es un parte aguas respecto a las reflexiones sobre el papel de la universidad en la sociedad, es sólo en los años 1990 con programas como "Université 2000" que se emprenden políticas de democratización de la universidad.

La universidad como espacio de poder

No vamos a profundizar este repaso histórico, no es el objetivo de nuestro trabajo, pero queremos resaltar la necesidad de considerar la universidad como una institución de carácter hegemónico. Al buscar o al pretender tener la Verdad, los universitarios ejercen un control potente sobre las poblaciones y las orientaciones posibles de las sociedades, al menos simbólicamente. De ahí el interés de los dirigentes de cualquier época por mantener una relación estrecha con los lugares de saber. En este sentido, Gramsci, con el concepto de hegemonía, describió la dominación como un proceso que no se realiza sólo a partir del Estado y de manera directa y coercitiva, sino también a través de ramificaciones complejas en la sociedad civil y de las relacione dirigentes/dirigidos que se pueden ejercer tanto en las escuelas como en los partidos políticos o en la vida cultural (Buci-Glucksmann, 1999). Siguiendo a Foucault (1975) se puede también asimilar la universidad al concepto de *institución disciplinaria*. Para él, estas instituciones tienen por función hacer del hombre un animal previsible, y aún más el caso de la universidad si consideramos el saber cómo fuente de poder. El breve repaso histórico que hicimos, pero que autores como Riché (1970) o Charles y Verger (1994) desarrollaron ampliamente, permite captar una gran parte de estas interrelaciones en distintas épocas entre los dirigentes, los universitarios y cierto modos de control de las poblaciones.

Siendo un espacio de poder, Chomsky aboga que la investigación debería estar desinteresada y exenta de cualquier imposición exterior que pudiera amenazarla y finalmente, defiende una universidad fuera de intereses ideológicos y en la cual se reflexione sobre el bienestar común (2010). Pero si agentes exteriores siempre intentan controlar las instituciones de educación, es porque toda producción de saber siempre potencialmente subversiva. La producción de nuevos conocimientos puede poner en duda a los más antiguos, lo que puede llegar a desestabilizar los poderes políticos asentados, sobre todos si éstos fundamentan su legitimidad y sus políticas con base en esos saberes más antiguos. El debate de mayor interés acerca de la universidad, es entonces , saber si ésta tiene la libertad de orientar sus trabajos y crear libremente, o si está censurada y orientada, de manera abierta o disimulada, para producir un conocimiento sólo valido dentro de ciertos campos ideológicos, y entonces contribuir a la reproducción del modelo social dominante. No se trata de aclarar si la universidad debe servir la sociedad o la sociedad inspirarse en los trabajos científicos de una universidad independiente, ya que de todas maneras, la universidad es siempre una institución

socialmente contextualizada, sino de su real carácter democrático y/o de su instrumentalización.

La historia de la universidad en México, que empieza desde la implantación del modelo de universidad católica y europea en la Nueva España hasta la UNAM de hoy, nos ofrece una perfecta ilustración de los juegos de poder y de los intereses que pueden existir en el control de dichas instituciones de educación superior para orientar el desarrollo de una sociedad y mantener una cierta hegemonía política y económica.

México: De la enseñanza superior como herramienta de colonización a la "autonomización" del poder político establecido

Para ejemplificar con un caso concreto cómo la enseñanza en una sociedad puede ser objeto de poder, y para acercarnos al sistema educativo superior mexicano, podemos reconstituir la génesis de la UNAM. Si bien ésta nace oficialmente con la apertura la Universidad Nacional de México (UNM) el 22 de septiembre de 1910, hay que remontarse mucho más antes, desde la Real Universidad de México en la Nueva España, fundada según el modelo de la Universidad de Salamanca de la *metrópoli* española. Seguir la evolución de la educación superior desde la fundación colonial de una universidad única hasta su estado contemporáneo, y la multiplicidad de instituciones que provienen de ella, nos lleva a entender como la universidad fue herramienta de poder, así como a tomar en cuenta las estrategias políticas para controlarla.

Del colonialismo a la posrevolución o cómo el control de la universidad sirve a los proyectos de sociedades

El ante proyecto de la Real Universidad de México fue avalado por el Rey Felipe II de España en 1551, y la institución abrió sus puertas en México en 1553, para dos objetivos muy concretos: formar un clero novohispano que consolidara la presencia católica y formar un personal administrativo para acrecentar la capacidad de la burocracia media de la colonia. Desde su principio estuvo organizado en cuatro facultades: la menor de arte y tres mayores de derechos civiles, derechos eclesiásticos y teología. Se añadió la facultad de medicina en 1579. En el segundo cuarto del Siglo XVII, se creó una cátedra de lengua mexicana y otomí,

probablemente para para facilitar a los clérigos, cada vez más numerosos, dirigirse a los indios (Mendoza Vargas, 2011; Ramírez López, 2002).

A pesar de tener relaciones directas con el Vaticano desde su creación, es sólo a partir de la segunda Mitad del Siglo XVIII que la universidad empezó a llamarse a sí misma como "Real y Pontificia". Es al final del mismo siglo que esta universidad empezó a encontrar dificultades para mantenerse dominante, ya que se crearon la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en 1784, el Real Seminario de Minas en 1787 y el Jardín Botánico en 1788. Esas tres instituciones científicas entraron en conflicto con la universidad al amenazar sus privilegios (Ramírez López, 2002). Más allá de problemas de estatus administrativos, la universidad entró en crisis porque seguía profesando un saber anquilosado. Efectivamente, nunca estuvo dentro de sus prioridades el producir saber, ya que su objetivo era la formación de funcionarios aptos para cumplir con los requerimientos del Estado colonial y de la Iglesia (Luna *et al*., 1987).

En el período del principio del proceso de independencia hasta la segunda presidencia de Benito Juárez (1867-1971), los tumultos políticos entre conservadores y liberales impidieron a la universidad seguir un curso normal (Basilio Romero, 2011; Ramírez López, 2002). Con la Guerra de Independencia y las luchas políticas, la universidad quedó casi en quiebra económica y el virrey Venegas la requisicionó en 1810, paralizando sus actividades durante varios años De acuerdo con el proyecto de un México independiente y liberal, los primeros gobiernos emprendieron la transformación de la sociedad, y de la universidad fundada por y para la colonia española:

> El conservadurismo de la universidad y lo anacrónico de los estudios que se realizaban en su seno fueron factores determinantes para que los liberales buscaran sustituirla por el establecimiento de una educación superior más adecuada a los tiempos que se vivían, aunque ninguno de los establecimientos logró consolidarse como proyecto alternativo de educación (Ramírez López, 2002).

Es en 1833 que se decidió finiquitar la Universidad Real y Pontificia de México, y reemplazarla por la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación. Varias escuelas fueron así fundadas en lo que es en la actualidad el Distrito Federal, pero al negar la reforma, la Universidad Nacional y Pontifica reanudó sus

actividades. En 1856, la promulgación de la ley de desamortización[3] para hacer desaparecer las propiedades corporativas, como lo eran las de la Iglesia, hace cerrar otra vez la universidad y ésta reabre en 1858. En 1861 el presidente Benito Juárez ordena al rector entregar la universidad al gobierno y la reabre durante la ocupación Francesa, pero Maximiliano, en una visión liberal, decretó su supresión en 1865.

Una nueva fase se abrió después que Juárez expulsó a los franceses. En un impulso progresista, se emprendió la construcción de un sistema de enseñanza homogéneo y basado en el método científico, inspirado en la filosofía positivista francesa, para superar las antiguas rencillas partidistas. Después del trabajo de una comisión, se publicó el 2 de diciembre de 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Ésta engendró la apertura de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que iría vertebrando, durante décadas, el nuevo sistema de educación superior. En ese período también se fundaron en el DF las escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Cirugía, Farmacia e Ingeniería (Ramírez López, 2002).

A final del Siglo XIX, los liberales se enfrentaban a todos los intentos de los conservadores, principalmente impulsados por Justo Sierra, para hacer revivir la antigua universidad. El maestro Sierra, portavoz de un grupo minoritario, pugnó por un proyecto que se iba a afirmar cada vez más, el de dar un fundamento intelectual al Estado nacional (elevar el nivel cultural, autosuficiencia científica y tecnológica, unidad institucional, propiciar la ciencia, etc.). El proyecto empezó a tener eco durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911), pero fue hasta principios del Siglo XX que se concretaron propuestas diferentes a las de la Universidad Real y Pontificia, ya que el propio Sierra presentó una ley para el laicismo de la universidad y su independencia del Estado. A pesar de su aprobación el 26 de mayo 1910, la universidad tuvo una independencia mínima ya que seguía dependiendo del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y el gobierno universitario iba a ser nombrado por el Gobierno Federal.

En un acto para conmemorar el centenario de la independencia, el 22 de septiembre de 1910, se inauguró la Universidad Nacional de México (Basilio Romero, 2011). Tal universidad agrupó a distintas escuelas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y las de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y la recién fundada Escuela Nacionales de Altos Estudios (ENAE), que después se convertiría en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). A

[3] El Decreto sobre Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas de las Corporaciones Civiles y Eclesiásticas, o *Ley Lerdo*, tenía por objetivo desmantelar las propiedades corporativas y comunales a favor del desarrollo de la propiedad privada individual. Esto afectaba tanto a la Iglesia, como a las comunidades indígenas o a los ayuntamientos, pero esta medida de orden liberal apuntaba sobre todo a "desamortizar" los bienes inmuebles de la Iglesia para venderlos para el beneficio del Estado liberal mexicano en formación.

penas en marcha, la Universidad se vio afectada por movimientos estudiantiles, conflictos de intereses y luchas ideológicas internas[4]. Se trataba de una batalla entre positivistas y ateneístas[5] para controlar la educación superior, todo eso en el marco de los tumultos y combates entre el Estado y las distintas facciones revolucionarias e incluso de intervenciones militares norteamericanas. Así, como Héctor Díaz Zermeño (2013) lo resume, de 1867 hasta después de la Revolución, las oligarquías intelectuales mexicanas se pelearon por el control de la educación superior. Sociedades o grupos de docentes o directivos que por pasión a las ciencias encauzaron sus conocimientos para la acción política nacional:

> Si bien el nexo de intelectuales y Estado fue obvio durante la época de Juárez y de Porfirio Díaz, la llegada intempestiva de la Revolución en 1910 impidió que los ateneístas tomaran radicalmente el poder de la educación superior y que pudieran diseñar una nueva filosofía educativa. Si creyeron en algún libreto histórico, la realidad se los destruiría. Durante la época de Francisco I. Madero, de Victoriano Huerta y de Venustiano Carranza existió un rompimiento entre unos y otros debido a los balazos de villistas, zapatistas y carrancistas, hasta 1920. Durante este período, más que verse fraguada la EP [ENP], la UN [UNM] y la EAE [ENAE] se dieron las pugnas por ocupar los puestos directivos de estas instituciones entre algunos viejos positivistas y los ateneístas y la generación de los Siete Sabios influidos en la gran medida por Antonio Caso (Díaz Zermeño, 2013: 20).

Con la llegada a la presidencia de Álvaro Obregón[6] en 1920 y su gran apoyo a José Vasconcelos como ministro de la educación hasta 1924, se pudo establecer un proyecto educativo para reforzar la nación posrevolucionaria en construcción. Vasconcelos aprovechó las distintas tendencias (entre otras: la positivistas, la ateneísta y la de los Siete sabios) para constituir una oligarquía dirigida por él (Díaz Zermeño, 2013.; Ramírez López, 2002), y así suceder a los positivistas a la cabeza de la UNM, de la cual fue nombrado rector en 1920. Vasconcelos dio a la universidad el escudo y el lema que lleva actualmente –Por mi raza hablará el espíritu– de acorde a su idea bastante racial de la unidad latinoamericana. En 1921 participó en la fundación de la Secretaria de Educación Pública (SEP). Es algunos años

[4] A modo de ejemplo, cabe mencionar la huelga de estudiantes de derecho contra las prácticas del rector de la Escuela de Jurisprudencias en 1912, lo que dará lugar a la fundación de la escuela Libre de Derecho (Ramírez López, 2002).

[5] Los "ateneístas" fueron un grupo de intelectuales (entre otros Alfonso Reyes, Antonio Caso y José Vasconcelos) agrupados alrededor del *Ateneo de la Juventud.* Se destacaron al final del porfiriato por oponerse al determinismo, al mecanicismo y sobre todo al positivismo, lo que les llevo a enfrentarse con los fundadores positivistas de la UNM (Díaz Zermeño, 2013).

[6] Presidente de 1920 a 1924.

después, en 1929, que la UNM conoció su primer conflicto de gran magnitud, ya que estudiantes de todas las escuelas y facultades entraron en huelga para exigir una autonomía académica del Gobierno Federal.

Primer cuestionamiento sobre la autonomía universitaria mexicana

Más adelante, al momento de exponer el contexto histórico de formación de la UNAM y la FFyL, nos detendremos sobre los acontecimientos que desencadenaron conflictos estudiantiles de gran magnitud, que son de una importancia fundamental para entender lo que hoy es la UNAM. Sin embargo, es necesario desde ahora aportar algunos elementos de definición de la autonomía universitaria, sobre todo para afinar la problemática aterrizando elementos teóricos gracias a su aplicación a un ejemplo concreto.

La autonomía obtenida por los estudiantes en 1929 es considerada como *restringida,* porque la institución seguía siendo nacional en el sentido de deber responder a los ideales de los gobiernos y de estar debajo las órdenes de la opinión pública y de los órganos representativos del gobierno (Torres Barreto, 2001). Es sólo después, con la ley de Narciso Bassols de 1933, y finalmente con la ley orgánica de 1945, que se establecerá lo que ahora sigue definiendo la *autonomía universitaria* en México, y que ha sido un referente para otras universidades en otros momentos. Además de reconocer que las fuerzas sociales y políticas de la nación deben reconocer a la autonomía universitaria, la ley faculta a la universidad para gobernarse a sí misma, para enseñar, investigar y difundir la cultura respecto al principio de libertad de cátedra, para elaborar sus planes de estudio y determinar los cauces de ingresos y de permanencia de los académicos así como de administrar su propio patrimonio. En cambio implica el compromiso y la responsabilidad de la universidad frente a la sociedad, precepto que lleva a relativizar lo anterior, y a Torres Barreto (2001) de concluir que no existe un consenso sobre la noción de autonomía. Siempre está elaborada desde el ámbito político y figura en los discursos de los gobiernos para mostrar la no injerencia del Estado en asuntos internos a la universidad e incluso para resaltar el carácter democrático del sistema político mexicano al permitir disidencias intelectuales. La primacía de esta interpretación estrictamente política desvía la atención de otros asuntos, como el funcionamiento interno o las fuentes de financiamiento, y resalta un problema de fondo mucho más amplio:

> El problema fundamental de la autonomía universitaria es de grado, y radica en saber hasta qué punto, por medio de entendimientos, negociaciones o, incluso, presiones y amenazas, el gobierno y los grupos de poder económicos y políticos controlan la universidad, y hasta dónde ésta mantiene su independencia en la dirección académica y en la conducción administrativa, lo cual le permite erigirse en conciencia crítica del Estado y la sociedad (Torres Barreto, 2001: 421).

Este problema de naturaleza ética es parte de la trama de nuestra investigación, aunque nos falta contextualizarlo en su versión contemporánea de un mundo globalizado.

II – LA REESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Neoliberalismo, internacionalización de la educación y sociedad del conocimiento

Las universidades actuales, en sus diversidades, son el fruto de la gran variedad de sus antepasadas y de sus historias respectivas. Para entender la reestructuración de los sistemas nacionales de educación superior en la actualidad se deben considerar tres cambios mayores vinculados al proceso comúnmente llamado "globalización". El primero es la revolución tecnocientífica iniciada a mediados del Siglo XX y que se acentuó a partir de la década de 1980; el segundo tiene que ver con la crisis de la socialdemocracia, del nacionalismo revolucionario y del comunismo; y el tercero está relacionado con al auge y crisis del neoliberalismo y la recuperación de un capitalismo sin límites (González Casanova, 2000a).

Para John Saxe-Fernández (2000), la globalización, como *categoría histórica,* corresponde de hecho a una "internacionalización de la economía" intrínseca al desarrollo del capitalismo. Este proceso está directamente relacionado a la educación porque implica especializaciones regionales frente a los mercados globales y una internacionalización de la división del trabajo. Para el autor, la globalización experimentada está guiada por el "fundamentalismo neoliberal" estadounidense cuyo objetivo es conservar una posición dominante. Noam Chomsky (2010) concuerda con este argumento, y argumenta que desde los años ochenta, los Estados Unidos han defendido la vieja "mano invisible" de Adam Smith y los preceptos del neoliberalismo a favor de la "auto-regulación de los mercados" al nivel mundial. En el mundo entero, pero especialmente en Latinoamérica, estas políticas han consistido en la privatización de sectores públicos estratégicos, como los de la telefonía, los

ferrocarriles, la salud y el de la educación pública, con el supuesto objetivo de "liberar" la economía. De hecho, en economía de libre mercado, se considera que, si los estados siguen subsidiando a ciertos sectores como los mencionados justo antes, falsean el juego de la libre competencia, y ésta se vuelve desigual entre las empresas privadas y las públicas. De ahí el objetivo de privatizarlas para una supuesta competencia igualitaria.

En realidad, la competencia nunca es igualitaria, ya que las empresas de países ya liberalizados disponen de capitales más importantes, y como lo recuerda Saxe-Fernández (2000), los países desarrollados siguen apoyando de manera disimulada a sus sectores más competitivos al nivel internacional. A fin de cuentas, los países desarrollados, encabezados por Estados Unidos, han argumentado a favor de una liberalización cada vez más extendida, concretizada por tratados de libre comercio para asegurar el desarrollo de sus corporaciones multinacionales, cuya categorización en "multi" suele hacer olvidar que siempre tienen bases nacionales. Al ampliar mercados, esas corporaciones multinacionales tienen la vía libre para apropiarse de ellos para su propio beneficio.

En el sector específico de la educación, la internacionalización tiene otro objetivo. Más que ampliar mercados, se trata de captar mano de obra calificada. Gascón y Cepeda (2009) analizan cómo los países desarrollados, al seguir incentivando la movilidad estudiantil y la recepción de gente formada de otros países, lo hacen para "pescar cerebros" para mantener sus "ventajas comparativas" en la economía mundial. Efectivamente, esta liberalización masiva de los sistemas de educación superior nacionales se da en la afirmación de un capitalismo de acumulación flexible concomitante con la desaparición del fordismo, y Harvey (1998) precisa la importancia creciente que ha tomado la producción de conocimiento en este proceso:

> ... en un mundo de gustos y necesidades rápidamente cambiantes y de sistemas de producción flexible (entendidos como opuestos al mundo relativamente estable del fordismo estandarizado), el acceso a la última técnica, al último producto, al último descubrimiento científico, entraña la posibilidad de apoderarse de una gran ventaja competitiva. El conocimiento se convierte en mercancía clave, producida y vendida al mejor postor, en condiciones que están cada vez más organizadas sobre una base competitiva. Las universidades y los institutos de investigación compiten ferozmente por el personal, así como por ser los primeros en patentar los nuevos descubrimientos científicos (Harvey, 1998: 183).

En el mismo sentido, Harvey (1998) recuerda que la condición de la posmodernidad que experimentamos se caracteriza por una influencia directa de la fragmentación cultural en los procesos económicos y una mediatización cada vez más preocupante de la cultura por la economía. La producción y mercantilización de conocimientos han tomado entonces una importancia cada vez mayor en el sistema de producción capitalista (2000), hasta llegar a hablar de "economía del saber" o de "sociedad del conocimiento". Otros autores como Hardt y Negri (2000) utilizan la expresión de "capitalismo cognitivo". Según ellos, hemos llegado a una nueva fase del capitalismo en la cual el trabajo material ha perdido de su centralidad frente a la imposición de la tercerización del trabajo.

Estas políticas de internacionalización y liberalización de la educación superior están "fuertemente recomendadas" por organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Esto disminuye *de facto* la autonomía de los países periféricos respecto a los países desarrollados y especialmente Estados Unidos (Alcántara, 2000). En el caso específico de la docencia y de la investigación universitaria los conceptos clave de las agendas del BM (1998) en el ámbito universitario eran: *privatización*, *desregulación* y *orientación por el mercado* (citado en Saxe-Fernández, 2000: 73).

Nueva división del trabajo y ataque a la universidad pública

Al nivel internacional, esta reestructuración de la educación superior tiene por consecuencia que los "cerebros" de los "países en desarrollo", se fugan masivamente hacia los países del Norte. La UNESCO (citada en Gascón y Cepeda, 2009), subraya sólo las consecuencias desastrosas de estas "fugas", mientras que Gascón y Cepeda (2009) prefieren enfocarse en las causas y hablar de políticas de despojos de capitales humanos. Efectivamente, al perder la mano de obra altamente calificada que han formado a un costo relativamente elevado para ellos, los "países en desarrollo" se ven despojados de sus recursos humanos, lo que pone en dificultades sus sectores de la educación y de la salud. Al captar la mano de obra de otros, los países desarrollados mantienen una postura hegemónica en la economía mundial ya que pueden más fácilmente desarrollar tecnologías de punta y flexibilizar sus aparatos productivos. Dicha flexibilización tiene mucho que ver con la reorganización del trabajo.

Si bien la *división del trabajo* es eminentemente social e ideológica y se traduce en primer lugar por la separación entre las actividades material e intelectual (Labica, 1999), en la economía del conocimiento, el trabajo se sigue dividiendo y la sociedad estratificándose. En la universidad se precariza hasta la investigación y la docencia mientras que en la sociedad en su conjunto se diversifican las ofertas educativas para responder a la complejidad creciente y la tecnificación cada vez más importante del aparato productivo.

A esto se añaden las crecientes dificultades de acceso a las universidades públicas. La implementación de la lógica de mercado o de gestionar las escuelas como empresas, lleva en muchos casos a los Estados a bajar los presupuestos educativos y sobre todo en las disciplinas no productivas económicamente, como las ciencias humanas y sociales, lo que lleva en general al aumento de los costos de inscripción. Así, ciertos sectores de población no pueden acceder a ciertas formaciones por el aumento del costo o por la reducción de plazas en escuelas especializadas.

Esto ha llevado de un lado, a multiplicar el número de universidades o escuelas privadas cuya única misión es la formación de cuadros –muchas veces financiadas por las empresas mismas para formar sus futuros empleados– (Saxe-Fernández, 2000) y de otro, a la proliferación de universidades de segunda o tercera clase (Alcántara, 2000). Además de ser el nuevo motor de la competitividad, las universidades se vuelven infraestructuras que pueden ofrecer los Estados para recibir inversiones extranjeras, sobre todo en lo que concierne a las inversiones de capital fijo (industrias y maquinarias, técnicas y tecnologías nuevas, etc.) para proseguir su lógica de desarrollo. Esto es particularmente valido para la formación tecnológica. Este tipo de formación universitaria surge para responder a las necesidades de tecnificación y flexibilización de los aparatos productivos para que sean competitivos en una economía de mercado. En México, el sistema de Universidades Tecnológicas (UUTT), creado en los años noventa, se ha desarrollado a raíz de investigaciones como la de Reséndiz (1998) quien argumentaba acerca de la necesidad de formar técnicos para impulsar la industria y alcanzar el nivel de desarrollo de los países dominantes. Al respecto, Saxe-Fernández ubica el procedimiento de creación de las UUTT como una acción que fue debilitando la universidad pública:

> […] ocurrió en el caso mexicano cuando Zedillo fue Secretario de Educación Pública, [siguió] los lineamientos del BM, especialmente aquellos dirigidos al desmantelamiento y debilitamiento de la universidad pública por medio del establecimiento, a troche y moche, del programa de "universidades tecnológicas" a lo largo y ancho del país. Un mecanismo para

> capacitar personal en labores técnicas inmediatamente requeridas por las empresas, es decir, egresados de visión acrítica y angosta sin formación humanista, la historia y los fundamentos del conocimiento científico general, que debe tener cualquier profesional de las artes, las ciencias naturales o sociales (Saxe-Fernández, 2009).

Con estas observaciones, aprehendemos elementos contextuales generales para caracterizar las Universidades Tecnológicas mexicanas como un modelo educativo directamente vinculado a la reorganización global del capitalismo y a las políticas neoliberales.

¿Qué tipo de autonomía para las universidades mexicanas frente a la presión neoliberal?

De manera aparentemente paradójica, pero que en realidad no lo es para nada, la desvinculación presupuestal refuerza la dependencia de las universidades al Estado, ya que los centros de investigación tienden a aceptar las misiones o propuestas de investigación públicas de Estado para guardar ciertas libertades académicas frente a las exigencias del mercado. Así, aumenta la competencia entre los departamentos, centros de investigación, o incluso entre profesores, para conseguir esos subsidios que disminuyen cada vez más. La otra cara de esta baja presupuestal es lo que autores como Slaughter y Leslie (1999) han llegado a caracterizar como "capitalismo académico", para referirse a las prácticas de investigadores y profesores que se esfuerzan en buscar fondos externos como se suele hacer en el mercado y como parte del mercado. Coincidimos con Schugurensky (1998), quien después de preguntarse al principio de su análisis si en el marco de la globalización neoliberal no se daba una evolución heterónoma de las universidades, concluyó que aumentaban las dependencias a los Estados y a los mercados. Se trata aquí de tendencias generales, sobre todo verdaderas en Estados Unidos, que habría que matizar con base en investigaciones adecuadas en cada sistema nacional de educación superior.

Como insiste Saxe-Fernández (2009), académicos que no habían averiguado en qué medida el Estado estaba realmente o no desapareciendo en el contexto de la mundialización, no veían como las universidades podían seguir siendo autónomas de los mercados. Este tipo de argumentación se mantiene desde décadas y aunque ya está más matizado, en México ya está afectando hasta las más grandes universidades como la UNAM. A pesar de la historia de esta universidad y de las huelgas estudiantiles que conoció en 1986-1987 y 1999-2000 "contra la privatización", la autonomía sigue siendo debatida. Si bien, ciertos académicos la defienden

todavía en su "esencia", otros le dan el contenido que quieren, a pesar de las contradicciones que puede implicar. A modo de ejemplo, cabe mencionar el coloquio *85 años de Autonomía Universitaria*, realizado en septiembre 2014 en la UNAM, en el cual se apreciaron posturas opuestas. Por ejemplo, para Sergio García Ramírez (2014), es imposible concebir la autonomía sin existencia del Estado. Esto significaría que la autonomía es siempre una expresión relativa de independencia. Para Javier Mendoza (2014), las injerencias empresariales y las reformas económicas vacían progresivamente la autonomía universitaria de su contenido, por lo cual reivindica una mayor autonomía, al contrario de Humberto Muñoz (2014), quien sin esconder mucho sus opiniones políticas afirma que "hay que propiciar relaciones intensas con los mercados laborales y las instituciones públicas para construir opciones de desarrollo".

La universidad: De campo de batalla a espacio emancipador

Un campo de batalla

Aunque a veces minimizado, la existencia misma del debate sobre el papel de la autonomía universitaria en varios momentos de la historia, nos alerta a no aceptar un esquema estructuralista de la universidad. No es casual si la defensa y los debates alrededor de principios como los de *libertad académica* (de cátedra y de investigación) y de *autonomía universitaria* (política y económica) remiten a la propia creación de la universidad en la Edad-Media (Pavón Romero y Ramírez, 2010). Si bien en la actualidad el debate sobre la autonomía universitaria tiene lugar en la agenda de la UNAM, es particularmente porque sigue habiendo reformas en contra y posturas que la defienden, con base en herencias políticas y huellas de las luchas del pasado.

Desde que existe la universidad, académicos y estudiantes la han defendido o instrumentalizado para intereses ideológicos. La universidad en sí es un campo de poder en parte, *determinado* respecto a la voluntad de los poderes estatales y económicos a través de las constituciones, leyes, etc.; y por otra parte *auto-determinado* por las propias fuerzas internas como los distintos comités académicos y científicos, las unidades de investigación, facultades, sindicatos de profesores y trabajadores, consejos estudiantiles, colectivos políticos, etc. Estos "órganos" internos están en tensión según las reglas que establece la organización

administrativa de cada institución, ellas mismas sujetas a cambios. En ese sentido, la universidad es un campo de batalla para defender representaciones y proyectos de sociedad.

Althusser (1976) consideraba a la universidad, así como a todas las escuelas, entre otras instituciones, como un "aparato ideológico de Estado", que, al dar formato a las maneras de "mirar el mundo", participa en la reproducción de los medios de producción. Aunque la observación de Althusser es sin duda pertinente, no debemos olvidar que es de inspiración estructuralista. En cuanto a Lefebvre (1970), no atribuye un determinismo a la estructura social, aclarando que el estructuralismo no puede reclamarse de Marx, y la ideología opuesta –la posmodernista culturalista– tampoco puede reivindicar la total movilidad de la conciencia y de lo "vivido", como si no hubiera estructura social. Para el autor, aunque el concepto de *estructura* es importante en el marxismo, lo sitúa al mismo nivel que los de *forma* y *función* en el análisis de lo real, para captar *estabilidades provisionales* y equilibrios momentáneos. Lefebvre creía firmemente en la posibilidad en la cual la *coyuntura* social puede cambiar la *estructura*. Aunque era el jefe de departamento de sociología en la Universidad de Nanterre, siempre apoyó las iniciativas autónomas de sus alumnos (la creación de círculos autogestivos de doctorandos por ejemplo), explicando que se le atribuya la paternidad de los eventos del "mayo francés" de 1968 (Hess, 1988).

En una lógica similar Luis Porter (2003) explora la articulación entre el "deber ser" emanado de las políticas que presionan a las universidades para que se autodiseñen en el papel, y el "poder ser" que ocurre en la cotidianeidad del funcionamiento institucional. El autor argumenta que existen dos universidades: la primera hecha teóricamente en el papel, expresión de los planes y programas; y una segunda que se construye, que se produce desde los sujetos y sus relaciones. Si bien hemos anteriormente expuesto las dinámicas globales de la americanización de la educación superior, cada país, cada sistema educativo, cada escuela, tiene su manera de recibir estas propuestas neoliberales, aplicarlas, modificarlas o resistir a ellas en función de sus propias trayectorias y contexto social, así como su grado de autonomía. En este sentido González Casanova (2000a) recuerda cómo en el marco de la globalización la propia vida universitaria puede contrarrestar o reducir los efectos de las reformas neoliberales:

> El individualismo y la lucha de todos contra todos en la competencia por entrar a la universidad, o por alcanzar estímulos, o por lograr subsidios, sólo se ve frenada por equipos de trabajo con intereses comunes, o por grupos de funcionarios que se apoyan mutuamente para lograr objetivos institucionales y personales, o por movimientos de protesta de curso

> variable y que operan entre mediaciones y cooptaciones características del neoliberalismo y de la posmodernidad y muy directamente vinculadas a modelos de inversión focalizada y de acción cívica para zonas críticas, así como una política de libertades académicas que las universidades de más alto rango consiguen mantener (2000: 21).

Luego de esta cita, fechada en el año 2000, ¿Cómo no recordar el conflicto que conoció la UNAM en 1986 y en 1999-2000? Si bien abordaremos estos conflictos en otro momento, en estas fechas, la comunidad universitaria, pero sobre todo estudiantes, se movilizaron intensivamente para protestar principalmente contra la instauración de cuotas de inscripción, porque era interpretado como un principio de privatización de la educación superior.

Un espacio de libertad

De la misma manera que rechazamos un abordaje esencialista del sujeto, rechazamos una "esencia institucional" que nos llevaría a despertar un fantasma estructuralista. Debemos considerar las universidades como un producto socio-histórico. Desde esta aseveración, es primordial recordar que los movimientos estudiantiles aparecieron desde la creación misma de la primeras universidades como la de Bolonia y la de Paris (Pavón Romero y Ramírez, 2010). La primera huelga estudiantil de gran magnitud fue registrada en 1158 en Bolonia y los estudiantes obtuvieron el reconocimiento de la autonomía de su gremio por el Rey y el Papa (Cazés, 2000). Incluso podemos proponer que las revueltas estudiantiles hacen parte de la vida universitaria. Para Daniel Cazés, aunque defiende que la universidad es de Estado, recuerda que, más allá de los estudiantes, los *movimientos universitarios*:

- contribuyen a secularizar el pensamiento y a contrarrestar el autoritarismo;
- Son una de las vías culturales imprescindibles para:

  a) instaurar y desarrollar la secularización del conocimiento y la creatividad intelectual y artística;

  b) establecer, ampliar y preservar la autonomía del trabajo intelectual respecto de los poderes religiosos y políticos; y

  c) flexibilizar el conjunto de las relaciones sociales y políticas (Cazés, 2000: 130).

Desde estas consideraciones, el *papel* del estudiante, así como el de los profesores e investigadores, puede estar cuestionado y redefinirse según la propia experiencia. Si bien las

instituciones *instituyen papeles sociales* que suelen ser respetados en tiempos y espacios dados, la propia vida social puede cambiarlos, subvertirlos, negarlos, hasta, en ciertas coyunturas, superar la institución misma. Sin embargo, podemos proponer, dada la constante histórica del estudiante de estar siempre en contacto con el saber y su producción, que es parte de sus atribuciones de tener su propia mirada sobre sus condiciones de vida y el mundo que lo rodea, tanto en referencia a sus escuelas como a la sociedad, y más allá, de ser actor del cambio social. Finalmente, como lo resume Cazés (2002), la universidad tiene un carácter hegemónico porque constituye un poder ideológico y social, pero como fuente de poder, también crea su propio espacio de libertad.

Es claro que no hay que generalizar las dinámicas globales de la economía del conocimiento y concluir a una dominación mecánica que no encontraría resistencias o distintas formas de concretización y adaptación. Es por este motivo que defendemos un entendimiento dual de la universidad, es decir como un espacio de poder potenciando tanto la dominación como la emancipación. En cuanto a nuestros dos casos de estudio, los estudiantes actuales de la UTCGG como los de la UNAM tienen el punto común de vivir en un mundo globalizado, aunque se ubican de manera distintas en la sociedad del conocimiento lo que podría explicar, por parte, actitudes radicalmente diferentes frente a las políticas dominantes.

III – COMUNIDAD Y SUJETO AUTÓNOMO

Como lo hemos visto desde el principio de este capítulo, en los dos extremos de la historia de la universidad (origen y actualidad), las cuestiones de autonomía y de las reivindicaciones comunitarias están particularmente presentes, cuando no centrales, en la forma de instituir la actividad universitaria. Con el objetivo de dejar el campo libre para el estudio de dos casos específicos, queremos esclarecer el significado de comunidad y las implicaciones que puede significar su utilización en tanto término de construcción colectiva y de instrumentalización política. Este ejercicio nos hará rápidamente relacionar la cuestión comunitaria con los procesos de formación subjetiva, es decir de la dimensión autónoma que significa siempre la conformación de un sujeto político.

De la comunidad a su institución

La desmaterialización de la comunidad en los estudios posmodernistas o la desaparición del espacio

David Giban (2006) recuerda que Harvey (2001), de acuerdo con estudios posmodernos –en un sentido amplio– critica el fundamento local de la comunidad. Al observar el papel desterritorializador del progreso de las técnicas de comunicación y de los transportes, lo que permitiría una "emancipación de la distancia" y participaría en el desarrollo de una urbanización difusa, Harvey denuncia el fetichismo de la localidad y de la agrupación social localizada. Para él, la comunidad se ha vuelto un simulacro construido sobre el modelo de la pequeña burguesía local de la América Latina colonial, que se ha cimentado sobre una concepción etnocentrada de la comunidad. La comunidad ya no sería étnica y social, sino cultural y técnica, es decir sin espacio propio. Harvey enfatiza al carácter instrumental de tal concepción al pretender que puede existir una comunidad, sin anclaje espacial, lo que implicaría que esté inmaterial porque es meramente simbólica e "identitaria".

Extrañamente, un autor en el cual se fundamenta gran parte del corpus teórico-analítico de Harvey, Henri Lefebvre (1971), defiende que existe una *forma comunitaria*. Para él, se trata de una *forma* porque se observa de manera trans-histórica y no limitada al área de una civilización, porque tal forma es independiente de los modos de producción (esclavismo, feudalismo, capitalismo, etc.) y porque la comunidad rural no es una técnica productiva –una fuerza productiva. Si habla de una *forma* en abstracto –de un concepto–, esta fue elaborada a partir de estudios históricos y observaciones empíricas, y es importante precisar que su máxima expresión en lo concreto es la *comunidad rural* o campesina. El autor la caracteriza respecto a su autonomía que le permite existir políticamente y económicamente, es decir subjetiva y objetivamente. La urbanización del mundo en su conjunto, como tendencia inexorable del capitalismo, ataca a estas autonomías sociales ancladas en el ámbito rural al hacerlas dependientes de los centros de acumulación, la urbe, ella misma corazón de la organización espacial productiva del capital. Así, al estar absorbidos en el sistema productivista y mercantil globalizado, con la circulación que impone este modo de producción, se atomiza lo social y se debilita lo comunitario (Lefebvre, 1972). Que la heteronomía capitalista se imponga no significa que desaparezca todas las expresiones comunitarias o de autonomía, incluso en el ámbito urbano. Si bien Lefebvre presentaba la comunidad rural como un grupo fijado en algún lugar, necesariamente localizado, su *Derecho*

a la Ciudad (1969) es una reivindicación de autonomía en la ciudad, una autonomía social capaz de organizarse y crear su centro. En este sentido, la comunidad urbana, es la que se encarga de su ámbito de vida, no la agrupada debajo un nombre de "metrópolis", de *communauté de communes* o de cualquier municipalidad o institución para-estatal.

A fin de cuentas, concordamos con Giban quien recuerda que "el fin de la comunidad" como se suele presentar en los estudios postmodernos no convence tanto, ya que se fundamenta en el postulado que cada individuo se inscribe en una movilidad y una interacción que condiciona una multi-pertenencia… Nos parece que estos elementos complejizan el análisis, pero no hace desaparecer la dimensión espacial (y material) de lo social. Así, la comunidad no sería totalmente superada y el heterolocalismo convence poco (Giban, 2006), especialmente si consideramos que existen dinámicas colectivas de reterritorialización, especialmente en las luchas sociales (Lariagon, 2014).

La comunidad como un sujeto autónomo espacializado

Con el objetivo de reforzar el paralelismo entre la comunidad y la autonomización de un sujeto colectivo, nos parece interesante señalar algunos aportes del artículo de Gouëset y Hoffmann (2006). Efectivamente, frente a la observación de la multiplicidad de situaciones de uso del vocablo "comunidad", muchas definiciones carecen de rigor, lo que según ellos invita a pensar esta *categoría*[7] como algo meramente contextual. Es decir que se funda a partir de configuraciones específicas de los vínculos sociales (económicas, políticas…) que permiten a la comunidad reconocerse a ella misma o a otros de designar otros grupos como tales.

Los autores interpelan sobre la confusión entre "comunidad" y "comunitarismo", muy presente en la sociedad francesa. En Francia el comunitarismo se suele utilizar de manera despectiva, cuando no alarmante, para estigmatizar a distintos procesos de afirmaciones comunitarias, que por definición, serian necesariamente opuestos al "universalismo a la francesa" encarnado en el ideal de los derechos humanos. Refiriéndose en reflexiones de Wierviorka (2001), este miedo al comunitarismo seria heredado de una visión simplista que opondría "la república indivisible con el choque de las comunidades" que, expresado desde el

[7] ¿La comunidad sería un concepto o una sencilla categoría? Elegir la matriz lefebvriana nos sitúa de manera partidaria en un debate profundamente epistemológico, ético, pero también altamente polémico, porque abre la discusión del posible carácter ontológico del ser social y de la forma comunitaria. Sin embargo, esta tesis siendo orientada en entender la relación entre procesos de subjetivación política y espacialización de las relaciones de poder, dejamos esta tarea para un trabajo posterior.

ámbito cultural, podría ser la oposición entre universalismo de la República y el relativismo de las comunidades. El universalismo tiende a la homogeneización mientras la comunidad expresa su diferencia.

Para no perder el hilo de nuestra línea reflexiva, estamos hablando de un proceso cuya máxima expresión corresponde a la formación del estado moderno, que afirma su cultura nacional, sus representaciones, para aplastar y borrar las minorías que están en su seno. Dicho de otra manera, tenemos una entidad social autónoma, el Estado, autónomo de los demás estados, que no concede, o muy poca, autonomía a las sub-entidades sociales que lo componen. Es decir que estamos en un proceso de dominación que ya hemos detallado anteriormente en el capítulo 2, cuando hacíamos énfasis a la dialéctica interna-externa de la autonomía, entendida como conjunto de relaciones sociales a veces contradictorias.

El texto de Gouëset y Hoffmann (2006) nos permite hacer el puente entre la comunidad y el proceso de afirmación de un sujeto colectivo, frente a otros colectivos, lo que nos remite directamente al concepto de autonomía. Sin embargo, estamos en desacuerdo con ellos cuando dicen que "eventualmente" el proceso de formación de una comunidad puede inscribirse en un territorio, o cuando hablan del "territorio inmaterial" de la comunidad. Como ya lo hemos desarrollado en el capítulo 1 cuando movilizamos la amplia obra de Henri Lefebvre para afirmar que no hay proceso de subjetivación que no tenga un fundamento material, o cuando nos referimos a los trabajos de Ripoll (2006) para observar que es la copresencia (en el espacio) que permite la formación de sujetos colectivos, queremos reiterar que la formación de una comunidad, es decir el desarrollo de una subjetividad autónoma, es concomitante a su territorialización. Y esto independientemente del carácter temporal de un territorio, y que éste toma una forma espacial zonal o reticular. La creación, afirmación o desaparición de un sujeto colectivo siempre incide sobre el proceso de producción del espacio.

Poder, representación y materialidad

El debate anterior nos invita entonces a ampliar la discusión a las instituciones, es decir a anticipar poderes estabilizados, y fuerzas hegemónicas, necesariamente especializadas, así como sujetos en formación, en tensión, en el seno de dichos espacios institucionalizados.

Al respecto, nos parece interesante seguir exponiendo el trabajo de Giban (2006). Después la reflexión expuesta antes acerca de sus dudas sobre el uso posmodernista de la

comunidad, declara preferir utilizar la *Formation Sociospatiale* (FSS) de Guy Di Méo (1985). Elige integrar en el análisis la relación entre una práctica del espacio y la utilización de un sistema común de representaciones y al desarrollo de representaciones colectivas y políticas. La FSS permitiría la identificación de territorios en tensiones a distintas escalas, porque procede de una construcción dialéctica de ideologías territoriales en un marco geográfico identificable, porque es fundado sobre la interrelación entre la infraestructura geo-económica de un lado y de las superestructuras políticas e identitarias de otro lado (Di Méo, 1985). Si bien la FFS nos recuerda una postura materialista que compartimos, estas dos "instancias" en específico nos hacen pensar en *las prácticas espaciales* y *las representaciones del espacio* de la triada lefebvriana y los territorios en tensiones, serían *los espacios de representaciones*, es decir de cómo es vivido el espacio por un sujeto –colectivo o no– y cómo éste se vuelve un recurso.

Giban quiso rechazar la comunidad entendida en una aceptación meramente posmodernista, es decir desmaterializada e instrumentalizada para la dominación. Respetamos esta elección, pero preferimos mantener un corpus lefebvriano en el marco del ejercicio de esta tesis y considerar efectivamente la comunidad en una aceptación moderna y vinculada no a un cierto localismo, sino de manera menos restrictiva, a una cierta materialidad que permite a los individuos insertarse en una experiencia común que fomenta la subjetivación colectiva. Con este debate retomamos el pensamiento de la comunidad desde una perspectiva histórica y social, es decir como forma comunitaria que tiene un contenido específico, y que globalmente se caracteriza por una cierta *autonomía*, que consigue emerger, estabilizarse, e instituir normas y valores, es decir representaciones, que pueden entrar en conflicto con otra comunidad de la misma o de otra escala (espacial como temporal).

CONCLUSIÓN

La historia de la universidad en general como la de México ilustra la relación que tiene el saber, su difusión y su producción, con el poder. Al permitir la institucionalización de territorios, mediante la difusión de representaciones específicas, la universidad se vuelve un dispositivo de dominación para el mantenimiento de un grupo hegemónico. Pero como tiene la particularidad de ser un lugar de producción de saber, es decir que tiene la posibilidad de producir la crítica del saber más antiguo, tiene un potencial subversivo. Esto combinado a la

dimensión comunitaria, ofrece condiciones favorables a la emergencia de movimientos de protesta, lo que atesta la historia misma de las instituciones universitarias.

Es incluso de esta manera, y con el afán de proteger la libertad de catedra de los interés de estados que la Universidad Nacional de México obtuvo su autonomía entre 1929 y 1945. Esta disidencia se territorializó con la autonomía y sigue viva en la actualidad, aunque ha tenido matices y variaciones a lo largo de su historia. Al respecto, el último grande episodio de protesta en la UNAM fue contra las políticas neoliberales en 1999 y suscitó la huelga más grande de la historia de dicha institución. En cambio, vimos la UTCGG, como un modelo de universidad que nace de la neoliberalización de la educación superior y de una voluntad de conectar directamente a la universidad con el sistema productivo. Veremos en la parte dedicado a este caso de estudio que no está sin consecuencia para la experiencia estudiantil.

Para terminar, reflexionar acerca del concepto de comunidad, tanto analíticamente como mediante su reivindicación en distintos momentos por sujetos políticos en la historia de la universidad en general, y en la de la Universidad Nacional de México más específicamente, nos permitió asentar una cierta analogía con el concepto de autonomía. Un sujeto, al reconocerse como comunidad, se disocia de otro sujeto, más pequeño, más amplio o de igual tamaño, para existir por sí mismo, es decir emanciparse del "otro". A partir de ahí, la observación de las estrategias de varios sujetos políticos en competencia, tanto por mantener el *status quo* o trastocarlo, significa movimientos, roces y tensiones entre lo *instituido* dominante e instalado con lo *instituyente* dominado y emergente. Estas "dinámicas institucionales", que no son necesariamente sinónimos de formalidad y burocracia, reflejan juegos de poder en relación con experiencias sociales –de dominación, de conflicto o de liberación– que ya hemos espacializado en los capítulos anteriores. Ahora tenemos todas las claves interpretativas listas para entrar en el mundo de experiencias estudiantiles concretas.

SECCIÓN II

HOMOGENEIDAD Y SINGULARIDAD DE UNA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DE LA DOMINACIÓN EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA COSTA GRANDE DE GUERRERO, PETATLÁN, GUERRERO, MÉXICO

CAPÍTULO 5

LA UTCGG COMO ÚNICA OPCIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO RURAL Y DE MARGINACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

A nuestra llegada en octubre de 2010 en Petatlán, no nos podíamos imaginar dónde habíamos llegado. Sólo el calor y la humedad nos recordaban de inmediato que estábamos en una costa del océano pacifico con su clima tropical. Aprendimos rápidamente donde estábamos, en uno de los estados los más pobres y peligrosos de México, y en un municipio en el cual las balaceras entre narcotraficantes habían sido frecuentes los años anteriores. Al trabajar en la UTCGG durante ocho meses, entré en contacto con jóvenes que me sorprendieron por su paradójica alegría de vivir, dadas sus modestas condiciones y la violencia que conocía su región. Entre la consternación y la asimilación, estudiaban para una vida mejor. Es así que empezamos a preguntarnos cómo esta experiencia singular podía participar en la construcción social de los jóvenes costeños.

Sin embargo, "desde dentro", empezamos a dudar de la calidad educativa y de los objetivos de la formación tecnológica y de sus vínculos muy aparentes con el mundo empresarial y las grandes empresas de la Costa Grande. Y acostumbrado a las protestas estudiantiles, qué sorpresa descubrir un tipo de campus cuyo ambiente de felicidad parecía disimular las desigualdades sociales y dejar en el olvido la tradición combativa de los guerrerenses.

Así, como punto de partida y para ir captando los elementos contextuales de la o de las experiencias estudiantiles, dedicaremos este capítulo a describir sucesivamente el modelo tecnológico, así como la difícil situación socio-económica en la cual se encuentra el Estado de Guerrero, para llegar a entender la lógica de ubicación del

pequeño campus de la UTCGG en Petatlán. Entraremos así en lo que es el escenario, un espacio producto de ciertas relaciones sociales, en la periferia de los centros de acumulación y de decisión política de la República mexicana. En base a este panorama, terminaremos este capítulo cuestionando los motivos de elección de esta escuela por los jóvenes de la Costa Grande, entrando así directamente en lo experiencial.

I – LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS EN MÉXICO

Después de trabajar como profesor de francés en la UTCGG de Petatlán era necesario tomar distancia y conocer la literatura institucional y académica para profundizar el entendimiento de este modelo pedagógico. Tal etapa de contextualización es obligatoria para quien quiere situar una experiencia educativa. Delinear las características de la enseñanza tecnológica como su relación con la sociedad pasa por presentar la historia de la institución y sus objetivos actuales. Para un análisis completo en ese sentido, nos referimos no sólo a los documentos oficiales de las instituciones mexicanas como la SEP y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), sino también a las investigaciones científicas y las miradas críticas sobre la función y el desarrollo de las UUTT. Pese a la escasez de fuentes, nos hemos podido referir principalmente al especialista Pedro Flores-Crespo, quien realizó su tesis de doctorado sobre la relación entre educación superior y desarrollo humano en base al caso de tres universidades tecnológicas, trabajo premiado por el ANUIES y publicado en 2005 (Flores Crespo, 2005). También nos referiremos de manera recurrente a su excelente trabajo sobre la trayectoria de las universidades tecnológicas (2009) que realizó para la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la UNAM, una de las instituciones la más competente en este ámbito.

De los orígenes de la enseñanza tecnológica en México a la Universidad Tecnológica

La instrucción tecnológica en México tiene una larga historia. Según un documento de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI, SEP, 2015), se remonta a la época prehispánica y se fortaleció en el periodo colonial.

Sin embargo, es en 1867 cuando se crea el Sistema de Educación Tecnológica y una primera versión de lo que más tarde será el bachillerato tecnológico. Posteriormente, al final del porfiriato, se crean varias escuelas de ingeniería hasta que después de la revolución, en 1921, se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se desarrolla de manera continua hasta la actualidad. En 1922 se forma el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial con el objetivo de aglutinar las escuelas técnicas ya existentes, así como de crear nuevas. A partir de este momento, se establecen y reorganizan un número creciente de escuelas destinadas a enseñanzas industriales, domésticas y comerciales. La creación de la *Preparatoria Técnica* se vuelve un elemento clave para la formación de los alumnos que integrarán la Escuela Politécnica. En 1936, se transforma en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que absorbe todas las demás escuelas técnicas existentes. Después la segunda guerra mundial, con el objetivo de apoyar el desarrollo nacional y sustituir las importaciones por la producción nacional, se apuesta por la educación tecnológica mediante su implementación a nivel de secundaria, fortaleciendo el nivel medio-superior y creando centros de capacitación de maestros. Después de crear varios órganos de consulta para mejorar este sector educativo, en 1976, la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior pasa a ser la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y se crea la Dirección General de Institutos Tecnológicos, volviéndose estas últimas una nueva opción educativa de nivel superior independiente del IPN. Dado el crecimiento de la demanda en este sector educativo y la necesidad de formar técnicos para la industria, se crean los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) cuyo objetivo es formar al alumnado para su incorporación inmediata al sector productivo. En cambio, los bachilleratos tecnológicos preparan a los estudiantes para su ingreso al nivel superior. En 1991, con base en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se establece que el incremento adicional de la demanda se atenderá con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal, que propicien una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorezcan una mejor vinculación regional con el sector productivo. El subsistema de Universidades Tecnológicas es uno de ellos (DGETI, SEP, 2015).

Así, la Universidad Tecnológica (UT) mexicana, directamente inspirada por el modelo de los *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) franceses, es una institución pública del sistema de enseñanza superior mexicano creada en una estrategia de modernización de la educación (Villa Lever y Crespo-Flores, 2002). Es un

organismo descentralizado de los gobiernos estatales, cuyas funciones son las de ofrecer una nueva opción educativa de enseñanza superior de tipo profesional, al mismo tiempo que las de formar una mano de obra cualificada y cuadros para las plantas productivas regionales (SEP, 1991). A partir de 1996, el subsistema de universidades tecnológicas se ha visto fortalecido después que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), gracias a un examen sobre la política de educación superior, recomendó desarrollar este sector educativo (Pair *et al*, 1996). El crecimiento de este subsistema justificó la creación de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT)[1], cuya función es evaluar las UUTT, mejorar su funcionamiento y planificar el desarrollo de otros planteles (CGUT, 2000; 2006). El programa se inició en 1991 con tres planteles: Aguascalientes, Netzahualcóyotl y Tula-Tepeji. En la actualidad México cuenta con 102 UT en 30 Estados (CGUT, 2015).

Impulsar el desarrollo regional y generar oportunidades educativas

En el proceso de creación de las universidades tecnológicas mexicanas se utilizaron básicamente dos racionalidades. Una basada en el paradigma funcional-económico de la educación y el otro en una concepción redistributiva de oportunidades educativas (Flores-Crespo, 2005).

A pesar de la gran diversidad de carreras impartidas, la mayoría de las universidades de todo tipo forman profesionales, aunque existe poca interacción y vinculación con las necesidades que el mercado laboral requiere. En el caso de las UUTT, esta preocupación es fundacional, ya que la SEP afirma desde 1991 que los enlaces con el sector productivo deben impulsarse conociendo las necesidades de las empresas del entorno donde se planea ubicar una UT (SEP, 1991). Eso implicaba una calendarización de la cooperación de las empresas con las UUTT, de manera que la inserción de empresarios de la región en los consejos de dirección de las escuelas se pudiera llevar a cabo. Las UUTT iban a apoyar a las empresas asociadas y a la comercialización de sus productos y servicios, ofreciendo educación continua, capacitando una mano de obra local y eventualmente proporcionándoles servicios de

[1] En 2015 la CGUT cambio su nombre a Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTP), ya que las Universidades Politécnicas integraron el mismo subsistema de educación superior.

"investigación aplicada". A partir del año 2000 se precisa que las UUTT deben contribuir al desarrollo regional (CGUT, 2000), abriéndose a la cooperación con otras instituciones de educación y a la comunidad en general. Pero como precisa Flores-Crespo (2009), estos enlaces con el sector productivo siguieron siendo la base del modelo educativo, hasta el punto que, como subraya una misión de evaluación realizada en 2006, las UUTT "nacen vinculadas a las empresas" (Mazeran *et al*., 2006).

La segunda dinámica de desarrollo de las UUTT apunta a crear oportunidades educativas, es decir, ofrecer formación universitaria a poblaciones desfavorecidas (SEP, 1991). Según Mazeran *et al*. (2006) las UUTT logran que las poblaciones económicamente vulnerables tengan acceso a una educación superior. Si ubicar las UUTT en zonas geográficas carentes de escuelas de enseñanza superior y relativamente marginadas permite reducir las desigualdades de acceso a la educación y así "democratizarla", sin embargo, no resuelve la cuestión de la equidad, ya que en general, los estudiantes de las UUTT no tenían otra opción educativa (Flores-Crespo, 2009).

La ubicación geográfica de las UUTT responde a una "doble lógica desarrollista", basada, de un lado, en las necesidades de las empresas de mano de obra, cuyo objetivo es impulsar su desarrollo, y de otro, en las deficiencias o necesidades educativas de poblaciones marginadas. Sin embargo, Flores-Crespo subraya que en 2008, del total de 62 UT, 40 estaban ubicadas en localidades con índice de marginación muy bajo, lo que "hace pensar que en aras de favorecer el sector productivo y cumplir con el propósito funcionalista-económico de la educación, las mejores ciudades para las UUTT son aquellas que tienen un grado de industrialización considerable" (2009: 17-18).

Aunque queda por profundizar en la relación entre la organización institucional y el modelo pedagógico lo haremos ulteriormente, tras terminar de esbozar un sistema educativo que estaba extremadamente vinculado al mundo empresarial. Su dinámica de desarrollo se ubica en una línea ideológica que posiciona la utilidad económica por encima de aspectos más humanísticos de la educación. Este modelo de educación parte de consideraciones de autores como Baena (1999), quien al defender que "los estudiantes no salen de las escuelas sino que entran al mercado laboral", asume que la educación es funcional, y se opone a una concepción más amplia de la educación, como un proceso humano sin fin, como lo concebimos en esta tesis doctoral al tomar la *experiencia* como concepto central. Además, el modelo de racionalidad económico-

funcional –ampliamente difundido en la actualidad– incita a aceptar que las empresas privadas representan los intereses de todos.

Estas observaciones, que esbozan una experiencia de relaciones de dominación, son las que intentaremos espacializar a medida que vayamos avanzando sobre este caso de estudio. Pero antes de eso, tenemos que seguir precisando el contexto de la experiencia, elaborando un panorama social, económico y político del Estado de Guerrero.

II – EL ESTADO DE GUERRERO: POBREZA Y ALTA CONFLICTIVIDAD

Dado que estamos explorando la dimensión territorial de la experiencia estudiantil, es necesario establecer un panorama general cuyo objetivo es caracterizar la condición de la experiencia y situarla en un conjunto de relaciones sociales de poder. Por lo mismo, pensamos necesario rastrear y localizar movimientos y conflictos socio-políticos de gran alcance, así como las áreas de influencia del crimen organizado, dado que la violencia originada por este se extendió en todo el país desde 2006 y puede participar en las dinámicas de formación de las subjetividades políticas. Elegimos enfocarnos en la conflictividad social del periodo 1960-2010, porque puede influir directamente las experiencias de los estudiantes que investigamos, o indirectamente vía sus padres y/o sus abuelos. Debemos anticipar eventuales influencias de conflictos sociales, de acontecimientos violentos, de grupos políticos o elementos culturales de izquierda (en un sentido amplio), porque al formular la hipótesis de un proceso de subalternización significa entender un proceso de "des-autonomización", es decir de abandono de elementos de *autonomía de clase*, un debilitamiento en el asumirse como sujeto político independiente, en un orden de relaciones "globales" de dominación.

A continuación, en segundo lugar, presentaremos los principales indicadores que describen un Estado marginalizado de la economía nacional así como una población pauperizada. Además se destaca un gran contraste socio-económico entre las poblaciones urbanas con mayores ingresos concentrados en algunos polos y una mayoría campesina en situación de pobreza extrema desperdigada por todo el territorio guerrerense. Como lo veremos más adelante, los estudiantes en la UTCGG pertenecen en su mayoría a esta segunda categoría. Esos elementos son también decisivos para

entender la elección de una formación en una UT, así como los medios de vivencia –o supervivencia– del estudiantado investigado.

Historia reciente de los conflictos sociales y de la violencia en Guerrero (1960-2010)

El Estado de Guerrero, desde la guerra de independencia mexicana (1810-1821) a la fecha, siempre ha sido marcado por el rezago social y por la violencia. Este pueblo siendo efectivamente "guerrero", ha atravesado dos siglos de conflictos político-militares sin alcanzar beneficios, sino quedándose como víctima periférica de una nación muy centralista (Jiménez García *et al*., 1998). La herencia cultural de la violencia política se conjugó con la creciente influencia del crimen organizado, a veces vinculado a autoridades oficiales corruptas, obligando así a la población que los numerosos movimientos sociales a componer con esos factores. Así, para plantear un panorama socio-político y observar posteriormente como este contexto puede influir en la conformación de subjetividades políticas estudiantiles, veamos algunos de los conflictos más destacables del periodo 1960-2010, periodo histórico que pueden directamente haber vivido o participado familiares de los estudiantes de nuestro caso de estudio.

1960-1990: guerrillas revolucionarias y represión de Estado

Este periodo inicia con una serie de movilizaciones estudiantiles que se desarrollaron en la ciudad de Chilpancingo de los Bravos en el año 1960. Este ciclo de movilización, más conocido como "Movimiento estudiantil-popular", cuyo motivo era la obtención de una autonomía universitaria, se amplió a una huelga general al final del mismo año por la represión de un mitin estudiantil que dejó 19 estudiantes muertos. Esos eventos llevaron a la caída del gobierno del Estado encabezado por el gobernador Raúl Caballero Aburto el 4 de enero de 1961. En 1962, consecuentemente a este conflicto, el nuevo gobernador instituyó la autonomía de la Universidad de Guerrero. Según Ayala (2005), esos acontecimientos son las premisas de lo que se conocerá más tarde, en las décadas de los sesenta y setenta, como la "Guerra Sucia", en referencia a la represión que sufrieron grupos guerrilleros guerrerenses y sus –supuestos– simpatizantes.

Diversas organizaciones civiles, de derechos humanos así como movimientos sociales, acusaron asesinatos, desapariciones y torturas por parte de los distintos niveles de gobierno. Las cifras manejadas van desde cientos a varios miles de desaparecidos y/o asesinados, de manera que no concuerdan las del Estado con las de las organizaciones sociales, que años más tarde surgieron para demandar justicia (Ayala, 2005).

Dos de los movimientos guerrilleros más conocidos fueron fundados y liderados por egresados de la Normal Rural de Ayotzinapa en el Municipio de Tlapa. Uno de ellos, Genaro Vázquez Rojas, fue perseguido y encarcelado a mediados de los años 1960 por su actividad militante y disidente. Un poco más tarde fue liberado por un comando de la Asociación Cívica Guerrerense (ACG) y se formó un grupo guerrillero cuyos núcleos se escondían en la sierra del Estado. Es así que Vázquez entró en la lucha armada y la clandestinidad hasta su muerte en 1972. Después, la ACG se transformó en la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR) para volverse una fuerza política más oficial, con un programa orientado hacia la nacionalización de la minería, para el desarrollo de programas educativos y culturales para los pobres, para una reforma agraria, así como a favor de la libertad de expresión política (Castellanos, 2007; Rendón Alarcón, 2003).

En cuanto a Lucio Cabañas Barrientos, originario de Atoyac de Álvarez en la Costa Grande, después de formarse como maestro en Ayotzinapa, fue secretario general de la Federación de Estudiantes Socialistas de México, militante del Movimiento de Liberación Nacional (MLN) y del Partido Comunista Mexicano (PCM). Luego, fundó el Partido de los Pobres, de obediencia socialista y abiertamente contra el caciquismo, tendencia política autoritaria bastante difundida en el Guerrero de esa época. El Partido de los Pobres se dio a conocer por acciones guerrilleras como el ataque de un convoy del ejército federal en 1972 y el secuestro del senador Rubén Figueroa Figueroa en 1974. El mismo año Cabañas fue asesinado en el cafetal El Ocotal en el municipio de Técpan de Galeana, Costa Grande, pero el Partido de los Pobres sobrevivió hasta 1989, fecha en la cual se fusiona con otros grupos y forman el Ejército Popular Revolucionario.

En paralelo, hay que destacar que en 1979, el PCM gana la presidencia del municipio indígena de Alcozauca de Guerrero, ubicado en la zona de la Montaña. Gracias a esta victoria excepcional de la oposición al PRI, los comunistas empezaron a hacer un trabajo de politización de los pueblos de la Montaña, llamando a la constitución de un Consejo de Pueblos de la Montaña (CPM). Esta estrategia política no

fue de gran éxito y el PCM no supo mejorar su base electoral, en cambio, se reforzó el estigma de una "Montaña Roja" (Rendón Alarcón, 2003).

1990 -2010: de la lenta apertura democrática a las reivindicaciones autónomas

La transición de siglo, de los años 1990 a los 2000, estuvo marcada por un cambio progresivo de costumbres políticas. De entrada, en 1989, las elecciones municipales del Estado empezaron a amenazar la primacía del PRI (Dehouve *et al*., 2006) lo que condujo a acciones represivas y abuso de poder así como asesinatos a adversarios políticos del PAN o del PRD (Foley, 2002). Sin resolver la existencia de la totalidad de grupos locales de poder, la llegada y la acción de muchas organizaciones no gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, así como el trabajo de denuncia de movimientos sociales y de poblaciones marginadas, acabó debilitando el caciquismo y el monopartidismo Priista en la entidad.

En 1998, una sección del EPR se separa para crear el Ejército Revolucionario del Pueblo Insurgente (ERPI), más cercano a la estrategia de los zapatistas, levantados en Chiapas desde 1994. Después de 1999, se percibe una clara disminución de las acciones violentas post-electorales por parte del EPR como de otros grupos "espontáneos" quienes podían organizar represalias en contra de los caciques electos y/o Priistas (Foley, 2002). De hecho, si el EPR y el ERPI siguen existiendo a la fecha, han reducido progresivamente sus acciones guerrilleras, aunque la mayor parte de sus miembros siguen viviendo en la clandestinidad en las montañas de Guerrero y en otros estados (Castellanos, 2007; Rendón Alarcón, 2003). La consolidación progresiva del multipartidismo en toda la República[2] participa de un lado, a fracturar ciertos grupos de poder en Guerrero (Foley, 2002). De otro lado, la mayor competencia electoral abrió una mayor disputa por el poder político, lo que permitió la afirmación de nuevos sujetos socio-políticos y el empoderamiento de comunidades indígenas o de asambleas ejidales en defensa de sus territorios (Gutiérrez Ávila y Tapia Gómez, 2002).

Desde 1995 hubo levantamientos populares e indígenas, sufriendo represión que se debe analizar desde un contexto nacional fuertemente influenciado por el

[2] Podemos notar que en paralelo, al nivel nacional, es el momento de la alternancia. En 2000 Vicente Fox del Partido de Acción Nacional (PAN) obtiene la presidencia del país, hecho histórico dado que el PRI tenía el poder desde la revolución mexicana, ocurrida a principios del Siglo XX.

levantamiento zapatista. Uno de los hechos violentos que conviene citar fue el ataque perpetrado en Aguas Blancas, en la Costa Grande, contra la Organización Campesina de la Sierra del Sur (OCSS), el 28 de junio del 1995, por parte de un cuerpo policiaco. Años más tarde, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) concluyó que no se trató de un enfrentamiento, como lo declaraba la versión oficial, sino de una masacre.

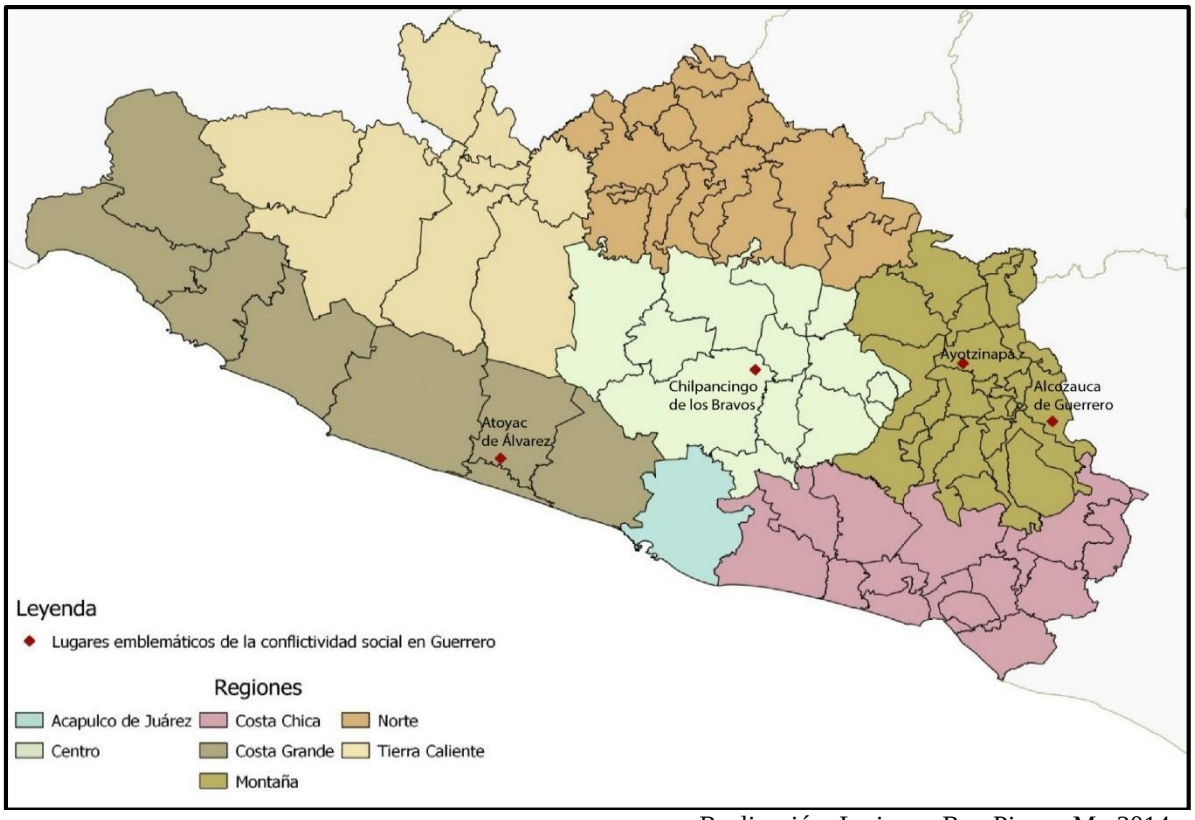
El 2 de octubre del mismo año, 52 comunidades repartidas en cinco municipios de la región de la Montaña formaron una policía comunitaria, que más tarde se conformará, con otras comunidades, como la Coordinación Regional de Autoridades Comunitarias - Policías Comunitarias (CRAC-PC). Según Martínez Sifuentes (2001) la formación de esas Policías Comunitarias así como su coordinación futura era el reflejo de la incapacidad gubernamental para garantizar seguridad y para aplicar la ley y la sanción a delincuentes. Hay que precisar que desde principios de la década de 1990, varios cárteles de narcotraficantes tenían cada vez mayor presencia en las zonas de la Montaña, de la Costa Chica y de la Costa Grande. La creación de esas policías comunitarias, más allá de la necesidad de seguridad de los pueblos, se inscribe en un deseo de autonomía que significa un rechazo al sistema político partidista y al capitalismo (Gasparello y Quintana Guerrero, 2009). Las luchas indígenas por la autonomía, como han habido muchas en toda América Latina desde 1990 hasta mediados de los 2000, en una dinámica parecida al levantamiento del EZLN en 1994 y a la autonomía reivindicada y construida por los zapatistas de Chiapas –el caso más emblemático en México–, tienen un corte anti-sistémico. Esas reivindicaciones autonómicas defienden la reapropiación de sus territorios, entendidos como sustento político y material de la vida comunitaria, lo que implica reafirmar modos de organización políticos basados en el consenso como en una relación armónica con la naturaleza (Zibechi, 2007). A medida que las comunidades se conforman como sujeto político, se multiplican los conflictos con reivindicaciones "ecológico-indígenas". Otro ejemplo en 1995 es el conflicto llamado el "Paro de la Madera", cuando campesinos ecologistas bloquearon carreteras para sabotear la actividad de la forestal canadiense Boise Cascade. Frente a la toma de importancia del conflicto, la empresa decidió retirarse. Años después, líderes de este movimiento fueron perseguidos y/o detenidos.

En 2003, empezó otro conflicto de gran relevancia cuando la Comisión Federal de Electricidad (CFE) ingresó ilegalmente en tierras ejidales y comunitarias para empezar las obras de la Presa hidroeléctrica La Parota, cuya implantación iba a sumergir 17 000 hectáreas repartidas en cinco municipios: Acapulco, Juan R. Escudero, San

Marcos, Chilpancingo y Tecoanapa. Varias asambleas vecinales, ejidatarias y comunitarias se organizaron y se conformó el Consejo de Ejidos y Comunidades Opositores a La Parota (CECOP). Este conflicto involucró a muchos actores y se suspendieron provisionalmente las obras en 2006. En marzo del mismo año la Organización de las Naciones Unidas (ONU) intervino como mediadora y se detuvo el proyecto hasta que se resuelva satisfactoriamente la división interna de los ejidatarios. A la fecha de hoy, el conflicto no ha sido resuelto.

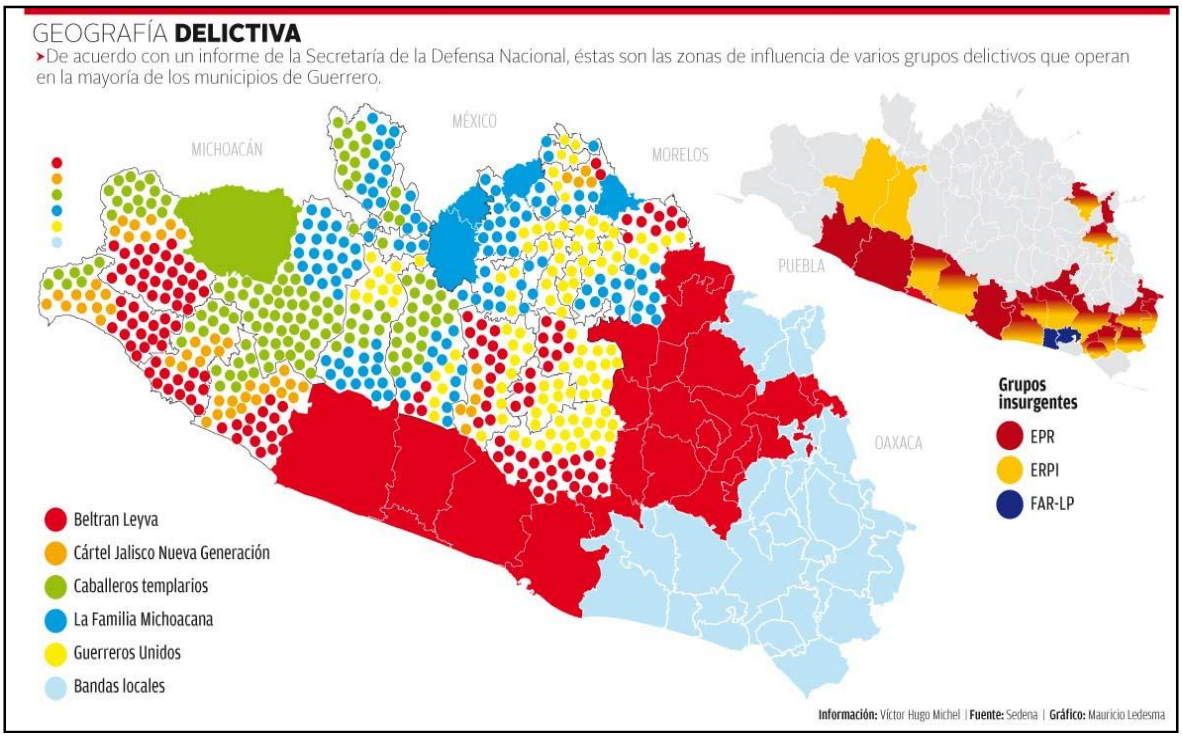
Mientras tanto, debemos mencionar que frente a tantas agitaciones ciudadanas y las reconfiguraciones de las relaciones de poder, el gobierno federal tuvo que actuar contra el crimen organizado, cada vez más presente en Guerrero. Si la violencia está arraigada debido a la pobreza, la violencia intrafamiliar y los conflictos interpersonales y/o por tierras y poder, los conflictos políticos (Foley, 2002) así como la actividad de los narcotraficantes y la militarización del país (Pereyra, 2012) son factores claves para la comprensión de la extrema violencia de tienen los estados del sur como Guerrero. En el marco de la "guerra contra el narcotráfico", oficialmente lanzado en 2006 por Felipe Calderón en toda la República (Morales Oyarvide, 2011), en Guerrero en 2007, empezó el "Operativo Conjunto Guerrero" contra el narcotráfico principalmente en las regiones de Costa Chica, Costa Grande y Montaña, siendo las más ocupadas en este periodo. Años más tarde, con los levantamientos populares en las regiones Montaña y Costa Chica, se desplazó el crimen organizado. De otro lado, la expansión del cartel de la Familia Michoacana, proveniente del estado vecino, entra en Tierra Caliente. En 2011 se lanza así otro plan de seguridad frente a los "niveles de altos riesgo" para la población (*La Jornada*, Martínez, 07/10/2011) y hasta la fecha los narcotraficantes siguen presentes. En 2014, 60% de la amapola producida en la República mexicana provenía de este estado (*La Jornada*, Castillo, 29/10/2014).

Mapa 5.1: Regiones de Guerrero y localización de los lugares emblemáticos de los conflictos sociales en el período 1960-2010



Realización: Lariagon R. y Piceno M., 2014.

Mapa 5.2: Zonas de influencias del crimen organizado y de las guerrillas en Guerrero



Fuente: *El Milenio*, Michel y Trujillo, 24/11/2015.

Cambios estructurales y permanencia de los contrastes socio-económicos

El Estado de Guerrero está ubicado en la región sur de México y contaba en 2010 con una población de 3 388 768 habitantes, lo que representa 3% de la población nacional (INEGI, 2010). Este estado es uno de los más pobres de México, con una aportación de sólo 1,5 % al PIB nacional (INEGI, 2010). Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), que se dedica a evaluar la pobreza[3], 69,7% de la población guerrerense vive en una situación de pobreza y 31,7% del mismo total, está considerado en situación de pobreza extrema[4] (CONEVAL, 2012). Históricamente Guerrero ha sido marginalizado de la economía nacional, aunque un breve análisis muestra claras desigualdades de desarrollo y de acumulación de riqueza entre las siete regiones geopolíticas que componen el Estado: Acapulco, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Norte, Montaña, y la región de Tierra Caliente.

Las recientes fases de desarrollo sucedidas en el periodo de los años sesenta a la fecha actual reforzaron las dinámicas de desarrollo desigual iniciada desde la época colonial. De la década de 1960 a la de 1980, el modelo de desarrollo "agro-turístico", basado en una dinámica de explotación de los recursos naturales para desarrollar la actividad turística, contribuyó a la descapitalización del campo (López Velasco *et al.*, 2013). Esta dinámica ha reforzado el protagonismo económico de Acapulco, iniciado desde que se fundó como ciudad portuaria en la época colonial, para permitir el comercio con las Filipinas. Desde esta época, Acapulco ha tenido un papel estructurador, influyendo a distintos grados el desarrollo socio-económico del continente, de la República mexicana y del Estado de Guerrero (Sales Colin, 2000).

Para López Velasco *et al*. (2013), el periodo de principio de los años noventa hasta finales de los años 2000 se caracterizó por un modelo de crecimiento "urbano-terciario", es decir por un aumento considerable de las actividades de servicios, lo que implicó una intensificación del uso del suelo, migraciones campo-ciudad y una aceleración del crecimiento urbano. Así en 2010, el sector terciario concentra 55.32%

[3] El CONEVAL evalúa la pobreza respecto a una metodología que combina aspectos individuales y familiares, (el grado de bienestar y los ingresos), con factores de dimensión social, geográfica y cultural. Así la pobreza está concebido como un hecho territorial, porque no se vive sola, sino en contextos. Para más información sobre la metodología empleada, véase: *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (CONEVAL), 2009).

[4] "Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando presenta al menos una carencia social y no tiene un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades", mientras que "una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando presenta tres o más carencias sociales y no tiene un ingreso suficiente para adquirir una canasta alimentaria" (CONEVAL, 2012).

del total de la población ocupada estatal y genera 76.39% del PIB estatal. La actividad con mayor producción de riqueza es la de los servicios inmobiliarios y la de alquiler de bienes muebles e intangibles. En cuanto al turismo, representa 21.91% del PIB estatal (INEGI, 2010), ello concentrado en Acapulco, aunque también en menor medida en Zihuatanejo y en la ciudad de Taxco, esta última clasificada como "Pueblo Mágico[5]". Aunque se terminó la "Época de Oro" del turismo acapulquense, para López Velasco *et al.* (2013) el crecimiento del estado sigue bonificado por la actividad turística de gran escala que conoció y sigue conociendo esta estación balnearia, lo que en retorno permite atraer capitales nacionales y extranjeros a alimentar a las otras actividades del estado, tanto en el sector terciario como en el sector secundario. En la actualidad el sector industrial aporta 17,97% del PIB estatal y representa 18.32% de la población ocupada (INEGI, 2010), ello también concentrado en los polos urbanos, aunque no totalmente. Las regiones Norte y Centro han conocido una tecnificación e industrialización mayor, respectivamente en el sector agroindustrial y la explotación maderera (López Velasco *et al.*, 2013).

Así, la capital económica es indudablemente Acapulco, que en 2010 contó con 789 971 habitantes en el municipio (INEGI). La segunda ciudad de Guerrero es Chilpancingo de los Bravos con 241 717 habitantes en el municipio (INEGI, 2010), ubicada en la Autopista del Sol entre Acapulco y la Ciudad de México. Como capital política, Chilpancingo ha conocido un incremento constante de las ocupaciones laborales en el sector de gobierno y las administraciones públicas. El tercer polo urbano del estado es la estación balnearia de Zihuatanejo de Azueta, con una población municipal de 118 211 (INEGI, 2010) ubicada la parte norte-oeste de la región Costa-Grande.

En cuanto al sector primario, ha perdido importancia en las últimas décadas dado el cambio de modelo de crecimiento. La región Norte ha conocido una tecnificación de las explotaciones agrícolas que le garantizaba una mejor productividad y la agricultura de la Costa Grande tenía un vínculo directo con la actividad turística, pero la apertura de los mercados y las políticas de importaciones de productos agrícolas afectaron fuertemente el sector. Así en la actualidad, sólo representa un 5.64% del PIB estatal mientras que el 25.31% del total de la población ocupada trabaja en este sector (INEGI,

[5] La apelación "Pueblo Mágico" es un sello turístico creado por la Secretaría de Turismo (SECTUR) que según ella "contribuye a revalorar a un conjunto de poblaciones del país que siempre han estado en el imaginario colectivo de la nación en su conjunto y que representan alternativas frescas y diferentes para los visitantes nacionales y extranjeros" (SECTUR, 2015).

2010). Contrasta esta baja proporción en el PIB estatal frente a la elevada participación de la población en la agricultura. Eso se explica por una productividad baja respecto a las superficies cultivables, debido a que la mayor parte de la población rural del Estado, con mayor proporción en las regiones Montaña y Costa Chica, tiene una economía basada en cultivos tradicionales, mayormente temporal y de autoconsumo (López Velasco *et al.*, 2013).

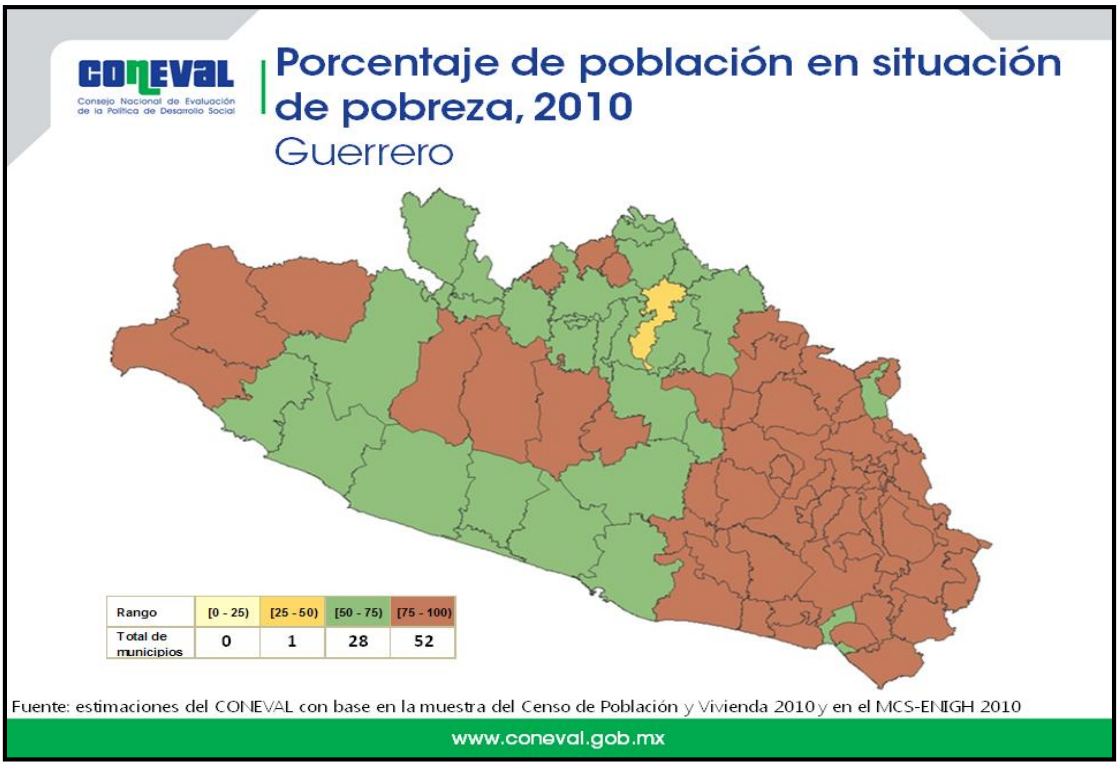
Sin embargo, si las fuertes desigualdades socio-económicas se explican, en parte, por la concentración de las actividades secundarias y terciarias en los polos urbanos, esos últimos no tienen, por lo tanto, bajas tasas de pobreza. Una observación del mapa realizado por el CONEVAL (véase mapa 5.3), muestra que el municipio de Chilpancingo De Los Bravos alcanza una tasa de pobreza situada entre 75% y 100% y los municipios de Acapulco de Juárez y de Zihuatanejo de Azueta se sitúan entre 50% y 75%. Esas tasas se explican por, al menos, dos factores. Primero, las fuertes migraciones del campo a la ciudad hacen aumentar considerablemente la proporción de desempleo. En las zonas urbanas la actividad secundaria no es bastante fuerte para absorber la demanda de trabajo de los que abandonan el campo. Segundo, el sector terciario, aunque provee muchos empleos, se apoya en una mano de obra poco cualificada y con estatutos precarios (López Velasco *et al.*, 2013). Además, podemos aventurar la hipótesis que la riqueza producida en el Estado, aunque ya geográficamente concentrada en los pocos municipios urbanos, aún está más concentrada en una parte reducida de la población, lo que el estudio de la pobreza a escala municipal del CONEVAL (2012) no permite captar. Desgraciadamente, no encontramos datos al respecto pero merecería una investigación enteramente dedicada al tema, para documentarse sobre las carencias de redistribución de las riquezas y sobre cuáles son las políticas de programas de ayudas sociales.

Aun así, la información proporcionada por el CONEVAL permite, sin lugar a duda, constatar la gran proporción que alcanza la pobreza en el Estado. Sólo un municipio, el de Iguala de la Independencia, tiene una tasa inferior a 50% de la población en situación de pobreza, mientras que 52 de los 81 municipios del estado se sitúan en el escalón de 75% a 100% de la población en situación de pobreza (CONEVAL, 2012). Además de la pobreza en sí, las carencias sociales alcanzan proporciones altas (véase tabla 5.1). En 2012, el 78,5% de la población estatal tiene carencia de acceso a la seguridad social, 59% tiene carencia de acceso a los servicios básicos y a la vivienda (agua, luz, etc.) y 39,4% tiene carencia de acceso a la

alimentación. Si el rezago educativo "sólo" alcanza 26,8% en el mismo año, hay que precisar que esta tasa refleja las dificultades de acceso a la educación básica, es decir, de la preescolar hasta la secundaria. Además, notamos que hasta el 2011 el INEGI no había registrada ninguna biblioteca pública en el Estado (2011).

En resumen, en las últimas décadas el crecimiento económico del estado de Guerrero ha variado poco. A pesar de haber tenido cambios estructurales mayores, sigue siendo uno de los estados más marginalizado de México y muestra fuertes contrastes internos de repartición de la riqueza, como de acceso a los servicios de salud, educación, etc. Ha pasado de tener una población mayormente rural en 1960 a mayormente urbana en 2010. Esas migraciones hacia los centros urbanos se explican, en gran parte, por la difícil situación que ha vivido el campesinado guerrerense. El debilitamiento de la agricultura, vinculado al turismo, la introducción de políticas que permitieron la importación de productos agrícolas y las situaciones de aislamiento de las poblaciones de las montañas, el caciquismo, el autoritarismo estatal y la corrupción de los funcionarios políticos, han sido los motivos de una insatisfacción que, además de la cultura de lucha históricamente anclada en esta zona de México, participan en explicar los distintos levantamientos populares, movimientos sociales y a veces su radicalización al formar Guerrillas.

Mapa 5.3: Porcentaje de población en situación de pobreza, 2010, Guerrero



Fuente: CONEVAL (2012).

Tabla 5.1: Indicadores de carencia social de la población guerrerense en el periodo 2010-2012

Indicadores	Porcentaje		Miles de personas		Carencias promedio	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Rezago educativo	28.4	26.8	978.6	938.1	3.9	3.6
Carencia por acceso a los servicios de salud	38.9	25.4	1,342.1	889.7	3.8	3.7
Carencia por acceso a la seguridad social	78.5	78.5	2,706.5	2,752.7	3.4	3.0
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	40.7	33.4	1,403.6	1,169.3	4.0	3.8
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	56.6	59.0	1,951.2	2,068.1	3.8	3.4
Carencia por acceso a la alimentación	42.7	39.4	1,471.5	1,382.3	3.8	3.6

Fuente: CONEVAL (2012).

Si históricamente las redes de caciques y el centralismo político marcaban la emergencia de conflictos y sus resoluciones, la progresiva democratización del aparato político no redujo la violencia. La vulnerabilidad social de la población así como la ausencia de los servicios de estado en las zonas marginadas de la Montaña, Costa Grande, Costa Chica y más recientemente en Tierra Caliente, han facilitado la actividad de narcotraficantes, quienes encontraban tierras y mano de obra para sus empresas delictivas. La territorialización del crimen organizado justificó la militarización de buena parte del Estado, que al mismo tiempo permitió aplicar represiones violentas a los movimientos sociales. En Guerrero la inestabilidad, la corrupción, el autoritarismo y la violencia tienen un carácter estructural. Intentaremos detectar, a lo largo de la investigación, como esos elementos contextuales influyen las experiencias estudiantiles.

III – DE LA COSTA GRANDE A LA UTCGG, PASANDO POR PETATLÁN

La Costa Grande de Guerrero: Una región natural, cultural y política

La Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG) está ubicada en el municipio de Petatlán, él mismo ubicado al centro de la región Costa Grande de Guerrero. Antes de entrar en el contexto municipal y local, delimitemos región la Costa Grande.

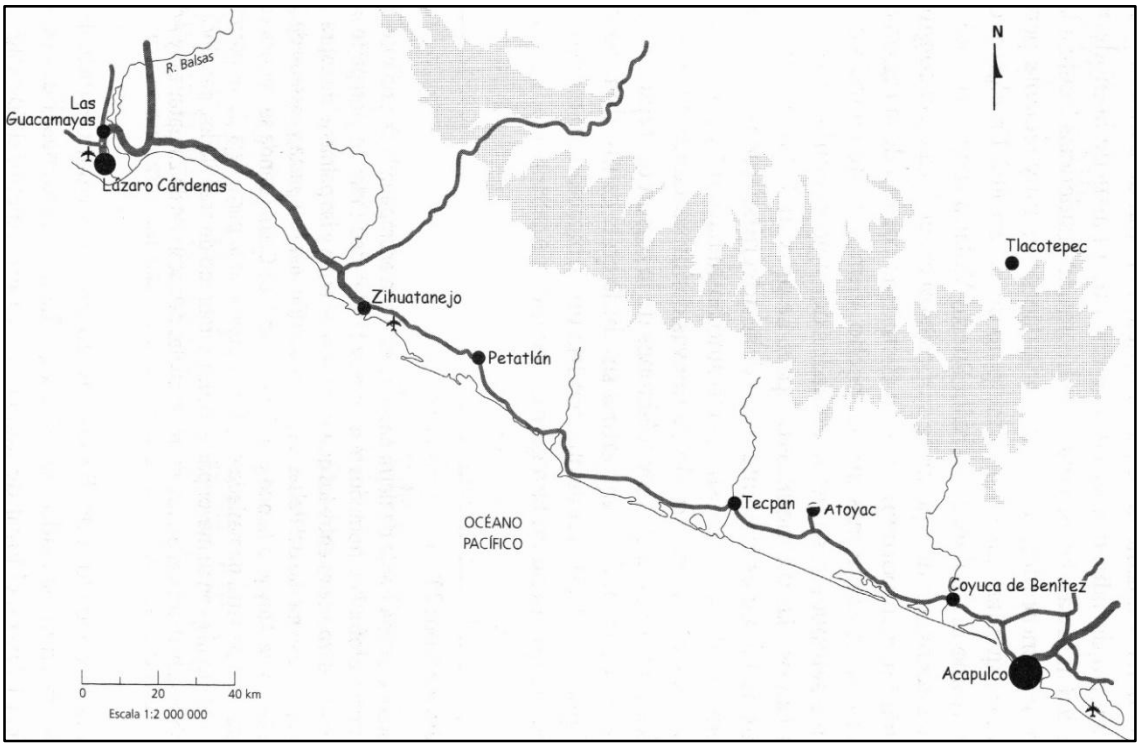
Resulta bastante difícil encontrar documentos o información respecto a los estatutos de las regiones "intra-estatales". Encontramos pocas referencias oficiales y la

literatura científica es escasa. En el sentido común, esas regiones parecen ser referentes naturales-culturales. En la *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*, publicado en línea por el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, s.f.), se puede observar que los procesos de regionalización han sido diferentes según los Estados de la República. Por ejemplo, en el Estado de Chihuahua la regionalización se hizo según referencias climáticas y topográficas, mientras que el Estado de "Quintana Roo se divide en 8 municipios y en 3 regiones que han sido determinadas en base a las características geográficas, integración territorial, actividades productivas, actividades culturales y sociales". En la página de Guerrero, no hay precisiones sobre el proceso que llevó a esta regionalización; sólo aparece la lista de las siete regiones (INAFED, s.f.).

Aunque es oficialmente una región político-administrativa, la región Costa Grande es considerada por geógrafos como una región natural desde los años 1950 (González Dávila, 1959). El Geógrafo Bernardo García Martínez (2008), quien considera las regiones como productos históricos enlazados con un medio físico, la Costa Grande es una región porque se le reconoce una cierta unidad socio-espacial y cultural, además de lo natural. La región que él define, supera las fronteras políticas oficiales (véase mapas 5.4 y 5.5).

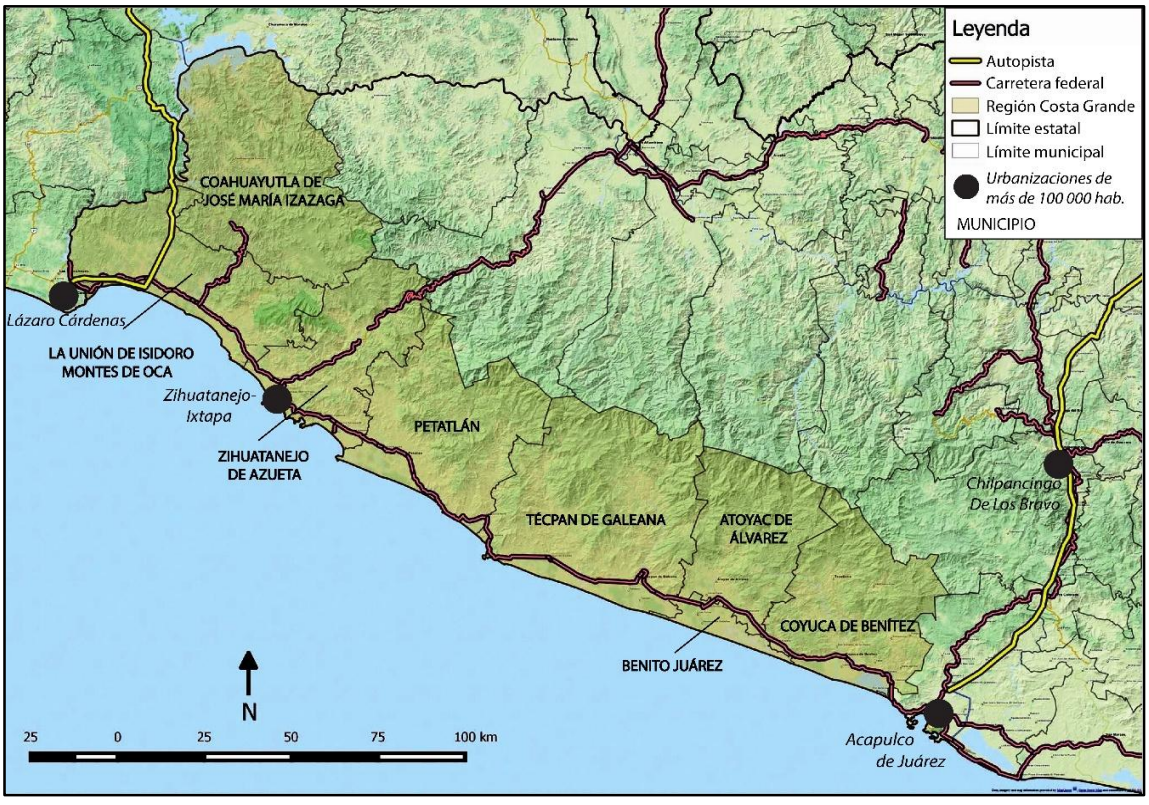
Al nivel topográfico, es una franja baja de tierra con sistemas de pequeños valles y bahías. Esta tierra alargada hace frente al mar y tiene la montaña en su espalda. Por lo mismo, casi no tiene conexiones con las otras regiones del Estado, menos por sus dos extremidades. García Martínez recuerda que Lázaro Cárdenas, un puerto industrial del Estado vecino de Michoacán, está más vinculado a la Costa Grande que al resto de su Estado. Al otro extremo de la Costa Grande se ubica Acapulco, a la vez punto de separación y vinculación con la región sur de la Costa Chica (García Martínez, 2008).

Mapa 5.4: La Costa Grande como región histórica-natural



García Martínez (2008: 164).

Mapa 5.5: la Costa Grande política y sus municipios



Fondo topográfico: MapOuest y Open Street Map
Autores: Lariagon R. y Piceno M., 2015.

En cambio, desde un recorte político del espacio, la Costa Grande es sólo una agregación de municipios guerrerenses, cuyo conjunto colinda al norte-oeste con el Estado de Michoacán y al sur-este, al norte-oeste con las regiones de Tierra Caliente y la Región Centro, y al sur-este con la región-municipio de Acapulco de Juárez. La región, efectivamente estructurada de manera longitudinal, se constituye como un eje costero con la Carretera Federal 200 quien asegura el vínculo entre las aldeas, pueblos y ciudades ubicados entre Lázaro Cárdenas y Acapulco. Esta carretera es de mayor importancia ya que sigue la costa pacífica de Estados-Unidos hasta Panamá y permite el vínculo entre las localidades principales. Según García Martínez (2008), la "unidad regional" se manifiesta también por la semejanza arquitectural de las distintas localidades, caracterizadas por construcciones sencillas y la ausencia de monumentos.

Al nivel económico, la Costa Grande tiene recursos para la producción forestal maderable en su parte montañosa, pero están poco explotados ya que el parque industrial de la región no está desarrollado. En la costa, la economía se caracteriza por una agricultura de mediana productividad y enfocada las huertas fruteras y al cultivo de coco (García Martínez, 2008; López Velasco *et al*., 2009). Las actividades pesqueras y turísticas generan mayormente empleos en Zihuatanejo-Ixtapa, ya que en el resto de la costa, los pescadores suelen pescar para la alimentación familiar y surtir a las "palapas" o restaurantes locales de mariscos. Si se habla de una actividad turística en la Costa Grande, se concentra sobre todo en Zihuatanejo e Ixtapa (véase fotografía 5.1) y en la región vecina de Acapulco. Esos polos turísticos tienen una gran diversidad de oferta de productos turísticos. En cambio, en toda la costa, pocas playas están acomodadas para el turismo de masas y los únicos comercios, restaurantes de mariscos en la mayoría de los casos, suelen ser pequeños negocios familiares (véase fotografía 5.2), que a lo mejor, en temporada alta, contratan algún otro familiar o un vecino para cubrir el servicio. En general, las playas de Guerrero ofrecen pocas perspectivas de empleo.

La UTCGG en el municipio de Petatlán

Una ubicación en una perspectiva de desarrollo regional

En la Costa Grande, sólo los municipios de Petatlán y Técpan de Galeana tenían las condiciones para hospedar una universidad de este tipo. A final de la década 1990,

ambas cabeceras municipales tenían un población que se acercaba de los 20 000 habitantes, lo que significaba que existía una cierta capacidad de hospedaje y de servicios básicos para el cumplimiento de una vida estudiantil. Las dos ciudades están a la vez ubicadas en la Carretera Federal 200 y bien conectadas a las aldeas de las montañas, facilitando el acceso a la educación para los pueblos marginados, hecho necesario para la captación de jóvenes. Finalmente, la propuesta de ejidatarios de Petatlán de ofrecer el terreno para la construcción de la universidad fue el elemento decisivo de su ubicación (Brown, 2012; Entrevista realizada por los autores con la Lic. Miriam Araceli López, subdirección de evaluación y planeación de la UTCGG, 2013).

Flores Crespo (2009) ponía en duda la ubicación de las UUTT por el sólo motivo de marginalización. Según su observación, el IDH municipal medio de Petatlán en 2006 es de 0,7386, lo que significa que su indicio de marginación no es muy elevado, y en consecuencia, que no debería haber sido un lugar privilegiado para ubicar una UT. Debemos relativizar, en este caso, la utilización de un IDH que fue calculado nueve años antes la instalación de la universidad. Además, es un promedio municipal y no refleja los contrastes sociales municipales que son relevantes entre la cabecera municipal y las comunidades rurales de la montaña.

El municipio de Petatlán, cuya cabecera tiene el mismo nombre, contaba con 44 979 habitantes en 2010 (INEGI). No encontramos datos de la población urbana de Petatlán, pero en la entrada de esta pequeña ciudad, una señal instalada en el año 2005 anuncia una población de 20 000 habitantes. Podemos entonces estimar aproximadamente la mitad de la población municipal está concentrada en la Cabecera y San Jeronimito, el segundo núcleo urbano de alrededor de 5000 habitantes. En cambio, la otra mitad vive en el ámbito rural, repartido en 280 localidades pequeñas y dispersas (INEGI, 2010), de las cuales la mayoría están ubicada en la zona montañosa al norte y norte-este del municipio (véase mapa 5.6).

En la zona montañosa la actividad principal consiste en una agricultura de subsistencia y en vender su mano de obra para el crimen organizado, que se aprovecha de las alturas para cultivar mariguana y amapola con mayor discreción. En cambio, en la franja costera hay parcelas de coco y mango, que producen para vender en las zonas urbanas. Algunas otras comunidades que se encuentran en la costa, como en las playas del Cayacal, de El Mirador, de Juluchuca, de La Barrita (véase fotografía 5.2) y de Valentín, pueden esperar un ingreso de la actividad pesquera. Tres de estas tienen

infraestructuras modestas, principalmente restaurantes de playas, para brindar servicios a visitantes locales.

Fotografía 5.1: Una de las playas de Ixtapa-Zihuatanejo. Se observan una variedad de infraestructuras de ocios y hoteles de "alto-standing" (Autor: Lariagon R., 2011).

Fotografía 5.2: Playa La Barrita ubicada a 15 km al sureste del pueblo de Petatlán. Se observan lanchas de pescadores y "palapas", esos restaurantes de mariscos típicos de la costa pacífica. (Autor: Lariagon R., 2011).

En el municipio el turismo es una actividad reducida ya que la estación balnearia de Zihuatanejo-Ixtapa, a 40 km al norte-oeste, capta la mayoría de los flujos de turistas. Sin embargo, la cabecera se beneficia de un modesto turismo religioso. En Semana Santa, centenas de peregrinos de todo el Estado vistan la iglesia del Padre Jesús de Petatlán, el único edificio de carácter "monumental". Aunque clasificado como núcleo urbano por tener más de 2500 habitantes (INEGI), está marcado por la actividad agrícola. A diario se observan campesinos ir al centro, tanto para comprar material agrícola en la calle principal y/o para arreglar asuntos administrativos en el palacio municipal, ubicado en la plaza principal.

Finalmente, las desigualdades sociales se expresan por la repartición de las escuelas. En Petatlán 47. 8% de la población municipal es menor de 20 años (INEGI, 2010). En la montaña, los jóvenes dejan muy rápido de estudiar para trabajar en el campo, lo que explica parcialmente por qué el municipio contaba con 126 escuelas primarias repartidas en todo el territorio municipal, y sólo 26 secundarias, de las cuales 18 están concentradas en Petatlán y San Jeronimito.

Así, aunque el indicio de marginación no es tan elevado, hay que distinguir la cabecera de su entorno rural, que sin duda necesitaría apoyo gubernamental. Finalmente, si bien la UTCGG fue ubicada en Petatlán para captar una población marginada, no hay que olvidar el contexto regional y su conexión, con la carretera nacional n°200, a los polos urbanos de la Costa Grande "extendida". Petatlán se ubica a 45 minutos por carretera de Zihuatanejo, a 1 hora de Ixtapa, 1h30 de Lázaro Cárdenas y cerca de 3 horas de Acapulco. Dado que no observamos actividad industrial en Petatlán, sino pequeños talleres, hay que entender su ubicación, no sólo en apoyo a las poblaciones locales sino, en una lógica de desarrollo regional.

Una pequeña universidad al campus aislado

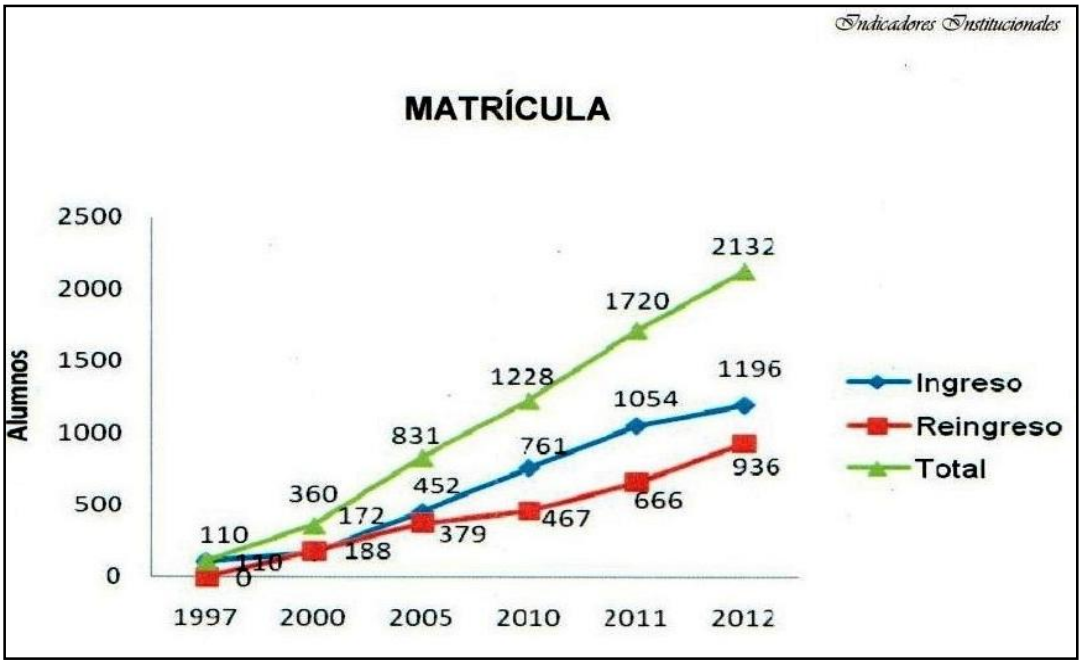
La UTCGG fue construida en 1997 a 5 kilómetros al sur de Petatlán, en el kilómetro n°201 de la Carretera Federal n° 200 Acapulco-Zihuatanejo, en el ejido El Cocotero, municipio de Petatlán (véase mapa 5.6). La universidad fue ubicada en este lugar después la donación del terreno. Pero construir la universidad en un "campo virgen" permitía anticipar el futuro crecimiento del campus (Brown, 2012; Entrevista con la Lic. Miriam Araceli López, subdirección de evaluación y planeación de la UTCGG, 2013).

A su fundación en 1997, la UTCGG tenía tres departamentos: administración de empresas, comercialización y mantenimiento industrial. Empezó con 110 estudiantes que se formaban para obtener el grado de TSU. Con el tiempo y el desarrollo progresivo de las instalaciones, del cuerpo académico y de la administración, se añadieron los departamentos de Turismo, de Ingeniería en Metal y Mecánica, de Procesos Alimenticios y de Tecnología de la Información y de la Comunicación. En 2012, cinco de los siete departamentos proponían el grado de licenciatura tecnológica, a veces nombrado Ingeniería, que se obtiene después del TSU. La matrícula se ha ido aumentando, hasta alcanzar 2 312 estudiantes en 2012 (UTCGG, 2013a). Dado que las instalaciones no pueden recibir tantos estudiantes de manera simultánea, los estudiantes están repartido en turnos: matutinos y vespertinos de lunes a viernes, de manera que el sabatino es para los estudiantes-trabajadores.

Este espacio, así como los que lo rodean, son parcelas agrícolas, cultivadas o no, y terrenos baldíos en los cuales la vegetación tropical crece sin impedimento. Así, el campus está aislado como se puede observar en la fotografía satelital 5.3. Para llegar al campus, los estudiantes que provienen de Zihuatanejo, deben llegar hasta Petatlán en un autobús que tarda alrededor de 45 minutos y costaba 19 pesos mexicanos[6], para luego, junto con los estudiantes que viven en Petatlán, tomar una "combi" que les lleva a la universidad en 10 minutos por siete pesos. Los estudiantes que vienen diariamente desde los pueblos del sur, generalmente desde pueblos ubicados entre la UT y Papanoa, viajan también en una combi, que a lo máximo (desde Papanoa), costaba 16 pesos y se tardaba 35 minutos aproximadamente. Una vez llegados a la universidad, los estudiantes suelen quedarse en el recinto hasta el final de su jornada, ya que las horas de clases son seguidas y el transporte tiene un costo importante que no se puede repetir dos veces al día. Incluso, a veces, estudiantes no van a la escuela porque sus padres no tienen cómo pagarles el pasaje. Estos precios altos de los transportes son uno de los motivos del traslado de muchos estudiantes a Petatlán.

[6] Todos los costos mencionados en este párrafo son de 2013.

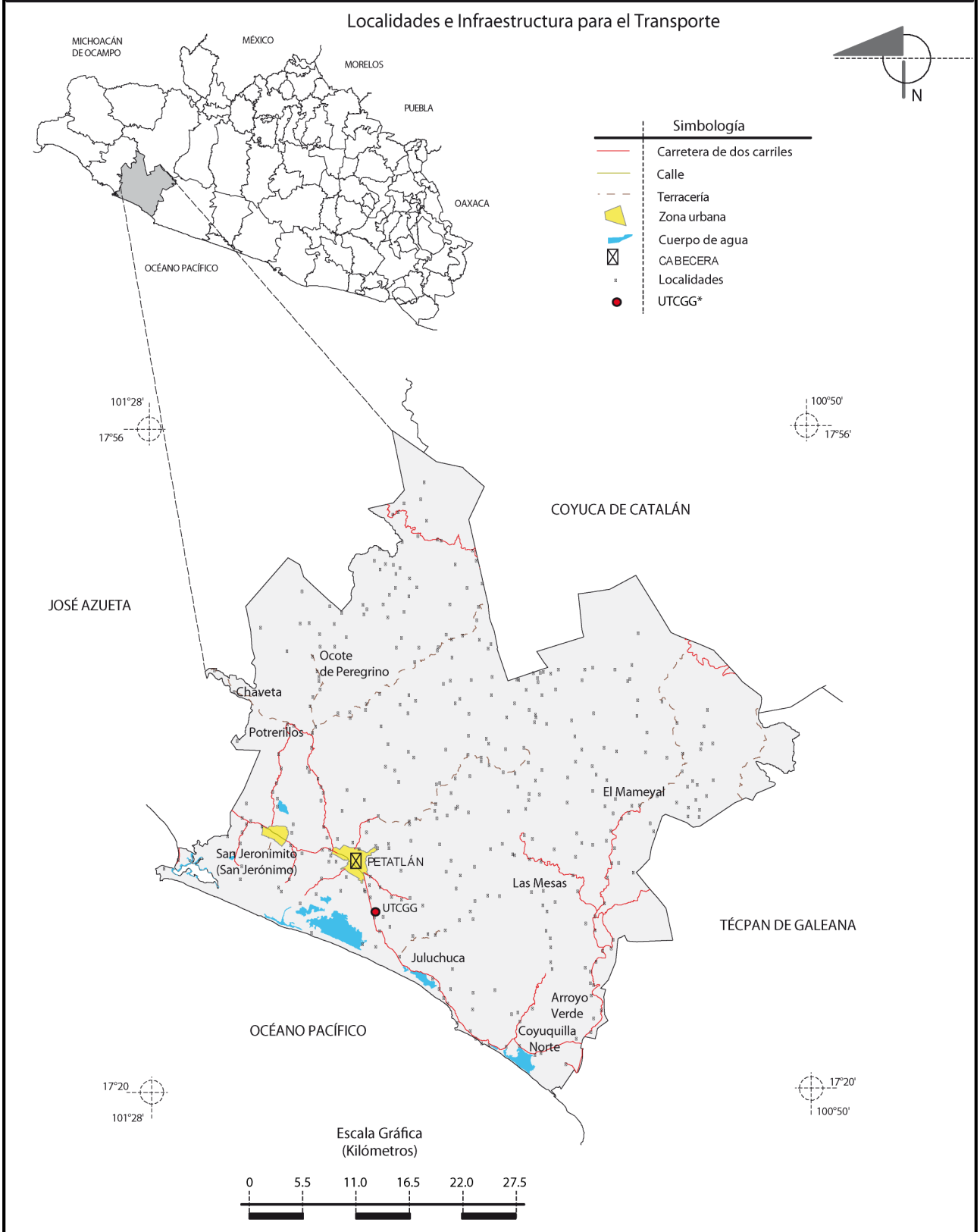
Gráfica 5.1: Evolución de la matrícula de la UTCGG de 1997 a 2012. Fuente: oficina de evaluación y planeación (UTCGG, 2013a)



Fotografía 5.3: Imagen satelital del Campus de la UTCGG.
Apreciamos los cincos edificios de clases asi que él administrativo y la biblioteca. Los demás pequeños son la cafeteria y las infraestructuras deportivas. Al medio de la foto, de arriba hacia abajo, se oberva la Carretera Federal n°200 que (Googlemaps, 2014).

Mapa 5.6: Localización de la UTCGG en el municipio de Petatlán

Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos
Petatlán, Guerrero



F u e n t e : I N E G I . *Marco Geoestadístico Municipal 2005, versión 3.1.*
I N E G I . Información Topográfica Digital Escala 1:250 000 serie III.
* Solo añadimos la localización de la UTCGG a este mapa. Modificación: Renaud LARIAGON, 2014.

Fotografía 5.4: Entrada del edificio del Departamento de Turismo. Es el edificio ubicado el más al norte en la fotografía satelital 5.3. (Lariagon R., 2011).

Presencia del crimen organizado en Petatlán

Para concluir sobre el contexto municipal, cabe añadir que pudimos observar durante nuestra estancia en 2010-2011, que el crimen organizado estaba presente en Petatlán, aunque no perceptible a primera vista para los visitantes o recién llegados. Al pasar tiempo ahí, hemos vivido situaciones que confirmaban lo que me comentaban alumnos o colegas de la universidad. Por ejemplo, ciertos viajes de larga distancias en autobuses de turismo estaban escoltados por la policía estatal para evitar asaltos o era desaconsejado salir sólo de noche en el pueblo. Reinaba un ambiente de miedo y de sospecha que según la mayoría de la gente se explicaba por la balacera del 4 de mayo de 2008. En la madrugada de esta fecha, un comando de al menos 40 individuos armados con rifles y vestidos con uniformes negros con siglas de la Agencia Federal de Investigación (AFI), a bordo de 10 vehículos, se dirigió hacia el centro de Petatlán y atacó al domicilio del presidente de la Unión Regional Ganadera del Estado de Guerrero (URGEG), Rogaciano Alva Álvarez. La balacera dejó 10 muertos, pero Rogaciano Alva Álvarez no estaba presente. La policía federal afirmó que este acontecimiento estaba en relación con las guerras que se dan entre los cárteles para el control de Guerrero (*La*

Jornada, Habana de los Santos y Ocampo Arista, 05/05/2008). A nuestro regreso en 2013 para realizar el trabajo de campo en el marco del doctorado, notamos que el tiempo había pasado y el miedo se estaba disipando, sin haber desaparecido totalmente.

IV – ESTUDIAR EN LA UTCGG O NO ESTUDIAR

> Aquí no hay mucho que hacer, o eres campesinos y mueres de hambre o eres narco. La UT abre otra vía, y así puedes esperar salirte de acá (N°12, antiguo estudiante en TSU en Administración Área Recursos Humanos, 25 años, nativo).

Si bien no debemos reducir la realidad a un sólo testimonio, la cita anterior resume la dureza de la realidad experimentada por los jóvenes de la región. Ahora vamos a interesarnos en cómo la casi total ausencia de alternativas educativas y las condiciones socio-económicas de los estudiantes, así como el contexto de violencia, se explican mutuamente.

Para empezar a vincular el contexto de la experiencia y con el desarrollo de una cierta práctica espacial estudiantil, quisimos identificar los motivos de elección de esta universidad. De momento no vamos a analizar los motivos y las finalidades de seguir estudios superiores, es decir, la relación que tienen los estudiantes con sus estudios, sino que vamos a concentrarnos en descubrir por qué jóvenes costeños han elegido precisamente la UTCGG. Si bien la elección de una escuela no puede realmente separarse de la concepción del papel de los estudios, lo que queremos hacer para completar este capítulo de contextualización, es entrar concretamente en lo experiencial y vincularlo con las condiciones socio-económicas. Si planteamos el panorama social a nivel estatal y regional, es ahora el momento de describir nuestra muestra estudiantil.

¿Elegir la UTCGG por su calidad o por la falta de oferta educativa?

La calidad de la UT de Petatlán en duda

Un elemento que nos llamó la atención por su recurrencia en los discursos de los estudiantes entrevistados, es el de la calidad de la UT, expresado en 14 de las 18

entrevistas. Los estudiantes evocan la calidad educativa de distintas maneras que profundizaremos en adelante, pero en síntesis, siempre está relacionada con la elección de la UT para estudiar:

> Muchas se regresan [de otras escuelas] también porque ya la UT tiene prestigio, antes era el contrario. Ahora que hay intercambios culturales, que hay personas de otros países que dan clases de idiomas, ya la gente confía más en la escuela (N°9, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Lo dicen, [la UT] está generando oportunidades y está teniendo un gran prestigio a nivel regional y muchos chavos se vienen, por eso nos venimos (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> ¡La calidad es excepcional, manejamos herramientas como en la industria! También acaban de comprar robots para la nueva carrera de TICSI![7] (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento Industrial, masculino, 22 años, instalado).

Sin embargo, observaciones de Flores Crespo (2009) sobre otras universidades tecnológicas nos hicieron tomar con precauciones este argumento de la calidad educativa. En sus estudios, este autor hace énfasis en los procesos de captación de estudiantes en las UUTT. Para él, esos mecanismos son bastantes simplistas porque consisten principalmente en difundir boletines sobre sus actividades y hacer visitar sus instalaciones a estudiantes de bachilleres y preparatorias. El discurso generalmente empleado apunta a la modernidad de las instalaciones y a las tecnologías de punta disponibles, como si fueran la garantía de una educación de calidad. El autor señala el carácter propagandístico de la difusión y por consecuente el riesgo de distorsión de la información difundida acerca de las UUTT:

> La promoción mercadotécnica tiene fines netamente comerciales que son útiles en otros campos de la vida pero en el proceso de elección escolar pueden resultar contraproducentes. Las imágenes y mensajes creados sobre las legítimas expectativas de los jóvenes [empleo, buena remuneración, desarrollo profesional, etc.] es un recurso que puede desviarse al grado de no ser ético (Flores Crespo, 2009: 24).

[7] Se refiere a la formación de TSU en Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistema Informático.

Fotografía 5.5: Fotografía de presentación de la carrera de TICSI. Alumnos en su laboratorio de programación con un robot. (www.utcgg.edu.mx, 2014).

Así, cabe preguntarse ¿cómo estudiantes que no tienen criterios exteriores y otras experiencias educativas para comparar podrían dudar de informaciones institucionales que describen una universidad supuestamente de calidad, con equipos nuevos y con tecnología de punta? Si bien no nos dedicamos específicamente a profundizar este aspecto en el trabajo de campo, observamos procesos similares de propaganda. Cuando trabajamos en la UT de Petatlán, en 2011, organizamos un festival de la cultura francesa dentro de la universidad. A este evento fueron invitadas clases de preparatorias de la región con el fin de promover la educación tecnológica y los programas de intercambios universitarios de dicha escuela. Aunque organizar un festival demostraba un esfuerzo real de los profesores y la realización de actividades lúdicas en el departamento de turismo, no significaba que la enseñanza era de calidad. Lo espectacular parecía dominar sobre el contenido real. En aquel momento la UT hacía publicidad promoviendo su integración en programas de intercambio estudiantiles internacionales a pesar de que no tenían la capacidad de formar estudiantes en los idiomas, requisito indispensable para esos programas. Finalmente, nos dimos cuenta que desde principio de los años 2000, existe un reglamento de *Campaña de difusión y captación de alumnos*, que precisa que le compete a la UT de Petatlán difundir, mediante medios masivos de comunicación, y hacer promoción en todas las regiones del Estado de Guerrero (UTCGG, 2002a).

Elegir la UT, luego la carrera

Al igual que el argumento de la calidad, en el conjunto de las entrevistas efectuadas, sorprende que sólo un estudiante expresara explícitamente estudiar la carrera que quería:

> Estudio la carrera de Metal Mecánica y la elegí porque me gusta la carrera, siempre me gustaron los carros y era la ocasión de saber más de esto (N°16, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 23 años, instalado).

En cambio, 15 de los 18 entrevistados expresan que la elección de la carrera por otros motivos. Algunos eligieron su carrera por algunas materias del plan de estudios como los idiomas o porque era lo más parecido a sus deseos iniciales:

> Turismo fue una segunda opción, porque iba a estudiar gastronomía y creí que ya estaba la carrera de gastronomía cuando ingrese, pero ya después me dijeron que no, que la habían pasado a la sede de Acapulco. Pues estaba viendo porque ya estaba [gastronomía] en Zihua pero era nada más un diplomado y bastante carro. Al final lo más apegado era turismo (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

> No tenía definido lo que quería hacer, porque a mí no me gusta memorizar las cosas, no sabía si estudiar turismo u otras cosas. Más que todo elegí turismo para los idiomas y porque se me faciliten. No aprendo de memoria, las asimilo y se quedan gravados. Aprender leyes o medicina, se me está esforzando y no me gusta. Al aprender de memoria como que mi cerebro se bloquea. Y la carrera la más cerca era la de turismo y en esta UT. Era lo más factible (N°9, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

Tres estudiantes señalan que después haber elegido estudiar en la UT, empezaron a valorar las carreras impartidas e hicieron su elección:

> No había elegido la carrera hasta que llegue aquí a la universidad por estudiar algo. Quería ser odontólogo, pero ya no se me dio eso de estudiar eso y por eso me vine aquí

> ¡De todos modos la comida va para la boca! (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

> Una vez que me decidí quedarme escogí la carrera de Turismo porque me gustan mucho los idiomas y viajar, y me gusta la carrera (N°1, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, nativa).

> Como me decidí tarde de entrar en la UT, ya no había lugares en varias carreras y me dijeron o estudias mecánica o estudias procesos alimentarios o espérate el año y entras al siguiente. ¡No pues, perder un año no! Así que dije mecánica no, no me llama nada la atención, ya me veo toda llena de grasa y dije mmmm… ¿Alimentos? No me gusta cocinar pero para no perder un año, ¿por qué no estudiar alimentos, no? El primer semestre estaba asustada, el nivel me parecía de primaria, pero le eche ganas y me termino gustando la carrera y pues, ya que estaba en la universidad, mejor aprovechar esa oportunidad y estudiar el TSU (N°13, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

Otros tres entrevistados reconocen que querían estudiar otras carreras o ir a otras universidades pero que estaban limitados económicamente y que por ello, integraron la UT:

> Yo quería ser azafata para trabajar en los aviones y viajar mucho. Y por motivo de que estudiar en esa carrera es caro, y mis padres no podían pagármela, por lo cual me metí en la UT. Y elegí turismo porque va de la mano con lo que quería hacer (N°4, estudiante–docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Mi mentalidad siempre fue estudiar turismo, y me fue a Guerrero porque no tenía otra alternativa. Me habría encantado estudiar junto a mi familia [en Morelia] pero nunca encontré una escuela pública que me ofrecería la carrera, entonces… las únicas que tenían esa carrera eran privadas y muy costosas. Entonces opte venir por acá, pero mi mentalidad siempre fue, ha sido y sigue siendo, hasta al día de hoy lo reconozco, mis conocimientos que he obtenido aquí, poder aplicarlos allá, siempre cuando lo que es el sector gobierno lo permita (N°7, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, instalada).

> Pues ahora estoy estudiando la Licenciatura en desarrollo turístico. Es lo último que venía después la preparatoria. Una amiga que ya había cursado dos semanas en la UT me dijo: "vente que está bien bonita". Mientras ella se salió, yo estoy aquí y voy a terminar […] Pues sí, me habría quedado a estudiar en Lázaro me imagino. Pero en la manera en la que me estaban pidiendo los papeles y la colegiatura era demasiada extensa porque eran escuelas privadas. De este tipo, la UT fue la única opción (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

Uno de los entrevistados expresa que si no hubiera universidad en Petatlán, el pueblo donde vive, tal vez no habría estudiado:

> La verdad no pensaba estudiar, pero como hay una universidad cerca, se me hizo fácil y no había exámenes difíciles para entrar. Amigos ya estudiaban ahí y mis papas dijeron que si porque no está cara y podía quedarme a vivir con ellos (N°12, antiguo estudiante en TSU en Administración Área Recursos Humanos, 25 años, nativo).

De todos los entrevistados, sólo una estudiante parece haber tomado el tiempo de la comparación, de investigar sobre las distintas posibilidades de estudiar e intentar procesos de admisión: nos explicó de manera detallada que después no haber aprobado el examen para entrar en la facultad de medicina de la UNAM, decidió estudiar turismo. Hay que precisar que esta alumna es una de los pocos estudiantes de nuestra muestra que es de clase media, siendo sus dos progenitores maestros. Cabe mencionar que esta alumna siempre ha tenido calificaciones sobresalientes y es la primera alumna de la UTCGG en alcanzar las pruebas de francés y poder irse un año de intercambio en la IUT de Tarbes en Francia. Por lo mismo, reforzó su nivel de francés quien a su regreso, dado la dificultad de contratar a buenos maestros de francés, fue contratada en la universidad que la formó:

> Actualmente estoy terminando la Licenciatura en gestión y desarrollo turístico, inicialmente no es una carrera que yo haya elegido por vocación. Lo que me llamó la atención de esa carrera fueron los idiomas [...] Fui a ver la Facultad de Turismo [privada] de Zihuatanejo, pero no sé… Sentí que no contaba de muchas instalaciones, que no contaba con suficientes espacios y aparte me quedaba un poco lejos de mi casa [familiar en Zihuatanejo]. Bueno, la UT [de Petatlán] quedaba más lejos de mi casa pero aquí ya rento, y sentí que estaba más completa esta universidad que la facultad

> […] Me llamó mucho la atención el plan de estudios y el tiempo sobre todo que en dos años ya puedes obtener una carrera técnica adquiriendo tantas competencias, en las que yo podía trabajar en tal y tal lado, cosas que otras escuelas no me podían ofrecer. […] Si, ahorita sí, porque pues la forma en analizar el turismo, por ejemplo, no solamente los idiomas sino lo que es la atención al cliente, nunca me había fijado en eso y ahorita que estoy así como docente es algo que trabajamos mucho y que suena interesante (N°4, estudiante-docente en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, instalada).

Detrás el discurso de la calidad, aparecen testimonios que invitan a comprobar la oferta educativa de la región.

Una baja oferta educativa publica en la región

Si bien tendríamos que haber ampliado la prospección de ofertas académicas a ciudades como Morelia y Lázaro Cárdenas en Michoacán así como Chilpancingo en Guerrero, la baja oferta constatada en Acapulco y Zihuatanejo es una información ya significativa en cuanto a las posibilidades de elecciones de los estudiantes de la Costa Grande. De hecho, una investigación sobre las expectativas los estudios superiores en el norte de Guerrero (Ramírez Valverde *et al*. 2006) revela que para las familias de la entidad federativa, en sus mayoría pobres, la inversión en transportes diarios para estudiar es siempre consecuente en proporción de sus recursos, lo que invita a valorar el enfoque regional. Además, hay que recordar que ya hemos visto que la ubicación de esas universidades en regiones económicamente deprimidas responde a la voluntad de aumentar la oferta educativa.

Según la SEP sólo existe una universidad pública en Acapulco, el Instituto Tecnológico de Acapulco, mientras que la única registrada en Zihuatanejo es la UTCGG (SEP-SNIE, 2015). Después de recorrer esas ciudades y observar que efectivamente existen más escuelas, hicimos un inventario mediante los sitios de internet www.altillo.com (2015) y www.estudia.com (2015), que se dedican a censar las ofertas educativas. Observamos que Acapulco cuenta también con anexos de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En ambas la selección se realiza mediante un examen de admisión.

Gracias a los mismos sitios internet, censamos 41 universidades privadas en Acapulco y 3 en Zihuatanejo. No encontramos datos sobre el costo promedio de las universidades privadas fuera de la capital mexicana, pero podemos afirmar sin gran lugar a duda que tienen un costo mayor que las públicas.

En cambio, la UTCGG siendo pública, tiene un costo moderado de 400 pesos para la inscripción, al cual se añaden 350 pesos de matrícula por cuatrimestre. En total representa un mínimo anual de 1800 de gastos administrativos. En cambio, para asegurar un nivel académico mínimo del estudiantado, se realizan exámenes de ingreso (UTCGG, 2002a).

En resumen, el argumento de la calidad como motivo principal de elección de la UT es cuestionable dado que los propios alumnos, en una gran mayoría, indicaron que no estudian realmente lo que querían inicialmente o que empezaron a estudiar por el hecho de tener una universidad cerca. La baja oferta educativa en la región Costa Grande es un hecho, sin embargo, no se debe negar que hubo un esfuerzo de los gobiernos para aumentar la oferta académica regional, mediante la implementación de escuelas vocacionales en ámbitos relativamente marginados. Pero aumentar las posibilidades escolares no debe hacernos concluir al desarrollo de una equidad efectiva:

> Tampoco debemos confundirnos y hablar triunfalmente de promover equidad en la educación superior cuando un joven esforzado a cursar una opción educativa porque "no hay de otra" o porque su bajo estatus así lo determina. Esta "equidad relativa" requiere de un mayor y mejor análisis ya que la investigación educativa ha demostrado que a mayor grado de desventaja social, mayores limitaciones académicas y por tanto, menos posibilidades de elección escolar (Flores Crespo, 2009: 19).

Estas aseveraciones desarrolladas en el marco de investigaciones sobre las UUTT confirman que debemos considerar una multiplicidad de limitaciones (económicas, culturales y geográficas) que se entrecruzan y llegan a formar parte de una situación de marginación social extrema. Por lo tanto, si entrevistar los estudiantes es ya una fuente de información valiosa, no podemos limitarnos a recolectar subjetividades, sino debemos cruzar estas informaciones con datos adicionales, sobre todo para determinar un perfil socio-económico, para, a fin de cuentas, entender dicha experiencia estudiantil.

Estudiar en su región: Condicionantes

Estudiar con la familia: Entre estrategia económica y de seguridad

A lo largo de las entrevistas realizadas con los estudiantes, pudimos escuchar que las familias, pero también los amigos, están presentados como los primeros canales de informaciones sobre la existencia de la UTCGG y de motivación para su elección. Este argumento se mencionó en varias entrevistas, tanto de parte de estudiantes nativos como de foráneos de Petatlán:

> ¿Por qué estudie aquí? Porque mis tíos me recomendaron la universidad, porque algunos amigos me la recomendaron también, porque mis primos estaban aquí, o que estaba cerca de mi casa y así… (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Al principio no pensaba estudiar aquí, porque vengo de Chilpancingo y pensaba estudiar mecánica, pero después decidí venir por acá, pero me llamo la atención mantenimiento industrial. Y tenía dos amigos aquí, uno en mecánica otra en mantenimiento, son ellos que me dieron más información, y me metí a mantenimiento (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

Si bien tener amigos en una escuela, así como la autoridad familiar, pueden ser conductores en la elección del lugar de estudios, no podemos apartar la influencia decisiva de factores socio-económicos, como ya lo pudimos notar en algunos testimonios presentados más arriba. Al respecto, varios alumnos entrevistados evidencian que su elección de estudiar en la UTCGG está influenciada por la ubicación de familiares en Petatlán, lo que se justifica por dos razones principales. Primero, para todos los nativos de Petatlán entrevistados, estudiar en el lugar donde vive su familia representa un ahorro económico sustancial:

> Me quede aquí pues porque aquí está mi familia y me quedaba más cerca y así les podía alcanzar mejor el dinero quedándome aquí (N°1, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, nativa).

> Bueno, en un inicio porque yo estudie aquí primaria y secundaria, ya para la prepa me fui al Estado de Veracruz a estudiar […] El plan era que me quedara allá pero me convenció mi mamá de regresarme ya que aquí está la universidad [la UTCGG]. No iba a gastar tanto e iba a ahorrarme más dinero, bueno a ellos, y me convencí (N°13, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

Como lo acabamos de ver, el argumento económico puede ser tan importante como para que una familia haga regresar a su hija de otro Estado. Sin embargo, mantener la cercanía familiar se explica también por un segundo motivo. Varios alumnos explican que el contexto de extrema violencia que conoce México, pero que se experimenta especialmente en Guerrero, motiva esas actitudes "protectoras":

> Mis papás no querían que me fuera a estudiar en otro lugar, para ellos México es demasiado peligroso. Aquí [en Petatlán] por lo menos la gente se conoce, te da una cierta protección (N°15, antiguo alumno en Ing. en procesos alimentarios, 28 años, nativo).

> Quería Ciencias de la Comunicación y así como que mi sueño era hacer examen de admisión en la UNAM cuando yo iba en segundo de preparatoria. Ya cuando íbamos en tercero yo ya sabía que no me iba a ir, y decía ¿Para qué voy a hacer el examen si de todos modos no me voy a ir? No fue tanto que no quisiera, porque era cuando las cosas no estaban tan bien en Petatlán, que balaceras y eso… De hecho no era tanto así, pero siempre los padres, no que te sobreprotejan pero en ese caso sí había algo de razón y como no tengo familia allá [en México D.F., donde está la UNAM] pues me dijo en especial mi mamá que aprovechara la universidad de aquí, que viera si había una carrera que me gustara para no dejarme ir sola allá y que si me pasara algo fuera, mejor que estuviera aquí. Intenté, aunque sea, fuera en la UAC en Chilpancingo y pues no, tampoco lo hice [el examen] y ya como que entré en un estado de decepción… (N°10, estudiante en Ing. Desarrollo Empresarial e Innovación, femenino, 21 años, nativa).

Para los estudiantes originarios de otros pueblos, incluso lejanos, tener familia en Petatlán puede ser un factor decisivo, a la vez económico y "tranquilizador". Para los padres del futuro estudiante, contar con familiares en Petatlán que lo pueden hospedar, significa un ahorro económico así como asegurarse de una cierta vigilancia y cuidado de su hijo. Así lo expresa una alumna originaria de Lázaro Cárdenas:

> Vivo con mi tío en Juluchuca [pueblito a fuera de Petatlán], así mis papás se ahorran [la renta de] el cuarto y saben dónde y con quién ando (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

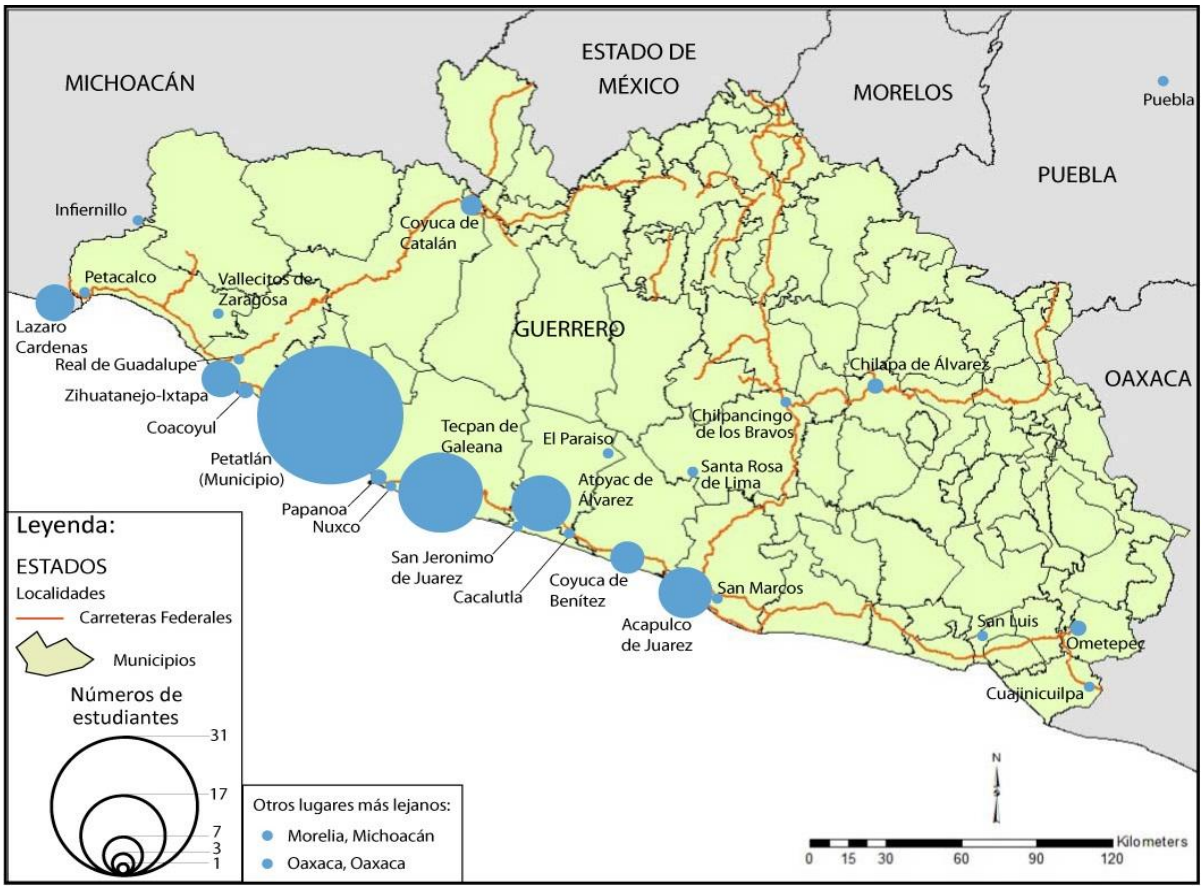
El perfil "regional-popular" de los estudiantes

No pudimos acceder a los datos personales de los estudiantes que tiene la universidad ni a estadísticas que podría haber realizado la institución. Sin embargo, mediante un cuestionario que complementaba la encuesta por mapas mentales que iremos estudiando en el capítulo siguiente, pudimos establecer un perfil socio-geográfico de nuestra muestra, compuesta por una clase del 10° cuatrimestre –segundo y último año– de cada una de las cinco Licenciaturas técnicas que propone esta universidad.

La muestra es mayormente de origen popular ya que 34% de los padres de familias son campesinos o trabajadores agrícolas, 17% son pequeños artesanos, 10% obreros y 8% son finados. Sólo un 5% de los padres de alumnos pueden ser considerados de clase media o media baja siendo profesionistas o técnicos (véase grafica 5.2). Además, 72,4% de los estudiantes indicaron en el cuestionario que sus madres son amas de casa. En su conjunto, la muestra hace eco a la alta tasa de pobreza estatal observada anteriormente y al público de las UUTT y coincide con otras investigaciones que describen un alumnado proveniente de sectores de la sociedad con recursos socioeconómicos bajos, y en menor medida, medios (Villa Lever y Crespo-Flores, 2002; Ramsey *et al*. 2000; SEP, 1991). La condición de bajos recursos en la cual se encuentran las familias de los estudiantes permite caracterizar que el estudiantado de la UTCGG es mayormente de clase popular, lo que lo pone en relación con la ubicación de las localidades de origen.

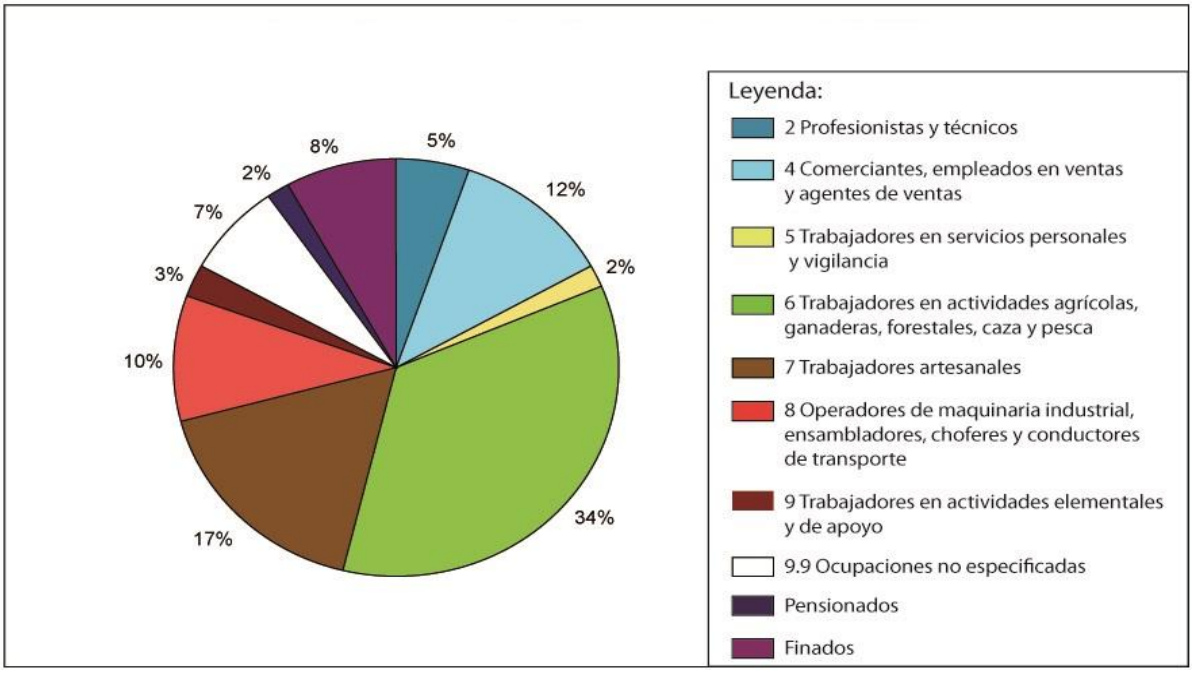
Dadas las informaciones recolectadas, 87 de los 116 estudiantes encuestados (75%), son originarios de la Costa-Grande de Guerrero. Dentro de esos estudiantes, se observa una proporción importante de los estudiantes orígenes locales, ya que 31 provienen del propio municipio de Petatlán y 21 del municipio vecino de Técpan de Galeana.

Mapa 5.7: Localidades de origen de los estudiantes de la UTCGG



Fuente: encuesta por mapas mentales. Realización: Renaud Lariagon, 2014.

Gráfica 5.2: Ocupación de los padres de los estudiantes de la UTCGG



Fuente: encuesta por mapas mentales. Realización: Renaud Lariagon, 2014.

Cruzando los datos de la ocupación de los padres con el lugar de origen, no encontramos coincidencias que nos permitan afirmar que la lejanía de las proveniencias de los estudiantes se explica por recursos más importantes. Efectivamente, como ya hemos podido observar, ir a estudiar a Petatlán está condicionado por factores que difieren según las familias. Una familia que tiene pocos recursos puede decidir invertir más dinero en los transportes si tiene familiares en Petatlán, para hospedar a sus hijos.

CONCLUSIÓN

Los trabajos de investigadores de la educación así como de pedagogos, principalmente los de Flores-Crespo (2009), que iremos analizando con más detenimiento en el capítulo 8, nos han permitido identificar un modelo educativo vinculado al mundo empresarial. Nos quedará profundizar si las intenciones de las políticas de modernización educativa tienen un impacto real al ofrecer posibilidades de acceder a estudios superiores y si resuelven el problema de la equidad de acceso a la educación. O lo que es aún más preocupante, la afirmación por los propios estudiantes de seguir una formación universitaria de calidad sin tener criterios propios, más allá de los difundidos por la institución, nos da pie a averiguar si las estrategias de promoción de la pedagogía vocacional y de las UUTT siguen un modelo que cumple con sus promesas.

El contexto difícil de Guerrero está caracterizado por una extrema pobreza y una violencia estructural que no ofrece muchas posibilidades. Para los que pueden alcanzar pagar la universidad y que no han salido antes del sistema educativo, solo les queda elegir estudiar en la UTCGG. Hemos destacado que la casi ausencia de alternativas educativas, las condiciones socio-económicas de los estudiantes así como la experimentación de la violencia del narcotráfico se -explican a sí mismas y condicionan fuertemente la elección de estudiar en al UTCGG. Es decir que no hay relaciones estrictamente causales entre esos factores, sino interrelaciones complejas, que son parte de los elementos que nos permiten esbozar el panorama, un entretejido de relaciones sociales que constituyen el punto de partida de la vida estudiantil que progresivamente se desvelarán como una experiencia de la dominación. Pero de inmediato debemos identificar y analizar en qué medida esta experiencia influye sobre el desarrollo de una práctica espacial específica.

CAPÍTULO 6

ENTRE UN PRÁCTICA ESPACIAL ANCLADA EN LO LOCAL Y UNA COMUNIDAD ESTUDIANTIL SIN TERRITORIO

El Estado de Guerrero no ofrece muchas alternativas educativas a los jóvenes de la Costa Grande, mayoritariamente de clase popular. Para las familias que apoyan a sus hijos en la elección de seguir estudios superiores, la UTCGG se vuelve la opción más accesible. Sin embargo, y a pesar de la relativa homogeneidad social del estudiantado, ¿estudiar en esta escuela significaría el desarrollo de una práctica espacial también homogénea? Es necesario prestar atención a la práctica espacial que se desarrolla con los estudios y al modo de vivirla con el fin de poder avanzar en nuestra argumentación. Vincular *la práctica espacial* con el *espacio de representación* nos llevará a determinar en qué medida se puede hablar de la existencia de una *territorialidad estudiantil* única resultante de una experiencia compartida, común a todos los estudiantes, o si por el contrario nos encontramos ante una subdivisión en distintas experiencias.

Debemos aprehender la relación de los estudiantes con distintas escalas geográficas para entender cómo sus condiciones de vida y la realización de estudios tecnológicos influyen en su relación de movilidad y estancia en distintos lugares, y de qué grados se apropian. Finalmente, interrogarse sobre las posibilidades de la copresencia es el primer paso para afirmar la existencia de un sujeto colectivo estudiantil. ¿Podemos hablar de una comunidad estudiantil en Petatlán?

Empezaremos este capítulo recordando en una primera parte que el material obtenido fue recolectado gracias a una encuesta basada en mapas mentales, cuya metodología fue adaptada al caso de estudio. La recolección de dibujos ha permitido caracterizar rápidamente los espacios centrales de la territorialidad estudiantil, el centro

de Petatlán y el campus, así como la intensidad y los matices sociales de estos procesos de apropiación espacial.

I – Representaciones de una práctica espacial estudiantil organizada en torno al campus y el centro de Petatlán

Descifrar una práctica espacial gracias a mapas mentales: consideraciones metodológicas

Originalmente la encuesta tenía por objetivo recolectar representaciones individuales del espacio, para luego hacer una clasificación y comprobar la pertinencia de ciertas agrupaciones y sub-agrupaciones de estudiantes tomando como criterio principal prácticas diferenciadas del espacio. Finalmente, la idea es abrir vías de investigación en torno a factores que influyan en la experiencia vivida. Para fortalecer este ejercicio, acompañamos los dibujos con un pequeño cuestionario sobre los lugares de orígenes y las categorías sociales de los estudiantes, así como sobre sus estadías y estancias en empresas. Se realizaron 19 entrevistas: 13 a estudiantes acerca de sus dibujos con el objetivo principal de profundizar en la relación sujeto-espacio e interrogarse sobre los dibujos; y otras 6 a antiguos alumnos.

En estas encuestas el dibujo viene generalmente condicionado por una única pregunta. Es por ello que ésta debe ser redactada rigurosamente. En este caso de estudio, el contexto geográfico nos hizo relativizar una cuestión centrada sobre un objeto espacial. Como hemos visto con más detalles en el capítulo anterior, el campus de la UTCGG está aislado al sur de Petatlán. En la Costa Grande, la ruta costera vincula las ciudades y pueblos, pero entre ellas se observan tierras baldías o cultivadas que, después observación, parecen no estar practicadas por los estudiantes. Supusimos que eso "vacíos" podrían generar discontinuidades en los dibujos. Así, para no restringir los "límites mentales" al ámbito del campus o a Petatlán y anticipar la articulación de varios lugares y discontinuidades, hemos decidido centrar la pregunta sobre la experiencia de los sujetos: "dibujen un mapa, o croquis, de los lugares que relacionan con su vida estudiantil e indiquen los nombres de los lugares que frecuentan o que han frecuentado como estudiante."

Recordemos que la muestra está compuesta por 116 estudiantes inscritos en el 10° cuatrimestre de las cinco licenciaturas que imparte la UTCGG. Elegimos estudiantes

avanzados para poner el foco en la experiencia acumulada. Los estudiantes tenían entre 20 y 25 años y eran mayoritariamente de clase popular. Teniendo en cuenta que Mozer y Weiss (2003) señalan que las personas de orígenes modestos suelen tener reticencias a dibujar, consideramos que los "miedos individuales" frente al ejercicio se podrían superar impulsando una dinámica de grupo manejada por el investigador y un profesor conocido de los alumnos. Además, sabiendo que el entorno observado *in situ* puede influenciar la confección del dibujo, el ejercicio se desarrolló en salones de clases, poniendo a los alumnos en una situación de igualdad y en un ambiente tranquilizador para dibujar.

Anticipamos dos sesgos posibles. Primero, si la presencia del campus en la mayoría de los dibujos no puede ser uno, dado que es el lugar común de esta experiencia estudiantil, es posible, en cambio, que los dibujos se limiten o se centran en este "objeto espacial". Segundo, las condiciones de realización de los dibujos, las dinámicas inherentes a un salón de clase, pueden influir en la composición de los dibujos. Por lo tanto, el investigador debe estar atento a los eventuales "efectos de grupo", tanto en el momento de la realización de los dibujos (copiar, cháchara, etc.) como en los espacios representados.

Nos apoyamos en el método de Françoise Péron (1994) y retomamos sus criterios de categorización adaptándolos. La primera categorización se operó utilizando la *escala espacial representada*. Según la superficie y los elementos representados en el croquis, clasificamos los dibujos en diferentes categorías. Como un *zoom*, cuando el dibujo hace énfasis a un elemento espacial micro-local (un edificio, una calle, etc.). A escala del *campus*, o *local*, si están dibujados el campus y partes de Petatlán. El dibujo puede ser a escala *regional* si se añaden uno o dos de los polos urbanos regionales y finalmente a escala *nacional* si se integran lugares bastante lejanos, ubicados en otros estados no-limítrofes de Guerrero. El segundo criterio es la *estructuración y la lógica de composición de los dibujos*. Los dibujos pueden ser de tipo *etiquetas* (nombres de lugares no vinculados entre ellos), *figurativos* (predominancia de figuras e iconos), *planos* (intento de representación fiel a la realidad geográfica con una estructura legible), *sistemáticos* (elementos puestos en relación, dinámicas legibles) o, finalmente, de tipo *espacio-tiempo* (los lugares se representan según un orden cronológico). Finalmente, como tercer criterio, prestaremos atención a la naturaleza e intensidad de las *referencias espaciales* (instituciones oficiales, lugares de ocio o de trabajo, redes de transportes, etc.) integradas en los dibujos.

Los “planos locales”: el dibujo típico

En la totalidad de los dibujos recolectados, dos fueron clasificados como “zoom” y uno de ellos detalla el edificio de clase del alumno. Como ya anticipamos, la presencia del campus en casi todos los dibujos no es sorprendente, aunque constatamos que sólo tres se limitan a él. En el dibujo 6.1, por ejemplo, podemos apreciar la estructura espacial de la UTCGG en su conjunto y con una precisión relativamente buena.

Efectivamente, es importante destacar que de los 116 dibujos recolectados, 76 se incluyen en la escala local (tabla 6.1). Esta preponderancia se explica principalmente por la localización de los lugares de residencia de los estudiantes. De los estudiantes encuestados, 69 se encuentran instalados en Petatlán para sus estudios (los *instalados*), 31 son nativos del municipio (los *nativos*) y sólo 16 hacen idas y vueltas diarias entre la universidad y el hogar familiar ubicado en otro municipio (los *foráneos*). Estos últimos, así como los nativos que viven en las afueras de la ciudad de Petatlán, aunque no viven en esta cabecera municipal la frecuentan regularmente para eventos culturales o deportivos, para hacer sus tareas con otros estudiantes o incluso para salir de fiesta los “jueves estudiantiles”.

En el mismo sentido, observamos que los dibujos que combinan la escala local y el tipo plano son los más numerosos: 38 de 116 (32,8%). Aunque los dibujos de tipo plano suelen indicar un buen manejo del espacio al intentar reproducir “fielmente” la realidad geográfica (Péron, 1994), no están exentos de deformaciones. En el dibujo 6.2, por ejemplo, se puede observar cómo el estudiante quiso detallar el campus (abajo a la izquierda), dándole una superficie casi igual al centro de Petatlán (arriba a la derecha) cuando éste es más pequeño. Además, el campus parece ubicarse a la salida del pueblo aunque en realidad está a cinco kilómetros de Petatlán.

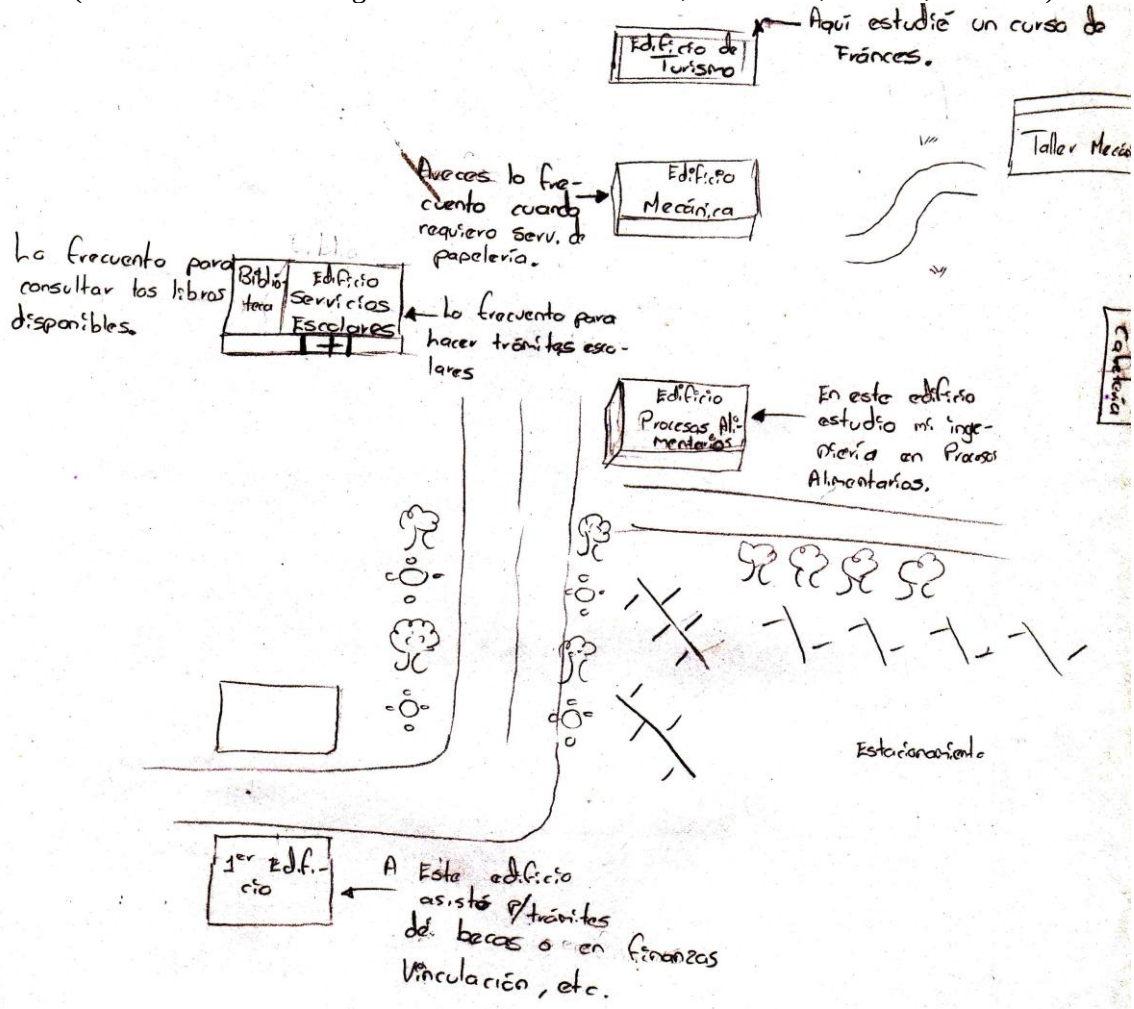
Tabla 6.1: Tipo de dibujos según la escala representada

	Tipo de dibujo					
Escala representada	Espacio-tiempo	Etiqueta	Figurativo	Plano	Sistema	Total
Sin escala	1	-	6	-	-	7
Zoom	-	-	-	2	-	2
Campus	-	-	1	2	-	3
Local	1	15	9	38	13	76
Regional	1	4	3	14	1	23
Nacional	2	2		1	-	5
Total	5	21	19	57	14	116

Realización: Lariagon R., 2014.

Dibujo 6.1: Escala del campus, tipo plano

(Autor: estudiante en Ing. en Procesos Alimentarios, Masculino, 21 años, instalado)

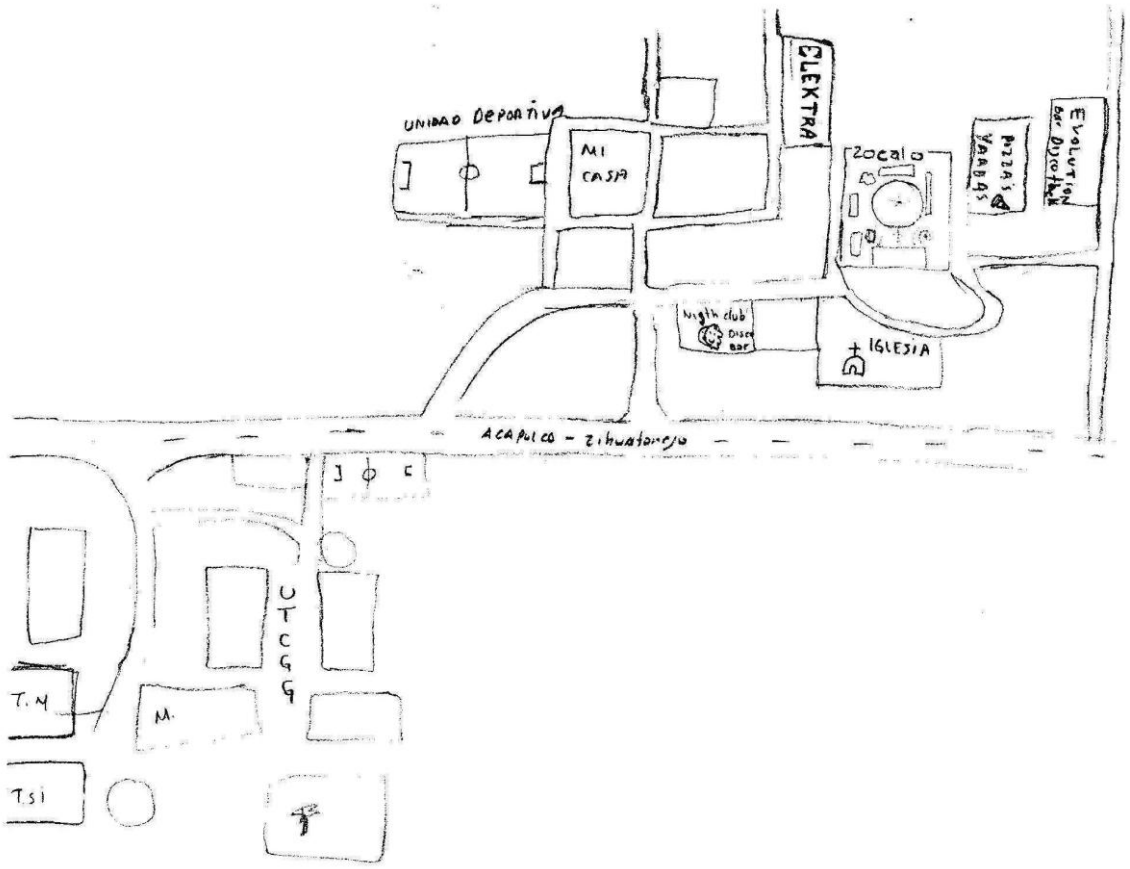


Representaciones centradas en el espacio practicado

Los barrios centrales de Petatlán

Como aborda Brown (2012) en su investigación etnográfica y como pudimos observar en el trabajo de campo, los estudiantes suelen instalarse en el área urbana que se extiende del centro hasta la salida de Petatlán en dirección de la UT, donde se juntan la Avenida Independencia y la Carretera Federal n°200. Este área, que incluye el Centro y la colonia "peri-central" Gustavo Díaz Ordaz (véase mapa 6.1), representa Petatlán en el dibujo 6.2, así como en la mayoría de los dibujos a escala local. Sólo ocho dibujos a escala local, de los cuales siete son de autores nativos de Petatlán, integran otra colonia, que gracias al cuestionario pudimos identificar como siendo el lugar de residencia familiar de los autores.

Dibujo 6.2: Escala local, tipo plano
(Autor: estudiante en Ing. en Metal Mecánica, Masculino, 21 años, instalado)



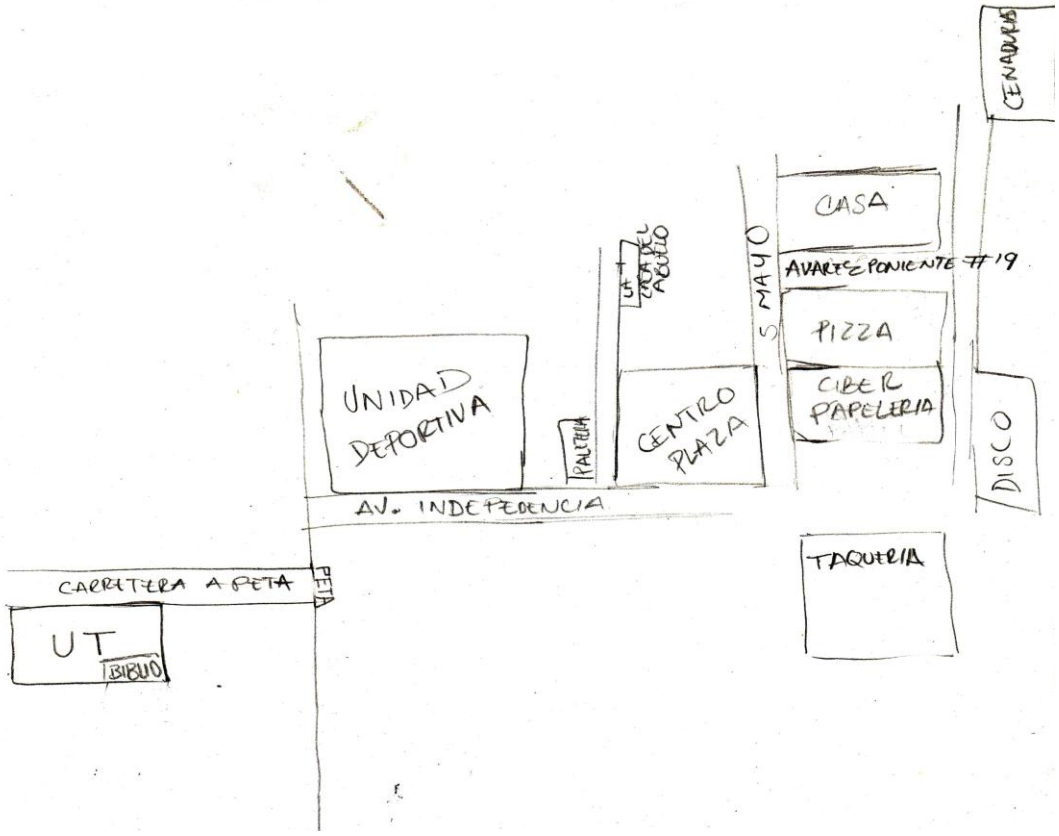
Mapa 6.1: Las colonias petatlecas practicadas por los estudiantes

Fuente: Google Maps, 2015. Realización: Lariagon R., 2015.

Esta zona central es también observable en el dibujo 6.3. Este dibujo se estructura a través de nombres de lugares inscritos en cuadros (etiquetas) y, aunque se puede "adivinar" la estructura urbana, se trata más de nombres yuxtapuestos que de un mapa topográfico. Se observa una separación marcada por una línea vertical entre el campus situado en el exterior de Petatlán a la izquierda, y el interior del pueblo a la derecha. La Carretera Federal n°200 parece pararse a la entrada de la ciudad, cuando en realidad la atraviesa y está conectada a la Avenida Independencia.

La Avenida Independencia, también llamada "Avenida principal", es el eje estructurante de esta zona urbana frecuentada por los estudiantes. Además, es una avenida cargada de simbolismo ya que cada año, generalmente después la fiesta nacional mexicana el 16 de septiembre, es el lugar de festejo del aniversario de la UTCGG. Para la ocasión se organiza un desfile en el cual estudiantes, profesores y administrativos recorren la avenida hasta llegar al zócalo de Petatlán (véase fotografías 6.1 y 6.2), lugar donde se organiza un evento en el cual suelen intervenir el Rector de la universidad, el Presidente Municipal, el Secretario de Educación del Estado de Guerrero así como otros personajes públicos importantes y directores de carreras.

Dibujo 6.3: Escala local, tipo etiqueta
(Autor: estudiante en Lic. en Desarrollo Turístico, Femenino, 21 años, nativa)



El Zócalo y otros lugares importantes de Petatlán

Entre las referencias espaciales integradas en los dibujos la más recurrente es el Zócalo. Esta plaza principal, llamada "parque" por muchos locales, se observa en 49 dibujos a escala local, en cinco a escala regional y en un "zoom". En concreto en uno de los dibujos el zócalo no es una referencia espacial, sino el objeto de un dibujo que no integra referencias a la universidad.

Tanto para los Petatlecos como para los estudiantes el Zócalo es el lugar central, y en su caso la apelación "plaza pública" adquiere toda su amplitud. No hay otra plaza que desempeñe un papel similar en Petatlán. Cuando se empieza a poner el sol, alrededor de las 19 horas, la plaza se llena progresivamente de ciudadanos y de familias, de estudiantes de secundaria y de la UT que salen de clase con sus uniformes, a los que se unen los estudiantes de los turnos matutinos que a esas horas están ya vestidos de "civil". Es el momento para que los grupos de amigos se relajen o se junten para ir a hacer una tarea en grupo. O si es jueves, quizá ir a uno de los bares cercanos.

Fotografía 6.1: Desfile de aniversario de la UTCGG.
En Avenida Independencia delante la Unidad Deportiva, la rectora Olga Vargas Rodríguez (vestido de rojo) dando instrucciones a las abanderadas que encabezan el desfile antes de su salida (Autor: Lariagon R., 2013).

Fotografía 6.2: Ceremonia de aniversario de la UTCGG en el Zócalo
(Autor: fotógrafo de la UTCGG, 2013).

Es el momento en el que chicos y chicas quedan para su primera cita o las parejas pasean de la mano. Después del día caluroso, la gente aprovecha para comprar un helado o un "agua de sabor" y sentarse en el parque para disfrutarlo con calma. Como en muchas de estas plazas de pueblos o ciudades rurales, no faltan grupos de ancianos sentados en los bancos a la sombra, mirando pasivamente la juventud moverse a toda velocidad. En esta plaza, a esta hora, todo el mundo puede ser visto y ver a todos los demás. Más tarde en la noche, la gente puede cenar en uno de los restaurantes o puestos de comida ubicados alrededor de la plaza.

Aunque aparezcan en una proporción menor a la del Zócalo, queremos resaltar tres otras referencias espaciales que no son tiendas o comercios, sino lugares públicos que tienen sus particularidades y participan en la estructuración de los dibujos de los estudiantes. Una de ellas sería la Iglesia, presente en 23 dibujos. Para este caso no hay diferencias notables de aparición entre los dibujos de los nativos y los de los instalados, o entre los de las mujeres y de los hombres. Esta proporción nos parece relativamente baja, dado que la Iglesia del Padre Jesús de Petatlán es el único monumento que tiene la ciudad, que atrae peregrinos en la Semana Santa. Además, no olvidemos que México es el segundo país con más cristianos del mundo. No hemos profundizado en este aspecto en las entrevistas, pero es posible que los estudiantes aunque sean creyentes (practicantes o no), no asocien la religión a sus estudios. Sólo dos estudiantes, una nativa (N°10, estudiante en Ing. Desarrollo Empresarial e Innovación, 21 años) y una instalada (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, 23 años), mencionaron su interés por el edificio y las misas, como lugar y momentos de paz y tranquilidad, como un recurso. En una perspectiva contraria, dado que la Iglesia está en el núcleo central al lado del Zócalo y el palacio municipal, es posible que estudiantes que dibujaron el centro o la plaza incluyan la iglesia de manera implícita.

En cambio, la unidad deportiva aparece en 27 dibujos, de los cuales 23 fueron realizados por hombres. En las entrevistas, los jóvenes nos confirmaron que juegan al futbol en la Unidad Deportiva, así como en el campus, siempre que pueden. Una observación de la ciudad de Petatlán permite observar que carece de lugares culturales y de diversión, por lo que las dos actividades recreativas principales de los estudiantes suelen ser los deportes y las fiestas. Ahondaremos en estas últimas más adelante.

Finalmente, podemos notar que las dos centrales de autobuses de larga distancia, ubicadas en el mismo lugar del cual salen las combis para ir a la UTCGG, sólo aparecen en dibujos de 15 instalados y 2 foráneos.

La forma de los dibujos: potenciales y limitaciones de la interpretación

Posibles influencias culturales en las representaciones locales

Aunque no es determinante para nuestra investigación, aprovechamos para evocar posibles influencias culturales regionales y de elementos contextuales en la manera en que diferentes sujetos representan su espacio de vida.

La gran proporción de dibujos de tipo plano indica que los alumnos tienen, en términos generales, un buen manejo del espacio. Sin embargo, se constata una tendencia a "mal orientar" los dibujos. Observamos que la casi totalidad de los dibujos a escala local de tipo plano (36 de 38), pero también varios a escala regional (véase en el siguiente capítulo), no sitúan el norte arriba de su dibujo, como en los mapas convencionales, sino hacia abajo o abajo a la derecha. Comparar el mapa 6.1 del centro de Petatlán con los dibujos 6.2, 6.3 y 6.4 presentados anteriormente, permite observar esta "inversión" de la orientación. Efectivamente, es como si estos dibujos fueran representando el espacio geográfico "al revés", porque los dibujantes se representan su espacio dejando la montaña en su espalda (abajo en los dibujos, pero al norte-oeste en la realidad) y mirando hacia el mar (arriba en los dibujos, al sur-oeste en la realidad).

Pensamos que esta forma de representar el espacio petatleco se puede explicar, entre otras cosas, por la combinación de dos factores. El primero sería de orden cultural. Estas representaciones, giradas hacia el mar, se pueden vincular con el ámbito "costeño". El hecho de que la Carretera Federal n°200 aparezca como un eje estructurador de la mayoría de los dibujos debe ponerse en relación con el contexto geográfico-cultural de la región Costa Grande. Como explica García Martínez (2008), esta región es un "corredor natural" entre el mar y la montaña, y comparte una cierta homogeneidad cultural con poblaciones que se asumen como costeñas, porque su vida está fuertemente vinculada al mar. El segundo factor, que se combinaría con el primero, podría participar en la explicación no sólo las "malas orientaciones", sino también de las "deformaciones" de los dibujos, así como de la presencia de dibujos de tipos etiquetas y figurativos –es decir, de la dificultad general para representar el espacio. Además de otros factores vinculados a la intencionalidad de los dibujos, la ausencia de mapas topográficos en la zona estudiada es destacable. Tanto en la universidad como en Petatlán, no hemos observado ningún plano. Cuando hay paradas de transportes, no hay mapa, y tampoco hemos visto planos en el centro, ni indicaciones turísticas. El modo dominante de representación del espacio,

el mapa topográfico o modo de representación técnico-científico, está ausente del espacio público.

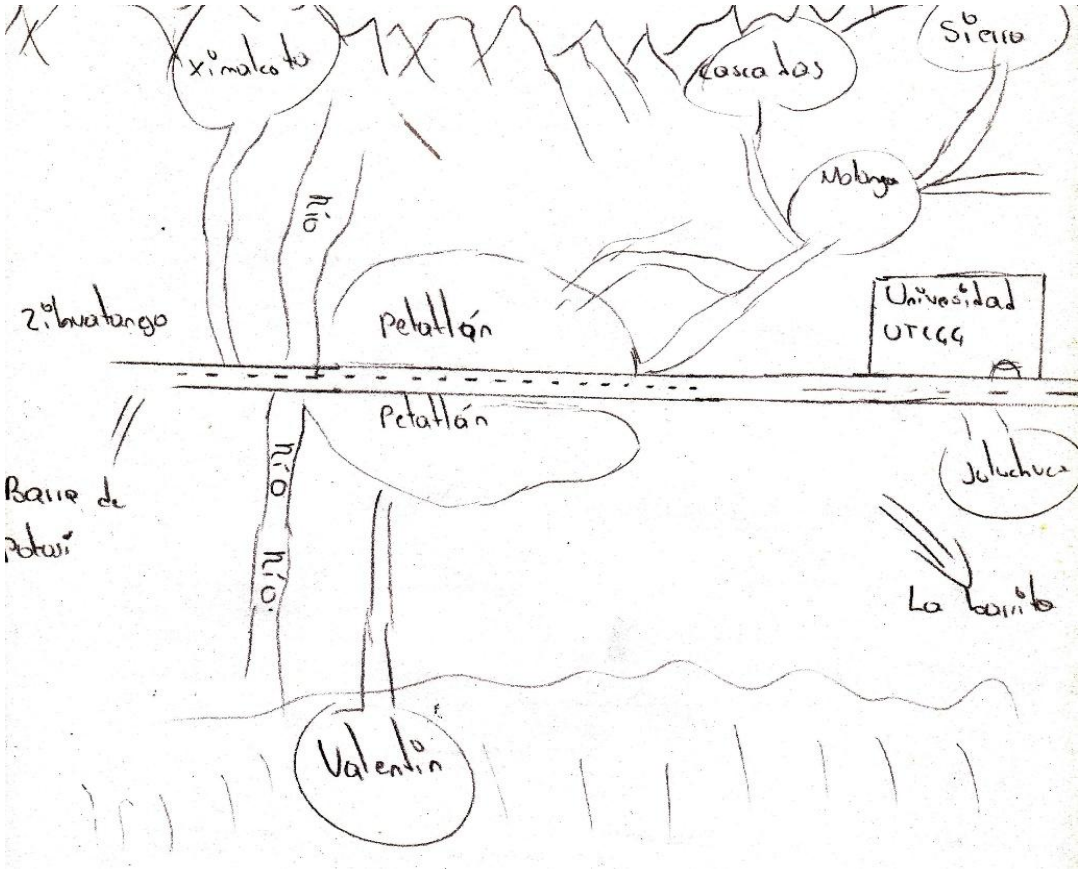
Se han recolectado pocos dibujos a escala local y de tipo plan que estén bien orientados. El dibujo 6.4 es una de esas excepciones y sus cualidades figurativas permiten observar Petatlán del mar hacia la montaña, describiendo la Costa Grande como un corredor estructurado por la carretera costera.

Los límites de la forma

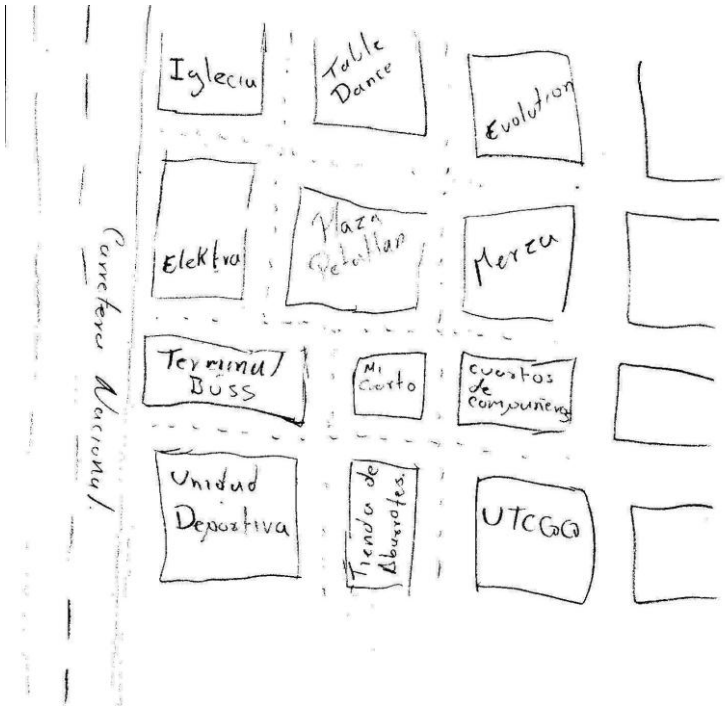
Las deformaciones presentes en los dibujos, la escala o el tipo de dibujo, pueden informarnos sobre una manera de representarse el espacio, pero también pueden llevarnos a error, de ahí la necesidad de tener otras fuentes de información para evitar las malas interpretaciones.

Según Péron (1994), los dibujos de tipo etiqueta muestran una dificultad para reproducir la estructura espacial. En nuestra investigación estos dibujos son menos numerosos que los de tipo plano (21 contra 57). Esto podría indicar que una proporción no despreciable de estudiantes conoce mal Petatlán o tiene dificultades para representarlo de manera estructurada. Para tratar un caso concreto, una primera observación del dibujo 6.5 nos puede llevar a pensar que éste representa un centro urbano de tipo colonial, con un plano en damero. Pero, después de realizar un análisis de contenido comparando los nombres de lugares citados en el dibujo con la estructura geográfica real, vemos que no hay correspondencia. Más que manzanas urbanas, los cuadros dibujados son etiquetas con nombres, a veces mal ubicados unos en relación a otros. En realidad el club de striptease Table Dance no se ubica al lado de la iglesia, la discoteca Evolution tampoco (los tres cuadros arriba del dibujo). La UTCGG (abajo a la derecha), parece ser un sólo edificio o una manzana, aunque en realidad tiene 9 edificios y se ubica en las afueras de Petatlán. Así, este dibujo no representa la "realidad geográfica" pero coloca una lista de nombre cuyo ordenamiento es muy delicado de interpretar. Como no hemos entrevistado al autor, es difícil saber cuál es la intención de su dibujo. Pero como es nativo de Petatlán, podemos dudar seriamente que su problema sea una falta de conocimiento del pueblo.

Dibujo 6.4: Escala local, tipo plan
(Autor: estudiante en Ing. en Mantenimiento Industrial, Masculino, 21 años, instalado)

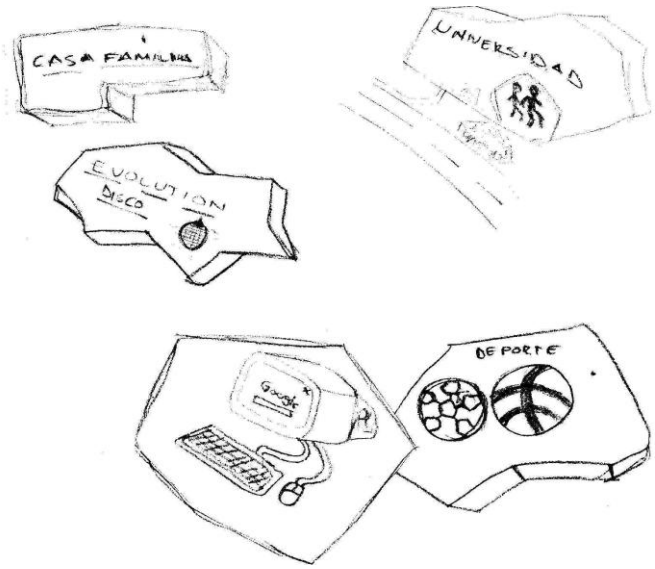


Dibujo 6.5: Escala local, tipo etiqueta
(Autor: estudiante en Ing. en Metal Mecánica, Masculino, 20 años, nativo)



En el mismo sentido, hay varios dibujos que se caracterizan por su carácter figurativo, dado que se componen de un dibujito figurativo y de iconos, lo que puede dificultar caracterizar la escala espacial representada. El dibujo 6.6 fue clasificado como figurativo por los "fragmentos" con logos o iconos que lo componen; y a escala local porque aparecen la universidad y la discoteca Evolution[1], ubicada en Petatlán. Como el autor del dibujo 6.5 es nativo, al igual que en el dibujo anterior, es difícil suponer que no conoce Petatlán. En cambio, considerar las condiciones de realización de este dibujo lleva a relativizar sus aportes o su validez respecto al conjunto de la muestra. Observando la tabla 6.2 de manera aislada, podemos ver que los dibujos de tipo figurativo, es decir de contenido "sin espacio", están realizados por más chicos que chicas (17/67 contra 2/49). Cruzando esos datos con los de la tabla 6.3, nos damos cuenta de que una clase, la de Ingeniera en Mantenimiento Industrial, tiene una relación bastante importante de dibujo figurativos (10/17) mientras que la relación de las demás es bastante baja (3/34, 3/23, 3/17 et 0/25). Vemos el peligro de fijarse sólo en su forma, lo que en este caso, nos podría haber llevado a deducir que sujetos masculinos estudiando la carrera de Mantenimiento Industrial no manejan bien su espacio de vida o no saben representarlo. Es entonces indispensable precisar el contexto de realización de esos dibujos. Así, como este grupo de estudiantes fue poco cooperativo y poco serio al momento de realizar el ejercicio, no prestaremos mayor atención a sus dibujos.

Dibujo 6.6: Escala local, tipo figurativo
(Autor: estudiante en Ing. en Mantenimiento Industrial, Masculino, 21 años, nativo)



[1]Otros dibujos de tipo figurativos como este fueron clasificados sin escala porque no aparecía ningún nombre de lugar que permitiera localizarlo con certeza.

Tabla 6.2: Tipo de dibujo según el sexo del estudiante

	Sexo		
Tipo de dibujo	Femenino	Masculino	Total
Espacio-tiempo	2	3	5
Etiqueta	12	9	21
Figurativo	2	17	19
Plano	29	28	57
Sistema	4	10	14
Total	49	67	116

Realización: Renaud Lariagon, 2014.

Tabla 6.3: Tipo de dibujo según la carrera estudiada

	Licenciatura o ingeniería estudiada					
Tipo de dibujo	Metal Mecánica	Mantenimiento Industrial	Procesos Alimentarios	Desarrollo Turístico	Desarrollo Innovación Empresarial	Total
Espacio-tiempo	-	-	1	2	2	5
Etiqueta	3	2	1	7	8	21
Figurativo	3	10	3	-	3	19
Plano	14	4	10	14	15	57
Sistema	3	1	2	2	6	14
Total	23	17	17	25	34	116

Realización: Renaud Lariagon, 2014.

A pesar de ciertas incertidumbres interpretativas, la encuesta por mapas permitió rápidamente identificar los espacios centrales de la práctica espacial estudiantil. Esta última articula una vida sobre el campus con una en el centro de Petatlán, lugar en el cual conviven con los petatlecos. A partir de esas observaciones, vamos a profundizar e intentar ver en qué medida se puede diferenciar la relación al espacio o la intensidad de apropiación de los estudiantes según si son nativos, instalados o foráneos.

II – APROPIACIÓN DIFERENCIAL DEL ESPACIO E IDENTIDAD LOCAL ESTUDIANTIL

¿Los dibujos de tipo plano como signo de mayor apropiación?

Como hemos visto en la parte anterior, clasificar los dibujos recolectados puede ayudar a caracterizar las dinámicas socio-espaciales pero esta estrategia se encuentra con límites

de interpretación. Ciertos estilos de dibujo no significan necesariamente un desconocimiento de Petatlán, ¿pero sería válido lo contrario? Efectivamente, observamos que los estudiantes que se han instalado en Petatlán para sus estudios tienden en sus dibujos, a diferencia de los que no se han instalado, a resaltar la escala local y a detallar la trama espacial con más precisión mediante planos. La relación de dibujos a escala local es de 29/47 (0.62) para los no instalados contra 47/69 (0.68) por los instalados (tabla 6.4), y respectivamente de 22/47 (0.47) y 35/69 (0.51) para los dibujos de tipo plano (tabla 6.5)[2].

Tabla 6.4: Escala representada según la instalación en Petatlán por motivos de estudios

	Instalación en Petatlán		
Escala representada	No*	Si	Total
Sin escala	3	4	7
Zoom	1	1	2
Campus	1	2	3
Local	29	47	76
Regional	12	11	23
Nacional	1	4	5
Total	47	69	116

***** La categoría de estudiantes que "No" se han instalado agrupa a los nativos y a los foráneos.

Realización: Lariagon R., 2014.

Tabla 6.5: Tipo de dibujo según la instalación en Petatlán por motivos de estudios

	Instalación en Petatlán		
Tipo de dibujo	No*	Si	Total
Espacio-tiempo	1	4	5
Etiqueta	10	11	21
Figurativo	9	10	19
Plano	22	35	57
Sistema	5	9	14
Total	47	69	116

***** La categoría de estudiantes que "No" se han instalado agrupa a los nativos y a los foráneos.

Realización: Lariagon R., 2014.

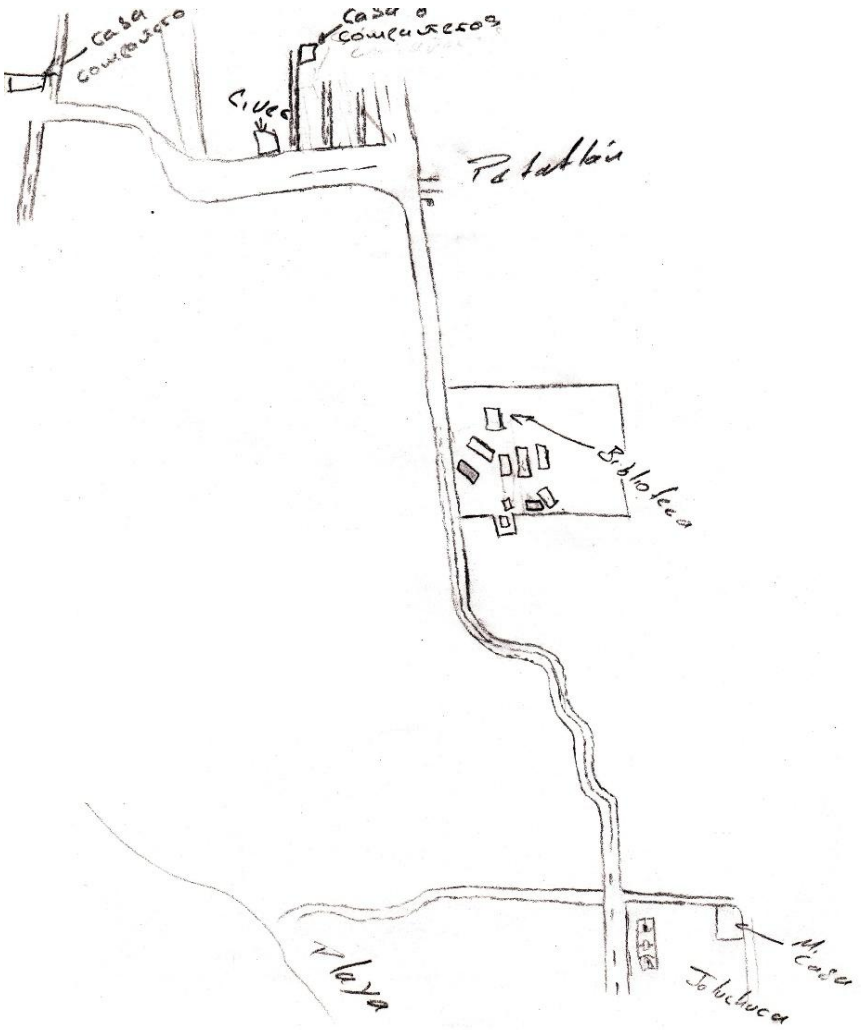
[2] Esos datos se deben interpretar con cuidado, ya que como lo hemos señalado en varias ocasiones, una forma de dibujo no traduce forzosamente la intención del dibujante. Sin embargo, en este caso queremos precisar que por la formulación de la pregunta en el cuestionario, no pudimos capturar de manera diferenciada los estudiantes *foráneos* y *nativos*, dado que estas categorías, junto con la de *instalado*, fueron creadas después para la clasificación de los dibujos. Poder evidenciar que muchos de los dibujos de los nativos son a escala local y de tipo plano, habría reforzado nuestra observación.

La débil diferencia observada entre los datos mencionados arriba invita a la precaución, sin embargo vislumbramos una pista en la que profundizar. Si no fue el caso de todos los entrevistados, una estudiante, autora del dibujo 6.7, vincula el proceso de descubrimiento y apropiación de Petatlán con el de la socialización estudiantil. Esta estudiante originaria de Lázaro Cárdenas se instaló en la casa de su tío en Juluchuca, pueblito ubicado en el municipio de Petatlán, a algunos kilómetros de la UT y de la cabecera municipal. Nos describe su dibujo justificando los elementos insertados y evoca la convivencia estudiantil que esta representación supone:

> Pues lo dibuje así, desde mi casa del lado de la montaña hasta la playa [abajo del dibujo]. Mi casa es del mismo lado que la UT [el cuadro al medio donde está la "biblioteca"], y ahí en frente [del lado izquierdo de la carretera] puse los amigos [las "casas de compañeros"], porque la mayoría viven en Peta [Petatlán] y nos vemos allá... Bueno, a veces vamos a convivir en la playa. Puse Petatlán porque voy varios días a la semana para hacer las tareas con los compañeros, ir al banco, o a veces los jueves de fiesta. La carretera es un eje importante y la puse así para que pudieras entender como me muevo de la casa de mi tío hasta la UT o a Peta. Y puse Petatlán porque claramente, si no habría venido a estudiar aquí, no necesitaría ir a esos lugares o al centro, es cuestión de organización (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

No queremos y ni podemos demostrar que mientras más está apropiado un lugar, más los sujetos lo dibujarían en forma de plano y con muchas precisiones. En cambio, considerando que los dibujos de tipos planos suelen indicar tanto un buen manejo como una buena capacidad a representar el espacio (Péron, 1994), podemos sostener la hipótesis inversa y sugerir que hay una apropiación diferencial entre los estudiantes que se han instalado en Petatlán y los que no. Tiene sentido que los estudiantes nativos y los que acumulan casi cuatro años viviendo en Petatlán tengan la capacidad de dibujar con más precisión, así como las ganas de insertar lugares que les parecen importante o cargados de afecto.

Dibujo 6.7: Escala local, tipo plano
(Autor: estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada)



La apropiación por instalación

Motivos de instalación en Petatlán

Antes de continuar discutiendo sobre el proceso de caracterización de una práctica espacial estudiantil concomitante a la definición de dicho grupo social –y de su "auto-reconocimiento"–, recordemos los motivos de la instalación en Petatlán para poder vincular los fundamentos socio-económicos estructurales y las estrategias familiares. Nos limitaremos aquí a elementos contextuales como la renta y el transporte, ya que el motivo de la instalación está directamente vinculado a la elección de la universidad, tema tratado en el capítulo anterior.

Muchos estudiantes se instalan en Petatlán porque rentar un cuarto es, en muchos casos, una solución más económica, más segura y menos cansada que hacer idas y vueltas diarias. Los estudiantes que se instalan en Petatlán solían venir, entre 2011 y 2013, y en término de distancia tiempo y costo, de lugares más lejanos a Papanoa (35 min y 16 pesos en transportes) o Zihuatanejo (50 minutos y 19 pesos), para citar dos ejemplos en ambas direcciones sobre la Carretera Federal n°200. Por tanto, un estudiante que vive en Papanoa y va cinco días a la semana a la UT solía gastarse alrededor de 700 pesos mensuales en transportes para llegar a la UT y uno de Zihuatanejo un poco más de 800 para llegar a Petatlán. En cuanto a los precios de cuartos para estudiante, en el mismo periodo, observamos que los precios oscilaban[3] entre 400 pesos mexicanos mensuales para los más sencillos con baños compartidos, hasta 800 pesos mensuales cuando estaban sencillamente amueblados[4] y con sus baños propios. Era común que los estudiantes compartían esos cuartos con uno o dos personas. A veces se juntaban varios estudiantes en una casa o un departamento para bajar el costo individual, y además tener una sala más, como una cocina o una sala.

Una estudiante nativa nos detalló con bastante precisión el proceso de instalación de los estudiantes en Petatlán como si lo hubiera estudiado. Si bien algunas de sus aseveraciones se podrían matizar o precisar, sobre todo el reduccionismo en relación a la elección de la localización del cuarto, su análisis coincide globalmente con lo que observamos:

> Todavía hay gente que hacen idas y vuelta diarias, pero con el tiempo descubren que es más fácil rentar aquí. Y como tenemos grupos de trabajo, a veces se le complica juntarse, por eso se instalan. Regresar de noche a su pueblo no es muy seguro también. Es muy conveniente instalarse aquí. Al principio no rentaban todos aquí, hay personas de Zihuatanejo que venían y se iban todos los días. Pero conforme que vaya pasando el tiempo, le resulta más cómodo y económico instalarse aquí. Incluso, van viendo la independencia que tienen sus compañeros y quieren la misma. […] Y suelen ubicarse cerca de los lugares que más necesitan. Muchos prefieren rentar cerca del lugar de combis para que no les cuesta mucho trabajo ir a la combi para ir a la UT. Otros les convienen más buscar un lugar recreativo por lo cual buscan vivir en el centro, para que les quede

[3] No existe registro de los precios porque no existe un mercado formal de renta de cuartos. Los tratos entre estudiantes y propietarios se hacen informalmente. Los "caseros" no piden ni aval ni papeles justificantes y es probable que no declaren estos ingresos.

[4] Los cuartos podían estar amueblados con un colchón y una base de cama, y eventualmente una mesita con su silla. En caso de departamentos compartidos, la cocina podía tener un refrigerador y una parrilla sencilla.

> cerca el mercado, la plaza, etc. Además las rentas son más caras en el centro que cerca de la Terminal [de autobuses]. Luego se organizan para rentar con varios compañeros para que se le baje el precio individual. Depende de cada uno como quiere que sea su espacio (N°9, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

Una estudiante y docente originaria de Zihuatanejo afirma haberse instalado sobre todo para disminuir el tiempo de transporte y por tanto el cansancio:

> Decidí quedarme en Petatlán por las cuestiones de transporte. Todos los días se me hace un poco pesado. Sólo lo hice durante el curso propedéutico que fue de dos semanas, porque ya de ahí decidí quedarme para evitarme precisamente eso, de levantarme muy temprano y de que por las prisas ocurriera algún accidente más que nada y más a esas horas que está oscuro (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

Para otro estudiante, la instalación es la mejor solución para todos:

> Para mis papas es un ahorro enorme, y yo puedo dormir más que si viajaba cada día, bueno, ¡ni duermo tanto por salir de fiesta! Es mejor estar aquí para el ambiente, estar con los demás, para las tareas, la fiesta, es la vida estudiantil. Y así damos vida a Petatlán también, ¡todo el mundo le saca provecho! (N°18, estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

En cambio, lo que parece obvio para muchos no lo es para todos. Aparte de un cálculo racional entre costo de la renta o costo del transporte, las elecciones de las familias dependen de cómo valoren un factor u otro. Como lo atestigua un alumno, para quien habría sido un ahorro económico y de tiempo de transporte vivir en Petatlán, separarse de la familia parece impensable, lo que influye sobre su convivencia con los demás estudiantes:

> Vivo en Zarco, en los Achiotes, a unos 50 minutos de la UT, ahí con mis papas. Sí que son padres cuidando, y también pues, para que yo les ayude en algo**.** No he hecho el cálculo [de presupuesto], pues de mi… yo nunca les pedí "quiero irme a [vivir] a Peta". No salgo de fiesta en Peta. Lo que pasa es que [mis padres] no dejan quedarme [a dormir

> en Petatlán]. No, yo nunca he salido con ellos [amigos de la UT], solamente así echamos unas carnitas o un pozole una tardecita (N°16, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 23 años, foráneo).

En la entrevista, este alumno no fue muy claro sobre las razones de esta actitud, es decir, si sus padres querían que él cuidara la casa o si al contrario querían evitar que saliera para no exponerse a peligros. También es posible, dado que averiguamos que es de origen modesto, que sus papas campesinos necesiten de su ayuda en la casa. No podemos profundizar cada caso individual sino recordar el contexto difícil que conoce el Estado de Guerrero, y sobre todo conservar el dato de que esta situación social limita su convivencia con los demás estudiante. Puede parecer lógico que los que no viven en Petatlán, como los foráneos, se apropien menos del espacio petatleco por habitarlo durante menos tiempo. En cambio, ¿cuáles podrían ser las diferencias con los estudiantes nativos? A continuación iremos precisando esta intuición en torno a la apropiación y la convivencia estudiantil variable según la instalación en Petatlán.

Los lugares de consumo estudiantil

A diferencia de los lugares que tienen un cierto valor simbólico como el Zócalo, la Avenida Independencia o la Iglesia y que se "comparten" con los petatlecos, los lugares de consumo vinculados directamente a los estudios son, en gran medida, específicamente debidos a la presencia de este grupo social

Otra referencia espacial presente en muchos dibujos son los "cibers". Estos "cafés internet" están integrados en 48 dibujos de los cuales 41 son a escala local. De estos 48 dibujos, 16 son de nativos, 19 de instalados y 3 de foráneos. Las computadoras e internet se han vuelto herramientas indispensables tanto para los estudios como para comunicarse. Sin embargo, al escuchar a profesores y alumnos se concluye que muchos hogares carecen de ellas. Esta situación explica en gran medida por qué los cibercafés están presentes tanto en dibujos de nativos como de instalados. Son lugares donde se realizan y se imprimen las tareas individuales y colectivas, además de "surfearse" en internet y comunicarse a través de las redes sociales de manera mucho más económica que por celular. De hecho, es común que en los cibercafés de Petatlán se puedan también encontrar casetas

telefónicas para hacer llamadas, incluso a larga distancia, lo que explica por qué alumnos instalados integran estos cafés internet a sus dibujos.

Observamos una tendencia similar con los lugares de alimentación (taquerías, "cenadurías", pozolerías, mercados, supermercados como el Merza, etc.). Esas referencias espaciales están presentes en 29 dibujos de estudiantes instalados, en 14 de nativos y en 2 de foráneos. En cuanto a las papelerías, aparecen en 6 dibujos de instalados, en 13 de nativos y en ninguno de foráneos. Los foráneos suelen ir a los equivalentes de esos lugares en sus propios pueblos, por eso lo asimilan poco o nada a su vivencia de Petatlán.

En su trabajo para evaluar cómo la llegada de la universidad había impactada la "comunidad petatleca", Brown (2012) destacó que muchos negocios de papelería, café internet, imprenta, comedores y lugares de restauración económicos, así como servicios de bares y discotecas, habían visto aumentar sus actividades. Éstos se ubicaban mayoritariamente en la zona céntrica del pueblo. Además, ciertas familias empezaron a rentar cuartos en las zonas centrales, incrementando considerablemente sus ingresos, lo que permitía a dichas familias aprovechar este dinero para abrir negocios destinados a los estudiantes. Éstos son inseparables de la existencia de una actividad académica en el pueblo y forman partes de los lugares visitados con regularidad por los estudiantes. Es por ello que aparecen en los dibujos.

Muchos de los actores locales (comerciantes, dueños de cuartos, administrativos del municipio, trabajadores y profesores de la universidad, etc.) tienen conciencia del carácter *estudiantil* de la ciudad de Petatlán y de la interdependencia, principalmente económica, que existe entre los estudiantes y los petatlecos. Como lo comenta un alumno:

> Petatlán, lo mueven los alumnos, porque por ejemplo los fines de semana cierran fondas[5], cierran todo porque no hay alumnos, y la disco sólo la abre los jueves porque los viernes se van los alumnos a sus pueblos (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

Obviamente, este comentario es exagerado, porque toda la actividad del pueblo no se realiza en torno a la universidad. Sin embargo, es interesante observar que los estudiantes tienen claramente en mente que la instalación de centenares de jóvenes en Petatlán hace

[5] En el lenguaje popular y el cotidiano mexicano, una fonda es un comedor económico, puede ser familiar, donde la comida suele ser "casera".

"vivir" el pueblo y que no dudan en aseverarlo, lo que de alguna manera equivale a reivindicar la apropiación de este espacio por los estudiantes. Sin embargo el centro de Petatlán no se reduce a un mero lugar de consumo, es también un lugar de vida donde rentan y conviven los estudiantes. En comparación con el campus, que es el lugar de estudios donde está la "autoridad universitaria", el centro es el lugar de "libertad", de la fiesta estudiantil.

Cuando la ausencia de los padres facilita salir de fiesta

En varias entrevistas los estudiantes comentan estas diferencias de intensidad de las prácticas festivas entre los nativos y los instalados. De hecho algunos discursos de nativos están tintados de "celos" hacia los instalados, como si ellos disfrutaran más de la fiesta. Obviamente, no hay que tomar esos comentarios al pie de la letra. Sin embargo, informan sobre cómo unos estudiantes interpretan una práctica social diferenciada en relación al control parental:

> Los que son de fuera, allá en sus pueblos o en sus lugares de nacimiento, como que los tienen reprimidos y vienen aquí y se sienten libres y sienten que todo lo pueden hacer y a veces hacen desmadre de más y todo. Los que tienen la familia aquí, como que se calman un poquito más o hasta se dejan llevar por la fiesta. Es que hay papas que son más... ¡Relajados! (N°1, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, nativa).

> Al principio no, [mis padres] no me dejaban, pero ahorita si me dejan salir y siento que sí, que [los instalados] tienen un comportamiento distinto de las personas que vivimos con nuestros padres. Pues, siento que los que viven solos se sienten con un poquito más de libertad para hacer cosas, en cambio los que tenemos a nuestros padres, si estamos así, como que pedimos permiso o estamos un poquito más restringidos. Los que vienen de fuera, o así se lo dicen, "mis papas no están aquí y no van a saber lo que hago y tengo la libertad de hacer todo lo que yo quiero (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Los que viven aquí, como viven con sus familias, son más conservadores. Por lo que he visto son los chicos que salen poco a las fiestas y si lo hacen, todo lo hacen con medida

> porque sus papas los llaman. Los chicos que vienen de fuera son los que dicen que hacen la fiesta a cada rato porque se sienten ya en total libertad, son más liberales. Ya no cuentan con el control de sus papas y se sienten que ya no tiene que rendirle cuentas a nadie a diferencia de los que viven aquí (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada)

Y efectivamente, hay estudiantes instalados que reivindican esta independencia de la familia con orgullo, otros como un exceso:

> ¡La libertad! Además mi mamá, como que es medio cristiana y siempre me regaña cuando bebo con mis primos ahí en mi pueblo. Aquí en Peta, salimos cuando nos da la ganas, o tomamos unas [cervezas] frías en la casa (N°17, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 26 años).

> Pues ya vi que los de afuera por lo general, pocos compañeros de Petatlán tengo, ya ve que muchos son de fuera, que andan como renegando sus familias. Les recalco que no renieguen a sus familias, nosotros venimos desde lejos y es gracias a la familia. Les digo: "¡Lo que te están dando aprovéchalo!" Ahora me recuerdo una compañera de Petatlán que siempre se quejaba de no poder salir [de fiesta] y le decía de no renegar sus papas: "tienes suerte de tener tu familia aquí y tener la comida hecha" (N°7, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, instalada).

Como hemos visto con las referencias espaciales de lugares de venta de mercancías o de servicios vinculados los estudios, se observa también una diferencia en la integración de referencias de lugares de fiesta. Así 24 instalados, ocho nativos y dos foráneos integran lugares de fiesta (bares, discotecas, balnearios, etc.) en sus dibujos. En cada grupo, la proporción de hombres y mujeres es contrastada. De los 24 instalados, 14 son hombres y 10 son mujeres; mientras que para los nativos seis son hombres y dos mujeres. Algunos testimonios van en el sentido de una distinción de tratamiento de los padres entre jóvenes mujeres y hombres:

> Mi prima es como la cenicienta, a las doce tiene que estar en su casa, luego le digo "ya dile a tu papá que te den más libertad, ¿ya tienes 23 años y no puedes salir?" Es que mi tío tiene creencias de antes, de que a las diez ya tenías que estar en tu casa y yo siento que así piensa que la está controlando... (N°1, estudiante en Lic. gestión y desarrollo turístico, femenino, 24 años, nativa).

> Mi novia [también alumna de la UT] la conozco de las secundarias y sus papas me conocen… No sé si me quieren, pero nunca la dejan salir, hasta cuando la acompaño (N°12, antiguo estudiante en TSU en Administración Área Recursos Humanos, masculino, 25 años, nativo).

Es posible que los padres sobre protejan a sus hijas y no a sus hijos, sobre todo en el caso de familias religiosas practicantes con valores más conservadores. Sin embargo, algunos alumnos relativizan estos datos e incluso hacen referencia al problema de la seguridad. La presencia de grupos delictivos vinculado al narcotráfico en la región puede influir en los padres y en los propios estudiantes a la hora de limitar sus salidas nocturnas. Un estudiante que regresa cotidianamente a la casa familiar a más de 20kms de Petatlán nos comentó que sus padres no le dejan salir sobre todo por cuestiones de seguridad. Algunas veces se ha atrevido a quedarse a dormir en Petatlán en el cuarto de uno de sus compañeros de la universidad, para poder asistir a la fiesta de un jueves estudiantil supuestamente excepcional. Al día siguiente sabía que sus padres lo iban regañar al volver a casa, pero que algunos días después se olvidaría todo (N°19, estudiante en TSU en Mantenimiento industrial, masculino, 21 años, foráneo). Otros estudiantes matizan:

> A veces se le dejan salir, otros no. Depende de cómo son los papas, como está la violencia [en ese momento]. Incluso los estudiantes mismos se limitan, unos son más reservados y no salen (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

> No, de hecho, [mis padres] me dejan salir a donde quiera pero a veces no estoy tan dispuesto a salir… y como están las cosas ahora en seguridad y esas cosas, mejor me limito a salir a que me pase algo (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

Descubrir que los estudiantes que se instalan en la ciudad de su universidad tienen "más libertades" que los que siguen viviendo en la casa de sus padres no es de mayor alcance y ha sido ya tratado en varias investigaciones[6]. En cambio, nos sirve para evidenciar que la experiencia de los estudios puede implicar relaciones distintas al espacio. En este caso,

[6] Para los estudiantes franceses de los años noventa, véase Erlich (1998).

nos interesa evidenciar cómo el desarraigo del lugar de origen (desterritorialización) está vinculado a un nuevo arraigo al lugar de estudios (reterritorialización).

Independencia familiar diferencial y anclaje local compartido

Para los instalados, estudiar en Petatlán significa también experimentar la independencia de la familia y "hacerse responsable", ya que escapan parcialmente a la autoridad parental. Además, el estudiante se enfrenta a los obstáculos y las tareas del cotidiano, en el cual tiene que aprender a cocinar, a gestionar su presupuesto mensual o semanal, a hacer las tareas de la escuela sin que sus padres se lo recuerden, etc. No vamos a citar todos los entrevistados para evitar repeticiones, pero algunos testimonios ilustran bien cómo estas experiencias participan en el proceso de responsabilización de los individuos:

> Yo considero que si el tiempo que he pasado fuera de mi casa me ha enseñado que… bueno, no igual de hacerme cien por ciento responsable de mis cosas, porque soy medio distraída, pero como que ya no dependo tanto de pedir permiso para hacer cosas. Si digo quiero a ir a tal lado pues me voy y ya me sé desplazar. Y tampoco extraño a mis padres, no mucho, porque voy seguido a Zihua [Zihuatanejo, donde viven sus padres], pero ahí me empiezo a estresar porque te digo que Petatlán es muy tranquilo, y llego a Zihua y veo tantos carros y tanta gente y me desespero (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

> El precio de la independencia es tu organización. Si quieres gastar todo lo que te dieron tus papas en la fiesta del jueves, pues prepárate a comer frijoles todos los días, pero lo de los pasajes [para ir la UT], siempre lo guardo. Eso no me lo puedo gastar, es mi responsabilidad de estudiante (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

> Al vivir aquí, aprendes de todo. Tienes que comparar los precios en las tiendas, probar las fondas a ver qué señora guisa más rico. Los lugares donde comes bien y baratos, pues regresas con tus compas o igual ellos te indican un lugar, y vamos siempre a los mismos por acostumbres. O vamos a los tacos de Doña Lete en las noches, porque es la tía de un compañero de Petatlán. Y así conocí a Peta, poco a poco, por aventura y consejos. Si

> comes bien en un lugar, estas a gusto y tus papas ya no se preocupen (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

Los estudiantes se hacen responsables no sólo individualmente, sino al compartir la experiencia con sus semejantes y al conocer cada vez más Petatlán y sus habitantes, sintiéndose cada vez más seguros y regresando menos regularmente a la casa familiar:

> Es la primera vez [que vivo solo], y casi no regreso a mi casa, ya me siento de aquí, y no me gusta estar pegado a la familia, no me gusta, no soy así que me la pase en una silla, todo loco. Por una parte me ayudó mucho venirme aquí, y estar separado de mi familia… no lo sé, sí me influyó mucho en eso, de que yo ahora no me da miedo viajar solo, no me da miedo estar solo (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

> Aquí me quedo sólo la semana, las fines me regreso a mi pueblo más adelantito de Atoyac, menos cuando hay muchas tareas. […] Digamos que si me siento un poco petatleco por los casi 4 años que pase aquí. Sobre todo por la convivencia con los compañeros que son de aquí, o igual de fuera, aquí es el punto de encuentro. ¡Son 4 años conviviendo! (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

Todos los estudiantes no se reivindican como petatlecos al terminar sus estudios, sin embargo, es difícil renegar de un espacio que fue el lugar de la "emancipación familiar" y de la maduración:

> Me gusta el pueblo, sus calles, está tranquilo, y vivir en el centro está padre [genial] porque todo me queda cerquísima. Me encanta mucho salir, aunque a veces me cansa de estar en los mismos lugares. Le falta algunos lugares para los jóvenes, a parte de las disco. Pero a mi gusto mucho el pueblito, lo disfruto mucho. He vivido muchos años aquí, pero creo que no me siento Petatleca. Es por la forma de hablar de la gente, su cultura, la forma de pensar, de ser. Soy agradecido con el Estado, el pueblo, con su apoyo, tengo amigos, compañeros, les veo bien a todos, pero siempre es diferente cuando vienes de otro lugar (N°7, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, instalada).

> Imagínese, aquí conocí a todos mis amigos, que pena que pronto se va a acabar, los echaré de menos… Aquí me forme para un trabajo, aprendí a vivir, me hice hombre. ¡Si no lo

> soy de sangre, soy petatleco de corazón! (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

Los estudiantes instalados no son los únicos que viven independientes de sus padres. Una estudiante nativa, de mayor edad que los demás, vive sola y lo reivindica como una necesidad para crecer:

> Yo rento por varias cosas, pero las principales porque quise aprender a vivir yo sola. Ya estoy grandecita, tengo mi propia casa y quise saber que se siente porque por ejemplo, ya me voy hacer mis prácticas [en empresas] y no sé vivir sola y si me da miedo pues me voy a hacer fuerte, pero si me da mucho miedo puedo regresar a la casa de mi mamá [que está en Petatlán también] y ya. Si me llega a pasar algo, un cierto problemita, lo tengo que solucionar yo, no mis papas. Pensando en el futuro y que me tengo que preparar porque sé mis debilidades y como tal, tengo que aprender a afrontarlas (N°13, estudiante en Ing. Procesos alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

Si la instalación en Petatlán se traduce en un aprendizaje intenso e individualmente emancipador, no significa que no se dé el mismo proceso en el caso de los nativos y los foráneos. Si ellos no lo experimentan como situación personal, al conocer y convivir con los estudiantes instalados, discuten e intercambien con ellos, reflexionan al respecto y a veces se atreven a transgredir la autoridad familiar. A los foráneos se les dificulta convivir en las fiestas, pero no les es imposible. Si bien suelen salir poco de noche, pueden participar en las comidas que se organizan a veces en las playas para los cumpleaños de sus compañeros de clase o para festejar un fin de cuatrimestre, o bien en Petatlán mismo, jugar basquetbol en la cancha municipal en el Zócalo, o hacer tareas con sus compañeros una tarde. De igual manera, los nativos participan en esas actividades e incluso las pueden impulsar, ya que conocen bien Petatlán y sus sitios agradables, y pueden organizar eventos en las casas de sus papás.

Si bien hemos destacado las grandes tendencias de apropiación del centro de Petatlán, existe una gran variedad de situaciones y maneras de vivir esta experiencia según los valores y opiniones políticos de los papas, sus recursos económicos y redes sociales, la localización geográfica, de la propia personalidad del estudiante, etc. Si potencialmente existe un tipo de experiencia por individuo, las categorizamos entre nativos, foráneos e instalados por la observación de un proceso de apropiación diferencial,

lo que no significa que no se ha creado una "comunidad estudiantil", a pesar que no se reconocieran como tal.

Una comunidad estudiantil Petatleca sin territorio

Para Safa y Ramírez Kuri (1996), aunque lo local es el escenario privilegiado de construcción de la identidad, y por ende de la formación de una comunidad, en las sociedades complejas contemporáneas no debemos pensar las comunidades necesariamente como territorios con fronteras claras, ni como homogéneas, ya que sus residentes pueden ser diversos. Sin embargo, en este caso ya hemos caracterizado el grupo social investigado de "regional-popular" por su homogeneidad, ya que la mayoría de los estudiantes vienen de la región Costa Grande de Guerrero y son de origen social modesto.

Basta recordar que a lo largo de este capítulo hemos definido el espacio estudiantil como un área bastante pequeña. El espacio practicado colectivamente se concentra en dos colonias céntricas de Petatlán y en unos pocos lugares de ocio. A éstos se une el campus de la UT, que como ya hemos señalado es muy pequeño y se encuentra vallado, aislado en medio de parcelas agrícolas y terrenos baldíos situados a cinco kilómetros de Petatlán. No pudimos identificar si, en este caso, la forma "recinto" provenía de una voluntad institucional como en el caso de los IUT franceses. Efectivamente, los informes ministeriales franceses preconizaban la construcción de escuelas "cerradas", para facilitar la apropiación del sitio universitario por los estudiantes (Roux, 2004). Si bien no fue la intención en el caso de la UTCGG, es uno de los resultados, ya que nuestra observación de la convivencia universitaria y las entrevistas comprueban que, profesores, trabajadores y estudiantes como mínimo se conocen "de vista":

> Conozco a muchos [estudiantes], ya los había tratado en Peta, o que mis amigos los llevaban a algunas fiestas de nosotros, o a mí me invitaban a una fiesta e iban chavos de otras carreras o así y de ahí los fui conociendo, y el hecho que el campus sea chiquito ayuda, claro. Pero no conozco a todo el campus, ¡jajaja [risa]! No, a una parte sí, pero la gran mayoría no, no los ubico todos (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Tengo amigos de turismo, de TICSI, de administración y de procesos alimentarios… Porque a veces en fiestas, nos conocemos, y hay ocasiones… por ejemplo, que vamos a la playa para un cumpleaños y nos presentamos amigos o amigas y ya los conocemos. De hecho vivo con un amigo, con un muchacho de turismo y un compañero de alimentos, somos tres en esa casa (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

> Yo creo que todos empiezan medio tímidos y se relajan con el tiempo. Claro es que, nos vemos todo el día en la UT, luego en la tarde en el parque [Zócalo], o nos conocemos en las fiestas. ¡Hasta los profes vienen a las fiestas! Al final, nos acabamos conociendo todos, somos como una comunidad (N°15, antiguo alumno en Ing. en Procesos Alimentarios, masculino, 28 años, nativo).

Es decir, que además de habitar y practicar espacios reducidos, muchos estudiantes, incluso profesores y trabajadores de la UT, aunque no se conozcan íntimamente son capaces de ubicarse, se reconocen entre sí como parte de un mismo grupo vinculado a la UTCGG. Aunque la palabra comunidad fue poco citada en las entrevistas y aparece escasamente en la revista de la UT y en los sitios internet, el soporte empírico permite afirmar que existe una comunidad estudiantil petatleca. Sin embargo, retomando la propuesta metodológica de Safa y Ramírez Kuri (1996), si bien la construcción de la identidad local se divide en tres niveles, en este caso de estudio sólo identificamos dos. Efectivamente, la identidad local estudiantil se ha construido tanto al nivel de la *experiencia individual* como a través de una *identidad colectiva*. Aunque varía en intensidad según cada persona, estudiar ha sido una nueva etapa de una historia personal que para muchos facilitó construir arraigo y desarrollar unas cargas afectivas y emocionales, haciéndoles evolucionar y avanzar hacia la vida adulta. Esta experiencia individual se comparte también con el resto de estudiantes. Esta experiencia basada en el reconocimiento y la apropiación simbólica y colectiva de ciertos lugares permite a los estudiantes, a pesar de las distinciones internas, diferenciarse de otros grupos sociales como por ejemplo los no-estudiantes de Petatlán. De hecho, en años anteriores Ramsey *et al*. (2000) habían observado los fuertes espíritus de las comunidades dominantes en las primeras UUTT.

Es llamativo el hecho de que no se observara el tercer nivel de construcción de una identidad local, el de la *legitimación de las prácticas de apropiación del territorio*

por actores sociales. Lo local se puede también construir cuando se convierte en una arena social en la cual los intereses, prácticas y/o intervenciones, afines o contradictorias, de los grupos y actores sociales, buscan resolverse (Safa y Ramírez Kuri, 1996). En esos casos, la identidad local, como la regional o nacional, se puede utilizar para legitimar acciones políticas. En este momento de la investigación afirmamos que la comunidad estudiantil petatleca existe, pero no como comunidad de intereses, sino como agregado temporal de individualidades cuyo objetivo no es, y nunca ha sido, arraigarse en Petatlán ni en el campus.

Los lugares están simbólicamente apropiados, son el soporte de la identidad estudiantil. Los estudiantes no desarrollan un uso exclusivo del espacio, no hay *territorio*. En ningún momento observamos lugares marcados o físicamente ocupados. Si bien observamos algunos grafitis en Petatlán, y muy pocos, ninguno reivindicaba la vida estudiantil, ni el equipo de fútbol de la UTCGG. En el campus, como en cualquier lugar de la vida cotidiana, algunos rincones, mesas exteriores, pasillos, pueden utilizarse temporalmente cuando se juntan varios compañeros de clases, incluso para prácticas prohibidas, como cuando algunos se esconden detrás un edificio para fumar un cigarrillo. En los edificios no hay marcas de apropiación. Las instalaciones universitarias sólo sirven a sus funciones oficiales. En los pasillos, sólo se ven carteles e informaciones que recuerdan los valores y las normas de funcionamiento de la UTCGG, y afuera de los edificios sólo aparecen los nombres de carreras (véase fotografías 6.3 y 6.4). En consecuencia, si bien es obvio que hay una comunidad estudiantil, esta no tiene territorio. Así, la territorialidad estudiantil petatleca debe ser caracterizada como *desactivada* o *pasiva* porque el espacio no está movilizado por y para los intereses del grupo. La comunidad se resume aquí a un sentido de pertenencia y a una identidad colectiva.

Los estudiantes pueden enamorase de un nativo o una nativa, o encontrar un trabajo y quedarse a vivir en Petatlán, pero el objetivo primero de los jóvenes así como de las familias que los apoyaron es que puedan seguir con una formación de educación superior para encontrar una trabajo digno. ¿Estos objetivos son compatibles con la instalación en Petatlán a largo plazo? ¿Cuáles son las siguientes etapas de vida después los estudios? Dada la especificidad tecnológica de esta universidad, es muy probable que haya que enfocar la mirada hacia las grandes empresas y los polos urbanos, con lo que implica en término de movilidad e inversión personal para el estudiante.

Fotografía 6.3: Exposición de "cárnicos".
Los estudiantes de ingeniería en Procesos Alimenticios exponen un proyecto de fin de carrera que consiste en empaquetar carne para su venta. En el edificio, como en los demás, en las paredes, sólo se observa, carteles oficiales de la UTCGG (Autor: fotógrafo de la UTCGG, 2013).

Fotografía 6.4: Edificio de TICSI.
Como los demás edificios, en exterior, sólo se puede observar el nombre del edificio (Autor: Lariagon R., 2013).

CONCLUSIÓN

Gracias a los dibujos recolectados así como datos complementarios, pudimos rápidamente caracterizar las escalas espaciales practicadas y cómo se viven. Estudiar en a la UTCGG implica la incorporación a un sistema local, a una vida estudiantil organizada entre el campus y el centro de Petatlán donde se instalan una mayoría de estudiantes, por razones económicas y prácticas. Hemos delimitado sus prácticas espaciales a las dos colonias céntricas de Petatlán.

Aunque existen diferencias de intensidad de la experiencia en cuanto a la independencia familiar, la apropiación de estos lugares participa en la formación de una comunidad estudiantil localizada pero esencialmente identitaria. Petatlán es el lugar de las relaciones intensas y cercanas, de las fiestas y las tareas, opuesto al anonimato de lo urbano. Se "crea" la vida local a partir de convergencias sociales y al compartir una misma experiencia. Sin embargo, esta no lleva a la reivindicación territorial de espacios exclusivos por y para los estudiantes.

CAPÍTULO 7

UNA PRÁCTICA REGIONAL POLARIZADA HACIA LO URBANO: APRENDIZAJE ESTUDIANTIL DE LA MOVILIDAD Y PRECARIEDAD LABORAL

Hemos visto en el capítulo anterior en qué medida estudiar en la UTCGG significa para los jóvenes una cierta territorialización en Petatlán. Proceso que se caracteriza por una apropiación simbólica, pero sin desembocar en la formación de un verdadero territorio controlado por los estudiantes. Si existe una cierta comunidad estudiantil, al menos en su expresión identitaria, no tiene vocación de perdurar, porque "ser estudiante" es un periodo transitorio en la vida de un individuo, y también porque la misma formación tecnológica implica estancias en empresas, y como vamos a ver en este capítulo, éstas implican un aprendizaje de la movilidad.

Dado que la Costa Grande es una región mayormente rural, y que las empresas en las cuales los estudiantes suelen realizar sus estancias se ubican en los polos urbanos, cabrá preguntarse en qué medida esta dinámica refuerza la migración campo-ciudad. Si efectivamente estudiar participa en la conformación de una multiterritorialidad, ¿ésta garantiza un futuro mejor para los estudiantes?

Lo que veremos en cambio, es que ir a trabajar a las zonas urbanas no es sinónimo de ascenso social. Destacaremos elementos que esbozan una cierta precariedad laboral después de sus estudios. Así, el destino de los estudiantes parece ser el de ingresar las filas de los trabajadores precarios en las zonas urbanas de la costa.

I – UN EXPERIENCIA DE LA MOVILIDAD: DE LO LOCAL A LO NACIONAL PASANDO POR LO REGIONAL

Si bien la interpretación de los dibujos se debe realizar con precaución, también hay que subrayar que al ser síntesis espacial, puede ofrecer pistas de interpretación. Así, a la luz de nuestro conocimiento teórico y empírico, vamos a constatar que ciertos dibujos esbozan una práctica espacial estudiantil que articula un sistema local con otro regional, sugiriendo que los estudiantes de la UTCGG tienen un aprendizaje del espacio no sólo basado en la apropiación y la identificación a un ámbito local, sino que se combina con una aprendizaje de la movilidad, orientado los estudiantes a asumir una migración en los polos urbanos después de sus estudios.

Hacia una práctica polarizada de la región

Del sistema local al sistema regional

La práctica espacial estudiantil a escala local que identificamos en el capítulo anterior esta resumida y presentado como un sistema en el dibujo 7.1. En este dibujo los lugares están puestos en relación y jerarquizados. En el centro del dibujo, está evidenciada una relación entre dos espacios claves de la vida estudiantil: el lugar de recurso y el de estudios, que son el domicilio familiar (casa) y la UTCGG. La doble flecha entre ellos evoca los desplazamientos cotidianos. Alrededor de esos dos lugares, está dibujada una serie de lugares secundarios vinculados a la vida estudiantil como la iglesia, la imprenta, el supermercado o el cibercafé. Limitándonos al estudio del dibujo (lo hemos clasificado a escala local) porque ningún nombre integrado hace explícitamente referencia a un lugar fuera de Petatlán. Sin embargo, la "empresa", dibujada arriba a la izquierda se destaca del conjunto de lugares practicados regularmente para evocar una distancia más importante, así como para traducir una ruptura con lo cotidiano, a pesar de ser directamente conectado al cuadro central donde está la casa y la UT. Si no entrevistamos a este estudiante, su cuestionario indica una estadía en una empresa de Zihuatanejo.

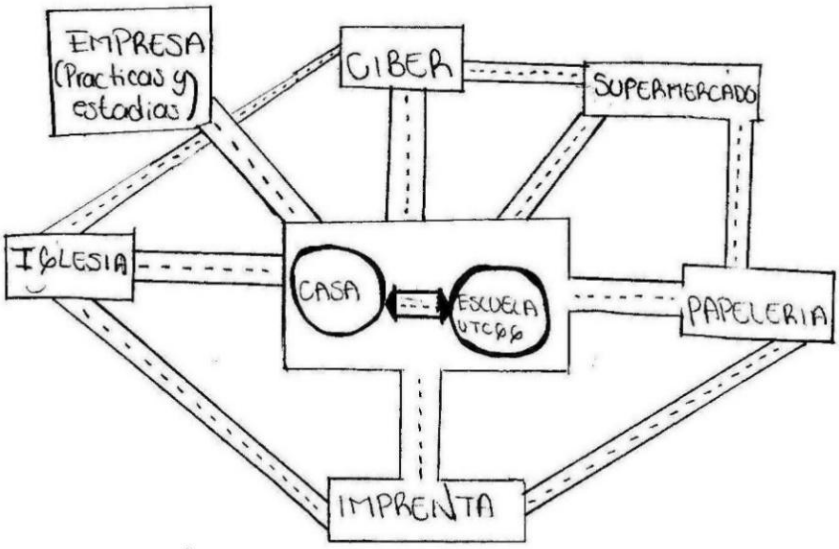
En el dibujo 7.2, también de tipo sistema, está más explícita la escala regional ya que integra la casa del autor en el centro de su dibujo, ubicada en Coacoyul, (periferia de Zihuatanejo) en la dirección de Petatlán. De paso, vemos que el autor indica un desplazamiento de su casa al cibercafé de su pueblo, y no en Petatlán como lo solían indicar los estudiantes nativos e instalados. De su casa parte una carretera hacia la UT en Petatlán (dibujada arriba a

la izquierda), de la cual parten otras dos carreteras acompañada de flechas, una hacia hoteles de Ixtapa (al centro a la derecha) y la otra hacia la Secretaría de Finanzas ubicada en Zihuatanejo (abajo a la derecha). Sobre los 116, sólo 8 dibujos integran hoteles, y este es el único cuyo autor no estudia turismo. Sin embargo, es posible que haya visitado hoteles en clase para ilustrar el desempeño empresarial. En cuanto a la Secretaría de Finanzas, está indicado en el cuestionario que fue su lugar de estancia en empresa, y al parecer, le ve una perspectiva de trabajo.

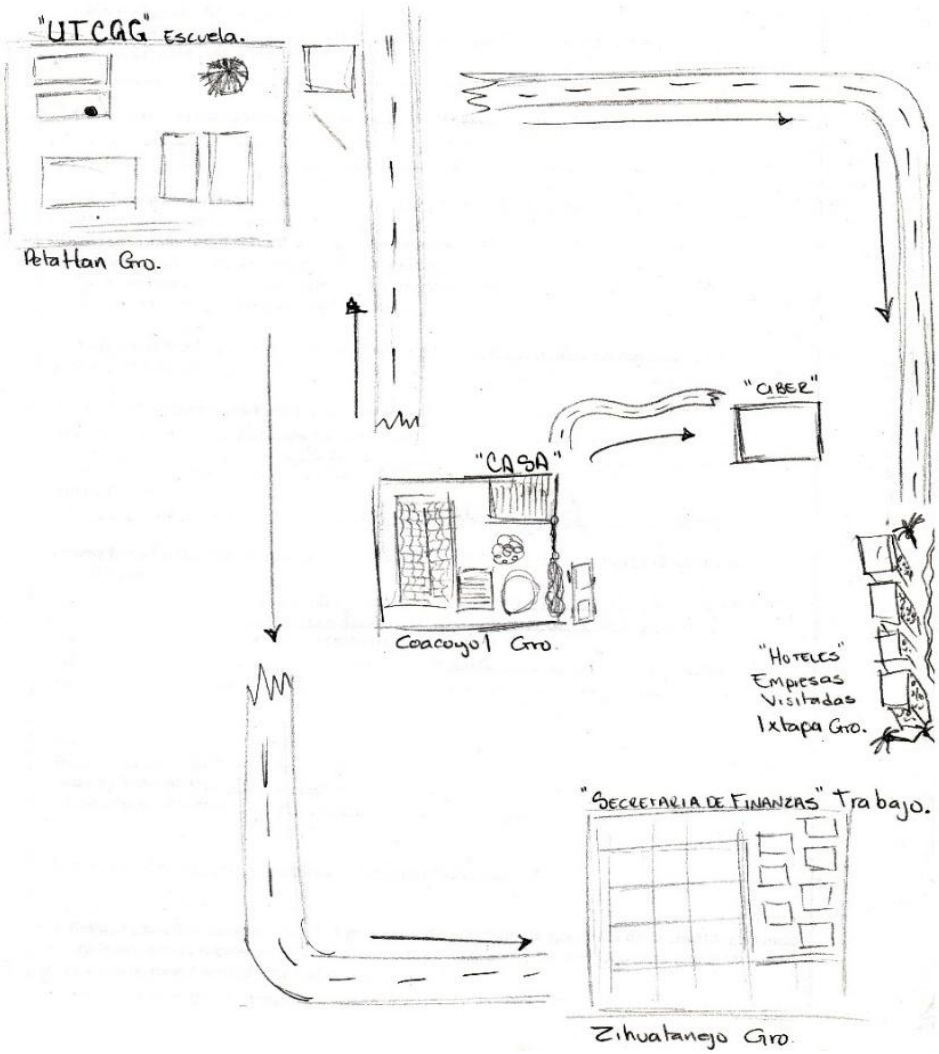
Realización de las estadías en empresas en los polos urbanos

Sobre los 116 dibujos recolectados, sólo 23 son a escala regional. ¿Esto podría significar que por una mayoría de estudiante la experiencia se limita al ámbito local? Sabiendo, primero, que el modelo pedagógico de las UUTT incluye la realización de estancias (UTCGG, 2007b) y estadías (UTCGG, 2009a) en empresas obligatorias para la titulación (UTCGG, 2007c) y, segundo, el carácter rural del municipio de Petatlán y su débil industrialización, es probable que estudiantes hayan realizado su estancia en otro lugar. La observación de los datos recolectados gracias al cuestionario confirma que sólo 10 estudiantes de la muestra han realizado su estadía de TSU en empresas o Administraciones Públicas ubicadas en Petatlán. Efectivamente, la mayoría de los estudiantes realizaron en entidades principalmente ubicadas en los polos urbanos de la Costa Grande "histórica-cultural": 24 en Zihuatanejo, 19 en Ixtapa, 15 en Acapulco y 12 en Lázaro Cárdenas (véase mapa 7.1).

Dibujo 7.1: Escala local, tipo sistema
(Autor: estudiante en Ing. en Desarrollo e Innovación Empresarial, Femenino, 21 años, nativa)

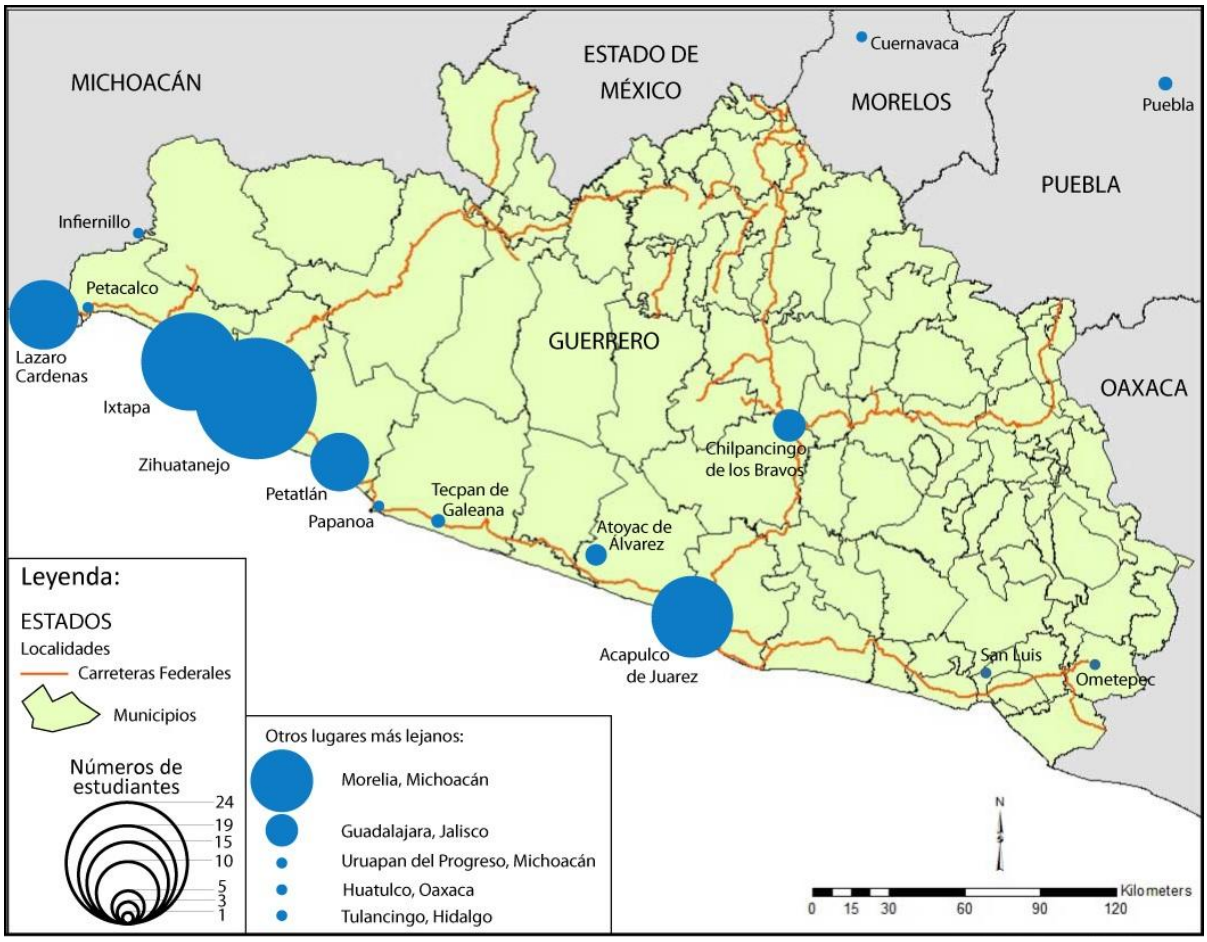


Dibujo 7.2: Escala regional, tipo sistema
(Autor: estudiante en Ing. en Desarrollo e Innovación Empresarial, Masculino, 23 años, foráneo)



Esta tendencia a realizar las estadías en empresa en los polos urbanos no es específica en nuestra muestra. Comprobamos que entre 1997 y 2013, de los 188 convenios firmados entre la UTCGG y empresas o administraciones públicas para permitir las estancias y las estadías en empresas, 81% de las entidades que han firmadas están concentradas en cinco municipios: 45 en Zihuatanejo, 41 en Acapulco, 27 en Ixtapa, 20 en Petatlán y 16 en Lázaro Cárdenas. De las demás empresas firmantes, o son grandes empresas o instituciones de gobierno ubicadas en ciudades grandes más lejanas, como Chilpancingo, Puebla, Morelia o Guadalajara, o son empresas medianas o pequeñas ubicadas en la Costa Grande, en ciudades pequeñas como Atoyac o San Jerónimo. En el caso de Petatlán, los convenios fueron firmados con 15 empresas pequeñas y 5 dependencias de secretarías estatales (UTCGG, 2014).

Mapa 7.1: Localidades de las estadías de TSU de los estudiantes encuestados



Fuentes: encuesta por cuestionarios, 2013. Realización: Renaud Lariagon, 2014.

Entonces, ¿Cómo explicar la baja proporción de dibujos a escala regional si la mayoría de los estudiantes la han experimentado, no sólo a título personal, sino como estudiante? Una respuesta se esboza cuando interrogamos la dimensión local del dibujo en las entrevistas. La consigna del dibujo parece influir sus dibujos:

> Pensaba que usted quería conocer nuestro cotidiano, la estadía es un poco particular en la formación, es sólo de vez en cuando… (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

> Como en la pregunta se hablaba de los estudios, no incluí a Lázaro Cárdenas, para mí eso tiene que ver con el trabajo (N°18, estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

Los dibujos no se explican siempre por factores sociales, sino también por la intención del autor de querer representar algo según su propia interpretación. A pesar que la mayoría de los estudiantes tienen una experiencia a escala regional, los foráneos tienden más a realizar dibujos a estas escalas. Si en el conjunto de la muestra la proporción de dibujos a escala regional es débil (23/116), es mucho más importante para los foráneos (7/16).

Experimentar la multiterritorialidad, asimilar la movilidad

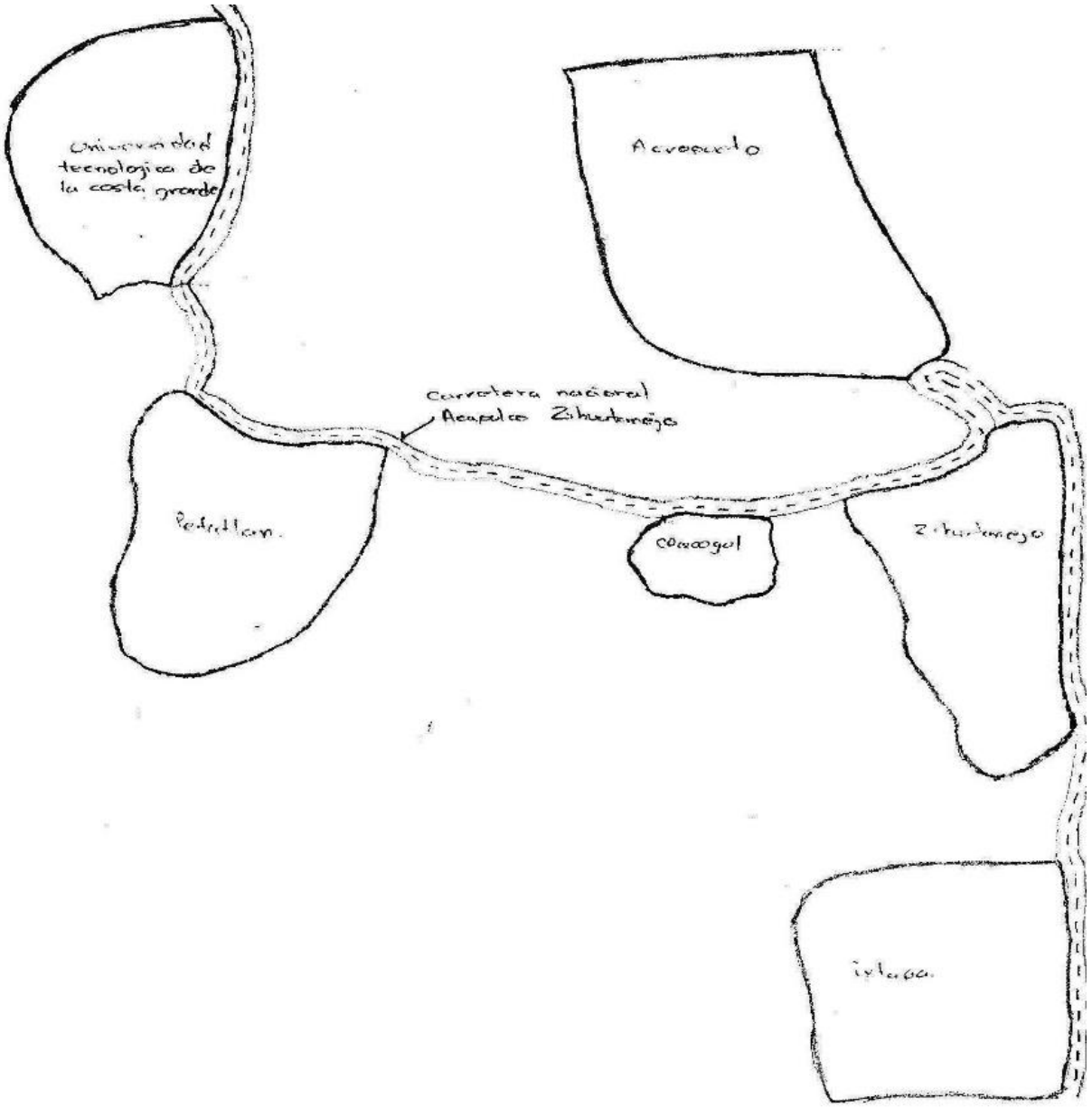
Una primera experiencia de la multiterritorialidad

Si los dibujos no siempre aportan datos que pueden permitir diferenciar grupos sociales, pueden proporcionar pistas de interpretaciones valiosas en cuanto a la descripción y el entendimiento de los procesos experimentados. El dibujo 7.3 por ejemplo invita a vincular los estudios a un cierto aprendizaje del espacio y al desarrollo de una *multiterritorialidad*, para retomar el concepto de Haesbaert (2011). El autor del dibujo es un estudiante de Ingeniería en Metal y Mecánica y es originario del pueblo de Coacoyul (la zona dibujada la más pequeña al centro). Su inscripción a la universidad (zona en el ángulo arriba a la izquierda) implicó su instalación a Petatlán (área dibujada debajo el campus) y luego un conocimiento más profundizado de la zona aeroportuaria (arriba a la derecha) y de Ixtapa (abajo a la derecha), lugares de estancias en empresas confirmados por el cuestionario. No es sorprendente que aparezca Zihuatanejo, dado que su pueblo está ubicado en su periferia. Aunque el ejercicio se pedía concentrarse en las prácticas estudiantiles, es importante considerar el caso particular de este individuo. Tiene una edad más avanzada (30 años) por lo cual es probable que empezó su carrera en la UTCGG después de haber tenidos experiencias laborales en la región. Sin embargo, esta observación justifica la anticipación de "vacíos" para la redacción de la consigna que condicionaba el dibujo. Esas discontinuidades espaciales expresan una ruptura entre cada zona practicada.

El dibujo 7.3 nos ofrece una buena síntesis de la práctica espacial desarrollada con los estudios. Estudiar a Petatlán significa apropiarse del pueblo y del campus. Este sistema a escala local, para luego realizar estancias en uno polo urbano, generalmente de la región, como en ese caso en la aglomeración de Zihuatanejo-Ixtapa. Aunque el movimiento no está expresado en este dibujo, la movilidad aparece como central con la presencia de la Carretera Federal n°200 que vincula las distintas territorialidades y estructura la red. Así, más que hablar de una

territorialidad regional, hay que considerar que se trata de una multiterritorialidad a escala regional vertebrada por el eje carretero principal.

Dibujo 7.3: Escala regional, tipo plano
(Autor: estudiante en Ing. en Metal Mecánica, Masculino, 30 años, instalado)



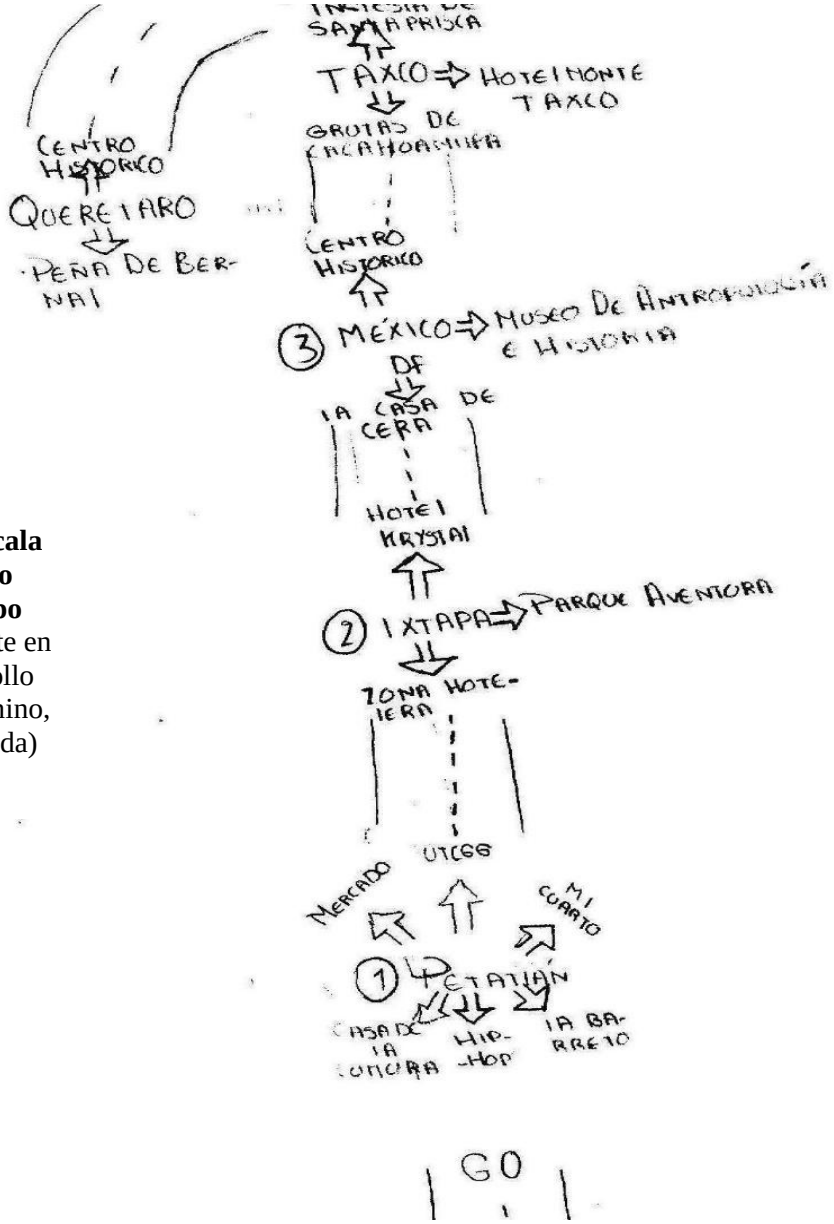
Para el conjunto de estudiantes, aunque no es siempre de misma intensidad, aceptar los desplazamientos es entonces obligatorio. El foráneo utiliza la carretera diario sobre distancias medianas, mientras que el instalado sobre distancias más grande los fines de semana. En cuanto al nativo, de vez en cuando, también se desplaza hasta Zihuatanejo o Acapulco para su estancia en empresa. Aunque no está siempre nombrada, la Carretera Federal n°200 aparece en 98 de

los 116 dibujos recolectados. De los 18 que no integran la carretera, 12 son de tipos "figurativo", y ya hemos emitido la hipótesis de que estos dibujos pueden significar una falta de seriedad del alumno al momento de realizar el ejercicio. Todavía sobre estos 18 dibujos, notamos que en 6, esta expresado el movimiento mediantes flechas y/o los transportes con un dibujo de autobús o de la terminal de autobuses. En resumen, podemos afirmar que esta carretera está presente en la mente de los estudiantes porque estructura las prácticas.

Viajes escolares y descubrimiento de la escala nacional

Después de apropiarse un espacio de ámbito local, aprender a moverse en la región y experimentar varios meses la vida en los polos urbanos, los estudiantes realizan también viajes escolares en otros lugares de México, a fuera del Estado. Al respecto, cinco dibujos son a escala nacional y dos de ellos son de tipo "espacio-tiempo". Estos últimos, que son cinco en total, las distintas escalas incluidas, cuentan de manera más o menos cronológica esta "progresión en el espacio". La autora del dibujo 7.4 fue muy comunicativa al respecto:

> Quise hacer como un camino que se sigue para mostrar los lugares que conocí. En primero puse aquí "GO", como el despegue, acá atrás quedó mi tierra y llegue aquí en Petatlán, mi primera parada. Ahí es la independencia, aprendemos a buscarnos la vida, por eso puse mi cuarto, donde vivo e invito mis compañeros a hacer tareas. Luego puse la UT, porque claro este lugar no puede escapar, porque es precisamente donde tomamos clases y también donde convivo con mis compañeros/profesores. […] Y de ahí sigue el camino hacia Ixtapa, el Hotel Kristal. Nunca había ido. Conocí este lugar con una maestra que nos llevó de visita. El Parque Aventura igual. Estábamos todavía en TSU y teníamos que hacer estudios de mercado, tareas sobre un hotel u otro lugar turístico de Zihuatanejo o Ixtapa. Luego México y el centro histórico, el museo de antropología, de cera, son los lugares que más me acuerdo […]. Luego en la cuarta etapa es la visita a Taxco, vimos el Hotel Monte Taxco y las grutas de Cacahuamilpa. Y el viaje el más reciente que hice fue en Querétaro, vimos el centro histórico luego y Peña de Bernal, es un pueblo mágico. Es lo más destacable de mi vida estudiantil creo (N°7, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, instalada).



Dibujo 7.4: Escala nacional, tipo espacio-tiempo (Autor: estudiante en Lic. en Desarrollo Turístico, Femenino, 23 años, instalada)

Esta estudiante no es un caso aislado. Todos los estudiantes expresan que han conocidos muchos lugares gracias a la universidad, lo que está presentado por ellos como una verdadera oportunidad:

> Conocí Puebla cuando fue lo del concurso del examen de francés, conocí Querétaro nuevamente con el proceso de selección, he visitado otra vez México, conocí Uruapan, Pátzcuaro y Taxco también cuando eran visitas de inducción (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

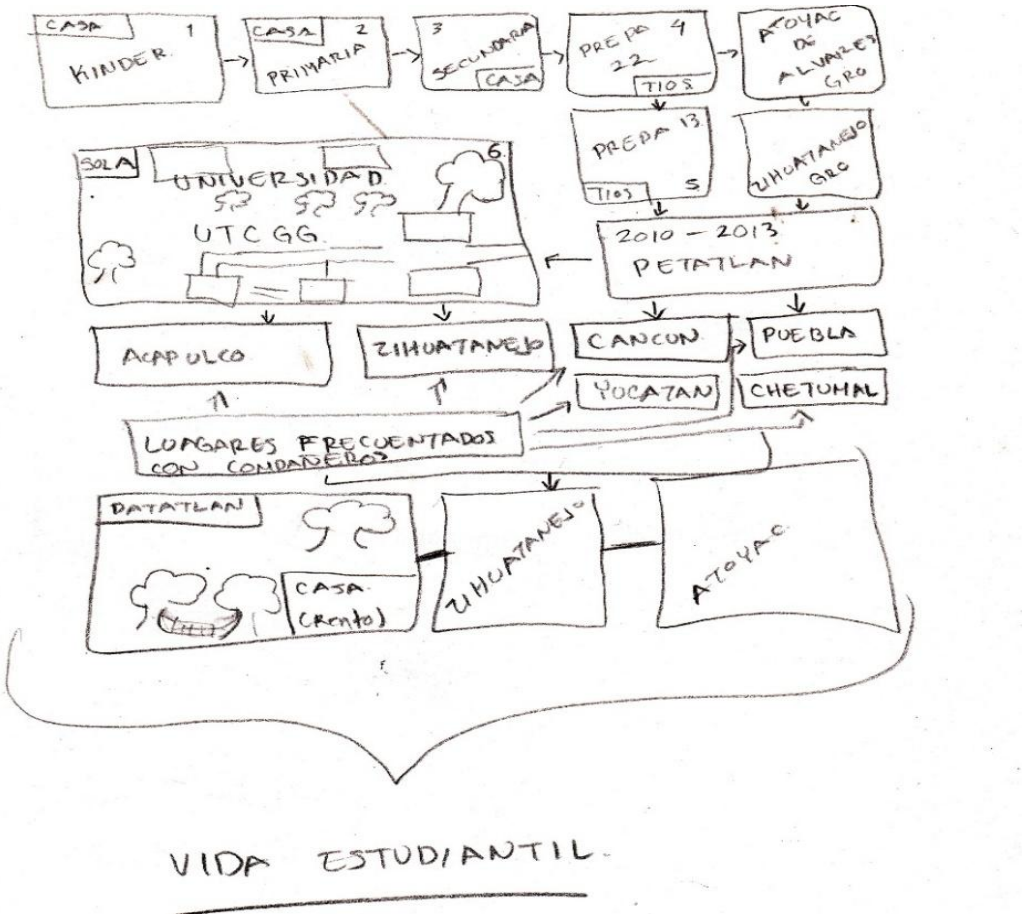
> Yo hice mis prácticas en Ixtapa, en diferentes hoteles. Antes no los conocía. Aunque es un lugar próximo, casi no conocía esta zona. Sin dinero ni motivo, no tenía por qué ir por allá antes, pero

> luego es diferente con las estancias en empresas. De lo mismo, conocí a Taxco, Iguala, el DF, Campeche, Acapulco… La verdad sin la universidad nunca habría tenido la oportunidad de conocer tantos lugares (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> De viaje… fuimos a México, a Querétaro, a Acapulco, creo que nada más, y mis prácticas en Canadá gracias a las clase de francés y el programa de intercambio. Pues conocer la cultura de los lugares que visitamos, las tradiciones, aprender cosas acerca del hospedaje, que es en lo que se basa la carrera [de turismo] y todo eso, pues muy bien, aprendes mucho y conoces cosas de los diferentes lugares. Quisiera que saliéramos más pero no se puede. Quieres más ya, ya no te da miedo conocer otros lugares, ni estar sola, ni nada de eso (N°1, estudiante en Lic. gestión y desarrollo turístico, femenino, 24 años, nativa).

En esta última cita, podemos incluso apreciar que la estudiante pudo realizar su estancia en Canadá gracias a un programa de intercambio. La mayoría de los estudiantes, y sobre todo por los originarios de familias modestas, es gracias a la UTCGG que pudieron viajar y conocer muchos lugares; debemos matizarlo: algunos alumnos ya habían viajado por tener familia en otras regiones. Una alumna por ejemplo, quien interpretó la "vida estudiantil" como una experiencia educativa, integró toda su trayectoria escolar en su dibujo (véase el dibujo 7.5), lo que nos permite valorar que ha vivido en varias ciudades de la Costa Grande antes de integrar la UTCGG. Arriba del dibujo, de la izquierda a la derecha, podemos observar cuadros nombrados "kínder" (preescolar), primaria, secundaria. Realizó estas etapas educativas en su pueblo de origen, Técpan de Galeana. Luego, estudió en la preparatoria 4 (prepa 4) en Atoyac y vivía en la casa de un tío, luego, se cambió a otra escuela preparatoria, la "prepa 13" en Zihuatanejo, y vivía en la casa otro tío suyo. De 2010 a 2013 se instaló en Petatlán donde rentó un cuarto (ver cuadro grande abajo), para estudiar en la UTCGG (cuadro al centro). Otra serie de cuadros más pequeños indican lugares visitados en viajes escolares y "frecuentados con los compañeros" (Acapulco, Zihuatanejo, Puebla, Cancún, Chetumal, etc.), mientras que otros dos cuadros indican los lugares de estancias en empresas (Zihuatanejo y Atoyac) donde posiblemente regreso por tener contacto y hospedaje con sus tíos.

Dibujo 7.5: Escala nacional, tipo espacio-tiempo
(Autor: estudiante en Ing. en Desarrollo e Innovación Empresarial, Femenino, 21 años, instalada)



La movilidad como capacidad obligatoria

A través estas distintas facetas de la movilidad, los estudiantes "toman confianza" en sí mismos y en su capacidad para viajar y descubrir lo desconocido. En algunos casos, los entrevistados presentan este "nuevo" gusto por el viaje que les servirá para fomentar su éxito personal y abrirles oportunidades:

> Si claro, porque cada práctica, o los lugares donde la UT nos llevaba, tardamos entre 3 y 5 días. Vas con tus amigos, tus compañeros y no te da miedo en salir. Vas en las calles que te son totalmente desconocidas, nunca habías pensado ir allá. Te da confianza, porque… yo pienso… ya fui hasta Campeche que queda a 27 o 30 horas de aquí, ¡Y no me pasó nada! Entonces ¿Por qué no podría ir a Monterrey que queda más lejos todavía? ¿Por qué no buscar un trabajo ahí? Se abre totalmente tu panorama como estudiante o como persona. Para poder buscar y encontrar

> una mejor oportunidad (N°4, estudiante-docente en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> No tengo manera de quedarme en un sólo lugar, voy a andar como la mala andando donde se pueda llegar y como lo pida el trabajo. Por ejemplo la estadía que estoy pidiendo es un trabajo que te mandan a varios lugares y después regresas. A mí no me da miedo viajar. Mis padres querían que me regresara cada fin de semana. Les dije que no. Además me dio confianza ir a los viajes. Ahora puedo ir a lugares donde no conozco completamente nada y no me afecta. Venir a Petatlán era la primera vez que no veía a mis padres seguidos. Luego, mi primera estancia en Zihuatanejo y luego en Guadalajara. En Guadalajara íbamos varios de la carrera, ¡Pero la cabecilla era yo! Que andaba [diciendo] "vamos por allá", y me gustó, está muy bien Guadalajara (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

Estudiar en Petatlán implica, para muchos, abandonarlo si quieren encontrar un trabajo. Los estudiantes saben que los empleos se ubican en los polos urbanos, a veces muy alejados, más allá de la Costa Grande:

> Después quiero ir a otro lugar, pero aquí no. Porque para empezar, aquí no hay nada que ver con lo que estoy estudiando, ni para continuar. Y no me gusta tanto este lugar. Estoy aquí porque no me queda de otra, aquí están mis papás (N°13, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

> Me gusta porque es un pueblo tranquilo y porque no hay la contaminación de las grandes ciudades y básicamente Petatlán es "tranquilidad", pero le falta mucho para crecer. Tiene las cosas para crecer pero la misma población no la hace crecer, entonces siento que si me quedo, en cierta manera voy a limitarme y no voy a lograr emprender como yo lo deseo. En cambio Acapulco es un lugar que tiene mucho donde explotar el trabajo y puedes buscar. Hay más oportunidades de empleo allá. Básicamente quiero entrar a lo que son CONATUR y SEPOTUR[1], que son organizaciones dedicadas a lo que es la promoción turística. Una de estas está en Zihua (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> No tengo pistas de trabajo, tengo ubicadas a empresas nada más, pero no he hecho ningún movimiento. Me gustaría trabajar en alguna armadora. Me interesa Silao en Guanajuato, está la

[1] Empresas que brindan servicios de organización de viajes, de eventos, seminarios y conferencias para empresas.

> [empresa] Yinsi, dicen que siempre tiene trabajo. Voy a tener que moverme, seguro, aquí en Peta no hay nada (N°16, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 23 años, foráneo).

> Ahora me quiero ir a Guadalajara a la empresa de Sigma Alimentos y yo sé que sí me voy a ir. Porque yo siempre he dicho que para aprender y para conocer tienes que conocer otros lugares, para no siempre quedarte aquí. Yo siento que si me quedo aquí, aquí no crezco, aquí no sobresalgo, aquí no tengo nada. Y si me voy a otros lugares, yo siento que conozco otras oportunidades, y si no me gustan pues me regreso a mi Estado. Pero ya conocí algo nuevo para mí, y eso es algo bueno para mí conocer siempre algo nuevo (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

No hemos encontrado alumnos, aunque debe de haber, que no piensan buscar trabajo fuera de Petatlán. A parte de los estudiantes que tuvieron muy buenas calificaciones en toda su formación y que fueron contratadas como docente –por penuria de mano obra calificada en la zona– la mayoría quiere, y tiene confianza en su capacidad de hacerlo, mudarse e intentar buscar en otro lado.

II – DEL MITO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR A LA PRECARIEDAD LABORAL

Gracias a estadísticas generales e informaciones recolectados en el trabajo de campo planteamos que, a lo largo de sus estudios como después, la precariedad de las condiciones de vida es una constante.

De la precariedad estudiantil a la precariedad laboral

Abandono escolar y dispositivos de apoyos

En las tablas anexadas en el informe de Flores Crespo (2009), realizada con base a datos de la CGUT, observamos que el promedio de deserción escolar cuatrimestral en la UTCGG es de 10,68% en 2005, 10,79% en 2006 y 9,89% en 2007. A pesar de insistir acerca de la administración de la UTCGG, no hemos obtenido datos más recientes. Pero aún sin tener datos oficiales, la observación de campo y los testimonios confirman una alta deserción escolar que

parece explicarse por razones económicas; pero también por el cansancio de los alumnos al tener una carrera con un volumen de horas tan importante (Mazeran *et al*., 2006). Por lo mismo, varios dispositivos existen para tratar de reducir la deserción escolar. Entre ellos, veremos en el capítulo siguiente el ejemplo de las conferencias de motivación organizada puntualmente en el aniversario de la UTCGG o en otras ocasiones. También se organizan talleres del mismo tipo en otros momentos (UTCGG, 2013b).

Cabe mencionar el dispositivo, sin duda el más importante, que no depende únicamente de la UTCGG: el sistema de becas. En la revista de la escuela se plantea la distribución de becas como una estrategia para disminuir el abandono escolar. Gracias a distintas instituciones (DIF, ARCH, Gobiernos estatales y federales, etc.) y la UTCGG misma, se otorgaron 1007 becas a alumnos en 2013, una cantidad muy importante de becas que representa 47% de la matrícula total. De este total, existen varios tipos de becas. Entre ellos, cabe mencionar las de apoyo directo, como las de gastos alimenticios o gastos de transportes, las del DIF que apoyan a la educación de las mujeres, y finalmente se destacan las 589 becas de promedio (UTCGG, 2013b). Estas becas al mérito se otorgan si el alumno mantiene un promedio alto. Si el estudiante tiene un promedio de entre 9.0 y 9.5, tiene una reducción de 50% sobre la colegiatura del cuatrimestre siguiente, y de 9.5 a 10, tendrá una reducción de 100%, mientras que si no alcanza un 9, perderá definitivamente la beca.

Una baja e incierta inserción laboral

En 2007 los datos de la UTCGG sólo cifran a 18,04% de alumnos que se incorporan al mercado laboral después de seis meses de haber egresado, lo que es muy bajo (Flores Crespo, 2009). Formulado de manera distinta, los datos institucionales de 2013 no indican una inserción laboral mayor. Solo hemos accedido a los datos de los informes públicos. Así, en agosto de 2013, 3340 alumnos de 14 cohortes generacionales habían egresado, de los cuales 87,15% fueron localizados para la realización de la encuesta de seguimiento de egresados (UTCGG, 2013a). De los 3340, 2552 se habían titulado[2], 1641 (49,1%) trabajaban y 535 (16%) no. El "alto" porcentaje de estudiantes trabajando en 2013 (49,1%) debe ser relativizado por falta de precisión del dato. Primero, no nos indica en qué sector trabajan los egresados ni sus cargos. Pueden trabajar en algo que no tiene que ver con sus estudios, o haber sido empleado

[2] En México, un alumno es egresado cuando cumplió todos los créditos de su carrera (asignaturas) y se titula al momento de su examen de grado (Licenciatura), basado en la defensa de una tesis (o tesina en Europa).

temporalmente como técnicos u obreros al momento de la encuesta. Segundo, no indica después de cuánto tiempo fueron contratados. Este dato incluye a las 14 generaciones de estudiantes que ha conocido la UTCGG, y muchos egresados han tenido hasta el tiempo de reorientarse, mudarse, estudiar otra carrera, o abrir su propio negocio, etc. Si la tasa de contratación parece haber incrementado, queda bastante débil para una institución educativa que forma trabajadores en correspondencia a las actividades regionales. Por el mismo hecho, este 49,1% parece esconder una realidad mucho menos satisfactoria, la de un estudiantado destinado a un ámbito laboral precario en las zonas urbanas.

Una investigación sobre el desempeño y la satisfacción laboral de los TSU (Ruiz Larraguivel, 2009), va en este sentido. Aunque se trata de una investigación cualitativa concentrada en egresados de una sola UT de la capital mexicana y de la carrera de Procesos de Producción, resalta que a pesar de la satisfacción –subjetiva– de los entrevistados sobre su situación laboral, ejercen tareas repetitivas que necesitan poco conocimientos, no son bien pagados y trabajan en situaciones muy demandantes que requieren una organización del trabajo por turnos. La autora resalta así el debate que se da en torno de la función social de estas formaciones cortas que desembocan en la creación de un nuevo estrato social de *técnicos* no caracterizado por su seguridad laboral, y cuyo papel es vincular el trabajo de los ingenieros con los obreros para flexibilizar el aparato productivo y optimizar la resolución de problemas. De hecho, según Reséndiz (1998), cuyo trabajo fue consultado para fortalecer la vinculación universidad-empresa y la creación de este modelo tecnológico, formar masivamente *técnicos* a final de los años noventa era una obligación para que México se volviera más competitivo y alcanzara el nivel productivo de los países más desarrollados.

El débil reconocimiento del TSU lo debilita en el ámbito laboral (CGUT, 2006; Flores Crespo 2009; Mazeran *et al*., 2006), llevando a los alumnos a preferir seguir estudiando. En 2013, de los 333 estudiantes, solo 9% dejaron de estudiar y los demás siguieron estudiando (UTCGG, 2013a). Los datos obtenidos no precisan si los estudiantes dejaron de estudiar porque encontraron un trabajo, ni si el trabajo corresponde a sus estudios. No obstante dudamos, a pesar de la ausencia de estadísticas, que la situación de los licenciados esté mucho mejor que los de TSU. Aunque se trata de una observación restringida a algunos de nuestros alumnos de turismo y algunos en el periodo 2013 y 2014, hemos constatado que después su titulación siguieron trabajando en las grandes empresas regionales del turismo como recamarista, recepcionista, agente de mantenimiento o cualquier puesto que requiere poca capacitación y con un estatuto precario, lo que corresponde a lo observado por López Velasco *et al*. , En los 2000: “Guerrero tiende a ser una sociedad urbana que se mantiene por actividades terciarias que emplean mano

de obra temporal y poca calificada" (2013: 228). Estas observaciones nos llevan a cuestionar si la formación masiva de jóvenes no iría a contra corriente de los objetivos oficiales, es decir, a incrementar un desempleo sectorial que se combinaría con la ya elevada desocupación estructural del Estado de Guerrero. En 2013, Guerrero tenía una tasa de desempleo de 2,5%, una tasa baja[3] que esconde mal la realidad de un 78% de informalidad laboral en la unidad el mismo año (INEGI, 2013).

¿La estadía y estancias en empresa como formación laboral generadora de desempleo?

La precariedad persigue a los estudiantes a lo largo de su carrera y puede estar más pronunciada al momento de realizar sus estadías en empresas ya que los gastos se incrementan. La colegiatura de la escuela y los gastos administrativos se mantienen, mientras que se añaden los gastos de movilidad o incluso de renta para los estudiantes que no tienen amigos o familiares viviendo en el lugar de estadía. Además, si bien los estudiantes no tienen la misma presión que un trabajador contratado, trabajan sin recibir sueldo. Sin embargo, como ya lo hemos podido observar en algunos extractos de entrevistas a lo largo de esta investigación, la estadía es a menudo la posibilidad de "lucir" delante el patrón para estar contratado después de la estadía. En realidad, la capacidad de empleo de las empresas depende sobre todo de su tamaño, de sus necesidades y del dinamismo de su actividad.

Numerosos estudiantes realizan sus estadías en administraciones públicas aunque existen más convenios con empresas privadas. Gracias al Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) identificamos las empresas según su tamaño y confirmamos sus reparticiones entre distintos tipos de ciudades de la Costa Grande, como Petatlán, Zihuatanejo e Ixtapa. De las 15 empresas privadas firmadoras de convenios ubicadas en Petatlán, 12 tienen de 0 a 5 empleados, dos de 6 a 11 y una de 51 a 100 (véase tabla 7.1). Esta última es la Cooperativa de Transportes Públicos del municipio Sitio Infante, que agrupa a choferes de combis, de camiones, de taxis así como a algunos mecánicos y secretarias. En Zihuatanejo, están representados todos los tamaños de empresas privadas, pero de 31 empresas registradas, 13 son medianas (11 a 30 personas). En cambio, en Ixtapa, las pequeñas empresas

[3] Es importante precisar que las cifras del INEGI fueron severamente puesta en duda por investigadores del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) la UNAM. En 2011 el INEGI calculaba una desocupación de 2,4 millones de personas en todo México, el CAM calculó 8,7 millones (2012). Además, es importante precisar que gran parte de la población activa ocupada se encuentra en la categoría de subempleo (o informal), que suma los trabajadores informales urbanos y los trabajadores rurales tradicionales.

(0 a 5 personas) son inexistentes y las grandes bastante numerosas. Se destacan cinco empresas de 101 a 250 empleados y seis con más de 251. En Ixtapa, estas grandes empresas suelen ser multinacionales del sector turístico.

No existen estadísticas sobre el número de alumnos en estadías por empresas, sin embargo, es necesario aportar precisiones sobre la desigual repartición del alumnado base a nuestra observación y los datos recolectados. Movilizamos los cuestionarios realizados para listar los lugares de estadías de TSU de nuestra muestra. Sin gran sorpresa, los siete alumnos que realizaron una estadía en Petatlán la realizaron en una empresa de 0 a 5 personas (véase tabla 7.2). En Zihuatanejo los estudiantes se reparten en empresas de tamaños distintos, mientras que en Ixtapa, la mayoría de los estudiantes realizó en grandes empresas. Cinco de los 19 estudiantes hicieron una estadía en dos empresas distintas de 101 a 250 personas y nueve estudiantes en tres empresas de más de 251 empleados. Si bien habíamos integrado los siete salones de estudiantes en lugar de limitarnos a cinco, es probable que algunos alumnos más vinieran a aumentar el número de estadías en las grandes empresas.

Además, la UTCGG informa por ejemplo que desde su creación, han egresado 3340 estudiantes nivel TSU y nivel Licenciatura (e ingeniería) confundidos (UTCGG, 2013a). Un estudiante de Licenciatura habrá, una vez egresado, realizado una estancia de dos semanas en empresas y dos estadías de cuatro meses; la primera para finalizar el nivel TSU y la segunda para obtener el grado de Licenciatura. Entonces, de 1997 a 2013 se han realizadas al mínimo 3340 estadías (las de TSU), y hasta un máximo no alcanzado de 6 680 estadías, que se realizaron de manera no equitativa en las 188 empresas que firmaron convenios. Quepa añadir que los convenios con pequeñas empresas no son siempre renovados mientras que los con las grandes empresas lo son siempre (UTCGG, 2014).

El predominio de las grandes empresas en los lugares de estadías no es sorprendente. Hay diferencias de capacidad de recepción de estudiantes entre la Pastelería Peter Pan (0 a 5 personas), negocio familiar en Petatlán, y el Hotel Azul Ixtapa (251 y más personas), multinacional del turismo quien recibe estudiantes de administración en su sector de recursos humanos y contaduría, los de turismos en las áreas de recepción, recámaras, alimentos y bebidas, y los de mantenimiento industrial para cuidar a sus instalaciones las maquinarias.

Finalmente queda precisar que las estadías de TSU y Licenciatura no corresponden a las mismas épocas ya que las duraciones de formaciones son distintas. El sexto cuatrimestre de TSU es de abril a julio y la de Licenciatura de diciembre a marzo. Así, la industria turística dispone de estudiantes (una mano de obra casi sin costo y sin compromiso de contratación para tareas bastante sencillas) durante ocho meses del año, periodo que cubre las tres “temporadas

altas" del turismo: semana santa (abril), navidad (diciembre-enero) y las vacaciones de verano (julio). No estamos sugiriendo que un lobby turístico presionó la SEP y/o la UTCGG para adaptar el calendario escolar de las UUTT a sus actividades, pero al contrario y con menos dudas, puede influir en la no contratación de jóvenes titulados y desempleados de la región. Hacemos aquí al hipótesis que los jóvenes titulados podrían ingresar las filas de lo que en términos marxistas fue nombrado "el ejército industrial de reserva", llevando a presionar los trabajadores entre ellos y mantener el costo del trabajo a un nivel bajo así como su condiciones de ejecución.

Tabla 7.1: Tamaño de las empresas privadas que han firmado un convenio con la UTCGG entre 1997 y 2013, en el marco de la realización de estancias y estadías

	Ciudades de la Costa Grande		
Tamaño de las empresas	Petatlán	Zihuatanejo	Ixtapa
Sin información	-	4	3
0 a 5 personas	12	4	-
6 a 10 personas	2	3	1
11 a 30 personas	-	13	3
31 a 50 personas	-	4	5
51 a 100 personas	1	2	3
101 a 250 personas	-	1	4
251 y más personas	-	-	6
Total	15	31	25

Fuente: Convenios de vinculación (UTCGG, 2014) y DENUE
Realización: Lariagon R., 2014.

Tabla 7.2: Número de estudiantes según el tamaño de las empresas privadas en la cual realizaron sus estadías de TSU

	Ciudades de la Costa Grande		
Tamaño de las empresas	Petatlán	Zihuatanejo	Ixtapa
Sin información	-	1	-
0 a 5 personas	7	1	-
6 a 10 personas	-	5	-
11 a 30 personas	-	9	1
31 a 50 personas	-	4	-
51 a 100 personas	-	2	4
101 a 250 personas	-	-	5
251 y más personas	-	-	9
Total	7	22	19

Fuentes: Convenios de vinculación (UTCGG, 2014) y encuesta por cuestionarios, 2013
Realización: Lariagon R., 2014.

Sólo podemos articular algunos datos para plantear un panorama social poco satisfactorio para las clases populares. En el caso particular de la UTCGG y la Costa Grande, valdría la pena investigar lo que hemos dejado al nivel de esbozo, para vincular la débil inserción profesional y el mantenimiento de una clase en condición de precariedad. Profundizar el impacto de la formación de numerosos jóvenes en la UTCGG sobre su contratación en el sector del turismo y el nivel de vida de los egresados podría evidenciar si los empresarios y políticos integrantes del Consejo Directivo de la UT instrumentalizan esta escuela pública. En el mismo sentido y de manera más general, Flores Crespo concluye en su informe que "Las UT parecen ser parte de una tradición política que refiere más a un proceso de política ensimismado y gubernamental que a uno público" (2009: 50).

En una óptica contraria, cabe preguntarse si la precariedad experimentada no podría ser un elemento que hace reflexionar a los estudiantes sobre sus condiciones de vida e incitarles a reorientarse en otro sector de trabajo. ¿Entonces esta precariedad laboral, no permitiría a la vez, de una cierta manera, relativizar la dominación o minimizar las consecuencias de esas políticas educativas en término de reproducción de las relaciones de dominación?

III – ¿LA MOVILIDAD Y LA MULTITERRITORIALIDAD COMO MARCADORES DE UNA EXPERIENCIA DE LA DOMINACIÓN?

En los dos primeros apartados de este capítulo caracterizamos la práctica espacial de alcance regional desarrollada por los estudiantes, así como ésta puede significar un futuro precario en los polos urbanos. Dicho de otra manera, acabamos de presentar datos objetivos de una situación de dominación social. Antes de poder concluir más firmemente sobre el carácter subalterno y medir el grado de aceptación de su condición socio-económica, es decir sobre el vertiente subjetivo de la dominación investigada, cabe primeramente empezar a formularlo "espacialmente" e institucionalmente. Esto no llevara a precisar la hipótesis relativa a la UTCGG como dispositivo de dominación, obligando a recordar el pasado combativo y de lucha social de la región.

Subalternización y desterritorialización

¿Una multiterritorialidad institucional o electiva?

Sistemas locales y regionales están vinculados de manera intrínseca ya que la UT de la Costa Grande tiene como objetivos principales subministrar educación superior a los jóvenes de la región, así como fomentar el desarrollo económico regional. La Carretera Federal n°200 es la condición material de posibilidad de realización de tales objetivos socio-económicos y, aunque los efectos superan la región política ya que estudiantes van de estadías hasta fuera del Estado, lo que hay que destacar es la polarización de las prácticas espaciales hacia los polos urbanos en general. Dado que los estudiantes concentran sus prácticas en zonas específicas y delimitadas, "en puntos de una red" más que en una "zona" de extensión regional, podemos hablar del desarrollo de una multiterritorialidad, mínimamente durante el periodo de estudios. Y como lo desarrolla Haesbaert (2011), hablar de multiterritorialidad significa considerar un cierto grado de desterritorialización. Al instalarse en varios lugares y aprender a vivir articulando varios de ellos con actividades y temporalidades distintas, los estudiantes se desterritorializan, mínimamente por pasar menos tiempo en sus lugares de origen. Si bien al nivel local, la territorialidad no está activada para los intereses de la comunidad estudiantil, la es aún menos a la escala regional ya que se opera una desagregación; es decir: una dispersión de la población estudiantil. El desarrollo de un multiterritorialidad a escala regional para el individuo corresponde a la dispersión espacial al nivel colectivo. A partir de esta constatación, ¿cómo seguir caracterizando la dimensión espacial de estas experiencias en el marco de una estructura social considerada de dominación?

Para este ejercicio, nos parece interesante retomar y discutir los imaginarios de territorialidades desarrollados por Debardieux (2009) para profundizar las relaciones de los actores con su entorno. Descartaremos de entrada el imaginario *biofísico*, ya que remite a relaciones estrechas entre grupos humanos y su medio ambiente, relación en la cual la naturaleza tendría un papel determinante (área de la tribu indígena, redes de lugares de nómadas, etc.). Aunque el término de imaginario no nos convence completamente, la distinción entre lo *institucional* y lo *electivo* nos podría ayudar en caracterizar registros o tipos-ideales de territorialidades opuestas. Según el autor, la territorialidad institucional "remite a la definición, a la adopción y a la puesta en práctica de modelos sociales y políticas en la representación, la

práctica y apropiación de la extensión [espacial]"[4] (Debardieux, 2009: 24). El análisis se complica cuando Debardieux define el registro electivo:

> Remite a la subjetividad y a la experiencia personal, a veces a la libre elección, al libre albedrío quizás. Si creemos en la virtud de este último, podemos decir que esta dimensión de la territorialidad es esta que escapa de las determinaciones institucionales y al condicionamiento ecológico[5] (Debardieux, 2009: 24).

Si bien pensamos entender lo que quiere resaltar el autor por la territorialidad electiva, al enfocarse en las elecciones que puede tener un individuo, nos parece necesario recordar que la subjetividad no es el fruto de una esencia ni del desarrollo de ideas descontextualizadas. La experiencia siempre está históricamente y geográficamente situada y se realiza respecto a objetos y otros sujetos, todos vinculados en una interrelación compleja. Entonces, el libre albedrio, aparte de desconsiderar su connotación individualista, nunca es un "racionalismo puro". Las elecciones se hacen respecto a un espacio social-material heredado (*las prácticas espaciales* lefebvrianas) y las modalidades sociales que proponen las instituciones dominantes (*las representaciones del espacio* lefebvrianas). Es con base a este contexto y a los posibles que se han planteado, que el sujeto decide actuar de una manera u otra.

Esta distinción de registros de territorialidad nos remite al dilema ya evocado al momento de exponer una concepción crítica de la experiencia, entre *espontaneidad* y *conciencia*. ¿Qué tanto una territorialidad está concientizada e integrada al punto de no ser cuestionada? La migración hacia la ciudad para buscar trabajo está asimilada por el estudiante. En cambio, le queda al estudiante la opción de elegir tal o tal ciudad, en función de su capital social (redes de amigos o familiares en tal o tal lugar); su capital económico (capacidad financiera para viajar e instalarse en ciertos lugares); la práctica espacial global (organización nacional e internacional de los aparatos productivos); y otras intuiciones con fundamentos menos racionales (estética del lugar, clima, cultura, etc.). En realidad el "futuro trabajador" no es tan libre de elegir la ciudad que le gustaría porque no puede superar su propia condición social.

[4] De nuestra traducción: « Renvoie à la définition, à l'adoption et à la mise en pratique de modèles sociaux et politiques dans la représentation, la pratique et l'appropriation de l'étendue » (Debardieux, 2009: 24).

[5] De nuestra traducción: « Renvoie à la subjectivité et à l'expérience personnelle, au libre choix parfois, au libre arbitre peut-être. Si l'on croît dans les vertus de ce dernier, on peut dire que cette dimension de la territorialité est celle qui échappe aux déterminations institutionnelles et au conditionnement écologique » (Debardieux, 2009: 24).

Más que registros o imaginarios, nos parece mucho más pertinente hablar de *gradiente* institucional y electivo de una territorialidad, para hacer un paralelo directo entre *subalternidad* y *autonomía* –el *antagonismo* siendo el punto de inflexión entre ambos polos. Así, la experiencia individual y colectiva, la conciencia de grupo y de sí mismo, o el "libre albedrio" están en tensión con la eficacia de la estructura de dominación y de sus instituciones; haciendo variar el grado de territorialidad entre institucional (subalternidad) y electivo (autonomía). Hasta ahora, todo deja pensar que en este caso de estudio, la multiterritorialidad desarrollada por los estudiantes tiene un gradiente institucional mucho más fuerte que el electivo. Pero para confirmar este argumento debemos precisar el proceso de subjetivación política de los estudiantes.

De la multiterritorialidad estudiantil a la desterritorialización sin regreso

Aunque sin duda la movilidad abre perspectivas (laborales, culturales, asilo político, etc.), es importante recordar que no es siempre una elección:

> La movilidad es considerada hoy como una base, una capacidad que permite la innovación y la ascensión social. Pero no hay que olvidar que gran parte de los movimientos migratorios son provocados por represiones, pobreza y desesperación (Hérin, 2006).

Como señala Haesbaert (2011), la movilidad no debe ser entendida como mero desplazamiento sino como relación social. En nuestro caso de estudio, integrar las filas de los técnicos o licenciados tecnológicos, es subir de rango social, del campesinado pobre al migrante que llega en las urbes para trabajar.

El desarrollo de una multiterritorialidad a escala supra-regional en el transcurso de los estudios significa una reterritorialización que implica una desterritorialización a la vez previa y simultánea. Desarrollar una multiterritorialidad significa pasar menos tiempo, o incluso abandonar el espacio más localizado de la adolescencia, con la familia, en el pueblo, en el barrio o en la ciudad pequeña. En el espacio de la vida familiar, comunitaria, opera una reterritorialización compleja sobre varios espacios localizados. La territorialidad, en su sentido ontológico formador de la identidad ya no se "restringe" al espacio familiar localizado, sino a una red de lugares. Así, el periodo de la vida estudiantil puede ser considerado un "periodo desterritorializante". Si bien después de titularse el estudiante sigue viviendo o va regularmente

en su pueblo de origen, el proceso de desterritorialización puede ser parcial y desembocar en la estabilización de una multiterritorialidad. En cambio, el ciclo de desterritorialización puede cerrarse con una reterritorialización "definitiva" si hay ruptura con la práctica espacial anterior, al migrar e instalarse en otro lugar. En ambos casos, la desterritorialización puede ir borrando, hacer caer en el olvido, la territorialidad previa, por el simple hecho de pasar menos tiempo en este lugar, o hasta debilitar el territorio local al no involucrarse en los grupos sociales que lo conformaban.

CONCLUSIÓN

El sistema local petatleco y la vida estudiantil se insertan en uno más amplio: el del mercado de trabajo y de las estancias en empresas; integrado por empresas grandes, cuando no multinacionales, ubicadas en los polos urbanos de la Costa Grande o más lejanos. Estudiar es también la opción de participar en viajes escolares y conocer a distintos sitios nacionales. El aprendizaje es entonces múltiple ya que combina anclaje local, migraciones cuatrimestrales a polos urbanos a menudo regionales y descubrimiento de sitios de interés nacionales, induciendo siempre la movilidad y la apropiación de espacios. Este aprendizaje de la multiterritorialidad es intrínseco a la formación universitaria y una necesidad para la búsqueda posterior de un trabajo.

Las migraciones futuras en las zonas urbanas podrán posiblemente ayudar a mejorar situaciones individuales, pero no resolver la pobreza al nivel regional dado que en la región el desempleo sigue siendo importante hasta en el sector del turismo. Además, el título de licenciado tecnológico no parece garantizar, y menos el de TSU, ni un sueldo digno ni una cargo alto. Así, las migraciones urbanas no parecen ascenso social ni vida digna. A la precariedad laboral es probable que se añade, sobre todo en los alumnos originarios de comunidades rurales, una precariedad socio-territorial.

Caracterizar la práctica espacial estudiantil ha permitido ubicarla en una estructura socio-económica que vincula directamente estudios y mercado laboral, pero no es suficiente para hablar de un proceso de dominación. Nos queda evaluar cuánto la (multi)territorialidad desarrollada es más *institucional* que *electiva*, es decir que está más condicionada por la estructura social que por una voluntad autónoma de los jóvenes costeños y en qué medida los estudiantes son conscientes de su situación, cuánto la aceptan y si exploran otras vías para cambiar su vida. En el capítulo siguiente profundizaremos esta tensión entre el discurso de la institución universitaria y el proceso de formación subjetiva de los estudiantes.

CAPÍTULO 8

EL MODELO EDUCATIVO TECNOLÓGICO COMO PIEDRA ANGULAR DE LOS PROCESOS DE DESTERRITORIALIZACIÓN Y SUBALTERNIZACIÓN ESTUDIANTIL

Anteriormente hemos listados rasgos generales de las UUTT en cuanto a sus especificidades tecnológicas y sus vínculos con el mundo empresarial. También ubicamos a la UTCGG en una zona económicamente marginada, al medio de la Costa Grande de Guerrero, posicionándola como única opción de educación superior para los jóvenes de la región. Luego, sus estudios les llevan a desarrollar primero una práctica espacial de escala local, que implica la identificación al pueblo de Petatlán y a una comunidad estudiantil, y segundo de escala regional, con la realización de estadías en empresas. Así, hemos demostrado cómo el desarrollo de la movilidad es intrínseco a la articulación de estas dos escalas y algo necesario para buscar un trabajo después.

La última etapa consiste en caracterizar las subjetividades resultantes de cuatro años de estudios y así evaluar qué medida la UTCGG estructura el campo de acción de los estudiantes. Ahora nos enfocaremos en cómo la institución universitaria investigada influye y condiciona la construcción social de los jóvenes. Debemos entender la institución en su conjunto, es decir no sólo en su estructura administrativa, sino también mediante el modelo pedagógico y las ideologías en las cuales se fundamenta y cómo están difundidas. Por otra parte, profundizaremos en cómo estas representaciones participan a la formación subjetiva de los estudiantes y favorece la transmisión de una cierta concepción ideologizada de la realidad que experimentan. Dicho de otra manera, en este capítulo vamos a estudiar la tensión entre lo *concebido*, defendido por la institución universitaria, y lo *vivido* por la comunidad estudiantil.

Después de caracterizar la subalternidad estudiantil por la aceptación del modelo social dominante y actos aislados de resistencia, cerraremos el análisis recordando que los

aspectos objetivos como subjetivos, observados para caracterizar una experiencia de la dominación, caben en la perspectiva de la producción del espacio.

I - UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA EN CONCORDANCIA CON EL MODELO SOCIO-ECONÓMICO DOMINANTE

Para poder seguir sobre la construcción del sujeto estudiantil de la UTCGG, es necesario entender como esta institución educativa se concretiza relacionalmente, no sólo a través de la estructuración de las relaciones sociales, sino como están justificadas. ¿Qué valores difunde la UTCGG y cómo se reflejan en su estructura interna y con sus relaciones con el mundo empresarial? ¿Cómo caracterizar el modelo pedagógico tecnológico y su concreción en la UTCGG? Es lo que debemos abordar ahora para luego evaluar qué tanto lo *concebido* tiene primacía sobre lo *vivido*.

Un gobierno universitario sin académicos

Al igual que todas las universidades tecnológicas, la UTCGG no tiene autonomía como lo pueden tener las universidades estatales en México. Concretamente, significa que el modelo pedagógico está elaborado por la dirección académica y la subdirección de programas educativos de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) (CGUTP, 2015), aunque las carreras y academias pueden adaptar los planes de estudios a las necesidades regionales (UTCGG, 2005). Tampoco las UUTT auto-producen totalmente sus reglamentos internos entre académicos y administrativos. La CGUT había diseñado el armazón institucional original, pero para flexibilizar la política de descentralización, dio el poder a las UUTT de modificar sus esquemas internos (CGUT, 2006). Queda a cargo del *Rector* proponer cambios y al *Consejo Directivo* corresponde aprobarlos. Hay que precisar la naturaleza de esos dos órganos de gobierno para entender tanto la dependencia directa de la universidad tecnológica al Estado y su esquema organizacional vertical interno.

En el *Reglamento Interior* establecido por el Gobierno del Estado de Guerrero, apreciamos que la UTCGG es efectivamente un *Organismo Público Descentralizado* con personalidad jurídica y patrimonio propio (CJPEGRO, 2013). El *Consejo Directivo* es la máxima autoridad y sus determinaciones y decisiones son obligatorias para el Rector y las

demás unidades administrativas de la universidad. Este consejo está integrado por el ejecutivo del Estado o un suplente que lo representará; tres representantes del Gobierno del Estado; tres representantes del Gobierno Federal designados por el titular de la Secretaría de Educación Pública; un representante del ayuntamiento del municipio de Petatlán; tres representantes del sector productivo de la región y tres representantes de Asociaciones de Profesionistas afines a las carreras que la institución universitaria imparta (CJPEGRO, 2013: art. 9). Una sencilla observación permite constatar el fuerte dualismo entre instituciones de gobierno y empresas privadas que compone este máximo órgano del gobierno universitario. Si bien los integrantes de instituciones públicas son más de la mitad del consejo (8 de 14), dado que la orientaciones generales de la escuela tienden a favorecer el desarrollo regional y fortalecer la cooperación con las empresas, es difícil imaginar cómo los consejeros no irían en el sentido del sector productivo, ya bastante bien representado (6 de 14). Además, si bien existe un *comisario* y un *abogado general* en la UTCGG para observar que se respeten las leyes, ninguna comisión ética u organismo autónomo de la dirección, vigila que se cuiden los intereses de la sociedad (los alumnos) en contra de los abusos empresariales. Hay que notar que para una institución pública de educación, sólo haya tres representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ningún docente, secretario académico o persona que podría tener alguna experiencia o contacto directo con la docencia y el estudiantado en el Consejo Directivo de la UTCGG. Sin emitir ninguna hipótesis, es claro que los intereses de los trabajadores, docentes y de los estudiantes no están representados en este consejo.

De hecho, como veremos más a detalle en adelante, la representación estudiantil es inexistente. Aunque en el *reglamento de los alumnos* (UTCGG, 2007a) se les permite constituirse en sociedades estudiantiles, sus obligaciones son muy limitantes. Se les prohíbe interferir entre los órganos de gobierno de la universidad, los académicos y trabajadores. Y como lo hemos observado, no existen sociedades o agrupaciones estudiantiles en la UTCGG.

En término general, el Consejo directivo valora para aprobación o no, las propuestas elaboradas por el Rector. Cabe precisar que ser rector de una UT es un cargo político, es decir que no está designado mediante una elección por pares académicos, sino que es nombrado por el Gobernador del Estado (Flores-Crespo, 2009). Varios artículos del reglamento interior definen el papel del Rector, como "al frente" (CJPEGRO, 2013: art.3), es decir que administra y representa legalmente la universidad (CJPEGRO, 2013: art. 13). Si puede proponer las demandas de presupuestos y las orientaciones de la universidad al Consejo Directivo, tiene la libertad de nombramiento de los jefes de departamento y el manejo de las relaciones laborales. Al rector le corresponden los trámites y la resolución de los asuntos de la UT y

puede delegar facultades u otorgar mandato o autorización a servidores públicos subalternos mediante acuerdo por escrito (CJPEGRO, 2013: art. 4). El Rector es un órgano de gobierno al igual que el Consejo Directivo; el Secretario académico; las Subdirecciones y jefaturas de Departamento de carreras; el Comisario Público y el Patronato (CJPEGRO, 2013: art. 5).

Como organismo público, la UTCGG recibe presupuestos de los distintos gobiernos, pero no sólo eso. Como lo observamos en el Informe de actividades de enero-abril 2012 (UTCGG, 2012), sobre un total de 12 726 537,39 pesos mexicanos ingresados en abril 2012, 14,9% provienen de subsidios federales, 13,9% de subsidios estatales y 3,1% de sus ingresos propios. Las demás fuentes de financiación son diversas (bolsa de valores, servicios a empresa, donativos, etc.) y principalmente realizadas gracias a la obra del patronato.

El patronato está compuesto por un presidente, un secretario, un tesorero y de los vocales necesarios. Son miembros propuestos por el Rector y luego designado por el Consejo Directivo por un periodo de tres años y siempre a título honorífico. Su objetivo principal es de generar ingresos adicionales a los gestionados por la universidad, mismos que pasarán a formar parte del presupuesto anual, con previo acuerdo del Consejo Directivo (CJPEGRO, 2013; UTCGG, 2009c). Para hacer incrementar el patrimonio y los fondos de la universidad, el patronato establece programas de trabajos anuales que pueden desembocar en la firmas de convenios con entidades públicas o privadas y así participar en la creaciones de formaciones para el público en general (diplomados, escuela de idioma, etc.), servicios a empresas (investigación de mercado, capacitación a trabajadores, etc.), rentar instalaciones y otras iniciativas que pueden generar ingresos (UTCGG, 2009c).

Si bien no hemos encontrado muchas críticas en la literatura científica sobre las prácticas de los patronatos en los ámbitos educativos, y aunque el patronazgo se parece a una iniciativa siempre beneficiosa para la mejora de los establecimientos educativos, también se debe considerar que es una expresión de la necesidad –ideológica– de crecimiento así como una intromisión del modo de gestión liberal en la institución pública. La composición del Consejo Directivo testifica también de esta injerencia del sector productivo privado en la orientación de lo público. Y si bien es difícil criticar esta cooperación pública-privada dados sus primeros objetivos, queda inmutable por la estructura de control del Estado de Guerrero sobre la UTCGG, a pesar de su carácter descentralizado. El Rector tiene un control total sobre los recursos humanos de la universidad y está políticamente al servicio del Gobierno del Estado, mientras que el Consejo directivo, compuesto por integrantes del Estado y del sector productivo, tiene el control sobre las orientaciones que podría tomar la UT mediante el Rector.

Las universidades tecnológicas al servicio del mundo empresarial: relaciones formales e informales

Los vínculos entre gobierno universitario y empresa son oficiales y parte de los fundamentos de esta institución. No hemos encontrado fuentes ni testimonios sobre el papel de las empresas regionales en el diseño de la UTCGG, pero teóricamente se realizaron encuestas preliminares sobre las necesidades en capacitación de trabajadores en la Costa Grande, como lo preveía la SEP (SEP, 1991). En cambio, ya hemos comprobado anteriormente que el sector productivo está presente no sólo en el Consejo Directivo de la UTCGG sino también antes en las comisiones académicas de la CGUTP (CGUTP, 2015). Por otra parte, las empresas regionales, gracias a convenios, brindan facilidades para la realización de las estadías y las estancias de los estudiantes y mediante la realización de trabajos de investigación, las UT pueden ayudar a la comercialización de los productos o a la mejora de servicios de las empresas con las cuales haya convenios.

Si estos vínculos son los aspectos formalizados y oficiales de la cooperación entre las empresas y las UUTT, también existen vínculos e interacción informales. Al final de mi estancia en la UTCGCG como profesor de francés en abril 2011, toda la planta docente del departamento de turismo fue invitada a desayunar en el Hotel Azul Ixtapa en Ixtapa, para clausurar el cuatrimestre. Mientras estábamos comiendo, pasó el director del hotel y nos invitó a juntarnos con él después para tomar un café. El director aprovechó este momento para presentarnos los planes de desarrollo de su empresa hotelera. Entre otros detalles, dado que acaba de firmar un convenio con una compañía aérea y una agencia de turismo canadiense, explicitó la necesidad de tener más trabajadores capacitados en francés e inglés, y contaba con el alumnado de la UTCGG. Si bien esto no puede superar el nivel de una anécdota, nos permite imaginar los tipos de vínculos menos formales, no necesariamente ilegales, que pueden influir en la evolución de la formación del estudiantado en la UTCGG.

Otro papel de la universidad es el de estimular el desarrollo de iniciativas empresariales en la región. Para este objetivo fueron creadas las incubadoras empresariales en 2006 y transferidas a 66 universidades, incluyendo la UTCGG, en 2007. El objetivo general es de desarrollar el emprendimiento social para luchar contra la pobreza, porque, según la Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas (ANUT, 2015) las incubadoras "impulsan y fomentan en sus estudiantes, sus egresados y la sociedad en general el desarrollo de negocios para contribuir al desarrollo económico de la región". Como su nombre lo indica, estos organismos internos a las universidades acompañan la gestación de pequeñas empresas

o negocios. Los asesores de las incubadoras inician a jóvenes voluntarios al ámbito empresarial mediante la realización de planes de negocios, la enseñanza de técnicas empresariales y la formación de actitudes y valores del mundo de los negocios (ANUT, 2015). A cada generación, los mejores proyectos estudiantiles de la Incubadora Empresarial podrán recibir recursos para concretizar los planes (véase fotografía 8.1).

Fotografía 8.1: **Entrega de cheque.** La Rectora de la UTCGG entrega un cheque pagado por la SEP y la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo, a los estudiantes cuyos proyectos fueron seleccionados por la Incubadora Empresarial (Autor: fotógrafo de la UTCGG, 2013).

Una enseñanza de acorde a una visión funcionalista de la educación

Un modelo pedagógico tecnológico y poco humanístico

A comparación con el sistema de educación superior clásico, las universidades tecnológicas ofrecen formaciones cortas para obtener el título de Técnico Superior Universitario (TSU), un nivel intermedio entre bachillerato y licenciatura. Luego, para permitir a los alumnos seguir estudiando –e incluso seguir en otras escuelas de enseñanza superior–, así como resolver parte del problema de débil reconocimiento del título de TSU (Crespo, 2009), las universidades

tecnológicas empezaron a impartir formaciones para la obtención de los grados de Licenciatura e Ingeniería, con dos años más de estudios después de la formación de TSU.

Como lo establece la CGUT (2006) el modelo de educación de las UT está basado en cinco atributos: pertinencia, intensidad, continuidad, polivalencia y flexibilidad. La *pertinencia* hace referencia al objetivo de hacer corresponder las actividades académicas con las expectativas de la población. Para Flores-Crespo (2009) es una repuesta funcional y organizativa para vincular la educación con el mercado laboral y el sector productivo. Además, en un contexto de desempleo masivo y de especialización en perpetua transformación, "tal pertinencia es irreal" (Flores-Crespo, 2009: 8). La *intensidad* se refiere a la optimización de los tiempos y recursos de enseñanza-aprendizaje. Se concretiza a través de un plan de estudios con un importante volumen de horas de clases. Para el nivel TSU, 2,625 horas presenciales y una estadía profesional de 525 horas[1], es decir aproximadamente siete horas diarias. A título de comparación, el TSU condensa en dos años la cantidad de horas que las formaciones generales superiores dedican a una licenciatura. Para obtener el grado de Licenciatura o Ingeniero[2], se añade una duración de 1 500 horas de clases, más una estadía profesional de 480 horas repartidas en cinco semestres (CGUT, 2006). Esta intensidad, como lo han señalado varios evaluadores (CGUT, 2006; Mazeran *et al.,* 2006) del modelo pedagógico, no permite desarrollar capacidades de auto-aprendizaje o de fomentar la autonomía y la creatividad de los alumnos, y dificulta que practiquen otras actividades culturales al exterior de la vida universitaria. Es uno de los factores de deserción escolar (Flores-Crespo, 2009). La *continuidad* se refiere a la posibilidad de ofrecer a los alumnos que los desean de seguir estudiando para obtener el grado de Licenciatura o de Ingeniería. En los hechos, sólo se pudo concretar cuando las UT empezaron a ofrecer estos grados, ya que el TSU no tiene equivalencia en otros subsistemas de educación superior. La *polivalencia,* desde el enfoque de las competencias, precisa que el educando debe aprender habilidades afines a varias áreas y que se le facilite el aprendizaje de varias tecnologías así como la capacidad de adaptación a diversas formas de trabajo. Finalmente, el de *flexibilidad* hace referencia tanto a que los planes de estudios se adapten y modifiquen respecto a las necesidades del sector productivo (CGUT, 2000), como a la implementación de la "multidisciplinariedad" y a la

[1] Periodo escolar de cuatro meses de duración. Así, los dos años de TSU están compartido en seis cuatrimestres continuos interrumpidos sólo por las vacaciones de Semana Santa en abril y de Navidad en diciembre.

[2] Existe una polémica respecto al grado de "ingeniero" entregado por las UUTT. Efectivamente, el sistema de enseñanza tecnológico nombra de "ingenieros" a los estudiantes graduados de licenciaturas tecnológicas que han cursados formaciones destinadas a el sector industrial, mientras que los estudiantes de formaciones orientadas hacia el sector de servicios conservan el nombre de "licenciados". Sin embargo, al nivel nacional e internacional, el título de Ingeniero corresponde al nivel maestría, no de licenciatura (véase entre otros: Flores Crespo, 2009).

facilitación del cambio de instituciones por parte del estudiantado (CGUT, 2006). La reformulación de este último atributo en 2006 hace eco al de continuidad, posiblemente para justificar la generalización de le enseñanza del grado de licenciatura en las UT.

Los planes de estudios suelen actualizarse y ser acordes con las necesidades reales de la industria, aunque se mantiene una formación de un 70% de enfoque práctico, tanto a través de clases prácticas así como la realización de visitas, estancias y estadías[3] en empresas. De hecho, los últimos cuatrimestres de la formación de TSU y de Licenciatura o Ingeniería son dedicados a la realización de una estadía en empresa de 500 a 520 horas (UTCGG, 2009a). Los estudiantes realizan sus estadías debajo la supervisión de dos tutores, uno en la universidad y otro en la empresa. Este "intenso contenido práctico", como lo señala repetidamente Flores-Crespo (2005, 2009), ha sido criticado a partir del 2000, fecha a en la cual la CGUT pretendía empezar a "brindar una formación integral, en los aspectos culturales, artísticos y deportivos, además de una educación tecnológica especializada" (CGUT, 2000: 19, citado en Flores-Crespo, 2009: 10-11). Como ya se planteaba en las "estrategias generales" de la Agenda Estratégica 2002-2006, la formación integral estaba mencionada para contribuir a su "consecución exitosa" y se proponía "promover y difundir la cultura y las actividades recreativas y de sociabilización, además de fomentar la instrumentación de un programa de reflexión permanente sobre valores y actitudes" (CGUT *et al*., 2006: 455; citado en Flores Crespo, 2009)[4]. Más tarde, a pesar de la relativamente positiva evaluación de las UUTT realizada por Mazeran *et al.* (2006), los autores advertían que la formación integral no puede desempeñarse sólo con poner a disponibilidad de los estudiantes actividades culturales "periféricas con el núcleo de la formación". Efectivamente, si se incrementaron las actividades de "ocio" en las UUTT, enseñanzas más humanistas o materias de cultura general no se integraron a los planes de estudios ya carentes de formación teórica. La argumentación a favor de un desarrollo personal e integral permaneció en los informes y predominó el modelo de desarrollo de competencias y tampoco se busca la transversalidad de contenidos educativos que requieren las sociedades democráticas y contemporáneas (Flores-Crespo, 2009).

Respecto a nuestra investigación, es importante caracterizar que este tipo de educación es *vocacional*[5]. En sus trabajos sobre las universidades tecnológicas, Flores-Crespo (2004) pone en tensión dos definiciones de la educación vocacional, quien según él, no son exclusivas para determinar el nivel educativo. La educación vocacional es una filosofía o

[3] En las UUTT, las estancias duran una semana mientras que las estadías duran cuatro meses.
[4] En ese caso no pudimos consultar el informe CGUT 2006 *et al.*, por lo cual nos fiamos de la interpretación de Flores Crespo.
[5] Del inglés *vocationalism.*

pedagogía educativa que propone que el plan de estudio se rija por un enfoque ocupacional o de utilidad para la industria (Marshall, 1998; citado en Flores-Crespo, 2004: 197). De otra parte, el vocacionalismo es descrito como una forma de educación con fines primordialmente instrumentales (Winch y Gingel, 1999; citado en Flores-Crespo, 2004: 197).

Una planta docente pedagógicamente deficiente

Sin referirnos al modelo pedagógico en sí, sino más bien a su puesta en práctica en contextos sociales desfavorecidos, resulta cómodo que el estudiante esté pasivo frente al proceso de enseñanza. En el caso de la investigación de De Garay (2006), que aplicó un cuestionario en todas las UUTT existentes en 2002 y 2003, observó que 80,1% de los estudiantes estimaban que sus profesores se limitaban en "dictar" clases más que buscar otras formas de relación pedagógica. Si bien este dato es criticable por limitarse a la opinión de los alumnos, nos indica que este modo "clásico" de enseñanza, que pone al profesor como dueño del saber y al alumno como ignorante frente a él, es dominante en la práctica educativa tecnológica. En el mismo sentido, Silva Laya (2006) comenta que en las UUTT no hay búsqueda de innovación pedagógica y que permanece el método tradicional de dictar clase delante alumnos que deben memorizar.

En el caso de la UTCGG, aunque no hemos sistematizado la observación a todas las clases, se destacaba también esta manera de enseñar. A pesar de sesiones en laboratorios o en talleres, algunas dinámicas de juegos didácticos, dominaba el dictado en clase. Debo reconocer, como exalumno de la educación nacional francesa, que gran parte de nuestra educación siguió este modelo. Así, cuando fuimos parte de la planta docente de la UTCGG en 2010-2011, nuestro asesor, así como sus colegas solían dictar las clases, y acabamos reproduciendo esta forma de enseñanza. Esta observación nos lleva, en lugar de criticar a la institución educativa, a subrayar como una práctica pedagógica se va manteniendo y desarrollando de manera endogámica. En el caso de la UTCGG, la oferta de educación siendo escasa en la región, la demanda de nuevos profesores y docentes está en gran parte cubierta por los mismos egresados de la universidad. Si no existen estadísticas al respecto, hemos visto a dos de nuestras estudiantes de la carrera de turismo en el periodo 2010-2011, estar contratadas como docentes en septiembre de 2012, aunque todavía no estaban egresadas. Observamos que en otras carreras, también esta práctica de contratar buenos alumnos después su titulación es frecuente. El directorio de la escuela consultable en el sitio internet de la

UTCGG, permite apreciar que varios administrativos tienen títulos de TSU, licenciados e ingenieros obtenidos en la propia UTCGG.

De manera contradictoria al balance general que hacen los estudiantes respecto a la supuesta calidad de su escuela (véase capítulo 5), algunos han detectado este problema de deficiencia y lo expresan de diversas maneras:

> Yo veo que a mi carrera, como a todas, le hace falta maestros más preparados. Los maestros, tal vez, se limitan mucho en su forma de investigación, o sea, se limitan, no van más allá, no tienen otras visiones de que quieren aprender otras cosas, no simplemente a la carrera de alimentos. Pueden estudiar un área como física, o sea más áreas para que su conocimiento crezca más (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

> Siento que a veces es un problema que haya tanta cercanía entre profes y alumnos. A veces nos la pasamos riendo en lugar de estudiar. Es agradable, pero cuando lo piensas, pues estamos aquí para aprender. Y eso que unos profes son bien jóvenes, ¡los mismos estudiantes a veces son contratados! Eso no ayuda, no hay autoridad, hay demasiado confianza (N°18, estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado).

El problema de la enseñanza ha sido detectado por varios investigadores que ya hemos citado, pero podemos añadir que una evaluación externa realizada en 2004 por pedido de la SEP (CGUT-SEP, 2004) preconizaba implementar la formación inicial y continua para capacitar a los docentes. En la revista Espacio Universitario de la UTCGG, quedo publicado que en 2013, 11 docentes continúan cursando la maestría en línea, cinco docentes obtuvieron la Certificación Nacional Calidad Automotriz, cinco presentaron el "Teaching Knowledge Test" por la Universidad de Cambridge (UTCGG, 2013b: 6). Efectivamente, de lo que hemos observado en la UTCGG, se ejercía una presión sobre los profesores para obtener grados académicos, en general la maestría, para aumentar el nivel de títulos de la planta docente. Dado que los profesores a los cuales se exigen esta formación en posgrado trabajan de tiempo completo, estudian una maestría a distancia, lo que en ningún caso facilita la transmisión de valores y técnicas pedagógicos entre el profesor y el aprendiz.

En la misma revista está notificado que se impartió el curso "La práctica educativa basada en Competencias orientadas a las inteligencias múltiples a todos los docentes y directivo de la UTCGG: 2013b). A este nivel, ya no podemos negar que para este sistema educativo, la calidad pedagógica y la formación integral no son preocupaciones. Ni la SEP, ni la CGUT y la UTCGG han tomado en cuenta las sugerencias de los pedagogos y de los

evaluadores en cuanto a la necesidad de incrementar una formación integral, lo qué lógicamente y de manera antagónica, se traduce por el reforzamiento de la enseñanza por competencias. ¿Y por qué se buscaría modificar la relación pedagógica a favor del desarrollo reflexivo, critico, autónomo del estudiante, si en las palabras de Flores-Crespo (2009: 16) "la idea [es] de llenar espacios en el mercado laboral con personas de determinada calificación profesional"?

La reproducción de valores hegemónicos

Ceremonias y formalidad cotidiana

En la Universidad de Petatlán es una obligación para los alumnos adquirir "el uniforme correspondiente para su portación adecuada" (UTCGG, 2007a: 6). Los profesores no duden en exigir explicaciones a los alumnos cuando no llevan su uniforme. Cuando en ciertos casos el alumno no pudo lavarlo o no lo lleva por otra razón que puede explicarse por sus bajos recursos, los profesores no suelen insistir. En cambio, si se trata de un joven insolente que perturba la clase, podría ser enviado al cubículo del director de carrera o hasta de la rectoría para recibir un regaño y que se tome acta de su comportamiento. En casi todas las escuelas públicas mexicanas, de la primaria a la preparatoria, los uniformes son obligatorios, pero es un hecho singular llevan uniformes en una escuela de nivel superior. No hemos encontrado una justificación oficial en los documentos institucionales, sino hemos observado profesores exigir que el uniforme esté limpio y sea portado de manera adecuada, dado que "presentarse bien" siempre será una exigencia básica de sus futuros empleadores. El uniforme ayuda a homogeneizar las actitudes de los alumnos, a incitar al ser riguroso con su apariencia y su higiene, es decir a *ser formal.*

En el mismo sentido, en varias ocasiones del año para eventos de la UTCGG (entrega de premio, aniversario de la UT, etc.) como festividades nacionales (Independencia, batalla de Puebla, etc.), se organizan ceremonias muy formales en la cancha de basquetbol. Como esta precisado en el *Reglamento de actividades culturales y deportivas* (UTCGG, 2009b), "con la finalidad de preservar la historia de nuestra nación se celebran los elementos que enmarcan el calendario escolar de la Secretaria de Educación Pública, izando la Bandera Nacional a toda asta o a media asta, según corresponda". Las ceremonias oficiales empiezan siempre por los homenajes a la bandera, con un desfile de la Escolta Universitaria acompañada por los ritmos

militares de la Banda de Guerra de la Universidad (véase fotografía 8.2). Ambas son partes de las actividades extracurriculares que propone la universidad a los estudiantes y aunque es la participación es voluntaria, los alumnos están seleccionado según los mejores promedios (UTCGG, 2009b).

Fotografía 8.2: El aniversario de la UTCGG.
La escolta universitaria desfilando al ritmo de la Banda de Guerra (fuera de la fotografía) delante los estudiantes y los administrativos (Autor: Lariagon R., 2013).

Actividades culturales y deportivas

Después las sucesivas peticiones para fomentar la formación integral de los alumnos se crearon y aumentaron el número de actividades culturales y deportivas. En la UTCGG, el documento que reglamenta las actividades extracurriculares precisa que tienen este objetivo de formación integral (2009b). Las actividades culturales se justifican de manera azarosa, teniendo "como objetivo estimular y desarrollar el gusto por la diferentes formas de cultural, tales como el Teatro, la Danza y la Música" (UTCGG, 2009b: 2). En la misma perspectiva, las actividades deportivas deberían "propiciar en el estudiante la salud, confianza y seguridad en sí mismo" (UTCGG, 2009b: 3).

En la UTCGG, además de los responsables administrativos, cinco profesores trabajan en la organización de talleres culturales y deportivos. Si bien los alumnos pueden pedir que se abra una actividad, siempre depende de las capacidades de los profesores contratados, de la autorización del Consejo Directivo y de las orientaciones generales de la CGUT. No existe forma, a parte de la creación de sociedades estudiantiles, que los estudiantes organicen sus propias actividades (UTCGG, 2007a; Entrevista realizada por los autores con la Lic. Diana

Isabel Palacios Bermúdez, subdirección de actividades culturales y deportivas, 2013). Así, además de las ya mencionadas Bandas de Guerra y Escolta Universitaria, en la UTCGG en 2013, estaban los talleres de danza folclórica, de declamación y estaba previsto que se abra un taller de ajedrez. En cuanto a los deportes, había talleres de futbol soccer y futbol rápido, basquetbol, voleibol y carreras de atletismo, siempre varonil, y en algunos casos femenil. Como lo precisa el reglamento, los mejores alumnos o equipos podrán estar seleccionados para representar la UTCGG en los torneos nacionales que organiza la CGUT entre las UUTT (2009b). A nuestro parecer, las actividades culturales contaban con poco apoyo, lo que no sorprende dada la fuerte carga de horas de clases. Los alumnos participan más en las actividades deportivas, y el equipo de futbol de la UTCGG ha llegado a ganar el torneo nacional en 2013, hecho celebrado con la comunidad.

De acuerdo con Flores Crespo (2009), la CGUT persiste en una visión simplista al afirmar que "las actividades deportivas que se practican en las Universidades Tecnológicas son un elemento fundamental para desarrollar el trabajo en equipo y detonar el carácter emprendedor de los alumnos" (CGUT, 2006). Implementar la formación integral parece limitarse al de impulsar actividades culturales y deportivas, y estas últimas tienen más éxito acerca de los alumnos. Más que señalar el deporte como elemento fundamental ideológico de las escuelas tecnológicas, nos parece un ingrediente más apuntando a las aceptación del modelo social dominante. Contrariamente al deporte como *juego* o como *educación física*, el *deporte* al valorizar lo *competitivo* y *el culto del esfuerzo*, refuerza la aceptación de un ideal democrático que acepta las desigualdades sociales basadas en la meritocracia (Queval, 2004). En cuanto a la meritocracia, al justificar las desigualdades, esconde la violencia social del modelo de desarrollo neoliberal (Renouard, 2011).

Las conferencias de motivación

Aunque no podemos generalizar una práctica educativa con base a un acontecimiento, la conferencia realizada en la ocasión del 16° aniversario de la UTCGG el jueves 14 de septiembre 2013, debe ser mencionada por su carácter eminentemente federativo y comunitario, al reunir en un mismo lugar, el centro de convenciones de Petatlán, todos los estudiantes, docentes y trabajadores de la UTCGG (véase fotografía 8.3). Además, el contenido de la conferencia se destaca por la retórica empleada y su registro propagandístico e ideológico, más que científico y pedagógico. Si bien los universitarios estamos acostumbrados

a considerar que las conferencias consisten en una exposición relativamente larga en la cual se encadenan argumentos para demostrar algo, esta no lo fue. Una conferencia no es necesariamente científica, puede ser religiosa, de prensa, etcétera… Sin llegar a clasificar esta conferencia, es claro que no era científica.

Para empezar, el conferencista era el Master Coach Alfredo Chávez, y se definía él mismo como "coach ejecutivo gerencial y entrenador mental". Empezó su discurso contando su infancia difícil en la ciudad de Netzahualcóyotl en la periferia de la Ciudad de México. Después de citar estadísticas oficiales alarmantes sobre la educación y la pobreza en México, y de entrecruzarlas con anécdotas dramáticas sobre su vida personal –un padre alcohólico y una madre ama de casa pasiva–, contó sus esfuerzos para superar los problemas encontrados, ilustrando su argumentación con imágenes de luchadores de lucha greco-romana. Según él, consiguió estar entre los "pocos mexicanos" que tienen la "suerte" de entrar en la universidad. En su caso, llegó a estudiar una licenciatura de trabajos y *management* del deporte en el Tecnológico de Monterrey, y "echándole ganas", consiguió una beca de estancia en Europa. Después, su discurso se orientó a vincular, sin fundamentarlo, la baja educación de los mexicanos a una serie estadística sobre la satisfacción de los mexicanos en el ámbito laboral: 73% de los mexicanos están frustrados en el trabajo, 84% se siente mal pagado, 54% siente que su empresa no valora sus capacidades, etc. Estas cifras alarmantes sobre el –mal– ambiente laboral se explicarían por el hecho que los mexicanos estudian poco. Si bien es cierto que tener títulos universitarios favorece acceder a empleos de profesionistas y cargos más altos, no garantiza siempre un buen salario, una estabilidad laboral y un desarrollo personal bueno. Y es un grave error de análisis omitir que no es porque los mexicanos estudian más que todos obtendrán un empleo que corresponde a sus títulos universitarios. Las empresas privadas y administraciones públicas no crean empleos según su utilidad social y para contratar, sino según sus necesidades de productividad. Las estadísticas parecían estar integradas a su discurso para provocar emoción, más que para sostener un análisis solido de la situación educativa y laboral de México.

El contexto planteado sirvió a desarrollar, aunque con pocos argumentos, un hilo conductor alrededor de "una vida con valor", es decir la búsqueda del éxito individual. A nuestro juicio, se contradijo en su propia argumentación, al decir que los modelos sociales a seguir estarían ya en la sociedad, porque funcionamos socialmente en espejos:

> Es mentira que los humanos nos definimos nosotros solitos, nos definimos en función de los demás… Es el espejo social. Si los jóvenes de preparatoria empiezan a fumar, es por hacer

> parte de un círculo social, por pertenecer a, por ser aceptado en, porque se ve bien, y luego dicen que les gusta, pero no es verdad, siempre uno empieza por necesidad de aceptación… Es el poder de la influencia. […] Pues es igual en toda la sociedad. Aspiran a lo que los demás tienen, y es normal. La satisfacción se mide según sus ingresos, tener amigos, una familia… (Chávez A., grabación de la conferencia "Vida con valor", 2013).

Fotografía 8.3: Conferencia "Vida con Valor" en el centro de convenciones de Petatlán. El conferencista, parado, hace frente a más de mil estudiantes (Autor: R. Lariagon, 2013).

Otra vez el conferencista nos presenta una teoría social bien atrevida, que haría reaccionar a más de un sociólogo que tenga un poco de rigor. Pero aun las incoherencias no se detuvieron ahí, sino en la presentación de la solución. Para alcanzar una situación social exitosa, todo sería cuestión de voluntad y se podría resumir a esta cita:

> Qué tiene que pasar para que te des cuentas que todo está entre tus manos, que es cuestión que tomes la buena decisión. Es como cuando tomas alcohol y que tienes un accidente, tomaste la mala decisión. No repites tus errores, sacas lecciones, piénsalo y siempre busques ir en adelante (Chávez A., grabación de la conferencia "Vida con valor", 2013).

El conferencista concluyó afirmando que si uno quiere estudiar, es para conseguir su vida, volverse líder proactivo, y "México necesita líderes", por lo mismo tiene que "renunciar a la política del quejarse" (Chávez A., grabación de la conferencia "Vida con valor", 2013). A lo largo de la conferencias, pocas citas fueron utilizadas, por ejemplo el INEGI para las estadísticas y el escritor Paolo Cohelo para cerrar su intervención: "Es la posibilidad de realizar un sueño lo que hace que la vida sea interesante". Aunque no podemos detenernos en esta conferencia, desde una postura académica, nos pareció un discurso falseador de la realidad, expresado en un registro ideológicamente liberal y abiertamente individualista. La negación de las barreras sociales en un cierto momento y la posibilidad de superarla con la voluntad en otro, o atestigua de una carencia de trabajo intelectual serio, o es un intento de manipulación. Pensamos que se trata más bien de una situación intermedia, en el cual el propio conferencista está convencido de la validez de su visión de la sociedad. Sin embargo, no podemos exigir tanto rigor científica a alguien que fue invitado no por sus cualidades de investigador y pedagogo, sino por ser entrenador deportivo, para animar a los estudiantes a no abandonar sus estudios. Lleva tres años que al momento del aniversario de la UTCGG se organizan conferencias de "motivación" y este año invitaron a un "coach" (Entrevista realizada por los autores con la Lic. Diana Isabel Palacios Bermúdez, subdirección de actividades culturales y deportivas, UTCGG, 2013). Y efectivamente es lo que hizo. Toda la conferencia fue puntuada de momentos musicales con solicitación de aplausos a los estudiantes, preguntas colectivas, chistes para hacer reír el público, etc. Parecía más a un espectáculo, a una sesión de "coaching colectivo" que a una conferencia.

De manera aislada, esta conferencia no significaría tanto, pero combinada con todos los demás elementos destacados, se vuelve una prueba simbólicamente representativa del carácter muy ideologizado de la educación tecnológica y de su concreción en al UTCGG. Constatamos que las UUTT en general, y la UTCGG en nuestro caso, tanto con su armazón institucional vertical como el modelo pedagógico están estrechamente vinculados al mundo empresarial, ubicando estas escuelas en una línea ideológica que posiciona la utilidad económica encima de aspectos más humanísticos de la educación. Este modelo de educación parte de consideraciones de autores como Baena (1999), quien al defender que "los estudiantes no salen de las escuelas sino que entran al mercado laboral", asume que la educación es funcional, y se opone a una concepción más amplia de la educación, como un proceso dialectico, como lo concebimos en esta tesis doctoral al tomar la *experiencia* como concepto central. Además, el modo de racionalidad económico-funcional –ampliamente difundido en la actualidad– incita a aceptar que las empresas privadas representan los

intereses de todos. Así, a pesar de las varias misiones de evaluación que preconizan aumentar el volumen de horas de "formación integral", la inacción estructural de parte de la CGUT refuerza una, por lo menos en la UTCGG, una situación de "endogamia académica" que no facilita la evolución de la enseñanza, fomentando la pasividad del alumno.

Si bien nuestro trabajo de campo en la UTCGG de Petatlán corrobora los resultados y conclusiones de Flores-Crespo (2004, 2005 y 2009), dejamos a este especialista el detalle y la precisión de caracterizar este modelo educativo para que lo ubiquemos en una perspectiva estructural de la sociedad y de dominación como lo hemos sido considerando en este trabajo:

> […] Acercar al estudiante al mundo de la industria es benéfico tanto para su desenvolvimiento personal y profesional como para las empresas que pueden tener personal calificado realizando tareas sin hacer un gran desembolso en capacitación. El paso siguiente sería indagar a qué grado la/el joven educado en una UT y de una región relativamente empobrecida se aliena a una cultura "empresarial" que promueve la "aceptación gozosa del sometimiento" – en las palabras de Latapí Sarre (Proceso, Latapí Sarre, 05/08/2001)–, y que consiste, entre otras cosas, en la renunciación al cuestionamiento sobre las injustas condiciones de vida de los pobres y la aceptación de que la justicia social se promueve universalizando las "virtudes del éxito". Esto sería, sin lugar a dudas, el caso más patente de la antipertinencia educativa (Flores-Crespo, 2009: 38).

Investigar que tanto los alumnos asimilan la cultura empresarial y el sometimiento, es decir desarrollan una subjetividad subalterna, es la etapa siguiente.

II – UNA SUBJETIVIDAD ESTUDIANTIL SUBALTERNA

Para Modonesi (2010), la subalternidad se refiere a la constitución de un sujeto político a partir de la experiencia de la dominación, envolviendo posturas de la aceptación relativa a la de resistencia puntual. Entonces, para evaluar si en este caso de estudio estamos frente a un sujeto subalterno, y al mismo tiempo recapitulando varios aspectos de la experiencia de los estudiantes de la UTCGG. Vamos a movilizar los trabajos de Dubet (1994b) para terminar de caracterizar la relación a los estudios que tienen los alumnos investigados y así apreciar qué tanto este modelo educativo y su significado social están aceptados y asimilados para luego ver en qué medida hay "resistencias estudiantiles" y hacia qué se enfocan.

De la aceptación relativa…

Recapitular las características estudiantiles identificadas anteriormente

Para hablar de un sujeto estudiantil y comprobar su figura subalterna, es el momento de sintetizar elementos desarrollados en los dos capítulos anteriores. En el capítulo 5 hemos establecido el perfil *regional-popular* de los estudiantes de la UCTGG. Si bien hemos identificado prácticas socio-espaciales distintas entre los nativos, foráneos e instalados, son matices de una misma experiencia que globalmente, es bastante singular y compartida por todos los estudiantes. En el capítulo 6 observamos que las condiciones materiales favorecen una integración social intensa, un anclaje en lo local que nos permite considerar una cierto carácter comunitario estudiantil. Así, al tener condiciones socio-económicas bajas y al reconocerse como estudiante de la UTCGG que comparten los mismos espacios, consideramos valido hablar de un sujeto colectivo estudiantil, aunque obviamente, hay posibilidad de operar compartimientos. En el capítulo 7 vimos específicamente como estos estudiantes experimentan una cierta precariedad a lo largo de su vida y como su inserción laboral no implica un acenso social, lo que nos permitió esbozar las condiciones objetivas de una experiencia de la dominación.

Queda por definir los rasgos subjetivos –políticos– de este sujeto colectivo, sobre todo para ver si esta homogeneidad se mantiene o si nos hace remarcar subdivisiones. Para este ejercicio vamos a retomar las tres dimensiones básicas de la relación de los estudiantes a sus estudios de Dubet (1994b). Primero, podemos afirmar sin dificultad que los estudiantes de la UTCGG tienen una *socialización* fuerte y segundo, que tienen un *proyecto* escolar y profesional bien establecido. Si bien los jóvenes suelen tener una idea de orientación laboral al elegir cierta carrera tecnológica, el proyecto se va precisando con las varias estadías en empresas. En el capítulo anterior hemos visto como los estudiantes han asimilado la necesidad de movilidad y de mudarse en polos urbanos para buscar un empleo que corresponde a sus expectativas. La elección de estudiar en una UT, por proponer ciclos cortos y una formación mayormente práctica, es ya una información que supuestamente debería indicar una *vocación* intelectual o cultural débil. Esta observación se ve reforzada por la tendencia, después de más de 36 meses de estudios en la UCTGG, a justificar la elección de esta escuela por su calidad educativa (capítulo 5), cuando ya hemos relativizado esto en varias ocasiones. Y añadiendo lo observado más arriba en cuanto al carácter fuertemente ideologizado de este modelo pedagógico, vamos, para cerrar la caracterización subjetiva de este sujeto estudiantil,

profundizar sus concepciones de la universidad y de su papel en la sociedad. Suponemos que la concepción que tienen los estudiantes de la universidad y de la sociedad sea de acorde a las del mundo empresarial.

La universidad para el crecimiento personal y "servir la sociedad"

Cuestionar a los alumnos de la UTCGG sobre la función de la Universidad y el papel de la enseñanza superior en la sociedad genera titubeos en varias repuestas, y más repetitivamente dudas que suelen desaparecer cuando reorientamos la pregunta hacia la propia experiencia individual. En la mayoría de los casos, responden que la universidad les permitirá "crecer como persona", lo que, a pesar de ser ambiguo si consideremos que cada experiencia vivida participa a la formación del sujeto, no nos informa mucho, porque es de sentido común que la universidad transmite conocimiento. Por "crecer" o "salir adelante", hay que entender los deseos de éxito social y la ambición de encontrar un buen trabajo. No vamos a citar ahora a todos los estudiantes entrevistados, pero se podrá apreciar en otras citas ubicadas a continuación, que sin gran sorpresa, se presentan los estudios como un medio para crecer individualmente:

> Antes trabajaba en una papelería, y lo deje para estudiar para crecer como persona, para saber más. La universidad debe brindar educación a las personas que deseen estudiar, porque más que nada, lo único que te van a dejar tus padres es la educación, con lo único que te vas a defender, con lo único que vas a salir adelante (N°1, estudiante en Lic. gestión y desarrollo turístico, femenino, 24 años, nativa).

> Pues básicamente generar personas capaces de... con... no sé cómo decirlo... generar personas capaces de desarrollarse en cualquier ámbito profesional y con ciertas capacidades hacia diferentes ramas o sea ir las como… desarrollar sus talentos o algo así (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Porque yo veía a mis amigos que no estudian, yo veo cómo trabajan, como se la viven en el sol, su trabajo que tienen y lo poco que le pagan. Y no sé… eso me dio ganas de estudiar, tener ganas de ser alguien, tener una ingeniería, una licenciatura, ser alguien. Es bueno estudiar, es bueno ser alguien en la vida, uno tiene que buscarle para estar bien, para estar mejor, no encerrarse en algo, yo estudie alimentos pero tengo que buscar otras cosas, estudiar

> otras cosas, conocer más, así como comer todos los días uno también tiene que alimentarse de saber, de competencias (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

Crecer, que sea entendido como el desarrollo de capacidades innatas o como la acumulación de saber, permitiría al individuo encontrar un mejor trabajo y "salir adelante", como si el pasado era necesariamente negativo. En las previas citas se menciona que la universidad viene a "capacitar" a los alumnos, es decir a entregarles "competencias", porque los estudiantes han integrados que provienen de una zona marginada y que la universidad trae el conocimiento necesario a su inserción en la sociedad. Estudiar ayudaría entonces a proyectarse en la sociedad y a preparar a la entrada en el mercado laboral:

> Pienso que hace que una persona tiene realmente conciencia acerca de lo que quiere hacer. En conjunto con la sociedad en la manera en la que quiere prestar su servicio. En cualquier ámbito que se quiere desarrollar la persona. Los estudios se terminan con la universidad (N°8, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada)

Así, la juventud y los estudios se terminarían con la universidad, y los jóvenes podrán alcanzar a ser productivos y a servir la sociedad:

> Preparar personas, jóvenes que tengan el deseo de servir a la sociedad, y es lo que hace esta universidad, prepara y enfoca valores que ya traemos y nos ayuda a moldearnos, para servir a esta misma sociedad. Tú puedes montar una pequeña empresa y ayudar a que crezca tu comunidad (N°4, estudiante-docente en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> La universidad es para la sociedad, es para ser… por decir… para ser alguien productivo en la vida (N°16, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 23 años, foráneo).

"Servir la sociedad" aparece en 10 de las 18 entrevistas y en algunas otras, como en la anterior, se expresa una idea muy similar. Pensamos que estas ocurrencias no son casuales, sino un indicio de la influencia de la institución educativa sobre su(s) manera(s) de concebir la sociedad. En 2013, el eslogan de la UTCGG integraba estas palabras y estaba visible en todos los posters y carteles de la escuela, en su revista (UTCGG, 2013b), y en el sitio internet, etc. Servir la sociedad es un mensaje bastante ambiguo y de una cierta manera consensual, porque

todo el mundo puede estar de acuerdo, según como lo entiende. Pero en realidad puede significar varias cosas, hasta antagónicas. Desde una postura de izquierda, se puede entender como un lema democratizador, cuya elites universitarias tendrían que estar al servicio del pueblo y no de intereses privados, útil para los demás que no son universitarios, buscar resolver problemas de la sociedad, etc. En el mundo capitalista en el cual la necesidad de crecimiento económico es vital para las sociedades nacionales en competencia, y con la imposición del dogma neoliberal en la orientación de las políticas públicas, es probable que servir la sociedad signifique "ser productivo" e impulsar el desarrollo económico, es decir estar al servicio del sector privado. "Servir" se puede también entender como una relación de subalternidad, como nos comentó un estudiante, que aceptaba de empezar a trabajar sirviendo el jefe de la empresa, antes de crecer y de volverse su propio jefe con su negocio propio, en el futuro (N°17, estudiante en Ing. Metal Mecánica, masculino, 26 años).

Una idea engañosa del desarrollo de los pueblos

Como nos lo comentó de manera muy corta un estudiante tímido en la entrevista, la universidad "sirve para el desarrollo de los pueblos" (N°18, Estudiante en Ing. Mantenimiento industrial, masculino, 22 años, instalado). Otros testimonios, como los de las dos estudiantes-docentes, enfatizan este aspecto:

> Considero que le da más oportunidad a esa gente que no tiene acceso tan rápido a lo que es la educación. Se supone que este modelo se hizo para llevar tecnología a las comunidades más alejadas más que nada, aunque ahorita ya se implementó lo que es la licenciatura, la ingeniería, etc. Considero que es una buena opción independientemente de que si son personas de escasos recursos, sino que es una forma más práctica que ayuda a que los chicos en poco tiempo aprendan cosas, que en muchas ocasiones les toman más años por aprenderlo. En mi carrera de turismo, donde tenemos una clientela más exigente, que quieren esto y que lo otro, creo que los chicos en poco tiempo puede aprender muchas cosas y aplicarlas (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

> Claro, la universidad va con este plan que abrimos nuestra mente, que podemos planear a futuro. La mayoría de la gente, de los jóvenes que vienen a estudiar aquí, viene de la montaña, lugares marginados, lugares donde hay una visión donde simplemente naces, creces y te reproduces, te mueres y ya. No haces nada (N°4, estudiante-docente en Lic. en Gestión y

> Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

Sin atrevernos a grandes interpretaciones de este último testimonio, la autora parece desprestigiar la vida comunitaria y/o rural y aislada, donde la única actividad consistiría en seguir los ciclos de la vida biológica. En cuanto a la universidad, vendría para "abrir mentes" para que el joven pudiera plantearse un futuro. Con base a la retórica observada hasta ahora, "el futuro existe para los que se volverán productivos". Al igual que muchos comentarios de los entrevistados, se expresa que la universidad viene a traer el desarrollo a una zona marginada. La universidad es entonces vista como el "aparato modernizador" que viene a "volverse productivo" a poblaciones, que sociólogos, antropólogos o historiadores podrían considerar como *sociedades tradicionales* o *pre-modernas*. Esto implica no sólo considerarse inferior respecto a otros actores sociales, sino aceptar que para superar su posición social subalterna hay que aceptar las reglas instituidas –de la escuela, para la búsqueda de trabajo, del empleador, de las administraciones públicas, etc.

La idea misma de desarrollo, muy presente en el discurso de los estudiantes, es a menudo confusa. Por ejemplo, para un alumno de mantenimiento industrial, "desarrollo" es sinónimo de "industrialización". Nos explicó que el desarrollo tiene que ver con la capacidad a producir más, y en eso encuentra sentido en su formación en Mantenimiento Industrial, porque le corresponde vigilar el buen funcionamiento de la cadena de producción (N°19, estudiante en TSU en Mantenimiento industrial, masculino, 21 años, foráneo). Otra alumna tiende a confundir el desarrollo que puede aportar la universidad respecto a su misión de formación y de apoyo al desarrollo económico regional, con su impacto económico en Petatlán:

> En general la universidad sirve a formar los jóvenes. No tenemos que ir tan lejos, tenemos una universidad aquí que es muy buena. Y ayuda al empleo aquí, hay un buen número de trabajador. Y el que venga a estudiar, estudia aquí, consume aquí en los comercios y restaurantes y rentan casas. La universidad ha contribuido mucho en eso. A que siga avanzando Petatlán (N°4, estudiante-docente en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

De manera azarosa, otros alumnos enfatizan el papel del éxito y de la responsabilidad individual como motor de desarrollo de "su pueblo":

> [La universidad] es buena para el pueblo, para tener más gente capaz, como superarse y tener más herramientas de cómo salir adelante y pues luego ayudar al mismo pueblo. Es un ciclo, sales de estudiar, terminas, regresas y ayudas a tu pueblo para que salga adelante, o sea, más reconocido, qué tenga más estructura (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

> La universidad debe servir la sociedad. Si hace falta ingenieros para desarrollar tal actividad, la escuela forma a más gente, y así. A ti, te sirve para mejorar tu vida, al mismo tiempo que luego sirves a la sociedad (N°12, antiguo estudiante en TSU en Administración Área Recursos Humanos, 25 años, foráneo).

En este último testimonio se puede apreciar una concepción *funcionalista* de la universidad, es decir que forma individuos para que cumplen funciones precisas en la sociedad y el aparato productivo. Y respecto al testimonio anterior, el del estudiante N°2, dudamos seriamente que un estudiante regrese para capacitar a la gente de su pueblo de origen, porque además de tener que satisfacer necesidades para vivir, y entonces trabajar donde se le ofrece trabajo, nadie sabe si en algún momento tendrá la intención de hacerlo. Y la realidad de una sociedad global compleja disminuye esta probabilidad. Si bien la aseveración podría ser válida en otras experiencias estudiantiles, ya hemos demostrado que estudiar en la UTCGG incita a la migración en polos urbanos. Además, ¿qué podría enseñar de útil un licenciado en administración o en turismo, o un ingeniero en mantenimiento industrial, a poblados de localidades rurales e indígenas aisladas, que carecen de infraestructura e industrias como de servicios básicos y administraciones públicas? En cambio, si se entiende "pueblo" como sinónimo de "sociedad" o "nación", es decir como un todo más amplio y abstracto al cual nos sentimos perteneciente, sería más factible que uno participe, que tenga alguna función en esta gigantesca maquinaria social. Pero en tal caso, se supondría que todos los sujetos de un pueblo compartirían los mismos intereses y que estén de acuerdo con las políticas nacionales. El enfoque clasista nos invita en cuestionar esta visión simplista y angelical de los Estados-nacionales.

Utilitarismo escolar y ausencia de vocación cultural

Es difícil seleccionar extractos de entrevistas que nos permitirían evaluar el grado de interés cultural que tienen estos alumnos por sus estudios, porque a pesar de preguntarles de varias

maneras, expresan poco sus intereses por el ámbito cultural y la necesidad de formación critica. Frente a todo lo demostrado anteriormente, es decir al considerar la universidad como herramienta de desarrollo del sistema productivo y para satisfacer sus expectativas de éxito individual, hace pensar que la *vocación intelectual* de los estudiantes de la UTCGG es muy débil.

Esta situación no sorprende por varias razones. Primero, hemos constatado a lo largo de nuestras experiencias de investigación en el ámbito estudiantil, que mientras más joven es el sujeto entrevistado –como lo es generalmente el estudiante de licenciatura–, menos capacidad reflexiva y crítica sobre su propia trayectoria tiene, y entonces, no suele tener una capacidad discursiva muy desarrollada, tendiendo a hacer respuestas cortas y a repetir aseveraciones construidas por otros, como frases o ideas de sus papas, de su profesor, del noticiero, etc. Segundo, lo anterior suele agudizarse con sujetos que no estudian carreras que impulsen el desarrollo reflexivo, contrariamente a las ciencias humanas, la filosofía, etc. Tercero, además de estudiar una carrera técnica, sabemos que la mayoría de esos jóvenes provienen de un ámbito social donde faltan estructuras educativas y culturales, lo que no facilita el acceso al conocimiento. La formación que siguen no llena esas carencias, sino que al contrario, las sigue reforzando privilegiando los enfoques técnicos. Hasta ahora hemos observado como *el trabajo* guía los proyectos futuros mientras que en ningún momento expresan una necesidad de bienestar social, de paz, de desarrollo crítico. Incluso, estudiantes argumentan que el enfoque práctico es mejor para ellos, porque es más concreto y tiene una utilidad directa para el empleador:

> Pues si es buena [la universidad]. Todo lo llevan más a la práctica y a lo mejor cuando ya estás en una empresa ya sabes el manejo de varias cosas, ya nada más te dicen lo que tienes que hacer y lo haces, ya lo sabes, ya casi lo sabes todo (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

> El empleador busca alguien competente para cosas precisas. No te piden pensar sino actuar, y debes de tener varias competencias, ser ágil para que cuando se te necesite, tú la armas en corto. El jefe que ve que sabes hacer las cosas, te va a mantener, igual y te pone de encargado después (N°15, antiguo alumno en Ing. en Procesos Alimentarios, masculino, 28 años, nativo).

Si tiene alguna utilidad para el empleador que el trabajador tenga conocimientos concretos, tener algún título universitario que certifica las competencias pone el estudiante en una

situación ventajosa para ser contratado frente a otros trabajadores. Se destaca así una relación bastante utilitarista a los estudios:

> [La universidad] nos da el fundamento para poder encontrar un buen trabajo y aparte, actualmente, un buen documento que [dice que] estudie en una universidad, me respalda de que tengo el conocimiento. Así un jefe no se molesta a tener tanto de que capacitarme, como alguien que tal vez, sólo tenga primaria o secundaria… Bueno, no sé cómo decirlo, pero tengo más capacidad que alguien que sólo tiene secundaria o prepa. Es para mostrar que tengamos los conocimientos, ¿no? Imagínese un doctor que dice "yo soy doctor y yo es, que tengo esto y no sabe y ¡ten y tomate esta pastilla!" ¿Qué tal si eso no lo va a curar? Tenemos más confianza si sabemos que tiene título. La universidad es para aprender y tener conocimientos bien y certificarnos, ¿no? (N°13, estudiante en Ing. Procesos alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

> A pues la universidad por ejemplo, pues sirve de mucho porque es como… ¿cómo le diré?, como el precursor o no sé… ¿cómo le diré?, para que los alumnos o los estudiantes o los jóvenes de ahí se lancen para que tengan una buena vida, a crecer más como persona. Si el único nivel que pueden tener como universitarios es una licenciatura o una ingeniería, si su estado económico ya no le da para más, para hacer por ejemplo una maestría o un doctorado, ese nivel de licenciado o ingeniero le sirve de mucho, porque ya está certificado, porque ya le da un mejor… se amplía, por así decirlo, su campo laboral, amplía su visión y donde encontrar trabajo porque si estas nada más con bachillerato se te reduce las oportunidades. Es muy importante para la sociedad, la universidad (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

> El título te respalda y si quieren averiguar, pueden checar el plan de estudio y ver en que fuiste capacitado (N°15, antiguo alumno en Ing. en Procesos Alimentarios, masculino, 28 años, nativo).

Así, de manera lógica, pocos estudiantes evocan sus intereses por los estudios en sí o por la cultura. Si bien la mayoría de los entrevistados tienen una concepción utilitarista de los estudios, como medio de ascensión social, existen algunas excepciones dignas de ser citadas, tanto para matizar la muestra como para rechazar cualquier determinismo. Así, si bien la mayoría de los estudiantes buscarán trabajo después de titularse, sólo un estudiante evoca querer seguir estudiando, otra carrera técnica:

> Primero a conseguir trabajo y hay chance porque tengo contactos por parte de mi novia en Guadalajara. Después a ver si puedo estudiar lo que quería desde siempre, la gastronomía. ¡La ando persiguiendo! Ahí está la carrera en Guadalajara (N°2, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 22 años, nativo).

Otra estudiante atestigua de una actitud reflexiva sobre su propia trayectoria. En un principio quería ser maestra, y por no encontrar una escuela adecuada o con un costo accesible, eligió instalarse en Petatlán y estudiar turismo porque le permitía seguir en contacto con la gente. Aunque es matizable hablar de aportes "teóricos", evidencia un desarrollo reflexivo vinculado al conjunto de la experiencia (instalación e independencia en Petatlán, hacer amistades, viajes, etc.) más que estrictamente a los estudios:

> [La universidad] tiene un gran impacto, además de ofrecernos conocimientos teóricos, nos permite otra visualización sobre la vida, y sobre todo me ayudo a conocerme a mí misma, aprender sobre la vida y un desarrollo personal, a ser independiente. También profesional, pero para mí es más personal. Cambie, me di cuenta cuando me fui [de Petatlán] después del TSU, y me di cuenta de las cosas que había aprovechado. Ahora que regreso, siento que reflexiono, estoy más aterrizado en mi vida de estudiante. Siento que esta primera etapa es cuando más aprendí (N°7, estudiante en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 24 años, instalada).

La única estudiante que nos había señalado su interés para los estudios y su sueño fallido de integrar la UNAM, por el contexto socio-económico y presión de sus papas, evoca este papel de difusión de la cultura de la universidad mediante el uso de los recursos bibliotecarios:

> [En el dibujo puse] la biblioteca porque por lo regular, cuando salgo de la escuela paso por algún libro, aunque no sea de mis materias, por ejemplo, el Retrato de Dorian Grey, el Diario de Ana Frank. De hecho a algunos nos gusta leer, a veces si te recomiendan libros y pues en la biblioteca, hay por ejemplo Un mundo Feliz de Adolf Huxley de Ignacio Manuel Altamirano. Si, si hay algunos libros de literatura también que agilizan tu mente de alguna u otra forma (N°10, estudiante en Ing. Desarrollo Empresarial e Innovación, femenino, 21 años, nativa).

En otro momento de la entrevista esta alumna señala el papel de su familia en el desarrollo de su gusto por la lectura, lo que permite recordar que aunque la universidad tiene mayor influencia en la experiencia estudiantil, ésta no queda aislada de otras relaciones sociales:

> Mi papá ya está jubilado desde hace rato, a él le gusta mucho leer y la poesía entonces a veces nos ponemos a platicar de eso o normal. Y ahorita como está un primo también con nosotros [viviendo en la casa], pues él estudia también aquí en la universidad. Entró este año apenas y se queda ahí con nosotros. También a él pues curiosamente le gusta mucho leer y la poesía, y dice mi mamá ¡Van a hacer corto ustedes tres! (N°10, estudiante en Ing. Desarrollo Empresarial e Innovación, femenino, 21 años, nativa).

Si bien no sabemos cómo los estudiantes concebían la universidad y la sociedad antes de empezar sus estudios, al terminar su carrera están globalmente convencidos que la institución les abrió las puertas del éxito social, y que poco a poco podrán subir los escalones de la sociedad, hasta impulsar el desarrollo de esta última. Si bien destacamos aquí una tendencia general que tiene sus matices al nivel individual, al buscar formar futuros trabajadores del sector empresarial, la UTCGG formatea el alumnado a una concepción funcionalista de su papel en la sociedad, ésta entendida como un todo social coherente cuya dirección general no se cuestiona. Por estudiar una carrera tecnológica, los estudiantes acaban aceptando las "reglas del juego", es decir conformarse a los valores y normas que impone la economía capitalista, entre ellos, el individualismo, la competencia, la "meritocracía", la necesidad de movilidad, etc., llevando a la negación de su propia condición, de su origen popular y rural, identificado negativamente como no desarrollado o no productivo.

Sin embargo, aunque estos rasgos subjetivos significan una aceptación de la condición experimentada, que se debe relativizar primeramente por la ausencia de otras perspectivas como ya lo hemos destacado anteriormente, y segundamente porque los estudiantes siguen siendo sujetos, es decir que son actores reflexivos. Por lo mismo, sus actuaciones no son siempre de acuerdo al modelo dominante, sino elaboradas y justificadas desde sus propias perspectivas, basadas en una experiencia que no se limite en su formación educativa. Los estudiantes viven y aceptan globalmente la estructura social como es, pero pueden quedar inconformes frente a ciertos aspectos o reglas. Incluso pueden llegar a oponerse a individuos u otros sujetos colectivos que representan intereses de ciertos grupos sociales dominantes locales, hasta emprender, aunque mínimamente, acciones de resistencias.

… a la resistencia puntual

Si bien la mayoría de los estudiantes entrevistados no cuestionan el orden social, su escuela y su modelo pedagógico, algunos tienen pequeñas inconformidades o incluso han llevado a cabo verdaderos actos de resistencias, aunque no tuvieron mayor impacto en la estructura de la UTCGG.

Pequeñas inconformidades

Las pequeñas inconformidades van de opiniones personales a actitudes transgresivas, que aunque no son todas significativas de una rebeldía o acción política en contra de la UTCGG, nos recuerdan que los estudiantes son seres sociales que tienen una cierta libertad de pensar y actuar.

Como lo hemos visto, muchos jóvenes se aprovechan de la independencia familiar y del ambiente estudiantil para excederse en la fiesta, llevándoles a veces a alcoholizarse demás, a tomar drogas, pelearse y a veces no ir a clase al día siguiente. Aunque estas fiestas están mal vistas por las autoridades universitarias, a veces los estudiantes presumen en clase de esos hechos. También ya hemos observado a estudiantes, quienes para fumar un cigarrillo, y dado que está prohibido dentro del recinto del campus, se escondían detrás de un edificio. Este tipo de acciones transgresivas son múltiples y generalmente imperceptibles por quien no se fija en ellas o toleradas hasta que se vuelva un problema público, o que alguien haga una denuncia a las autoridades.

Sin embargo, existen pequeñas inconformidades, opiniones, en contra de las maneras de hacer las cosas en la UTCGG. Sin tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes sobre sus clases, es un gran clásico que estudiantes se quejan de sus profesores que los infantilizan:

> Porque si tú quieres que tus alumnos te entiendan tienes que predicar con el ejemplo y pues como que bien no se da eso, y te regañan a veces por cosas que… uno ya es universitario, uno sabe lo que es bueno, lo que es malo y lo que se debe hacer en una universidad y lo que no. Ya no es tanto que te traten como unos niños chiquitos que te digan "no puedes hacer eso, no puedes hacer lo otro", vas a una universidad, ya no eres un niño, ya sabes bien lo que haces y no te van a andar diciendo ni jalar la orejita cada vez que se pueda (N°1, estudiante en Lic. gestión y desarrollo turístico, femenino, 24 años, nativa).

En un orden de crítica más general al funcionamiento de la UTCGG, una estudiante expresa su inconformidad con la obligación de llevar el uniforme:

> En la constitución no te dicen que tienes que meter un uniforme. Sé que lo quieren hacer para que uno se forme, serio y profesionista, pero no te han dicho antes de entrar que te van a militarizar, por eso no me metí en la escuela militar. Me quería meter en la escuela militar y no me metí porque son muchas reglas. Es muy estricto, el uniforme, no traer *pearcing*, y en lo personal yo sé que el día que voy a necesitar un empleo, en acorde con el empleo me voy a vestir, pero mientras soy estudiante, ¡Déjenme colgarme lo que quiera! No entiendo que la sociedad debe ser así. Te quieren formar de una manera y tal vez no vas a acabar de esta manera (N°9, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

Sin embargo, por haber sido nuestra alumna, nunca hemos tenido problema con esta alumna por no llevar su uniforme. Una cosa es estar inconforme, en desacuerdo, otra cosa es actuar para hacer pública su inconformidad e intentar cambiar las reglas.

Represión universitaria

Deben existir varios ejemplos de acciones emprendidas por estudiantes y reprimidas por las autoridades universitarias, pero queremos señalar dos casos por sus dimensiones políticas distintas, aunque menores. Ambos casos no revelan tanto una politización aguda de los estudiantes, sino más bien cómo la UTCGG intenta limitar el desarrollo de una autonomía estudiantil.

El primer caso es menor y podría parecer insignificante, pero deja ver una intromisión de la escuela en la vida cotidiana de los estudiantes. En febrero 2010, dos salones de 6° semestre de TSU en turismo iban a salir de viaje escolar al mes siguiente. Como varios alumnos tenían poco dinero para financiar este viaje, algunos decidieron organizar una fiesta en Petatlán, un jueves, para recaudar fondos mediante la venta de comida y bebidas y con el cobro de entradas. El Abogado General, representante de las autoridades universitarias, convocó al día siguiente a tres estudiantes identificados como los que habían pegados los primeros carteles invitando a la fiesta. Fueron amenazados de sanciones y se les ordenó quitar de inmediato los carteles y cancelar la fiesta, con motivo que generaba una mala imagen de la

UTCGG. Los estudiantes obedecieron y la fiesta fue cancelada (N°6, antigua alumna en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 26 años, instalada). Si bien la fiesta fue prohibida por las autoridades universitarias porque era convocada por estudiantes –y porque era una prueba de la "decadencia" y/o de la pobreza estudiantil–, estas no tenían la capacidad legal de hacerlo. La UTCGG tenía la capacidad de presión moral amenazándoles de sanciones. Tal represión es una demostración del poder extra-territorial de la UTCGG en lo que intenta influir sobre sus conductas afuera del campus, aunque legalmente no lo puede.

El segundo caso es aún más significativo en lo que tiene directamente que ver con la organización política de los estudiantes, o para ser más riguroso en la formulación, "pudiera haber tenido que ver". Al principio del año 2010, las autoridades de la UTCGG remarcaron la fuerte personalidad y el carisma de un alumno de TSU de turismo, que en aquel entonces tenía 28 años, más que el promedio de los demás estudiantes. El Abogado General de la UT le hablo en varias ocasiones para sugerirle de crear una "sociedad estudiantil", es decir como una asociación civil de estudiante pero interna a la universidad. Como lo permite el artículo 10 del reglamento de alumnos se especifica que "tienen el derecho a organizarse libremente constituyendo las sociedades, grupos y asociaciones que estimen convenientes" (UTCGG, 2007a:4). Estas agrupaciones tienen prohibido interferir en conflictos entre la rectoría, los profesores y administrativos y serán independientes de las autoridades y no podrán atentar en contra de los objetivos de la universidad. Al contrario, deberán apoyar las actividades culturales, deportivas y sociales de la universidad.

El Abogado General consultó a los varios directores de carreras de la UTCGG y otros administrativos de la UTCGG, y en una reunión la propuesta fue rechazada, porque la mitad aceptaron y la otra no, por miedo a que se vuelva un lugar de organización estudiantil. Según el dicho estudiante, el Abogado General de la UTCGG lo "traiciono" al deslindarse de haber querido impulsar esta sociedad estudiantil. Este cambio brusco de postura se explicaría por elementos que habían aportados directivos sobe el dicho estudiante:

> Me enteré que había un expediente mío, con fotos mías, y me preguntaron ¿por qué quiera hacer esta sociedad estudiantil? ¿Si yo era un revoltoso?, etcétera. Tuve que explicar que fue lo de Morelia y que nuestra causa era justa, no es ser revoltoso para ser revoltoso. Y ahora, decían que era mi idea, eso de la sociedad estudiantil. La policía me tomo una foto con Alejandro, el "Mosh"[6], en Lázaro Cárdenas. Los de la UT habían visto esta foto y me

[6] Alejandro el "Mosh" es una figura mexicana del movimiento estudiantil de la UNAM de 1999-2000. Después de esta movilización, se volvía una personalidad bastante mediatizada de la izquierda mexicana.

> preguntaron, qué hacía yo con el Mosh, y si quería desarrollar el movimiento estudiantil en la UT. Y desde aquí, me dijeron que me iban a correr de la universidad porque iba a hacer la revolución ahí (N°5, antiguo alumno en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 30 años, instalado y foráneo). [7]

Efectivamente, este estudiante tenía un pasado de militante cuando estudiaba medicina en la Universidad de Michoacán de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Michoacán). Nos contó que se había involucrado en una agrupación política estudiantil que empezó a denunciar la corrupción en la universidad y como ciertos profesores hacían pagar 10 000 pesos a estudiantes para que pasen al año siguiente. Se politizó al involucrarse en esta lucha pero también perdió su oportunidad de ser médico. Él y sus compañeros sufrieron de hostigamiento de la policía y de profesores. En su caso personal, fue despedido de esta universidad mediante una decisión del tribunal universitario, por motivos de haber actuado en contra de los intereses de la institución educativa. En uno de los mítines o reuniones políticas en las cuales pudo participar durante de esta movilización, encontró a líderes de izquierda como el Mosh, momentos que a veces, fueron celebrados con fotos. Es a una de esas fotos que los administrativos de la UTCGG se procuraron y que le perjudicó.

Si bien al escuchar este estudiante, sus intenciones no eran de fomentar un movimiento político en la UTCGG, sino crear una sociedad estudiantil para promover actividades culturales, como lo había convenido con algunos directivos, su pasado de militante comprometió el proyecto. Aunque este conflicto hizo mucho ruido en la UTCGG, el alumno no fue despedido, según él, por tener algunas relaciones, entre ellas una buena amistad con el rector que fue nombrado justo después de este acontecimiento. Después de titularse de TSU, se volvió a inscribir en Licenciatura en Desarrollo Turístico, pero en el turno sabatino[8], haciendo que ya tenía menos contactos con –e influencias sobre– sus anteriores compañeros de la universidad. Lo que fue el único intento de crear una sociedad estudiantil fue abortado, y hasta la fecha, no ha habido otro.

Aunque era un asunto que competía a los administrativos, las estrechas relaciones entre profesores y alumnos facilitaron la difusión del rumor y circularon por primera vez expresiones como “movimiento estudiantil” y “revoltoso de izquierda”. Sin poder evaluar el impacto real de dicho acontecimiento, es interesante destacar, en la perspectiva de observar la

[7] Fuimos hasta Lázaro Cárdenas para encontrar este antiguo alumno. Si pudimos entrevistarlo, es gracias a la confianza que se estableció entre varios alumnos de la carrera de turismo, de los cuales algunos fueron mis alumnos.

[8] Turno diseñado para los trabajadores. La formación está concentrada en clase los sábados todos el día sobre un periodo más largo que la formación inicial.

formación de un sujeto colectivo que, a pesar que no se concretó ninguna sociedad estudiantil, la influencia de este alumno combinado a experiencias de represión como fue la de la fiesta mencionada, forma parte de la experiencia de esta generación de estudiantes de turismo. Algunos de ellos fueron parte de otro proceso dos años más tarde, al agruparse para solicitar a la administración que despida a una profesora. Los alumnos denunciaron su incompetencia y su tendencia a abusar de su autoridad. (N°5, antiguo alumno en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 30 años, instalado y foráneo; N°6, antigua alumna en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 26 años, instalada).

Un "movimiento estudiantil" de dos días

Al interrogar los estudiantes sobre su participación en un movimiento social o un conflicto estudiantil, las repuestas fueron siempre negativas. Sin embargo, algunos se recordaron de algo ocurrido en 2011, lo que nos refresco la memoria. En este periodo trabajaba en la UTCGG de lunes a jueves, y lo sucedido fue un viernes, por lo cual, me había enterado algunos días después, mediante comentarios de los colegas. Casi tres años después, nadie fue capaz de precisarnos la fecha exacta, y como no estaba sistematizando la información en este momento, sólo podemos afirmar que fue un viernes de marzo 2011, coincidiendo probablemente el final del cuatrimestre. Ese día, la casi totalidad de los alumnos de la carrera de Procesos alimentarios organizaron un plantón delante su edificio después de haber puesto cadenas a las puertas del primer edificio, donde están la rectoría y la administración, para protestar contra la despedida de uno de sus profesores:

> La única vez que hubo algo fue como una manifestación… Fue cuando estaba en segundo cuatrimestre y fue, por si no me equivoco, los compañeros de lo que es procesos [alimentarios] no estaban de acuerdo de una decisión que habían tomado [los directivos] de correr a un profesor. Fue cuando ellos tomaron la decisión de manifestarse y cerraron cerrado el primer edificio y le habían puesto cadenas o algo así, no recuerdo bien, después se fueron a su edificio y se manifestaron. Fue la única manifestación que yo recuerdo (N°11, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

> Sé que hubo problemas, incluso los maestros que están ahorita, sólo uno sobrevive de los que estaban cuando yo empecé. El resto de los maestros, pues sé que a uno lo corrieron muy feo a

> otro igual porque quería hacer que un sindicato algo así, de maestros, y no le permitieron y no lo dejaron entrar (N°13, estudiante en Ing. Procesos alimentarios, femenino, 26 años, nativa).

Otro estudiante nos dio más detalles. El jueves los alumnos de la carrera se enteraron que iban a despedir uno de sus profesores más queridos. Aunque no había motivo oficial, el rumor decía que este profesor quería organizar un sindicato de profesores, lo que suscito indignación y la organización de los estudiantes:

> Es un profesor que nos daba clases muy bien, igual su actitud era buena para nosotros y nos enseñaba muchas cosas. Me di cuenta que ese profesor quería hacer como un sindicato aquí en la universidad y creo que eso no está permitido en las universidades tecnológicas y entonces pues, lo despidieron. Entonces los alumnos se dieron cuenta. Surgió la idea porque se organizaron los de ingeniería y ellos fueron los que llamaron a los de TSU y ya hicieron la huelga. Al otro día llegaron temprano a las seis de la mañana y cerraron los edificios antes de que llegaran las autoridades y los maestros. Todos los alumnos estaban, unos 150, a lo mejor faltaban unos 15. Los alumnos no dejaban pasar a los maestros y ahí se quedaron. Vino el rector, vino el abogado, vinieron los maestros y pues no los quitaron. Nada más los amenazaron que los iban a correr y que no sé qué, iban a correr los alumnos pero pues los alumnos no lo creyeron porque dijeron que esa carrera pues es muy pequeña así que si se van los alumnos, si corren a los alumnos pues la carrera desaparece y los alumnos como que se confiaron. Dijeron pues, "no pueden correrlos" y pues al final ni los castigaron, ni los corrieron ni hicieron nada (N°14, estudiante en Ing. Procesos Alimentarios, masculino, 23 años, instalado).

Finalmente, ni se trata de un movimiento estudiantil. Sólo puede ser considerado una movilización puntual y aislada que no hubo ninguna consecuencia en el funcionamiento institucional. En el transcurso del día, los alumnos salieron poco a poco porque el viernes, muchos regresan a sus pueblos con sus familias. El plantón se levantó antes de 3pm y no se volvió a organizar para el lunes siguiente. El profesor despedido no fue reincorporado y tampoco hubo sanciones de estudiantes. Hasta la fecha, ninguna otra movilización tuvo lugar en la UTCGG.

Algunas críticas al modelo pedagógico

Debemos también mencionar, como tipos de resistencias, el desarrollo de análisis más críticos respecto a su propio contexto social. A parte de algunos amigos de Petatlán con quienes he compartido mis hipótesis y opiniones no necesariamente científicas, tenemos que reconocer cuando el investigador influye su objeto de estudio –la experiencia estudiantil. En nuestro caso, la orientación e insistencia de ciertas de nuestras preguntas, tal vez combinado con el hecho que esta estudiante se ha vuelto docente en esta escuela, le lleva a tener una mirada más crítica sobre su escuela:

> Me gusta mucho la biblioteca [de la UTCGG] pero siento que le hace falta más material y más autonomía para los chicos de que lleguen y tomen sus propios libros, investiguen, hojean y los dejen en su lugar. […] Yo creo que con ese modelo… El punto es que a los chicos no los dejen sin hacer nada, que les den muchas actividades, pero siempre controlándolos, para que no vayan hacer algo mal supongo. Pero el problema es que ocupan más autonomía. Por ejemplo, para talleres de emprendedores, ocupan un asesor, o si va a hacer algún evento ocupan autorización, si van a ocupar solamente un cañón para hacer una exposición tienen que contar con autorización de alguien… Si se quiere estimular la creatividad del alumno, hay que darle chance (N°3, estudiante-docente en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 23 años, instalada).

El estudiante que fue amenazado de ser despedido de la universidad por querer organizar un movimiento estudiantil, también tiene una crítica hacia esta institución que en varios aspectos se cruce con nuestros análisis:

> Y es el problema con este modelo de educación de las UT, y más atrás, podemos ir desde las secundarias técnicas. Este modelo de UT, es de origen francesa dicen, pero olvidaron mencionar que lo agringaron. Quieren que el estudiante que entra se le apague el cerebro, que no entiende el mundo en el cual están. ¡Tú vieras en los exámenes de conocimiento general, los chavos no conocen nada! No le vendrían mal leer un poco más. Y en la UT, los estudiantes dicen que no tienen tiempo, y con razón, tienen un horario corrido, no tienes chance hacer otra cosa. Y se conformen, aceptan eso, y aceptan malos trabajos. Los vi en Electra, en Copel, en Wal-Mart. ¿Estudias para eso? Yo creo que le dan un horario con muchas horas para acostumbrarles a trabajar muchas horas sin quejarse. Y como hay mucho desempleo, la UT no pudo, mediante las prácticas empresariales, ubicarlos en un escalón más arriba. Está bien de

> empezar en la base para aprender, hay que pasar por ahí. ¿Pero porque los de licenciatura les mandan de meseros? ¡Que estén de auxiliares o de administrativos o ejecutivos! (N°5, antiguo alumno en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 30 años, instalado y foráneo).

Este estudiante, después obtener su título de TSU, empezó a trabajar en un hotel y llegó a recibir estudiantes de la UTCGG para sus estadías en empresas. Con base a esta experiencia, la de pasar del lado del trabajo, le permite reforzar su argumentación crítica sobre este modelo pedagógico:

> Después fui gerente en un pequeño hotel y recibí varios estudiantes de la UT, y dije a una alumna: "¿Qué quieres hacer?", y me dijo "recepción", y le dije que no necesitaba nadie en recepción, sino una jefa recepcionista, y me dijo que era mucha responsabilidad. Me pregunto si realmente les enseñan a tomar confianza en ellos o si más bien es una escuela del sometimiento. ¡Es que tienen miedo a las responsabilidades! En la universidad no hay ninguna iniciativa estudiantil. Si hay talleres de danza y no sé qué más, pero nada que venga de parte de ellos, que los chavos hagan ellos las cosas, yo qué sé, un espectáculo, etc. No es lo mismo que ellos se organicen, a que todo le está ya hecho. ¿Cómo van a desarrollar autonomía? No les meten nada de materia tipo sociología, política… No les convienen que los estudiantes piensen. Las universidades tecnológicas como los institutos tecnológicos les forman únicamente a que sea el mejor licenciado en turismo o el mejor ingeniero en mantenimiento y hasta ahí, para que cuando lleguen en la empresa, ¡A que no le contesten al patrón! No quieren que se forma gente de izquierda y en ese sentido la institución, si te transforma, va a hacer que no seas de izquierda (N°5, antiguo alumno en Lic. Gestión y Desarrollo Turístico, masculino, 30 años, instalado y foráneo).

Otra alumna, aunque no aporta datos para sostener su explicación, amplía su análisis sobre la conformidad de llevar uniformes para opinar sobre el control de la escuela y la inacción de la "gente de provincia". En todo caso, aunque no lo formularíamos así, y menos con el empleo de "mediocre", su comentario sobre la ausencia de conflicto va en el mismo sentido que el análisis desarrollado en este trabajo, y demuestra que, mínimamente, esta estudiante ha tenido reflexiones sobre este tema y tiene su propia opinión:

> Conflictos, huelgas, no ha habido cosas así aquí. Nos tienen bien aplacados, bien controlados, para no hacer huelga. Además como [los alumnos] son personas de provincias, todavía tienen una mentalidad, más por decirle de una manera, "mediocre", pero tienen todavía la mentalidad de la gente de pueblo, quieren sobresalir ellos solitos, sólo ellos les importa. Al no

> preocuparse por intereses comunes, nunca van a formar una revuelta, nunca van a querer liberarse de algo que tal vez ni si se dan cuenta que están presos. Por lo tanto aquí no hay revueltas. Además no hay tantas razones para que haya conflictos. Son muchos pequeños detalles y la gente prefiere adecuarse y así se evitan líos. Se hacen sumisos pues (N°9, estudiante en Lic. en Gestión y Desarrollo Turístico, femenino, 22 años, nativa).

Aunque las preguntas iban de manera general sobre el papel de la universidad, todos los entrevistados han respondido respecto a su propia experiencia. Ninguna respuesta se refiere a la universidad como un lugar de difusión y producción de conocimiento, es decir al papel de formación científico y crítico. Si bien algunas alumnas destacan una actitud reflexiva y un cierto distanciamiento, los discursos presentan la universidad como un lugar de capacitación para funciones precisas en el aparato productivo nacional-regional. La relación de esos jóvenes a sus estudios es utilitarista, ya que conciben los títulos universitarios como una necesidad para sus objetivos de subir los escalones sociales. Esos estudiantes podrían ser el *estudiante seguridad* de la tipología de Dubet (1994b). Efectivamente, tienen un proyecto profesional bastante bien establecido, una integración social fuerte y una vocación intelectual débil. Tienen una relación bastante utilitarista a los estudios y estudian como una estrategia para tener más oportunidad de encontrar trabajo. Sin embargo, a la diferencia del estudiante seguridad francés de los años 1990, la estrategia consiste en asegurarse de salir del campo y es la única vía, ya que no existen otra oferta educativa accesible en la región. Por lo mismo, no hay antagonismo. Los estudiantes cuestionan detalles, transgredan algunas reglas y a veces, se organizan para actos de resistencia que siempre son contenidos y reprimidos por las autoridades universitarias. Sólo son intentos de cambiar los términos de la situación experimentada, de renegociar el *poder sobre*. Son actos de resistencia históricamente, geográficamente y socialmente aislados, no desbordan del espacio-tiempo universitario.

Más que la aceptación del modelo económico en sí, es su aprobación masiva, o más bien su no cuestionamiento, que interpela. No sabemos que tanto estos valores estaban ya integrado en la mente de los jóvenes antes de estudiar pero sabemos en cambio, que están bastante presentes a su salida. Además de expresarse por la falta de oportunidad educativa, la homogeneidad ideológica de las respuestas refuerza el análisis que estamos efectivamente frente a una situación de dominación. Y si bien la mayoría de los estudiantes parecen optimistas en cuanto a sus futuros, nos queda observar los datos de inserción laboral para determinar si las expectativas de éxito social son justificadas. En resumen, podemos afirmar que el campo de acciones de los jóvenes investigados se cierra tanto objetivamente como

subjetivamente, y así afirmar con efectivamente observamos una experiencia estudiantil de la dominación.

III - PRODUCCIÓN CAPITALISTA DE LA COSTA GRANDE Y DESTERRITORIALIZACIÓN CAMPESINA

Para Lefebvre, la *ideología espacial* consiste en creer que la transformación del espacio material tendrá consecuencia determinantes sobre lo social, de ahí su fuerte crítica a los urbanistas y a los tecnócratas. Este *espacialismo*, o determinismo espacial, niega las *contradicciones del espacio*. Debemos entender por ésta expresión, las contradicciones sociales en el espacio (Lefebvre, 1974). En nuestro caso de estudio, la implementación de una universidad tecnológica, como planeación territorial de la educación para reequilibrar las desigualdades de acceso a la educación y traer el desarrollo a poblaciones marginadas en ámbitos rurales, han sido relativizado a lo largo de este trabajo. Al contrario, esta ideología nutre las políticas de ordenamiento territorial que sirven a la reproducción de la estructura social. Sin embargo, permanecen o nacen emergen contradicciones que permiten matizar o relativizar los planes de dominación.

Para terminar este capítulo y poder concluir sobre la producción capitalista de un espacio regional, debemos primero averiguar si efectivamente hay un proceso de subalternización, es decir de pérdida de autonomía, es decir un proceso de de-sujetización (autónoma) concomitante a uno de re-sujetización (subalterna) que se traduce por la aceptación del modelo socio-económico capitalista. Una vez esto confirmado podremos retomar el movimiento desterritorializador observado, y confirmar su fuerte impulso institucional como relativizar su impacto real en término de dominación.

Regresar a la historia: ¿una fase de subalternización después de un largo proceso de autonomización popular en la Costa Grande?

De la subalternidad pre-revolucionaria al antagonismo armado

Retomando el guion de trabajo de Lefebvre, si hay producción capitalista del espacio, éste se ha convertido en una fuerza productiva que sirve también para reproducir las relaciones

sociales de producción dominante (1974). Dicho de otra manera, la producción de un espacio regional "urbano-terciario" reproduce una configuración de dominación en lo que debería, en la lógica del desarrollo capitalista, subministrar en mano de obra barata y calificada a las industrias y el sector terciario. Pero como lo advierte Modonesi (2010), para comprobar que haya efectivamente "subalternización", debe haber "des-autonomización", es decir una debilitación de la *subjetividad autónoma* y del *poder hacer*. No significa que debemos evaluar cuánto de estos estudiantes eran más autónomos antes de estudiar, sino cómo los sectores populares donde son originarios están perdiendo tanto sus medios de auto-subsistencia como su capacidad reflexiva para reconocerse como dominados y a aceptar el antagonismo con grupos dominantes.

A pesar de la falta de datos propios, una breve mirada histórica nos da informaciones ya valiosas. En el caso específico de Guerrero, el Dr. Jesús Serna, antropólogo de la UNAM y originario de Guerrero, especialista de cuestiones étnicas afroamericanas en la costa, nos expuso que en la Costa Grande y en la Costa Chica de Guerrero, después la colonia, el mestizaje se dio sobre todo entre indígenas y afro-descendientes, en un ámbito rural y periférico a los poderes centrales. Estas poblaciones siempre han tenido una importante tradición de lucha y participaron a la guerra de independencia y en la revolución mexicana (Entrevista Dr. Jesús Serna, CDMX, 2015).

Si bien en México el reparto agrario posrevolucionario puede ser visto como un proyecto político triunfante que entendió satisfacer las demandas de tierras al mismo tiempo que debilitar las autonomías locales y desmantelar los proyectos comunalistas (Léonard y Velásquez, 2009), en Guerrero fue diferente. Armando Bartra (1996) recuerda que la agitación social fue creciente a partir del final de los años 1920, cuando el reparto agrario se realizó a favor de caudillos regionales que instrumentaron los poderes oficiales, lo que tuvo por consecuencias de reforzar bases sociales agraristas. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), cuando se emprendió más activamente el reparto agrario, los gobernantes eran hostiles a la reforma y a los grupos agraristas, lo que desembocó en conflictos por el no reparto de las tierras. En las décadas siguientes, la intromisión del capital en el campo ahondó las diferencias sociales lo que llevo de un lado los campesinos a desarrollar experiencias autogestionarias, y de otro a luchar contra la industria maderera. La insistencia de la burguesía en buscar desarrollar monopolios sobre las cosechas y la industrialización en la Costa Grande, paralelamente al desarrollo de Acapulco, agudizo las tensiones. Frente a la imposibilidad de cambio político vía las urnas, muchos campesinos

eligieron formar guerrillas en los años 1960 y 1970, con el final trágico que conocemos y que hemos desarrollado de manera más amplia en el capítulo 5.

De la represión brutal a la subalternización "suave"

Las guerrillas de los años 1970 y los costeños en general, en muchos casos cómplices, fueron violentamente reprimidos y Lucio Cabañas aparece como el héroe trágico de esta época, emblemático de una tradición costeña de lucha popular que parece desaparecer con él. Aunque Bartra (1996) habla de "asalto a la democracia" para referirse a la apertura democrática que conoce el Estado a partir de los años 1990, otros investigadores enfatizan cómo la tradición de lucha social ha conocido un retroceso importante en poco tiempo:

> Hay una brecha generacional, en los jóvenes ya no se da eso [de la lucha], por varios factores. La migración, muchos jóvenes, o sus padres, han migrado a Estadios Unidos por la crisis económica. Un segundo fenómeno, tiene que ver con la represión que se dio, muy fuerte, en los años 1970 ["la guerra sucia"]. Eso incide mucho en la imaginación del joven, que no vivió eso, pero ve que sus abuelos están traumatizados o que están demasiados clavados en eso […]. Y tercero, sería la criminalización de los jóvenes [de las prácticas "contra-culturales"], se da fuertísimo. La gente lo asume, que no llevan aretes, que no se vistan así, está muy mal visto en Guerrero (Entrevista Dr. Jesús Serna, CDMX, 2015).

Así, además del proceso de desestructuración comunitario iniciado desde el reparto agrario, y de la sangrienta represión de Estado sobre los guerrerenses, la apertura al capital extranjero desde los años 1970 fue un golpe más para romper las aspiraciones autonomistas populares de Guerrero y particularmente en la Costa Grande. Dado lo que expone Calderón Aragón (2006), la ola neoliberal iniciada en los años 1990 podría leerse como la segunda fase de un proceso de subalternización de las poblaciones rurales de Guerrero. La primera siendo la represión brutal mencionada antes y la segunda la modificación de la estructura socio-espacial para integrar parte de los jóvenes costeños a un proyecto de sociedad conectado al capitalismo globalizado. Efectivamente, mediante la modificación del artículo 27 de la constitución[9] y la

[9] Este artículo se refiere a la propiedad social de la tierra. Después la revolución, es mediante este artículo que se emprendió la reforma agraria creando la figura del ejido, como dotación de tierra a un poblado.

realización del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)[10] se buscó modernizar el campo acabando con las comunidades agrarias y las tradiciones indígenas consideradas pocas productivas. En 1992, dos años antes de firmar el TLCAN, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y los gobernantes mexicanos anunciaban que el libre comercio entre México y Estados unidos iba a hacer retirar ciertos cultivos del campo mexicano, como el maíz y el frijol, y ¡provocar un éxodo rural de alrededor de 15 millones de mexicanos, lo que consideraban económicamente necesario (Calderón Aragón, 2006)! Al respecto, cabe vincular este proceso con el de creación de las UUTT. Las primeras se abren en 1991 y la UTCGG en 1997 y fueron creadas para aumentar considerablemente la cantidad de técnicos disponible para la industria (Reséndiz, 1998).

Respecto a todo esto, consideramos las UUTT como un dispositivo educativo que tiene por objetivo formar mano de obra en el contexto de la globalización y el caso de la UTCGG, de acompañar la reconversión del campesinado en mano de obra para fortalecer una industria regional muy débil (López Velasco *et al*., 2013). Como lo señala Calderón Aragón, el crecimiento de la industria y de los servicios no se dio al nivel nacional como se esperaba, y muchos de los desplazados acabaron trabajando en la economía informal (2006).

No podemos responder con precisión si las poblaciones investigadas están conociendo un proceso de "des-autonomización", aunque un primer análisis general parece confirmarlo. Nos faltan datos principalmente porque este cuestionamiento surgió después del trabajo de campo. Además, tal tarea habría necesitado un trabajo específico muy amplio que consistiría en evaluar el "grado de autonomía" de los lugares de proveniencia de una muestra representativa del alumnado de la UTCGG. De entrada, habríamos diferenciado los jóvenes provenientes de zonas urbanas, de las ciudades pequeñas ubicadas en la Carretera Federal n°200, y finalmente de las localidades rurales pequeñas, campesinas y/o indígenas, por la mayorías ubicadas en las periferias de estas últimas o hasta mucho más marginado en la montaña. Es probable que éstas últimas habrían sido las más autónomas, más culturalmente que económicamente, al ser las menos conectadas de la vida globalizada. Tal diferenciación social es la que nos debería llevar a matizar los efectos de la dominación.

Se refuerza la posibilidad de considerar a la UTCGG como un dispositivo social de subalternización de un conjunto poblacional regional, pero contrariamente a la represión violenta de los años 1970, se puede hablar de "subalternización suave". Sin embargo, la formación educativa actúa como poder hegemónico, sobre las representaciones de los

[10] Entre otras medidas, como el abandono al fomento de la agricultura, de los precios de garantía de ciertos productos agrícolas, etc.

estudiantes al propiciar la aceptación de un modelo de sociedad y a una práctica urbana, es decir insertarse en ritmos específicos (desplazamiento y estancias). Esto puede ser leído como una manera de moldear la vida cotidiana (en término lefebvriano) o una *biopolítica* (en término foucaultiano).

La desterritorialización como expresión de una relación de dominación

La desterritorialización: entre precarización social y desordenamiento territorial comunitario

Según Haesbaert (2011), no hay que limitarse al entender la desterritorialización en el sentido genérico de destrucción o abandono de un territorio, sino también en el sentido de precarización territorial de los grupos subalternos. Para los estudiantes de la UTCGG en general, hemos visto que los indicadores que tenemos no auguran un éxito laboral de inmediato, sino más bien una situación de precariedad. Los jóvenes deberán migrar a una zona urbana donde tienen posibilidad de trabajo y/o contactos para facilitarles una inserción social (familiares, amigos, etc.) y eventualmente ofrecerles donde llegar. Los ingresos que podrá recibir no serán elevados, lo que podrá influir en una decisión de no rentar, y seguir en su pueblo de origen y desplazarse diario entre su domicilio y su lugar de trabajo. En escasa situaciones es posible que se le deje vivir en la casa en la cual llegó, pero significaría vivir más hacinado. Finalmente, si decide rentar, que sea un cuartito o algo barato, seguramente lo será en las periferias urbanas de Zihuatanejo o Acapulco. En todo caso, la precariedad laboral, al restringir las posibilidades, implica en consecuencia una precariedad social y territorial. Esta última debe ser entendida como sufrir las reglas impuestas por la práctica espacial generalizada, nunca "estar en casa" donde se llega y estar obligado, o fuertemente incitado, a migrar o desplazarse cotidianamente para sobrevivir.

Para los estudiantes originarios de las comunidades rurales en específico, decidir migrar para trabajar, incluso sólo en los polos urbanos regionales, significaría un cierto desarraigo. Migrar significa el abandono físico de su comunidad, que podemos asimilar a una sociedad muy localizada con rasgos tradicionales, para integrar la sociedad moderna y global. En el caso de las comunidades rurales, debemos considerar que estas son bastante territorializadas, incluso que tienen territorios al tener tierras comunales registradas en la administración agraria. Obviamente, se debería estudiar caso por caso, pero queremos

evidenciar que si hay un territorio, más o menos afirmado, es decir que las comunidades tienen una autonomía relativamente fuerte, porque hablar de un territorio significa que existe un sujeto colectivo consciente de su existencia y de su dimensión espacial, hasta apropiarse simbólicamente y "dominar" físicamente su entorno para garantizar la reproducción social del grupo. Así, que haya desterritorialización parcial o definitiva, en todo caso hay un cierto debilitamiento del grupo territorializado.

Siguiendo una perspectiva relacional del territorio, los conceptos de "ordenamiento" y "desordenamiento" propuestos por Guerra (2015) permiten captar las consecuencias espaciales de los vaivenes de las relaciones de poder entre grupos y clases sociales territorializados a escalas geográficas distintas. La implementación de una escuela tecnológica participo en el ordenamiento de territorios, el de la república mexicana y el del Estado de Guerrero respecto a una orientación capitalista deseados por los gobernantes. Tal ordenamiento implica desterritorialización y circulación de la mano de obra campesina que se traduce por una migración hacia las zonas urbanas, donde el espacio esta valorizado por la fijación de varios capitales. En nuestra hipótesis, si efectivamente partimos del hecho que la organización de comunidades rurales corresponden o tienden a poder ser caracterizadas como "sociedades tradicionales" y entonces a admitir que tienen una cierta autonomía localizada (vida y organización comunal, agricultura de auto-subsistencia, cultura ancestral, etc.), dicho ordenamiento territorial estatal-capitalista corresponde a un desordenamiento territorial para estas comunidades. La dinámica socio-económica global desestructura socialmente a las comunidades: los jóvenes migran, las actividades agrícolas están debilitadas, las actividades para la reproducción social cambian, las solidaridades se desmantelan, la cultura tradicional desaparece progresivamente, los bienes comunes son privatizados, etc.

La obligación de movilidad puede ser considerado un movimiento de "dispersión territorial" al nivel regional-nacional, que conllevaría a un des-empoderamiento al nivel local y comunitario. En ese sentido, Haesbaert (2011) recuerda que el capitalismo siempre ha sido desterritorializador y que Marx y Engels ya habían identificado este proceso de desposesión territorial a los campesinos. En una perspectiva más actual, la Dra. Luisa Paré (2015) expuso en una conferencia cómo la desterritorialización campesina e indígena en México conlleva el vaciamiento del campo y de las comunidades y su debilitamiento, lo que facilita el desarrollo de mega-proyectos (aeropuertos, minería, prensa, explotación forestal, etc.) y al despojo de los recursos que pertenecen a los pueblos.

Antes de generalizar sobre la dimensión espacial del proceso de subalternización observado, debemos re-contextualizar éste para comprobar si efectivamente hay pérdida de

autonomía. De la misma manera que la subalternización significa la "des-autonomización", la reterritorialización de los estudiantes en los polos urbanos es concomitante a una cierta desterritorialización de sus lugares de origen. La movilidad intrínseca a los estudios en la UTCGG está en acuerdo con el modelo de desarrollo urbano-terciario que conoce la región. Esto significa que las dinámicas de despoblamiento, y de debilitación de las comunidades rurales, se hace a favor de la producción de un espacio capitalista de la Costa Grande.

¿La movilidad con o en contra de la autoctonía? ubicar y relativizar la dominación

Como lo acabamos de ver, la desterritorialización, impuesta o elegida, está vinculada al aprendizaje de la movilidad. Para estudios geográficos y sociológicos recientes inspirados de los de Bourdieu, esta cuestión de la *movilidad* se puede plantear con su opuesto, la *autoctonía*, ambos planteados como capitales que pueden estar movilizados, sin ser por lo tanto contradictorios. La ventaja de esta aproximación es recordar que contrariamente al espacio, es el sujeto que actúa en función de un cierto contexto fruto de relaciones de poder:

> Es en la posibilidad de elegir, en función de su rentabilidad social y simbólica, tanto la movilidad tanto la estabilidad, a presentarse como un héroe de la mundialización o al contrario como la encarnación de las tradiciones y del arraigo sobre un territorio, que reside el poder social sobre el espacio[11] (Wagner, 2010: 98).

Lo que debería realmente preocuparnos es qué tanto los jóvenes pueden elegir o no ser móviles. Si bien vimos que los estudios tecnológicos en Petatlán incitan a la migración urbana, la ausencia de un capital social en la ciudad puede llevar un individuo a rechazar la migración, sobre todo si no tiene la capacidad económica de financiar tal desplazamiento. En la misma lógica, el fuerte abandono escolar puede ser visto no sólo como una consecuencia de la pobreza, sino la expresión de no querer ingresar las filas de los precarios urbanos y de paso ser más útil en su comunidad. El capital de autoctonía permite resaltar la fuerza potencial de los que sólo disponen de su anclaje local como soporte de recursos sociales (Renahy, 2010). Sin embargo, dado lo que hemos desarrollado antes, la desterritorialización como el

[11] De nuestra traducción : « C'est dans la possibilité de choisir, en fonction de leur rentabilité sociale et symbolique, tantôt la mobilité tantôt la stabilité, à apparaître tantôt comme un héraut de la mondialisation tantôt au contraire comme l'incarnation des traditions et de l'enracinement sur un territoire, que réside le pouvoir social sur l'espace. » (Wagner, 2010: 98).

desordenamiento territorial podría constituir un ataque a los capitales de autoctonía de las comunidades, éste siendo necesariamente colectivo y compartido:

> El capital de autoctonía sólo tiene valor porque permite oponerse a los capitales económicos y culturales, y que es susceptible de constituir una vía de acceso a esos mismos capitales –al mínimo en términos intergeneracionales. El hecho que numerosas investigaciones resaltan su desvalorización no cesa de preocupar en cuanto a la dominación de las clases populares[12] (Renahy, 2010: 26).

Si bien queda ahora más claro cómo las políticas territoriales constituyen la trama de las relaciones entre clases y grupos sociales, y como los micros-territorios están contenidos por los macros, cabe insistir para evitar la resurgencia de un determinismo espacial. Harvey señala que la relectura de *El Capital* de Marx es todavía muy útil para entender los distintos mecanismos de control del capital sobre los trabajadores. En este caso de estudio, es pertinente destacar las contradicciones internas al proceso de subalternización, ya que "los capitalistas tratan de estimular el espíritu competitivo entre los trabajadores mientras que todo el tiempo demandan flexibilidad de disposición, de localización y de aproximación de tareas" (Harvey, 1998: 212). Y enseguida, recuerda lo indeterminado de lo social:

> […] Nos vemos obligado a considerar cómo todo esto [el modo de producción] genera oportunidades así como riesgos y dificultades para la clase obrera, precisamente porque la educación, la flexibilidad y la movilidad geográfica, una vez adquiridas, resultan más difíciles de controlar por parte de los capitalistas (Harvey, 1998: 212).

Efectivamente, la estructuración global de la economía capitalista y las políticas territoriales desembocan, al nivel local, en un orden a la movilidad que se añade a las causas del éxodo rural. Si bien se despueblan las comunidades, la instalación de sus integrantes en las ciudades o en otros países se traduce a veces en una recomposición comunitaria *in situ*, cuya voluntad de apoyo mutuo se traduce en creación de vínculos afinitos y organizativos. Tales individuos y grupos integran la vida urbana, ubican a las instituciones y aprenden las reglas administrativas. Eso nuevos conocimientos y ubicaciones abren posibilidades en cuanto a las

[12] De nuestra traducción : « Le capital d'autochtonie n'a de valeur que parce qu'il permet de s'opposer aux capitaux économiques et culturels, et qu'il est susceptible de constituer une voie d'accès à ces capitaux – a minima en termes intergénérationnels. Le fait que nombre d'enquêtes mettent en avant sa dévalorisation n'a dès lors de cesse d'inquiéter quant à l'accroissement de la domination des classes populaires contemporaines. » (Renahy, 2010 : 26).

maneras de apoyar a las comunidades rurales (recolectar fondos, vender productos del campo, visibilizar conflictos, presionar instituciones, contactar abogados y periodistas, etc.) desde la ciudad. Así, a pesar de la desterritorialización, se abren también nuevas posibilidades de resistencias vinculadas a las reterritorializaciones experimentadas.

Las contradicciones sociales en la Costa Grande

La primera contradicción observada tiene que ver con la paradoja de reforzar una escala geográfica administrativa al mismo tiempo que las prácticas sociales impulsadas la superan. Efectivamente, la universidad estudiada fue nombrada Costa Grande y ubicada en Petatlán para dinamizar la economía de dicha región. Los estudiantes, mayormente proveniente de la región se identifican como tal. Si bien los estudiantes no conocerán exhaustivamente a su región, ubicarán a muchos más lugares por convivir con otros alumnos originarios de otros pueblos que el suyo. Además, en término de práctica espacial, aprenderán a recorrer la región en su totalidad estructural. Parten de sus pueblos para instalarse a la ciudad pequeña de Petatlán hasta finalmente visitar con cierta frecuencia los polos urbanos regionales mediante el eje estructurante que es la carretera nacional n°200. Este aprendizaje de la movilidad les conducirá incluso a ir más allá de las fronteras políticas de la Costa Grande, en Acapulco y Lázaro Cárdenas, hasta en otros estados de la república muchos más lejanos.

Ubicar la UT en Petatlán corresponde a una lógica de ordenamiento territorial de producción de un espacio para el desarrollo capitalista al querer crear y mantener las condiciones para la inversión en los polos urbanos, sobretodo en la industria turística, para captar una clientela nacional e internacional. Así, la secunda contradicción[13] se sitúa en que en lugar de traer desarrollo, tecnologías, empleos y mejor calidad de vida en toda la región y a sus diversas poblaciones, sigue reforzando los contrastes sociales. La UT participa a la polarización de las actividades económicas en las zonas urbanas y entonces al vaciamiento

[13] Si bien podríamos comprobar que todos los decidores producen de manera consciente este espacio con una "intención maligna" de dominar las poblaciones de la Costa Grande, no habría contradicción social del espacio, porque éste tendría claramente por objetivo maquiavélico de reproducir las relaciones sociales de producción capitalista, pero la realidad no es así, es más compleja. Si no dudamos que algunos, sino la mayoría de los políticos defienden una concepción estatal-capitalista de la sociedad, todos los actores, de los más altos funcionarios a los arquitectos, pasando por las distintas instituciones de gobierno, intermediarios en la realización de obras, no aplican el plan al "pie de la letra" y muchos creen sinceramente en los aportes benéficos que su acciones traen aunque no lleva siempre a los resultados esperados. Por lo mismo, el concepto de *representaciones del espacio* integra las ideologías que se imponen como verdad en alguna época, como un *referente para la acción*. Entonces hay contradicciones del espacio porque hay divergencia entre el *objetivo* de traer desarrollo y empleos a los costeños y el *resultado* obtenido de agudización de las desigualdades sociales.

poblacional del campo, sin mostrar ninguna prueba de beneficios para las clases populares en su conjunto. Si bien permite éxitos laborales individuales, este esquema educacional tecnológico no parece resolver las desigualdades sociales, al contrario. En este sentido, el espacio social observado al final de esta investigación sigue una dinámica socio-económica similar a la planteada como contexto de "partida" de la experiencia estudiantil, a saber, el modelo de crecimiento urbano-terciario descrito por López Velasco *et al*., en las décadas 1990 y 2000 (2013). Este modelo se inscribe en un proceso de valorización del espacio urbano al detrimento de los espacios rurales, lo que conlleva a afirmar que estamos frente al proceso de producción capitalista del espacio ya que, como lo decía Lefebvre (1972), éste avanza hasta la urbanización total de la sociedad, desposeyendo a la gente de su capacidad a ordenar su espacio de vida. Esta explotación en y por el espacio podría –en teoría– llevar a generar descontento social a mediano plazo y/o a que individuos o colectivos elijan vías ilegales –del ambulantaje al crimen organizado– y/o migraciones de corta o larga duración en otros estados y países.

Al final del capítulo anterior nos preguntábamos qué tan institucional o electiva era la multiterritorialidad desarrollada a través de los estudios tecnológicos en Petatlán. Después descifrar este proceso de subjetivación política y evidenciar el grado importante de subalternidad estudiantil, afirmamos que la multiterritorialidad observada es mucho más institucional (impuesta desde arriba) que electiva (elegida desde abajo) sin poder realmente disponer de instrumentos para medirlas. Evidencia una relación de poder de los decidores políticos sobre las clases populares de la Costa Grande, ya que, al combinar la hegemonía de ciertas *representaciones del espacio* (entre otras la promoción de la movilidad y migración hacia lo urbano) con una *práctica espacial* (urbano-terciaria regional) ya bien establecida, se orienta fuertemente el campo de acciones de esos jóvenes. Si bien queda un poco de autonomía de acción al sujeto estudiantil –como elegir entre varios sitios para realizar sus prácticas, seguir estudiando o no, ir a la ciudad o quedarse al campo– las difíciles condiciones económicas y el contexto de violencia no les abre muchas más otras opciones que aceptar y aprender a ser móvil y a migrar.

CONCLUSIÓN

Desde el principio hemos destacado la situación de precariedad en las cuales se encuentran las poblaciones del Estado de Guerrero y los jóvenes quienes, por ausencia de oportunidades, ingresan a la universidad tecnológica para obtener un título de educación superior que les abra posibilidades. La UTCGG es un dispositivo educativo que participa en la producción capitalista de un espacio de escala regional, dentro del marco del territorio mexicano presionado por la globalización neoliberal. Considerar, como lo pretenden las UUTT, que sirven al desarrollo de los pueblos, a capacitar la gente incapacitada, a llevar tecnologías en las márgenes rurales y que uno debe "creer en sí mismo" para existir socialmente en esta sociedad, no son mentiras. Estos valores y normas corresponden bastante bien a la realidad socio-económica actual. Esta escuela busca normativizar una región marginada para (re)producir las condiciones favorables al desarrollo capitalista. Y sería entender la realidad de una manera demasiada maquiavélica y simplista considerar que la SEP, la CGUT, el Rector de la UTCGG así como todos los administrativos y la planta docente, manipulan a sus estudiantes. Una gran mayoría de los actores está convencida de participar en el "orden natural" de las cosas, que no es otra cosa que la representación social dominante actual.

Así, la dominación no es sólo objetiva sino también subjetiva. Este proceso se encuentra en el mundo de las representaciones, en el hecho de no impartir formación integral a los alumnos para que puedan tener una opinión crítica, una visión global de su trayectoria o mínimo una actitud reflexiva, para entender la dimensión partidaria e ideológica de los objetivos y consecuencia de una enseñanza tecnológica. Y de la misma manera que los procesos de subjetivación política están siempre vinculados a las condiciones objetivas experimentadas, la dominación social es legible histórico y espacialmente. Si bien en la era moderna la dominación pudo caracterizarse por desterritorializar al campesino del campo para que se vuelva obrero una zona urbana industrializada y fijada, en la era posmoderna, para retomar el análisis de Harvey (1998), el trabajador debe ser flexible y móvil, para responder a la necesidad de la acumulación flexible. En el caso de la Costa Grande, parece que las generaciones de jóvenes proviniendo del campo, pasan directamente de la sociedad tradicional a la globalizada y que su reterritorialización precaria en las zonas urbanas sea sólo temporal, hasta que se reconfigura la producción a una escala más grande.

Para cerrar cabe precisar la relación entre procesos de subjetivación y espacio social. En esta investigación, la experiencia de la dominación como proceso de subalternización significa la inserción de grupos sociales en una trama territorial (institución, redes, recortes

espaciales, etc.) construida por grupos dominantes. Así, *la subalternidad* se caracterizaría por una territorialidad subordinada a un modelo dominante, hegemónico y su esquema territorial. Se desarrolla *en* una escala geográfica construida *desde arriba*. El *poder sobre* los grupos subalternos les encierra en una escala geográfica al mismo tiempo que la aceptación relativa de sus condiciones y la débil resistencia puede implicar, como en este caso, una relativa dispersión geográfica. Pero como todo proceso de dominación, no anihila en su totalidad al sujeto. La propia vida social siempre abre nuevos caminos inesperados.

SECCIÓN III

ENTRE ANTAGONISMO Y AUTONOMÍA: DIVERSIDAD DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

CAPÍTULO 9

LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: HISTORIA DE UN PRESTIGIO INSTITUCIONAL Y DE UNA TRAYECTORIA POLÍTICA

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), comúnmente llamada máxima casa de estudios de México, suele ser considerada la más grande y prestigiosa universidad de América Latina. Alberga a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), una de sus más antiguas y destacadas escuelas de ciencias humanas. Para entender lo que significa estudiar en estas instituciones, es necesario observar sus trayectorias socio-históricas. ¿En qué medida las representaciones sociales y políticas actuales expresadas en el estudiantado tienen que ver con la fundación de la universidad, sus objetivos pedagógicos iniciales, coyunturas políticas específicas y movimientos políticos? ¿Cuáles son las continuidades o discontinuidades que se observan en las relaciones sociales en el seno de la universidad, en las maneras de ver y entender la sociedad? Entre las preguntas que nos podrían interesar, prestaremos una atención específica a las que se refieren al tema de la autonomía universitaria, ya que su aplicación tiene una dimensión espacial explícita, que nos informa tanto de la relación de la UNAM con las demás instancias del gobierno mexicanos como de las dinámicas internas de estructuración institucional. A través de una historia general de los movimientos estudiantiles, veremos cómo esta cuestión está vinculada con los procesos de conformación de sujetos colectivos.

No se trata de hacer historia por el placer de hacer historia, sino para resaltar la profundidad histórica y sociopolítica de esta universidad, lo que permite caracterizarla en contraste con el precedente caso de estudio de la UTCGG. En la primera parte, nos concentraremos en la fundación histórica de la Universidad Nacional, y de cómo, en medio de debates ideológicos y educativos del México independiente y posrevolucionario, se conformó la FFyL, facultad que desempeñó un papel fundamental en la reivindicación de la autonomía universitaria. En la segunda parte, recordaremos cómo en la década de 1940, se cambió la

concepción del papel de la universidad en la sociedad. La UNAM fue vista como una palanca para las políticas de desarrollo del país y como canalizadora de la masificación estudiantil, lo que justificó la creación de un nuevo campus al sur de la capital. En una tercera parte observaremos cómo, de los años sesenta en adelante, germinaron movimientos estudiantiles de izquierda de gran magnitud, hasta que la UNAM llegó a ser considerada una de las sedes de la disidencia izquierdista.

I - FUNDACIÓN DE LA UNAM Y DE LA FFyL: CONSTRUCCIÓN NACIONAL Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA (1860-1940)

Con el objetivo de entender lo que es la UNAM en la actualidad, tanto en su función vertebradora del sistema educativo medio-superior y superior mexicano como en su papel de difusora de un ideal de enseñanza pública, es imprescindible remontarnos a las batallas ideológicas y a los conflictos estudiantiles del México independiente. Efectivamente, no se puede entender el proyecto modernizador de Ciudad Universitaria de 1950 sin aprehender las luchas anteriores por la autonomía universitaria y los combates políticos que dieron ciertos intelectuales mexicanos para defender el ideal liberal.

De las autonomías universitarias a la UNAM

Antecedentes: Ideales liberales, universidad libre y conformación de organizaciones estudiantiles

Históricamente, las primeras formas de "autonomía" universitaria aparecen en Europa y no están directamente vinculadas con deseos claros de independencia por parte de los universitarios, sino más bien como situaciones *de facto*. Hasta el siglo XVIII, los fenómenos de administración interna sin interferencias se explican más por las fuentes directas de financiamiento por parte de los propios estudiantes que por un deseo real de universalismo (Morales Sales, 2002). En cambio, en América las universidades llegaron con y para la colonización. Eran establecimientos concentrados en las capitales y no se difundieron en los Estados nacientes hasta la consolidación de los procesos de independencia (Morales Sales, 2002). Es en estos momentos cuando se cuestionó la influencia de la Iglesia sobre las universidades y cuando –como lo resaltamos en el capítulo 1– en medio de un proceso de

estatización para volverlas públicas, se emprendieron luchas de poder para controlarlas. En México este proceso corresponde al período que va desde la década de 1860 hasta la creación de la Universidad Nacional de México (UNM) en 1910. La UNM, heredera de la Real y Pontificia Universidad de México de la colonia, es el resultado de sucesivas luchas de poder y de reconfiguraciones institucionales propias al ambiente sociopolítico de la independencia. Esta época de estabilización social propició la formación de élites intelectuales nacionales, quienes plantearon la necesidad de una autonomía universitaria a principio del siglo XX.

Sin embargo, existen antecedentes precisos donde se expresa y concretiza el proyecto de autonomía universitaria. En el caso específico de México y de la UNAM, podemos encontrar un antecedente directo en un proyecto que tenía la denominación de *Universidad Libre*, elaborado en 1875 por lo que debe ser considerado el primer movimiento estudiantil del México independiente (Alvarado, 1999). Empezó con la rebeldía de algunos alumnos de medicina contra la pedagogía de sus maestros y desembocó en una huelga estudiantil que reunió a varias escuelas, incluyendo a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Los huelguistas, mientras no había clases, establecieron clases provisionales en la Alameda de la Ciudad de México, y se solicitó el apoyo de un hospital para realizar las prácticas. También se conformó una sociedad mutualista para apoyar a los estudiantes pobres y se publicaron varios manifiestos. Entre otros se destacan el Programa para la Enseñanza Libre y el Proyecto de Creación de una Universidad Libre, fiel al espíritu liberal de la época. El 11 de mayo de 1875 se terminó la huelga que había empezado algunas semanas antes. El Ministerio Público se deshizo de las órdenes de expulsión de los estudiantes de medicina y reconoció nuevos derechos a los estudiantes, como el de no asistir a clases. Los estudiantes regresaron a las clases con la intención de seguir con el proyecto, y el 26 de mayo del mismo año fundaron el periódico *La Universidad Libre* (Ruiz Castañeda, 1979).

A principio del siglo XX el Estado-nación mexicano estaba todavía en construcción, y el pueblo y sobre todo las élites pasaron de un "nacionalismo artesanal" –es decir, de descubrir su propio país– a activarse para transformarlo. Sus primeros pasos consistieron en oponerse a la dictadura de Porfirio Díaz. Es en esta dinámica que los *intelectuales escépticos y lógicos* empezaron a plantear la autonomía universitaria. Desde una postura liberal, la autonomía era considerada un primer paso para la autonomía social, que podría ser benéfica para la nación (García González, 2001). Cabe mencionar que varios protagonistas del episodio de agitación estudiantil de la Universidad Libre fueron parte de la primera generación de positivistas que participaron en los debates sobre la autonomía universitaria (Ruiz Castañeda, 1979). Justo Sierra, cuando era secretario de Instrucción Pública, fue uno de

los primeros en argumentar, sin gran éxito, a favor de la independencia universitaria de la UNM. Pero, finalmente, dispuso el espacio y las mentalidades para que varios intelectuales como Lombardo Toledano y Gómez Morín, también influidos por los ateneístas, hicieran una campaña en 1917 a favor de la autonomía. No obstante, la moción fue rechazada por los diputados en 1918 (Díaz Zermeño, 2013).

Cabe hacer un paréntesis y mencionar que estas iniciativas estaban confortadas por la apertura del debate en el continente. En las dos primeras décadas del siglo XX, se abrió una secuencia de movimientos de reforma universitaria en América Latina y el movimiento estudiantil mexicano sacó provecho de las experiencias de los estudiantes argentinos, peruanos, chilenos y cubanos. En la década de 1920, estos movimientos fueron más que la expresión de un descontento juvenil. Manifestaron una voluntad de cambio en la estructura social de los países latinoamericanos (Marsiske, 1989). Pero las "influencias autonómicas" o las ideas relativas a la capacidad de las universidades para autogobernarse provenían principalmente de Argentina, donde –en 1918, en Córdoba– se gestó un movimiento estudiantil para la autonomía universitaria que impactó a todos los países de América Latina, esfuerzo difundido gracias a la celebración de congresos estudiantiles internacionales (Morales Sales, 2002).

En México, con una agitación puntual, el movimiento estudiantil había logrado una cierta presencia política con las críticas gubernamentales, lo que se reforzó con la organización del Primer Congreso Nacional Estudiantil (CNE) en 1910 (Gómez Nashiki, 2001). Es hasta 1920, después de la fase armada de la Revolución, cuando se constituyó la Federación de Estudiantes del Distrito Federal, primera organización oficial de este tipo en México. Tenía por objetivo agrupar y organizar la dirección del estudiantado, y sobre todos se destacó por exigir mejores condiciones de vida para los estudiantes. En 1923 apareció la Federación de Estudiantes de México (FEM), organización que mandó la primera propuesta para la autonomía universitaria redactada por estudiantes. El mismo año, después del quinto CNE, se formó la Confederación Nacional de Estudiantes, organización que potenció el movimiento estudiantil, hasta desempeñar un papel decisivo en la lucha por la autonomía en 1929 (García González, 2001; Gómez Nashiki, 2001).

El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía universitaria

Desde su rectorado de la UNM en 1920-1921, José Vasconcelos, que encabezaba las oligarquías intelectuales, había adquirido una amplia influencia sobre los profesores y

estudiantes de la Universidad. Aprovechó esta configuración, así como la dinámica del movimiento estudiantil de oposición a la reelección de Álvaro Obregón a la presidencia nacional de 1928, para lanzar su propia campaña para la presidencia en 1929, lo que fue considerado el *movimiento vasconcelista* (Torres Barreto, 2001). Además, a lo largo de los años veinte, los rectores intentaron centralizar el poder, mientras los presupuestos universitarios se reducían. Así, la agitación política en torno a la sucesión presidencial ponía también de manifiesto cuestiones sobre el papel de la universidad en el proyecto nacional posrevolucionario (Olivares Sandoval, 2011a). Es en este contexto sociopolítico donde se gestó el conflicto estudiantil de 1929, en el que una "sencilla queja" desembocó en una huelga de gran intensidad.

El 6 de mayo 1929 estalló la huelga en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNM en contra de la imposición de exámenes escritos trimestrales. Los estudiantes prohibieron la entrada al plantel, mientras que las autoridades no tardaron en amenazar con sanciones a los líderes de la movilización. Rápidamente se sumó la ENP para protestar contra la ampliación de la duración de sus estudios. En repuesta, el presidente de la República, Emilio Portes Gil, apoyó a las autoridades universitarias y ordenó el cierre indefinido del recinto de la facultad. Para dotar al movimiento de una mejor conducción, el 9 de mayo se formó un comité de huelga. Este consiguió atraer la atención de la opinión pública con la difusión de volantes en las calles de la capital y con publicaciones en periódicos importantes. El 23 de mayo fue el punto culminante de la movilización estudiantil. Ese día las fuerzas policiales y los jóvenes se enfrentaron en varios puntos de la ciudad. Al no considerar las demandas estudiantiles para no aplicar las nuevas formas de "reconocimientos trimestrales" ni cambiar el plan de estudio de las escuelas preparatorias, y después de la brutal represión policial del 23 de mayo, la revuelta tomó mayor relevancia ya que entraron en huelga escuelas de bachillerato, la totalidad de las escuelas preparatorias y las demás facultades de la universidad (Contreras Pérez, 2001; Marsiske, 1998; 2001).

Ganando fuerza, los estudiantes redactaron una carta para exigir las condiciones de resolución del conflicto, como la entrega de las instalaciones y el castigo a los policías violentos. Otras peticiones mayores eran que los estudiantes tuvieran voz y voto en la determinación de la vida escolar y la "autodeterminación" de la universidad, es decir que tuvieran la capacidad de dictar sus propias normas (Marsiske, 1998). No se sabe exactamente qué impacto tuvo esta carta, ya que muchos autores no han querido reconocer la correspondencia entre la autodeterminación exigida y la autonomía obtenida posteriormente, y ya que los políticos de la época defendieron versiones distintas en las cuales se suele decir que

la autonomía fue una donación generosa del presidente Portes Gil[1] (Torres Barreto, 2001). Efectivamente, al día siguiente de la marcha del 31 de julio que reunió a 15 000 jóvenes de 30 escuelas, el presidente publicó una declaración en el periódico *El Universal* en la que reconocía que el problema de fondo era dotar a la universidad de autonomía (Torres Barreto, 2001). Después de sesiones extraordinarias de trabajo en el Congreso, se aceptó por unanimidad la ley que facultaba al Poder Ejecutivo a establecer la Universidad Nacional Autónoma, el 5 de junio de 1929. Las escuelas preparatorias pararon la huelga, mientras que los estudiantes universitarios decidieron continuarla hasta la obtención oficial de la autonomía. También siguieron exigiendo las renuncias del rector y de otros directores, consiguiendo la de Narciso Bassols, de la dirección de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y la de Alfonso Caso, de la Escuela Nacional Preparatoria. El 10 de julio se aprobó la ley de autonomía, y al día siguiente los estudiantes levantaron la huelga.

Si bien la obtención de la autonomía universitaria era un cambio importante que permitiría su futura consolidación, para Marsiske la autonomía de 1929 es *incompleta* (1998) o *relativa* (2001). El gobierno de la República Mexicana pasó por alto las recomendaciones de los profesores y diseñó mecanismos que le permitían mantener un control sobre la universidad, sobre todo en el Consejo Universitario, máximo órgano de decisión. Para Torres Barreto (2001), esta autonomía es el fruto de una coyuntura política y de negociaciones más que de deliberaciones y razonamientos entre académicos, lo que permitió –al atraer la atención de la sociedad sobre estos debates– que se separaran los estudiantes de la campaña del Partido Antirreeleccionista de Vasconcelos. Así pues, se apaciguaron los ánimos y se impidió la prolongación de la huelga estudiantil, que en este momento ya era nacional, y se evitó que fuera manejada por el "vasconcelismo".

Dos décadas de autonomía y de tumultos universitarios: 1930-1950

En la línea de los principios liberales de finales del siglo XIX institucionalizados con la conformación del Estado, la Universidad –así como toda la educación– tenía un fundamento laico y público inalienable. Si bien educar al pueblo había sido aceptado como una tarea necesaria para el desarrollo de la nación, los primeros años agitados de la UNAM harían dudar al Ejecutivo de la eficiencia de la autonomía universitaria. Entre 1929 y 1933 hubo

[1] Otros autores, como García Cantú (1988), estiman incluso que fue un castigo, ya que iba a fomentar la desorganización interna de la Universidad.

enfrentamientos entre distintas organizaciones estudiantiles y las autoridades, principalmente por críticas hacia los primeros "gobiernos universitarios autónomos". Además, en el contexto posrevolucionario y con el fin de la guerra cristera[2], el gobierno de la república empezó a reflexionar en modificar radicalmente las formas educativas para atacar desde otros lados a la religiosidad y a la ignorancia, e impulsar a organizaciones obreras y campesinas. Así se empezó a discutir la posibilidad de impartir una enseñanza socialista en la universidad para dirigir más eficientemente el proyecto nacional (Contreras Pérez, 2001).

En 1933, se emprendieron discusiones y trabajos serios sobre la universidad gracias a la realización del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, que reunió a profesores y rectores de 21 entidades del país y que fue el lugar para que Vicente Lombardo Toledano formulara un proyecto de educación basado en el materialismo histórico. Asumía un cierto dogmatismo para orientar el pensamiento de la nación y para desarrollar un proyecto social ambicioso, con el que simpatizaba Roberto Medellín, el entonces rector de la UNAM (Contreras Pérez, 2001). Esta postura se enfrentó con la de Antonio Caso, director de la FFyL, quien sustentó que este proyecto socialista traicionaba el principio de autonomía y libertad universitaria (Olivares Sandoval, 2011b). Alfonso Caso, quien consideraba a la universidad una "comunidad de cultura", advirtió que si la orientación marxista o cualquier otra orientación sectaria se imponía, renunciaría a su cargo. Muchos profesores, que identificaban el materialismo histórico con un nuevo positivismo que intentaba implantarse, empezaron a apoyar a Antonio Caso (Contreras Pérez, 2001).

Este episodio, conocido como la *polémica Caso-Lombardo*, o la oposición de la autonomía universitaria y del materialismo histórico, tomó mayor amplitud al transformarse en un verdadero proyecto gubernamental en 1934, cuando la Ley de Educación Socialista fue propuesta en octubre. En reacción, el Episcopado de México se opuso públicamente a ella y la población capitalina se encontró en una postura incómoda, ya que, aunque estaba conformada en su mayoría por creyentes, estos sí quería gozar de una educación gratuita y pública. La Iglesia, que había sido expulsada de los asuntos educativos después de la Revolución, se oponía al gobierno desde la vida estudiantil. Por esto, organizaciones de estudiantes católicos defendían la autonomía como una barrera contra la ideologización marxista de la educación. La situación se tornó a favor de Antonio Caso cuando renunció a su cargo de director en

[2] La *Guerra Cristera*, o *Guerra de los Cristeros*, fue un conflicto armado que tuvo lugar en México de 1926 a 1929 en el que se enfrentaron el gobierno y las milicias de laicos con presbíteros y religiosos católicos que resistían la aplicación de legislación establecida desde la Constitución de 1917. Desde entonces, las políticas públicas estaban orientadas a restringir la participación de la Iglesia católica en los bienes de la nación, así como en los procedimientos civiles.

oposición al rector Medellín y Lombardo Toledano, ya que los ánimos universitarios se bifurcaron y estalló una huelga estudiantil. Los propios estudiantes desalojaron al rector y el movimiento concluyó con la destitución de Lombardo Toledano (Contreras Pérez, 2001). En 1934, el presidente en función, Abelardo Rodríguez, hizo promulgar una nueva ley para complementar la autonomía universitaria. Como castigo por haber protestado contra la educación socialista, la autonomía entregada fue *total* (Aguilera Morales, 2015). Es decir que, a partir de aquel momento, al volverse *autónoma* perdía su carácter *nacional*, porque tenía que financiarse por sus propios medios, lo que tendría consecuencias importantes en la década siguiente (Olivares Sandoval, 2011b). Sin embargo, se logró que el rector fuera elegido por los universitarios mediante un Consejo Universitario.

Mientras tanto, las organizaciones de estudiantes católicos tomaban fuerza y llegaron a dirigir la Confederación Nacional Estudiantil en 1935. Los Conejos, la más famosa e influyente de ellas, formada en 1936, creció rápidamente mediante una estrategia de reclutamiento desde la secundaria (Contreras Pérez, 2003). Este grupo se implicó mucho en los conflictos y en las luchas de poder en las esferas administrativas, sobre todo cuando lo que estaba en juego era mantener o no un diálogo con los gobiernos de izquierda. Efectivamente, durante varios años la universidad se negó a pedir dinero al Estado para no perder su autonomía, como insistía el presidente Lázaro Cárdenas[3]. Varios rectores renunciaron uno tras otro y estallaron varios paros de actividades[4] universitarias (Contreras Pérez, 2001). Pero en 1938, cuando los universitarios apoyaron la expropiación petrolera, las relaciones entre la universidad y Lázaro Cárdenas mejoraron y se acordó de nuevo un presupuesto, permitiendo una cierta estabilidad y un retorno a asuntos más académicos (Olivares Sandoval, 2011b).

Después de años de tensiones en el interior de la universidad, en 1942 fue elegido el rector Rodulfo Brito Foucher, apoyado por Los Conejos, que tenían mucha influencia sobre el Consejo Universitario. Este rector logró un consenso porque desechaba los radicalismos políticos. Participó en la refundación de la Ley Orgánica Universitaria, ya que su postura favorecía la reducción del distanciamiento con el Estado al mismo tiempo que defendía una autonomía universitaria, pero con subsidio público (Contreras Pérez, 2001). Al considerarlo autoritario, Los Conejos dejaron de apoyar al rector y se retiraron de la vida política estudiantil, dejando explotar conflictos que su influencia contenía (Contreras Pérez, 2003). Después de hechos de violencia estudiantil en los cuales murió un alumno, Brito Foucher tuvo que renunciar y dos grupos se adjudicaron la Rectoría. Dada la confusión, el presidente de la

[3] Presidente de 1934 a 1940.
[4] Contrariamente a la huelga, el paro de actividades es una acción puntual, generalmente de uno o dos días.

República, Manuel Ávila Camacho, organizó un cónclave con antiguos rectores, del cual surgió el nombramiento de Alfonso Caso como nuevo rector. El 6 de enero 1945 entró en vigor una nueva Ley Orgánica de la UNAM que devolvió el carácter central de la UNAM en la educación de la nación y que separaba claramente la labor científica de los intereses políticos. Dado el contexto de débil industrialización de esa época, la universidad volvió a ser considerada el motor de la modernización futura (Olivares Sandoval, 2011b).

Los Conejos habían conseguido ampliar su horizonte de acción y consolidar su existencia y seguirían influenciando la vida universitaria hasta el año 1948 (Contreras Pérez, 2003). Aunque las uniones de universitarios católicos se disolvieron a finales de los años cuarenta, es importante recordar que tuvieron una influencia decisiva en la conformación de la autonomía universitaria. Con el objetivo de hacer el paralelo con la actualidad, en la cual la *autonomía universitaria* es a menudo reivindicada por grupos de izquierda, es importante recordar que su origen (1929), y sobre todo su consolidación posterior (1934 y 1945), se encuentra en la acción de un conglomerado de tendencias católicas y conservadoras, que se opusieron a la intromisión del Estado, con sus tendencias liberales y luego socialistas, en la gestión de la universidad. Para Imanol Ordorika (2006), estas primeras exigencias de autonomía corresponden a una fase y a voluntades de despolitización del estudiantado.

De la Escuela Nacional de Altos Estudios[5] a la Facultad de Filosofía y Letras

Como la UNM lo es para la UNAM, la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) es el antepasado directo de la FFyL. De hecho, Justo Sierra había anunciado la creación de la ENAE antes de la creación de la UNM (García Carrillo, 2003). Desde la Ley Constitutiva de la ENAE, en 1908, se establecía que nacería con tres secciones en la Ciudad de México: la de humanidades; la de ciencias exactas, físicas y naturales; y la de ciencias sociales, políticas y jurídicas. De manera sorprendente, esta institución porfiriana, al igual que la UNM, consiguió sobrevivir al período revolucionario a pesar de la inestabilidad política y de la escasez de los recursos, así como de las reformas posrevolucionarias. Según Cano (2008), esta pervivencia se explica, primero, por la permeabilidad de la escuela a la renovación intelectual humanista opuesta al positivismo y, segundo, por la adaptación de la institución a las sucesivas reformas educativas.

[5] A veces llamada Escuelas de Altos Estudios (EAE).

Como lo subraya Ducoing Watty (2001), los primeros intereses en la pedagogía universitaria remontan hasta antes de la fundación de la UNM, cuyo origen es el proyecto político-cultural de construcción del México independiente y el compromiso con la ideología liberal. Además de cuestionar la educación desde perspectivas sociales, se juntaron inquietudes epistemológicas, lo que favoreció la institucionalización de la pedagogía con la fundación de la ENAE dentro del proyecto de la UNM en 1910, a pesar de que Justo Sierra preconizaba la fundación de una escuela separada dedicada a la formación de profesores. Sin embargo, la apertura de la ENAE participó en la legitimación del oficio de docente. Si bien los estudios pedagógicos eran todavía incipientes, se deben recordar como una de las dimensiones fundacionales de la ENAE, junto con la del rescate de la filosofía y de las humanidades y con el origen de los estudios de posgrado. Esas tres dimensiones son las que trazarán la orientación de la educación superior en México y particularmente de la UNAM (Ducoing Watty, 2001). Sin embargo, dado que el proyecto siempre osciló entre la formación de maestros y la investigación, la decisión de reestructurarla se hizo oficial en 1924 por un decreto emitido por el presidente Álvaro Obregón. De ahí nacieron dos grandes instituciones: la FFyL y la Escuela Normal Superior (ENS) (González, 1994).

La reestructuración de las escuelas superiores influyó en el contenido de los planes de estudio y en la creación de la FFyL, concebida como un espacio de ciencias (García Carrillo, 2003). Sin embargo, a la facultad se le reprochaba su elitismo, en contradicción con su misión de educación popular. Partiendo de las aspiraciones liberales del aparato político, formalizadas por la ley de 1908, que daba a la educación un carácter obligatorio y gratuito (Ducoing Watty, 2001), no se podía tolerar una institución de este tipo. Así, en su segundo año de existencia, bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles, se le suprimió el presupuesto. La FFyL sobrevivió gracias a la generosidad de los profesores que siguieron laborando gratuitamente. El compromiso de los estudiantes, así como la afirmación de una comunidad estudiantil, permitió reforzar su misión de educación popular sin dejar de profundizar inquietudes intelectuales, y en 1926 el gobierno volvió a reconocer a la facultad y a atribuirle de nuevo un presupuesto (Cano, 2008). A partir del mismo año se empezaron a notar dificultades administrativas debido a la interdependencia de la FFyL y la ENS, ambas todavía dentro de la ENAE. Por esta razón, en 1929 el rector operó la separación de ambas instituciones, reconociéndoles existencias jurídicas distintas (Cano, 2008). La primera se consolidó a lo largo del siglo XX y trabajó sin cesar para formar a los mejores humanistas, mientras que la segunda –objeto de maniobras políticas y vaivenes del poder– fue arrancada del sistema universitario y entregada a la SEP en 1934 (Menéndez Menéndez, 2001).

Antonio Caso asumió la dirección de la FFyL de 1929 a 1933, y como lo hemos visto más arriba, fue un período de fuerte agitación, lo que dificultó el desempeño académico. Sin embargo, se refundó el proceso de graduación de licenciatura y se instauró el grado de doctorado, que podía obtenerse, entre otros requisitos, con una tesis de investigación. Así, Antonio Caso pudo contar con un personal docente calificado y comprometido con las ciencias humanas para mejorar el nivel académico, lo que permitió empezar a graduar más alumnos y confortar su legitimidad frente a la rectoría, el gobierno y la sociedad. Al haber participado en la fundación de la UNAM, de la ENAE y en los cambios fundamentales en la FFyL, Antonio Caso fue sin duda un personaje que dejó su huella en esta institución, poniendo las bases de su desarrollo ulterior (Valencia Dorantes, 2003). Estas razones esclarecen también por qué los años siguientes se entregó con tanta pasión y energía al conflicto epistémico-institucional con Vicente Lombardo Toledano acerca del modelo educativo.

Posteriormente, la facultad adquirió varias denominaciones respecto al desarrollo de sus actividades, cambios que indican que la facultad fue el epicentro de una vida académica intelectualmente rica, lo que propiciaba el desarrollo de la UNAM en su conjunto y la creación de otras facultades. En 1934 fue rebautizada como Facultad de Filosofía y Bellas Artes, ya que estaba conformada por la Escuela Nacional de Arquitectura, la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Escuela de Filosofía y Letras y la Escuela Superior de Música. En 1936 fue renombrada Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, pero en 1938 se le devolvió su nombre original (FFyL) y tuvo por nueva sede el edificio Mascarones, al oeste del Centro Histórico. En 1939, intelectuales exiliados de la guerra civil española se incorporaron a la planta docente, lo que influyó en la creación del Profesorado de Carrera en 1943, para dar reconocimiento al valor de una vida dedicada a la academia (UNAM, s.f. a; s.f. b).

II - UN NUEVO CAMPUS PARA LA MODERNIZACIÓN: LA CIUDAD UNIVERSITARIA (CU)

De lo disperso y céntrico a lo agrupado en periferia: El proyecto de campus

A principios de 1929, la nueva UNAM estaba formada por 14 dependencias. Las escuelas y facultades, junto con las oficinas administrativas, estaban repartidas en 12 edificios en el centro de la ciudad: las oficinas de la rectoría, en las calles de licenciado Verdad y Guatemala; la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Derecho, en la de San Ildefonso; la Facultad

de Química, en la calle de las Cruces en Tacuba, etc. (Marsiske, 1998). A pesar de las decenas de institutos, bibliotecas y escuelas que se habían creado después de 1929, la universidad no podía ofrecer buenas condiciones de estudios a una matrícula siempre en aumento, cuestión aún más importante cuando se pensó en otorgarle el papel de "modernizador de la nación". Así, a finales de la década de 1940, se decidió construir un *campus universitario* (Olivares Sandoval, 2011b).

Para agrupar las instituciones dispersas y dotar a la universidad de una cierta "autonomía geográfica", además de su autonomía política, se buscó un paraje virgen y alejado, para que, fiel al pensamiento utópico, la nueva urbanización se construyera *ex nihilo* (Fernández Christlieb, 2003). Ciudad Universitaria (CU) fue construida al sur de la zona urbanizada en el Pedregal de San Ángel (véase mapa 9.1), una isla rocosa e inhóspita heredada de una colada de lava del volcán Xitle (véase fotografía 9.1). Sin embargo, se habían encontrado huellas de una comunidad prehispánica que ahí había establecido la ciudad de Cuicuilco[6]. Como lo explicó Carlos Lazo, arquitecto que guiaba el proyecto, la construcción del campus iba a simbolizar el encuentro del pueblo originario de América con el de Europa. Describió el sitio de construcción como un lugar privilegiado: "su eje es el eje de América, la carretera panamericana;[7] y su centro el país frontera de dos razas y de dos culturas, crucero de caminos y síntesis de pueblos" (Lazo, 1952; citado en Fernández Christlieb, 2003a: 39).

Utopía urbana y funcionalismo moderno

Para Miranda Pacheco (entrevistado por los autores, 2013), el campus debe ser entendido como un artefacto urbano, es decir, como una cosa que fue concebida para cumplir una función:

> ¿Qué función viene a cumplir Ciudad Universitaria? Ser sede y concentrar la comunidad universitaria que antes era dispersa en distintas facultades [en el Centro Histórico]. La idea de concentrarlas es para superar la disgregación y aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. Concentrándolos se supone que ellos van a ser mejores estudiantes, que no se van a distraer… Es el modelo norte-americano, el modelo de campus activa la economía regional, impulsa el desarrollo científico. En la UNAM hay una idea parecida, después que obtiene la

[6] Al sur de CU, se ubica una zona arqueológica donde se conserva una pirámide circular.
[7] Ahora conocida como Avenida Insurgentes Sur.

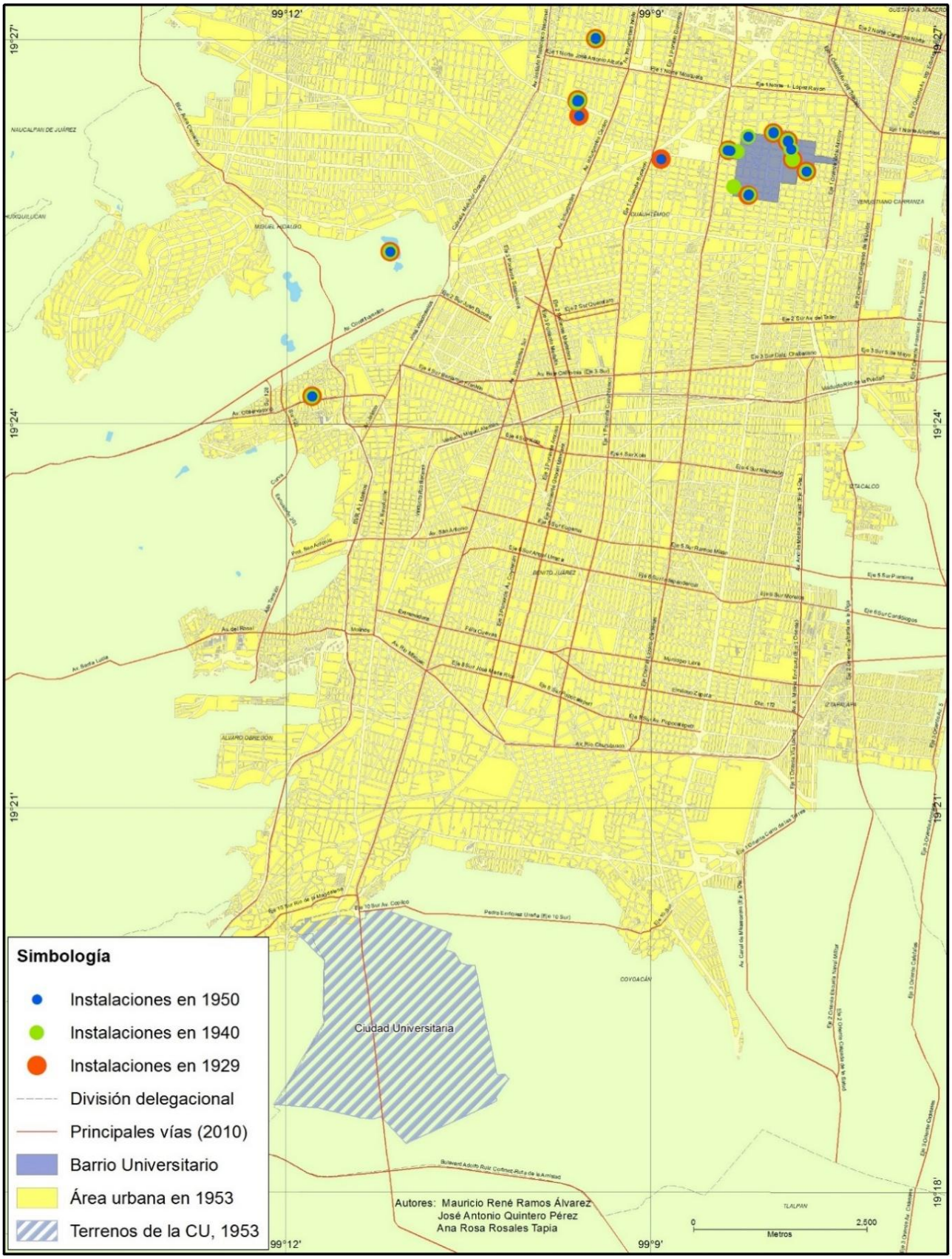
> autonomía […] También si quieren sacar a los estudiantes del centro es por razones políticas. En el centro era menos fácil controlarlos, estaban en la ciudad, se iban a las cantinas, a los parques, etc. Pero concentrado en un campus no. Ahí entra el análisis morfológico del espacio. Un estilo funcionalista que abreva en la luz y en la funcionalidad y no en la ornamentación del espacio. La idea es de "estar bien y funcionando" (Miranda Pacheco, 2013).

El proyecto de Ciudad Universitaria tenía por objetivo no sólo contener la creciente matrícula y la formación de profesionistas, sino impulsar la vida científica nacional y consolidar un proyecto modernizador de la nación. Así, como lo resalta Federico Fernández Christlieb (2003a; 2003b), el proyecto de Ciudad Universitaria fue concebido para ser funcional de acuerdo con los principios urbanísticos de la primera mitad del siglo XX, época marcada por las influencias utopistas. Además de estar ubicada en un mundo virgen para la experimentación de un proyecto para una sociedad nueva, de una ciudad dedicada a la ciencia, el sitio elegido ofrecía el material de base (la piedra volcánica) para levantar edificios modernos cuyas partes y esculturas integradas recuerdan el pasado prehispánico (véase fotografía 9.2), simbolizando el encuentro entre el mundo pasado y el moderno. También podemos mencionar que, al terminar la construcción, varias obras inspiradas en la Revolución mexicana se añadieron al campus. Entre otros edificios, la Biblioteca Central y la Torre de Rectoría son emblemáticos de la iconografía idealista, universitaria y nacionalista (Fernández Christlieb, 2003a).

En cuanto a la organización urbanística del campus, fue establecida respecto a los lineamientos del funcionalismo y de la *Carta de Atenas* redacta por Lecorbusier: al norte, los espacios de trabajo (las facultades); al centro y al oeste, los de recreación, y al sur y sudoeste, los de vivienda. La cuarta función, la de la vialidad, vincula a los tres primeros (Fernández Christlieb, 2003a). El campus fue polarizado en dos secciones científicas distribuidas alrededor de una plaza central (Las Islas). De un lado las humanidades, con su torre que domina la FFyL y la Facultades de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), y del otro lado las ciencias, también con su torre[8], y su laboratorio de física nuclear, orgullo de la época, símbolo de la modernización en marcha. La construcción tuvo un éxito mundial y aparecía en todas las revistas de arquitectura (González de León, 2003). Es esta zona, llamada *campus central*, que será reconocida como patrimonio mundial por parte de la UNESCO en 2007, por ser representativa del modernismo latinoamericano y por ser una obra cultural de transcendencia universal (UNESCO, s.f.).

[8] Ahora es la Torre II de Humanidades.

Mapa 9.1: La Ciudad de México y las nuevas instalaciones universitarias (1929-1950)



Fuente: Coll-Hurtado y Alcántara Ayala (2011: 38)

Fotografía 9.1: La Reserva Ecológica de Ciudad Universitaria. Se puede observar el suelo volcánico con vegetación típica del Pedregal (Autor: Lariagon, R., 2013).

Fotografía 9.2: La Biblioteca Central. Las escaleras y las esculturas recuerdan la arquitectura prehispánica. La fachada de la biblioteca es un mural en mosaico realizado por J. O'Gorman. Cuenta la historia de México (Autor: Lariagon, R., 2013).

En el proyecto inicial la vivienda tenía un lugar importante y se anticipaban 25 000 plazas para estudiantes, además de las de maestros y trabajadores. Esta parte fundamental del proyecto desapareció en la obra final. La drástica reducción del área de vivienda se explicó por un temor a perder el control sobre los distintos grupos estudiantiles que se pudieran formar (Fernández Christlieb, 2003a).

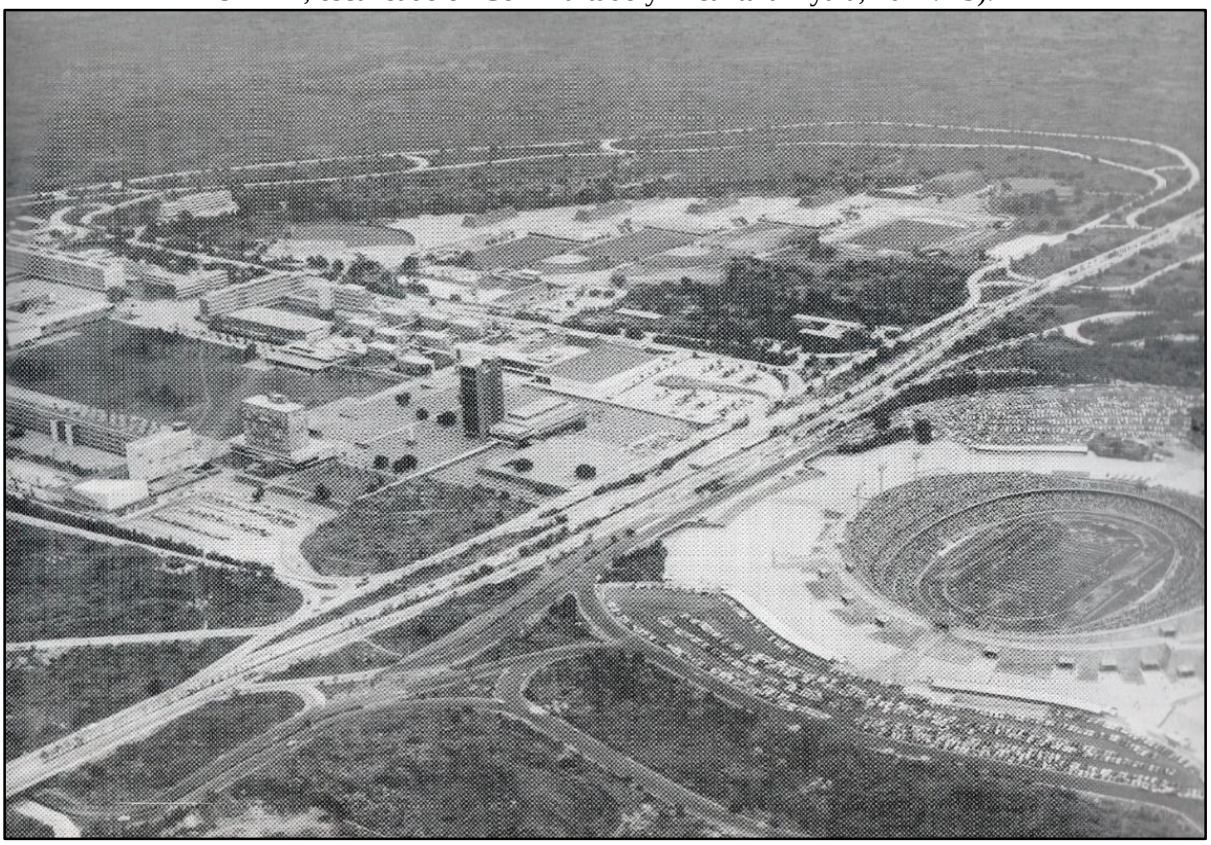
Los primeros planes y concursos para la construcción de CU fueron realizados en 1946, pero la construcción empezó en 1949. Para esta obra gigantesca, el arquitecto Carlos Lazo encabezó un equipo de un millar de obreros y 60 arquitectos que iban a trabajar duro para poder cumplir los tiempos (Lazo, 2003) y respetar los presupuestos. Al final, la obra costó un total de 180 millones de pesos. Ciudad Universitaria fue terminada e inaugurada en 1952 y las diferentes facultades y escuelas se instalaron progresivamente en los años ulteriores. En lo que nos concierne, es en 1954 cuando la FFyL cambia su sede del edificio Mascarones, cerca de la Avenida Ribera de San Cosme, a sus nuevas instalaciones en Ciudad Universitaria, justo al lado de la Biblioteca Central, cerca de la Rectoría, como lo podemos ver en la fotografía 9.3.

Para los estudiantes, la mudanza de sus antiguos edificios a los nuevos iba a ser algo importante, no siempre vivido como algo positivo. Héctor Mendoza, entonces estudiante de Letras Españolas, recuerda este momento y alude a la masificación de la matricula estudiantil:

> [antes] La verdad es que yo recuerdo que teníamos muy poco contacto con otras escuelas. Teníamos una vida muy académica. No éramos muchos y eso facilitaba la discusión. Había un cierto ambiente bohemio, un poco frívolo, pero sin duda interesante. Eso se perdió con el traslado en las nuevas instalaciones. Comenzó entonces cierto proceso de despersonalización de la vida cotidiana provocado, en parte, por las dimensiones del edificio y, sobre todo, por el constante crecimiento de la población estudiantil (Mendoza, 2003: 65).

Ciudad Universitaria se había planteado como una necesidad para garantizar el crecimiento armónico de la universidad, tal como estaba concebido desde la Ley Orgánica de 1945 (Bonifaz Nuño, 2003). Este sería el panorama de las décadas siguientes, el de la "edad de oro" de México, el del crecimiento urbano y la masificación estudiantil, así como el escenario de movimientos estudiantiles que marcarían la historia del país.

Fotografía 9.3: Fotografía aérea de Ciudad Universitaria en los años 1950 (orientada al sudeste). A la derecha se puede observar el Estadio Olímpico; en el centro, Rectoría; a su izquierda está la Biblioteca Central, y todavía más a la izquierda, la FFyL. Detrás de las canchas de béisbol, se elevaron estructuras inspiradas en las pirámides prehispánicas, mientras que al fondo se observa el paisaje seco del Pedregal, donde todavía no había urbanización (Autor y fecha desconocida, Archivo IISUE-UNAM, escaneado en Coll-Hurtado y Alcántara Ayala, 2011: 43).



III - LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES DE IZQUIERDA: 1950-2000

Si bien a inicio del siglo XX los movimientos estudiantiles eran considerados "escandalosos", "pequeñas arengas", "pasatiempos juveniles", y eran vistos como curiosidades no muy serias (Gómez Nashiki, 2001), en la segunda mitad del mismo siglo, una serie de movimientos, cuyo protagonismo de la UNAM era destacable, hicieron evolucionar el estatuto del estudiantado al de una verdadera fuerza social y política de alcance nacional.

Dado el gran número de conflictos y movilizaciones, así como la multitud de organizaciones y colectivos que se hicieron y deshicieron en la historia del activismo estudiantil de la UNAM en el período de 1950 hasta la actualidad, decidimos estructurar este tercer apartado alrededor de los movimientos estudiantiles de gran magnitud y que han dejado su huella. Es el caso del movimiento de 1968. Aunque en gran medida este movimiento fue

expresión de una búsqueda de democracia, fue sin duda influenciado por el desarrollo de la contracultura y la afirmación de grupos de la izquierda radical, rompiendo con el pasado conservador del activismo estudiantil de la UNAM. Después de 1968, de varios años de violenta represión y de una década de ausencia, el movimiento estudiantil reapareció más victorioso con el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de 1986-1987. Este movimiento y el de 1999-2000 fueron movilizaciones masivas que respondían a intentos de reformas estructurales de la educación superior en el marco de las políticas neoliberales, lo que nos acerca progresivamente de nuestro objeto de estudio.

El movimiento estudiantil de 1968

Antecedentes y detonadores del movimiento estudiantil de 1968

Desde el final de la década de 1940 hasta 1968, el movimiento estudiantil mexicano conoció una profunda transformación. Imanol Ordorika (2006) describe cómo en las dos décadas previas a 1968, se operó una transición del movimiento estudiantil del ala derecha al ala izquierda, proceso que se explica por una serie de factores que podemos listar en cuatro puntos: *1)* la tradición de lucha estudiantil que se reforzó al operarse una separación ideológica entre el Estado y la Universidad; *2)* los movimientos obreros de izquierda o las numerosas insurgencias sindicales; *3)* la constante represión que sufrió el movimiento social mexicano; y *4)* el desarrollo de las sub o contraculturas a escala mundial (entre otros, Mendoza Rojas, 2001; Ortega Juárez, 2011; Vilalta Lozada, 1995; Zermeño, 1978).

Un indudable detonador fue el *Mayo francés*. Esta explosión de ideas libertarias entró en tensión con las de la izquierda tradicional. Como lo recuerda Monsiváis, esas multitudes eruptivas de ideas y de eslóganes, aunque difícilmente asimilables de manera rápida, contribuyeron para modelar actitudes y para dar al 68 mexicano una dimensión utópica (Monsiváis, 2010). Cabe precisar que el "movimiento contracultural" se afirmó paralelamente a la "masificación de la universidad", es decir, el aumento de la accesibilidad a las instituciones de educación media-superior y superior y, en consecuencia, la explosión numérica de su matrícula. Por ejemplo, entre 1950 y 1968, sumando los niveles de preparatoria y universitario, la UNAM pasó de tener 25 000 a 93 000 estudiantes, y el IPN de 13 000 a 70 000. Pero este aumento beneficiaba principalmente a las clases medias y altas, ya que en 1968 sólo un 17.8% de hijos de obreros y campesinos estudiaban en esas instituciones

(Zermeño, 1978). Todo esto lleva a resaltar y relativizar al mismo tiempo la coherencia ideológica del movimiento estudiantil de 1968. El estudiantado militante tenía un discurso clasista, pero éste no estaba fundado sobre una base social homogénea de intereses comunes, sino sobre posturas divergentes agrupadas debajo de una "identidad común", explicando la baja capacidad de continuidad de la lucha (Zermeño, 1978).

Pero la chispa que lanzó la movilización fue una pelea entre dos pandillas juveniles en la plaza de la Ciudadela en el centro de la Ciudad de México, el 22 de julio de 1968. Al día siguiente, las mismas pandillas, pero reforzadas con estudiantes de las vocacionales[9] 2 y 5, atacaron a la Preparatoria Isaac Ochotonera. Al regresar a sus escuelas, los estudiantes de las vocacionales fueron provocados por los granaderos. Estallaron enfrentamientos y la policía allanó el edificio de la vocacional 5. El 26 de julio coincidían en la Alameda conmemoraciones en las cuales participaban estudiantes de afiliación comunista y una marcha de protesta de los jóvenes del IPN en contra de la violencia policial. De repente, fueron agredidos por policías vestidos de civil y estallaron enfrentamientos en distintos puntos del Centro Histórico. La misma noche, en otras partes de la ciudad, estudiantes de las preparatorias 2 y 5 de la UNAM fueron atacados por la policía a la salida de un festival. El 27 de julio los estudiantes ocuparon las preparatorias 1, 2 y 3 de la UNAM, y el general Luis Cueto declaró que el objetivo de estas agitaciones era desestabilizar el país en vista de los Juegos Olímpicos de octubre. En la madrugada del 30 de julio, militares armados con tanques ligeros, *jeep*s, bazucas y cañones, penetran en San Ildefonso –donde se ubicaban las preparatorias 1 y 3 de la UNAM– y en las preparatorias 2 y 5 así como en la vocacional 5 del IPN, ocupadas por estudiantes. En el ataque de San Ildefonso una puerta fue destruida por un disparo de bazuca, y al día siguiente las imágenes de vidrios rotos y paredes manchados de sangre y humo circularon en varios periódicos. Esta violación a la autonomía universitaria generó la organización veloz y eficiente de las comunidades de enseñanza superior (Monsiváis, 2010).

En su investigación histórica, Zermeño (1978) evidencia que fueron abiertas provocaciones policiacas y que no podían haberse emprendido tales actos represivos sin esperar una respuesta del estudiantado, aunque tal vez no de esta magnitud. Lo que no se sabe, ni se sabrá nunca con certeza, es el porqué. El autor censa hipótesis posiblemente complementarias o contradictorias, como la que supone que un cierto sector político actuó o dejó actuar a las fuerzas policiales para desprestigiar a otro sector político en las carreras para

[9] Las vocacionales son las escuelas preparatorias del IPN.

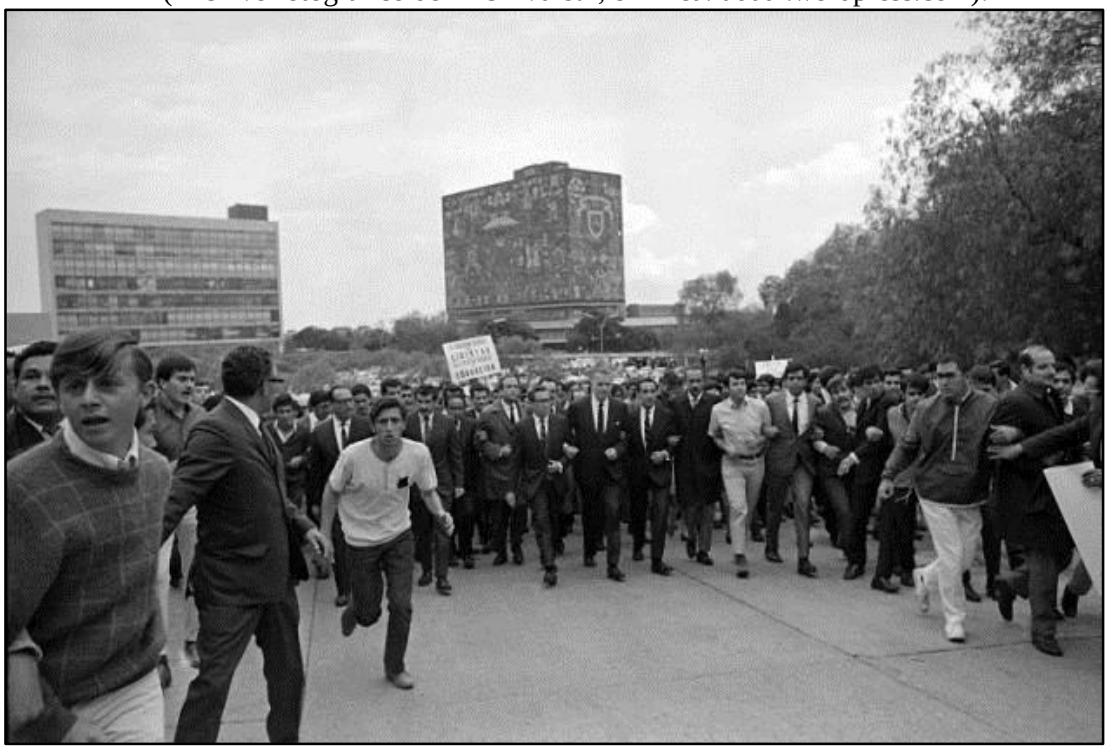
altos cargos, o para debilitar un ala del PRI; se barajan también las posibilidades de presión desde Washington frente a la "paranoia" de la infiltración comunista.

Consejo Nacional de Huelga y ofensiva estudiantil

En 1968, y desde algunos años atrás, una de las plazas fuertes de la izquierda partidaria era la UNAM, y más específicamente CU. Aunque los grupos no eran tan numerosos, tenían programas de acción articulados entre ellos y tenían una cierta resonancia con la coyuntura internacional (Monsiváis, 2010). Es entonces, sin sorpresa, que tras el 30 de julio, fueron activados militantes en la FFyL, y "a las diez de la mañana Ciudad Universitaria es el delirio de protesta […] Desde 1958 no se sentía tan viva, tan convulsa a la Universidad […] una atmosfera *histórica*" (Monsiváis, 2010: 37). Miles de estudiantes acudieron a CU buscando escuchar el último boletín informativo de Radio UNAM y para protestar contra este ataque a la autonomía universitaria. La multitud dejó desbordar su ánimo cuando se presentó el rector Barros Sierra[10], que en un discurso negó la versión oficial, reivindicó la autonomía y legitimó la protesta, evitando que ésta se quedara confinada en los círculos radicales (Monsiváis, 2010). Efectivamente, Del Castillo Troncoso (2012), en una investigación sobre el tratamiento del movimiento de 1968 por la prensa, documenta cómo el rector intervino para suspender el linchamiento mediático que sufrían los estudiantes. Sin embargo, de manera responsable, en su discurso el rector invitaba a manifestarse dentro de CU para no ceder a las provocaciones policiales. No obstante, el 1 de agosto encabezó una marcha que salió del campus hacia Insurgentes (véase fotografía 9.4). Esta marcha –que reunió alrededor de 100 000 estudiantes de la UNAM, de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), de la Normal y del IPN– tenía que ir hasta el Zócalo, pero se regresó a CU pasando por Coyoacán, dado el gran despliegue policial (Castillo Troncoso, 2012). La actuación del rector permitió contrarrestar la "estrategia de la conjura" que el gobierno intentaba implementar al insistir en que los actos de rebeldía eran sólo de grupos subversivos y posiblemente causa de agentes comunistas (Castillo Troncoso, 2012).

[10] Barros Sierra (1915-1971), nieto de Justo Sierra, fue rector de la UNAM de 1966 a 1970. Fue una figura pública importante que, antes de encabezar la máxima casa de estudios, había sido secretario de Obras Públicas.

Fotografía 9.4: La "Marcha del Rector". El 1 de agosto de 1968, el rector Barros Sierra (al centro) y otros responsables de la UNAM (entre otros, Pablo Gonzales Casanova) encabezan la marcha que se dirigió hacia Avenida Insurgentes. En el fondo se puede observar la FFyL y la Biblioteca Central. (Archivo fotográfico de *El Universal*, en línea: udual.wordpress.com).

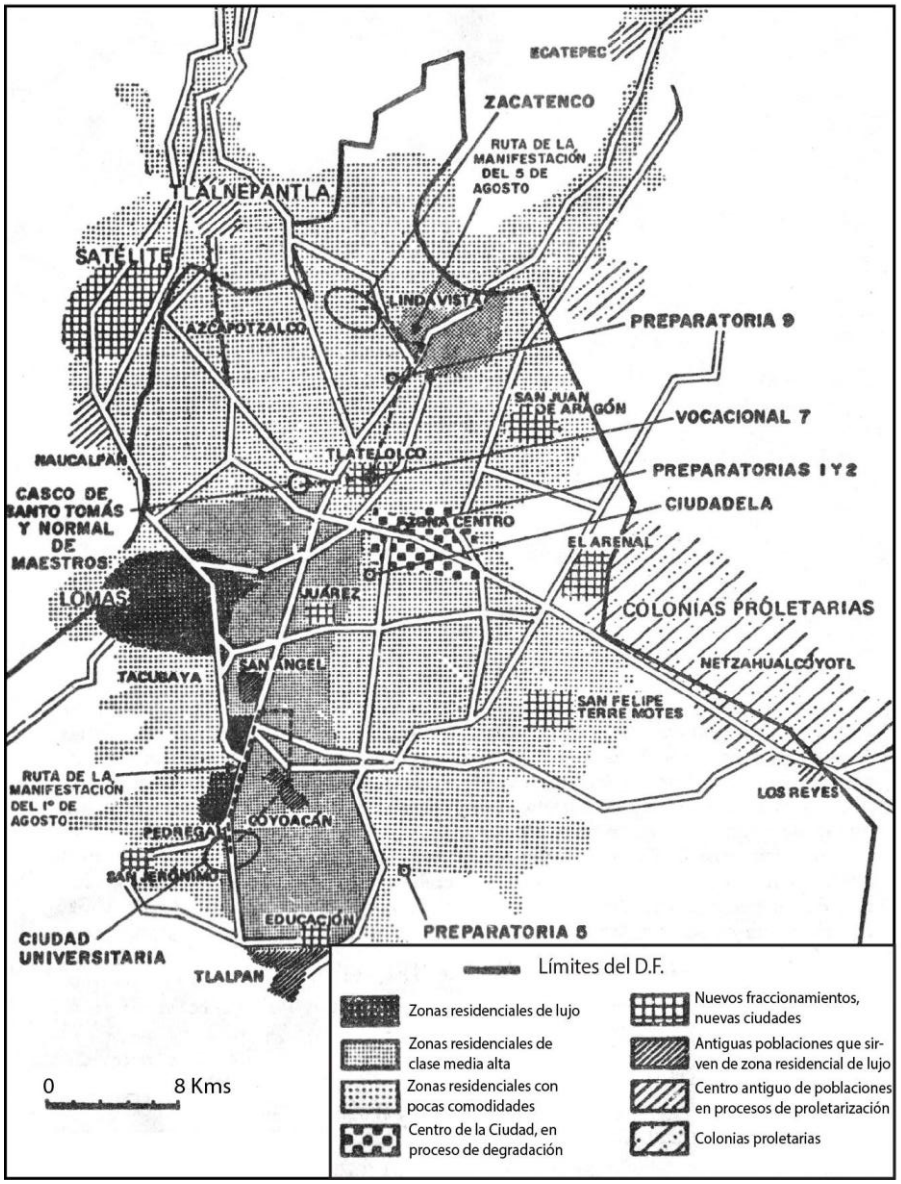


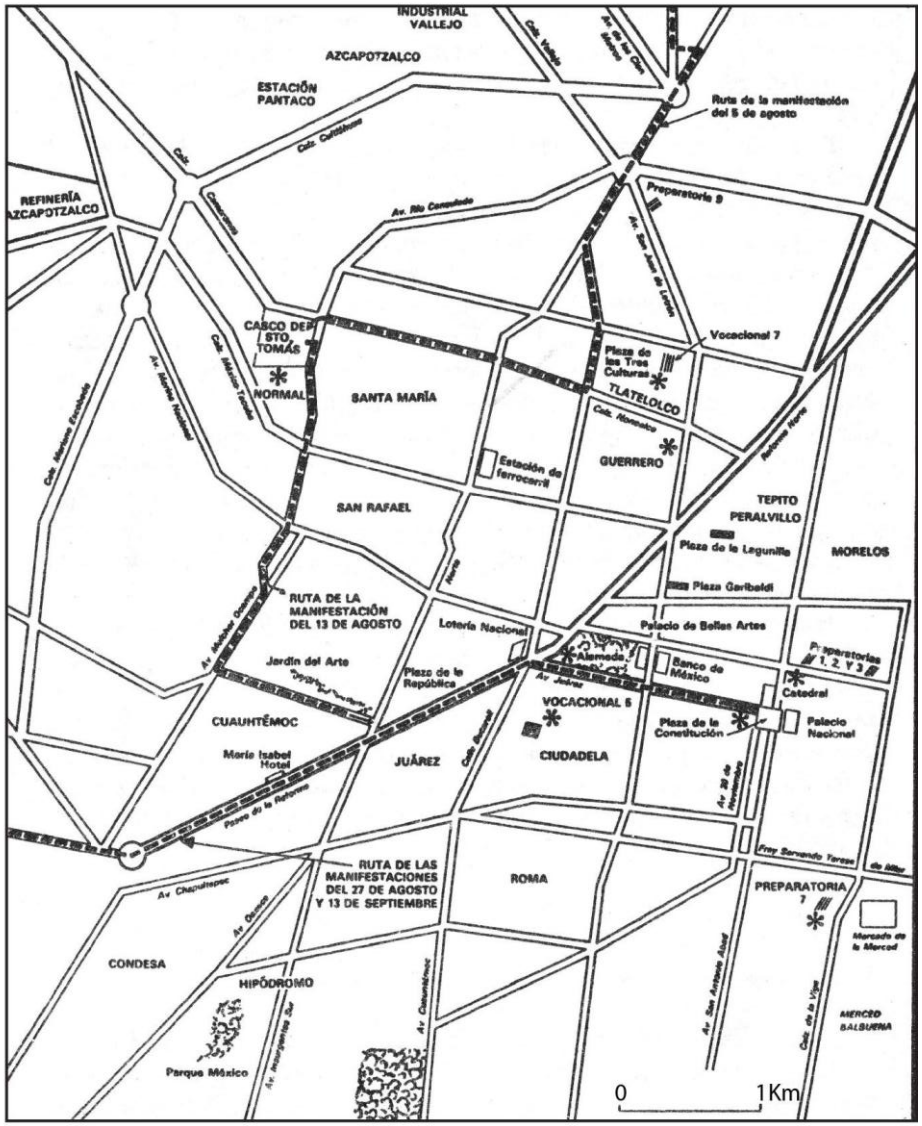
Agosto es el mes en el que el movimiento pasó a la ofensiva y en el que la mayoría de los centros educativos de la Ciudad de México entraron en huelga. Las marchas se alejaron de CU para desarrollarse en Tlatelolco y en el Centro Histórico (Castillo Troncoso, 2012). La UNAM estaba ocupada por sus estudiantes, y el 8 de agosto el Auditorio Justo Sierra, el más grande de la UNAM, ubicado a un lado de la FFyL fue rebautizado *Che Guevara* (Zermeño, 1978). El 9 de agosto se formó el Consejo Nacional de Huelga (CNH) que integró a varios grupos políticos que operaban en la UNAM y en el IPN, y rápidamente la agrupación democrática llamada *bloque realista* dominó al "bloque radical y socialista", aunque éste siguió teniendo una influencia importante (Zermeño, 1978; Castillo Troncoso, 2012). El CNH redactó de inmediato un pliego petitorio de seis puntos centrados en romper la dinámica de represión.

Una de las principales muestras de fuerza del movimiento fue la organización de marchas multitudinarias con un espíritu a la vez democrático y festivo, pero también subversivo, ya que ninguna agrupación oficial solicitaba permisos para manifestarse. Así, en una ciudad que en aquel momento contaba con seis millones de habitantes, el 13 de agosto marcharon entre 150 y 200 000 personas.

Mapa 9.2 y 9.3: el conflicto de 1968 en la Ciudad de México.

Escaneados en Zermeño (1978: 208-209) y retocados por R. Lariagon (2016).





El 15 de agosto, el Consejo Universitario de la UNAM apoyó oficialmente el pliego petitorio de los estudiantes. La última semana de agosto parecía propicia para el diálogo entre el gobierno y el CNH, que se había vuelto el representante de todo el movimiento. Pero, al no querer negociar los puntos del pliego petitorio, el CNH entró en un callejón sin salida que explica, en cierta medida, la represión posterior (Castillo Troncoso, 2012).

El 27 de agosto fue el "punto cúspide" del movimiento, ya que marcharon cerca de 500 000 personas y porque, después de la marcha, el CNH anunció delante de la multitud la ocupación del Zócalo para que se realizara un diálogo público con el gobierno de Díaz Ordaz. Además, estudiantes entraron en la Catedral ubicada en el Zócalo e hicieron sonar las campanas, mientras que otros quitaron la bandera mexicana del Zócalo para alzar una bandera rojinegra, lo que al día siguiente fue interpretado por la prensa como un "agravio a la nación". Pero mientras los estudiantes preparaban el plantón, el 28 de agosto a la una de la madrugada, llegaron varios batallones de militares, bomberos y policías, para desalojar el Zócalo de la guardia estudiantil.

De la represión sangrienta al levantamiento de la huelga

Sin escuchar las demandas de diálogo de los estudiantes, al acercarse los Juegos Olímpicos y a pesar de que el CNH había precisado en varios comunicados públicos que no tenía la intención de boicotearlos, el 1 de septiembre el presidente de la República amenazó con reprimir el movimiento. El 9 de septiembre, Barros Sierra hizo un llamado a la normalidad, solicitando que se buscaran otras vías para realizar la lucha y así evitar una represión mayor (Mendoza Rojas, 2001). Pero el 13 de septiembre la Marcha del Silencio reunió a 250 000 personas. En la noche del 19 de septiembre, el PRI apoyó la toma de CU por parte del ejército (hasta el 30 de julio), argumentando que no era un espacio sin ley ni externo al territorio nacional. Además de la violación de la autonomía universitaria, fueron detenidos centenas de estudiantes, profesores, trabajadores y padres de familia presentes en el campus en apoyo a la huelga. La operación fue considerada un fracaso, ya que no detuvieron a los líderes del CNH. En repuesta, Barros Sierra señaló un uso desmedido de la fuerza y ofreció su renuncia a la Junta de Gobierno de la UNAM, que la rechazó. Intelectuales advirtieron de la irracionalidad de la medida, ya que iba a lanzar a miles de jóvenes a las calles de una ciudad militarmente ocupada, y fue exactamente lo que pasó. El 23 de septiembre, el ejército sitió y atacó al Casco de Santo Tomás, acontecimiento que se conoce también como la *batalla del politécnico*.

Detrás de las zanjas, barricadas y autobuses en llamas, 2 000 estudiantes y vecinos del barrio de Tlatelolco enfrentaron con piedras y bombas molotov a los 1 500 granaderos equipados de lacrimógenos y armas de fuego y 1 000 militares. Después de una resistencia ardua, la policía se apoderó de las escuelas del Casco y se contaron alrededor de 350 estudiantes detenidos, centenas de golpeados, así como algunos muertos. En la madrugada del 24 de septiembre, el ejército llegó con armamento pesado, 15 carros blindados y un efectivo de 600 militares para ocupar el Casco de Santo Tomás (Mendoza Rojas, 2001; Monsiváis, 2010).

Con el desgaste del movimiento y la cercanía de las olimpiadas, el CNH decidió organizar un mitin en Tlatelolco por la simpatía que tenían los vecinos hacia los estudiantes desde el principio del movimiento (Monsiváis, 2010; Zermeño, 1978). Así, el 2 de octubre se reunieron más de 5 000 personas en la Plaza de las Tres Culturas. Desde el tercer piso del Edificio Chihuahua, oradores y dirigentes del CNH pronunciaron sus discursos mientras que la plaza se llenaba de gente y se preparaba "la tercera llamada" represiva (Castillo Troncoso, 2012) o el "golpe decisivo" (Mendoza Rojas, 2001). Bengalas verdes fueron lanzadas desde un helicóptero, señal para que el ejército cerrara la plaza y que el Batallón Olimpia[11] actuara para "detener" a los dirigentes del CNH. Durante varias horas se escucharon disparos nutridos. Al día siguiente la versión oficial hablaba de 1 500 detenidos y 30 muertos, cuando se sabe que Díaz Ordaz reconoció 40 muertos, mientras que un periodista inglés presente ese día habló de 320 (Castillo Troncoso, 2012). En cuanto a los detenidos, muchos pasaron por campos militares antes de ser encarcelados durante varios años en la prisión de Lecumberri.

La noche del 2 de octubre es ahora recordada cada año con una marcha conmemorativa que va de la Plaza de las Tres Culturas al Zócalo, organizada por antiguos participantes del movimiento estudiantil, y en la cual se juntan miles de estudiantes de la UNAM y del IPN. Si los años posteriores a los hechos fueron bastante silenciosos, es ahora comúnmente aceptado que este acontecimiento representó la concreción de la ideología represiva de Estado:

> *Tlatelolco* no es un acontecimiento aislado, el día en que la barbarie, de improviso, afrentó a los estudiantes y sus aliados voluntarios o circunstanciales; *Tlatelolco*[12] es, por el contrario, la respuesta lógica de un aparato político crecido y formado en la impunidad, que no ve nada de malo en su pedagogía: "la obediencia con sangre entra" (Monsiváis, 2010: 163 y 164).

[11] Batallón no oficial debajo de las órdenes del presidente, que contaba con alrededor de 600 miembros, policías y golpeadores, vestidos de civil y con un guante blanco para reconocerse entre ellos. El Batallón debía servir a la seguridad durante los Juegos Olímpicos, pero sus primeras actuaciones consistieron en apoyar la represión del 68 (Monsiváis, 2010; Zermeño, 1978).

[12] Cursivas del autor.

Aunque fotografías de la represión circularon en el mundo entero en los días siguientes, ya que los medios de censura convencionales no se aplicaban a la prensa extranjera, se anunció que México estaba listo para inaugurar los Juegos Olímpicos. Gracias a montajes periodísticos sofisticados, el Estado mexicano comprobó la existencia de la conjura, anunciando que sí existía una columna armada socialista en las filas del movimiento estudiantil. Del 12 al 24 de octubre de 1968, tuvieron lugar los Juegos Olímpicos en la Ciudad de México, mientras miles de familias lloraban a las víctimas de la noche de Tlatelolco. Finalmente, el resto del CNH se quedó discreto y levantó oficialmente la huelga el 4 de diciembre. Si el final del movimiento de 1968 fue brutal, sus secuelas nutrieron las guerrillas rurales y urbanas de los años setenta (Castillo Troncoso, 2012; Zermeño, 1978).

Del "halconazo" al CEU: Del fin del radicalismo al reformismo universitario

Un ataque paramilitar para reprimir la marcha del 10 de junio de 1971

Después de los acontecimientos de 1968, la UNAM fue castigada y su presupuesto fue recortado en 1969 y 1970. Barros Sierra renunció a ejercer en estas condiciones y dimitió. Fue reemplazado en 1971 por Pablo Gonzales Casanova (Mendoza Rojas, 2001). Después de tres años de una relativa afonía estudiantil, una movilización iniciada en la Universidad de Nuevo León fue la impulsora de otra en la capital mexicana. Su objetivo eran las libertades democráticas y "ganar las calles".

El gobernador del estado de Nuevo León emprendió una reforma de la Ley Orgánica Educativa de la Universidad Estatal de Nuevo León cuyo objetivo era quitarle la autonomía, lo que generó una respuesta por parte de los universitarios. Los estudiantes entraron en huelga y los trabajadores los apoyaron con "huelgas locas"[13]. Esta lucha tuvo eco en la Ciudad de México y los núcleos de militantes, principalmente en la UNAM, se movilizaron y entraron en huelga en apoyo, y surgió la idea de organizar una marcha. Pero en el contexto postraumático del 2 de octubre de 1968, no era una cosa fácil. Para los estudiantes, pisar la calle significaba luchar para preservar el derecho de manifestación y rechazar las propuestas políticas del presidente Luis Echevarría Álvarez.

[13] Término para referirse a huelgas puntuales y cortas, organizadas espontáneamente y que, por lo tanto, difícilmente son reprimidas.

La marcha fue programada para el 10 de junio en la tarde. Empezó con una tensión extrema, y a pesar de la fuerte presencia policial, el Comité Coordinador decidió mantener la salida, generando peleas entre líderes. La marcha salió del Casco de Santo Tomás y avanzó hacia el centro por la Avenida de los Maestros y encontró varios retenes de policía. Después de la discusión, los tres retenes se abrieron sucesivamente y la marcha llegó a la calzada México-Tacuba, al nivel del Metro Normal, donde llegaron grupos todavía desconocidos de calles perpendiculares que empezaron a golpear a los manifestantes con varas de bambú y luego a disparar con armas de fuego. Los manifestantes huyeron por todos lados, pero muchos quedaron presos de las paredes de la avenida y murieron por heridas de balas del grupo Los Halcones. Después de investigaciones históricas y periodísticas[14] (La Jornada, Castillo García, 09/06/2008) es reconocido que la matanza de San Cosme fue orquestada por el gobierno, quien ordenó a la policía contener la marcha, y a un grupo paramilitar llamado *Los Halcones,* atacar a los manifestantes.

La lucha de los manifestantes de 1971 en San Cosme sintetizó la aspiración y defensa de las libertades democráticas conculcadas, por décadas, bajo el régimen autoritario priista. El "reprimir es gobernar" –que según Monsiváis (Zermeño, 1978: XI) caracterizaba al PRI de las décadas anteriores a 1968 y que explicaba el distanciamiento entre el Estado, de un lado, y el pueblo y la universidad, del otro– había golpeado otra vez al estudiantado de izquierda. En ese sentido Ortega Juárez afirma que "el daño causado al desarrollo político nacional por la hegemonía de la cultura, ideología y políticas autoritarias del Estado, envueltas bajo los paradigmas de la Revolución mexicana" (2011: 14), generó el movimiento del 1968 y la manifestación del 10 de junio de 1971, dos casos paradigmáticos de "resistencia a esa política desde el movimiento social autónomo"[15] (Ortega Juárez, 2011). Estos movimientos fueron violentamente reprimidos, y aunque se organizó otro congreso estudiantil nacional en 1972 en el Auditorio Che Guevara de la UNAM, ya no tenía fuerza. El movimiento estudiantil tardó 15 años en recuperarse.

14 Existen numerosos documentales donde se pueden ver imágenes de la balacera. Entre otros, cabe citar "10 junio 1971 - Halcones Terrorismo de Estado", realizado por el Canal 6 de julio y disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=2sr_38brmxc

15 Aquí es importante mencionar que los movimientos estudiantiles citados no se revindicaban "autónomos", como fue el caso de movimientos de izquierda radical o libertarios europeos a partir y después de 1968, vinculados a la afirmación de un "marxismo autónomo". En cambio, es interesante notar que Ortega Juárez utiliza el concepto de *autónomo* en referencia a Marx y Gramsci, para resaltar que esos movimientos buscaron autonomizarse de los poderes dominantes, así como de la clásica dirigencia política. Los estudiantes han actuado como concientizadores —vanguardia— al mismo tiempo que tomaban conciencia, y han formado a organizadores, en tanto que se organizaban; han resguardando la memoria histórica, mientras iban creando una nueva cultura de lucha. El autor señala que aunque formaban a organizadores, la lucha temía a la formación de caudillos incontrolables (Ortega Juárez, 2011).

El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (1986-1987)

A principio de los años ochenta, después de la bonanza financiera de finales de los años setenta, la universidad sufriría intentos de modificación neoliberal, comúnmente considerados privatizadores[16], lo que generaría confrontaciones con el estudiantado. Dada la crisis de la deuda externa mexicana y los planes de rescate, el presupuesto educativo se redujo de 43.6% sobre el período 1982-1988. Por esta razón, en 1986 Jorge Carpizo McGregor, un año después de haber tomado posesión del cargo de rector, anunció la necesidad de realizar ajustes, ya que la UNAM tenía el presupuesto más bajo desde hacía varias décadas.

En las vacaciones del verano de 1986, la rectoría redactó un proyecto de reforma universitaria que pretendía modificar a las modalidades de exámenes, el *pase automático*[17], la inscripción y los pagos. El 11 de septiembre 1986, estas reformas fueron aprobadas por el Consejo Universitario, a pesar de que una docena de consejeros universitarios cuestionaron la legalidad del proceso. En respuesta, los consejeros alumnos disidentes convocaron a una primera "asamblea universitaria" en el Aula Magna de la FFyL el 24 de septiembre, asamblea a la cual acudieron alrededor de 500 personas. El 8 de octubre se organizó la segunda asamblea en la Facultad de Ciencias y se votó un plan de acción cuyo punto culminante era la organización de un mitin estudiantil el 27 del mismo mes, en la explanada central de la universidad. Debido a que las autoridades no habían derogado las reformas universitarias, el 31 de octubre, reunidos en el Auditorio Ho Chi Minh de la Facultad de Economía[18], los estudiantes de 25 planteles de la UNAM decidieron formar el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), y exigieron la suspensión inmediata de los nuevos Reglamentos Generales de Pagos, Exámenes e Inscripciones, como condición previa a la elaboración de una reforma universitaria que sería el resultado de un trabajo emprendido y aprobado por la comunidad universitaria (Acuña, 1987).

A partir de este momento, el movimiento contra el "Plan Carpizo" generó movilizaciones crecientes y marchas masivas. Notemos que la mayoría de las marchas se realizaron en el sur de la ciudad, incluso en el interior de CU. El 6 de noviembre, por ejemplo, una marcha salió de San Ángel, dio la vuelta del circuito interior y terminó delante de

[16] Las reformas educativas de las décadas de 1980 y 1990 intentaron aumentar las cuotas de inscripción para compensar la baja del presupuesto estatal, lo que no corresponde, a pesar de las reivindicaciones de los estudiantes, con una privatización, estrictamente hablando, sino más bien a una elitización de la educación superior.

[17] El pase automático permitía a los alumnos de las ENP y los CCH que cumplían sus ciclos de bachilleres entrar en la universidad sin realizar un examen de admisión.

[18] Al igual que el Auditorio Che Guevara en la FFyL, el Ho Chi Minh fue ocupado y rebautizado así por militantes.

Rectoría. El 13 de noviembre, el CEU sostuvo un paro de actividades en varias escuelas y facultades. El 24 de noviembre, el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) entró en acción publicando un informe en el que reconocía la situación económica del país y las preocupaciones del rector, pero apoyando, a la vez, las iniciativas del CEU. El mismo día se celebró la Primera Reunión de Padres de Familia de universitarios que decidió apoyar al CEU. El 11 de diciembre una marcha juntó 100 000 universitarios y el CEU amenazó con la huelga. Al día siguiente, las autoridades universitarias propusieron que se organizara un diálogo público para salir de la crisis. El CEU declinó las condiciones del diálogo y exigió que se realizara en el auditorio Che Guevara, que los medios de comunicación estuvieran presentes, que hubiera diez representantes de cada sector, que el objetivo fuera encontrar una solución al conflicto y que se organizara al regreso de las vacaciones. Los diálogos públicos se sostuvieron del 6 al 9 de enero entre la comisión de rectoría y dirigentes del CEU. Pero el 12 de enero, en un mitin al que asistieron cerca de 80 000 personas en Las Islas, la multitud rechazó las propuestas de la rectoría. La movilización siguió creciendo hasta organizar una marcha que partiría el 21 de enero del Casco de Santo Tomás al Zócalo, la cual reunió alrededor de 300 000 estudiantes, la más grande desde 1968. Mientras, el mismo día, una marcha pequeña en el circuito interior de CU protestaba contra la amenaza de huelga. El 27 de enero el CEU hizo nuevas propuestas que fueron rechazadas por las autoridades universitarias. El 29 de enero en la mañana, los estudiantes de 30 planteles de la UNAM entraron en huelga y erigieron la bandera rojinegra (Acuña, 1987).

La huelga fue la ocasión para el CEU de discutir a profundidad y plantear con calma sus objetivos en una multitud de asambleas, reuniones y pláticas públicas en todos los planteles, considerando a varios actores como el STUNAM o el Consejo Académico Universitario (CAU), éste formado por más de 3 000 académicos. El CEU defendió la organización de un Congreso Universitario como una forma legal y una necesidad inmediata para arreglar el conflicto. El 9 de febrero se organizó una de las más grandes marchas de este movimiento, de la Plaza de las Tres Culturas al Zócalo, en la que participaron todos los planteles de la UNAM y otras universidades en apoyo. Al día siguiente el Consejo Universitario de la UNAM suspendió las medidas aprobadas en septiembre de 1986 y aprobó la realización de un Congreso Universitario, cuyos resolutivos serían asumidos por el Consejo Universitario (Ordorika, 2006). Esto motivó a que el 15 de febrero una asamblea del CEU planteara levantar la huelga en 24 horas, después de acordar con las autoridades de la UNAM que no se tomarían medidas represivas, que se ampliaría el semestre para recuperar clases, que las clases y exámenes extramuros quedarían invalidados y que el CEU dispondría de

espacios en cada plantel para sus dirigentes. Pese a que la dirección se negó a aceptar las dos últimas exigencias, el 17 de febrero, después de una comisión especial del CEU en la madrugada, se retiraron las banderas de la huelga y se entregaron las instalaciones. Es a partir de este momento que el CEU empezó a dividirse. No todos estaban de acuerdo con la entrega de las instalaciones, y tres corrientes se afirmaron: la "histórica", con Imanol Ordorika, Carlos Imaz y Antonio Santos; la "coordinadora", que pensaba que el congreso era una trampa, y la de los "reformistas", que tenía más prisa de llegar al congreso universitario (Ordaz Zamorano, 2016).

Fotografía 9.5: Huelga del Consejo Estudiantil Universitario. Asamblea en las escaleras del Aeropuerto de la FFyL el 17 febrero de 1987 (Fuente: Archivo Fotográfico Hermanos Mayo, Cronológico Segunda Parte, en línea: http://biblioweb.tic.unam.mx).

Hacia el Congreso Universitario (1987-1990)

Para preparar el Congreso Universitario, el Consejo Universitario aprobó también la formación de una Comisión Organizadora del Consejo Universitario (COCU). Como el Congreso sería resolutivo, la competencia entre los grupos –tanto en la administración como en la población estudiantil– para ocupar lugares en la COCU fue tremenda. Por lo mismo esta comisión tardó diez meses en constituirse dadas las tensiones para establecer acuerdos. Para Ordorika (2006), en el mismo período las autoridades de la UNAM combatieron al CEU,

todavía activo para preparar las elecciones de la COCU. En varios planteles grupos de *porros*[19] atacaron a activistas estudiantiles, mientras que las autoridades intentaron incidir y profundizar las divisiones en el interior del CEU, promoviendo la aparición de grupos "independientes" para las elecciones. Finalmente, el CEU salió victorioso, ya que recibió 75.13% de la votación estudiantil. Del lado de la administración, la CAU, aliado del CEU, obtuvo 42.5% (Ordorika, 2006).

Los tres años siguientes fueron caracterizados por las dificultades en el funcionamiento de la COCU, ya que como entidad oficial y pública se volvió una arena de disputa política. Mientras la COCU estaba trabada por estas disputas, estudiantes y académicos –los más cercanos al reformismo– emprendieron un trabajo importante de reflexión sobre la educación superior. Se calcula que en 1988 se presentaron cerca de 5 000 ponencias en varios grupos de trabajo. Sin embargo, el proceso se iba a desgastar y se aplazó la fecha del congreso hasta el 1989. La tendencia estudiantil moderada se separó del CEU para formar la Corriente para la Reforma Universitaria (CRU), y aunque pequeña, adquirió interés público por su capacidad de proposición compatible con la institución educativa. En diciembre de 1989, el Consejo Universitario aprobó la propuesta de la COCU para un proceso de deliberaciones previas al Congreso. Así, después de un año de conferencias generales y foros locales para aportar elementos para la elección de delegados, 846 fueron electos y el congreso fue finalmente inaugurado el 15 de enero de 1990 en el Frontón cerrado en CU. Fue seguido por varios medios de comunicación y la mesa sobre las formas de gobierno concentró rápidamente la atención cuando se propuso el cambio de la Ley Orgánica de 1945. Según Ordorika (2006) las autoridades orquestaron una campaña en contra de esta posición, con el apoyo de antiguos rectores y del Gobierno Federal. El rechazo de la propuesta en la asamblea plenaria del 1 de junio significaba un esfuerzo de las élites universitarias para conservar las estructuras de poder dentro de la UNAM. El Congreso se clausuró el 5 de junio de 1990.

[19] No encontramos definiciones oficiales de los "porros" o "grupos porriles", ya que son grupos que no tienen existencias oficiales, a pesar de que todo el mundo los conoce. En un evento universitario llegamos a conocer algunos jóvenes que se reivindicaban orgullosamente como "porros de la UNAM". En México, los porros, por extensión de las "porras" (grupos de aficionados de un equipo deportivo), suelen ser estudiantes de preparatorias o de universidad, deportistas o no, pero vinculados a un equipo, generalmente de futbol, futbol americano y boxeo, y que son utilizados para atacar a grupos o movimientos estudiantiles de izquierda en ciertas coyunturas. Raúl Álvarez Garín los define como "grupo de choque financiados por las autoridades para mantener el control en las escuelas" (1998: 30). En una entrevista, el Dr. Miranda Pacheco (2013) nos precisó que si bien es a partir de los años cincuenta cuando se hacen visible los grupos de choque o "porros", fue desde antes que se comenzaron a conformar. Fue con la creciente politización —entre otras conservadoras— de la población estudiantil, al tiempo que las autoridades universitarias de la UNAM ganaban poder en la sociedad mexicana, y con las exigencias de ciertos grupos de cambios en la UNAM que se fueron conformando estos grupos de choque como una fuerza política a mano de las autoridades universitarias.

A 30 años del aniversario del CEU, algunos de los antiguos estudiantes que han participado en esta experiencia, siguen afirmando el éxito del movimiento:

> […] éste fue un movimiento triunfante, no estábamos a ganar y esta vez ganamos, y sobre todo tomando en cuenta que las generaciones del 68 y 71 habían sido brutalmente reprimidas por el Estado, supimos hacer presión con la organización y la movilización y aprovechar negociar lo aceptable para nosotros. Estábamos dispuestos a darle todo para que nosotros y las generaciones futuras tuviéramos garantizado el acceso y la permanencia en la universidad (Ordaz Zamorano, 2016: 11).

Efectivamente, uno de los éxitos reales es haber cancelado la reforma de 1986. No obstante, para Ordorika (2006), ganó el conservadurismo, ya que al salir del Congreso no hubo cambios mayores respecto a las demandas estudiantiles, sino que, al contrario, el rector Sarukhán tenía la vía libre para construir la universidad que quisiera, lo que consistía, entre otras cosas, en favorecer el posgrado y la investigación, así como insertar nuevas pautas de productividad. La lucha del CEU se puede considerar exitosa en comparación con el movimiento de 1968, pero no se debe aislar de su contexto político favorable: las elecciones presidenciales de 1988 y el fin de la Guerra Fría, a nivel internacional, dando lugar a la afirmación de las políticas neoliberales, a nivel global es lo que iba a determinar los acontecimientos y movilizaciones en las dos siguientes décadas.

El movimiento universitario de 1999-2000

Políticas neoliberales y gestación del conflicto

En su periodización de los conflictos sociales en la UNAM, Ordorika (2006) agrupa al movimiento del CEU con el de la huelga de 1999-2000, pero nosotros quisimos aislar a este último porque lo consideramos un "antecedente territorial" más directamente relacionado con la actual correlación de fuerza entre los grupos estudiantiles y los demás actores dentro de la FFyL. Sin embargo, es importante señalar que de 1980 a 2000:

> […] fueron los años de las políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional y de emergencia del discurso y las políticas de mercado hacia la educación, que

> tuvieron como consecuencia la globalización y el auge de los modelos neoliberales (Ordorika, 2006: 323).

Para Adrián Sotelo (2000) las políticas neoliberales incentivaron la separación de la *universidad pueblo*, pública y gratuita, defendida por estudiantes y organizaciones de izquierda, y la *universidad académica*, elitista, que asume los objetivos de formación de las élites. Estas divergencias ya manifiestas en el Congreso Universitario se iban a incrementar preparando el terreno para la movilización del fin de siglo. En 1992, los estudiantes se opusieron a otro intento de imponer cuotas. Cabe citar un hecho singular, de gran impacto sobre la vida política nacional: el levantamiento zapatista el 1.º de enero de 1994, al mismo tiempo que la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Mientras algunos universitarios acudían a Chiapas para conocer al EZLN, miles de estudiantes marchaban en las calles de la capital en solidaridad con el movimiento indígena. También se debe mencionar al Movimiento de Estudiantes Excluidos (MEE), que luchaba para integrar a los estudiantes rechazados por el examen de admisión, y que llegó a ocupar la Rectoría el 22 de septiembre 1995, sin éxito. En 1996, el Dr. Francisco Barnés fue nombrado rector, y en 1997 retomó las propuestas de Jorge Carpizo para eliminar el *pase automático* y restringir la permanencia de estudiantes en la UNAM, lo que el Consejo Universitario aprobó vía un nuevo Reglamento General de Inscripciones y de Exámenes. El *pase* se volvía *reglamentado,* es decir, entrar en la universidad estaba sometido a reglas, básicamente a promedios elevados y estancias cortas en el bachillerato. Como la protesta estudiantil fue débil en este momento, el rector imaginó que podría modificar el Reglamento General de Pagos (RGP) sin mayor oposición (Díaz Escoto, 2007; Ordorika, 2006).

Así, el 1 de febrero de 1999, el rector Barnés presentó al Consejo Universitario otra propuesta que consistía en aumentar las cuotas de los 20 centavos anuales a 2 040 pesos para los estudiantes de licenciatura; esto supuestamente motivado por una reducción presupuestal. Al día siguiente se organizó la primera Asamblea Estudiantil Universitaria (AEU), y el 25 de febrero más de 10 000 estudiantes marcharon del Parque Hundido a la Rectoría. El 4 de marzo se realizó una segunda marcha y el 11 del mismo mes se realizó un paro de actividades en el que participaron 23 escuelas y facultades. Sin embargo, en lugar de entablar un diálogo con los estudiantes, las autoridades aceleraron el proceso, y el 15 de marzo las medidas fueron aprobadas por un Consejo Universitario deslocalizado para evitar su boicot, lo que escandalizó y precipitó la organización estudiantil. El 24 de marzo se convocó a un segundo paro de actividades en el que participaron 31 centros de estudios (Huerta Salazar, 2011; Pérez

Monroy, 2012). La modificación del RGP fue interpretada como una manera de favorecer al elitismo universitario frente al carácter popular de la UNAM, y de imponer el carácter eficientista frente a la formación crítica, al estilo de las universidades norteamericanas. El 15 de abril, la AUE consultó a la población estudiantil, y 92 355 estudiantes se manifestaron en contra del "Plan Barnés" (Ordorika 2006).

Auge y estancamiento del Consejo General de Huelga

Después de un mes en el cual la discusión sobre la pertinencia de estallar la huelga se realizó de manera amplia, el 20 de abril de 1999 la AEU se conformó como el Consejo General de Huelga (CGH) al empezar un paro indefinido de actividades y ocupar los edificios universitarios (Huerta Salazar, 2011). El mismo día, el CGH publicó un Manifiesto a la Nación en el que se declaraba defensor de la lucha revolucionaria de 1910 y de los movimientos estudiantiles vistos anteriormente, y en el que se exigía la abrogación del RGP, por respeto a la Constitución y al derecho a la gratuidad de la educación[20] (Díaz Escoto, 2007). El CGH estaba compuesto por una gran diversidad de jóvenes no afiliados a partidos ni a grandes organizaciones. Al contrario, había una cierta influencia zapatista y un rechazo a las formas tradicionales de hacer política, lo que motivó el intento de implementar un sistema democrático y horizontal para evitar los liderazgos. El CGH, como órgano central cuya sede principal era el Auditorio Che Guevara, se apoyaba en asambleas descentralizadas en las demás escuelas de la UNAM[21]. A lo largo de la huelga los medios de comunicación cuestionaron la legitimidad del CGH, insinuando la imposibilidad de tomar decisión por consenso (Ceceña, 2000).

Las actividades universitarias pararon y el trabajo militante incrementó su ritmo. El 23 de abril 15 000 personas marcharon del Casco de Santo Tomás al Zócalo. El 24 de abril se tomó simbólicamente Rectoría, mientras el CGH organizaba un encuentro nacional de

[20] Díaz Escoto (2007) resalta la cantidad de juristas que se ha sumergido en este problema, y aunque la UNAM había sido casi siempre gratuita en los hechos, ningún artículo de la Constitución afirmaba claramente la gratuidad de la educación superior. El Estado tiene por misión organizar y ofrecer gratuitamente la educación primaria y secundaria, pero no existían precisiones en cuanto a la superior. Además, el hecho de que el Estado había dado autonomía a la universidad ampliaba el vacío jurídico.

[21] Ana Esther Ceceña detalla: "[…] las decisiones eran procesadas en las asambleas locales implantándose un sistema que impedía que llegaran a la plenaria del CGH si no habían reunido un consenso mínimo de 19 escuelas. Primero era necesario construir ese consenso y sólo después, si reunían la aprobación de entre 19 y 28 escuelas, podían ser objeto de discusión y votación en el CGH. Las propuestas con amplio reconocimiento, aprobadas por 29 asambleas locales, ya no se sometían a discusión sino que eran aprobadas automáticamente por el órgano central" (Ceceña, 2000: 44).

estudiantes en la Facultad de Química en CU. El 25 de abril, Cuauhtémoc Cárdenas, afiliado al Partido de la Revolución Democrática (PRD) y gobernador del Distrito Federal, rechazó que hubieran intervenido sus funcionarios policiales, y el STUNAM se declaró en apoyo a los huelguistas. Así, debido a la prensa desfavorable que recibía al movimiento y a la multiplicación de los pronunciamientos de actores importantes, la sociedad mexicana empezó a polarizarse. Como opositores a la huelga, se destacaron los partidos de Acción Nacional (PAN) y el Revolucionario Institucional (PRI), mientras que a favor se manifestaron el PRD, el Partido del Trabajo (PT) y muchas organizaciones de izquierda, como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En cuanto a las instituciones académicas del país, las posturas variaban (Ordorika, 2006). A final de abril, las acciones salieron de Ciudad Universitaria y de los demás planteles: una marcha de 700 estudiantes buscó "cercar" a la cadena Televisión Azteca para denunciar el papel de los grandes medios de comunicación coludidos con el poder, mientras otros 500 penetraron en la Cámara de Diputados en el centro. El mismo día, estudiantes del IPN así como de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y preparatorias de la ciudad de Guadalajara organizaron un paro de actividades en apoyo. En mayo, mientras las autoridades universitarias ponían en marcha un plan alternativo de clases para los CCH, profesores que apoyaban a los "paristas" se constituyeron en "asamblea general de académicos". Las actividades del CGH consistieron en ampliar sus vínculos con otras escuelas y realizar acciones de bloqueo en varios puntos de la ciudad, así como extenderse y ocupar más edificios del campus de CU, generando a veces conflictos con Auxilio UNAM. En junio, la rectoría hizo una primera propuesta de solución, que consistía en aplicar el RGP sólo a las siguientes generaciones de estudiantes, lo que el CGH rechazó, denunciando un chantaje a su generación. Es a partir de este momento que la represión empezó y que activistas fueron secuestrados y torturados (Huerta Salazar, 2011). A tres meses de la huelga, 41 intelectuales de la UNAM propusieron una salida a la crisis suspendiendo el RGP y organizando un nuevo Congreso Universitario para reformar la universidad (Ordorika, 2006), lo que el CGH rechazó al considerar que estas personalidades de renombre actuaban sólo cuando veían que sus intereses peligraban (Huerta Salazar, 2011).

Desde los inicios, las reivindicaciones del CGH se habían enunciado en un "Pliego Petitorio" en seis puntos, que, si bien evolucionó en la forma, quedó sustancialmente igual (Huerta Salazar, 2011). En resumen, las seis reivindicaciones eran:

1) Abrogación del RGP y anulación de todo tipo de cobro.
2) Derogación de la reforma de 1997 sobre los reglamentos de exámenes e inscripción.

3) Organización de un Congreso Universitario democrático y resolutivo pactado antes del fin de la huelga.

4) Desmantelamiento del aparato policiaco de represión y espionaje político montado en la Universidad, así como eliminación de actas y sanciones a militantes estudiantiles.

5) Rompimiento definitivo de los vínculos entre la UNAM y el CENEVAL[22].

6) Corrimiento del calendario escolar en función de los días efectivos de clase suspendidos.

De julio a octubre de 1999, el CGH empezó a dividirse y se afirmaba un bloque de "ultras", cuyos discursos se desplazaron hacia una postura contra los partidos políticos, especialmente el PRD (Ordorika, 2006). A principios de noviembre, frente al fracaso de diversas estrategias, Barnés renunció a la rectoría y fue reemplazado por Juan Ramón de la Fuente. Este último consiguió rearticular a los universitarios y recuperó así la iniciativa política frente el CGH, que según Ordorika (2006), se había aislado dada su cerrazón ideológica. De otro lado, la postura inmutable del CGH llegó a obligar a las autoridades a considerar que los debates deberán de girar alrededor del Pliego Petitorio, forzándolas a firmar los acuerdos del 10 de diciembre para realizar una serie de diálogos en el Palacio de Minería. Finalmente, se realizaron cuatro sesiones, pero –según estudiantes y profesores vinculados al CGH– no fueron tomadas en serio por la rectoría (Sotelo, 2000).

Reprimir la huelga ocupando: Una lectura territorial del conflicto

Aunque merecería una investigación geográfico-histórica específica, podemos formular que Ciudad Universitaria, así como los demás planteles ocupados, formaban un *territorio aperiódico de protesta*, como lo hemos conceptualizado (Lariagon, 2014) y como lo recordamos en el capítulo 3. Parte del espacio universitario se volvió territorio al estar apropiado por un cierto grupo social, y fue transformado materialmente –aunque de forma mínima– y resimbolizado. Tenía una organización interna distinta a la que tiene la universidad en su funcionamiento normal. Grupos provenientes de sus respectivas escuelas y facultades, bastante numerosos al principio, ocupaban sus lugares de estudio. La ocupación implicaba controlar accesos y fronteras, y a veces defenderlos de los ataques de los porros o de estudiantes y profesores en contra de la huelga. Como todo territorio, fue marcado: las

[22] El Centro Nacional de Evaluación para la educación superior (CENEVAL). Esta institución es la concreción de reformas neoliberales para la implementación de la evaluación de la educación superior en el contexto de la economía del conocimiento. Fue fuertemente criticada porque se consideraba que "quien evalúa manda".

paredes fueron pintadas de eslóganes, se pegaron carteles y se colgaron pancartas. En CU se pintaron una serie de murales que se volvieron emblemáticos (véase fotografía 9.6). Como se puede apreciar en ciertos relatos cinematográficos y documentales[23], o en ciertas tesis testimoniales (entre otras, Pérez Monroy, 2012), la vida se organizaba en los espacios ocupados. Las aulas y auditorios fueron reconvertidos en lugares de talleres, reuniones y foros, mientras que en Las Islas se organizaron eventos de gran convocatoria, donde acudían militantes como familias. En la FCPyS y en las Facultades de Ciencias y Químicas se habilitaron pilares de impresión, mientras que en la de Ingeniería se ocupó un cubículo para crear la radio "Ke Huelga", que informaba sobre todo el campus, y que sigue emitiendo hasta la fecha (Pérez Monroy, 2012).

Fotografía 9.6: Mural del Auditorio Che Guevara. Realizado durante la huelga de 1999-2000, representa una desviación del blasón de la UNAM (autor desconocido, consultado en línea el 16/06/2015: http://criptogramamx.com/huelgaunam/).

Ciudad Universitaria era sin duda la capital de este territorio reticular de protesta entrelazado con la ciudad. La multitud y repartición de los lugares ocupados permitían a los estudiantes coordinar bloqueos y cierres de carreteras en distintos puntos de la zona metropolitana, así como convocar a marchas multitudinarias. Sin citarlas todas, podemos observar que muchas se realizaron a partir de lugares específicos que desde 1968 han adquirido un lugar importante

[23] Entre otros, podemos citar dos documentales realizados por estudiantes del CUEC de la UNAM, ambos disponibles en YouTube: "Las píldoras del Dr. Barnés" (2000) y "UNAM memoria del caos" (2001).

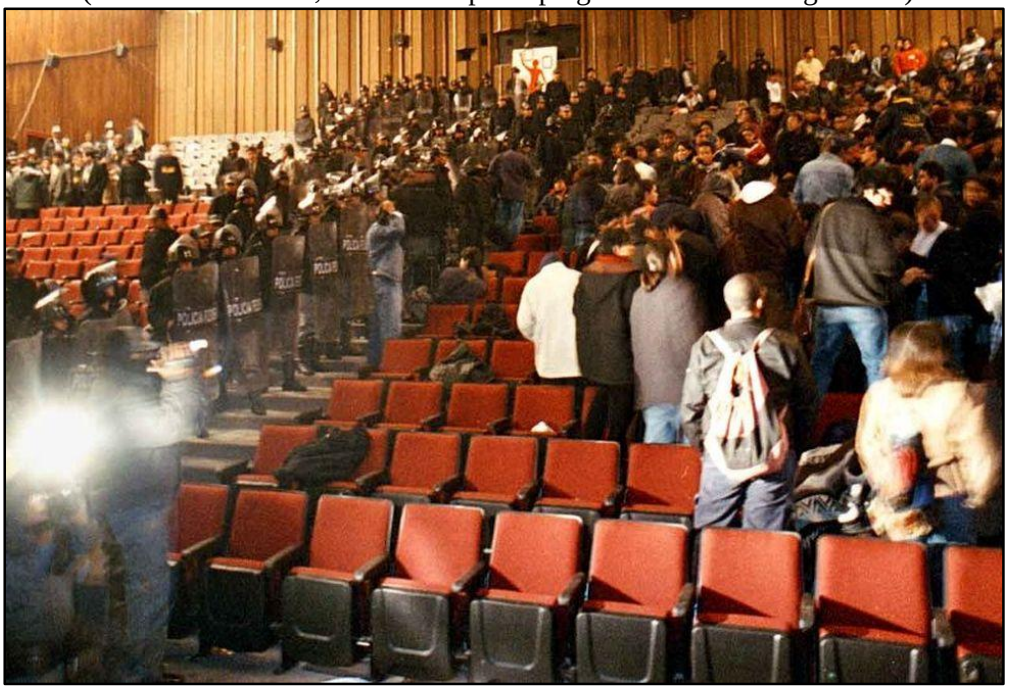
en el imaginario estudiantil. A parte de las ya citadas, podemos recordar la del 12 de mayo, en la que 12 000 personas marcharon del Casco de Santo Tomás a la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, o la del 21 de mayo, que salió del Zócalo para llegar a la residencia presidencial de Los Pinos. El 2 de octubre se realizó la ya "tradicional" marcha, mezcla de conmemoración del 68 y de reivindicación del presente. Se deben añadir a esta *territorialidad militante estudiantil*, marchas de tipo "coyuntural", como la del 11 de diciembre de 1999, marcha internacional y multitudinaria en apoyo al preso estadunidense Mumia Abu Jamal, que terminó en un enfrentamiento con la policía en Avenida Reforma, cerca de la embajada de Estados-Unidos. Podemos notar la emergencia de nuevos tipos de acciones colectivas que consistían en pequeñas marchas muy móviles, a veces espontáneas y rápidas, desplazándose para cerrar calles u ocupar edificios, como se realizó varias veces en el Periférico y la Avenida Insurgentes, siendo accesible desde el campus ocupado[24].

Se incrementó el declive del movimiento en enero de 2000 debido a la multiplicación de ataques violentos a los paristas y a las divisiones internas del CGH[25] (Sotelo, 2000; Pérez Monroy, 2012). La policía incrementó sus provocaciones en las calles mientras la rectoría lanzó "el plebiscito", como forma de consulta sobre la "propuesta institucional", que consistía en suspender el RGP, levantar la huelga y organizar próximamente un Congreso Universitario. A pesar de la participación de muchos intelectuales, así como de una gran parte de la comunidad universitaria en favor del plebiscito, el CGH negó los resultados denunciando su falta de representatividad y como un acto cuyo objetivo real era justificar la represión ya en marcha. El 1º de febrero agentes de Auxilio UNAM ayudados por porros, tomaron la ENP N.° 3, lo que suscitó la reacción del CGH. Al llegar al plantel, hubo un enfrentamiento con la policía y la cobertura mediática enfatizó la violencia de los integrantes del CGH. El 6 de febrero, después 297 días de huelga, el presidente Ernesto Zedillo[26], después de preparar la operación con militares de altos mandos, ordenó a la Policía Federal Preventiva (PFP) entrar en Ciudad Universitaria. La policía tomó por asalto el Auditorio Che Guevara donde estaba reunido el CGH, y fue recuperando facultad por facultad. En total se detuvieron a 747 activistas y se destruyó el material encontrado en las escuelas ocupadas (computadoras,

[24] La puesta en práctica de estas acciones se debe poner en paralelo con el desarrollo, a nivel mundial, de las luchas antiglobalización y la realización de contracumbres y de *marcha-acción* o *performances*.
[25] *En Lucha* es una agrupación de izquierda creada a partir del movimiento de 1986 y que pretendía defender el "horizontalismo democrático". Sin embargo internamente tenía una estructura vertical controlada por profesores de universidad. Y por esta razón se le reprochaba imponer sus ideas y controlar al CGH mediante la redacción de panfletos y su activismo de tiempo completo. Esto fue motivo de conflictos con los *mega-ultras* (Pérez Monroy, 2012).
[26] Presidente de 1994 a 2000.

fotocopiadoras, radio, etc.). Al tomar el centro principal del CGH, la huelga se desmoronó en todas las demás escuelas de forma casi inmediata (Pérez Monroy, 2012).

Fotografía 9.7: Desalojo de los estudiantes del Auditorio Che Guevara el 6 de febrero de 2000
(Autor desconocido, en línea: http://criptogramamx.com/huelgaunam/).



Hemos notado que autores como Ordorika (2006), de posturas más moderadas respecto a este conflicto, tienden a terminar su exposición de los hechos de 1999-2000 en la UNAM al momento del rompimiento de la huelga el 6 de febrero. Sin embargo, el movimiento no terminó ahí. Para evitar que los estudiantes la retomaran, 3 000 policías ocuparon Ciudad Universitaria durante una semana, un tiempo necesario para hacer desaparecer las huellas del territorio de protesta. Se soldaron rejas al Auditoria Che Guevara para controlar mejor su acceso, le quitaron las butacas, le borraron el mural y se le inscribió de nuevo el nombre de Justo Sierra. Así, toda la UNAM fue limpiada y pintada para borrar las secuelas de la huelga. Sin embargo, el CGH desterritorializado se había reunido el 7 de febrero en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en el plantel Xochimilco, para organizar la respuesta. El 9 de febrero, cerca de 100 000 personas marcharon del Ángel de la Independencia al Zócalo, en repudio a la "ocupación militar" de CU (Pérez Monroy, 2012).

A partir del 14 de febrero, fecha en la que se reanudaron las actividades en la UNAM hasta abril, a pesar de las divisiones entre *ultras* y *mega-ultras* sobre las modalidades de acción en el período poshuelga, surgieron nuevas asambleas en ciertas facultades y se emprendieron acciones de perturbación de la vida universitaria, como marchas internas en CU

u ocupaciones puntuales de edificios de dirección. El 7 de abril, en una visita oficial al presidente, el rector anunció que el conflicto no podría resolverse tan prontamente. El 12 de abril se realizó un paro de actividades que hizo enfurecer a la derecha universitaria, que presionó al rector para que éste solicitara la presencia de la PFP durante las vacaciones de la Semana Santa. De la Fuente aceptó y de nuevo la PFP entró en CU, haciendo perder al rector el apoyo que había podido acumular entre los distintos sectores. El STUNAM amenazó con una huelga. Las autoridades debilitadas tuvieron que reconocer de nuevo al CGH como el interlocutor legítimo y se organizaron una serie de diálogos las semanas siguientes, se suspendieron definitivamente las cuotas y la reforma de 1997, se rompieron los lazos con el CENEVAL y se asignó a Auxilio UNAM un mero papel de vigilancia (Pérez Monroy, 2012; Sotelo, 2000).

De mayo a junio, el CGH fue atravesado por una serie de disputas y escisiones, pero debido a las victorias obtenidas y la falta de "razón de ser" de la huelga, ésta se disolvió progresivamente. Sin embargo, las dos tendencias restantes, los *ultras* y *mega-ultras*, que pugnaban por el control del CGH, aunque estando minorías en las asambleas masivas, intentaron aprovechar la inercia para cooptar fuerzas y ocuparon cada una un auditorio: respectivamente, el Ho Chi Minh en la Facultad de Economía y el Auditorio Che Guevara en la FFyL. De la misma manera, inspirados por la huelga y la necesidad de tener espacios, en los meses siguientes varios colectivos y asambleas de escuelas, ocuparon cubículos para organizarse a largo plazo.

Epílogo

Muchos intelectuales –entre otros González Casanova (2000b) y Ordorika (2006) y otros como Monsiváis y Poniatowska que apoyaron al plebiscito (Sotelo, 2000), han querido evidenciar la cerrazón y el radicalismo del CGH, diciendo, al igual que las autoridades de la UNAM, que éste quería "todo o nada". Sin negar esta posibilidad interpretativa, es necesario contraponerle a ésta que los estudiantes que participaron en o realizaron una tesis sobre este movimiento enfatizan, desde su perspectiva, el conservadurismo de la clase intelectual en general y de sus profesores (Amézquita León, 2005; Huerta Salazar, 2011). Efectivamente, los balances de la huelga oscilan entre un derrotismo y un triunfalismo (Pérez Monroy, 2012). Es importante resaltar que estas divergencias se pueden explicar por haber experimentado o participado de movimientos estudiantiles en contextos históricos distintos y desde posturas

sociales distintas. De un lado, profesores y administrativos, así como élites intelectuales, en las alturas de una institución altamente burocratizada, se han distanciado de la realidad de un estudiantado, cuyas condiciones de vida se han precarizadas en el contexto de la globalización capitalista. Amézquita León (2005) señala que los estudiantes involucrados en el movimiento de 1999-2000, al inventar una comunicación interna y externa y relacionándose entre ellos en un cierto contexto de lucha contra la izquierda institucional, dentro del marco de la antiglobalización, han resignificado sus vidas al respecto. La "generación X", "de la que sólo se esperaba conformismo y egoísmo y al revés de lo que calculaban los tecnócratas", entró en ruptura contra el pensamiento único (Sotelo, 2000: 87). Esta ruptura generacional, que es también política, de la misma manera que se ha expresado en los ataques del zapatismo al PRD, ha dejado un sabor amargo dentro de la(s) izquierda(s) (Ordorika, 2006). Como lo sintetiza Amézquita León:

> El movimiento del "99" es el "feo", ha dejado las cosas como en espera, las diferentes fuerzas no se mueven, los integrantes de los movimientos anteriores permanecen confundidos, vivían con el paradigma de pertenecer a una izquierda democratizadora y hoy descubren o son descubiertos, ante las evidencias, no la han sido […] (Amézquita León, 2005: 201).

Sin embargo, a pesar de esta fragmentación de la izquierda, 15 años después de la más grande huelga de la historia de la UNAM, ésta sigue siendo gratuita y no se ha vuelto a tocar el tema de las cuotas de inscripción. Esta movilización estudiantil impidió otra vez el aumento de cuotas, y con esto el proceso de privatización del sistema público de educación superior en México. Esto no significa que posteriormente no se empezara a cobrar mediante una serie de medidas (cursos propedéuticos, pagos para impresión de documentos administrativos, para exámenes extraordinarios, titulación, etc.). Sin embargo, esta lucha ha hecho evidente la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de educación superior se quiere y se necesita en el marco del nuevo contexto internacional, retomando la discusión nunca acabada sobre la transformación profunda de la UNAM (Díaz Escoto, 2007). Diez años después de este conflicto, de manera paradójica, como lo expone Pérez Monroy en sus tesis (2012), el antiguo rector De le Fuente tiene una argumentación bien distinta en una entrevista:

> Quien no acepte que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hay pluralidad ideológica, y que ésta es mayoritariamente progresista y de izquierda, no conoce la naturaleza misma de la universidad o no la entiende […] A la UNAM –insiste De la Fuente–

> debe defenderse de quienes desde sus perspectivas ideológicas piensan que la educación pública es mala porque la privada es buena… (*La Jornada*, Vargas, 06/10/2010).

Así, después las movilizaciones de las décadas de 1930 y 1940, que tenían tintes conservadores, las siguientes fueron expresiones de diversas tendencias de izquierda, de las más radicales a las más institucionalizadas, lo que llevó a que se considerara comúnmente que la UNAM –y últimamente la FFyL– era un foco de la "grilla de izquierda". En distintas épocas este protagonismo era asumido por la Facultad de Arquitectura, la de Economía o la de Ciencias, o incluso por el CCH Oriente. De los años noventa en adelante, fueron sobre todo la FFyL y la FCPyS las protagonistas.

CONCLUSIÓN

Dado el fuerte crecimiento que ha conocido la UNAM, especialmente desde los años cincuenta, y que trataremos de actualizar en el capítulo siguiente, resulta imposible abarcar la inmensa diversidad de conflictos o mencionar a todos los actores que atravesaron esta institución. Sin embargo, hemos tratado de presentar los grandes acontecimientos que todavía tienen resonancia y que, de una manera u otra, son parte de los elementos institucionales e "identitarios" que se han cimentados hasta influir en las representaciones estudiantiles como en sus prácticas espaciales actuales. Además, debemos recordar que se ha defendido, a través de las luchas por la autonomía y la gratuidad, el ideal de una universidad para el pueblo, y que los conflictos en la UNAM siempre tienen eco en todo el país.

Por estas razones, y como lo detalló más precisamente que nosotros, Ordorika (2006) ha informado cómo a lo largo de su trayectoria la UNAM ha sido a la vez un objeto y un campo de disputa para distintos grupos sociales y fuerzas políticas, tanto por intereses grupales como por incidir en el proyecto de sociedad. La autonomía universitaria ganada entre 1929 y 1945 ha permitido mantener una libertad de cátedra que no sólo sirve para mantener una disidencia intelectual –que antes de los cincuenta no era de izquierda sino de derecha–, sino también para preservar y fomentar la diversidad intelectual y cultural. Desde sus orígenes hasta su formación, la UNAM ha sido la columna vertebral del sistema de educación superior mexicano y sigue siendo una referencia no sólo en términos educativos, sino también en materia de protesta, de enseñanza crítica y conciencia social. Queda por determinarse el grado

en que estos aspectos influyen no sólo en las experiencias estudiantiles vividas en la universidad, sino en la elección *a priori* de estudiar en esta institución.

Desde el año 2000 y esta larga huelga que conoció la UNAM, la protesta estudiantil tuvo sus altas y bajas, pero el "izquierdismo de la UNAM" se ha vuelto un eje de crítica importante hacia la institución, principalmente por las tendencias políticas actuales marcadas por su orientación neoliberal. Las posturas ideológicas no tendrían lugar en la universidad frente a las necesidades de "eficiencia educativa", lo que en realidad esconde la postura hegemónica del dogma neoliberal, que se presenta como neutral y natural, y entonces intocable. Si este debate político tiene tanta relevancia, es porque la UNAM es la máxima casa de estudios de México, numérica, institucional y simbólicamente. En concreto, esto significa que casi cualquier mexicano, especialmente los que conforman nuestra muestra estudiantil, puede identificarse y posicionarse en estos debates.

CAPÍTULO 10

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DEL GIGANTISMO MEXICANO: LA ENSEÑANZA PÚBLICA FRENTE A LA MEGALÓPOLIS URBANA

Hemos visto en el capítulo anterior la trayectoria institucional y política de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Facultad de Filosofía y Letras, lo que nos permitió hacer el paralelo entre su afirmación académica y la conformación de la nación liberal mexicana. Para completar el panorama general, acercarnos al presente y así poder empezar a tratar nuestros propios datos respecto a las experiencias estudiantiles –específicamente su relación con la evolución de la Ciudad de México (CDMX)– hay que entender que la FFyL y la UNAM, de alguna manera, son bastante representativas del centralismo mexicano y de las tensiones sociales que puede generar un crecimiento poblacional descontrolado.

En esta perspectiva, empezaremos resaltando el carácter "masivo" de la UNAM, así como, a una escala más reducida, el de la FFyL. Más grande que nunca, esta universidad y sus facultades son imagen del gigante urbano donde se ubican. La Ciudad de México ha rebasado sus límites político-administrativos para ocupar una amplia zona metropolitana. A partir de estas observaciones, será posible introducir nuestra muestra estudiantil y ubicarla en su contexto. En la segunda parte cuestionaremos los motivos para elegir estudiar en Ciudad Universitaria, para entender las apuestas sociales que están detrás de esta elección. Finalmente, en una tercera parte, esbozaremos la práctica espacial general que desarrollan los estudiantes y que, a pesar de contrastes sociales, siempre significa un reforzamiento de una movilidad de escala metropolitana.

I – LA "MASIVA" CASA DE ESTUDIOS DE MÉXICO

Ahora que tenemos un panorama más claro de la evolución institucional de la UNAM, conviene establecer su perfil actual. Ya esbozamos que está atravesada por relaciones de poder entre una multitud de actores, de organizaciones populares, intelectuales influyentes, así como grupos de presión del gobierno, a los cuales habría que añadir grandes empresas. Estas últimas influyen más en facultades de ciencias duras que en la que nos interesa: la FFyL con su orientación humanística. Es con base en estas observaciones que iremos definiendo al estudiantado de esta facultad, ubicándolo en su contexto socio-geográfico: el de la megalópolis y capital mexicana.

Dimensión internacional y nacional de la UNAM

Actualmente, la UNAM cuenta con un reconocimiento internacional, lo que hace que estudiantes de todo el mundo vengan a estudiar en el nivel superior (grado y posgrado). Los dos continentes más representados en este sentido son América Latina, con más de 500 inscritos en 2010, y Europa, con entre 300 y 500 inscritos el mismo año (Tapia Varela, 2010). Además, desde los años noventa la UNAM tiende a multiplicar los convenios y acuerdos bilaterales con universidades de varios países de todos los continentes, aunque principalmente con los países desarrollados.

Incluso antes de esta internacionalización, la UNAM había expandido su cobertura a todo el país, sobre todo para "volverse nacional". En la década de 1970 se descentralizaron muchas actividades y se abrieron campus y centros de investigaciones en 27 estados de la República y se censaron 108 sedes en 2010 (Tapia Varela, 2010). Además, es importante mencionar que la UNAM presta el aval universitario a muchas otras escuelas. Éstas son parte del sistema integrado a la UNAM y pueden utilizar sus planes y programas de estudios (Ortiz Álvarez, 2011). En 2010, 340 sedes educativas de nivel medio superior o superior, repartidas en 23 entidades federativas, utilizaban los planes de estudios de la UNAM. Sin embargo, a pesar de la descentralización, los campus metropolitanos, y sobre todo CU, siguen siendo los más atractivos. Como se puede observar en el mapa 10.1, en 2010, estudiantes de varios estados, sobre todo del centro del país, vinieron a estudiar en las instalaciones universitarias de la UNAM en la Ciudad de México (en verde en el mapa). Entre todos, se destaca claramente el estado vecino, el Estado de México (EDOMEX), con un flujo de 56 550 estudiantes en 2010. Para entender este importante cifra, hay que detenernos en la escala metropolitana.

Mapa 10.1: Flujos de estudiantes nacionales en 2010

Autores: González Sánchez J. y Gutiérrez de Mac Gregor M. T.; Martínez Lemus M. (colaborador).
Fuente: Coll-Hurtado y Alcántara Ayala (2011: 85).

Una "universidad de masa" en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM)

Las movilizaciones estudiantiles de 1968 han abierto un período de democratización de la sociedad mexicana y de la universidad, que abarcó también a la UNAM y se concretizó, entre otras cosas, por la masificación de la población estudiantil. Como lo recuerda Guzmán (2004), tanto en los estudios anglosajones como latinoamericanos, pero sobre todo en las investigaciones francesas, se reconoce que desde los años setenta las universidades han conocido una masificación de su matrícula, que se explica por una apertura a las clases sociales menos favorecidas, a la feminización de la matrícula y la diversificación de los centros de estudios. Esta masificación se realiza paralelamente a la mutación de los aparatos productivos y a la necesidad cada vez más grande de tener trabajadores altamente calificados.

Para responder a estos nuevos requisitos, y para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades, pero también para impulsar la transformación académica de la propia universidad, el rector González Casanova impulso la creación de cinco Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), lo que fue aprobado por el Consejo Universitario en 1971. Esas escuelas de nivel medio superior se añadieron a los nueve planteles de la Escuela

Nacional Preparatoria (UNAM, s.f. d). El modelo de CCH se organizó al principio con cuatro turnos para aumentar la impartición de una educación de calidad a jóvenes de clases populares.

Como parte del proyecto de descentralización de la UNAM, y para absorber parte de la creciente demanda de jóvenes que aspiraban a estudiar en el nivel superior, en 1974 se aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) por parte del Consejo Universitario, y fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor del Distrito Federal: Cuautitlán, en 1974; Iztacala y Acatlán, en 1975; y Aragón y Zaragoza, en 1976, las que ulteriormente fueron renombradas Facultades de Estudios Superiores (FES) y que fueron ya totalmente absorbida por el crecimiento urbano (UNAM, s.f. d). La población capitalina siguió creciendo y pasó de 8.5 millones de habitantes en 1970 a casi 15 millones en 1990, mientras la matrícula total de la UNAM, en las mismas fechas, pasó de 106 181 a 275 974 estudiantes. Este fuerte crecimiento de la población en general, y estudiantil en particular, ha sido en parte, como lo hemos visto anteriormente, un factor explicativo de ciertas movilizaciones estudiantiles. Sin regresar a lo visto en el capítulo anterior, podemos ilustrar las tensiones resultando de la masificación de la universidad con las palabras pronunciado por el rector Carpizo en 1988, en la prolongación del conflicto del CEU de 1986:

> […] no es posible que en una sola institución de las muy diversas de educación superior recaiga la obligación de responder en su totalidad a los problemas que son propios de dicho sistema en su conjunto. Por eso no es posible suscribir la idea de que la UNAM debe crecer indefinidamente (Carpizo, 1988: 28).

Tabla 10.1: Crecimiento de la población capitalina y de la matrícula de la UNAM

Año	Población área urbana de México*	Matrícula total de la UNAM
1930	1 049 000	8 031
1960	4 901 000	58 541
*1970***	8 567 000	106 181
*1990****	14 900 942	275 974
2000	18 396 677	255 226
2010	20 116 842	314 557

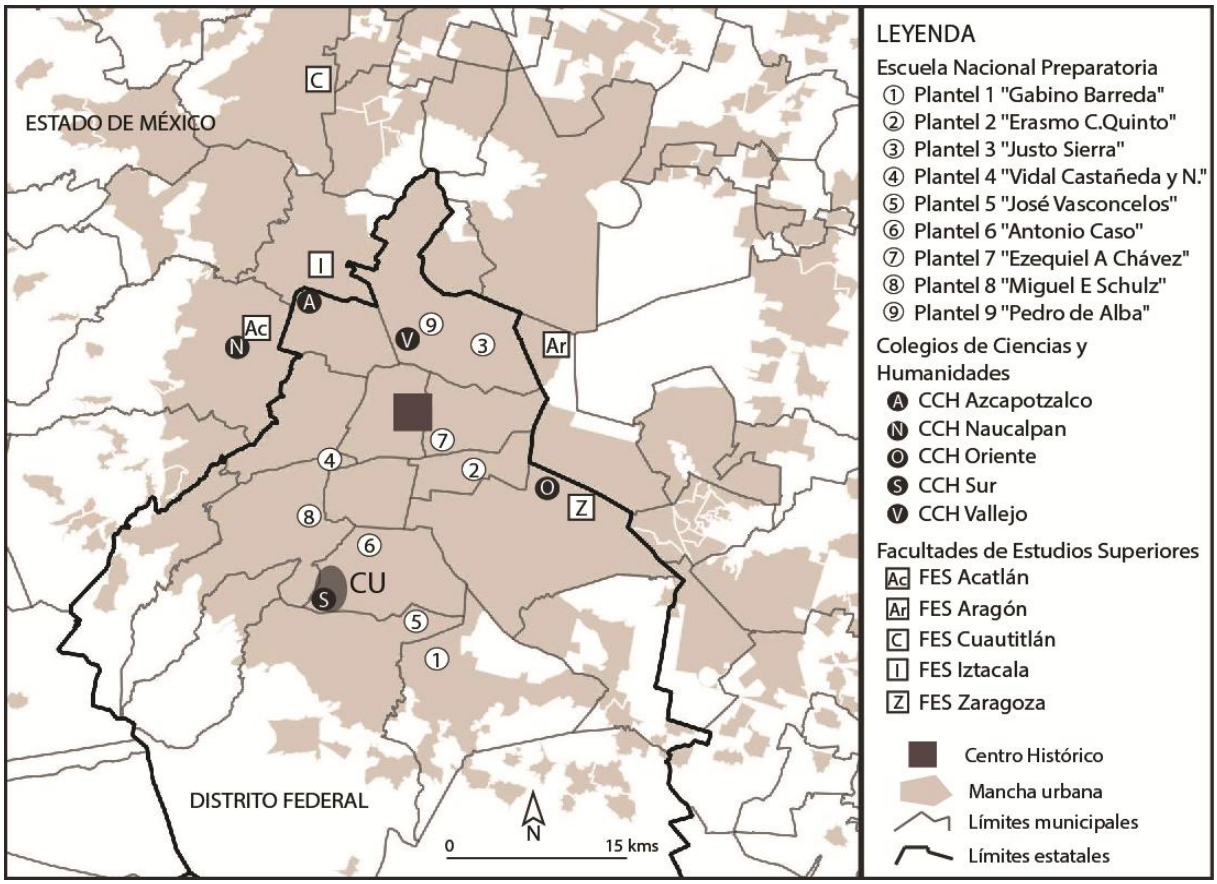
*Dadas las distintas transformaciones de la región centro de México y su fuerte crecimiento poblacional en todo el siglo XX, así como la dificultad de encontrar fuentes estadísticas continuas en este período, hemos agrupado, con el fin de observar la tendencia general, datos que corresponden al área urbana de México, es decir, a la urbanización capitalina y a todos los pueblos periféricos. Es hasta fechas recientes cuando el desarrollo urbano permite hablar de una zona metropolitana.

** Es en la década de 1970 cuando los primeros municipios del Estado de México (Naucalpan y Tlalnepantla) colindaron con el Distrito Federal, iniciando la conurbación de la Ciudad de México.

*** Es en la década de 1990 cuando se crea la Zona Metropolitana del Valle México (ZMVM).

Fuentes: Escamilla Herrera y Santos Cercara (2012); INEGI (2011) y UNAM (2015).
Realización: Lariagon, R., 2016.

Mapa 10.2: Principales escuelas y facultades de la UNAM en la ZMVM en 2010



Fondo de mapa: INEGI (2011). Fuente de datos: www.unam.com.mx.
Realización: Lariagon, R., 2016.

Entre otros motivos, la gratuidad, la calidad educativa y la fama que ha adquirido a lo largo de su historia han vuelto a la UNAM muy atractiva para una población siempre en aumento en la zona metropolitana. El fuerte incremento sostenido de la población presionó tanto al sistema de educación superior que en la zona metropolitana se crearon varias universidades públicas, con sus autonomías, pero con modalidades distintas en término de presupuestos estatales, cuotas de inscripción, calendarios, etc. Cabe mencionar la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1974 y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en 2001, así como el incremento de la matrícula de la Universidad Autónoma del Estado de México (AUEM) en el mismo período, cuya sede principal está ubicada en Toluca, capital del estado vecino del Distrito Federal. Sin embargo, la evolución neoliberal de la educación dio cabida a la creación y reforzamiento de la oferta privada con cuotas más o menos elevadas. Cabe citar como ejemplo a la Universidad del Valle de México (UVM), dirigida a la clase media; a la llegada de un campus del Tecnológico de Monterrey a la CDMX en 1973, dirigido

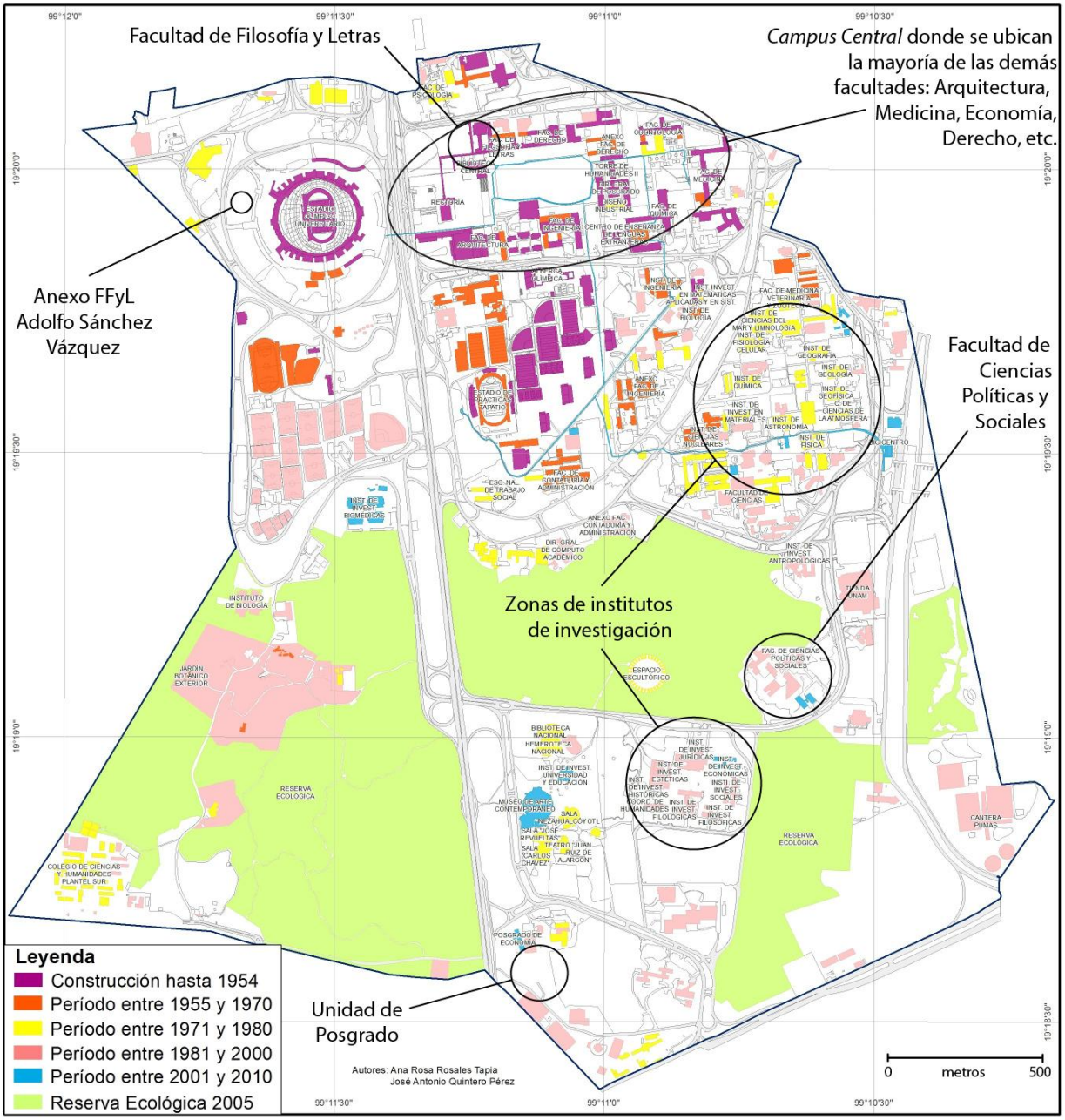
a las clases medias altas y altas; o a la Universidad Iberoamericana, destinada a las élites capitalinas.

Crecimiento de CU y sobrepoblación de la FFyL

Con una población estudiantil siempre creciente, Ciudad Universitaria está sujeta a modificaciones. Primeramente, debido al crecimiento de la matrícula de licenciatura en las décadas de 1960 y 1970, los centros de investigación fueron trasladados a una nueva área específica, separando así la enseñanza y la investigación, rompiendo con uno de sus principios fundadores (Fernández, 2003a). Paralelamente, el papel cada vez más importante del automóvil y el desarrollo de la metrópolis llevaron a un aumento considerable del tráfico dentro de CU, haciendo la circulación peatonal algo más difícil en ciertos puntos. Así, Avenida Insurgentes se ha vuelto una verdadera barrera geográfica que corta el campus en dos partes, aunque este hecho afectaba poco a la FFyL hasta la apertura del Anexo Adolfo Sánchez Vázquez en 2011. Ciertas facultades han sido desplazadas para permitir el desarrollo de varias escuelas. No podemos citar todas las transformaciones, pero sí mencionar el traslado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), realizado entre 1984 y 1988, antiguamente pegada a la FFyL y cuyas nuevas instalaciones se ubican en la parte centro-este del campus. Así se separaron dos focos de protesta estudiantil. Y con el fin de controlar y parar el crecimiento urbano dentro del campus y conservar parte de lo que era el suelo original de la zona del Pedregal, se creó la reserva ecológica en 2005 (véase mapa 10.3).

La población total de la FFyL asciende a 18 313 alumnos a principio del año escolar 2013-2014 (agosto 2013), lo que contrasta fuertemente con los tres años anteriores, períodos en los cuales la matrícula total osciló entre 12 000 y 13 000 estudiantes. Esto se explica en parte por un número más bajo de egresados en el período 2012-2013 y por la apertura de nuevas licenciaturas mediante el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y de Educación a Distancia (SUAyED), pero sobre todo por un aumento fuerte de la matrícula de posgrado (maestrías y doctorados). Esta matrícula se reparte en 15 licenciaturas: Bibliotecología y Estudios de la Información, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, cinco licenciaturas de Lengua y Literatura Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas, Portuguesas), Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro y Pedagogía.

Mapa 10.3: Ciudad Universitaria en 2010



Fuente: Coll-Hurtado y Alcántara Ayala (2011: 55). Modificación: Lariagon, R., 2016.

Tabla 10.2: Evolución de la matrícula de la FFyL (2010-2013)

Año	Total población licenciatura*	Nuevos ingresos licenciatura*	Titulación licenciatura*	Total FFyL**
2010	10 272	2 373	644	12 452
2011	10 415	2 624	580	12 679
2012	10 300	2 565	585	12 465
2013	14 687	2 648	681	18 313

* Sistema escolarizado y Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED)
** En este total se sumaron los alumnos de posgrado (maestría y doctorado).

Fuente: Agenda estadístico-UNAM; Memoria-UNAM 2010, 2011, 2012, 2013.
Realización: Lariagon, R., 2016

No hemos encontrado el dato exacto de la capacidad inicial de estudiantes que podían recibir las nuevas instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras en el campus de Ciudad Universitaria en los años cincuenta. En cambio, el anuario estadístico indica que después de su apertura, en 1954, hospedaba a 626 estudiantes, y las proyecciones hacia el futuro anticipaban una matrícula de alrededor de 1 200 a principios de la década de 1960 (UNAM, 1959). Es decir que, en todo caso, son cifras muy alejadas de la población que recibe actualmente la facultad. Y aunque hubo transformaciones, construcciones de otros edificios colindantes, reorganizaciones internas, creación de varios turnos, e incluso la construcción reciente del Anexo Adolfo Sánchez Vázquez, la facultad sufre en la actualidad de una sobrepoblación estudiantil.

Más aún, hay que imaginar que además de los estudiantes del sistema escolarizado, cada día asisten trabajadores, administrativos, profesores y estudiantes egresados que están realizando sus tesis, y también militantes, vendedores ambulantes y hasta turistas y gente externa a la facultad.

II - MOTIVOS PARA ELEGIR ESTUDIAR EN LA FFYL DE CU

Precisiones sobre la encuesta y la muestra

Realizamos una encuesta por mapas mentales, acompañada de un cuestionario. Su objetivo era descubrir tendencias ni pretendía lograr una alta representatividad. Dada la carga de trabajo, resultaba imposible aplicar la encuesta a un grupo (salón o clase) de cada licenciatura, por lo que elegimos concentrarnos en tres formaciones: geografía, historia y filosofía. Sin embargo, también hemos entrevistados puntualmente a alumnos de otras disciplinas cuando ellos tenían alguna actividad que nos interesaba interrogar. Aunque se trataba de militantes, vendedores o consejeros estudiantiles –y ésta era la razón por la que los entrevistábamos–, les planteamos las mismas preguntas que al conjunto de la muestra[1]. No nos interesaban las disciplinas en sí, pero nuestra hipótesis era que se podría observar convergencias y divergencias entre ellas, por los "efectos" de la socialización que propicia seguir una formación universitaria, así como las representaciones que pueden ser vehiculadas por el propio contenido de las clases. Elegimos

[1] Véanse en los anexos las tablas de las entrevistas realizadas.

éstas por las facilidades que nos ofrecieron los profesores de estas carreras para realizar la encuesta en sus horarios de clase.

En cambio, dado que los alumnos pueden personalizar sus semestres eligiendo el número de materias que van a cursar cada semestre, tenía menos sentido centrarse en estudiantes "en fin de carrera". Mientras más avanzan los semestres, es más probable encontrar salones de clase con estudiantes de varias generaciones, y habría sido difícil ubicar a estos estudiantes. En cambio, nos pareció pertinente integrar la variable de generación, para distinguir distintas intensidades de apropiación del espacio entre los alumnos de nuevo ingreso y otros más antiguos. Así, elegimos dos clases de cada licenciatura, intentando –según las posibilidades de nuestros contactos entre los profesores– variar entre estudiantes de los primeros y últimos semestres.

En cuanto a los datos recolectados, los movilizaremos para ilustrar nuestra argumentación a medida que avancemos. Los mapas mentales serán específicamente abordados en el capítulo siguiente. De momento, nos interesa situar a los estudiantes en sus "trayectorias contextuales" para entender elementos subjetivos que explican la elección de estudiar una carrera humanística en la UNAM. Así, además de solicitar datos sobre sus orígenes socioeconómico y geográfico, pedíamos a los estudiantes, de manera abierta, que expresaran en una o dos ideas sus motivos para elegir a la UNAM como institución de educación superior. Hemos ordenado y sintetizado las respuestas en nueve categorías con el fin de generar algunas estadísticas ilustrativas: calidad (institucional, educativa, etc.), disciplina (seriedad), gratuidad, el hecho de ser pública, identidad (ser parte de una comunidad), autonomía, pase reglamentado, conciencia (desarrolladora de), carrera (disponibilidad). Después de la encuesta, hemos profundizado estas tendencias en entrevistas.

Calidad educativa y prestigio institucional

El motivo más citado es el de la calidad de la institución, que aparece en 116 cuestionarios sobre un total de 186. En segunda posición, y vinculado a la anterior, la idea de disciplina, en referencia al ambiente de seriedad en el que se desempeñan los estudios, está presente en 41 cuestionarios. En las entrevistas realizadas, la calidad o la disciplina aparece poco como un motivo que los estudiantes tenían claro antes de entrar en la universidad. Además, dado que sólo 29 de los estudiantes estaban en primer semestre al momento de la encuesta, es probable que muchos de los demás no se acuerdan claramente por qué eligieron esta escuela, sino que,

al contrario, sus respuestas estén ya influenciadas por sus propias experiencias en la UNAM. Así, la casi totalidad de los estudiantes entrevistados han tendido a desviarse de la pregunta y a resaltar el carácter enriquecedor de los estudios humanísticos. Este tipo de respuesta puede inducir que la elección está vinculada a la carrera:

> Al haber maestros en la prepa, de matemáticas, no muy competentes, y maestros de historia, pues, "buenos", entre comillas, pues me interesó historia. De hecho, me interesó ya en el momento final de la preparatoria y me incliné más por Historia (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

> Estudio Filosofía, tengo interés en la filosofía política, la epistemología, la ética, las fuentes de toda la filosofía. Me encanta, amo el campo de estudio de la filosofía porque es suficientemente amplio y que, dentro de sí, recoge a todas las humanidades y a todas las ciencias fuertes como herramientas de estudio (N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).

> Estudio en la Faculta de Filosofía y Letras y me interesó porque desde el bachillerato tenía la inquietud de estudiar algo referente al análisis de la sociedad y las humanidades y encontré esa virtud en esa carrera de Estudios Latinoamericanos, que amalgama distintas disciplinas que se ocupan del estudio de lo social (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años).

Sin embargo, el motivo de elección de la UNAM por la disponibilidad de cierta disciplina sólo aparece en dos cuestionarios y corresponde a estrategias más precisas. Un estudiante de Geografía que hizo el examen de admisión nos comentó que eligió la carrera de Geografía para estar seguro de estar en CU, campus que veía como prestigioso, ya que, primero, esta disciplina no está disponible en los demás planteles de las FES y, segundo, cuenta con menos demanda, lo que permite ser aceptado con un promedio no necesariamente muy alto. Incluso nos dijo que después de "haber entrado", podría, después un año, haber solicitado un cambio de carrera, lo que no hizo al final (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años). Otro estudiante atestigua algo similar:

> Sí tenía un interés de estar en CU porque me parecía como una gran oferta de cosas por hacer y cosas interesantes, culturales, políticas; y Geografía no hay en otra… Bueno, sí, en la UAM, pero en ese momento no sabía que había en la UAM, y pensé que aquí sólo en el D.F. (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

Efectivamente, la cuestión del prestigio de la UNAM y del campus de CU es un elemento importante en la toma de decisión. Una estudiante dudaba entre dos universidades, pero entró en CU al darse cuenta de ciertas ventajas, además de aprovechar del pase reglamentado:

> Bueno, este campus sería una… como esta parte de aprovechar el pase directo porque en realidad yo quería estudiar en la ENAH, Historia igual, pero en el proceso de hacer el examen [de admisión en la ENAH], yo tenía otras cosas que hacer… Entonces decidí ya no presentar el examen y me entró en la conciencia cuántos están aspirando a esto, y yo que tengo el pase directo en la universidad... Era como renunciar a ciertas cosas que te da la UNAM, pues, el seguro médico, el idioma, los talleres que te reducen costos. Entonces, esta parte de ser privilegiada de la UNAM no la quise dejar. Pero en esencia era esta parte de ¡ya tengo el pase, mejor lo aprovecho! (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

Militancia de izquierdista y elección de la FFyL

Si bien aparece como algo marginal, dados los objetivos de nuestra investigación, cabe mencionar que algunos entrevistados han señalado su interés de estudiar en la FFyL por su ambiente "revoltoso". Así, una estudiante "soñaba entrar" en este "mundo bohemio y crítico" (N.° 5, estudiante en Lic. Pedagogía, femenino, 19 años), mientras que otro tenía ganas de ser parte de esta "vanguardia política estudiantil" de la FFyL (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años). Para otra entrevistada, el activismo político y el desarrollo crítico, experimentado a través su trayectoria en un CCH, parecen haber tenido un papel importante en su elección de estar en CU:

> […] yo dije, ¡es que yo tengo que ir a CU! Y era también por una cuestión de encontrar a gente un poco más abierta. En los espacios de desarrollo de mi niñez eran muy cerrados, y cuando entré al CCH, me salí de mi casa, me puse a chambear, etcétera, y empecé a topar otras cosas y quería Economía, y después dije "Pues Geografía Económica", y además quería entender cómo… un poco, a lo mejor influenciada por los profesores y también por una actividad política en el CCH, quería entender cómo se desplegaba el capitalismo (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años).

Así, vemos que puede haber variaciones en la concepción misma de calidad educativa, ya que para algunos la actividad política parece ser un indicador de actitud crítica. Sin embargo, en los

cuestionarios la categoría *conciencia*, en referencia al desarrollo de la capacidad crítica, aparece sólo cuatro veces en los motivos de elección de los estudios. Tanto el aspecto de la "conciencia crítica" como la de "identidad UNAM" han sido relativamente poco mencionados en los motivos de elección de la institución universitaria, mientras que están mucho más presentes cuando los estudiantes abordan el papel de la universidad, como veremos más adelante al momento de profundizar la relación entre estudios y proceso de subjetivación política.

Entrar en la UNAM por la preparatoria: ¿Estrategia de las clases populares?

En la encuesta, 17 de los 186 (9.1%) estudiantes mencionan el pase reglamentado como uno de sus motivos de elección de la UNAM, de los cuales para diez es el único motivo, mientras que seis lo asocian con la calidad de la institución. En realidad, los ingresados en licenciatura por pase reglamentado representan una proporción mucho más importante. Desde su creación, el número de solicitantes en la UNAM casi no ha cesado de incrementarse y la demanda en licenciatura alcanzó un nuevo record en 2012-2013, con 226 769 solicitantes, de los cuales 25 410 lo eran mediante el pase reglamentado y los demás por examen de admisión (DGAE-UNAM, 2013). Al final, de los 39 706 aceptados, alrededor de 25 000[2] lo son gracias al pase reglamentado. Es decir que de las 201 359 personas que presentaron el concurso de admisión en este período, sólo ingresaron aproximadamente un 7%. Estas cifras "espectaculares" son publicadas cada año por los grandes medios de comunicación, reabriendo siempre el debate acerca de los "rechazados de la UNAM", la dificultad de acceder a una educación de buena calidad, las fallas de la educación pública, etc. Dada esta presión social, no sorprende que varios de los entrevistados evocan su entrada en la UNAM desde el nivel preparatoria:

> Entré por pase reglamentado a la licenciatura y, bueno, hice mi examen de secundaria a bachillerato y me quedé en la prepa de la UNAM (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

> Primero porque se supone que hay un pase reglamentado, en mi caso me queda cerca prepa 9, entonces tenía esa fama de ser una buena preparatoria, una buena escuela y, bueno, entonces yo entré y dije… de por sí quería estudiar algo relacionado con historia o antropología […] sólo

[2] No encontramos la cifra exacta, pero siempre hay alumnos que no aprovechan del pase reglamentado, ya que no les asignaron la materia deseada o porque les surgió otra oportunidad.

> sabía que quería estudiar algo de humanidades y vi que la UNAM tenía varias ofertas, carreras, y por eso dije "bueno, prepa 9, y de ahí espero me vaya bien, y tengo el pase reglamentado para ingresar a la UNAM (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

Estas trayectorias de ingreso pueden tener distintos matices. A veces, es evocado el papel de los padres que están orgullosos de haber realizados sus estudios en la UNAM y quieren que sus hijos tengan la misma *alma mater*. En ese sentido, en siete cuestionarios la idea de calidad está asociada con la de identidad, mientras que esta última está presente en 22 cuestionarios de 186. En cambio, en las entrevistas, ya que se pueden desarrollar más en profundidad los temas, preguntamos a una alumna por qué la "identidad UNAM" era un motivo de elección, y ella insistió en el papel de sus padres:

> En realidad me quería ir a Veracruz porque no me gusta el D.F. […] pero, pues, sí, además tenía la presión de mi familia porque mi mamá estudio aquí. Mi mamá siempre ha creído que la UNAM es la mejor universidad […] y blablablá, y esos discursitos. Está bien, digo, puede que sí sea muy buena, pero no es la única (N.° 12, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

Para otros alumnos, el carácter público y gratuito es lo destacable. Si bien, en los 186 cuestionarios, la idea de "autonomía" es mencionada una sola vez, la de "pública" es mencionado 15 veces, y la de "gratuidad", 12, mientras que éstas dos últimas aparecen juntas tres veces. En ese sentido, una alumna entrevistada atestigua que había decidida entrar en una preparatoria de la UNAM para acceder más fácilmente a CU, ya que los bajos recursos de su familia no le permitían elegir otra universidad:

> Porque era la opción más económica para mi familia, nosotros no teníamos como mis primos para pagar la UVM, que ellos estudian ahí, o mi otra prima que estudia en [Universidad] La Salle, o mi otro primo que estudió en el Tec. de Monterrey […] pero estoy muy contenta de estar aquí. No por no tener dinero, sino siento que esta universidad le gana a todas esas de alguna manera en… ¿cómo decirlo?, profesores, esta libertad de cátedra, que en esas no hay tanto, porque aquí se puede enseñar lo que se les dé la gana sin que les digan algo (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Si bien no tenemos datos precisos que nos den pistas acerca de las estrategias que siguen las clases altas para entrar en la UNAM, es probable que una parte busque asegurarse una plaza pasando por las preparatorias de la UNAM, al igual que las clases más desfavorecidas. Sin

embargo, en un enfoque bourdieusiano, podemos considerar que los hijos de familias de clases altas, al disponer de una capital cultural más importante, tienen más probabilidades de aprobar el examen de admisión. Las tasas bajas de admisión a este examen podrían desanimar a muchos, y aunque no encontramos estadísticas sobre las tasas de éxito al examen en función de los orígenes sociales, uno de nuestros entrevistados, de clase alta y de origen extranjero, se instaló en México a propósito para estudiar**:**

> Pues yo estaba confundido entre que si quería hacer una licenciatura o continuar con los negocios del abuelo. Entonces, si seguía con los negocios de mi abuelo, ya me iba a una carrera específica. Pero como no se hicieron las cosas, mi decisión fue venirme aquí, a Ciudad de México, a estudiar Geografía porque siempre tuve una atracción hacia ello. Entonces llego aquí a la universidad, hago el examen, luego los trámites, y pues ingresé en 2010. Fue la manera en que llegué aquí a estudiar (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

Los datos recolectados no permiten realizar afirmaciones claras sobre la diferenciación social de los motivos y de las estrategias para entrar en la UNAM, aunque sí nos dan pistas interesantes. Como ya lo hemos mencionado, esto puede deberse a que en los cuestionarios los entrevistados quisieron expresar sus motivos más que las limitantes sociales ya interiorizadas. Precisar la composición social de nuestra muestra se hace entonces necesario.

Contrastes socio-geográficos del estudiantado de la FFyL

Ante todo es importante precisar que no detectamos una composición social distinta entre los grupos de estudiantes de las diferentes disciplinas. Tal vez podemos notar que los alumnos de Historia, ligeramente, parecen venir de familias con más recursos. Las dos categorías en las cuales se notan diferencias suficientes para ser mencionadas son las de ingreso familiar mensual, de entre 2 700 y 6 799 pesos mensuales, y de entre 6 800 y 11 599 pesos mensuales. En la primera, los alumnos de Historia son proporcionalmente menos representados (17/63) en comparación con los de Filosofía (28/71) y los de Geografía (25/52). En la segunda, los de Historia son proporcionalmente más representados (28/63) en comparación con los de Filosofía (20/71) y los de Geografía (11/52).

Un estudiantado popular más concentrado en las periferias urbanas del noreste de la ZMVM

En cuanto al perfil socioeconómico del estudiantado, podemos constatar una cierta heterogeneidad social, pero las clases populares y medias son las más representadas. Como se puede observar en el gráfico 10.1, 70 alumnos (37.6%) de los 186 encuestados tienen un ingreso mensual familiar ubicado entre 2 700 y 6 799 pesos, mientras que 59 (31.7%) tienen entre 6 800 y 11 599 pesos mensuales, y ambas categorías juntas representan 69.3% del total. Aunque estas poblaciones están presentes en todas las delegaciones de la CDMX y del Estado de México (EDOMEX), se observan en proporciones más importantes en las delegaciones Gustavo A. Madero (16/19), Iztapalapa (17/21) y en el EDOMEX (26/32). Respectivamente, estas entidades administrativas son las que tienen, en nuestra muestra, 1, 2 y 3 alumnos que declararon tener ingresos mensuales inferiores a 2 699 pesos. En 2010 estas dos delegaciones eran partes de las que cuentan con una tasa de marginalidad y de pobreza de las más importantes de la CDMX (Díaz, 2014). Los municipios de Nezahualcóyotl, Ecatepec, Tlalnepantla y Naucalpan, de los cuales suelen venir los estudiantes del EDOMEX, tienen situaciones de marginación similares, e incluso más graves. A título de comparación general, en 2012 la CDMX tenía una tasa de pobreza de 28.9%, mientras que el EDOMEX alcanzaba los 45.3% (CONEVAL, 2014).

Las clases medias altas y altas en delegaciones más céntricas y sureñas

Si bien no hay duda en que la mayoría del estudiantado de la FFyL es de origen popular y de clase media baja, también asisten estudiantes con ingresos muy altos: dos (1.1%) disponen de más de 85 000 pesos mensuales, y 15 (8.6%), de entre 35 000 y 84 999 pesos mensuales. Las clases medias altas están también representadas, ya que 36 encuestados (19.4%) declararon tener ingresos mensuales de entre 11 600 y 34 999 pesos.

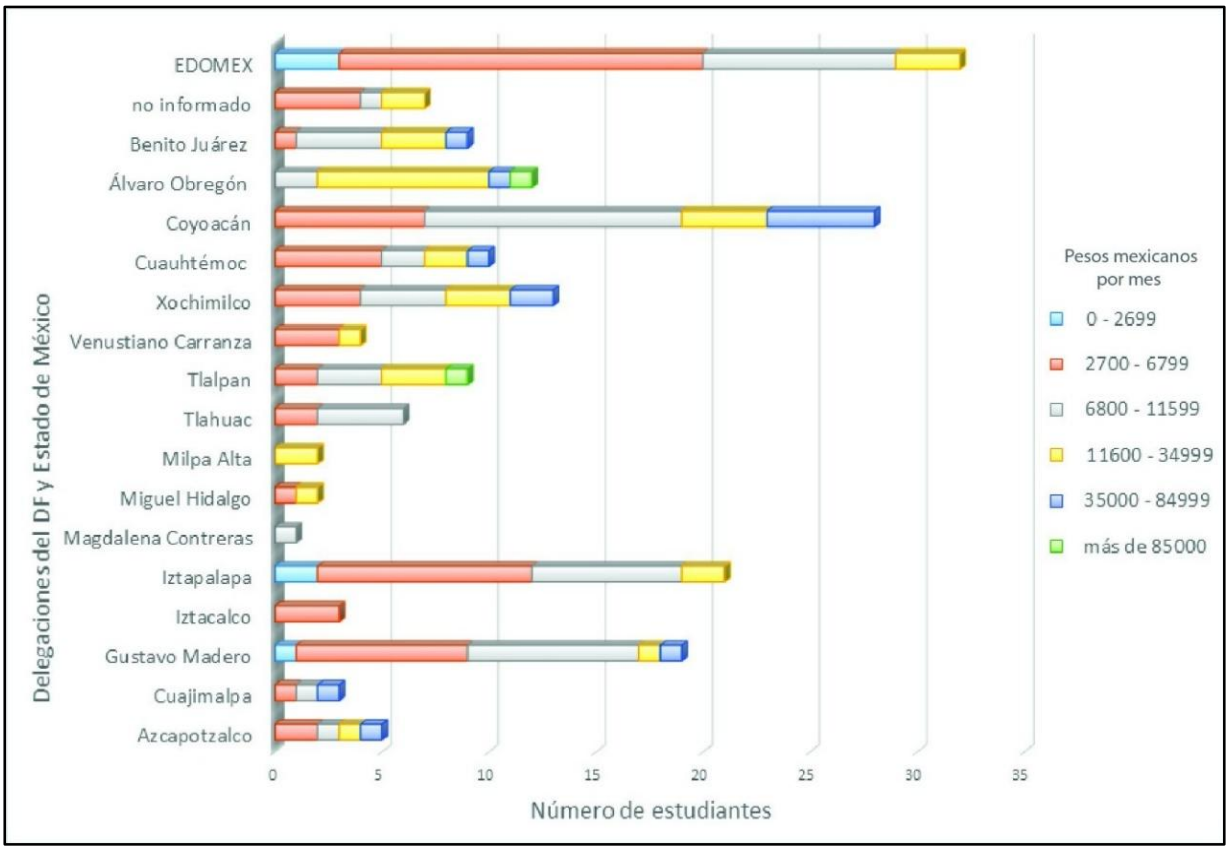
En cambio, en la muestra de la delegación Álvaro Obregón, ocho de 12 estudiantes declaran entre 11 600 y 34 999 pesos mensuales de ingresos familiares, lo que no es representativo de la realidad social de esta unidad territorial. Dada la composición social observada, es probable que la mayoría de los encuestados vivan en la "parte baja" o más céntrica de esta delegación, como se puede observar en el mapa 10.4. De la misma manera, pero en sentido contrario, la delegación Benito Juárez aparece con la más débil tasa de marginalidad de

la CDMX en el mapa de Díaz (2014), lo que no se percibe tan claramente en la composición de nuestra muestra.

Como se puede observar en el mapa 10.5, las delegaciones del sur Tlalpan y Xochimilco y la céntrica Cuauhtémoc tienen contrastes sociales importantes que parecen coincidir con las composiciones de la muestra, en las cuales los distintos estratos sociales están presentes.

Finalmente, la composición de la muestra estudiantil de la delegación de Coyoacán puede ser considerada como relativamente cercana a la realidad. Como podemos ver en la gráfica 10.1, las clases populares, medias y altas están todas representadas, con una mayor proporción de esta última en comparación con las demás delegaciones. La delegación Coyoacán es, efectivamente, conocida por el pueblo histórico de Coyoacán, donde vive actualmente gente con muchos recursos, incluso muchos profesores e investigadores de la UNAM. Cabe mencionar la amplia colonia popular de Santo Domingo, ubicada al lado oeste de CU. Esta colonia –que se formó desde los años sesenta en adelante, principalmente por migrantes de Oaxaca– sigue siendo muy popular, y por lo mismo, las rentas, relativamente más accesibles, atraen a los estudiantes cuyos ingresos les permiten rentar un cuarto, como los de posgrados que tienen becas consecuentes.

Gráfica 10.1: Ingresos familiares mensuales y domicilio de los estudiantes encuestados



Fuente: Encuesta por mapas mentales. Realización: Lariagon, R., 2016.

Trabajar para estudiar

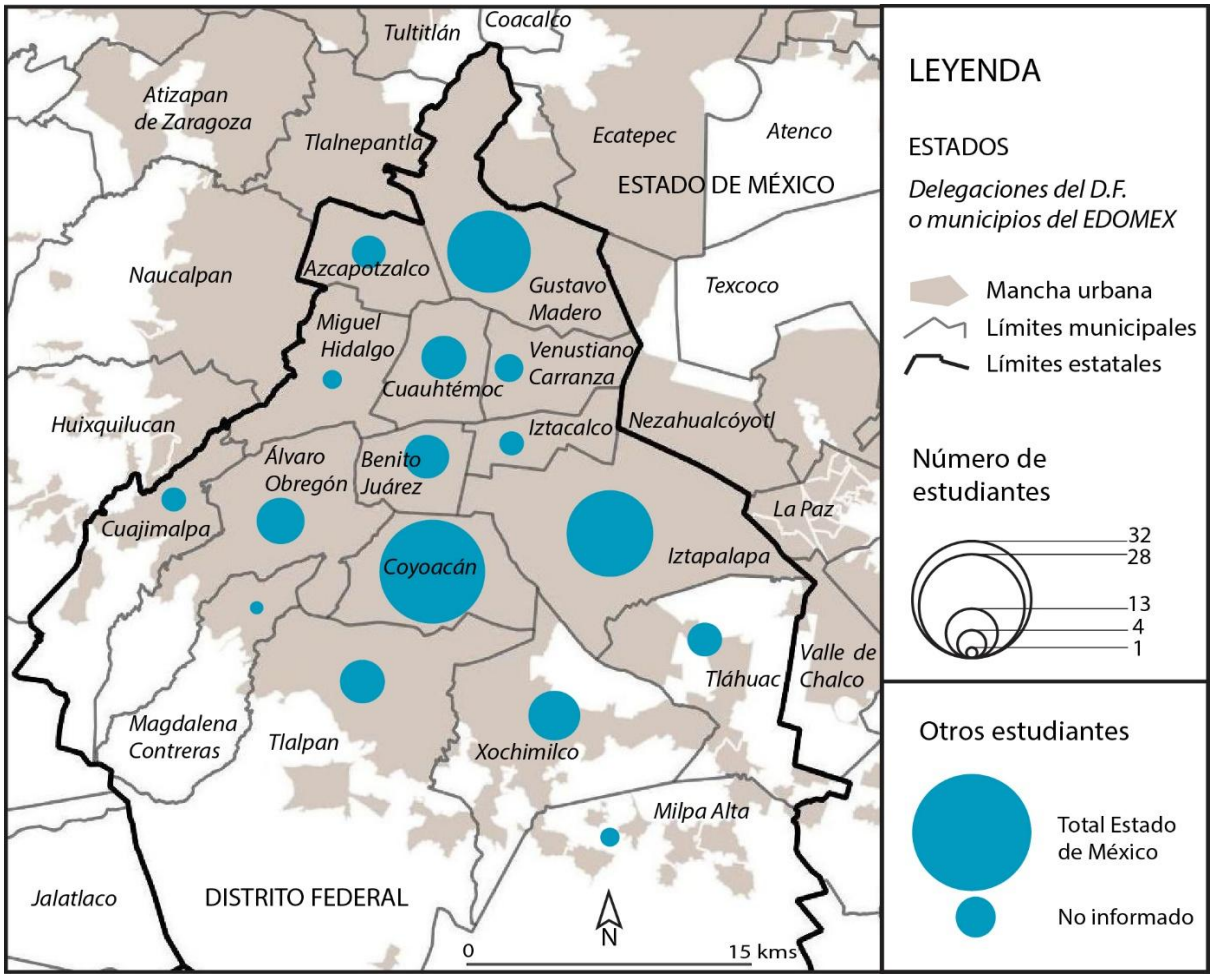
Las cifras de ingresos familiares mensuales pueden ser interpretadas de manera más alarmante si consideramos que estos estudiantes son de familias numerosas, en las cuales ellos mismos pueden trabajar para aportar a los gastos familiares o para seguir sus estudios. De hecho, 43.1% de los encuestados en FFyL afirman trabajar, y se observa una concentración más importante en este sentido entre los estudiantes de recursos bajos. De los seis alumnos cuyo ingresos familiar mensual es inferior a 2 699 pesos, cinco trabajan; de los 70 cuyo ingreso familiar mensual es de entre 2 700 y 6 799 pesos, 34 declaran trabajar; y de los 59 cuyo ingreso familiar mensual es de entre 6 800 y 11 599 pesos, 17 declaran trabajar.

Esas cifras podrían ser mayores, si consideramos que al momento de responder, los encuestados no clasificaban al ambulantaje o al apoyo al negocio familiar como forma de trabajar. Pero en su investigación sobre el trabajo estudiantil a finales de la década de 1990, Guzmán (2004) constataba que un poco más de la mitad de los estudiantes de la UNAM trabajaban, una tendencia en disminución desde los años ochenta, no por mejora de las condiciones de vida, sino por la creciente escasez de empleos, al igual que la tendencia nacional.

También hay que matizar nuestras cifras con la edad, ya que, al crecer, es más probable que los jóvenes busquen trabajos y quieran volverse más independiente. Así, de los 28 estudiantes de 1.er semestre, sólo dos, cuyo ingreso familiar mensual es de entre 6 800 y 11 599, trabajan. Pero cabe precisar que estos dos estudiantes tienen 20 y 24 años, cuando los de su generación suelen tener alrededor de 18 años. En cambio, de los 54 estudiantes de 7° y 9° semestre, 36 trabajan. De estos 36, sólo dos están en las categorías de ingresos familiares mensuales de entre 11 600 y 34 999 pesos, mientras que todos los demás están en las categorías inferiores. En cuanto a los que 16 que no trabajan de estos mismos semestres, siete tienen un ingreso familiar mensual de entre 11 600 y 34 999, y dos de entre 35 000 y 84 999 pesos. La investigación de Guzmán (2004) al nivel de la UNAM presenta tendencias similares, aunque precisa que varía según la carrera estudiada, ya que es frecuente, por ejemplo, que un estudiante de Odontología trabaje de ayudante en un consultorio dental.

El estudiante trabaja para financiar sus ocios, sus estudios o para completar el ingreso familiar, es decir, más por necesidad que para descubrir un ámbito laboral específico o adquirir experiencia. En este mismo sentido Guzmán (2004) coincide con Erlich (1998) al afirmar que el peso del origen social de los estudiantes se encuentra en la elección (necesidad) de trabajar más que en el hecho mismo de realizar una actividad laboral.

Mapa 10.4: Domicilio familiar de los estudiantes encuestados

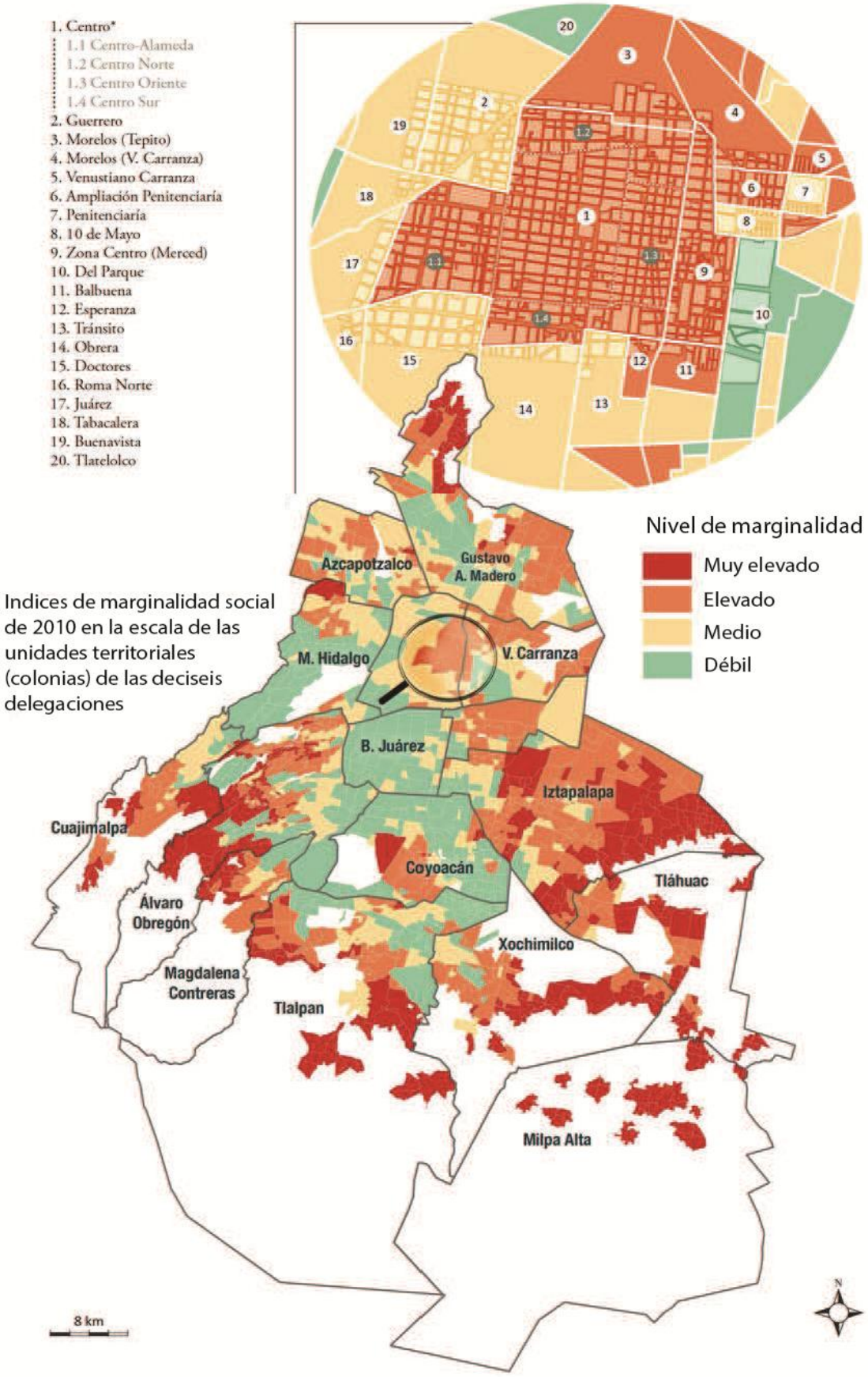


Fuente: Encuesta por mapas mentales. Realización: Lariagon, R., 2016.

En resumen, es indudable que el prestigio y la calidad de la UNAM, combinados con su gratuidad, nutren las aspiraciones de centenas de miles de jóvenes para estudiar en la máxima casa de estudios de México, y aún más en CU. Esto ha llevado a reforzar el papel central y la presión de la sociedad sobre la UNAM y su inexorable crecimiento, lo que es también notable a la escala de la FFyL.

En este contexto heredado de la masificación estudiantil y a pesar de la heterogeneidad social observada, concordamos bastante con Guzmán (2004) al decir que el estudiante típico de la UNAM tiene una edad que corresponde a una trayectoria educativa continua, viene de una preparatoria de la UNAM, proviene de la clase media urbana y vive en la casa de sus padres en la Ciudad de México. Sin embargo, en nuestra muestra de la FFyL constatamos una proporción más importante de estudiantes con bajos recursos, lo que podría explicarse por una mayor atracción de las clases populares por las carreras humanísticas o una mayor dificultad de éstas para entrar en carreras con más demandas, como Derecho o Medicina.

Mapa 10.5: División social en el Distrito Federal a la escala de la colonia



Fuente: Evalúa D.F. (2010). Realización: J. Díaz (Díaz, 2014).

III – ESTUDIAR EN CU O EL REFORZAMIENTO DE UNA PRÁCTICA ESPACIAL DE ESCALA METROPOLITANA

Una institución nacional fuertemente implantada en la escala metropolitana

La descentralización de la UNAM, tanto en todo el país como en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), la llevo a tener una concentración importante de instalaciones en la capital. Además de todos los planteles de las preparatorias, de los CCH y de las FES, la UNAM dispone de museos, centros de investigación y oficinas administrativas en toda la Ciudad de México (CDMX), aunque muchos están concentrados en sus antiguos edificios localizados en el Centro Histórico. Además, como ya lo hemos visto, la historia de las protestas estudiantiles ha marcado la ciudad central, y lugares como la Plaza de las Tres Culturas y el Casco de Santo Tomás se han vuelto verdaderos símbolos de lucha o persecución. Así, tanto material como simbólicamente, la UNAM tiene una fuerte presencia en la capital.

La mayoría de los estudiantes de CU pasaron por las preparatorias de la UNAM, lo que significa que, en la mayoría de los casos, han conocido otra zona de la ciudad antes de entrar en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Y esto debe ser similar para los que no vienen de las preparatorias de la UNAM. Estas observaciones generales invitan a considerar que si los estudiantes no tenían una práctica espacial de escala metropolitana antes de entrar en la FFyL, la consolidaron al momento de empezar sus estudios superiores. Sin embargo, es poco probable que los estudiantes no se desplazaban en la ZMVM antes. Pero por cuestiones inherentes a la edad, la estructura familiar y el control parental, la práctica espacial cotidiana del adolecente está más organizada entre el barrio del domicilio familiar y la escuela preparatoria, que no suele estar tan alejada, aunque implique ya desplazamiento en metro o en camión. Además, desde niños con sus familias, o al explorar la ciudad en la adolescencia, los estudiantes llegan a la universidad conociendo ya varios lugares de la capital, especialmente los parques, lugares de diversión y espacios centrales como el Centro Histórico, aunque sólo fueran puntualmente.

Al momento de entrar a la universidad, y de la supuesta responsabilidad que acompaña al estudiante, ya mayor de edad, se amplía su práctica espacial, ya que, en general, tiene que desplazarse distancias más largas para llegar a CU, en comparación con la distancia que recorría para llegar a su escuela preparatoria. Esto es sobre todo verdadero para los estudiantes que viven en delegaciones del norte y del poniente de la ZMVM. En las entrevistas exploratorias, algunos estudiantes han asegurado que habían ampliado su práctica metropolitana al entrar en CU, aunque ya conocían gran parte de los puntos de interés de la Ciudad de México (N.° 1,

estudiante en Lic. Ciencias de la Comunicación, femenino, 24 años; N.° 3, estudiante en Lic. Arquitectura, masculino, 22 años; N.° 4, estudiante en Lic. Medicina, masculino, 23 años), mientras que una estudiante originaria de Coyoacán y que iba en el plantel 6 de la ENP, ubicada en Coyoacán también, dijo tener la impresión de no haber cambiado mucho su práctica espacial (N.° 5, estudiante en Lic. Pedagogía, femenino, 19 años).

Vida extra-escolar y escala metropolitana

No nos hemos centrado en las actividades extra-escolares de los jóvenes en el contexto metropolitano, porque si éste es teóricamente caracterizado por una fuerte heterogeneidad y fragmentación social (Sennett, 2011), lo que confirma Ramírez Kuri (2015) en cuanto a la CDMX, tendríamos que abarcar una diversidad de prácticas espaciales supuestamente muy variadas que nos habría hecho perder de vista lo común de la experiencia estudiantil de la FFyL. Efectivamente, las prácticas socio-espaciales de los jóvenes dependen de una infinidad de factores, y aunque consideramos que los orígenes socioeconómicos y geográficos de los estudiantes habrían tenido un papel mayor en la definición de éstas, cruzarlas con perspectivas culturales habría llevado a corroborar la fragmentación social propia de la urbanización capitalista, fenómeno acentuado en las ciudades globales (Castells 1998; Sennett, 2011). Sin embargo, aprovechamos algunos testimonios para comprobar estos hechos y recordar tendencias generales. Así, algunos entrevistados atestiguan que fuera de los tiempos de estudios se desplazan en la ciudad para distintas actividades:

> Pues depende, adonde voy, hago una función específica. Por ejemplo, aquí [en CU] vengo a relacionarme con personas y a estudiar a veces. Cerca de mi casa practico un deporte. En la ciudad en general, el cuadro del Centro Histórico, ahí más o menos me muevo ya sea por distracción, o porque voy a comprar cosas, o simplemente nada más ir caminando. Y, bueno, a veces voy a Coyoacán por diversión y aparte porque yo tengo la idea de que la ciudad, desde que fue la conquista de los españoles, a veces me gusta recorrerla para ver que ciertas calles o avenidas siempre han estado ahí, sólo que han venido sufriendo cambios, relaciones a lo largo del tiempo y que muchas de estas a veces respondían a ciertos intereses (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

> [En la ciudad] voy a museos. Si no es aquí, en mi casa, pero iba mucho a la Cineteca [delegación Coyoacán] y la parte del centro, desde que voy a exposiciones o cualquier cosa. La verdad es

> que me desplazo mucho, no conozco toda la ciudad, pero sí sé (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

Si bien cada estudiante tiene sus lugares de interés, el Centro Histórico y el centro de Coyoacán son lugares ya conocidos y todavía visitados por todos, principalmente por ser lugares céntricos y multifuncionales, donde hay muchos comercios de todo tipo, incluidos bares y discotecas, además de ser espacios con un alto valor patrimonial. En ciertos casos, estudiantes entrevistados especificaron lugares que tienen que ver con su carrera y la entrada en la vida estudiantil, como este estudiante de Historia que listó museos y centrales de archivos:

> Tlatelolco, Chopo, Casa Universitaria del Libro (CASUL)… la Casa Del Lago, el teatro de Santa Catarina, el Archivo General de la Nación por San Lázaro, el Archivo Torreblanca que está en la Condesa, la Hemeroteca de Lerdo de Tejada que está por Isabel La Católica (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Por ser de la UNAM, los estudiantes tienen acceso gratuito a los museos universitarios, lo que parece influir para que ciertos alumnos los visiten:

> […] los lugares que puedan complementar un poco mis intereses, que no son tal cual estudiantiles, pero pues podría hablar del Foto Museo Cuatro Caminos [Tlalnepantla, EDOMEX], de todos los museos que están en el centro, San Ildefonso, el Museo de Arte Moderno y, no sé, toda la zona de Chapultepec [delegación Miguel Hidalgo] me parece increíble. Chapultepec es súper bonito, tanto para ir a comprar un helado como para entrar a un museo (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

Aunque caben pocas dudas de que los estudiantes ya tenían una práctica espacial de escala metropolitana antes de estudiar en la FFyL, ingresar en la universidad implicó su reestructuración y reforzamiento. Para precisar cómo se organiza la práctica espacial metropolitana de los estudiantes de la FFyL, es necesario vincular la información relativa a sus domicilios con sus desplazamientos cotidianos para llegar a la universidad.

Las desigualdades sociales frente a los tiempos de transporte en la ZMVM

Recorridos largos de bajo costo

De los 32 estudiantes del Estado de México (EDOMEX) de nuestra encuesta, 29 declaran recorrer más de 80 minutos de transporte para ir de su domicilio hasta Ciudad Universitaria; sólo dos realizan viajes de entre 40 y 80 minutos, y uno no respondió. De igual manera, pero en una proporción menor, las poblaciones de la CDMX de las delegaciones de Azcapotzalco, Gustavo A. Madero e Iztapalapa están bastante alejadas de CU. Sumando los encuestados de las delegaciones que acabamos de mencionar, 24 estudiantes declaran viajar más de 80 minutos; 21, entre 40 y 80 minutos, y uno no lo indicó. Las importantes diferencias de tiempo de transporte se explican mayormente por la realización de transborde o no. Los estudiantes que viven en el EDOMEX o en barrios alejados de una estación de metro en las tres delegaciones de la CDMX antes mencionadas, deben tomar un "camión" (es decir, un autobús urbano) para llegar a una estación de metro, y luego deben atravesar la ciudad por este medio, generalmente en la línea verde (línea 3). Una vez que se ha llegado al Copilco, se debe caminar alrededor de diez minutos para llegar hasta la FFyL.

Aunque desplazarse en camión tiende a ser sinónimo de viajes largos por la exposición al tráfico de automóviles, sobre todo en las horas pico, el metro no siempre garantiza un viaje corto. Los estudiantes provenientes de Tláhuac, delegación conectada al metro mediante la apertura de la línea dorada (línea 12) en 2012, declaran pasar más de 80 minutos en los transportes. Podemos suponer que sin el metro, los jóvenes de Tláhuac se tardarían más de dos horas en llegar y podría afectar su elección de estudiar en CU. Según las combinaciones de transportes, los tiempos de desplazamiento suelen ser más o menos largos. La mayoría de los entrevistados señalan lo pesado que son los viajes capitalinos, y un estudiante nos comenta que intenta aprovechar los viajes para leer:

> Vivo por la calzada de Zaragoza y ahí se arma mucho el tráfico. Entonces, a veces, si el camino permite que no apaguen las luces, o vaya muy alta la música para leer, o hacer lectura de distracción para relajarme y todo eso (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

De hecho, cabría preguntarse hasta qué punto los jóvenes están de acuerdo en desplazarse tanto. ¿Los largos tiempos de transporte podrían ser disuasivos de la posibilidad de recibir una educación de nivel superior gratuita y de alta calidad? Si consideramos en cuenta que al nacer

en la metrópolis, la practica espacial metropolitana debe estar ya bastante integrada, al punto de estructurar el ritmo cotidiano de millones de habitantes, entonces ¿por qué las distancias largas serían criticadas y elevadas al nivel de un factor disuasivo?

Además, cabe precisar que, por razones económicas, es mucho más barato asumir los costos de transportes que rentar un cuarto al sur de la ciudad. Tanto en la CDMX como en el EDOMEX, los costos de los transportes son relativamente bajos. Desde 2013 un boleto de metro cuesta cinco pesos y un pasaje de camión en la CDMX cuesta entre cuatro y seis pesos según la distancia, y siete pesos en el EDOMEX. Es decir que los estudiantes viviendo lejos y haciendo transborde entre un camión y el metro se gastan alrededor de 20 pesos diarios, es decir, alrededor de 400 pesos mensuales si van cinco días a la semana a la universidad. En caso de que tomen dos camiones –de los cuales uno estaría en el EDOMEX– y un metro, el costo máximo sería de 34 pesos diarios y 680 pesos mensuales.

En los alrededores de CU las rentas de cuarto son bastante caras. En colonias populares como Santo Domingo, es posible, aunque son muy escasos, encontrar cuartos rudimentarios entre 1 500 y 1 700 pesos mensuales. La mayoría de los cuartos sencillos suelen estar entre 2 000 y 2 500 pesos mensuales, y pueden superar los 3 000 o 3 500 pesos mensuales en otras zonas, como cerca del metro Copilco o del centro de Coyoacán. Aunque se puede encontrar ofertas más baratas en las zonas más periféricas o alejadas del centro y de CU, carece de sentido si los tiempos de transporte no se recortan lo suficiente. Además, hay que tomar en cuenta que, viviendo en la casa familiar, los estudiantes ahorran otros gastos inherentes a la vida cotidiana (comida, energía, agua, etc.).

Sin embargo, existen otras estrategias como la de movilizar la solidaridad familiar. A veces, jóvenes provenientes de otros estados o del EDOMEX van a vivir con familiares que viven en la CDMX. Esta situación no siempre garantiza vivir cerca de CU, pero sí en un lugar ubicado a una distancia que se puede recorrer diariamente. Una estudiante proveniente del EDOMEX se mudó a la casa de sus tíos, más cerca de CU, y atestigua que redujo su tiempo de traslado, aunque sigue siendo un tiempo considerable:

> Hay un transporte de mi casa [del tío] para acá que cuesta seis pesos, y es sólo un autobús, y entonces dije, en el peor de los casos me tenía que parar más temprano o hacer más horas en el traslado. [Antes] en el Estado de México, tan sólo un transporte cuesta siete pesos y lo suben y lo suben, además de que [la zona] es muy insegura, hay condiciones muy pesadas y tenía que, por lo menos, tomar tres transportes para llegar allá, y tres de regreso, o por lo menos dos y

> luego caminar bastante… Estaba muy pesado (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años).

Delegaciones centrales y recorridos más cortos

En cuanto a delegaciones de la CDMX más cercanas a CU pero ubicadas en la periferia de la zona urbanizada, cuya parte de su territorio está compuesto por zonas rurales o colonias poco conectadas, como en Tlalpan, Xochimilco o Milpa Alta, o colonias más marginadas en las zonas montañosas, como las alturas de Álvaro Obregón, Cuajimalpa o la Magdalena Contreras, el tiempo de transporte puede realizarse sólo en camión, y tardar hasta más de 80 minutos. Sin embargo, los estudiantes que viven en las zonas más centrales o mejor conectadas de estas delegaciones pueden llegar a CU en menos de 40 minutos.

Los más privilegiados al respecto son los estudiantes que viven en las delegaciones centrales, altamente conectada por rutas de camiones y por la red de metro. De los 19 estudiantes viviendo en las delegaciones céntricas de Cuauhtémoc y Benito Juárez, siete llegan a CU en menos de 40 minutos, y 12 se tardan entre 40 y 80 minutos. Es en la delegación Coyoacán donde la mayoría de los estudiantes tiene tiempos de transporte más cortos. De los 28 estudiantes de esta delegación, 22 declaran llegar a CU en menos de 40 minutos. Efectivamente, aunque un estudiante viva cerca, su tiempo de transporte depende sobre todo de la organización de la red de transporte y de la organización vial, lo que explica que un estudiante de la misma delegación declare tardarse más de 80 minutos para llegar a su lugar de estudios. Sin embargo, de Coyoacán se puede llegar a CU en bicicleta o con un sólo camión:

> Mira, yo vivo aproximadamente a media hora de aquí. Entonces, salgo de mi casa, camino una cuadra, tomo un pesero [camión]… El pesero llega a metro Copilco y de ahí camino por las callecitas que están adentro, ¿sabes?, como Filosofía y Letras, Odontología. Entonces, mi recorrido es, digamos, G-Martell, todos los puestecitos de comida, llego a Economía y de Economía camino todo el corredor, paso por Derecho, luego llego a Filosofía. Generalmente siempre entro por la puerta del ágora, entonces de ahí cruzo (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

Una sola estudiante se instaló en el barrio popular cercano a CU. Esta estudiante de Filosofía es originaria de España, vino de intercambio y tiene una práctica militante desde la

adolescencia. En relación con la ubicación de su domicilio, ella pudo elegir con parámetros distintos a los de los ciudadanos mexicanos. Al tener un apoyo económico para el intercambio, así como de sus padres, cuya divisa es el euro, podía elegir rentarse un cuarto en distintos barrios acomodas de la CMDX, sin que ella sea de clase social alta. Así, al darse rápidamente cuenta de la inmensidad de la ciudad, decidió, respecto a su estilo de vida y sus intenciones, instalarse al lado de CU:

> Pues yo vivo en una colonia muy próxima a la UNAM. Yo vengo en bicicleta diario, también podría venir caminando, vivo en Santo Domingo. Yo decidí vivir ahí porque era la opción más próxima. Lo que yo tenía claro es que quería vivir cerca de la UNAM, que no quería exponerme a la masificación de vivir en un espacio tan gigantesco como el D.F. y andar pretendiendo abarcar tantos espacios como, por ejemplo, vivir en el centro y tener vinculación con un proyecto militante en el centro, venir a la UNAM a diario, tener una vinculación medio superficialmente con las cosas aquí porque luego tengo que ir al centro. Desde un momento supe que quería vivir por la UNAM y como no tener esas pretensiones de abarcar tanto porque es que realmente las dimensiones de esto son para mi absolutamente desconocidas (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

Aunque esta estudiante viene de una gran ciudad del País Vasco, tenía ya una vista clara de lo que era la ZMVM y lo que podría implicar sobre la estructuración de sus relaciones sociales. Con su relativa ventaja económica y dada su situación de estudiante de intercambio, pudo más fácilmente elegir dónde quería vivir durante su estancia.

Contrastes socio-geográficos

Queremos destacar dos puntos esenciales para nuestra investigación. Primero, los tiempos de transportes evocados son sólo tiempo de ida a su lugar de estudio, por lo que hay que sumar las vueltas. Esto nos lleva a considerar que, cotidianamente, los estudiantes más cercanos pasan al menos una hora trasladándose, mientras que los que viven más lejos pueden pasar hasta cuatro horas o más. Segundo, retomando los datos socio-geográficos de los estudiantes de la UNAM, observamos que, siguiendo las grandes tendencias, son sobre todo los estudiantes de clases populares de las delegaciones periféricas quienes tienen tiempos de transportes diarios muchos

más importantes que los estudiantes de clases altas, que tienden a vivir más cerca de CU. Además, aunque no tenemos datos al respecto, es probable que existan diferencias en el modo de transportarse, y que estudiantes de las clases más altas viajen a diario en taxi o incluso que tengan su carro propio.

Estos dos puntos nos llevan a resaltar las desigualdades en relación no sólo con los estudios sino también con el espacio. Si recordamos en su mayoría son los estudiantes provenientes de familias de bajos recursos los que suelen trabajar y que son ellos mismos los que tienen tiempos de traslado mucho más importantes, empezamos a vislumbrar las desigualdades en el tiempo disponible para ir al campus o dedicarse al estudio. ¿En qué medida esto puede afectar la apropiación de los espacios estudiantiles, la conformación de una identidad estudiantil o de subjetividades políticas? Esto es en lo que trataremos de profundizar más adelante, pero antes veamos si estas distancias y tiempos influyen en la frecuencia y duración de la presencia estudiantil en el campus.

Frecuencia y duración de la presencia estudiantil en el campus

Frecuencias de desplazamiento a la universidad: La distancia no importa

Gracias al cuestionario podemos constatar que, a pesar de las grandes distancias, los estudiantes del sistema escolarizado suelen ir casi todos los días de la semana a la FFyL. De los 186 encuestado, 122 (65.6%) declaran ir a CU cinco días o más en la semana. Supusimos que podríamos observar una diferencia de frecuencia entre los estudiantes de los primeros y de los últimos semestres. Pensamos que como el tronco común es, en volumen de horas, más importante que las optativas en los 1.°, 3.° y 5.° semestres, la frecuencia de desplazamiento iba a ser más importante que para los estudiantes de los 7.° y 9.° semestre.

Así, de los 132 estudiantes, los de 1.°, 3.° y 5.° semestres, 85 (64.4%) van cinco días o más a la semana a CU. Vale la pena precisar que, dentro de este agrupamiento de 132 estudiantes, 47 alumnos[3] provienen de una clase de tronco común de tercer semestre de Filosofía. De este grupo, 24 estudiantes declararon ir sólo cuatro días a la semana a CU. Efectivamente, esta generación de estudiante de Filosofía tenía sus 24 horas semanales de clases

[3] En realidad, esta clase estaba conformada por 49 estudiantes, pero dos de ellos eran de 7.° semestre, porque repetían esta materia. Por esta razón, estos dos estudiantes no entran en el conteo de los 132 estudiantes mencionados.

concentradas en cuatro días, lo que explica que más de la mitad de este grupo no se desplaza más que lo necesario. Al contrario, sorprende que 11 de ellos declaran ir cinco días a la semana, y cinco, hasta seis días[4]. Es decir que 16 estudiantes van más días que los mínimamente requeridos para asistir a todas sus clases, y lo justifican sobre todo por el hecho de estudiar o realizar actividades deportivas o culturales en CU. Es importante notar que de estos 16, más de la mitad vienen de delegaciones lejanas. Cinco estudiantes vienen de Iztapalapa; dos, de la Gustavo A. Madero; dos más, de la Xochimilco, y otros dos, del EDOMEX. Esto es un indicio más para considerar que los largos recorridos metropolitanos no son tan disuasivos como para frenar la movilidad. Notamos también que siete alumnos de esta clase, de los cuales tres provienen de la delegación Iztapalapa, dos de la Gustavo A. Madero y dos de la Álvaro Obregón, y de los cuales cuatro trabajan, declaran asistir sólo tres días a la semana a CU. Es decir que no cursan la totalidad de sus materias, así que deberán intentar cursarlas en otro semestre impar.

Para los 54 estudiantes más avanzados de los de 7.° y 9.° semestres –en los que el tronco común es reducido y las optativas dominantes, lo que podría suponer que los estudiantes organicen sus horarios mediante la agrupación de materias ciertos días–, las frecuencias de desplazamiento son similares. Cuatro asisten sólo tres días a la semana; 14, cuatro días a la semana; 37, cinco días a la semana o más. Son proporciones similares a los estudiantes de los primeros semestres, con la diferencia de que una proporción mayor de estos estudiantes trabajan en este grupo (36/54). Los cuatros estudiantes que van tres días a la semana en la FFyL trabajan, así como 11 de los 14 que se desplazan a CU cuatro días a la semana, y 16 de los 31 que hacen el traslado cinco días de la semana. En cambio, ninguno de los seis alumnos que van seis días a la semana a trabaja. Otra vez, las frecuencias de estancias en CU son bastante altas, lo que refuerza la idea de que los tiempos de recorridos no son disuasivos. Sólo el ejercicio de una actividad remunerada parece influir en una baja de frecuencia de los desplazamientos a CU. Y si 16 de estos estudiantes declaran trabajar e ir cinco días de la semana a CU es porque suelen trabajar los fines de semana.

[4] Si los sábados la FFyL está abierta por las mañana para los estudiantes inscritos al Sistema Abierto, la Biblioteca Central está abierta todos los días.

Duración de las estancias en el campus: Más que una historia de tiempo de traslado

Si bien las distancias y los tiempos de transporte parecen influir poco en las frecuencias de desplazamiento, parece que sí incitan a los estudiantes a organizarse. Varios estudiantes que viven lejos comentan que organizan sus traslados en función de sus clases y de los flujos de tráfico e intentan pasar sólo el tiempo necesario en CU:

> Sí, una hora… dependiendo la hora que hago el recorrido. A eso del medio día me hago una hora, desde las 11 hasta las tres puedo llegar en una hora. Pasando esas horas, que ya son horas pico, porque salen los oficinistas, los empleados y todo esto, hay mayor tránsito y pues se tarda. […] Cada día es muy diferente. Por ejemplo, hoy sólo tengo esta clase; entonces, se me hace un día muy tranquilo porque el metro va muy vacío. En cambio, otros días en los que tengo que pasar más tiempo [en CU] son días más complicados. Básicamente mi cotidiano es despertar, desayunar, por lo general salgo muy temprano y es el metro, el estrés y "malhumoración", y ya después es llegar aquí [en CU], salgo de clase, metro, casa, hacer tarea. Básicamente ese es un día entre semana, de lunes a viernes… (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

> No he pasado mucho tiempo acá, lo necesario, mis clases y de ahí a mi casa, y aparte, como siempre he vivido muy lejos, tengo que irme temprano. A últimas fechas sí porque estamos con la tesis, ya casi no vienen mucho (N.° 12, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

Como lo explica otra estudiante, ella pasa tiempo en el campus cuando tiene tiempo libre entre dos clases, pero suele intentar regresar a su casa después:

> [Mi día] empieza con que salgo del metro Copilco y me vengo caminando hasta la facultad. De ahí, bueno, ya las clases, y en las horas libres estoy afuera de la central, tanto del lado principal como del trasero, por ahí. Después de las clases casi siempre me voy a comer para allá, después de… por el CEPE, casi saliendo de clases me voy por allá. Hago el mismo recorrido hasta el metro Copilco […] El tiempo que más paso en la escuela son los jueves, pero porque tengo clase de 8 a 5 en el Anexo, entonces ahí si es como más tiempo el que paso en la escuela. Pero aquí, en la facultad, lo máximo que me he ido son las tres o las cuatro [de la tarde] (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

Otra estudiante dice claramente que no quiere quedarse después de clases, ni siquiera para actividades culturales o deportivas:

> Vengo a mis clases y me voy. Si es necesario, voy a la biblioteca o voy a buscar algunos profesores para cualquier cosa, pero no de quedarme a alguna actividad de las que luego hacen en Las Islas o en metro CU, que hay como varias los viernes, o ir a algún tipo de cosa deportiva tampoco (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Sin embargo, a veces son estas mismas distancias las que incitan a quedarse más tiempo en el campus. El temor al tráfico y a llegar cansado a la casa, así como aprovechar el tiempo para pasar un rato con los amigos, o a veces para esperar que pasen las horas pico:

> Dependiendo del horario, realizo mis funciones al día. Por ejemplo, hoy mi horario es de 2 a 5. A veces me voy de la facultad para llegar a casa a las 7:30 u 8, contando el tráfico. Si llego con ganas, puedo adelantar un poco de tarea. O a veces, si veo que voy a llegar bien cansando, mejor me quedo aquí una hora, una hora y media extra, y adelanto [las tareas] para llegar [luego a casa], y comer y relajarme. Si es un trayecto, sobre todo el de vuelta, que es más largo por el tráfico (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Así, si los tiempos de transporte pueden ser disuasivo de quedarse más tiempo en la FFyL, el interés en ciertas actividades o las obligaciones pueden influir en la decisión de quedarse más tiempo en el campus. Una estudiante de otra facultad nos comentó en la fase exploratoria que aparte de estar cursando sus últimas materias, realizaba su servicio social en la Gaceta UNAM en la misma facultad, por lo que pasaba casi todos los días ahí (N.° 1, estudiante en Lic. Ciencias de la Comunicación, femenino, 24 años). Otra estudiante nos comentó que para regresarse a su casa en carro con un amigo suyo que vive en su misma colonia, aprovechaba para hacer tareas, mientras esperaba a que él saliera de clase (N.° 2, estudiante en Lic. Ciencias de la Tierra, femenino, 22 años). Otro estudiante, involucrado en la asamblea de estudiantes de Geografía y las asambleas estudiantiles de la FFyL, tiene regularmente actividades o reuniones políticas, por lo que puede llegar antes e irse después de sus clases (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años). Otra estudiante de Historia, por trabajar de comerciante informal en la FFyL e involucrarse en distintos colectivos políticos de la facultad, pasa casi la totalidad de sus días ahí, aunque en general sólo cursa dos o tres materias por semestre (N.° 28, estudiante en Lic. Historia, femenino, 22 años). De manera paradójica, observamos así los casos de varios

estudiantes que aunque cursan menos materias que sus compañeros, pasan más tiempo que ellos en la facultad, elementos que deberemos recordar al momento de profundizar las diversas dinámicas de apropiación del espacio.

Para precisar las proporciones de estudiantes que desarrollan otras actividades en el campus, y así poder imaginar cuántos tienden a quedarse más tiempo en el campus, preguntamos en el cuestionario si realizaban, al momento de la encuesta, una actividad cultural, deportiva o política en la UNAM. De los 186 interrogados, 53 respondieron tener actividades de este tipo. Esto implica que 28.5% de los estudiantes de la FFyL tienen una actividad extra-aulas con una frecuencia regular. Esto no significa que, de manera menos frecuente, otros estudiantes pasen tiempos con sus compañeros en CU, como los viernes en la tarde, por ejemplo. En cambio, podemos admitir que más de la mitad de los estudiantes van al campus únicamente para sus clases.

En momentos de observación *in situ*, constatamos que a la salida de clases, que son momentos de flujos estudiantiles importantes, como lo son a las 11, las 14, las 17 o las 20 horas, los estudiantes se van juntos, se despiden o hablan para saber adónde ir a comer, tanto dentro como fuera del campus. En la mayoría de los casos, son estudiantes que no volvemos a ver más tarde en la misma jornada. Es decir que una gran mayoría se va después de sus clases. Otros se quedan un poco más, para comer algo, tomar un café y platicar, y luego se van. Esto corresponde a lo observado por Castro Rodríguez (2009) en su etnografía sobre la apropiación de los espacios universitarios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) en 2005 y 2006. Él observó que 60% de los grupos de estudiantes permanecen menos de 30 minutos después de sus clases, mientras que sólo 8% se quedaban más de tres horas. Los que se quedan son jóvenes que tienen actividades deportivas, culturales o políticas.

Escala metropolitana, desigualdad social y desigualdad de titulación

En general para titularse de la licenciatura, los alumnos deben cursar 48 asignaturas (300 créditos) repartidos en ocho semestres[5], lo que equivale a cursar seis materias por semestre, es decir, 24 horas semanales. Pero este reparto es para los alumnos que tienen la posibilidad de dedicar casi todo su tiempo a los estudios. Como lo hemos visto, aunque no es muy marcado, los alumnos que viven más lejos –y que entonces suelen ser de un origen social modesto, y que,

[5] El plan de estudio puede cambiar según cada licenciatura; por ejemplo, en Geografía son nueve semestres.

por lo tanto, suelen trabajar más que las otras categorías– son los que pueden llegar a pasar menos tiempo e ir menos seguido a la universidad. Por lo mismo, muchos estudiantes cursan menos de seis materias por semestre y alargan así sus estudios. Por ejemplo, en nuestra muestra, 23 estudiantes encuestados en sus salones de clases declararon estar en 9.° semestre y uno en el 11.°. En realidad, estos semestres no existen en los planes de estudios. Son estudiantes que ya han superado el "tiempo normal" de ocho semestres y que siguen eligiendo materias ya sea porque las reprobaron anteriormente, o porque llevan varios semestres cursando menos de seis materias por semestre.

Las condiciones socio-geográficas de los estudiantes, al condicionar no sólo los tiempos de transportes, sino también la necesidad de trabajar, afectan las condiciones de estudios e incrementan el tiempo en el cual se puede titular un estudiante. Recordamos que una vez aprobado 95% de sus créditos, el estudiante debe realizar un servicio social y una tesis. Aunque se ha escrito mucho y desde muchas instituciones sobre la deserción escolar, no encontramos ningún dato respecto al momento de la tesis. Sin embargo, entrevistados y comentarios informales nos indican que la tesis puede representar una etapa de desmotivación y de abandono escolar, sobre todo para los estudiantes que ya llevan varios años asistiendo cada vez menos al campus, o que ya tienen hijos o un trabajo en otra parte de la ZMVM. La obligación de aprobar todas las materias es una medida académica que puede penalizar a los estudiantes de orígenes más populares. Por lo mismo, en la movilización estudiantil de 1999-2000, uno de muchos argumentos era que no se debían establecer plazos o reducir el número de años para aprobar todos los créditos, porque ésta sería una medida antisocial. Sin embargo, los nuevos planes de estudio de los colegios respectivos tienden a limitar el número de años para validar la totalidad de los créditos, cuando antes era ilimitado.

Tres estudiantes que entrevistamos y que son de orígenes populares, están en esta situación. Tienen una edad más avanzada en comparación con los que se titulan después de cinco años de estudios continuos. Ahora les faltan pocas materias por aprobar y poder empezar el servicio social y la tesis, pero ya asisten poco a la universidad (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años; N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años; N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años). También conocimos a un antiguo estudiante que por condiciones de precariedad trabajaba como comerciante en el pasillo exterior de la FFyL. Le faltaban materias para egresar, pero abandonó la universidad un año después de que lo entrevistamos (en 2014), porque encontró un trabajo de tiempo completo en otro lugar (N.° 24, antiguo estudiante de la Lic. de Estudios Latinoamericanos, masculino, 28 años).

La multiterritorialidad metropolitana como condición de la vida estudiantil

Henri Lefebvre había ya hecho, desde los años sesenta (Lefebvre 1972, 1974a), el paralelo entre el repliegue hacia el espacio íntimo o privado que significaba la modernidad y cómo el desarrollo del individualismo se daba paralelamente al desarrollo de la sociedad urbana. En las ciudades se atomizan las comunidades mediante la obligación de circular, esto es, mediante la transformación progresiva de la calle en un lugar de paso en el cual el automóvil es prioritario. Las ciudades son cada vez más fragmentadas, discontinuas y extensas, y obligan a desplazarse cada vez más lejos. Más recientemente, todavía en una inspiración lefebvriana, Richard Sennett hablaba de la ciudad como de "un derivado del movimiento" (2011: 28) y de la calle como reguladora de este movimiento, este último asumido como "un derecho absoluto del individuo". En esta dinámica, lo público –lugar de encuentro, es decir, de lo político– desaparece en este espacio "contingente para el movimiento" (Sennett, 2011). Jean-Pierre Garnier define la metropolización como último estado del desarrollo espacial del capitalismo, haciendo del hombre un transeúnte perpetuo (Garnier, 2011).

Así, en la ZMVM, no sólo para el estudiante de la UNAM sino para la mayoría de los habitantes[6], la hipermovilidad es una condición intrínseca a la práctica urbana. Esto nos lleva a movilizar el concepto de *multiterritorialidad* de Haesbaert (2011), para considerar vidas sociales que articulan frecuentemente distintas territorialidades, a la vez separadas y conectadas. La primera territorialidad es la barrial, la de la colonia, donde está el domicilio familiar. La práctica espacial barrial depende de la antigüedad de la instalación en este lugar, lo que determina la integración de la familia con sus vecinos, la apropiación del lugar, etc. Más generalmente, la estructura social, el ambiente (seguro o inseguro) del lugar, así como su conexión con la ciudad, precisan el contenido real de tal territorialidad. Como estudiantes, sus vidas se articulan alrededor de una segunda territorialidad, la universitaria, caracterizada por las temporalidades que hemos definido anteriormente y por especificidades espaciales que desmenuzaremos en el siguiente apartado. Sólo si el estudiante trabaja, podría tener un tercer anclaje espacial en la metrópolis, una territorialidad organizada alrededor del lugar de trabajo. Sin embargo, si éste está ubicado en la colonia del domicilio familiar o cerca de la universidad, puede incidir en la extensión de las dos primeras territorialidades enunciadas. Otras territorialidades se pueden añadir a éstas, aunque de manera mucho menos intensas en término

[6] El contraejemplo del joven dinámico que puede no parar de desplazarse, articular varias territorialidades, sería la persona mayor que por su edad avanzada tendría una movilidad reducida y que, por esta razón, se limitaría a una territorialidad barrial, cuando ésta no sería incluso limitada a la propia casa o al asilo de anciano.

de temporalidad. Éstas son claramente menos definidas, más difusas, por ser menos apropiadas por los sujetos. Son todos los lugares de ocio visitados episódicamente: un bar del Centro Histórico un viernes en la noche, el centro de Coyoacán un domingo, un museo un día que no hay clase, etc. Estas territorialidades se pueden reforzar si se repiten regularmente. Estas mismas prácticas sociales pueden también llevar a la modificación de las distintas territorialidades anteriores.

Esta situación ilustra perfectamente lo que Lefebvre describía al querer enfatizar las contradicciones del capitalismo en el espacio, que, al pretender homogeneizar el espacio, en realidad lo está fragmentando y jerarquizando. En nuestro caso, la jerarquización del espacio se observó sobre todo en las distinciones sociales, al constatar que las clases populares suelen vivir en zonas periféricas al norte de la ZMVM, mientras que las clases más altas suelen vivir en zonas más céntricas y sureñas, lo que tiene su importancia al momento de tener éxito en sus estudios.

Así la condición metropolitana define los grandes rasgos de la *práctica espacial estudiantil*, caracterizado por una multiterritorialidad y traslados urbanos bastantes largos, y con base a esto se construyen los sujetos metropolitanos. En este contexto, el de la ciudad global del régimen capitalista de acumulación flexible, varios autores han caracterizado que el sujeto social busca la posibilidad del anonimato y de componer su identidad "a la carta" gracias a una oferta cultural importante, dando lugar a un hibridismo sociocultural muy complejo. La flexibilización de la economía ha tendido a permitir el desarrollo de una nueva sociedad urbana en la cual las relaciones sociales son impersonales, superficiales y de débil compromiso (Sennett, 2011). La Ciudad de México cabe ejemplarmente en esta categorización, y es un escenario en el que convergen grupos sociales complejos, el lugar de encuentro entre desconocidos, que entrelazan sus vidas en distintos niveles, enfatizando los problemas de expresión y de comunicación entre ellos (Ramírez Kuri, 2015).

Esto evidencia la necesidad de profundizar las posibilidades y las formas de la *copresencia*, planteando la cuestión de los espacios comunes o –como se suele plantear en un debate que parece desconocer al Estado como estructura de dominación– del *espacio público*. Para Sennett (2011), la ciudad es el laboratorio para observar el debilitamiento, o no, de los espacios de participación con fines sociales. Así, la problemática del espacio público se vuelve central para entender cómo, en el lugar de la multitud, se forman políticamente los sujetos y se apropian del espacio urbano, preocupación ya evocada por Lefebvre desde *El derecho a la ciudad* (1969). Para no dispersarnos, no integraremos la categoría de *espacio público*, pero sí profundizaremos en qué medida la FFyL y CU, tanto como espacios materiales ubicados en la

ZMVM y como instituciones dotadas de una autonomía –que habrá que seguir definiendo–, son el teatro que permite o no existir colectivamente y actuar políticamente.

CONCLUSIÓN

En el capítulo anterior, hemos observado en una perspectiva histórica, la trayectoria política e institucional de la UNAM. En este capítulo quisimos presentar rasgos sociodemográficos de la UNAM y de la FFyL ubicándolos geográficamente en un espacio urbano producido por siglos de centralismo institucional y por la acumulación capitalista. Así, tanto la megalópolis mexicana como estas instituciones son productos de estas dinámicas que participan en reproducir. No pudimos extendernos sobre lo urbano y profundizar las especificidades de la Ciudad de México, porque no era nuestro objetivo. Sólo queríamos resaltar elementos contextuales para poder entender experiencias en el corazón del gigantismo mexicano.

Ya no se tiene que demostrar la calidad educativa ni la capacidad de investigación de la UNAM, pero sí recalcar que esto la llevó a soportar una fuerte presión social. Paralelamente al crecimiento urbano desmesurado de la Zona Metropolitana del Valle de México, la UNAM tiene cada vez más demanda de ingresos que no puede cumplir, llevando a sectores de la sociedad a criticar el difícil acceso a la educación pública. A pesar de su crecimiento, la UNAM no tiene la capacidad de aceptar a muchos más estudiantes. Esto vuelve a poner énfasis tanto en su papel en la sociedad mexicana como a cuestionar el uso de los espacios y las ocupaciones ilegales de colectivos políticos, las estrategias de las facultades y de los rectores de la UNAM, etc., es decir, a seguir considerando a la UNAM como objeto y campo de disputa.

Paradojamente, la trayectoria sociopolítica y los conflictos estudiantiles que conoce la FFyL no desaniman a la elección de esta institución para cursar sus estudios. Sin embargo, si bien la fama "izquierdista" puede ser un argumento atractivo para algunos jóvenes, no supera los de la calidad educativa y de la gratuidad. Incluso, vimos que las familias elaboran estrategias para entrar en la UNAM desde la preparatoria y garantizar a su hijo o hija una plaza en el nivel superior. Y si bien los estudiantes de orígenes sociales modestos, más que las clases medias, aceptan atravesar el "monstruo urbano"[7] para ir a estudiar, es que algo vale la pena. Sin embargo, las disparidades sociales, que se pueden tendencialmente leer espacialmente, tienen, como lo veremos a continuación, consecuencias sobre las prácticas espaciales.

[7] Quien ha pasado tiempo en la Ciudad de México habrá escuchado esta expresión popular que nos informa sobre sentimientos que pueden desarrollar los citadinos sobre su lugar de vida.

De hecho, pudimos comprobar otra vez que no hay determinismo espacial. Para recibir una educación de calidad en el lugar histórico que es Ciudad Universitaria, pasar cuatro horas diarias en los transportes no es una barrera y muchos hacen la apuesta. En contraparte, debemos insistir en que esta situación afecta más a los estudiantes de orígenes populares, que en varios casos trabajan también para poder estudiar, lo que implica dificultades más importantes para aprobar sus estudios. Pero, como lo veremos en adelante, es también esta condición social la que invita a los estudiantes de bajos recursos a pasar más tiempo en el campus, porque van a desarrollar una pequeña actividad económica informal o a concentrar varias de sus actividades culturales y políticas en el campus, para evitar transportes en la zona metropolitana. Esto tendrá por consecuencia que, en ciertos casos, estos estudiantes, aunque vayan menos a clases que otros, sean los que se apropien más espacios de la facultad.

CAPÍTULO 11

REPRESENTACIONES MULTI-ESCALARES DEL CAMPUS: LA ZONA PATRIMONIAL COMO REFERENTE IDENTITARIO Y LA FFyL COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

Como lo hemos detallado en el capítulo anterior, la UNAM es la máxima casa de estudio de México y se ubica en la zona urbana más grande del país, que también es una de las más grandes del mundo. Con base en este contexto metropolitano, cabe ahora caracterizar las prácticas espaciales para identificar las condiciones de posibilidades de la copresencia estudiantil, y así avanzar sobre la formación de sujetos colectivos. En este capítulo trataremos de entender cómo se construyen colectivamente los estudiantes a través de una práctica espacial multiescalar, y cómo dentro de ella se articulan las distintas escalas.

Ya que decidimos centrar la encuesta en mapas mentales sobre Ciudad Universitaria (CU), empezaremos este capítulo presentando las tendencias generales para que en el resto de la investigación enfaticemos las escalas espaciales internas a CU. Gracias a las entrevistas complementaremos los mapas mentales para vincular los procesos de simbolización, las prácticas espaciales y la construcción de una identidad colectiva. Así veremos que si bien el campus no está practicado en su conjunto, el Campus Central o Zona Patrimonial lo está casi en su integralidad. Para los alumnos, el Campus Central parece ser bien conocido y fungir como soporte de la identidad UNAM. A pesar de este espíritu comunitario, la existencia misma de una comunidad universitaria deberá ser comprobada mediante un enfoque sobre los procesos de socialización y de la formación de grupos, que –como lo veremos en el último apartado– se realiza sobre todo en la FFyL.

I – TENDENCIAS GENERALES DE LA ENCUESTA POR MAPAS MENTALES: REPRESENTACIONES PARCIALES PARA UNA PRÁCTICA PARCIAL DEL CAMPUS

Adaptación metodológica

Aunque empezar a estudiar en CU ha reconfigurado, y tal vez amplificado, la multiterritorialidad metropolitana de los jóvenes, tal práctica espacial no encuentra su origen en los estudios. Todos los habitantes de la ZMVM tienen, en su propia versión, una práctica espacial a escala metropolitana que podría ser caracterizada en función de factores socioeconómicos, geográficos, culturales, etc. Dada la inmensa diversidad de prácticas espaciales, posiblemente identificables a escala metropolitana, y con el riesgo de diluir la experiencia estudiantil con otras dimensiones de las experiencias individuales en sus multi-pertenencias sociales, decidimos centrarnos en lo común; es decir: la práctica socio-espacial del campus y de la FFyL. Además, la excepcional extensión del campus principal de la UNAM invitaba a concentrarse en él y a profundizar en los procesos de apropiaciones diferenciales. Por lo mismo, la encuesta por mapas mentales se limitó al campus de CU. Así, se solicitó a los estudiantes, dibujar "un croquis de su universidad, indicando los lugares que frecuentan". Es importante precisar que nos concentramos en los alumnos "presenciales", esto es, los del sistema escolarizado, cuya vida cotidiana se organiza en torno a los estudios y a la universidad. La encuesta fue realizada a cerca de 186 alumnos de dos salones de la licenciatura en Geografía, dos salones de la licenciatura en Historia y dos salones de la licenciatura en Filosofía.

De la misma manera que en la investigación sobre el caso de los estudiantes de la UTCGG, retomamos el trabajo de Péron (1994) para clasificar los dibujos según la escala representada y la forma del dibujo[1]. Si los *tipos de dibujos* quedan igual, hemos adaptado la nomenclatura de las *escalas representadas* al contexto: sin escala, tanto parte como el conjunto de la FFyL, la Zona Patrimonial (campus central), Ciudad Universitaria y nacional. Queremos añadir que dado que los dibujos estaban orientados en distintas direcciones, sin que ninguna predominara, decidimos insertar el norte en los croquis para facilitar su lectura.

[1] Para mayor precisión, puede consultarse el apartado metodológico en el capítulo anterior.

Una práctica parcial del campus

Tendencias generales de la encuesta por mapas mentales

Aunque la consigna especificaba realizar un croquis del campus, dos estudiantes no respetaron el ejercicio. Uno integró tan pocos elementos (y sin ningún nombre) que no pudimos identificar una escala espacial. Otro representó el campus como el "centro del país". Si no entrevistamos al autor del dibujo 11.1, podemos, dado lo estudiado anteriormente, suponer que enfatiza el carácter "nacional" de la universidad en referencia a su papel central en los programas de educación o su prestigio.

En términos generales, los dibujos de tipo plano son muchos más numerosos (152/186) que las demás categorías, lo que indica, sin lugar a duda, que los estudiantes tienen un buen manejo del espacio. Ubican bien los distintos objetos espaciales que componen la universidad y los integran en croquis topográficamente coherentes. Pero como lo podemos observar en la tabla 11.1, la escala más representada es la de la Zona Patrimonial (115/186) o "campus central", que corresponde a la parte del campus inaugurada en 1952 y clasificada como patrimonio de la UNESCO desde 2007. En cuanto a los dibujos que representan sólo la FFyL o parte de ella, son sólo 18 (13+5) del total. Pero antes de profundizar en las representaciones de estas escalas, detengámonos en la escala del campus, la segunda más representa (48/186).

Dibujo 11.1: Escala nacional, tipo plano
(estudiante en Lic. de Filosofía, masculino, 19 años)

Tabla 11.1: Tipo de dibujos según la escala representada

	Tipos de dibujo				
Escala representada	Etiqueta	Figurativo	Itinerario	Plano	Total
Sin escala	-	1	-	-	1
Parte de FFyL	-	-	-	5	5
FFyL	2	1	-	13	16
Zona Patrimonial	9	9	1	96	115
Ciudad Universitaria	10	-	-	38	48
Nacional	-	1	-	-	1
Total	21	12	1	152	186

Realización: Lariagon, R., 2015.

Representaciones del campus por una práctica parcial de éste

Los dibujos de la escala de Ciudad Universitaria no siempre representan la totalidad del campus, pero fueron clasificados así porque la mayoría de los dibujos se limitaban estrictamente a la Zona Patrimonial o a la FFyL. Cabe preguntarnos ahora si los dibujos del campus son las expresiones de prácticas espaciales específicas.

Lo que podemos observar es que la escala del campus (CU) es la que más está representada mediante dibujos de tipo etiqueta. Recordamos que según Péron (1994) este tipo de dibujo suele indicar un mal manejo del espacio. La relación entre el número de dibujo de tipo etiqueta y el total es respectivamente de 0.15 (2/13) para los dibujos a escala de la FFyL, de 0.08 para los de la Zona Patrimonial (9/115) y de 0.21 (10/48) para los de CU. Si tomamos en cuenta, como lo hemos visto anteriormente en el caso de la UTCGG, que un dibujo de tipo etiqueta también puede ser la expresión de un débil involucramiento en el ejercicio de realización del croquis más que de un débil conocimiento del espacio, podemos reconsiderar los dibujos de tipo etiqueta a escala de la facultad. Efectivamente, es poco probable, a pesar de que estos dos estudiantes podrían dibujar muy mal, que no puedan realizar un plano o que conozcan mal el espacio. Como se verá adelante, la FFyL es un espacio bastante reducido, de tan sólo algunos edificios contiguos.

En cambio, que algunos estudiantes tengan dificultades en ubicar todos los edificios alrededor de Las Islas, dado su gran número, no es sorprendente, a pesar de que la mayoría son visibles. Finalmente, a la escala del campus, no es posible abarcar la totalidad de éste, aun desde los puntos más altos. Incluso, es poco común que un estudiante recorra de norte a sur o de este a oeste el campus, ya que las distancias son bastante largas. Si bien es posible que los estudiantes

caminen de 20 a 30 minutos, para distancias más largas suelen tomar una de las 12 rutas del Pumabús. Este sistema de transporte de la UNAM es gratuito. Además, si algunos estudiantes vienen del norte de la ZMVM, es probable que lleguen por el metro Copilco, y eso quiere decir que, diariamente, sólo atraviesan la parte norte del campus (la Zona Patrimonial). En cambio, si vienen del sur o del este de la ZMVM, suelen llegar por el metro CU, y tienen que atravesar una distancia mayor dentro del campus, trayecto que se realiza en 30 minutos de caminata. Pero, en general, los estudiantes realizan el trayecto en un Pumabús o en bicicleta, gracias al sistema de préstamo universitario Bicipuma.

Caminando, es imposible recorrer el campus en su totalidad diariamente, lo que puede explicar que haya más dibujos de tipo etiqueta en el conjunto de los dibujos a la escala de CU. Efectivamente, en el centro y sur del campus están los institutos de investigación y la Unidad de Posgrado, lugares donde los estudiantes de licenciatura teóricamente no tienen nada que hacer, o sólo puntualmente (ir a una conferencia, ver a su asesor de tesis, etc.). En cambio, en estas zonas están la zona ecológica y los centros culturales, que, aunque pueden ser lugares de interés para los estudiantes, no forman parte de una práctica espacial cotidiana. Estudiantes atestiguan de esta práctica del campus:

> Pero generalmente lo siento ahí muy solo [la zona escultórica], como que no es tan atractivo ir para allá. Prefiero estar acá [Las Islas] donde hay más gente (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> No [voy mucho al sur del campus], sólo he ido al Instituto de Filo… Filosóficas, pero yo creo como unas cuatro veces en toda la carrera, para clases excepcionales ¡Ah! No es cierto, ¡la zona ecológica también! Tampoco voy mucho y se me olvidó, ni siquiera me acordaba (N.° 12, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

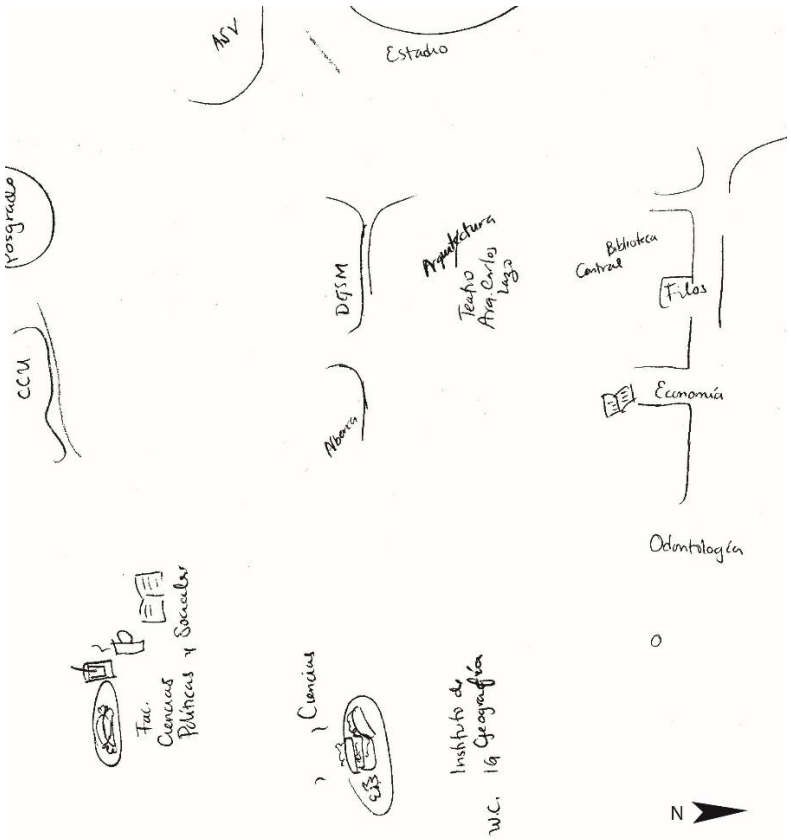
> Me gusta mucho la zona cultural, me parece increíble, no sólo por todas las actividades que se hacen ahí sino que espacialmente, antes, cuando todavía el espacio escultórico estaba abierto y que no ponían las rejas en la [escultura de] serpiente, me parecía que era un lugar increíble. Creo que se prestaba para tener una especie de experiencia estética, darte cuenta de esa espacialidad que te rodea de las rocas, de la escultura misma, no sé… Pero la verdad voy muy poco, cada vez menos… (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

> Es que, si vas, una vez para conocer, das una vuelta, pero está lejos. Ya ando medio desubicado para allá. Es que voy a Filos, a Las Islas, luego me voy para mi casa. Ahí es como moverte a

> otra parte de la ciudad, vas cuando hay algo que hacer, no es cotidiano (N.° 19, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 24 años).

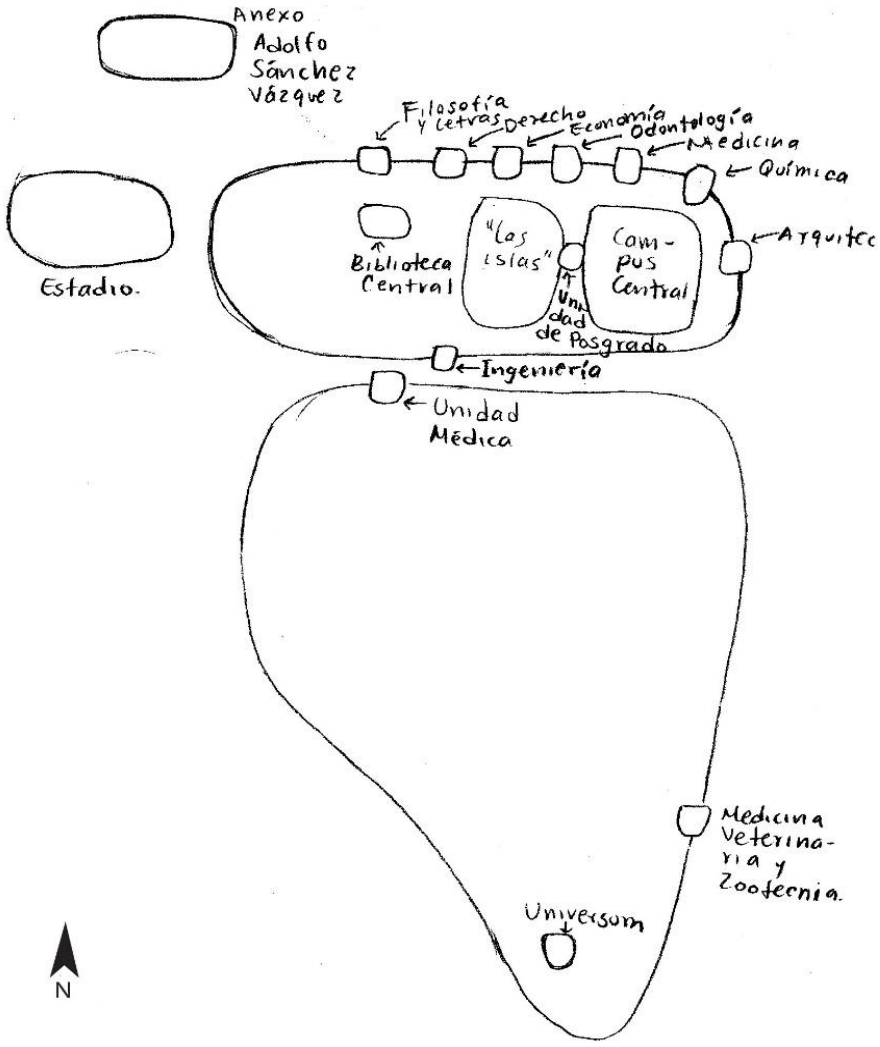
El dibujo 11.2 está hecho a imagen de este análisis. Se trata de un dibujo de tipo etiqueta porque los nombres están distanciados unos de otros y la estructura espacial no es claramente legible. Sin embargo, debemos matizar nuestro primer análisis. Adivinamos una orientación gracias a la colocación de los objetos espaciales debajo del Estadio. La Alberca (Olímpica de la UNAM), la Dirección General de Servicios Médicos (DGSM en el dibujo), la Facultad de Arquitectura (con su teatro Carlos Lazo), la Biblioteca Central, la FFyL (Filos), así como las facultades de Economía y de Odontología, están bastante bien ubicadas, una en relación con la otra. En realidad este conjunto de objetos espaciales es la Zona Patrimonial. En cambio, la ubicación de los demás lugares es bastante discutible. Si, efectivamente, la Unidad de Posgrado (el "Posgrado" ubicado al extremo izquierdo del dibujo) está al sur del campus, entre éste y la Zona Patrimonial hay numerosos objetos espaciales que no aparecen, entre ellos el Centro Cultural Universitario (CCU), aquí ubicado a un lado del Posgrado. La Facultad de Ciencias y el Instituto de Geografía (IG) deberían estar ubicado entre la FCPyS y la Zona Patrimonial.

Dibujo 11.2: Escala de CU, tipo etiqueta
(N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años)



Otro ejemplo es el del dibujo 11.3. Aunque la estructura general del campus es parcialmente observable gracias a las elipses dibujadas –de las que las dos más grande parecen ser los circuitos de automóviles interiores de CU–, todos los edificios etiquetados están mal ubicados entre ellos. Si en la elipse mediana superior, que no es otra que la Zona Patrimonial, las facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Economía, Odontología están bien ubicadas, la de Medicina tendría que estar en el "lado derecho" de la elipse, mientras que las facultades de Arquitectura y Química deberían ubicarse en ambos lados de Ingeniería, frente a la FFyL. En cuanto a las dos elipses más pequeñas ubicadas arriba a la izquierda, nos confunden en tanto que no parecen representar vías de comunicación sino el estadio y el Anexo Adolfo Sánchez Vázquez. De hecho, este último tendría que estar ubicado a la izquierda del estadio, y no arriba y a la derecha de éste.

Dibujo 11.3: Escala de CU, tipo etiqueta
(N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años)



Debemos reconocer que en algunos casos la frontera entre el tipo *etiqueta* y *plano* puede ser borrosa, dificultando la elección del investigador. Pero si clasificamos al dibujo 11.4 como plano, es porque todos los objetos espaciales están bien ubicados en relación con los demás y se puede observar la estructura espacial de la parte este del campus (al este de Avenida Insurgentes) de norte a sur. Si los edificios aparecen como etiquetas, es porque en el conjunto, la autora decidió insertar sólo los lugares claves y los que frecuenta:

> Bueno puse, principalmente, la parte de lo que se llama el *campus central*, que… pues en donde está la FFyL, la Biblioteca Central y todas las facultades que están alrededor, y puse también Las Islas como un espacio común donde confluyen varias facultades. Puse también el Jardín del Edén, que es otro espacio común, y el auditorio "Che", aunque no puse que el jardín y el auditorio, que también son espacios que me parecen comunitarios, ahora lo veo. También puse el Centro Cultural y parte de la reserva, y marqué mis lugares que son frecuentes como Las Islas la FFyL, la Biblioteca Central, el Edén y el Che Guevara (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

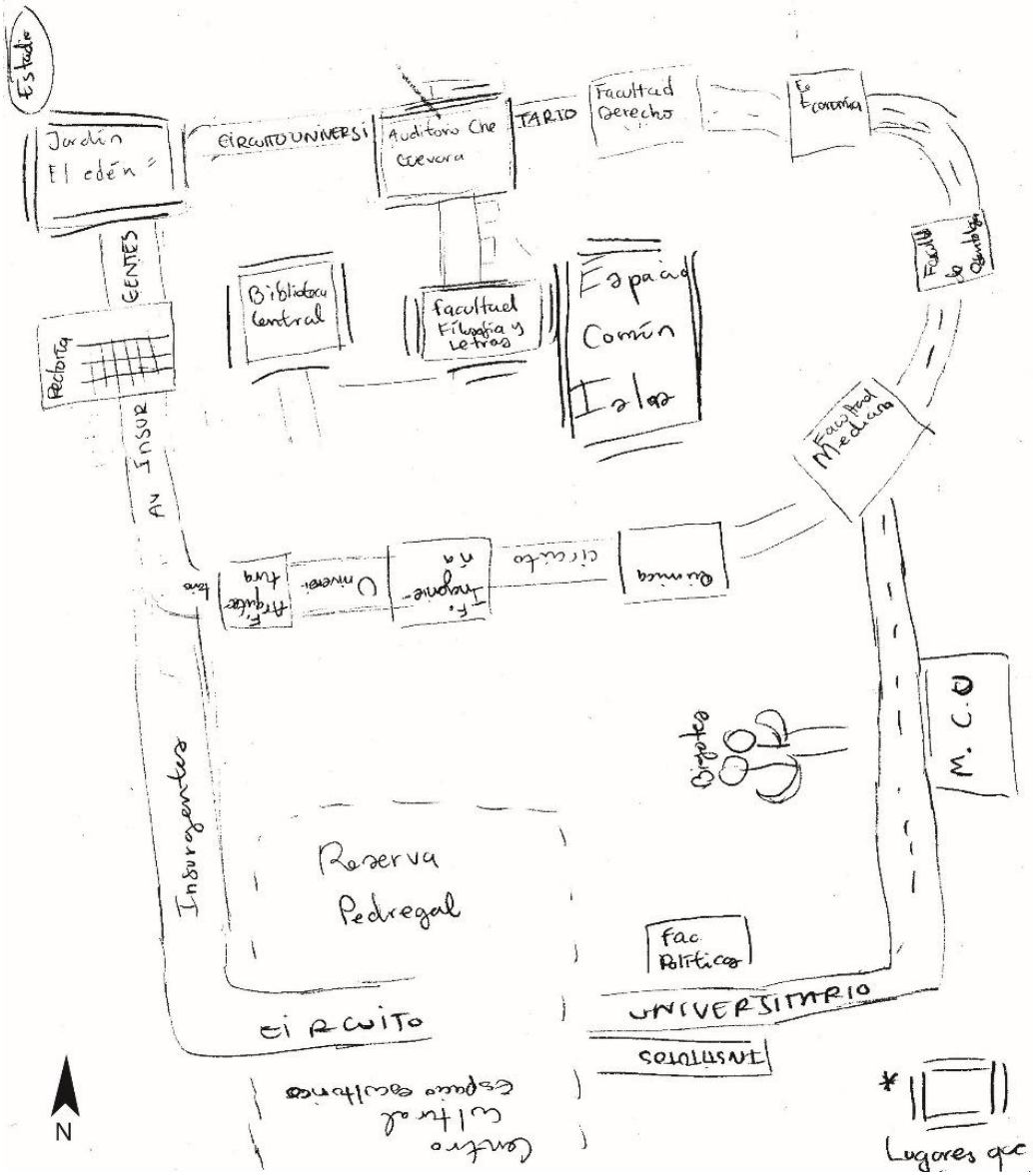
No es porque un estudiante haya hecho un dibujo a escala del campus que no se leen las demás escalas. Al contrario, en este dibujo, a pesar de respetar bastante la estructura espacial general del campus, hay una exageración de la proporción tanto de la FFyL en relación con los demás edificios, así como del Auditorio Che Guevara (el cuadro arriba al centro del dibujo) respecto a la FFyL (justo debajo del precedente). Además, la Zona Patrimonial es también legible. Es el circuito representado en la parte superior y que conecta el Auditorio Che Guevara con otras facultades, un cinturón de edificios organizado alrededor del "espacio común" que son Las Islas. Así, como lo hemos observado en los dibujos a escala de CU, las escalas de la FFyL y de la Zona Patrimonial sí aparecen, lo que apoya la elección de estas categorías para analizar las prácticas espaciales estudiantiles.

Pocas tendencias grupales observables

No podemos exponer todas las informaciones ni los cruces de estadísticas que no fueron prolíficos, pero vamos a mencionar algunos para evidenciar que dentro de la "masa estudiantil" las formas de diferenciación social básica (clase social, sexo, disciplina estudiada) no nos permitieron una lectura diferenciada de los dibujos recolectados. En cambio, como se puede

observar en la tabla 11.2, una pista es interesante porque sugiere que cuanto más son originarios de clases altas, los estudiantes menos croquis dibujan de tipo etiqueta o figurativo (con figuras significantes, intentos de representar objetos en tres dimensiones). Podría significar que mientras más elevado es el capital cultural, el estudiante más respetará la consigna o se aplicará al momento de realizarla, tendiendo a elaborar un plano más detallado. Pero dado que la muestra no fue diseñada para observar este fenómeno y que en la muestra los estudiantes de clases altas son menos numerosos que los de clases populares, esto sólo puede ser una hipótesis. Tampoco observamos ninguna diferencia de representaciones según el sexo de los estudiantes. En la tabla 11.3, podemos ver que hay una repartición equitativa de las escalas representadas. En ambos sexos dominan dibujos a escala de la Zona Patrimonial y luego de Ciudad Universitaria.

Dibujo 11.4: Escala de CU, tipo plano
(N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años)



Como ya lo hemos señalado, la encuesta se aplicó en dos salones de las carreras de Geografía, de Historia y de Filosofía. Si bien no teníamos preferencia para en la elección de la licenciatura, incluir la de Geografía nos permitía plantear una hipótesis específica. Ya que estos alumnos estudian concepciones y representaciones del espacio, quizá obtendríamos resultados diferentes a los de las demás carreras. Como lo podemos observar en la tabla 11.4, esto no se confirmó. En todas las carreras encontramos una proporción similar de dibujos de todos los tipos. La única excepción que observamos es la inserción en algunos dibujos de elementos de leyenda (norte, escala, etc.), pero, en conjunto, los dibujos de los jóvenes geógrafos no sugieren una relación específica del espacio ni una forma típica de representarlo.

Tabla 11.2: Tipo de dibujos según el ingreso familiar mensual

	Tipo de dibujos				
Ingresos familiares	Etiqueta	Figurativo	Itinerario	Plano	Total
0 – 2 699	-	1	-	5	6
2 700 – 6 799	8	6	-	56	70
6 800 – 11 599	9	2	1	47	59
11 600 – 34 999	4	3	-	29	36
35 000 – 84 999	-	-	-	13	13
Más de 85 000	-	-	-	2	2
Total	21	12	1	152	186

Realización: Lariagon, R., 2015.

Tabla 11.3: Escala representada según el sexo

	Sexo		
Escala representada	Femenino	Masculino	Total
Sin escala	-	1	1
FFyL	7	9	16
Parte de FFyL	3	2	5
Zona Patrimonial	59	56	115
Ciudad Universitaria	26	22	48
Nacional	-	1	1
Total	95	91	186

Realización: Lariagon, R., 2015.

Tabla 11. 4: Tipo de dibujos según la carrera estudiada

	Tipo de dibujos				
Carrera estudiada	Etiqueta	Figurativo	Itinerario	Plano	Total
Filosofía	11	6	1	53	71
Geografía	5	3	-	44	52
Historia	5	3	-	55	63
Total	21	12	1	152	186

Realización: Lariagon, R., 2015.

Otro hecho sorprendente que se debe tomar en cuenta para el balance metodológico es que los alumnos del primer semestre no realizaron los dibujos menos complicado o con menos objetos espaciales. Por ejemplo, entre los 28 alumnos de primer semestre, sólo dos han realizado dibujos a escala de la FFyL y uno de tipo etiqueta. De la misma manera, medimos cuántos edificios aparecían en los dibujos aparte de los más simbólicos (FFyL, Biblioteca Central, Rectoría, etc.) y clasificamos los dibujos según incluyeran de 0 a 4 edificios, de 5 a 10 y más de 10. Resulta que los estudiantes de primer semestre no se distinguen de los de otros semestres: al igual que estos últimos, en este grupo de 28 jóvenes hay dibujos sencillos con pocos edificios y otros muy complejos con muchos nombres y edificios señalados. De este grupo, siete dibujos tienen de 0 a 4 edificios incluidos, 15 dibujos de 5 a 10 edificios y seis más de 10. Obviamente, el número de edificios suele aumentar con la escala. Sobre estos 28, uno ha dibujado una parte de FFyL, uno la facultad en su conjunto, siete han representados la escala de CU y 19 la Zona Patrimonial. Esta observación, sin ser decisiva para nuestra investigación, nos informa que, a pesar de haber pasado sólo pocas semanas en CU, los jóvenes son ya capaces de representar de manera bastante precisa su campus, a pesar de su gran tamaño. Esto nos lleva a afirmar que el grado de apropiación del espacio no es legible en los mapas mentales.

Desde un punto de vista global, la encuesta por mapas mentales no permite diferenciar significativamente a los estudiantes como para sugerir distintas formas grupales de apropiación o de práctica del campus. La diferenciación socio-espacial se nota a la escala de la zona metropolitana pero mucho menos a la del campus y en su interior. Sólo puede incidir sobre el punto de llegada en el campus y la manera de atravesarlo para llegar a la FFyL.

II – La Zona Patrimonial: Espacio de representación de la comunidad UNAM

Representaciones precisas de un espacio altamente simbólico

Predominio de los dibujos a escala Zona Patrimonial y de tipo plano

La sección anterior evidencia que debemos profundizar la escala que hemos nombrado Zona Patrimonial, pero que en realidad se llama Campus Central de la UNAM. Efectivamente, como ya lo vimos en la tabla 11.1 más arriba, 115 de 186 dibujos se centran en esta escala. Al momento de diseñar la encuesta y de aplicarla, habíamos anticipado no dar adjetivos a *campus*

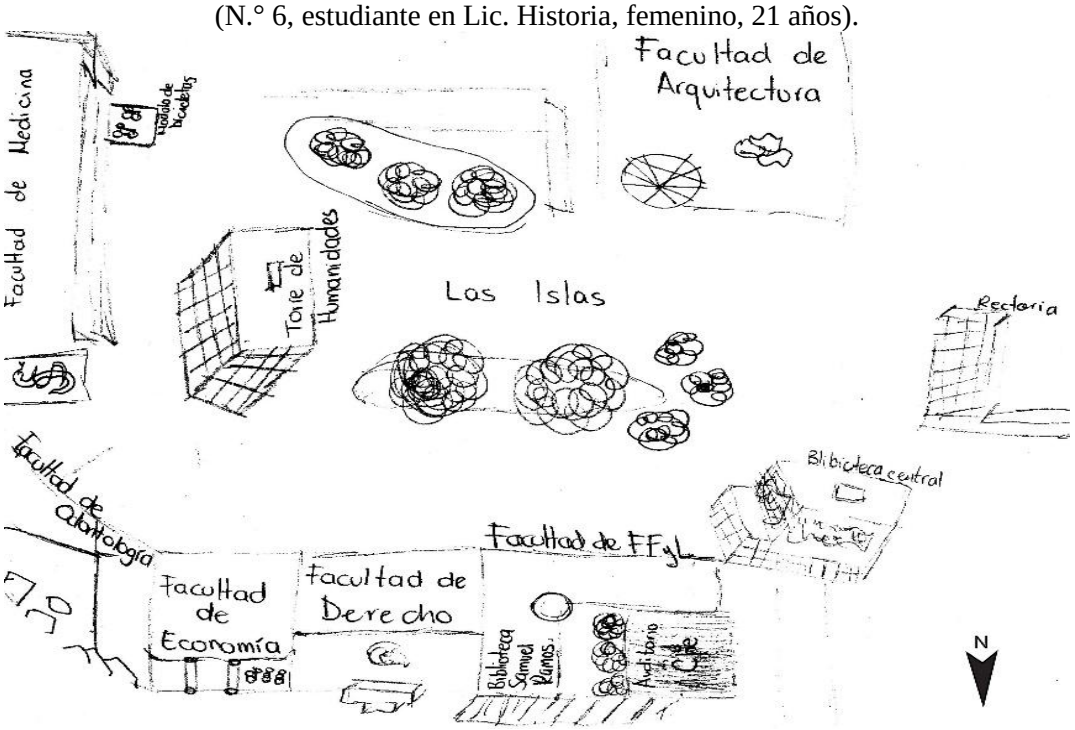
para no orientar los dibujos de los alumnos; sin embargo, un estudiante parece haber interpretado directamente "campus central":

> Bueno, pues cuando yo entré a la facultad hace como tres años, me dijeron que el edificio de Filosofía y Letras estaba enfrente de Las Islas. Entonces… digamos que desde el primer día que vine tuve como referencia Las Islas. Y, pues, cuando pediste que dibujáramos el campus central, pues mi primera referencia fueron Las Islas. A partir de ellas empecé a diseñar lo demás (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Para empezar, esta zona o está dotada de un potente simbolismo o es recurrentemente practicada, o tal vez ambos, al grado de ocultar las otras escalas espaciales. Esto no significa que los alumnos no practican otros lugares del campus. Tomamos el ejemplo de la autora del dibujo 11.5. A pesar de trazar un dibujo a escala de la Zona Patrimonial, comentó en la entrevista que conocía otros lugares:

> Bueno, igual no es que odie, pero sí es muy pesado ir a la Zona Cultural, porque el transporte no pasa o va muy lleno. Como que es muy tedioso para mí ir a la zona cultural, es algo que si tengo que recurrir. Y de lo que más uso sería la facultad, las bibliotecas y creo que es lo principal. Pues sí en mis horarios libres o estoy en la biblioteca o estoy aquí [en Las Islas] o en la Zona Cultural (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

Dibujo 11.5: Escala Zona Patrimonial, tipo plano.
(N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).



El gran número de dibujos de tipo plano a esta escala (96/186) atestigua que los alumnos tienen un buen manejo de este espacio. Además, podemos añadir que casi nunca se observan discontinuidades espaciales dentro de estos dibujos. Hay que recordar que la mayoría de los estudiantes de la FFyL llegan a CU por el metro Copilco, lo que significa que al menos dos veces al día recorren esta zona de este a oeste, pasando o por el circuito o por Las Islas, pero en ambos casos pasan sistemática y sucesivamente delante la Facultad de Odontología, la Facultad de Economía y la Facultad de Derecho antes de llegar a la FFyL. Esto explica por qué ciertos dibujos, como el 11.6, son tan precisos.

También debemos notar que los dibujos a escala de la Zona Patrimonial son los que tienen un número significativo de tipo *figurativo*. Son nueve croquis en los que los estudiantes han dibujados los edificios en volumen y con símbolos para hacer aparecer el campus central en su conjunto arquitectónico. En el dibujo 11.7, por ejemplo, se puede apreciar el Estadio Olímpico en el primer plano, así como un mural de la Rectoría y los mosaicos de la Biblioteca Central justo después de Avenida Insurgentes, así como, en el fondo, el mural de la Facultad de Medicina con la máscara.

Debemos añadir que, o por ser una parte menos practicada o con menos monumentos, la parte sur de la Zona Patrimonial, donde se encuentran las áreas deportivas con las canchas y la Alberca Olímpica (véase mapa 11.1), está ausente de la mayoría de los dibujos de esta escala.

Monumentos y edificios de la Zona Patrimonial como referencias simbólicas

Lo anterior nos lleva a considerar que, a pesar de que toda la zona esté clasificada como patrimonio mundial de la UNESCO, ciertos edificios son verdaderos monumentos que tienen una fuerte carga simbólica y sirven para valorar el conjunto o parte de éste. Observamos que la Biblioteca Central aparece explícitamente dibujada y nombrada en 151 dibujos; el Estadio Olímpico, en 127; la Rectoría, en 116, mientras que la mayoría de los demás edificios son casi indiferenciables si se omitiera su ubicación. Casi en todas las entrevistas, estos y otros lugares fueron identificados como símbolos de la UNAM. Que preguntemos cuáles son los lugares favoritos o los más simbólicos en CU, las respuestas siempre vinculan el simbolismo de estos "objetos espaciales" con la práctica espacial:

El estadio, la biblioteca, rectoría… creo que esos son los más importantes. Creo que cuando buscas "CU" en Google, te llega la foto de rectoría o de la biblioteca, o del grabado que hay de Diego [Rivera] (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

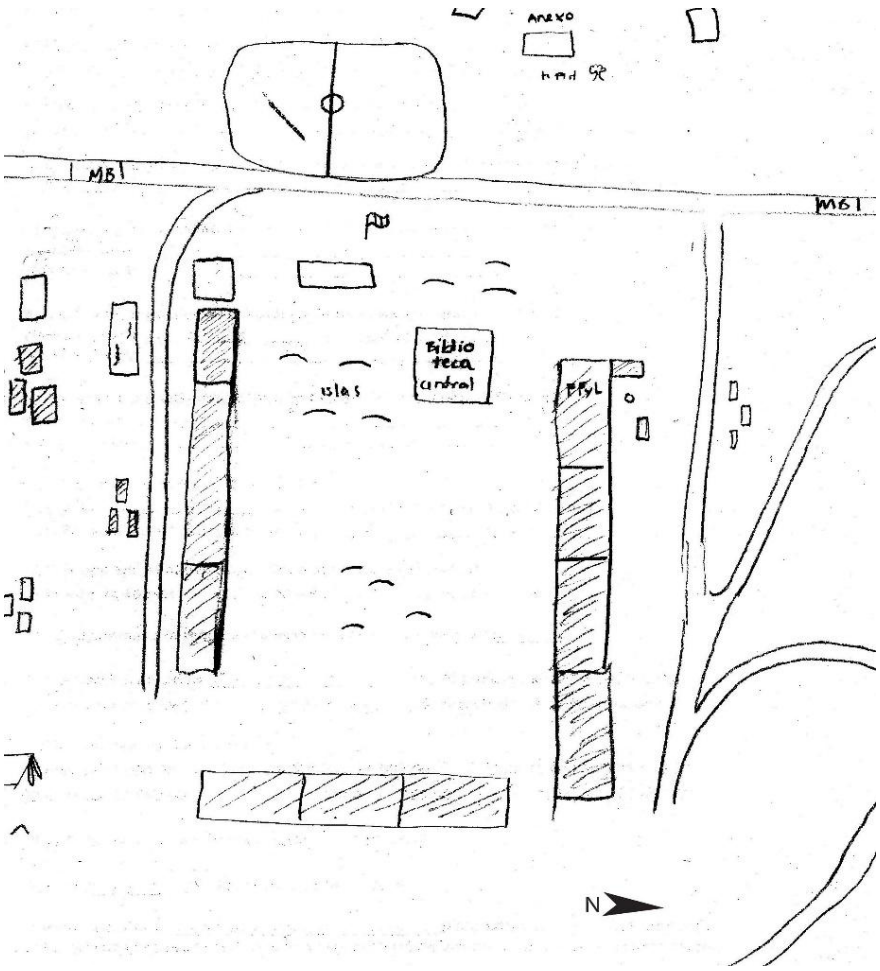
El escudo de las aguilitas, el lema "por mi raza hablará el espíritu", el puma y los murales de la Central. Y de los monumentos emblemáticos en los que he estado, yo creo que… a lado de la Central, donde está como una fuentecita, como que es un punto muy recurrente y que es más como… de amistad (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

En la Facultad de Arquitectura, el Teatro Carlos Lazo, la Biblioteca Central definitivamente… y el Anexo de Filosofía. Creo que ya, son los lugares que más me gustan (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

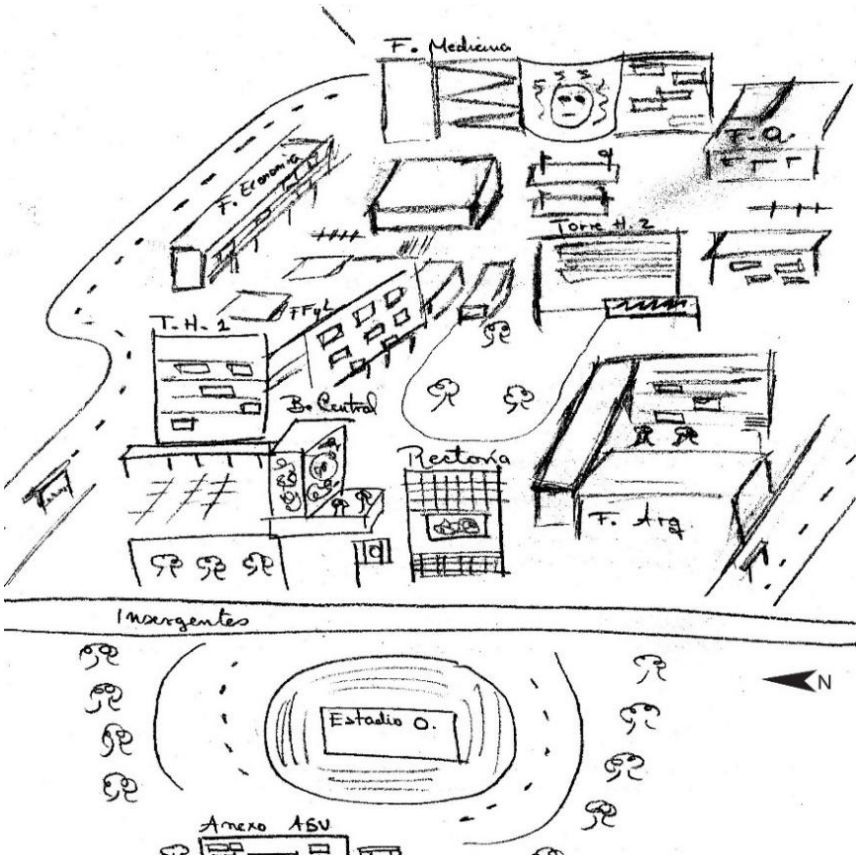
Pues estamos diarios y casi ya no los ves [los monumentos]. A veces nos quedamos la tardecita en Las Islas a cotorrear y hasta que oscurezca y que iluminan a la Central o la Rectoría, te das cuenta que están aquí y te recuerdas lo que es la UNAM. Se ve bien padre de noche (N.° 18, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 19 años).

¡Es un gran debate! Ni te digo, cuando jóvenes ocuparon Rectoría hace unos años, contra la reforma de los CCH, les acusaron de degradar al patrimonio mundial por hacer pintas. Es que está el mural de Siqueiros, pero ya sabes, se utiliza los símbolos como se le conviene (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

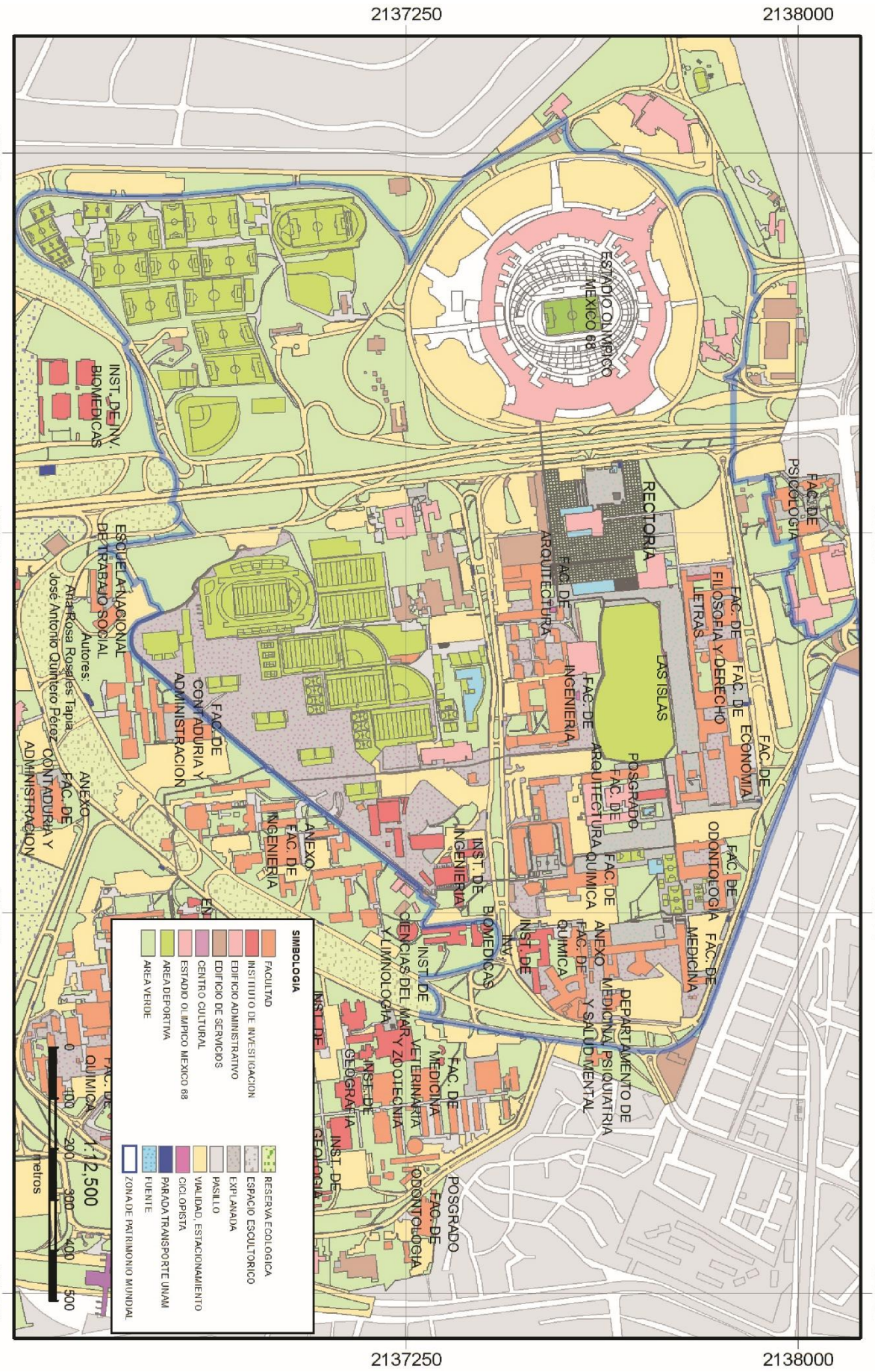
Fotografía 11.1: Las Islas, vista desde la explanada de Rectoría. Podemos observar en primer plano una placa conmemorando la clasificación del Campus Central como Patrimonio Mundial de la UNESCO. Al fondo se observa la Torre II de humanidades, a la izquierda la Biblioteca Central y a la derecha la Torre de Rectoría (Autor: Lariagon, R., 2013).



Dibujo 11.6: Escala Zona Patrimonial, tipo plano (estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).



Dibujo 11.7: Escala Zona Patrimonial, tipo figurativo (estudiante en Lic. Historia, femenino, 20 años).



Mapa 11.1: aréa clasificada patrimonio mundial por la UNESCO en 2007

Autores: Ana Rosa Rosales Tapia, José Antonio Quintero Pérez

Coll-Hurtado y Alcántara Ayala (2011)

Identidad y comunidad UNAM

Monumentos e identidad colectiva

Esta monumentalidad de la Zona Patrimonial fomenta lo que es comúnmente llamado *orgullo UNAM*, y que debemos considerar una real afirmación identitaria colectiva, que supera el sencillo hecho de ser orgulloso de su universidad por su calidad y su historia. En el capítulo anterior, evocamos el prestigio que tiene la UNAM en términos del nivel académico y cómo el campus de Ciudad Universitaria se ha vuelto el símbolo de la modernización de México a partir de los años cincuenta. Por esto, centenas de miles de jóvenes elaboran estrategias con sus familias para entrar en CU. Al prestigio de la institución y del lugar, se añade el orgullo de lograr entrar en la máxima casa de estudios, lo que luego se prolonga y se refuerza por una convivencia entre jóvenes y profesores en un espacio lleno de monumentos que recuerdan la grandeza de la UNAM[2].

Además del contexto ya presentado, estos procesos de identificación con la UNAM no son sólo contingentes a la práctica universitaria, como emanando de la propia convivencia universitaria. Aunque no encontramos documentos que evoquen políticas institucionales que apunten a la creación o al refuerzo de un sentimiento de pertenencia a la "comunidad UNAM", es imposible no reconocer la existencia de un *aparato ideológico-identitario*. Ideológico porque no sólo se trata de fomentar una identidad colectiva, sino de justificar mediante ella el orgullo de la institución y de su organización interna, que abordaremos con más detalle en el siguiente capítulo. No obstante, por el momento queremos añadir que existen numerosos dispositivos que exaltan al orgullo UNAM y que difunden el sentimiento de pertenencia a una comunidad. No podremos verlos todos en detalles, pero existe una amplia gama de medios de comunicación internos. La UNAM tiene su propia Gaceta Universitaria, publicada dos veces por semana, con un tiraje de miles de ejemplares, donde se escribe sobre la UNAM y se publican convocatorias, la agenda académica y cultural, noticias deportivas, etc. La UNAM está dotada de importantes servidores internet y alberga muchos sitios de internet mexicanos, así como todos los sitios de sus distintas dependencias. También cabe mencionar que tiene su propia cadena de televisión

[2] Para quien viene de otras latitudes, en nuestro caso de Francia y de una universidad pública, en las que cualquier afirmación identitaria se califica de ultraderecha debido al rechazo categórico de la izquierda a asumir el nacionalismo después de las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, el corporativismo estudiantil y el orgullo UNAM puede sorprender, incluso incomodar, por su magnitud. Fue difícil no relacionar, al menos superficialmente, este fenómeno con el fuerte nacionalismo mexicano, así como con el de su vecino estadunidense, en el que el patriotismo y los orgullos universitarios son por demás conocidos.

(TV UNAM), que cuenta con un departamento de cultura (Cultura UNAM), así como varios museos. Asimismo, se pegan numerosos carteles informativos, noticias científicas o avisos por parte de la UNAM.

Otro símbolo inmaterial de gran importancia es el Goya, el himno de los estudiantes de la UNAM. Hemos observado cómo se les enseña el Goya a los grupos de primer ingreso cuando hacen la primera visita del campus durante sus primeros días en CU. El himno se canta en cualquier ocasión: en los partidos de futbol para apoyar al equipo Pumas, al terminar una defensa de tesis y en las marchas para señalar que hay estudiantes de la UNAM en el contingente. Incluso es un "grito" para distinguirse en la sociedad mexicana y afirmar "Soy de la UNAM":

> ¿El [himno] Goya? Sí, creo que son símbolos que ayudan a sentirte parte de un todo, ayudan a unificar y creo que es necesario para unificar, como defensa del espacio, del patrimonio histórico, cultural, para determinarte como: soy de la UNAM (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> El Goya, todo el mundo lo conoce, se canta en cualquier ocasión. Es que sí, cantar todos juntos es una afirmación colectiva, vibramos todos juntos, se siente Puma (N.° 18, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 19 años).

Los Pumas y su "territorio"

Uno de los más grandes vectores de identidad y de visibilidad mediática es el equipo de futbol profesional de primera división, el Club Universidad Nacional A.C., también llamado Pumas de la UNAM, o los Auriazules (este último refiere a sus colores azul y dorado). Fundado en 1954 y gestionado por el Patronato del Club Universidad[3], su sede es el Estadio Olímpico Universitario. El club es uno de los mejores centros de formación de México y el equipo profesional fue varias veces campeón de la primera división. Aunque se considera que es uno de los clubes mexicanos con mayor afición –con cerca de 5 000 aficionados (Ibarra Avellaneda, 2006)–, nuestras entrevistas sugieren que no levanta tantos ánimos en la FFyL, ya que, de los

[3] No hay que confundir el Patronato Universitario –que es una asociación civil conformada por universitarios notables y empresarios, cuya función principal es gestionar el patrimonio de la UNAM y encontrar recursos para la UNAM– con el Patronato del Club de la Universidad, cuya gestión se limita al club de los Pumas.

23 entrevistados, sólo cuatro afirmaron apoyar a los Pumas, como este estudiante que parece lúcido sobre la "exaltación Puma" en la UNAM:

> Me gusta el futbol, no es como mi pasión, pero sí me agrada. De hecho ¡le voy a los Pumas! Creo que a veces se exagera bastante, pero es muy chistoso porque cuando gana Pumas sale en la Gaceta, y cuando no, ni los mencionan. Entonces, a veces sí se exagera. Pues lógico, siempre uno canta sus victorias y no sus derrotas. Pero sí está bien, creo que sí es formador de jugadores universitarios, también pues hay cierta corrupción ahí… con la Rebel[4] también. Pero no está tan mal (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

Ibarra Avellaneda (2006) señala cómo los símbolos de la UNAM son retomados por los aficionados (el Goya, los colores, etc.) y cómo el "Territorio Puma" tiene a Ciudad Universitaria como origen. Con base en el equipo de futbol, se desarrolló también una terminología y simbología Puma que ahora está bien anclada. Además de tener un puma de mascota para el equipo, muchas cosas están renombradas integrándolo: Pumabús, Bicipuma, etc. Los hijos de trabajadores, de docentes o de estudiantes de la UNAM tienen tarifa preferencial para inscribirse a deportes en la UNAM, y se les llaman comúnmente "pumitas" (pequeño puma). El logo Puma y los colores azul y dorado llegan a cubrir playeras deportivas, salas de conferencias, manteles de mesas, ciertos vehículos universitarios, uniformes de los trabajadores, así como distintas mercancías (tazas, bufandas, playeras, lápices, cuadernos, etc.) que se encuentran en muchas tiendas alrededor del campus.

El orgullo Puma y sus matices

El orgullo integrado

Preguntamos a los estudiantes lo que pensaban de la UNAM y si estaban orgullosos de estudiar en CU. No preguntamos esto a los cincos entrevistados en la fase exploratoria al principio de la investigación, pero de los otros 23, 21 señalan un apego al lugar o a la institución. Además es necesario matizar que este apego oscila de la adoración a la crítica de la institución. Así, algunos entrevistados, que suelen ser de Historia, y no tenemos explicación para ello, declaran abiertamente tener un afecto positivo hacia la UNAM:

4 La Rebel es uno de los grupos más importantes de aficionados de los Pumas.

> Sí te sientes orgulloso de pertenecer y estar en este plantel de la universidad. Creo que va mucho más allá de que puedes compartir, como que va más allá del estudio, la universidad. Es como conocer a las personas y tener esta parte sentimental con tu universidad […] Pues obviamente como estudié aquí, pues me identifico… Claro, en el CCH Sur también pertenecía a la UNAM, es como un símbolo (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

> Yo creo que esas instituciones, como símbolo, son parte de México y se siente padre decir que uno ahí se formó, ahí se crio por así decirlo, pero creo que es una institución con sus muchos bemoles y con sus pros y sus contras, creo que al final acaban ganando los pros. Yo sí me siento orgulloso, creo que es un espacio muy bueno para desarrollar uno sus estudios (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

> Bueno, sí es un orgullo estar en esta universidad ya que por el renombre que tiene y no sólo del país, sino de Latinoamérica, de habla española por lo menos, porque la carrera en la que estoy… es buenísimo el plan de estudios que tiene, tener profesores que son, la verdad, eminencias. […] Además de que saliendo de aquí tienes el renombre de la UNAM, entonces claro que sí es un orgullo de estar en la universidad no tanto por el equipo de aquí, ya ves que ninguno ya no estudia aquí, de los jugadores (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Un caso particular, tal vez extremo en término de identificación con la UNAM, sin ser un caso único, es el de una estudiante cuyos padres trabajan en la UNAM:

> Como mi mamá trabaja en el sindicato [STUNAM] recuerdo mucho que la acompañaba al auditorio de Ingeniería a sus mítines sindicales y siempre cantaban "Goya, goya". Entonces, desde chica, toda la vida, lo he escuchado, pero jamás me había cuestionado de dónde viene […] Tengo esta relación particular con la universidad, mis dos papás son trabajadores de la UNAM. El departamento en el que vivimos fue hecho de antaño para trabajadores de la universidad. Entonces, eso de alguna manera te crea un sentimiento de pertenencia y de adoración hacia la universidad. A mí personalmente me ha dado muchas cosas, me ha dado todo lo que tengo por el trabajo de mis papás, pues sí es gracias a la universidad. Pero creo que también es como un imaginario colectivo, como que está demasiado inflado, como "Wow eres de la universidad" y es lo mejor (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

Fotografía 11.2: Ejemplo de imágenes que exaltan la identidad Puma (Autor desconocido, consultado en línea el 02/05/2017: http://www.lospumasunam.com.mx).

Fotografía 11.3: Puesto de venta de artículos UNAM. En la entrada de Odontología de CU (Autor: Lariagon, 2016).

Fotografía 11.4: Toma de la fotografía de generación. Estudiantes de Derecho, que al igual que todas las generaciones de las distintas carreras, inmortalizan su paso por la UNAM tomándose una fotografía con el traje de graduado. En el fondo de la fotografía, la Biblioteca Central con su iluminación de noche. Al primer plano podemos ver padres de familia que acompañaron a sus hijos para este momento (Autor: Lariagon, 2014).

Otra estudiante declara su apego a la UNAM no sólo por los elementos ya citados, sino que añade que es un espacio de organización estudiantil:

> Me gusta mucho, la quiero mucho. Siento que cada persona desarrolla una especie de amor a la UNAM. Esa cuestión de defender el honor universitario, no sabría bien… Yo creo que es esa capacidad de organización, de ver que hay espacios, que se puede discutir, ver esa cuestión del prestigio de la UNAM. Es interesante que sea una universidad pública, de las más importantes en Latinoamérica, con excelencia académica. Se supone que es la mejor del país y uno está aquí y ese prestigio te hace pensar diferente. Y también cuando uno sale a comunidades como que ser de la UNAM te abre otro panorama y eso también hace que consideres más a la universidad (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Para otra estudiante, el orgullo UNAM es algo que se merece:

> Siento que ese sentimiento de "yo soy UNAM" y el Goya y todo eso no queda para profesores y estudiantes que no ejercemos bien un papel en la universidad. Es algo como hipócrita, no hacemos bien las cosas aquí en la academia y sentir orgullo porque pertenecemos a la universidad creo que no queda (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

"Descontentos" de la UNAM

Varios estudiantes nos han comentado estar decepcionados de la UNAM, lo que los lleva a una cierta crítica social o política de la institución. Si bien lo abordaremos con más precisión en el siguiente capítulo –cuando tratemos la formación de subjetividades políticas antagónicas y autónomas–, aquí sólo mencionaremos las críticas relativas a estos procesos identitarios de la UNAM, para matizar las formas de apego o de reconocimiento con la institución.

Para empezar, la crítica no es reservada a los de izquierda. Un alumno originario de clase alta nos ha contado haber tenido problemas con profesores y alumnos por ser políticamente de derecha. Así, no está orgulloso de estudiar en la UNAM, entre otras cosas por el aspecto "bohemio" de la FFyL:

> No, no me siento Puma […] porque, por ejemplo, mi familia es muy religiosa. Mi abuela, católica; mi abuelo, musulmán, y si yo los traigo a Filosofía y Letras y les digo "mira, aquí yo estudié", y oliendo a marihuana, pues no estoy orgulloso. Y a mí no me hace daño que alguien

> fume marihuana, sino es respecto a lo que he dicho, por eso no me siento Puma. Al principio sí me atrajo, dije "¡qué bien!, voy a estar en la UNAM, mejor que cualquier universidad española", como sea, pues, es una universidad, que es la más grande del mundo solamente por matrícula, pero, pues, el encanto solamente me duró el primer semestre. Porque es cuando me fui dando cuenta, y sobre todo no fue lo que esperaba. Y lo que a mí me decepciona mucho es cómo se da el discurso de que son humanistas, de que ellos defienden a la clase trabajadora, a la sociedad en general, a la sociedad mexicana, que ha sido tan pisoteada por tanta corrupción que ha habido, pero, pues, la UNAM es un ejemplo más de la corrupción, la UNAM es como México, es como un país, tiene problemas muy serios tanto de productividad, de eficiencia, de calidad… y de calidad sobre todo. Me voy porque no es una universidad de libre cátedra, no es una universidad abierta como se dice. Para nada (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

En cambio, una postura que hemos encontrado en varias ocasiones, sobre todo en el discurso de los estudiantes que dicen posicionarse políticamente a la izquierda, es justamente una crítica a la UNAM por su aspecto "identitario", lo que no significa que no se asimile a la institución o que no les agradan otros aspectos. Por ejemplo, un estudiante ataca no sólo la misión de educación del pueblo por la UNAM, sino su aspecto identitario. Sin embargo, se reconoce en las exigencias de calidad académica:

> No voy a ver los partidos de los Pumas. No es algo que me interese en lo más mínimo. El deporte está chido, es divertido practicarlo, pero no le he agarrado el gusto a sentarme a ver un partido, ya sea en el estadio, ya sea en mi casa. Me parece que se les da demasiada importancia, política y económica a cosas como los Pumas y a los símbolos de la universidad, y que eso hasta cierto punto provoca un chovinismo dentro de la facultad, y que esta sensación de que "yo soy parte de la UNAM, y por lo tanto soy superior a todos los demás, pues la UNAM es la universidad número uno de América Latina". Esta sensación de pertenencia al grupo y de superioridad que se ve más propagada en algunas facultades que otras, pero en todas es presente, me parece un fenómeno muy interesante, y peligroso, yo no me siento identificado con los símbolos de la facultad, sino con aquello que la facultad representa para mí que es este ámbito investigativo, no inquisitorial, sino de inquirir en la sociedad, tampoco esta supuesta acción social de la universidad, lo que la universidad hace es desarrollar especialistas y gente preparada para ayudar a México, ese también es un mito muy perjudicial dentro de la misma universidad. Esta idea de que el especialista es el que va a salvar a México o esta idea de que el especialista tiene la vida solucionada por el hecho de que tiene un título son dos mitos perjudiciales dentro de la universidad (N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).

Otra estudiante, militante de izquierda, distingue entre ciertos símbolos que rechaza de la UNAM y otros que no le desagradan tanto:

> No me siento identificada, y la Goya no la entiendo. No sé por qué cantamos la Goya. Y el lema de la universidad, "por mi raza hablará el espíritu", me parece de lo más colonialista y que sí son símbolos que conservan este origen positivista que me parece que tiene la universidad, y no me identifico. En cambio, los murales me parecen interesantes y creo que sí tuvieron y tienen su función de crear identidad y símbolo, pero para mí no me da mucho sentido (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

La Zona Patrimonial: El espacio de representación estudiantil

Las Islas: El espacio común de la multitud estudiantil

En cuanto a Las Islas, aunque no es un monumento, sino un espacio abierto, aparece en 113 dibujos. Es habitual que los estudiantes se encuentran en esta explanada para convivir entre clases, hacer deporte o beber cervezas los viernes. En algunas ocasiones como la de Día de Muertos, del 31 de octubre al 3 de noviembre, así como el último viernes de cada semestre, puede ser el escenario de unas "borracheras gigantes", generalmente convocada mediante las redes sociales en internet, y que da lugar a una convivencia gigante (véase fotografía 11.5). Varios dibujos, como el 11.8, en el que el estudiante asocia a Las Islas una cajetilla de cigarros y una botella de alcohol, representan esta explanada como un lugar de "cotorreo" estudiantil, para retomar la expresión juvenil.

Las Islas, acordes con su arquitectura funcionalista, son un espacio central, bastante abierto[5], donde reina un relativo anonimato. Paradoxalmente a su función primera de espacio de conexión entre distintas facultades, su estructura abierta no favorece el encuentro. Aunque conviven diario miles de estudiantes, y más en ciertas ocasiones, los individuos y grupos usan la explanada por el anonimato que confiere, para "diluirse en la masa". Suelen ser grupos ya formados en otros ámbitos que van a usar Las Islas como espacio recreativo, tanto para acciones ilícitas (beber una cerveza, fumar mariguana, etc.) como para estar tranquilo con su pareja, o

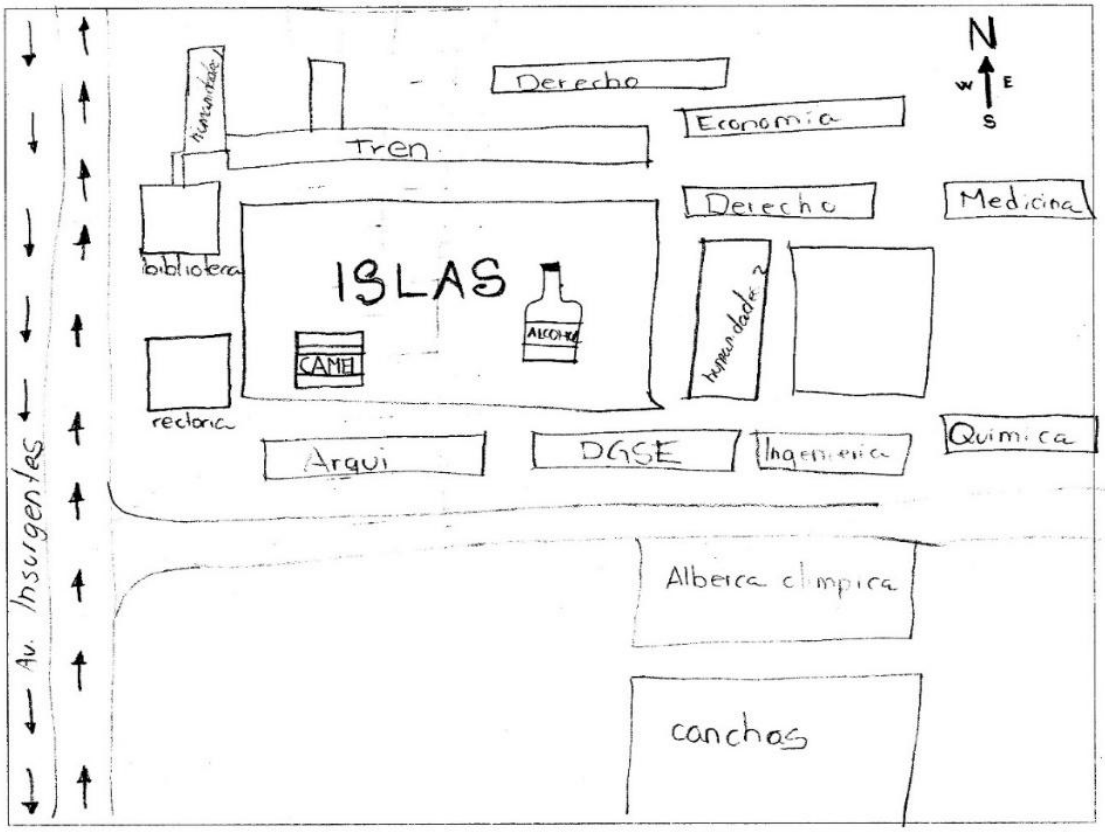
[5] En el plano original, y como lo atestiguan fotografías históricas, no había árboles en esta explanada. No hemos encontrado documentos ni testigos directos, pero en una discusión informal con estudiantes, escuchamos que, justamente por iniciativas estudiantiles, se plantearon árboles, "islas de árboles", para romper la visibilidad.

bien para jugar al futbol, etc. Nuestras observaciones, así como algunos testimonios de estudiantes, van en este sentido:

> A veces también sucedía que no entraba a clases, tenía horas muertas y venía, acudía mucho a Las Islas, pero del otro lado y me quedaba ahí horas platicando con mis amigos (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

> Pues yo siento que Las Islas no es para dar citas, más bien te vas a echar con tus compas, a platicar o beber una chelita, pero hay que ser discreto porque está la vigilancia (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

Dibujo 11.8: Escala Zona Patrimonial, tipo figurativo
(estudiante en Lic. Geografía, masculino, 20 años)



Castro Rodríguez (2011) señalaba algo similar acerca de los estudiantes de la FCPyS. Muchos estudiantes de dicha facultad llegan a salir de su facultad para no ser reconocidos cuando "cotorrean". Suelen ir a otra facultad o a Las Islas, o incluso al Jardín del Edén en la FFyL.

Fotografía 11.5: El Día de Muertos, 2015 en Las Islas. Al atardecer del viernes 30 de octubre 2015, los jóvenes se agrupan en la explanada para convivir y festejar el puente del Día de muerto. Foto tomada desde la Biblioteca Central (Autor: Lariagon R., 2015).

Fotografía 11.6: La Torre de Rectoría dominando Las Islas (Autor: Lariagon R., 2017).

Las Islas bajo la autoridad universitaria

Sin embargo, Las Islas es un espacio donde uno se somete a la autoridad universitaria, al menos simbólicamente. Es un espacio rodeado por las facultades y dominado por torres, *falos,* como le gustaba definir Henri Lefebvre a estos edificios que se imponen a la vista. La más grande e imponente de ellas es la Torre de Rectoría. Además de lo estrictamente simbólico, Vigilancia UNAM circula con sus carros de patrullas, sobre todo en al atardecer, para intentar disuadir y a veces impedir que los jóvenes consumen productos ilícitos, pero nunca con una gran eficacia. Parece que hacen acto de presencia para evitar que el fenómeno se salga de control, más que ejercer una real política represiva.

De todos los entrevistados, casi ninguno tuvo críticas específicas acerca de Las Islas. Sólo una estudiante extranjera, que posiblemente por ser de intercambio de Filosofía y lectora de Foucault, así como militante de izquierda, tenía más distancia y herramientas analíticas para presentar una opinión construida. Así, durante su entrevista, que realizábamos justamente en Las Islas, nos presentó su crítica:

> Pues… arquitectura o geografía de la dominación. Mira, la Rectoría es el Panóptico[6], esto parece una cárcel de venza absolutamente. Conforman todas las facultades un cuadrado con un parque en el centro y un edificio que sobresale sobre todos que es la Rectoría, lleno de cristales desde donde se puede controlar y ver absolutamente todas las facultades, no hay algo que la Rectoría no pueda ver desde ahí. Y no me refiero sólo a lo simbólico que eso impone sino al tipo de relaciones y de distribución de relaciones que crea el espacio. También… por ejemplo, se puede decir que el espacio central de compartir en la UNAM o en este proyecto de CU es este campo verde, y me vas a decir "¿qué posibilidades hay de organizar algo sin que alguien te vea?". Es un espacio absolutamente descubierto en donde ni siquiera puedes fumar un cigarrón sin… y no hablo, evidentemente, de fumar cigarros sino de organizar cosas, o simplemente de tener espacios que no puedan estar controlados. Sí es cierto que luego las facultades tienen muchos lugares que se van cerrando, pero la propuesta general es esto. Un espacio uniforme, grande, donde todo es visible, un policía desde ese punto puede ver lo que está sucediendo ahí. Quiero decir con esto que, la distribución y la construcción arquitectónica de CU responde a una lógica de disciplinamiento (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

[6] El Panóptico, hace referencia a los trabajos de J. Bentham sobre la arquitectura carcelaria, trabajos bastante retomados por Foucault en *Surveiller et Punir* (1975). El Panóptico pone énfasis a esta torre donde se puede observar a todos los sujetos dominados, sin que ellos sepan si están siendo observados o no, obligándolos a tener siempre una conducta adecuada.

Esta interpretación coincide con los trabajos que realizó el historiador del urbanismo el Dr. Sergio Miranda Pacheco, que entrevistamos para esta investigación:

> Para mí es la Rectoría, una torre donde puedes ser visto sin darte cuenta. Es una metáfora. Mi interpretación es esa: Rectoría puede fungir, combinada con este análisis de la arquitectura y del urbanismo funcionalista, como Panóptico. Al momento de su construcción, sólo había el campus central, entonces Rectoría dominaba toda la universidad original. Expresa esta voluntad de disciplinamiento del estudiantado a través del espacio (Miranda Pacheco, 2013).

Si éste fue el proyecto inicial de campus, hay que tomar en cuenta la evolución de la sociedad, sin olvidar que el espacio no determina, en una relación estricta de causalidad, la vida social:

> Al contrario, lo que los estudios dicen sobre los campus norteamericanos, así como con los estudiantes mexicanos, terminaron construyendo una dinámica socio-espacial que les llevó a intercambiar, a desarrollar posturas y acrecentar su inconformismo político, y fue bastante rápido, fue en menos de 14 años [de 1952 a 1968]. Hace falta mucho analizar el 1968 en este sentido. Hay una historia más, que reconstruya la vida del estudiante en el campus […] Al final, el proyecto conservador con el cual nació el campus se trastocó. Terminó dándole a los estudiantes un espacio en el cual no hay calle de por medios, ni distracciones y tienen el tiempo (Miranda Pacheco, 2013).

Efectivamente, no es la primera vez que constatamos este "efecto campus" inesperado por los poderes políticos. En nuestra investigación de maestría (Lariagon, 2010), observábamos cómo el campus de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), construido a partir de finales de la década de 1960, con bases en preceptos funcionalistas que operaban en las políticas de desarrollo franquista, fue ubicado en el campo para alejar a los estudiantes del centro de Barcelona. Tal política de ordenamiento territorial y educativo, si bien los alejo del centro de Barcelona, favoreció el desarrollo de un "entre-sí" estudiantil que dinamizó el activismo estudiantil.

Regresando a nuestro caso de estudio, y si bien la forma *campus* favorece la copresencia estudiantil, también debe ser relativizada respecto a la evolución de la sociedad, sobre todo de la urbe mexicana. Ciudad Universitaria, como la CDMX, ya no es la de los años cincuenta, sino la de la década de 2010, lo que se debe percibir en las prácticas espaciales. El campus en sí abre posibilidades, pero es desde la propia práctica social que surge de la organización estudiantil, no del espacio. Y la ubicación de CU en una megalópolis participa, para la mayoría de

estudiantes, en la disminución de los tiempos de estancia en el campus y, en consecuencia, en las posibilidades de encuentro e intercambio, como lo hemos visto en el capítulo anterior. Parte de esta dinámica participa en la reducción del tiempo de la copresencia, limitándola a las propias facultades como lo veremos en el siguiente apartado. Pero antes de alejarnos de la escala de la Zona Patrimonial, terminemos con la cuestión de la concreción social de la ideología UNAM.

Espacio, ideología y "consistencia" de la comunidad UNAM

Espacio e ideología

El rechazo de la "identidad UNAM" no debe confundirse con que el estudiante no se identifique con esta universidad. Que esté en favor o en contra de ciertos aspectos de la institución, se ha construido subjetivamente *en relación* con ella. La misma estudiante que acabamos de citar reconoce, por ejemplo, que los lugares simbólicos adquieren nuevos simbolismos en la propia práctica social:

> Me parece que Rectoría es simbólico para mí porque he visto que es un punto donde se realizan mítines y protestas estudiantiles. También el Auditorio [Che Guevara] me parece simbólico porque he estado en algunos talleres que han sido muy importantes para mí. Y me parece un lugar en donde se rompe la cotidianidad de la universidad en el sentido en que suceden muchas otras cosas, además de cuestiones relacionadas con la academia (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

Esta postura, que tiende a aparecer en los discursos de estudiantes de izquierda, nos permite aportar una precisión fundamental respecto a las ideologías identitarias y la intrínseca dimensión espacial de los procesos de subjetivación. Esta estudiante resalta su propia manera –de izquierda– de ver los lugares. El simbolismo que concede a Rectoría se construye en oposición a ella sin negar su simbolismo oficial. Es decir que, aunque se opone al aspecto identitario-institucional de la UNAM, su discurso personal se construye con base en éste, es decir, a la vez de manera dependiente y distanciada. ¿Por qué? Porque ni la ideología ni la identidad se forman encima del espacio, en un plano diferente a él. Los sujetos se construyen en relación con objetos y están inmersos dentro de estas relaciones. Así, como lo especificaba Lefebvre:

> ¿Podemos definir el espacio social por la proyección de una ideología en un espacio neutro? No. Las ideologías prescriben la localización de una actividad dada: un lugar será sagrado y otro no; el templo, el palacio, la iglesia estarán aquí y no allá. Las ideologías no producen el espacio: están en él, lo son. ¿Quién produce el espacio social? Las fuerzas productivas y las relaciones de producción (Lefebvre, 2013: 253).

Esto significa que es la organización de la sociedad, y principalmente *las fuerzas productivas* y *las relaciones de producción*, es decir, el modelo productivo y el poder político, las que explican la producción material de la UNAM. Luego las ideologías se encargan de dar sentido y justificar una práctica, haciendo coincidir gestos y actitudes con el espacio:

> La gesticulación encarna la ideología y la liga a la práctica. A través de ella, la ideología no queda en la abstracción y realiza los actos a través de los gestos (el puño elevado, el signo de la cruz). La gesticulación liga las representaciones del espacio y los espacios de representación, al menos en ciertos casos privilegiados: los gestos litúrgicos, por los cuales los predicadores evocan mediante la imitación en un espacio consagrado los gestos divinos, creadores del universo. Por otro lado, los gestos guardan una relación con los objetos que pueblan el espacio: los muebles, los trajes, los instrumentos (de cocina, de trabajo), los juegos, los lugares del habitar (Lefebvre, 2013: 257).

Las *representaciones del espacio*, concepciones que prescriben ciertos usos del espacio, coinciden necesariamente con los *espacios de representación*, es decir, con aquel espacio social que sirve de contexto a la producción de representaciones propias de los sujetos, incluso antagónicas o críticas de las representaciones dominantes. Pero decir que coinciden no significa que son iguales. Coinciden en una misma materialidad, pero pueden entrar en contradicción.

El espacio induce las ideologías (Busquet, 2012) y retomando el testimonio de la estudiante citada anteriormente, aunque la ideología universitaria está "encarnada" en los edificios y monumentos, hay estudiantes que, por su propia trayectoria social y política, tienen su manera de ver e interpretar esta Zona Patrimonial. Es importante añadir que la generación de sus propias representaciones del espacio significa *hacer propio* al espacio. Es decir que a pesar de las críticas que se pueden elevar contra la UNAM, estos sujetos se han apropiado la Zona Patrimonial, al mínimo al nivel simbólico. Así coincidimos con Ibarra Avellaneda cuando dice, en referencia al equipo de futbol y su afición, que "El Territorio Puma, se encuentra estrechamente ligado al espacio universitario como hecho social" (2006: 65), pero no cuando dice que el espacio social se convertirá en territorio cultural. El espacio social no es algo

preexistente a la territorialización, sino concomitante. Sin duda hay grupos culturales que reivindican la identidad UNAM con base en una práctica de CU, pero quedaría averiguar en qué medida estos grupos tienen un poder establecido espacialmente.

La Zona Patrimonial como soporte de la identidad colectiva y del poder institucional

Realizar una investigación específica sobre las políticas identitarias de la UNAM habría necesitado una gran cantidad de trabajo que no pudimos emprender. Sin embargo, tenemos los datos necesarios para afirmar que sí se trata de estrategias que apuntan a difundir el sentimiento de pertenencia a la UNAM. Este proceso no está para nada en contradicción con el orgullo "surgido" desde abajo, es decir, el propio orgullo de haber cursado una carrera de alta calidad. Con la diferencia que las políticas identitarias y las medidas administrativas canalizan y ponen imágenes a esta identidad, participando en la homogeneización del espacio, un espacio que es entonces un instrumento del poder de la institución.

Con lo observado del "orgullo UNAM" como política actual, nada nos impide decir que se trata de una identidad construida mayormente desde arriba. Si bien no sabemos cómo pudieron evolucionar esas políticas universitarias en casi un siglo de existencia, tenemos rastros de su creación. Desde 1924, con el rectorado de Alfonso Pruneda, se habían emprendido medidas de reforzamiento de la identidad universitaria con una serie de mecanismos como las celebraciones de ceremonias conmemorativas y el aniversario de la fundación de la UNAM, visitas a la tumba de Justo Sierra, inauguraciones de ciclos escolares y la formación de equipos deportivos (Olivares Sandoval, 2011a). Y de acuerdo con Benedetti (2011), la elección del nombre de un lugar y sus sucesivos ajustes y resignificación –que son los momentos conmemorativos– participan en la creación de sentidos de pertenencia, contribuyen a forjar memorias colectivas y a producir imaginarios. Estas políticas toman cuerpo en el espacio y así se forma el territorio UNAM, territorio de la institución que "gobierna la comunidad" y que encuentra su fuerza y legitimidad en que las contradicciones sociales que contiene la UNAM, ellas mismas disimuladas en un espacio abstracto. Abstracto porque no se reduce a lo que pretende ser. Como un Estado-nación con su(s) pueblo(s), en nombre de la comunidad Puma se puede hacer o no hacer cosas, se incitan a ciertas conductas y se prohíben otras. Las normas y valores que reinan en el campus han sido elaboradas a partir de un sujeto estudiantil abstracto

y han sido materializadas en su centro, el campus central, donde los monumentos recuerdan el orden social-administrativo de la institución.

Entonces, la Zona Patrimonial debe ser considerada el *espacio de representación estudiantil:* es el espacio donde convergen todos los estudiantes, trabajadores y académicos, lo practican regularmente y disfrutan de sus áreas verdes, conviviendo con los más grandes símbolos de la institución. Es el espacio donde domina la autoridad universitaria. Es donde se fundamenta la identidad UNAM y donde se construye el sujeto estudiantil. Es desde este espacio donde, de manera casi incondicional, se defiende, tanto desde la izquierda como la derecha, la autonomía universitaria, la educación pública, el orgullo UNAM, etc. Sin embargo, ¿cuál es la consistencia de este sujeto colectivo? ¿Podemos hablar de una real comunidad universitaria?

Retomemos la propuesta de Safa y Ramírez Kuri (1996), quienes diferencian tres niveles para la construcción local de la identidad colectiva. A este nivel del análisis, sólo hemos identificado dos de ellos. La identidad local estudiantil se ha construido tanto al nivel de la *experiencia individual* como a través de una *identidad colectiva*. Aunque varía en intensidad según cada persona y grupo, estudiar y convivir en la Zona Patrimonial ha sido una nueva etapa de múltiples historias personales que tienen en común caracterizarse por la apropiación y la identificación a la institución y a su espacio. Esta experiencia basada en el reconocimiento y la apropiación colectiva de ciertos lugares, permite a los estudiantes, a pesar de las distinciones internas, diferenciarse de otros grupos sociales, como de los estudiantes de otras universidades (por ejemplo, del IPN o la UAM). Sin embargo, si bien los niveles de *la experiencia individual* y de la *identidad colectiva* están identificados a la escala de la Zona Patrimonial, el tercer nivel, el de la *legitimación de las prácticas de apropiación del territorio por actores sociales,* no fue observado. Los estudiantes no dominan el espacio, sólo son usuarios, por lo cual conviene hablar de territorialidad y no de territorio estudiantil. No es un espacio apropiado –transformado– materialmente por la comunidad estudiantil porque ésta no existe como grupo social, sino sólo como referente identitario, como sentimiento de pertenencia institucional. Al contrario, la apropiación de espacios por grupos políticos suele generar tensiones entre estudiante y con las autoridades, lo que revela divergencias sociopolíticas, lo que es normal si tomamos en cuenta la gran matrícula y la fuerte heterogeneidad del estudiantado. Tres entrevistados nos sugirieron explícitamente este desfase entre una identidad UNAM abstracta y una práctica socializadora concreta a una escala más reducida, y uno de ellos es especialmente explícito:

> Pues se puede decir que me he sentido como que en varias cosas. Por ejemplo, yo veo a veces que cuando juegan los Pumas, muchos sí se ponen la playera, cantan el Goya, van al estadio. En ese sentido yo no me siento parte de la UNAM porque yo le voy a otro equipo aparte. Y ya a un nivel, digamos, un poco más académico, de comunidad, por ejemplo, hace poco en el colegio hubo un maestro plagiador, y yo me sentí como parte del colegio, en que sí era una falta de respeto a las personas a las que él les había robado las ideas. En ese sentido, sí me siento parte de la comunidad. También cuando, pues, publican algo referente a las noticias de la facultad, sí me siento parte, tanto en las buenas como en las malas. Me siento parte del colegio a ese nivel, pero ya digamos en un nivel más general, a la integración de la facultad; sí me siento un poco de repente distante, tal vez porque yo siento que cada quien se va haciendo como en esferas más pequeñas. Por ejemplo, la UNAM como unidad de todo sí, pero cada unidad ya es una facultad, y en la nuestra que son diez licenciaturas se van encerrando cada vez más en su grupo de amigos, incluso dentro de tu propio grupo de amigos como te vas relacionando (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Efectivamente, como lo veremos en el siguiente apartado, la socialización estudiantil se realiza sobre todo a la escala de la facultad, así como las agrupaciones políticas y las actividades auto-organizadas por los estudiantes.

III – LA FFYL COMO ESPACIO DE AFIRMACIÓN GRUPAL

La FFyL como espacio principal de socialización

Una socialización intrafacultad e interdisciplina

La mayoría de los estudiantes que entrevistamos declaran socializarse principalmente con gente de su carrera. Obviamente, hay excepciones y matices según cada estudiante. Uno manifiesta que por su interés académico se relaciona sobre todo con estudiantes de su carrera y de su generación:

> En general no suelo ir adónde va toda la gente. Ni con amigos, o más bien con grupos de amigos de afinidades, no tengo la misma afinidad académica con todos. En torno a eso voy haciendo mi grupo de amigos, pero no convivo con gente de los primeros semestres, por ejemplo.

> Convivo más con la gente de Geografía (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años).

Pero en la mayoría de los casos, los estudiantes declaran relacionarse también con estudiantes de otras carreras en la misma facultad, como es el caso de 12 entrevistas realizadas:

> "Tengo… sí, comparto con algunos de Estudios Latinoamericanos, de Letras Hispánicas, Historia, sí muchos, de otros colegios, de Filosofía también (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

> Dentro de la facultad he tenido relaciones sociales con gente de muchas carreras, compañeros y compañeras de otras carreras (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

Incluso con gente de otras facultades:

> Pues obviamente convivo más con los de mi carrera, y ya pues con otras carreras, pues, tengo conocidos y tengo amigos a los que les hablo más, de Ciencias Políticas, de Psicología y de Ingeniería, en esas carreras medio me puedo mover (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Preguntar sobre la socialización hizo reaparecer la cuestión de la trayectoria educativa. Varios estudiantes se conocen desde hace muchos años porque viene de las mismas escuelas preparatorias:

> Conozco más gente de otras carreras por los amigos de la prepa que también ellos están en otros tipos de carreras y de ahí los voy ubicando (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

> Algunos, a muchos también, ya los conocía desde, bueno, los más importantes los conocía desde que íbamos en la prepa, pero todos caímos en Filosofía o en Geografía (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

> Bueno resulta que mucha gente de mi prepa está en la facultad ahora. O gente cercana como a nivel de mis relaciones de la prepa, y por eso conocí mucha gente, no sólo de Geografía. Aparte en las asambleas, que hubo muchas cuando yo entré, también pude conocer a personas de otra

> carrera. Y en estos espacios, como los jardines, pues también he conocido y creado relaciones con otra gente (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

El activismo como vector de socialización

Como ya lo advertimos, no porque se destaquen tendencias sociales se deben negar a las demás. Si bien mediante las entrevistas se evidencia que la socialización estudiantil suele realizarse mayormente en la facultad, algunos estudiantes pueden tener otras actividades que influyan en su socialización. Así, recordemos que 53 (28.5%) de los encuestados declararon tener una actividad cultural, deportiva o política en CU. De estos, sólo 13 nos precisan que estas actividades tienen lugar en la FFyL. De estos 13, siete son actividades políticas, y otros tres son actividades culturales que se realizan en espacios políticos y ocupados, como talleres de danzas en al auditorio Che Guevara o lecturas colectivas en el Cubo 300. Estas observaciones dejan pensar que el activismo político, contrariamente a otras actividades, entre otras las deportivas, que en ciertos casos necesitan infraestructuras especiales (alberca, cancha de futbol, etc.), se realiza sobre todo en la facultad.

Efectivamente, las actividades políticas, y específicamente las asambleas estudiantiles que pueden llegar a ser muy concurridas en ciertas coyunturas, pueden ser espacios de encuentro y discusión. Observamos a lo largo de nuestro trabajo de campo que la acción política estudiantil se realiza sobre todo a escala de la facultad. Es en la asamblea estudiantil de la FFyL que se decide, por ejemplo, cerrar la facultad o realizar una acción política, independientemente de las demás facultades. Aunque desarrollaremos estos aspectos más a profundidad en el siguiente capítulo, aquí queremos mencionar que el activismo estudiantil y la socialización que lo acompañe se realizan, sobre todo, a esta escala. Al ser un lugar que se practica casi cotidianamente, se vuelve la escala espacial privilegiada para el militantismo y el anclaje político estudiantil:

> El activismo es sin duda un vector de socialización y creo que conozco a toda la fauna política de la facultad. Empiezas con unos amigos a armar un grupo, luego te topas con otros en las asambleas, te acercas donde haya afinidad… Entonces es también de desencuentro porque unos, nada más porque no son de tu color [político], ni les hablas, incluso se le va criticando (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

Aunque local, el activismo estudiantil permite conectarse a redes militantes más amplias. Una estudiante se involucró en un proceso de lucha urbana en la zona de los pedregales, cerca de CU, lo que le permitió conocer a gente de otras facultades:

> Pues [tengo amigos] de las clases. No sé si son muchos, pero en mis clases he coincidido con varios, y también, por ejemplo, con el activismo que te digo que luego hago en los pedregales de Coyoacán, he conocido a varias personas de acá. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho tengo unos compañeros que se han juntado con los pedregales y ahí los he conocido, de Arquitectura también (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

En muchos casos, los amigos traen a otros amigos, lo que hace que la socialización raramente está restringida a un círculo estricto de personas de una misma disciplina o misma facultad. Incluso, son a veces estos amigos que permiten conocer a estudiantes de otras facultades:

> No se me hace difícil, siento que en general es sencillo hacer amigos, en la biblioteca, en el Pumabús, no sé. Pues aquí en la facultad, son principalmente de mi carrera, pero no sólo, conozco de varias y no necesariamente de mi semestre, varía. Porque puede que fueran conmigo en el CCH y que hayan elegido estar aquí pero en otra carrera, y de ahí puedo encontrar otro tipo de gente como contactar entre ellos (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

Dificultades de socialización

La socialización se puede dar de múltiples formas y depende de las trayectorias y actitudes individuales. Por ejemplo, dos alumnos nos dijeron que no les interesaba socializar, lo que se conjuga con una estancia en el campus dedicada únicamente a las clases:

> Soy medio solitaria, lobo solitario, no me gusta estar con la gente, irónicamente. Pues con un grupo de amigas, pero en realidad acomodo mis clases de tal manera en que llego clase tras clase, tres cuando mucho al día y salgo de la última y me voy (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Otros prefieren estudiar que socializar:

> Me siento bastante cómodo en la facultad. No soy una persona muy sociable en el sentido de que esté todo el tiempo en fiestas. Tengo muchos conocidos, compañeros, pero casi todo mi tiempo lo invierto en estudiar, investigar, desarrollar proyectos de gestión cultural. Lo invierto en eso, actividades estudiantiles y académicas (N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).

En cuanto al estudiante políticamente de derecha que ya hemos encontrado en varias ocasiones, tiene dificultades de socialización con la gente de la facultad:

> Yo estoy desencontrado con mis compañeros de la carrera, porque ya trabajé en el Instituto [de Geografía] y no soy bien visto por mi forma de pensar. Por ejemplo, dicen que soy un capitalista; entonces, siempre mis opiniones en los primeros semestres no eran precisamente de la parte de izquierda, yo era de los pocos que contrastábamos. Entonces me fui haciendo de enemigos, a mi simplemente en la carrera me etiquetan como fresa, como pijo, pero para nada, yo vivo solo y yo respondo por mí; entonces, no es una universidad abierta… (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

Y aunque la socialización estudiantil es un tema amplio que merecería una investigación propia, nuestro breve acercamiento permite mínimamente destacar que la FFyL es el lugar privilegiado para la socialización de los estudiantes de dicha facultad. Al final, sólo un estudiante de los entrevistados nos comentó tener más amigos afuera de la FFyL:

> Yo no tengo mucho tiempo de convivir, y soy un poco tímido. En general vengo a clase y me voy. Tengo mucho más amigos en mi barrio, ahí donde juego futbol. Aquí no, ni me interesan (N.° 19, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 24 años).

Esta observación se debe complementar con la expuesta más arriba, en relación con los desplazamientos en la Zona Metropolitana y los tiempos de estancia en el campus. En la mayoría de los casos, los estudiantes llegan para sus clases y se van después. A veces se quedan para ir a la biblioteca, comer con sus compañeros o para convivir en Las Islas. En pocos casos se quedan todo el día. Esto coincide con la observación de una socialización estudiantil que se realiza principalmente con gente de la facultad, así como en su perímetro y en sus alrededores.

Este fenómeno no es nuevo y ya había sido observado. La masificación de la enseñanza superior y el desarrollo de nuevas disciplinas en los años sesenta, y posteriormente, habían evidenciado la necesidad de nuevos espacios. Por lo mismo, los institutos fueron desplazados

en una nueva zona más al sur de CU, desconectando la investigación de la docencia, efecto que se opone al espíritu integrador de 1952. La desintegración universitaria se acentuó porque los estudiantes no circulaban por las distintas facultades como estuvo proyectado originalmente (Fernández Christlieb, 2003a).

Para Castro Rodríguez (2011), que considera que existen tres tiempos en la vida estudiantil (el de la clase, el de entre-clase y el de después la clase, que se puede extender de una tarde a todo un fin de semana), el tiempo entre-clase ofrece las condiciones de una socialización restringida, obligada por la estructura de la jornada escolar, en el cual los estudiantes intercambian sus datos, hacen una tarea y sobre todo quedan para actividades posteriores. No sorprende, entonces, que la facultad se vuelva el espacio principal de la socialización estudiantil.

Dibujos de la FFyL por un espacio fuertemente apropiado

Sobre los dibujos, los simbolismos y sus interpretaciones

Nos parece importante aprovechar este momento para hacer una pequeña digresión metodológica. Efectivamente, debemos precisar que no hemos sido capaces de observar representaciones positivas o negativas de la UNAM con base en los dibujos recolectados. Podríamos, en una perspectiva psicológica, haber profundizado las formas de los dibujos (tamaño de los objetos, manera de dibujar los objetos), la inserción de símbolos, así como las ausencias de ciertos objetos, e intentar deducir cómo los estudiantes "ven" el espacio, y qué sentido le confieren. Así, es importante distinguir los dibujos como formas de *representar el espacio* "físicamente" y de *representar los simbolismos del espacio* mediante el dibujo. La interpretación de la segunda, dada nuestra formación, no ha estado a nuestro alcance. Además, un acercamiento más psicológico habría merecido otra metodología, que podría consistir en observar la elaboración individual de cada dibujo para entender la lógica de construcción de éste.

En nuestro caso, el aspecto cuantitativo de la encuesta por mapas mentales tenía por objetivo descubrir tendencias en las prácticas espaciales y nos informó sobre ciertos aspectos también relativos al simbolismo, aunque en grande medida son las entrevistas las que nos han aportado más contenidos subjetivos. La inserción o no de ciertos edificios, y sobre todo su

recurrencia en muchos dibujos, informó sobre la importancia de estos en la manera de vivir el espacio, pero las entrevistas aportaron informaciones decisivas. Con base en los dibujos, se destacaron edificios monumentales como la Biblioteca Central y Rectoría, pero habría sido imposible saber lo que los estudiantes piensan de ellos sin las entrevistas.

Nunca tuvimos comentarios negativos de la Biblioteca Central, pues suele ser considerada un símbolo de la historia de México. Tiene una estética particular apreciada y representa lo universal de la cultura por ser un acervo bibliotecario. En cambio, como lo hemos observado, Rectoría puede representar distintas cosas según como uno se posicione respecto a la política universitaria.

Sin embargo, las escalas espaciales, además de resaltar la estructura escalar de las prácticas espaciales, también han aportado informaciones relativas al simbolismo. La fuerte recurrencia de dibujos de tipo plano y a escala de la Zona Patrimonial ha permitido confirmar que la del Campus Central de CU es un espacio bien manejado por los estudiantes de la FFyL, tanto por su *práctica cotidiana* como por su *alto simbolismo*, sin poder saber con certeza cuál de los dos influye más en la realización de los dibujos. Si bien en los dibujos a escala del campus o de la Zona Patrimonial la inserción de un espacio ocupado como el Auditorio Che Guevara no significa necesariamente que el estudiante esté involucrado en política, en cambio parece que dibujar un croquis a escala de la FFyL o un *zoom* de ella se puede justificar por el deseo de mostrar estos lugares o resaltar lugares muy simbólicos desde un punto de vista personal, por ejemplo, los lugares donde se ha construido el grupo de amistades.

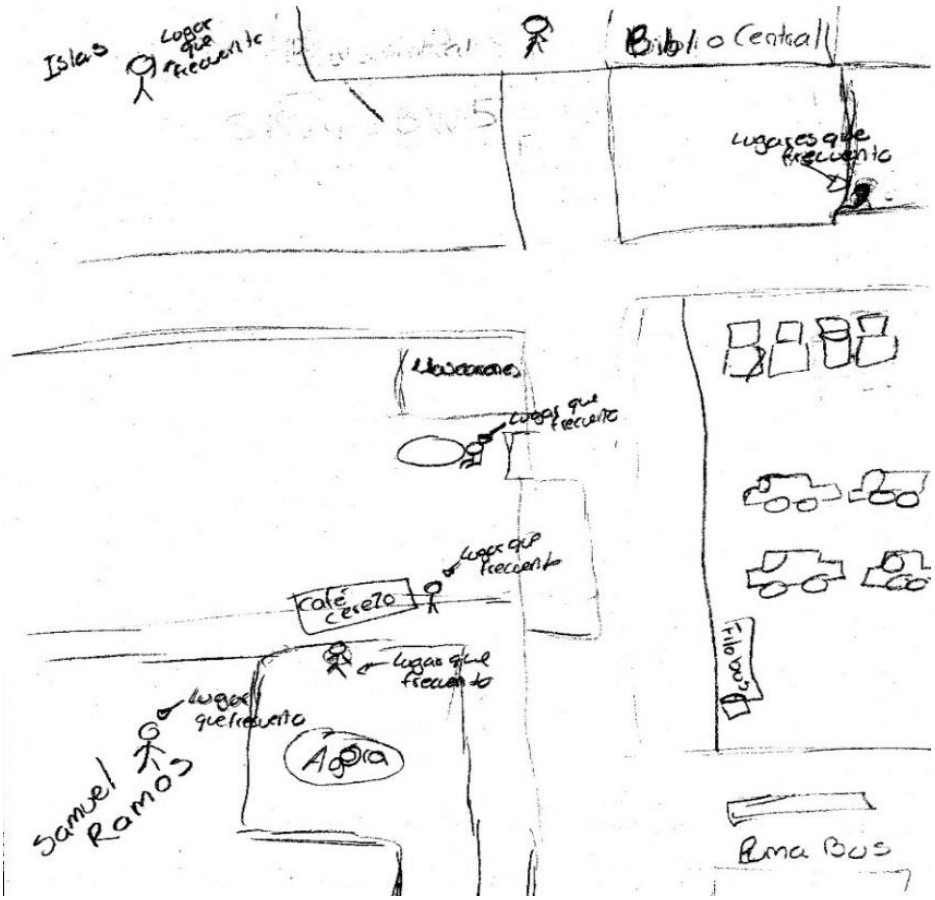
Dibujos detallados de una práctica recurrente y circunscrita

De los 21 dibujos a escala de la FFyL (16) y parte de ella (5), ocho muestran uno o más lugares ocupados por colectivos estudiantiles de cierta orientación política. El hecho de dibujar croquis de estas escalas permite integrar muchos detalles en los dibujos. Por ejemplo, la estudiante que realizó el dibujo 11.9, cuando comenta su dibujo, expone su rutina o sus costumbres en su práctica de la FFyL:

> Hice como un croquis, no recordaba tantos espacios… Por lo general estoy aquí, en la Samuel [biblioteca Samuel Ramos, de la FFyL, en el dibujo abajo a la izquierda] trabajando o me llevo

a veces con el Comité Cerezo[7], que está aquí, debajo de la escalera, y pues ahí luego también estoy platicando con ellos. Como luego está muy llena la Samuel, me voy acá a los Mascarones [cuadro al centro del dibujo] a leer. Por lo general con mis amigos estoy acá a lado de la Central [arriba a la derecha], tenemos ahí como el punto de reunión. Cuando uno va ahí, es que va a buscar a alguien. Estuve dibujando los lugares que frecuentaba, lo que fuera más evidente (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Dibujo 11.9: Escala de la FFyL, tipo plano
(N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años)



Sin embargo, cabe volver a precisar que un dibujó a escala de la FFyL no significa que no tenga una práctica espacial más amplia del campus, aunque condicionada temporalmente a la evolución de sus actividades:

[7] El Comité Cerezo es un colectivo político importante en la FFyL y conocido por gran parte de la izquierda mexicana. Volveremos a mencionarlo más adelante.

> No me muevo mucho. Bueno últimamente sí porque conseguí una beca en la Torre de Humanidades [en la Zona Patrimonial] y voy para allá. Pero por lo general siempre que vengo, vengo solo acá, a Filosofía. A veces lo que es Arquitectura… últimamente estoy yendo mucho para allá y… lo que es también Ciencias. En ese momento que hice el dibujo creo que sí, sólo estaba centrada en Filos. Supongo un poco por la tensión que era mi último semestre y ya quería terminar. Entonces estaba todo el tiempo acá (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Otra estudiante que ya hemos citado, que tiene la particularidad de ser de intercambio, dibujó sólo el pasillo exterior de la FFyL, donde están los vendedores ambulantes, así como las entradas de lugares ocupados[8] que frecuenta (véase dibujo 11.10). En este caso particular, resalta la dimensión individual de la experiencia, ya que, por ser militante de izquierda en el País Vasco desde su adolescencia, al llegar a la FFyL esta estudiante se dirigió rápidamente a estos lugares ocupados por sus visibles posturas radicales:

> Pues éste es el espacio que yo asocio cuando pienso en la UNAM, básicamente porque mi vida gira en torno a estos espacios que es la Facultad de Filosofía, la Biblioteca, el Auditorio Che Guevara y la gente que está en el pasillo del auditorio hasta la biblioteca. Una de las opciones era hacer un mapa general de la UNAM con más detalles, más facultades, pero me pareció absurdo. Para mí la UNAM no tiene nada que ver con eso ni con un mapa de CU, sino con los espacios que yo frecuento y en los que tengo interacción con las personas (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

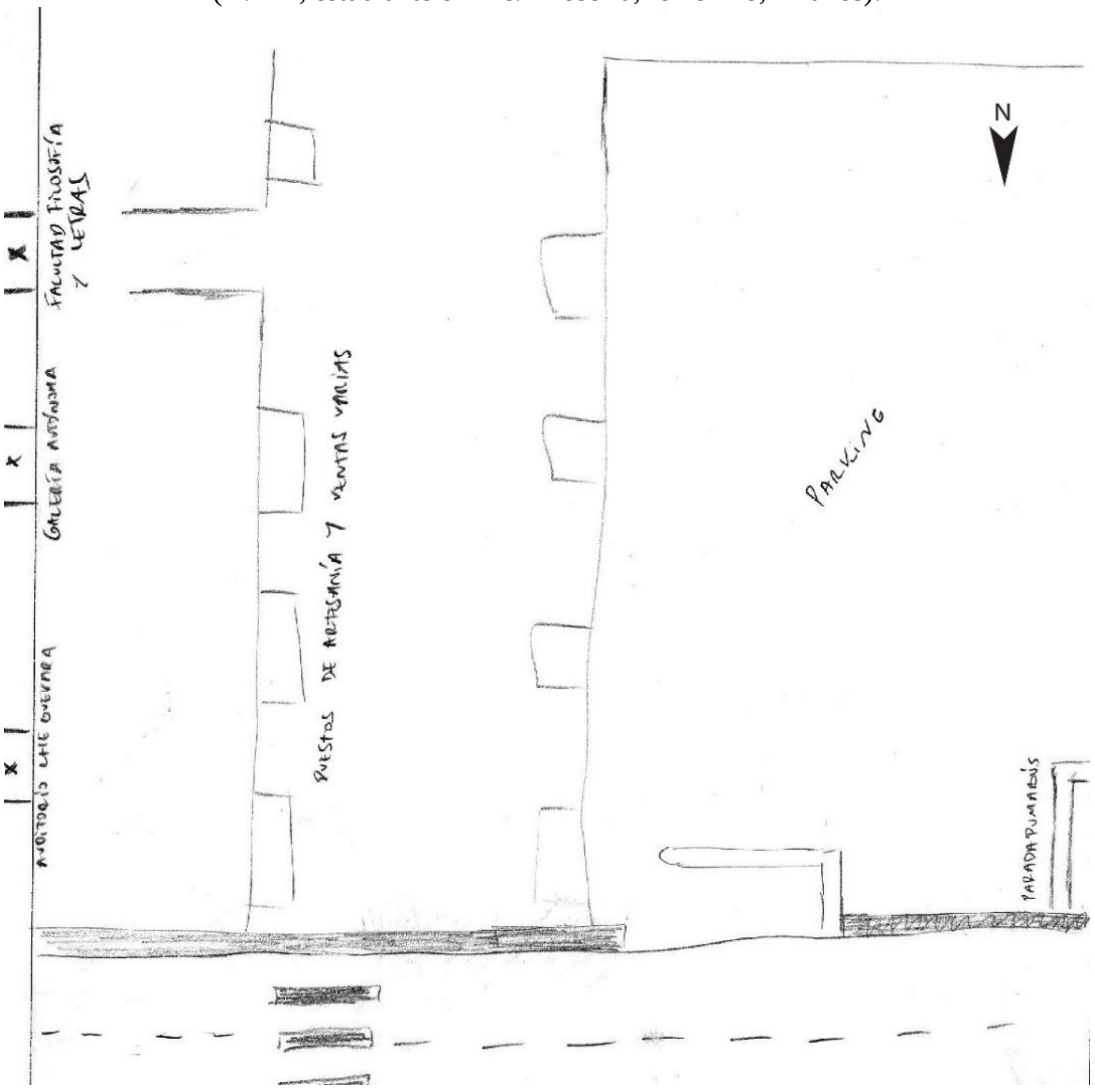
Esto no significa que esta estudiante no haya practicado otra parte del campus, pero sí que sus procesos de construcción subjetiva se han centrado en estos espacios:

> Son básicamente los lugares centrales desde los que yo he partido, comenzado mi socialización tanto con la universidad como con otros espacios políticos que la rodean y que no la rodean. Entonces, pues uno de ellos es el Auditorio [Che Guevara] y la gente que igual no son del Auditorio, pero sí alrededor o en esos lugares, pues se junta, conversa, come, comparte. Pues… en la universidad, gente que es parte y gente que no es parte de la vida académica, sí de la universitaria […] Lo que quiero decir con ello es que los espacios que he dibujado han sido

[8] En realidad, se trata de las dos alas del Auditorio Che Guevara, pero dos colectivos lo comparten. Más adelante profundizaremos en esto.

clave en mi proceso de socialización y politización en mi estancia en México. (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

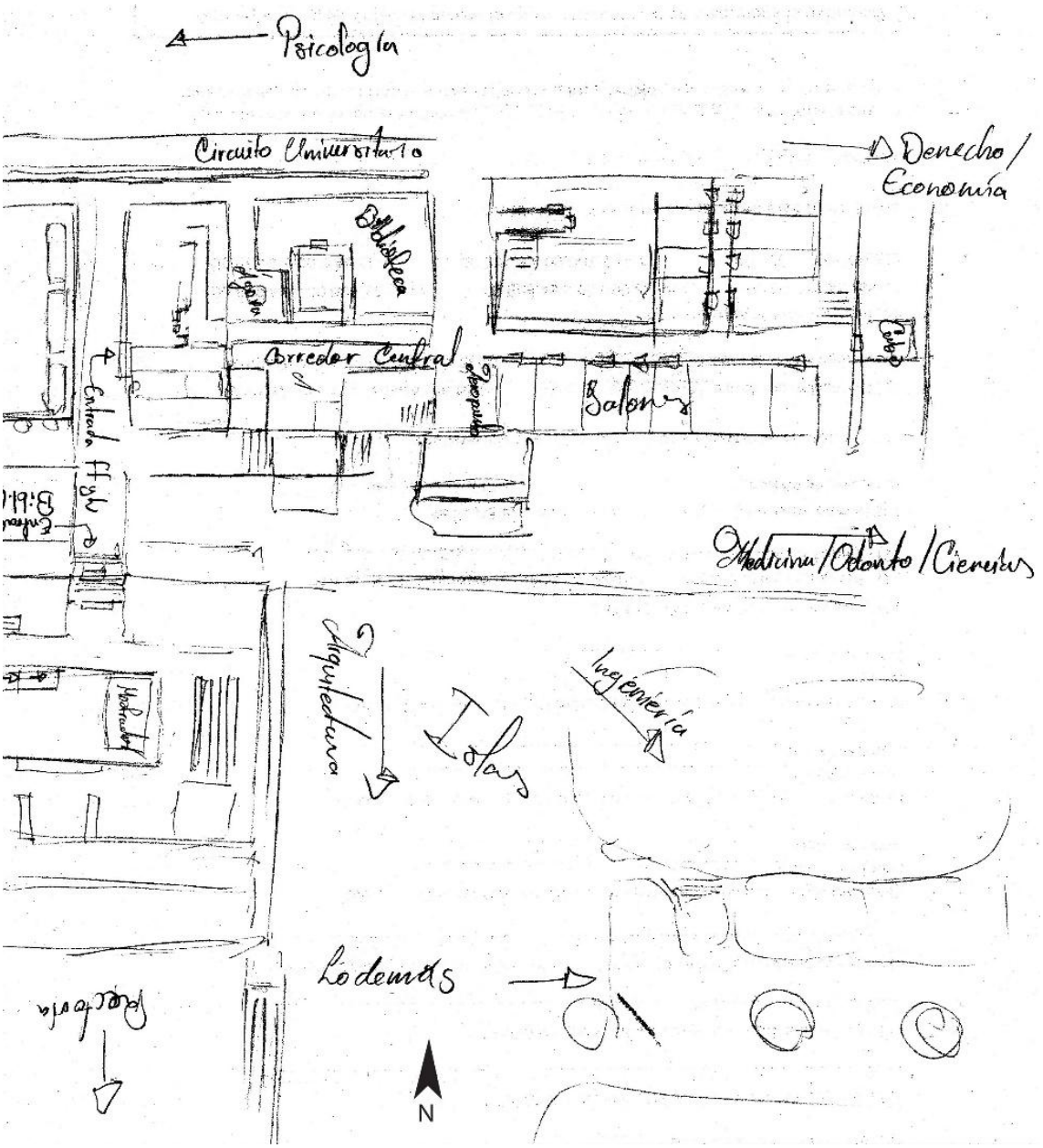
Dibujo 11.10: Parte de la FFyL, tipo plano
(N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).



Sin embargo, no todos los dibujos a escala de la FFyL, o parte de ella, son la expresión de una participación política. Una estudiante nos hizo un dibujo del Ágora, placita interior al lado de la Biblioteca Samuel Ramos, donde queda diario con sus amigos estudiantes de Filosofía (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años). Otro estudiante, aunque nos confesó haber ido de vez en cuando a asambleas estudiantiles, no se reivindica como militante. En su caso, su dibujo (11.11) parece justificarse por la voluntad de detallar la FFyL:

> Lo que yo inmediatamente pensé fue dibujar la facultad en relación a sus inmediaciones y dando a entender lo demás que habría para allá. De ingeniería para allá, de arquitectura para allá. Lo demás. Intenté a hacer un plano al interior de la facultad lo más detallado posible y de otras partes que quería, como salones u otras partes (N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).

Dibujo 11.11: Escala FFyL, tipo plano
(N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).



En este dibujo se puede observar un espacio un poco más extendido del que le compete a la FFyL. La Biblioteca Central, que aparece en varios dibujos de la FFyL, en realidad no es de la

facultad, sino de toda la universidad. En cuanto a la FFyL, está organizada a partir de un edificio longitudinal, coloquialmente llamada El Tren por su extensión lineal, que se prolonga en el edificio de la Facultad de Derecho. Consta de 3 niveles, en los que se reparten salones de clases de distintos tamaños. La entrada oficial de la facultad se hace por el pasillo exterior, ubicado en el dibujo arriba a la izquierda, donde está señalada la entrada. Una vez dentro de la FFyL, se pasa delante de la librería Mascarones –nombrado así en memoria de la antigua sede de la FFyL– y se llega al Aeropuerto, donde están las escaleras principales para subir a los otros niveles. Aunque comúnmente utilizado por los estudiantes, el nombre de Aeropuerto aparece sólo en dos dibujos. Nadie supo decirnos con certeza por qué este lugar se llama así, y la única hipótesis de que tuvimos noticia, que nos compartió un trabajador entrevistado, es que, después de atravesar la Zona Metropolitana, los estudiantes "aterrizarían" en este lugar para luego distribuirse en sus distintos salones de clase, siguiendo los corredores ("corredor central" en el dibujo 11.11). Así, el Aeropuerto sería un espacio de interconexión, a la vez que el lugar de encuentro y desencuentro, donde se entrecruzan centenas de jóvenes que entran o salen de clase a ciertas horas.

Así, los dibujos a escala de la FFyL resaltan más los procesos de socialización ubicada en una rutina estudiantil. Esta escala permite resaltar detalles arquitectónicos y es una escala privilegiada por estudiantes que quieren comunicar acerca de sus prácticas políticas y de los espacios dentro de los cuales trabajan, estudian o se organizan. La escala de la FFyL no es estrictamente el espacio de la identidad UNAM, aunque ubicado en él. La FFyL es el espacio asociado a la carrera, a la pasión por las humanidades y a los amigos, porque es el espacio de socialización principal, el de la cotidianidad estudiantil de "los de Filos".

CONCLUSIÓN

Retomando elementos del capítulo anterior, podemos ahora describir en su conjunto la *práctica espacial* de los estudiantes de la UNAM. Se caracteriza por una multiterritorialidad compleja y traslados urbanos largos. Si bien el espacio urbano es compartido por todos, hemos observado que los estudiantes de origen popular suelen estar ubicados en las delegaciones más alejadas, influyendo en la reducción del tiempo de estancias diarias en el campus. En cambio, esto hace que ciertos estudiantes, cuando tienen otras actividades como trabajar, hacer tareas, deportes o

tener reuniones políticas, pueden decidir quedarse más tiempos y así evitar las horas pico de tráfico. Así, si las largas distancias recorridas influencian las estrategias de movilidad en una jornada, no afectan tanto la frecuencias semanales de idas y vueltas. En general, los estudiantes van los cincos días de la semana a la universidad, pero el campus es tan grande que no lo practican diariamente en su integralidad. En cambio, la Zona Patrimonial o Campus Central es frecuentada diariamente casi en su conjunto, pero no en detalle. Efectivamente, los propios tiempos de la vida estudiantil no permiten conocer el conjunto del campus, ni a todas las demás facultades. La mayoría de sus actividades –las clases como la socialización, pero también el activismo político– suelen desarrollarse dentro de la FFyL o a sus alrededores, como en Las Islas, espacio abierto que ofrece un relativo anonimato. Así, las escalas se articulan y adquirieron cierta funcionalidad respecto a las propias actividades sociales.

La Zona Patrimonial es el *espacio de representación* estudiantil en general, en el cual se fundamenta la identidad colectiva estudiantil o sentimiento de pertenencia a la UNAM. Por el fuerte simbolismo de ciertos edificios y los usos recreativos que se hacen de la explanada de Las Islas, este espacio se vuelve aquél en el cual los estudiantes se reconocen de una manera u otra, en relación con la institución. Es el espacio que sirve de base a la construcción de una representación colectiva: la del sujeto estudiantil de la UNAM. Es el espacio donde domina la *representación del espacio* del campus como sede de la máxima casa de estudios y donde se reconoce la jerarquía institucional y se fomenta el orgullo UNAM. Sin embargo, para hablar de un territorio comunitario, dicha comunidad tendría que estar empoderado de este espacio, por lo que debemos emprender un análisis de la estructura institucional de la UNAM antes de poder afirmarlo. Es lo que haremos en el capítulo siguiente.

En cambio, en concordancia tanto con la escala metropolitana como con las obligaciones estudiantiles, sobre todo la de asistir a clases, la práctica espacial de los estudiantes investigados tiene como anclaje y punto nodal a la FFyL. La facultad es el lugar principal de la socialización y de la formación de grupos de amigos. Por lo mismo, y como ciertos dibujos bien detallados lo sugieren, la facultad es el lugar privilegiado para el activismo político. Efectivamente, por todo lo desarrollado antes, concluimos que es el espacio que ofrece las condiciones de una copresencia bastante duradera –en un día– y repetida a lo largo de los años de estudios para dar seguimiento a asuntos y construcciones colectivas, como actividades culturales, talleres diversos o trabajos políticos. Sin embargo, queda por profundizar en qué medida la facultad es un espacio político y cómo se traduce espacialmente el activismo estudiantil.

CAPÍTULO 12

EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UNA VOCACIÓN INTELECTUAL AL SERVICIO DE LA CRÍTICA SOCIAL

Observar detalladamente la práctica espacial de los estudiantes de la FFyL nos permitió destacar que, vivir en una gran zona metropolitana, constriñe los desplazamientos y las estancias. La mayoría de los estudiantes vienen a CU para sus clases y suelen regresar a su casa, y los momentos de socialización tienden a limitarse al espacio de la facultad. Y para seguir precisando estas experiencias estudiantiles, debemos profundizar el contenido subjetivo de las relaciones que se dan en este espacio-tiempo.

Por esta razón, en este capítulo vamos a analizar, en un primer apartado, las relaciones de los estudiantes de la FFyL con sus estudios. Profundizar en cómo sus aprendizajes les permiten forjar una cierta concepción del mundo es decisivo para entender cómo ellos se ubican frente al mundo del trabajo, cómo analizan ciertas coyunturas políticas y cómo se posicionan frente a la estructura sociopolítica, tanto en el ámbito local como nacional. Pero antes de abordar estos aspectos más políticos, analizaremos, en un segundo apartado, la estructura institucional de la UNAM en relación con su autonomía, lo que permitirá develar una estructura interna vertical, que ciertos especialistas consideran autoritaria. En un tercer apartado, haremos el puente entre las experiencias educativas y la organización institucional de la UNAM, y veremos que el apego de los estudiantes a su facultad no es incompatible con críticas severas hacia la organización institucional de la universidad. Es incluso por una enseñanza humanística combinada con la precariedad social y el ambiente politizado de la facultad que emergen posiciones antagónicas a las cúpulas de poder de la UNAM.

I – DIVERSIDAD DE EXPERIENCIAS PERO CONSTANCIA DE LA VOCACIÓN INTELECTUAL

Un modelo pedagógico humanístico reconocido por los estudiantes

Hemos mencionado en varias ocasiones la larga trayectoria de excelencia académica y el carácter humanístico de la formación impartida en la FFyL. Ahora vamos a exponer ciertos aspectos pedagógicos de la institución para entender qué tipo de formación reciben los estudiantes de la UNAM. Para este ejercicio, hay que empezar desde el nivel bachillerato (preparatoria), es decir en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Al respecto, a pesar de que el carácter integral y crítico de la formación está más presente en los CCH, tampoco está ausente de la ENP. Desde el plan de desarrollo 1998-2002, lo que corresponde al plan de estudios que cursaron la mayoría de los estudiantes de nuestra encuesta, la misión de la ENP es de educar a hombres y mujeres, quienes mediante una formación integral deben adquirir:

- Los conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les permita enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable (Granados Navarrete, 2002: 17)

Sin adentrarnos demasiado en ello, queremos hacer un paralelo entre este modelo educativo, que consideramos que se prolonga en los estudios superiores en la FFyL, con la concepción de autonomía de Castoriadis (2008), definida como el *ejercicio reflexivo de la capacidad autotransformadora.* Para el autor, la autonomía es ante todo política y consiste en garantizar el desarrollo de la capacidad reflexiva de los sujetos para que tengan conciencia de los procesos sociales dentro de los cuales están insertos y para que puedan actuar en consecuencias. Esta autonomía individual es indispensable para la construcción de la autonomía social y de una sociedad radicalmente democrática. Tal autonomía implicaría la puesta en común de todo, tanto bienes como ideas. Por lo mismo, para Castoriadis el socialismo es una sociedad autónoma que no puede existir sin individuos autónomos, y viceversa (1975). Si bien en ningún momento las instituciones o los documentos oficiales de los niveles medio-superior y superior de la UNAM reivindican la educación como herramienta para la transición al socialismo, hay que recordar la

trayectoria de la universidad y la influencia de las izquierdas en distintos momentos clave de su historia (véanse los capítulos 4 y 9).

Como veremos a continuación, el espíritu humanístico en la pedagogía sigue muy presente, aunque con matices, y condiciona fuertemente las experiencias estudiantiles, y por ende los procesos de subjetivación política. Antes de trabajar otra parte de los testimonios para precisar las relaciones con los estudios que tienen los estudiantes de la FFyL, debemos recordar lo ya mencionado en los dos capítulos anteriores para poder establecer perfiles completos. Así, en este apartado movilizaremos lo descubierto anteriormente.

En la FFyL el estudiantado es socialmente heterogéneo, lo que debería ser un factor posible de diferenciación de las relaciones que tienen los estudiantes con sus estudios. En cambio, si nos referimos a los trabajos de Dubet (1994b), dado que nuestra muestra está compuesta únicamente de estudiantes de la FFyL –es decir, de disciplinas humanísticas–, podemos suponer una relación con los estudios que se homogeneizaría alrededor de una importante vocación intelectual y un interés por la cultura. Recordemos que para la mayoría de los encuestados, la calidad educativa y el prestigio de la FFyL y de la UNAM fueron factores determinantes para elegir estudiar en dichas instituciones. Hemos visto que para varios entrevistados la calidad de la educación se vincula con el ambiente crítico y humanístico e incluso, para algunos, con el activismo de izquierda. Así, hasta ahora, la *vocación intelectual* de los estudiantes ha sido bastante pronunciada y es también una fuente de orgullo respecto de la calidad educativa de la UNAM y de la FFyL:

> En el nivel y en los maestros que me han tocado, pues se me hace alto, son muy buenos maestros, siento que no dejan entrar tanto a cualquiera, pero sí sé que hay escalas para llegar a esto. También sé que hay problemas con la directora ahorita. Pero en general sí, académicamente los profesores se me hacen de un nivel alto (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

> Pues como en todo creo que es buena, pero se conjunta mucho con el estudio, no sirve de nada tener el mejor profesor del mundo si al estudiante le va a "valer". Creo que la calidad es muy buena, los métodos son buenos, son diferentes si los contrastas con otras escuelas (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> En Filosofía me parece que es excelente, por lo menos en el Colegio de Filosofía es una calidad tremendamente alta, según recuerdo de los últimos estudios internacionales que se han hecho, la UNAM está catalogada como el primer lugar en Latinoamérica y de las primeras 100 al nivel mundial. Esos son apreciaciones con los criterios de ellos, pero creo que en otros aspectos en

> general de la universidad, yo considero que están en las mismas, en muchos campos: ingeniería, sociología, geografía, y en muchos otros la universidad está a la vanguardia, por lo menos en el campo nacional de universidades públicas (N.° 13, estudiante en Lic. Filosofía, masculino, 22 años).

> Calidad… depende cómo lo veamos. Los profesores son muy buenos, aunque en Geografía se pelean entre la [geografía] humana y física, pero en general el debate está bueno, te hacen pensar, reflexionar sobre el sistema, el hombre. Eso es indispensable, y por esos debemos estar en Filos. Luego, hay que pensar a qué te sirve estudiar, si a trabajar o pensar, porque no se come del pensamiento, y en este sentido, bueno, pues sí, la geografía tiene más aplicaciones en la sociedad que la filosofía. Eso no es tanto de calidad sino es parte de la utilidad de una disciplina (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

Podemos notar que la calidad educativa parece principalmente apreciada según el desempeño y la excelencia de los profesores, es decir, en relación directa con la experiencia de las clases. Sin embargo, no es porque los estudiantes están orgullosos de la UNAM y contentos con la calidad educativa que no saben distinguir una buena enseñanza, de un lado, y un modelo institucional criticable, de otro lado. Como lo veremos adelante, varios alumnos tienen una crítica bastante elaborada del funcionamiento institucional de la UNAM, pero antes, para no perder la pista de la calidad educativa, veamos el testimonio de un alumno que reconoce varios niveles para evaluar la enseñanza, el de los maestros y el del plan de estudios:

> En cuanto a maestros, es un grupo muy diverso. Hay de los que dan clases de dos horas, aplica exámenes y prácticamente le tienes que repetir lo que te dijo. Y hay otros que sí se preocupan un poco más por despertar la vocación del alumno. Su evaluación se basa más en el ensayo, en reflexiones y todo eso. Y en cuanto al plan de estudios, pues, bueno, sobre todo en mi círculo de amigos, vimos que está un poco mal porque el plan de estudios se enfoca mucho a la investigación, y de todos de los ocho semestres, solamente en dos llevamos Enseñanza de la Historia y eso es algo que consideramos un poco mal, porque también una parte de la vida de cuando ejerceremos nuestra labor, vamos a dar clases, y que muchas veces no sabemos cómo darlas porque no tenemos una preparación adecuada en cuanto a metodología, pedagogía y todo eso (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Si bien podríamos dudar de nuestra interpretación al apoyarse sobre subjetividades estudiantiles para evaluar su escuela, hay que recordar que hemos observado anteriormente los debates

epistemológicos y políticos que fundamentaron la cultura de excelencia académica. Además, ni la consistencia de las reflexiones de los estudiantes ni su defensa del proyecto humanístico o crítico dejan lugar a dudas sobre su fuerte vocación intelectual. En el testimonio anterior, por ejemplo, el estudiante evocaba inquietudes respecto a su formación, y la carencia de materias de carácter pedagógico para la enseñanza de la historia, indicando que se está proyectando como docente.

Dada la trayectoria de esta institución, podríamos formular la hipótesis de que entrar en ella implica un "contrato moral" con el desarrollo del pensamiento humanista o crítico. Pero no se puede pensar la calidad educativa de manera adecuada si no se piensan los objetivos institucionales, lo que nos lleva a cuestionar el *papel de la universidad* en la sociedad. Cuestionamiento que nos permitirá enlazar con otra de las tres dimensiones fundamentales de las relaciones con los estudios de Dubet (1994b): *el proyecto profesional*.

El papel de la universidad para los estudiantes de la FFyL

La universidad para capacitar y hacer funcionar la sociedad actual

En el cuestionario preguntamos a los encuestados cuál era, según ellos, el papel de la universidad en la sociedad. Debían responder brevemente con una o dos ideas[1]. Luego, clasificamos estas ideas en ocho ítems, para facilitar su análisis y visibilizar los resultados. La respuesta más concurrida fue la de *profesional*, con 63 apariciones de 186 cuestionarios. Hay que precisar que en México la obtención de un título de licenciatura se concluye con el *examen profesional* que, a pesar de la existencia de otras modalidades, suele consistir en la defensa de una tesina. Se considera que son estudios profesionales porque forman para el ejercicio de un oficio relacionado directamente con la disciplina. Tiene más que ver con el estatuto social y funcional que se puede alcanzar gracias al título universitario que con la capacidad de ejercer un trabajo técnico, como se podría entender en otros países. Así, esta preponderancia no tiene que interpretarse tanto como un signo de ambición profesional o técnica, o como deseo de estudiar para trabajar, sino que la universidad forma a ciertas profesiones en concordancia con un modelo de sociedad. Una idea similar, aunque insiste más sobre el carácter clasista de la

[1] Véase cuestionario en los anexos.

formación académica, es la expresada con el ítem *élite*, presente en ocho cuestionarios. Estos estudiantes asumen que uno de los papeles de la universidad es formar a las élites nacionales.

Sin poder alcanzar con exactitud el sentido que subyace a las palabras de los estudiantes, sumando las respuestas *profesional* y *élite*, y sabiendo que en cinco casos están asociados en la misma respuesta, representan a 64 estudiantes de los 186, es decir 34.4%. Estos últimos ubican a la universidad como formadora para asumir cargos específicos, o altas funciones, en cierta estructura social. Se trata de una concepción funcionalista[2] de la escuela. Sin embargo, hay que tomar esta interpretación con reserva ya que *profesional* es un término institucional bien anclado, tan común que puede haber sido "repetido" sin reflexión previa, como una evidencia. Pero en todo caso, esta idea permite justificar y legitimar la función de la universidad en el orden social que le corresponde.

En este sentido, notemos que la idea de *desarrollo* –es decir, o de progreso o de crecimiento productivo– aparece 24 veces. Aunque a lo mejor los encuestados no están al tanto de todos los debates que existen acerca del "desarrollo", estamos frente a un concepto tan utilizado y "naturalizado" que es poco cuestionado. Según nosotros, la idea de desarrollo está muy ligada al trabajo científico, ya que gracias a la investigación se puede innovar y resolver problemas que enfrenta la humanidad, tendiendo a disimular la instrumentalización de la ciencia por los intereses privados en competencia para sacar en los mercados los productos más competitivos posibles. No vamos a extendernos sobre este tema, pero sí subrayaremos que, para una buena proporción de los estudiantes encuestados y entrevistados, la universidad debería formarlos para ocupar puestos específicos y mejorar la sociedad, sin que se cuestione necesariamente el modelo de sociedad y la división del trabajo que le corresponde. Incluso en el primer testimonio que sigue, la vida política contaminaría esta función de formación:

> Pues debería ser [el papel de la universidad] preparar a la sociedad para algo más, generar conocimiento y cosas así respecto a las situaciones que se están viviendo. Esta parte de preparar médicos para un futuro o algo así. Pero siento que no se ha seguido ese ideal, se han ido más por las cosas políticas y que hay ciertas cosas que no se pueden enseñar por el tipo de universidad que es (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

[2] Como lo hemos abordado en el capítulo 8, hablar de *funcionalismo educativo* se refiere a un modelo de educación que se enfoca en formar a una persona para que cumpla una función específica en un aparato productivo determinado. Las principales críticas que se pueden hacer son los riesgos que este modelo implica en términos de capacidad de reconversión laboral de la persona formada o, más ampliamente, del desarrollo de su autonomía personal y o de su capacidad auto-reflexiva.

> Creo que la función de la universidad es así, no debería de ser, pero es así: preparar a las personas para desarrollar diferentes actividades, poder decir tales licenciados en *x*, *y*, o *z*, que son necesarios para que la sociedad sobreviva como está. Y creo que esa es la función de esta universidad y de cualquiera, ya que lo que esté alrededor ya sea lo político o las cosas deportivas creo que eso es complejo, su función simple es sacar personas competentes para desarrollar diversas actividades, médicos, odontólogos, historiadores, antropólogos… (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

En ciertas entrevistas, los alumnos ofrecen una descripción similar a las anteriores, con la diferencia de que lo expresan como una crítica. Veamos el caso de esta alumna que vincula esta formación profesional con el modelo de desarrollo capitalista:

> Me parece que el papel de la universidad tiene que ver con la producción de conocimientos y verdades, ciencia para un sistema capitalista, y que en la sociedad sí tiene una función de formar personas, fuerza de trabajo para generar conocimiento y al mismo tiempo también me parece que es la universidad como en la sociedad, un referente de lo que es y debe ser la educación (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

Esta alumna termina diciendo que la universidad se vuelve el propio referente de lo que debe ser la educación. Como cualquier institución, la universidad en general, o la UNAM en este caso preciso, justifica siempre su razón de ser. Sin embargo, no significa que determina estrictamente cómo se van a volver los estudiantes.

La universidad para la formación crítica y ciudadana

El segundo ítem más presente es el de *conocimiento*, que aparece en 55 cuestionarios. La universidad tendría que desempeñar el papel de aportar conocimiento al alumno y a la sociedad:

> Aportar conocimiento útil… interés en las demás personas, en la sociedad por adquirir conocimiento… Además que la sociedad o la gente quiera adentrarse en lo que se ve en una universidad, que se interese por querer saber más. Que tenga ese interés por ampliar su horizonte (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

Esta idea, bastante común y difícil de refutar, no es fácil de ubicar ideológicamente, porque se puede relacionar tanto con una concepción funcionalista de la educación como con la formación de individuos "conscientes". Otras respuestas cercanas a la de conocimiento son las de generar *conciencia*, presente en 37 respuestas, también muy cercano al otro ítem *crítico*, éste presente en 13 cuestionarios. Si el ítem de *conocimiento* puede ser más neutral, ya que se puede generar y enseñar conocimiento para todo tipo de proyecto de sociedad, los de *conciencia* y *crítico* se refieren más al desarrollo de una capacidad para pensar el propio lugar en el mundo, evaluar, opinar y argumentar frente a ciertas situaciones concretas, como en campos disciplinarios más en específico. Estas dos últimas concepciones se pueden acercar a la de *ciudadanía*, que aparece en 16 respuestas y que remite al papel de un individuo responsable y activo en la sociedad[3], sin especificar otra diferenciación social, aparte del que no es ciudadano. Estos tres ítems juntos, que consideramos más claramente vinculado a una concepción de difusión cultural y formación crítica de la universidad propensa a despertar la *vocación intelectual*, o la autonomía individual de pensamiento, representan en su conjunto 64 respuestas[4] de los 186 encuestados, es decir, 34.4%. Dentro de las entrevistas, recogimos testimonios que ilustran está concepción de la universidad:

> Digamos que las universidades privadas, yo lo que siento es que tienen un plan de estudios que lo generan las empresas que necesitan ese tipo de personas. Así, uno sale egresado y trabaja en esa empresa que da el perfil que quiere desde un principio. Se pierde toda esa dinámica de pensar más allá. Por ejemplo, lo veo con el medioambiente, uno llega a una empresa y empieza a ver cuestiones de aprobar megaproyectos que despojan a las personas sin tener esa capacidad de visión crítica que creo que debería de aportar la universidad para que no siga, digamos, ese tipo de cuestiones y que se piense más allá de lo que implica un empleo, cuáles son los impactos sociales, la vida humana, etc. Esos aportes los debería de dar la universidad (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> Me parece que hay gente muy valiosa en la universidad, tanto profesores y alumnos, y que sí aportan tanto al conocimiento, a la sociedad, y a formar mejores ciudadanos (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

[3] En la antigua Grecia, el ciudadano era este ser autónomo y capaz de pensar por sí mismo y de debatir y decidir sobre los asuntos de la *Cité* (Castoriadis, 1975).
[4] De manera separada, la suma de esos tres ítems llegaría a 66, pero en dos respuestas los ítems "ciudadanía" y "conciencia" están asociados.

¿Quiénes son los estudiantes detrás de estas concepciones de la universidad?

Acabamos de observar dos concepciones de la universidad. La primera tiende a definir esta institución como un espacio de formación de profesionistas, de capacitación de personas para que cumplan ciertas funciones en la sociedad, participando en el mantenimiento, mejoramiento y desarrollo de dicha sociedad. En este caso, la universidad sería estrechamente dependiente de la estructura social y de los poderes dominantes. Una versión extrema de esta definición podría incluir que se intente eludir el cuestionamiento sobre la sociedad misma, es decir, de un poder hegemónico que busca ocultar su propia postura hegemónica. La otra definición, al contrario, se enfoca en la formación crítica de un individuo con el objetivo de formar un ciudadano, es decir, una persona con una gran capacidad reflexiva y auto-reflexiva para pensar su posición y su papel en la sociedad. Esto con el objetivo no sólo de actuar para sus propios intereses, sino para el interés común. Una versión extrema de esta concepción de la universidad se acercaría a posturas revolucionarias que defenderían la desvinculación de la universidad de los poderes dominantes y que las formaciones intelectuales y técnicas sean accesibles a todo el pueblo, concepción que supondría la descentralización de dicha institución y, tal vez, su disolución en entidades más localizadas. Se trata de un debate amplio, abstracto y partidista que no tendremos aquí.

Al cruzar estos datos con otros relativos a los estudiantes (sexo, origen socioeconómico y geográfico, etc.), sólo encontramos una correlación posible con la disciplina estudiada. La primera definición, que enfatiza el papel de capacitación en una sociedad determinada, parece difundida en todo el estudiantado. Efectivamente, el ítem *profesional* aparece de manera bastante equitativa entre las distintas disciplinas: 19 veces en las 71 respuestas de los alumnos de Filosofía; 21 veces en las 52 de Geografía, y 23 veces en los 63 de Historia. En cuanto al ítem más neutral de *conocimiento*, aparece con una relación más importante en las respuestas de los estudiantes de Historia (25/63), mientras que es menos pronunciado para los estudiantes de Filosofía (15/71) y de Geografía (15/52).

En cambio, el otro polo en la forma de concebir a la universidad parece más circunscrito a los alumnos de Filosofía, ya que el ítem de *conciencia* está mucho más presente en las respuestas de estos alumnos (24/71) en comparación con los de Geografía (8/52) y de Historia (5/63). Hacemos las mismas observaciones, aunque con una expresión mucho más reducida, con el ítem *ciudadanía*, respectivamente representado por las relaciones 9/71, 5/52 y 2/63; y el ítem *crítico*, respectivamente representado por las relaciones 7/71, 2/52 y 4/63. Con base en estas observaciones podemos admitir que parte de la experiencia de los estudiantes de Filosofía

está influenciada por el contenido mismo de sus estudios, llevando a algunos de ellos a defender una concepción de la universidad como una institución que debe transmitir métodos críticos para formar ciudadanos, gente responsable.

Sin embargo, no podemos atribuir a esos dos "polos conceptuales" sobre el papel de las universidades una existencia absoluta. Primeramente, porque no son homogéneos y porque nuestro margen de error es significativo, ya que los resultados que acabamos de presentar están basados en nuestra interpretación de cómo los estudiantes interpretan ciertas palabras para definir la universidad. Segundo, porque los polos observados sólo son tendencias que se destacan en abstracto. En la realidad, si bien existen estudiantes que defienden con claridad los polos de ideas expuestos, existe también mucha confusión, lo que es notable en ciertas entrevistas. Dos estudiantes, aunque más orientados hacia la idea de que la universidad debe servir a la formación crítica y a la ciudadanía, no se deshacen totalmente de la otra definición, la de la formación específica:

> Yo creo que la universidad sirve para crear personas críticas con compromiso social, con visión humanística y ética. En el sentido que, pues, una nación necesita profesionistas para salir adelante. Desarrollar patentes que ayuden a las personas, desarrollar modelos económicos de desarrollo. Cuestiones un poco más para el beneficio de la nación misma. Para eso se necesita un profesionista que pueda construir diferentes formas de desarrollo, de cooperación. Siento que todo es importante (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> Yo creo que debería servir a formar ciudadanos, en todos los sentidos. Ya sea tú como ingeniero, tú como economista, tú como artista, tú como arquitecto, de qué manera poder ver en pro de que este país que se está yendo al carajo. Porque creo que al final eso es un poco la premisa del servicio social. Pero lo triste es que le servicio social se queda sólo en un trámite que tienes que hacer para titularte, cuando más bien tendría que pensar que toda tu vida es un servicio social, pensar que en tu seno familiar tratar de cambiar las cosas y hacerlas bien para que esto funcione. O funcione un poquito mejor (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

Otro estudiante piensa que tiene las dos funciones al mismo tiempo:

> No solamente nos prepara para el campo laboral, sino que también nos prepara para la misma vida. Creo que brinda la universidad a nosotros un poco de conciencia crítica. Bueno, más en humanidades, creo yo, que en otras carreras de áreas como matemáticas o biológicas. Pero creo que sí, aunque no sean humanidades, se da esta conciencia crítica, o sea al menos una conciencia

> de cuestionar qué es lo que estoy haciendo y también para qué lo hago, en un sentido, pues, dependiendo cada quien su carrera, pero también un sentido personal (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

En cuanto a este estudiante, el papel de la formación universitaria cambia según cada facultad:

> Pues función… yo siento que cada facultad tiene una pequeña función. Por ejemplo… función en el sentido de la inserción de los estudiantes al campo laboral. Pero, por ejemplo, de Ingeniería, pues dentro de sus ramificaciones hay creo que Informática, no conozco bien; en Medicina ayudar al ser humano a tener una vida mejor, desarrollarle medicamentos que hagan que su desarrollo sea mejor. Así se podría ir con varias facultades (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

Saber lo que piensan los estudiantes de su universidad y de su papel en la sociedad tiene más interés si buscamos relacionarlo con el proceso de subjetivación política. La cuestión no es sólo saber qué tanto la universidad corresponde con una definición u otra, porque, seguramente, corresponde en cierta medida a las dos, con matices en las distintas universidades, facultades o disciplinas impartidas. En cambio, saber lo que piensan los estudiantes del papel de dichas instituciones educativas, y si piensan que lo cumplen o no, y que esto sea cierto o no, nos da indicios sobre cómo se los estudiantes se podrían posicionar políticamente frente a políticas educativas, independientemente de si éstas los afectan.

Una relativa ausencia de proyectos profesionales

Aunque puede ser difícil establecer una tipología precisa de todos los tipos de estudiantes según las relaciones de los estudios que existen en la FFyL, intentaremos establecer algunos perfiles al abordar la última dimensión de la metodología de Dubet (1994b): el *proyecto profesional*, que hay que poner en tensión con los dos precedentes (la *vocación cultural* y la *socialización)*.

En cuanto a la *socialización*, vimos en el capítulo anterior que pocos estudiantes parecen tener pocas ganas o dificultades para tejer amistades o relaciones con sus semejantes. Pero como en cualquier escuela, sí puede haber gente tímida o sin interés por socializar, así como casos en los que no se privilegia la socialización en el campus sino en otros lugares. Pero, globalmente, la vida social estudiantil dentro de la FFyL es bastante rica y dinámica, y si para todos el salón

de clase y la carrera estudiada son los vectores principales de socialización, entonces la configuración espacio-temporal de las actividades académicas en la FFyL –respecto al campus u otra escala–, la designan como la escala espacial privilegiada para el encuentro estudiantil, contribuyendo a un cierto apego institucional. Si los estudiantes se sienten globalmente como parte de la UNAM, se identifican también como proveniente de la FFyL. Debemos añadir que la socialización difiere entre la mayoría de los estudiantes y los que tienen actividades culturales, deportivas o, sobre todo, políticas en la universidad. Estos últimos suelen realizar su activismo en la FFyL, lo que es clave para la aprehensión de los procesos de subjetivación colectiva.

El militante y el estudiante de la FFyL: Vocación, socialización fuerte y ausencia de proyecto profesional

Sería incorrecto decir que los militantes o los estudiantes de la FFyL no tienen proyectos profesionales, pero, para apegarnos a las entrevistas, cabe precisar que en general no se trata de algo preciso, no parece ser una preocupación mayor y, en muchos casos, esto depende mucho de la vocación cultural de los estudios. En el caso de los dos estudiantes de izquierda radical que citamos un poco antes, a pesar de su crítica de la universidad, no tienen proyectos bien establecidos y piensan seguir estudiando o se imaginan que trabajarán en la academia:

> Sí me gusta lo que estoy estudiando y lo he cogido porque es una de las herramientas críticas para afrontar las necesidades políticas del lugar al que pertenezco y al que quiero devolver mi fuerza política. Creo que uno de los ámbitos desde los que se puede hacer es la filosofía y no tiene por qué ser desde la academia; la filosofía se puede hacer en muchos otros lugares. Pero, bueno, yo sí decidí que quería ver si la academia vasca me ofrecía herramientas para el pensamiento crítico, para la realidad del País Vasco, cosa que no hay, y por eso me gusta haber venido aquí. […] [En el futuro quiero] Conocer gente con la que quiera seguir vinculándome en esta área desde la que hemos decidido militar o tener agencia política. Lo que quiero decir es que las opciones que ofrecen sobre todo son o la docencia o la investigación o participación en proyectos ya sean, vinculados a una institución oficial o autónoma. Y bueno, me veo en cualquiera de las opciones que he dicho (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

> Estudio la licenciatura en Estudios Latinoamericanos, en Filosofía y Letras y me interesó porque desde el bachillerato tenía la inquietud de estudiar algo referente al análisis de la sociedad y las

> humanidades y encontré esa virtud en esa carrera de Estudios Latinoamericanos, que amalgama distintas disciplinas que se ocupan del estudio de lo social. Por el momento pienso que a corto y mediano plazo me gustaría continuar estudios de posgrado en este mismo sentido, la maestría y el doctorado en un proyecto referente a algún caso particular de problematización o de problemáticas sociales (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años).

En ambos discursos se nota que a los entrevistados les gusta lo que estudian porque les permite nutrir su reflexión política, lo que les lleva a querer seguir estudiando y quizá les permita trabajar luego como docentes o investigadores. Hay que destacar que, a pesar de sus orígenes sociales populares, no manifestaron las ganas de encontrar un trabajo bien pagado. La lucha política parece ser el motor principal de sus elecciones.

Y retomando la muestra en su conjunto, si bien no todos los estudiantes son activistas, para una gran mayoría de los entrevistados, la vocación cultural suplanta el proyecto profesional:

> No tengo como un tema, pero estoy segura de que quiero hacer un posgrado y entrar como en algo de investigación y dependiendo del área como en que vaya, porque aún estoy confusa porque es muy amplia la historia entonces… (N.° 6, estudiante en Lic. Historia, femenino, 21 años).

> Pues a mí me gustaría seguir con posgrados, seguir como estudiando, investigación y todo ese tipo de cosas… Obvio para eso necesitas dinero, entonces buscaré algún trabajo que sea de lo mismo, porque como que seguir estudiando y matarme y todo y terminar trabajando en cualquier lado que nada que ver con mi carrera no me gustaría para nada; entonces, he estado dando clases en secundarias, en el estado. Entonces, me gusta, por ahí puedo empezar (N.° 8, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> No tengo ni idea… lo más urgente es titularme y no sé si voy hacer una maestría en Filosofía o más bien voy a estudiar otra carrera, que de alguna manera se complemente con lo que estudié. Tal vez psicología, pero en otra, sería en la UAM, no aquí. Es que a veces la filosofía no tiene una incidencia real en la sociedad. Sólo es una… es autoconsumo, sólo la consumen los filósofos y es para los filósofos y nada más. Entonces eso me causa mucho conflicto (N.° 15, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 23 años).

En un tono similar, una estudiante nos explicó en la misma entrevista que estaba disgustada con la academia y que no creía en la utilidad de la abstracción filosófica, para, al final, contradictoria y lógicamente, tal vez porque no existen muchas otras opciones laborales, declarar que la docencia era una orientación laboral posible:

> Estudio Filosofía y sí me gusta mi carrera, pero creo que ya estoy un poquito harta, solamente leer y hacer teoría, además de que no me gustó como… como va a terminar esto, es decir, no me gustaría quedarme aquí en la academia, hacer maestría, doctorado y eso […] Me gusta la docencia… me gusta tratar de pasar los conceptos filosóficos que con muy abstractos a veces a algo más concreto y mostrarle a los chicos que hay como otras posibilidades de vida y, además, de pensamiento (N.° 12, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

Otros estudiantes no creen mucho en encontrar un trabajo que corresponda con sus estudios:

> Pues ser ambulante, seguramente. Sin discriminar a los ambulantes, yo según soy ambulante porque vendo dulces para pagar mis estudios, pero no he estudiado para ser mesera ni ambulante, pero las únicas opciones que historia te da es volver a ser parte de la academia como profesora, ser parte de un bachiller o la secundaria, y está bien saturado… (N.° 27, estudiante en Lic. Historia, femenino, 22 años).

Algunos estudiantes con un proyecto profesional más establecido

Aunque acabamos de ver que para la mayoría de estudiantes de la FFyL, el proyecto profesional es casi inexistente o consiste sólo en querer seguir estudiando y, tarde o temprano, trabajar en la academia, dos estudiantes mostraron tener proyectos laborales, sin que sean necesariamente muy elaborados:

> Sí, pretendo terminar la carrera, yo sólo quiero encontrar, uhm… Bueno, se podría decir que en cualquier ámbito, pero que se relacione con lo que yo estudié, con historia, en un museo, en un archivo, sé que es limitado pero por lo menos tengo esa aspiración de trabajar en lo que sí estudié (N.° 10, estudiante en Lic. Historia, femenino, 18 años).

> La academia no me gusta, entonces sí me gustaría más otras formas de obtener dinero para financiar otras cosas. Con iniciativa privada me refiero a que todo lo que se hace de Geografía

> aquí es con la academia o la educación pública, las instancias gubernamentales. Me refiero tanto a despachos, consultorías, creo que ha sido una parte de la Geografía abandonada en México (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

Este último es aquel que ya hemos ubicado como cercano a ideas de derecha y es el único que a lo largo de su entrevista ha manifestado su inconformidad tanto con el ambiente de izquierda de la facultad como con la UNAM en general. Es él, asimismo, el que tiene un proyecto profesional avanzado, al menos en las ideas, en comparación con los demás entrevistados:

> Si me quedo en este país, pues sí me gustaría sacarlo a la iniciativa privada. Aquí el problema de la geografía es que, por ejemplo, en el contexto regional, es de los países de AL con menos escuelas de geografía, y todas son públicas. Son 7, mientras que en Brasil o Argentina, hay más de 20. Pero aparte aquí la ciencia se ha encapsulado, o sea, la academia se ha apartado de la sociedad, desde mi punto de vista. Entonces, hay un desconocimiento por parte de la iniciativa privada y creo que el geógrafo, para que pueda hacer uso de su conocimiento, no tiene por qué privarse de cualquier mecanismo o forma de hacer su trabajo. Pero si me voy de aquí, pues tengo la idea de dedicarme al paisajismo. Me gusta mucho la visión española del paisajismo. Y como no se me complica llegar ahí, sería la línea que seguiría… y aparte ya como proyecto personal sí me gustaría emprender un negocio o algo, una PYME (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

La realidad de una inserción laboral cada vez más difícil

Debemos abordar, aunque sea rápidamente, la cuestión de la inserción laboral de los egresados de la FFyL, ya que, en una sociedad en la cual la funcionalidad o utilidad de una carrera estudiada en el aparato productivo supera la necesidad de formación crítica, las disciplinas sociales y humanísticas son menospreciadas. Dubet (1994b) ya recordaba que ciertos jóvenes, preocupados por las salidas profesionales cada vez más difíciles, elegían sus estudios en función de las posibilidades de empleos, o según el renombre de la escuela, para asegurarse más posibilidades de éxito laboral. En el caso de la FFyL, a pesar de que los estudiantes están buscando asegurar una formación de calidad y un título reconocido, la inserción laboral de los egresados va claramente a la baja.

En 2001, 57.34% de los egresados de la FFyL encontraron un trabajo permanente después de sus estudios, mientras que en 2015 esta proporción cayó a 31.57% (UNAM, 2001;

2015b). En las mismas fechas, la proporción de egresados que trabajan por temporada paso de 17.17 a 29.35%, y la proporción de los que no trabajan pasó de 18.01 a 34.98%. Estas cifras ilustran perfectamente la dinámica global de flexibilización y precarización del trabajo. Esta tendencia parece también explicarse por un desplazamiento de los empleos del sector público hacia lo privado. En 2001, 56.2% de los empleos de los egresados de la FFyL se ubicaban en lo público, y 41.97%, en lo privado. No obstante, en 2015 las proporciones se invierten: 44.62% de los empleos se ubican en lo público, y 55.38%, en lo privado (UNAM, 2001; 2015b). Y en las tres disciplinas que hemos elegidos para nuestra investigación, observamos dinámicas similares, aunque con sus matices.

En Filosofía, en 2001 los estudiantes que tenían un trabajo permanente a la salida de sus estudios eran 58.33%. Una proporción bastante alta, al igual que los desempleados, que eran un 25%. Esto significa que sobre todo solían encontrar trabajo en el sector público, como docentes, por ejemplo. En 2015, los estudiantes egresados con un trabajo permanente conformaban un 30.49%, y los desempleados ascendían a un 37.8%. En el mismo período, el porcentaje de egresados de Filosofía que obtuvieron un trabajo, permanente o temporal, relacionado con sus estudios, pasó de 68 a 37.25% (UNAM, 2001; 2015b).

Una idea comúnmente difundida acerca de la geografía es que, por tener múltiples aplicaciones en la vida civil (cartografía, urbanismo, ordenamiento territorial, docencia e investigación, etc.), tiene más salidas profesionales en comparación con disciplinas más humanísticas, como la filosofía. Esta idea parece ser refutada por las estadísticas. Entre 2001 y 2015, la proporción de egresados de la carrera de Geografía de la FFyL con un trabajo permanente pasó de 35.14 a 25.35%, mientras que los desempleados pasaron de 32.43 a 47.89% (UNAM, 2001; 2015b).

En Historia, la caída es aún más importante. La proporción de egresados con un trabajo permanente pasó de 69.05%, en 2001, a 20%, en 2015, lo que se traduce sobre todo en un desempleo ya que los egresados sin trabajo pasaron a representar un 9.52% del total de egresados en 2001 a 44% en 2015 (UNAM, 2001; 2015b).

Aunque sigue existiendo el servicio social como etapa obligatoria para la titulación y como un momento de contacto con la vida administrativa o profesional, la inserción laboral de los jóvenes es cada vez más incierta y se explica por un desempleo que se ha vuelto estructural. Esto debe influir en la ausencia relativa de proyectos profesionales bien establecidos. Es un factor más que explica por qué los estudiantes quieren seguir estudiando –existen posgrados que tienen becas bastante interesantes– o que quieren trabajar en la academia. En realidad, no tienen muchas más opciones que seguir el camino de su pasión por sus estudios.

Algunas figuras estudiantiles de la FFyL

Así, de acuerdo con lo observado hasta ahora, podemos afirmar, gracias al estudio de las relaciones de los estudiantes con sus estudios, que hay una diversidad de experiencias estudiantiles en la FFyL, y aunque la observamos, preferimos intentar listar las figuras identificadas, entendidas como *tipos ideales*.

El estudiante N.° 22 (Lic. Geografía, masculino, 25 años), al tener una socialización e integración débil y un proyecto profesional más establecido, podría ser el "estudiante avanzado" de la tipología de Dubet, ya que está por terminar sus estudios y se preocupa de su futuro, lo que lo lleva a dejar de lado la socialización estudiantil. Sin embargo, no demostró una vocación tan alta y, en su caso, su débil integración social parece explicarse más por diferencias sociopolíticas con sus compañeros que por una actitud antisocial.

La estudiante N.° 8 (Lic. Historia, femenino, 23 años) podría ser identificada como la "estudiante bohemia", pues cuenta con una socialización y un proyecto profesional débil, pero con una vocación intelectual afirmada, ya que estudia dos carreras humanísticas (Antropología e Historia) y piensa seguir en el posgrado. Sin embargo, según sus propias palabras, al definirse como "lobo solitario", su baja integración parece ser más por elección o timidez que por no pasar tiempo en la universidad. Dudamos al calificarla como "estudiante bohemia", ya que parecía que su deseo de estudiar estaba motivado por obtener certificaciones y títulos, más que por el solo placer de aprender.

Es muy probable que podríamos haber detectado otras figuras estudiantiles minoritarias, pero lo importante era destacar la figura más presente. En el conjunto, el estudiante tipo de la FFyL tiene una socialización significativa y una vocación intelectual tan importante que suplanta el proyecto profesional, lo que –según la tipología de Dubet– sería el "estudiante de IEP[5]", un joven cuyo desarrollo de la vocación intelectual lo vuelve perplejo en cuanto a su futuro profesional. Aunque el estudiante de IEP no existe en el caso mexicano, corresponde bastante bien al perfil observado. Con la diferencia de que, en este contexto, la figura del "estudiante de la FFyL" se construye en relación con una calidad educativa y un prestigio institucional que favorece directamente la asimilación de la intelectualidad y un futuro profesional que corresponde. Y si estos estudiantes no estudian estrictamente ciencias políticas, dada la historia de la institución, estudiar en la FFyL significa integrarse de hecho en debates

[5] Los Institutos de Estudios Políticos (IEP) franceses son las famosas escuelas de "Science Po" que forman a parte de los políticos franceses.

de escala nacional, volverse sensible a los asuntos sociopolíticos en general y asumir de manera más o menos pronunciada ser parte de la disidencia política, como lo veremos adelante.

Un subtipo del estudiante de la FFyL podría ser el "militante", cuya formación intelectual incluso se moviliza para negar el proyecto profesional y nutrir una crítica de la sociedad. Esto no significa, como hemos visto, que los estudiantes son ingenuos y que no saben que tendrán que trabajar algún día, pero subraya que –en la matriz de las figuras estudiantiles de Dubet– la posición política como componente de la relación a los estudios fue menospreciada. Pero antes de interesarnos por los rasgos subjetivos y políticos del estudiantado de la FFyL, definamos con más precisión la estructura político-administrativa de la UNAM para captar las especificadas institucionales de este contexto.

II –AMBIVALENCIA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: ENTRE INDEPENDENCIA DEL ESTADO Y AUTORITARISMO INTERNO

A lo largo de los capítulos precedentes hemos podido observar el papel central que tuvo y sigue teniendo la UNAM en el sistema educativo mexicano, así como el proceso de masificación universitaria. Dada la inmensidad de la UNAM y de su administración, no podemos describir detalladamente todas las entidades que la componen y nos vamos a concentrar en las relaciones de poder que existen en su seno. Empezaremos presentando globalmente a los órganos de la UNAM y veremos cómo la autonomía universitaria encubre un autoritarismo interno y puede llegar a disimular relaciones con el Estado. Después de plantear este contexto, será más fácil entender por qué las autoridades de la UNAM, como las de la FFyL, asumen más fácilmente prácticas represivas frente a actores diversos altamente territorializados, como los vendedores ambulantes o los colectivos políticos, como se estudiara en capítulo 13.

De la autonomía institucional a sus implicaciones sociopolíticas

Una Ley Orgánica para una institución excepcional

La autonomía universitaria descrita en *Ley Orgánica de la UNAM* de 1945, constituye un real Marco constitucional para la UNAM (UNAM, s.f. g). Define tanto su relación con el Estado

como su funcionamiento interno, es decir, su autonomía o capacidad de acción institucional. Al respecto, el artículo 1.° de la ley es bastante ilustrativo:

> La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado– dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UNAM, s.f. g).

A raíz de esta ley, la autonomía universitaria, la institución ha adquirido una doble faceta:

> […] en lo interno, las estructuras de gobierno se encuentran condicionadas por las redes de poder de los actores de la comunidad universitaria; en lo externo, la autonomía adquiere sustantivamente independencia en la selección de sus autoridades colegiadas y unipersonales (Hernández Alcántara, 2015).

La UNAM, como muchas de las principales universidades nacionales de América Latina, ha enfrentado un exceso de responsabilidades ante la nación y específicamente ante el Estado (Durand Ponte, 1996), lo que explica tanto la ley orgánica como los juegos de poder internos y externos a ella. Esta presión sobre la institución tomó un aspecto particular con la masificación estudiantil, fenómeno que tuvo un impacto decisivo sobre la reconfiguración de las relaciones de poder dentro de la UNAM.

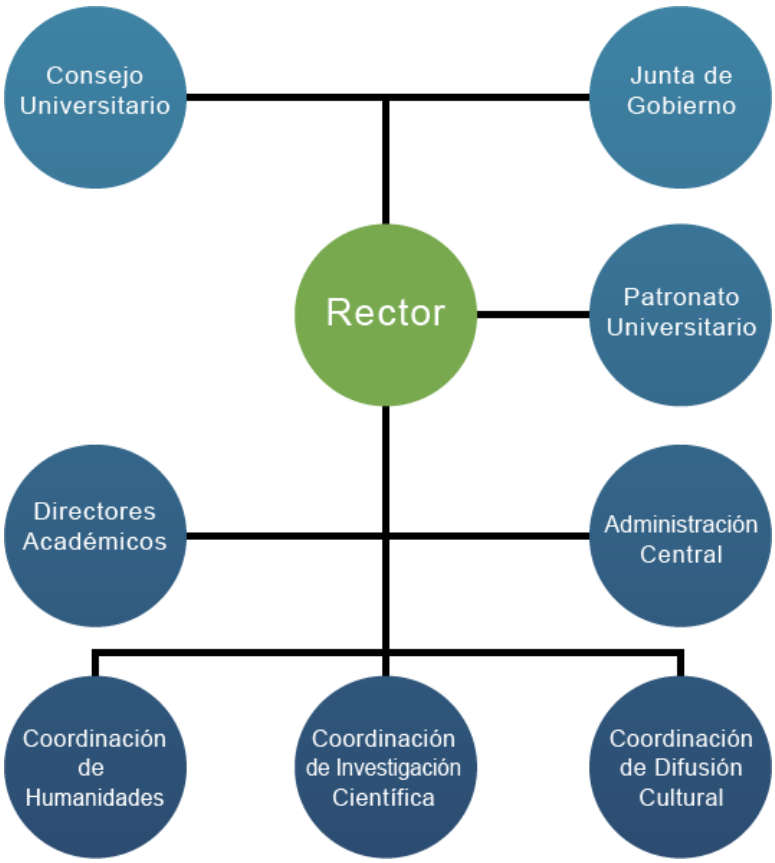
Los órganos de Gobierno de la UNAM

Según el artículo 3.° de la Ley Orgánica de la UNAM existen seis autoridades: la Junta de Gobierno; el Consejo Universitario; el rector; el Patronato; los directores de facultades, escuelas e institutos, y los consejos técnicos (UNAM, s.f. g). Estos órganos son *personales* o *colegiados*, y de estos últimos la ley contempla dos principales órganos: el *Consejo Universitario* y los *consejos técnicos* de cada facultad[6]. Aunque son espacios en los que hay representación de

[6] Notamos en otras entidades que los consejos técnicos toman otra apelación. Por ejemplo, los institutos tienen sus *consejos internos*, como los consejos académicos de cada disciplina, por mencionar un caso.

profesores y estudiantes, estos órganos no tienen la capacidad de influir sobre los presupuestos o decisiones importantes tomadas por el rector y los directores. Además, a pesar de una existencia formal, se ha denunciado la poca representatividad de cada facultad en el Consejo Universitario. Efectivamente, cada una de ellas está representada por dos profesores, dos estudiantes y el director de la entidad (López Zárate, 2000).

Figura 12.1: Organigrama simplificado[7] de la UNAM (fuente: www.unam.mx, 2017)



Por otro lado, los órganos *personales*, o "unipersonales", son el *rector* y los *directores* de facultades, escuelas, institutos, etc. Estas dos figuras ostentan el poder legítimo al mismo tiempo que ejercen una altísima concentración de poder y decisión frente a la comunidad universitaria (López Zárate, 2000). Según el mismo autor otra característica importante que hay que destacar es el alto nivel discrecional de la estructura (piramidal) de la institución. Esto significa que mientras más altos están ubicados los dirigentes, más importantes son sus márgenes de maniobra. López Zárate afirma que la consecuencia más visible de estos poderes es cuando los directores se permiten cambiar la estructura organizativa de sus facultades, lo que

[7] Véase el organigrama general y detallado en los anexos.

no contribuye a la creación de mecanismos de contrapeso institucional. Además, con la autoridad unipersonal, los intentos de creación y desaparición de cargos y nombramientos han sido y siguen siendo infinitos (López Zárate, 2000).

Sin poder presentar a todos los órganos y entidades de la UNAM, debemos mencionar a la Junta de Gobierno, ya que es el órgano que garantiza la autonomía universitaria y construye su legitimidad mediante el ejercicio de la racionalidad y su toma de decisiones por voto. La Junta de Gobierno es el órgano de decisión más importante ya que busca propiciar el equilibrio entre las demandas académicas y las presiones políticas externas. Por eso tiene la capacidad de hacer dimitir a un rector, así como de elegir a uno nuevo (Hernández Alcántara, 2015; UNAM, s.f. f). Este órgano, creado en 1945, está compuesto por 15 distinguidos miembros de la comunidad académica elegidos por el Consejo Universitario y, en ocasiones específicas, por la propia Junta. Ésta tiene la potestad de nombrar al rector, el "jefe nato" y a los directores de las facultades, escuelas e institutos, así como designar a los miembros del Patronato Universitario (UNAM, s.f. e; s.f. f).

Los mecanismos de elección del rector y de los directores de facultades por la Junta de Gobierno se realizan con base en un pluralismo de tendencias académico-administrativas y políticas. Según Hernández Alcántara (2015), este pluralismo político dentro la UNAM garantiza la calidad democrática, ya que cuantos más candidatos se presenten a la elección de cargos personales, más cualitativa será la competencia. Sin embargo, queremos enfatizar que la democracia no se puede reducir al pluralismo. Primero, porque la competencia entre varios candidatos no implica necesariamente una diversidad de proyectos e ideologías, y menos un debate de calidad. Segundo, no se debe confundir la existencia de una multitud de candidatos para cargos específicos con el hecho de que sólo uno de ellos accederá a dicho cargo y podrá tener un poder total durante su mandato. Al contrario, consideramos que la democracia no se debe confundir con *pluralismo*, y que más bien se debe caracterizar por una estructura política más inclusiva y horizontal.

Una ilustración estructural de esta falta de democracia es que excepcionalmente el Consejo Universitario se ha opuesto a las políticas de la Rectoría (López Zárate, 2000). Es ésta una estructura rígida de poder, que fue denunciada por estudiantes y salvada por las autoridades al mismo tiempo durante el Congreso Universitario de 1990 y que sigue operando en la actualidad (Ordorika, 2006). A fin de cuentas, la "defensa unilateral de la autonomía" esconde la voluntad de las autoridades universitarias, así como de grupos de poder, de mantener sus cuotas de poder en la UNAM. Por otra parte, este apego a la legalidad que reconoce sólo a dos autoridades (rector y coordinadores) ha llevado al crecimiento desmedido de una burocracia

que asume el papel que tendrían que desempeñar académicos activos en la docencia y la investigación, por oposición a los que se acabaron especializándose en la administración, lo que favoreció el poder burocrático.

Masificación estudiantil y reordenación político-institucional

La masificación iniciada a finales de los años sesenta y que se intensificó en la década siguiente afectó a toda la educación media-superior y superior mexicana, entre otros efectos con la creación de nuevas escuelas y centros de investigación en toda la república. También tuvo un impacto importante en la reorganización institucional de la máxima casa de estudio. Para enfrentar las presiones administrativas y políticas que surgieron de la masificación, se crearon nuevos canales institucionales que originaron una "carrera político-burocrática" diferenciada de la "carrera académica", haciendo cada vez más escasa la figura del académico que se encarga temporalmente de funciones administrativas. Esta separación fue apoyada por importantes fondos dedicados a la masificación, favoreciendo la separación de un cuerpo burocrático que fue adquiriendo un carácter cada vez más político, dado su control sobre los procesos institucionales (Serna, 1987).

Hernández Alcántara (2015), desde una postura economicista, considera que este proceso de especialización administrativa es fructífero, ya que la división del trabajo permite tratar de manera más eficaz los distintos asuntos institucionales. En cambio, para Serna (1987) la profesionalización de los administrativos generó la construcción de un sujeto burocrático autónomo concomitante a la de un espacio institucional que, a pesar de ser derivado de la vida académica, tiene sus propias características y dinámicas: el secreto burocrático, la negociación por vías administrativas y personales, la cancelación de formas de representación pública y la generación de discursos propios. La aparición del sindicalismo de trabajadores en la UNAM confortó el reordenamiento del tablero político-institucional y, en parte, del nuevo acercamiento entre el Estado y las universidades promovido por el presidente Luis Echeverría. Para el mismo autor, la reordenación expuesta implica cambios significativos porque la universidad, que pasó de ser una institución cuya política interna había sido defendida por los académicos y los movimientos estudiantiles –como en 1968, cuando los movimientos estudiantiles parecieron haberse convertido en defensores de los valores de la universidad frente a los ataques estatales– a una en la cual una casta política-administrativa orienta a la Universidad, a veces en contacto directo con políticos y empresas exteriores a la UNAM (Serna, 1987). Incluso según Ordorika

(2006), además de responder al crecimiento de la Universidad, la burocratización fue una respuesta a la necesidad de las élites universitarias de contar con una mayor capacidad operativa y una influencia política más amplia.

Para dar cuenta del gigantismo institucional y del poder del rector, observar el organigrama de la UNAM permite captar el gran número de entidades ya existentes que dependen de sus decisiones. Cabe añadir que la población afectada por la institución era en el ciclo escolar 2012-2013 de 330 382 alumnos frente a 37 610 académicos y cerca de 30 000 trabajadores de base (UNAM, 2013).

Autonomía universitaria: Entre una independencia externa relativa y un autoritarismo interno

La autonomía política interna a la UNAM tiene como contraparte su dependencia financiera al gobierno federal, sobre todo por la forma vertical con que éste opera: modificando prioridades y haciendo a un lado derechos como el de autonomía. Esta situación disminuye las posibilidades de acción de las autoridades universitarias y las obliga a ser muy cuidadosas para obtener un apoyo que se ha mostrado cada vez más discontinuo e incierto (Durand Ponte, 1996). Así, si bien la autonomía política de la UNAM está legalmente establecida, en los hechos la dependencia económica al Estado la matiza, y Ordorika (2006) nos comporte varios ejemplos de subordinación de la UNAM al poder nacional.

Esta presión política exterior tiene efectos en su interior, y en ocasiones fue el motivo de reacción o acción estudiantil. Para Durand Ponte (1996), una de las consecuencias de los problemas de funcionamiento de ciertos cuerpos colegiados es el involucramiento de integrantes de la comunidad fuera de los límites del sistema legal universitario. El autor se refiere a la acción de los activistas estudiantiles que generan conflictos, lo que mostraría que se han vuelto una fuerza conservadora que impide el cambio. Pensamos que esta postura es reduccionista, ya que considera a los activistas como una fuerza homogénea de reacción, cuando en realidad existe una pluralidad de grupos que reivindican ideologías distintas. Como lo hemos visto en el capítulo 9, el movimiento del CEU como el de la huelga de 1999-2000, bien distinto uno de otro, son expresiones políticas de rechazo hacia proyectos de liberalización de la educación, proyectos impulsados por una minoría de dirigentes universitarios. Sobre este tema, en su estudio histórico Ordorika (2006) evidencia cómo la falta de participación democrática por ausencia de estructura adecuada es la que incita a los estudiantes a buscar la forma de participar, lo que favorece la politización y que puede desembocar en conflictos.

Otros académicos estiman justamente que la "reacción estudiantil" es en realidad un rechazo al autoritarismo universitario. En un encuentro académico sobre la universidad, después de señalar la ausencia de estudiantes y denunciar la presencia de numerosos funcionarios, Elvira Concheiro recordó cómo la huelga estudiantil de 1999-2000 no tenía como única causa el rechazo a una determinada medida de las autoridades, sino también la forma vertical y autoritaria con que ésta había querido imponerse:

> Es claro que los jóvenes universitarios reaccionaron a una imposición vertical y antidemocrática, a una burocracia autoritaria que hace uso de las formas anquilosadas de gobierno que la UNAM mantiene desde hace décadas (Concheiro, 2000: 149).

Aunque critica al movimiento estudiantil, Durand Ponte (1996) coincide con parte de este análisis. El autor explica que en el seno de la UNAM la toma de decisiones, así como la elaboración de propuestas académicas, suelen corresponder a procesos verticales, dentro de los cuales segmentos muy reducidos de la comunidad participan realmente. Los cuerpos colegiados, además de su papel supuestamente limitado al consejo, suelen operar de manera truncada. Las estrategias de composición política permiten funcionar apostando al "mayoriteo" en lugar de generar consensos basados en la razón y el convencimiento.

En referencia al ideal de autonomía universitaria, debido a su difícil concreción real en lo externo, el fuerte centralismo interno y la alta burocratización, no sorprende que muchos académicos critiquen a su propia institución de adscripción y subrayen sus problemas de gobernabilidad. En este sentido, el diagnostico de Acosta Silva (2000) desemboca en una propuesta de descentralización interna, es decir, a la creación de periferias institucionales capaces de autogobernarse. Elvira Concheiro (2000) expresa una idea similar al hablar de "restituir la academia", para defender que sea la comunidad la que decida una nueva forma, más participativa y democrática, de gobierno universitario. Al leer estos diagnósticos y propuestas con los que concordamos, hacemos el paralelo sobre el desarrollo de una estructura más democrática como lo debería implicar la defensa de la autonomía. Dicho de otra manera, se trataría de que la UNAM otorgara autonomía a entidades internas a ella y que su papel central fuera el de garantizarles este derecho, así como organizar su convivencia.

Estamos ante una institución universitaria que obtuvo una autonomía del Estado mexicano –una autonomía externa–, pero que internamente no aplica principios democráticos. Aunque la comparación puede parecer dura, es como cuando países colonizados adquirieron su independencia. En ciertos casos, la independencia nacional no ha llevado a estos países a la

democratización del país sino a un nuevo totalitarismo interno. De ahí la crítica recurrente de muchos militantes o colectivos políticos, así como de académicos de la propia UNAM, al decir que la máxima casa de estudio de México tiene una estructura interna autoritaria, que es un espejo de la sociedad mexicana con el dominio histórico del Partido Revolucionario Institucional (PRI):

> Hoy en día la Universidad no sólo se encuentra dominada por una cúpula estrecha y poco representativa –Junta de Gobierno y Consejo Universitario–, sino que en torno a ella se ha construido una casta burocrática que ha ido adueñándose paulatinamente de los espacios académicos. Una aplastante mole de funcionarios, de administradores, de planificadores, de empleados de confianza y de burócratas ahoga con su peso a los profesores, a los investigadores, y se arroga la función de decidir arbitrariamente la forma en que han de insertarse en la vida académica miles de estudiantes universitarios. Está burocracia universitaria se cohesiona gracias a la creciente y pegajosa cultura priista que ahora ha sido derrotada en las pasadas elecciones (Bartra, 2000).

Esto explica en parte por qué hay tantas divergencias, tensiones y conflictos entre numerosos actores, y a distintas escalas, de la UNAM. Como lo hemos visto en el capítulo 9, el balance de la huelga de 1999-2000 es muy distinto según la posición de los analistas, dependiendo de si pertenecen a la institución o al movimiento estudiantil. De la misma manera, Luis Porter (2000), al final de este conflicto, planteaba la hipótesis de que las autoridades y los estudiantes tenían marcos de referencias incompatibles. A fin de cuenta, debemos integrar las experiencias de los distintos sujetos involucrados y entender sus trayectorias para captar la complejidad de cada proceso, lo que comentaba Ordorika (2006) al concluir su libro sobre dos décadas de disputas por el campus. Para este autor, las confrontaciones políticas en la UNAM se deben, por un lado, a la competencia que existe entre facciones rivales del grupo dominante organizado alrededor de las autoridades ejecutivas y de la Junta de Gobierno. Y, por otro lado, se dan luchas emprendidas por los estudiantes, los académicos o el personal administrativo en contra de la administración y los grupos dominantes, principalmente porque la estructura política de la universidad no contempla de manera suficiente la representación y participación de estudiantes y profesores. Es esta situación la que exacerba las diferencias y la que contrasta las posiciones entre los grupos dominantes y los sectores excluidos del poder universitario, lo que desemboca regularmente en confrontaciones abiertas de diferente intensidad (Ordorika, 2006).

Diversas autonomías como facetas de una misma estructura social y de sus contradicciones

Como lo señalaba Torres Barreto (2001), la cuestión de la autonomía es sobre todo una cuestión de grado –grado de concreción, añadiríamos– en lo que afecta a las relaciones de una institución dotada de "autonomía". Como lo acabamos de ver, la autonomía universitaria, en su aspecto formal y legal, no nos informa, incluso nos las puede ocultar, de las presiones que operan el gobierno y los grupos de poder económicos y político sobre la universidad. Y además esconde mal el autoritarismo interno a la UNAM. Sin embargo, la autonomía universitaria tampoco es una ficción y como relación socio-institucional dada en un período dado, ha participado en reestructurar las relaciones sociales, participando así en las creaciones subjetivas originales, propias del "contexto UNAM".

Monsiváis (2004) comentaba cómo después de las autonomías oficiales de 1929 y 1945, la autonomía ha adquirido distintos sentidos. De 1953 a 1965, la llegada de Jaime García Terrés como director de Difusión Cultural de la UNAM dio un impulso a la cultura y a su libre difusión en un ambiente de modernización nacional, lo que favoreció una acepción de la autonomía como el *patrocinio de la creación libre*. Tanto la llegada de los universitarios en el nuevo campus como el interés creciente por la cultura participó en crear un nuevo sujeto estudiantil distinto del antiguo, proveniente del centro histórico del México posrevolucionario. Esta misma reconfiguración socio-espacial tuvo como consecuencia crear las condiciones de una "izquierdización" del estudiantado y de lo que ocurrió luego en 1968. Según el autor, este movimiento participó en el desarrollo de otro sentido de la autonomía, el del *antiautoritarismo*. Es ahí donde encontramos una acepción más abiertamente de izquierda, que también participará de la noción de autonomía como *extraterritorialidad*. Efectivamente, si en muchos países del mundo está tradicionalmente prohibido que la policía intervenga en los campus universitarios, en la UNAM es la ley orgánica la que lo garantiza. Al conferirle el poder de autogobernarse, crea de hecho un territorio jurídicamente reconocido. Combinado con lo ocurrido en el 1968, el campus se volvió un bastión territorial de la izquierda. Es a raíz de esta historia que se operaron cambios semánticos que, según Monsiváis, dan por resultados autonomías diversas y contradictorias:

> Como todos los grandes términos, la Autonomía, en el ámbito de la UNAM, ha dispuesto de definiciones móviles, ajustables en los momentos de crisis. Sucesiva y simultáneamente ha sido: a) la capacidad de autogobierno; b) la independencia formal o real de la UNAM ante el Estado y los Presidentes de la República; c) el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación

> y las decisiones libres de la institución; d) la extraterritorialidad, en la práctica el rechazo de la entrada de la policía y, todavía más, del Ejército, a los planteles universitarios; e) la libertad de cátedra y de investigación; f) el auspicio de las libertades de expresión artística y cultural; g) la defensa de la voluntad de participación de estudiantes, maestros y autoridades en asuntos de la vida pública; h) la justificación a regañadientes de la ultraizquierda, o lo que de ella haga las veces, al explicar sus actos vandálicos; i) la noción de espacios de excepción en lo académico, lo cultural y, en situaciones de emergencia, lo político (Monsiváis, 2004: 47).

Más que sentidos contrarios, pensamos que éstas son las expresiones de contradicciones sociales que generaron una modificación de la estructura social una vez otorgada cierta autonomía a la UNAM. Las autonomías universitarias –que en realidad sólo son una, la institucional y oficial– han adquirido distintos sentidos como lo menciona Monsiváis. Pero estos *sentidos* son manifestaciones subjetivas producidas por la reconfiguración de las relaciones sociales y de poder, es decir, la reconfiguración de la tensión dialéctica heteronomía-autonomía que caracteriza la consistencia de las relaciones entre los sujetos sociales.

La autonomía formal universitaria ha permitido el desarrollo de "autonomías informales". Como la autonomía es necesariamente relacional, las distintas autonomías representan en realidad la calidad de la relación entre distintos grupos sociales, o el grado de independencia entre ellos. Es principalmente por estas razones que los estudiantes adquirieron una cierta autonomía crítica respecto de la UNAM, y contradictoriamente gracias a la autonomía de la Universidad. En un ligero desacuerdo con Monsiváis, no son las autonomías las que son contradictorias en sí. Ellas sólo son las expresiones de las contradicciones sociales. En términos lefebvrianos, el espacio abstracto que es la UNAM y CU –es decir, un espacio que pretende tener una homogeneidad interna con base en su autonomía (la comunidad UNAM)– en realidad busca disimular las contradicciones del espacio, es decir, las contradicciones sociales que constituyen el Territorio Puma.

III - DE LOS ESTUDIOS HUMANÍSTICOS A LA MILITANCIA RADICAL

Además de los excesos de poder de los dirigentes de la UNAM y de su colusión con intereses exteriores a la universidad, la burocratización sucesiva de la masificación llegó a distanciar a la población estudiantil del marco institucional universitario, participando en el proceso de subjetivación de los jóvenes. A esto se añade la historia de los movimientos estudiantiles, y una

convivencia en un ambiente donde existen conflictos recurrentes y actores altamente territorializados. Ya que la cuestión de los espacios apropiados es un elemento clave para nuestro trabajo, le dedicaremos el último capítulo. De momento vamos a interesarnos por la politización del estudiantado, dado el contexto ya presentado desde su trayectoria socio-histórica y el marco institucional. Y si los activistas son poco numerosos, las entrevistas realizadas invitan a pensar que una gran parte del estudiantado de la FFyL es sensible a temáticas sociopolíticas, y aunque tienen una educación que les satisface, pueden ser críticos de la UNAM.

Una sensibilidad importante para los asuntos sociopolíticos

Aunque hemos ya mencionado que pocos estudiantes declaran tener una actividad política en la FFyL, la valoración de la vocación intelectual es una parte fundamental de la experiencia de los estudiantes de la FFyL, lo que favorece el desarrollo de un interés por problemáticas sociales. En sus entrevistas, dos estudiantes atestiguan que estudiar humanidades, Historia y Geografía, les despertó un interés por cuestiones sociales, lo que pudo haber influido en la disminución de las preocupaciones en torno a la inserción laboral:

> Estudié dos carreras a la par, una en el Tecnológico de Monterrey que se llamaba Humanidades y Ciencias Sociales, y aquí Historia. Pues con esos dos referentes, yo me quería dedicar a la cuestión del patrimonio cultural y protección del patrimonio, pero después como que me desvié un poco y me gusta más ahora la cuestión social. Entonces, lo que intento hacer, como una especie de modelo que pueda ser para estudiar tanto los movimientos sociales, de protesta y de qué manera pueden influir dentro de las políticas públicas mexicanas. Es un poco lo que hago en el servicio de becario. Y un poco el panorama de la historia me ayuda a entender la construcción de los movimientos. Y eso es lo que me gusta más de la historia: que puedo ver la estructura de la sociedad. Eso me llama la atención y por eso me gusta mucho estudiar (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

> Estudio Geografía y sí me gusta lo que estudio, sólo que siento que han ido transformándose mucho mis gustos e intereses a lo largo de la carrera, porque primero quise estudiar geografía porque me gustaban los estudios relacionados con la geografía ambiental, los recursos naturales, pero me he dado cuenta de que es un poco complicado hablar de lo ambiental sin antes cuestionar otras cosas, como el mismo concepto de *naturaleza*, cómo se utilizan los recursos

> naturales en el capitalismo. Entonces creo que eso ahora me interesa más, junto con lo relacionado con el feminismo y las mujeres en el espacio (N.° 17, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 22 años).

Aunque no especialmente ubicadas en las ramas más radicales de la izquierda, se trata de estudiantes que, a veces, al momento de las entrevistas, se consideraban militantes. Pero en términos generales, la mayoría atestigua que su experiencia estudiando en la FFyL fue la que los llevó a interesarse en cuestiones sociopolíticas.

Un error de interpretación sería desvincular la enseñanza humanística que se imparte en la FFyL con su trayectoria social, política e institucional. Aunque es difícil comprobar en qué medida ha sido realmente asimilado por cada estudiante, un alumno nos recordó elementos históricos que vinculan la fundación de la UNAM y su papel central en las preocupaciones de la educación del pueblo mexicano con una cierta postura sociopolítica que asume parte del estudiantado de la FFyL:

> Yo siento que en general muchas veces se ha visto que en la UNAM, pues, se tienen esa imagen de que los que salen de ahí van a hacer un cambio social. Por ejemplo… entre los amigos que estudian en la UAM, el Poli, dicen "es que ustedes tienen esa imagen de que ahí está lo mejor y que al salir van a ejercer un cambio social", pero siento que cuando nosotros estamos aquí de repente como que se va un poco de lado esa labor (N.° 9, estudiante en Lic. Historia, masculino, 20 años).

¿Qué tan vigente es esa labor social que menciona este alumno? Esto nos llevaría a una investigación histórica de la relación entre la FFyL y la sociedad mexicana y a evaluar su impacto sobre ella, algo que nosotros no emprendimos. Incluso, es difícil saber con precisión a qué se refiere el estudiante por labor social: ¿a la utilidad del servicio social? ¿A la transformación social que conlleva una educación crítica? ¿A los cargos que ocuparán los humanistas de la FFyL en las instituciones? Lo que podemos asegurar, y así lo observaremos en el siguiente capítulo con las movilizaciones del #YoSoy132 y por la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, es que el papel de disidencia política fue asumido por gran parte del estudiantado de la FFyL.

De la militancia a la política profesional

Es importante precisar que si bien el activísimo político puede ser una práctica desinteresada y pasional, también puede ser una palanca para entrar en la vida política. Como lo recuerda Marsiske, esta dinámica no es nueva:

> Esta estrecha relación entre universidad, sociedad y política convierte a los gremios estudiantiles y a sus luchas en campos de entrenamiento para futuros políticos a nivel nacional o internacional. Muchos "hombres públicos" en América Latina empezaron sus carreras en un gremio estudiantil o como líderes estudiantiles (Marsiske, 1998: 1).

Hélène Combes (2011) nos recuerda que la UNAM, a pesar de su carácter público y de su "misión social", siempre ha sido al mismo tiempo un vivero para la formación de las élites mexicanas y de los cuadros del Estado, así como un espacio de libre palabra y de disidencia política. En sus palabras, es un "enclave pluralista en el corazón del sistema" (2011: 98). Aunque centrado en la creación del PRD, en su trabajo sobre las trayectorias políticas de izquierda en México, demuestra con detenimiento cómo la militancia estudiantil es también una escuela de formación política. Numerosos jóvenes de organizaciones estudiantiles, a veces directamente vinculadas a partidos políticos, hacen su aprendizaje de la política en las facultades más politizadas, como la FCPyS o la FFyL, antes de integrarse posteriormente a estructuras partidistas.

¿Qué papel social y político desempeña la UNAM en la actualidad?

Como lo hemos visto en el capítulo 9, y citando ahora a Díaz Escoto, resituamos este papel social de la UNAM:

> La universidad pública en México está ligada estrechamente a los procesos sociales, por lo mismo a lo largo del devenir histórico, su desarrollo ha respondido a diversas situaciones políticas, culturales y económicas del país; razón por la cual, se ha visto directamente afectada por las profundas transformaciones de las tres últimas décadas, especialmente a partir de que se introdujo un nuevo modelo económico que trastocó el espíritu mismo del proyecto de nación establecido en la Constitución de 1917 (Díaz Escoto, 2007: 83).

Podemos coincidir con la idea de que el papel social o el impacto de la formación humanística o de la disidencia política están disminuidos por un contexto de mundialización capitalista en el que las ciencias humanas y sociales no son valoradas; un contexto, asimismo, altamente urbanizado que favorecen el individualismo y la fragmentación social. Recientemente, desde una perspectiva militante, Modonesi recordó el debilitamiento de la izquierda universitaria después de la huelga de 1999-2000:

> La huelga de 1999 en la UNAM puede servir de ejemplo de lo contradictorio de las luchas de esta época. Un movimiento que arrancó con fuerza y legitimidad y obtuvo resultados objetivos al impedir la introducción de las cuotas, posteriormente se fragmentó, enroscó y terminó con un lamentable saldo negativo en términos subjetivos, restando más de lo que había logrado sumar respecto de la construcción de espacios de organización y capacidades de movilización. El mal sabor de boca que dejó la huelga del 99 no se debió tanto al desenlace represivo sino a que una victoria concreta, el ejercicio del poder de veto de frenar la reforma que abría la puerta a la privatización en la UNAM, se convirtiera en una ocasión perdida para fortalecer a la izquierda adentro y afuera de la universidad y contribuyera más bien a debilitarla (Modonesi, 2015: 4).

Así, si bien la "labor social" de la UNAM está desapareciendo o siendo atacada por fuerzas neoliberales paralelas al debilitamiento de la izquierda, observamos que es todavía asumida por profesores mediante sus enseñanzas y la preservación de una calidad educativa, así como por militantes. Estudiar humanidades despierta intereses por cuestiones sociales y políticas, lo que es reforzado por la convivencia en un ambiente donde haya muchas actividades críticas (conferencias, talleres, presentaciones de libros, seminarios, etc.) y espacios ocupados que se dedican a esta tarea, todo esto legitimado por un legado histórico e institucional. Todo ello ayuda a forjar una experiencia de reflexión y de cuestionamiento del sistema dominante, del capitalismo y del papel de la propia UNAM en esta estructura social. Y aunque los militantes son numéricamente pocos en proporción del alumnado total –calculamos entre 100 y 200 personas por 13 000 inscritos aproximadamente–, veremos en el capítulo siguiente que sus anclajes espaciales les permiten tener una presencia política que, aunque dispersa y difusa, favorece la difusión de ideas políticas en los tiempos extra-aulas. De momento, ya que acabamos de presentar la organización institucional de la UNAM, terminemos caracterizando los rasgos subjetivos políticos generales de los estudiantes de la FFyL.

Estudiantes que critican la organización institucional de la UNAM

Como lo recuerda Amézquita León (2005), los rectorados de Barros Sierra y González Casanova fueron los únicos en los cuales se practicaron y difundieron responsabilidad y solidaridad, porque encarnaron la voluntad, desde arriba, de cumplir lo pactado con el pueblo mexicano y construir una universidad democrática. Según la autora, esto contrasta con la forma actual de hacer política en la UNAM, que se caracteriza por una serie de tensiones que tienen que ver con las diferencias políticas y la correlación de fuerza entre distintos grupos y sobre todo con el grupo hegemónico del rector. Entre otras, es por esta razón que el estudiantado, consciente de estos juegos de poder, de la burocratización, así como del autoritarismo político interno a la universidad, construye una visión desencantada de la UNAM. Si bien estar en la FFyL es motivo de orgullo por la excelencia académica o por el activismo de izquierda, es también fuente de escepticismo hacia las élites y la institución, ya de por sí causas de desencanto en un México atravesado por olas de violencia.

Así, es necesario observar las críticas que los estudiantes hacen de la universidad porque nos informa cómo la experiencia de las relaciones administrativas y del poder universitario– es decir, desde una postura dentro de una estructura social característica del espacio universitario– es parte del proceso de subjetivación política. No veremos lo que dijeron todos los entrevistados, ya que, en realidad, no sólo los militantes tenían algo que criticar, sino casi todos los estudiantes, pero nos concentraremos en las críticas a la estructura institucional y las contradicciones de los cuales los estudiantes son conscientes.

Visiones marginales y críticas radicales de la universidad

En una aceptación claramente política e ideológica, algunos estudiantes han defendido una crítica bastante severa de la universidad. Son críticas bastante marginales pero relevantes, sobre todo las que provienen de estudiantes militantes que participan en la ocupación de los espacios de la facultad. Con *marginal* no nos referimos a irrelevantes o sin fundamento, sino poco difundida respecto a otros pensamientos y posturas, entre otras las que hemos identificado antes. Así, en los cuestionarios, el ítem de *enajenación* apareció sólo una vez. Caso particular que, de hecho, suscitó la solicitud de entrevista a esta estudiante española de intercambio que ya hemos mencionado en varias ocasiones:

> En su cuestionario creo que puse algo como la "enajenación del potencial subversivo". Es como una perspectiva muy… anti-institucional. Sí creo que de facto es lo que sucede y la universidad es un dispositivo por el que pasa una gran parte del potencial crítico con capacidades de subvertir muchas partes del orden del sistema, que se normaliza y disciplina en una dirección concreta, y es una dirección a la inserción en el mercado laboral capitalista, en un régimen de producción concreto, en donde tú ofreces tu fuerza de trabajo a un capitalista que es dueño de los medios de producción. Y creo que en general en casi todos los lugares… Bueno, la universidad es parte de todo esto, donde se disciplinan, profesionalizan y forman personas para entrar a ser parte de mercado laboral. Lo que pasa es que siempre hay espacios, líneas de fuga y creo que en todas las universidades existen facultades donde hay una tendencia o hay mayor infiltración crítica (N.° 14, estudiante en Lic. Filosofía, femenino, 21 años).

Otro estudiante –militante "radical", según sus propias palabras– tiene una crítica similar:

> Pues la universidad no es otra cosa que el espacio para capacitar y certificar, en áreas específicas, a un montón de individuos y de grupos en aras de incorporarlos y de garantizar la reproducción de relaciones sociales específicas. La universidad y la UNAM son apéndices ideológicos para la reproducción de la sociedad capitalista. Que en ese curso haya personas y grupos críticos y radicales es una situación contingente. Pero fundamentalmente es un apéndice (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años).

Al final, critican al papel de la universidad dentro del sistema capitalista actual, más que la institución en búsqueda de lo universal. Por esto, el mismo estudiante no considera que sea posible mejorarla hasta que no cambie la sociedad en su conjunto:

> Ahora, ¿de qué manera mejorar la universidad? Esa pregunta estaría directamente implicada a qué tipo de educación podríamos apelar, vislumbrar en un futuro. Yo no creo que la universidad tenga que ser transformada. Porque no creo que como está, como espacio de especialización y de certificación de personas en actividades específicas, pueda cambiarse si no se cambian el conjunto de relaciones sociales. Que es algo cuyos rasgos fundamentales es la máxima reproductividad y la máxima búsqueda de beneficio económico. Entonces, no se puede pensar transformar la universidad si no se transforma el conjunto de la sociedad (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años).

Aunque estos estudiantes –de una izquierda que podemos calificar de radical– en otros momentos han apoyados a su función de formación crítica y ciudadana, tienen una crítica severa

a la universidad y prefieren asumir un discurso en contra de su función actual. Hay que observar cuáles son sus ambiciones profesionales para confirmar su interés por la formación intelectual.

Críticas variadas y más específicas

A parte de esta postura general de izquierda radical, existen otras críticas más. Respecto a la autonomía universitaria, varios estudiantes son conscientes de los juegos de poder y las influencias que hay fuera y dentro de la universidad:

> Sí, según se genera… autonomía. Es esta forma de autogestión en cuanto a sus presupuestos también en cómo se pueden dar clases, los distintos rubros de lo escolar. En este sentido, por ejemplo, el Politécnico no tiene autonomía, o no sé si tenía, hubo también manifestaciones y todo esto […] Según yo, la autonomía en la UNAM es que la misma universidad va a decidir cómo van a ser los planes de estudio y cómo se va a gestionar jerárquicamente e institucionalmente, y que también va a gestionar el presupuesto que le brinda el gobierno. Eso es lo que yo tengo entendido, pero no estoy seguro que funcione tan bien, y es tan grande que es fácil que algunos hagan tranzas (N.° 7, estudiante en Lic. Historia, masculino, 21 años).

> En este momento histórico, la universidad sirve para lo que sirve, mal sirve o mal funciona porque hay un chingo de proyectos adentro y afuera que la jalan. Pero qué quisiera yo, es que es la contradicción (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años).

> Hoy, de alguna u otra manera, sí cunde la anarquía debido a que es una institución tan grande y que se ha disfrazado de que no va a perder su autonomía, se piensa que la autonomía se valga por sí sola, pero no deja de tener presupuesto público y tiene uno muy alto que es equivalente al 20% del PIB que se destina a la educación, pero aparte es un presupuesto más grande que el que tiene Costa Rica o Panamá (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

> No hay que mentirnos, aquí hay autoritarismo de la burocracia porque hay oportunismo de los burócratas. Todos quieren poder y los sueldos que van con ello. Y si la enseñanza es buena, es mérito de los docentes. ¡No manches, es que la mayoría son profesores de asignatura y se esfuerzan para dar calidad! (N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

Un estudiante, a partir de su conocimiento de la historia de la institución, explica el autoritarismo de la UNAM:

> Mira, la UNAM, desde mi punto de vista, desde hace 25 años se ha colgado del discurso de que es la universidad más humanista del país y que debe de seguir con su autonomía manteniéndola pública que es, pero, a la vez, de que es la plataforma entre los problemas que aquejan a la sociedad para llevarlos a las instancias públicas y evitar la violación de derechos humanos. La UNAM se ha colgado de este discurso, desde mi punto de vista, pero al final de cuentas no deja de tener una estructura de la cual fue formada. […] desde mi punto de vista, sigue teniendo una estructura priista, tan priista porque al final de cuentas es una hija del PRI. Cuando se dieron los primeros gobiernos del PRI, cuando México empieza a crecer económicamente, se le metió mucho dinero, siempre fue la universidad más grande del país, pero con los primeros gobiernos democráticos después de la Revolución se le apuesta a la educación en México y la UNAM sigue como líder (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

Esto lo lleva a sostener una crítica de derecha de la institución:

> La UNAM precisamente es un desperdicio de capital, de dinero, porque le estás invirtiendo tanto PIB, pero tienes un alto nivel de deserción de gente que no quiere estar precisamente, o de gente que ha llegado y no tiene ni las actitudes ni las aptitudes para estar aquí, no desde el punto de vista de discriminar porque sea tonto, sino porque precisamente sea apto para otras cosas, nunca hay transparencia tampoco, se le da dinero a la UNAM, y los alumnos lo defienden bajo el discurso de que la educación debe ser pública y laica. Creo que se confunden los términos, *público* no significa que debe ser regalado; entonces, ese es un problema que yo veo, no hay una regulación desde afuera hacia adentro, la UNAM parece un estado más en este país, porque nadie lo regula, aquí se hace y se deshace pero nadie está revisando. Todo porque se disfraza bajo la autonomía. Otra cosa que yo veo son las matrículas, que casi son gratuitas, ¡22 céntimos es acojonante! (N.° 22, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 25 años).

Al contrario, otros alumnos son conscientes de las implicaciones de las políticas neoliberales y la influencia de la lógica de mercado sobre la universidad, con los riesgos que puede significar para la universidad pública:

> Creo que un poco comparando las dos visiones, yo creo que la UNAM se está volviendo más como el Tec de Monterrey, que tiene ese panorama de egresado y trabajar, entrar dentro de una dinámica de las empresas. Considero que ya ha perdido esa capacidad de ensayar a los estudiantes el servicio social. Un ejemplo sería Arquitectura, que ahora crea proyectos un poco como lo que pasa en La Parota o en la Ciudad de México, creando un corredor cultural en la parte de Chapultepec, que es una cuestión elitista y comercial, y eso va avalado por la Facultad

> de Arquitectura, cuando la Facultad de Arquitectura podría emplear otro tipo de proyectos de desarrollo y ya no se está viendo tanto la cuestión social (N.° 11, estudiante en Lic. Historia, femenino, 23 años).

Algunos alumnos atestiguan la incomodidad de vivir una situación contradictoria: por un lado, la conciencia de que es la institución universitaria, con sus autoritarismos y su burbuja academicista y, por el otro, el disfrutar de una enseñanza crítica:

> Tiene muchas contradicciones. El hecho de que no es tanto la UNAM como institución, sino qué proceso la dinamiza para una reproducción general de la sociedad… Está bien, creo que es una oportunidad para que muchos tengamos el espacio para darle a la formación, porque si no estuviera estaría más complicado, tener lecturas o el simple hecho de viajar en licenciatura con las prácticas de campo. Pero, pues, eso no quita estamos siendo especializados para esta dinámica global muy contradictoria. Yo, en particular, no me siento como otros compañeros que se sacan su foto ahí [delante los monumentos de CU], se sienten así como las mamás y esas ondas. En este caso, chido por ellos. Es como cuando decimos "pinche universidad autoritaria", pero, al mismo tiempo, quieres entrar y cada año haces tu examen. Y la academia es igual, pero siempre los ves funcionando y mediando que, para ser un pensamiento crítico, para producir ideas, también están aquí en este espacio corrompido, y algunos queremos venir aquí y tomar clases, donde pueda haber un poco más de apertura. Decimos "pinche universidad, está de la chingada", pero al mismo tiempo queremos que entren más jóvenes, cuando en realidad sería mejor que haya más escuelas. Aquí está de la chingada, pero está mejor que no tener nada (N.° 16, estudiante en Lic. Geografía, femenino, 29 años).

En el mismo sentido, uno de los entrevistados, un militante radical citado más arriba, que tenía una mirada bastante severa de la UNAM, acepta también las contradicciones y reconoce ciertas virtudes de la autonomía, sobre todo cuando sirve para fomentar la crítica social:

> Concretamente, sí hay aspectos que se celebran dentro de la denominada *autonomía universitaria*[8], como la libertad de cátedra, que eso es algo que no se encuentra en otros tipos de espacios de formación personal, que tienen una dirección más descarada y más abierta a un proyecto económico más descarado. Y digamos que la universidad mantenga o genera unos bastiones de crítica, pues es algo que se celebra y que se reconoce. Aunque de fondo no creo

[8] Las cursivas son nuestras.

> que eso va encaminado *per se* a una perspectiva crítica (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años).

Así, dado el gran tamaño de la UNAM, existe un distanciamiento tanto físico como simbólico entre la vida cotidiana estudiantil y las dinámicas institucionales. Los estudiantes no perciben siempre lo que pasa en las esferas institucionales, pero, al igual que la desconfianza contemporánea que reina hacia los políticos en muchos países, existe en la FFyL, al menos en nuestra muestra, un sentimiento similar hacia los dirigentes y administrativos de la UNAM. Es justamente por esta configuración a la vez objetiva y subjetiva que, cuando acontecen ciertos conflictos, los estudiantes reaccionan o actúan para expresar su descontento, de la misma manera que lo hace la "sociedad civil" mexicana cuando se oponen a reformas del gobierno. En este sentido, es necesario observar la participación activa de la asamblea estudiantil de la FFyL y su posicionamiento respecto al conjunto del movimiento social para destacar la particularidad de su trayectoria experiencial.

CONCLUSIÓN

Al principio de este capítulo, observamos que una de las características de la experiencia de los estudios en la FFyL se debe relacionar con el aprendizaje humanístico. Aunque existen matices al nivel individual, grupal y generacional, así como por disciplinas estudiadas, se destacó que el punto común, bastante compartido en la muestra investigada, es la alta vocación intelectual. Observamos un estudiantado muy interesado, cuando no involucrado, en el desarrollo de sus capacidades para entender el mundo, que paralelamente lleva a un cierto desinterés o despreocupación para la elaboración de un proyecto profesional que no esté relacionado con academia. Si bien esta vocación no significa necesariamente una implicación política, sí resalta una cierta sensibilidad en los asuntos sociopolíticos, lo que debe relacionarse con el mantenimiento de un cierto nivel de antagonismo en el estudiantado de la FFyL en general.

Así descubrimos que los estudiantes de la FFyL son capaces de distinguir entre la calidad educativa, su pasión por la vida académica y la organización institucional de la UNAM. Aunque la trayectoria institucional de la UNAM no es conocida en detalle, hay un real distanciamiento entre los poderes de la Rectoría y las facultades y una vida cotidiana estudiantil que mezcla precariedad social y estudios humanísticos. Así, frente al autoritarismo político interno a la UNAM, los estudiantes interpretan la autonomía universitaria como una protección

institucional que garantiza la libertad de cátedra o la disidencia intelectual, así como un régimen territorial específico que protege de las intervenciones policiales en el campus. Queda por verse en qué medida este ambiente explica la fuerte territorialización de grupos de militantes en la facultad, o viceversa.

CAPÍTULO 13

DEL ANTAGONISMO ESTUDIANTIL A LAS AUTONOMÍAS MILITANTES: TERRITORIALIZACIÓN DIFERENCIAL FRENTE A LA DOMINACIÓN

A través su trayectoria histórico-política, la UNAM se ha vuelto a la vez un orgullo nacional, un pilar de las políticas de desarrollo y un foco de la disidencia intelectual de izquierda. Quienes deciden estudiar ahí, específicamente en la FFyL, lo saben y asumen de diferentes maneras lo que es a veces vivido como una contradicción. Incluso, aunque son capaces de criticar a la institución universitaria por su carácter hegemónico y su rígida burocracia, reivindican –a su manera– un espíritu "bohemio" o "izquierdozo". Y para disfrutar de este ambiente de estudios y recibir una educación de calidad, los jóvenes, apoyados por sus familias, elaboran estrategias diversas para adaptarse al gigantismo metropolitano. Por las mismas razones, la socialización y los procesos de apropiación del espacio se realizan sobre todo a la escala de la FFyL. Es respecto a una *práctica espacial* de la zona metropolitana, y con base en el *espacio concebido* defendido por la UNAM a través de sus representaciones y monumentos, que se realiza dialécticamente el *espacio vivido* de los estudiantes de la FFyL. Así, después de haber caracterizado las prácticas espaciales estudiantiles y las distintas relaciones que pueden tener los jóvenes tanto con sus estudios como con la institución universitaria, terminaremos el análisis enfatizando las subjetividades políticas.

Efectivamente, para entender estas experiencias estudiantiles en su conjunto –es decir, para hallar cómo se estructura su campo de acción–, queda vincular el "ambiente de izquierda" con el mosaico de grupos políticos y activistas, fuertemente territorializados o no, que componen el paisaje sociopolítico de la FFyL. Este trabajo implica, en un primer momento, captar las dinámicas subjetivas de varios grupos militantes y plantear su antagonismo y su autonomía respecto a las autoridades universitarias y, en segundo lugar, cuestionar la existencia

y la consistencia de un sujeto político estudiantil a la escala de la FFyL. Globalmente, se trata de entender cómo las subjetividades políticas se inscriben y se desarrollan con base en una cierta configuración espacial –territorial– y cómo evolucionan en el tiempo.

Para elaborar una tipología de los espacios ocupados por los colectivos políticos estudiantiles en un segundo momento, empezaremos retomando la historia sociopolítica de la huelga de 1999-2000 hasta la actualidad, pasando por las especificaciones locales del movimiento #YoSoy132. Al presentar esta trayectoria específica de las relaciones de dominación experimentadas desde la FFyL, entenderemos con más claridad dos acontecimientos políticos ocurridos entre 2013 y 2015: el conflicto por el uso del Auditorio Che Guevara y el movimiento estudiantil por la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Estos dos acontecimientos son reveladores tanto de las tensiones internas a la facultad como de la capacidad a existir como sujeto estudiantil a la escala de la FFyL. Terminaremos este capítulo haciendo una síntesis de lo investigado y proponiendo una mirada geopolítica de los procesos de subjetivación política.

I – LA FFyL COMO TEATRO DE TENSIONES SOCIO-ESPACIALES Y SUJETO POLÍTICO ESTUDIANTIL PECULIAR (2000-2012)

Con el objetivo de avanzar en la historia de los movimientos estudiantiles, partiendo de donde los dejamos en el capítulo 9 –es decir, con el balance de la huelga del 1999-2000–, vamos a estudiar con más detenimiento los conflictos de usos del espacio y movilizaciones posteriores hasta nuestro período de investigación de tesis doctoral (2012-2017). Si anteriormente tratábamos el caso de la UNAM en general, ahora nos concentraremos específicamente en la FFyL, lo que nos permitirá captar cómo se fueron configurando progresivamente las ocupaciones de los espacios de la facultad. En este primer apartado, veremos cómo en el período de 2000 a 2011 la izquierda estudiantil se fragmentó –al igual que la izquierda mexicana en general– al mismo tiempo que se concretizaron ocupaciones duraderas dentro de la facultad. Tal proceso no impidió el resurgimiento de un territorio temporal de protesta en 2012 durante el movimiento #YoSoy132, que corresponde a una fase de afirmación de un sujeto estudiantil a escala de la FFyL.

De la dispersión subjetiva a la criminalización de los ocupantes del Auditorio Che Guevara

Al nivel institucional, se considera que los ocho años de rectoría de Juan Ramón De la Fuente permitieron borrar "la debacle de [la huelga de] 1999-2000 y reposicionar a la Universidad en el panorama universitario mundial" (Hernández Alcántara, 2015: 170), logrando que la Universidad se ubicara en los *rankings* internacionales. No sabemos si esto influyó en la relativa tranquilidad universitaria que hubo hasta 2009, pero varios comentaristas describen que en este período hubo un "bajón subjetivo" de la izquierda universitaria. Además de Modonesi (2015), militantes entrevistados explican que, después la huelga, los colectivos estudiantiles trabajaban más en su propia afirmación que en la unidad estudiantil o de la izquierda. *Ultras*, *moderados* y *mega-ultras* seguían disputando acerca de muchos temas. La fragmentación sociopolítica se operaba paralelamente a la reconstrucción de las redes militantes después de la importante represión de la huelga de 1999-2000. Al principio de esta misma década se distanciaron el PRD y el zapatismo, y se reafirmaron tendencias anarquistas en el contexto de los movimientos altermundialistas. En este momento, cabría preguntarnos: ¿en qué medida la territorialización de numerosos colectivos políticos estudiantiles participó en la afirmación de "micro-sujetos" políticos y en la fragmentación de la izquierda en general?

La historia de los espacios ocupados de la UNAM no ha sido escrita. No pudimos aplicarnos a este enorme trabajo historiográfico, pero a través de discusiones informales y entrevistas, de la consulta de documentos militantes y de la amplia literatura histórica que ya hemos citado a lo largo de esta tesis, es evidente que las prácticas de ocupaciones de espacios en la universidad han sido recurrentes. Si bien es a partir del 68 cuando se empezaron a sistematizar las ocupaciones más duraderas de parte de colectivos políticos más posicionados a la izquierda, parece que es después la "grande huelga" cuando aumentan de manera significativa. Algunos periodistas publicaron nota como la siguiente, señalando que después de 1999-2000, en varios planteles de la UNAM:

> […] existen al menos 70 salones o cubículos estudiantiles autónomos donde los jóvenes trotskistas, anarquistas, marxistas, leninistas, espartaquistas o guevaristas, los mismos exhiben películas, organizan círculos de estudios o incluso venden comida corrida (*El Excélsior*, Robles y Figueroa, 06/03/2008).

En 2000, en la FFyL, cuando la policía entregó el campus después de haberlo ocupado durante semanas, los estudiantes reocuparon los "cubos"[1], y en ciertos casos cambiaron las puertas para asegurar los espacios (entrevista con integrantes del colectivo Galería Autónoma, 2015). En septiembre de 2000 el CGH, todavía activo aunque numéricamente reducido a los más radicales, emprendió la reocupación del Auditorio Justo Sierra (el Auditorio Che Guevara para los militantes). Las asambleas del CGH continuaron un año más aunque no había huelga. En 2003 en el ala norte del auditorio, se afirmó el colectivo que iba a tomar el nombre de *Okupache*, inspirado por el movimiento anarquista y el movimiento okupa europeo[2]. Dicho colectivo empezó por crear el comedor popular.

A partir del año 2006, de las luchas contra el aeropuerto de Atenco en el Estado de México y de la de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca –que tuvieron resonancia en todo el país y que influyeron fuertemente el imaginario de izquierda en general, incluyendo el de la FFyL–, la década 2000 relativamente se fue tranquilizando.

No obstante, el dos de junio de 2009, a la una de la tarde, varios hombres entraron en el estacionamiento de la FFyL y asesinaron a un presunto "narcomenudista" (*La Jornada*, Cruz *et al*., 03/06/2009). Como el difunto fue reconocido como un ambulante que trabajaba en el "pasillo de Filos" –pasillo cubierto y paralelo a la facultad donde ambulantes tienden sus puestos de mercancías–, las autoridades de la UNAM decidieron organizar un operativo con Vigilancia UNAM[3] algunos días después para desalojar o regularizar a todos los vendedores ambulantes. Pero los días siguientes los vendedores organizaron un mitin para defender su medio de subsistencia y una asamblea de estudiantes se conformó en apoyo. A final de junio se

[1] Se llaman coloquialmente «cubos» a ciertos espacios ocupados, porque son salas bastante pequeñas como cubículos. El tamaño generalmente reducido de estos espacios intersticiales entre salones de clases o al fondo de los pasillos no permite mucho más que organizar discusiones o reuniones de colectivos, así como almacenar material militante.

[2] Para más informaciones sobre el Movimiento Okupa como movimiento antisistema, véase *¿Dónde están las llaves*? *El movimiento Okupa: prácticas y contextos sociales* (Adell Argilés y Martínez López, 2004). En este libro varios autores exponen cómo este movimiento social ha renovado las formas de hacer política y los repertorios de acción colectiva con base en la ocupación de espacios abandonados o en la "liberación" de otros. Estos activismos políticos deben ser puesto en paralelo tanto con la mundialización capitalista y los movimientos antiglobalización como con la expansión urbana, la metropolización y el aumento de los precarios urbanos. En Europa este movimiento, que en realidad toma varias formas, tanto como movimiento vecinal para la vivienda como okupa antisistémica de inspiración autonomista o anarquista, empieza desde los setenta. En España, el auge de este movimiento se dará sobre todo en Barcelona, pero también en Madrid y otras ciudades a menor escala, en las décadas de 1980 y 1990, rehabilitando las esperanzas de autogestión urbana (Martínez López, 2004). Pruijt (2004) expone varios matices o tipos dentro de este movimiento social. Con base en esto podemos considerar que la Okupache, así como el movimiento Okupa en general, vinculado con el anarquismo y el punk, así como con el autonomismo, son "okupas empresariales", es decir que abren espacios para dotarse de herramienta colectiva de resistencia, para emprender acciones políticas, haciendo coincidir, para bien o para mal, modos de vida y luchas sociales. Según el autor, estas okupas empresariales agrupen los "espacios liberados", los centros sociales y las okupas artísticas. *Ocupar* en un objetivo de resistencia se transforma en *Okupar*.

[3] Antes llamado Auxilio UNAM.

acordó finalmente que se crearían espacios para reubicar en diversos lugares de CU a los 70 vendedores ambulantes de la FFyL y regularizarlos (*La Jornada*, Olivares, 28/06/2009). En agosto, la recién nombrada directora de la FFyL, la Dra. Gloria Villegas, emprendió estas obras. Se construyeron algunos puestos de concreto de un lado del pasillo y se colocaron grandes macetas con plantas entre los pilares del pasillo así como en la entrada del Auditorio Che Guevara. Estas últimas fueron rápidamente desplazadas por los ocupantes. También se pavimentaron las áreas verdes situadas entre de la Biblioteca Central y la FFyL. En respuesta, la protesta estudiantil se fundamentó en torno a la ilegalidad de modificar la arquitectura de una zona clasificada como patrimonio mundial por la UNESCO en 2007. A pesar de este argumento, las construcciones permanecieron y el conflicto cambió de rumbo cuando la dirección de la FFyL convocó a una asamblea estudiantil para desalojar el Auditorio Che Guevara. El 24 de septiembre esta asamblea, que empezó en el estacionamiento, se trasladó al auditorio, donde la propuesta de desalojo se transformó en propuesta de administración "tripartita" del espacio, es decir, entre estudiantes, académicos y trabajadores. Finalmente, la propuesta fue rechazada. De ahí se conformó el llamado "movimiento 24 de septiembre" (*La Jornada*, Olivares, 25/10/2009).

En las semanas siguientes se organizaron otras asambleas en las cuales el Comité Cerezo México[4], que encabezaba la Brigada Multidisciplinaria –que posteriormente se llamaría Asamblea Che Guevara en Movimiento y luego la Coordinación Che Guevara–, asumió el papel de vocero del movimiento estudiantil. La misma asamblea acabó aceptando que la Brigada

[4] En agosto de 2001 fueron detenidos los hermanos Héctor, Alejandro y Antonio Cerezo Contreras, a raíz de atentados con petardos reivindicados por las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo (FARP), una fracción del Ejército Popular Revolucionario (EPR), una guerrilla autonombrada marxista-leninista que operaba en el estado de Guerrero. A ninguno se le comprobó dicha vinculación, pero en el caso de los hermanos Cerezo, la policía encontró documentos del EPR, guerrilla en la cual sus padres admitieron militar desde la clandestinidad. De acuerdo con sus defensores, estos documentos fueron "sembrados" por la policía, y principalmente Francisco y Emiliana Cerezo Contreras, así como amigos, empezaron a organizarse para la defensa de los tres hermanos encarcelados. Así se formó el Comité Cerezo México y los hermanos fueron liberados posteriormente, no sin antes haber sido torturado, además de pasar un tiempo en la cárcel. Al ser liberados, los hermanos Cerezo mantuvieron y reforzaron las actividades del Comité Cerezo, que se volvió una asociación imprescindible para el apoyo a los presos políticos, reconocida por los derechos humanos y los movimientos de izquierda. Según sus propias palabras son "una organización de trabajo, solidario y voluntario, dedicado a la defensa y promoción de los Derechos Humanos de víctimas de la represión por motivos políticos en México, con un carácter civil, autónomo, laico e independiente" (Comité Cerezo México, s.f.). Además de espacios en la Facultad de Contaduría en CU, ocupan un espacio transformado en una cafetería en la FFyL en la planta baja, lo que les permite financiar sus proyectos. Lo ocupan desde que una agrupación estudiantil, la cátedra Simón Bolívar, que apoyaba las luchas revolucionarias en Colombia, les propuso compartir su espacio. Este colectivo ya no existe, ya que sus integrantes murieron en 2008 en el encuentro de movimiento de solidaridad con Colombia en Sucumbíos, Ecuador, encuentro que fue bombardeado por el ejército colombiano en un operativo contra las FARC (Entrevista con Alejandro Cerezo, 2015). Este acontecimiento hizo mucho ruido en los medios de comunicación y acusaron a alumnos de la FFyL de ser miembros de las guerrillas, lo que suscitó la organización de un homenaje en honor de los cuatros estudiantes muertos en la propia facultad (*La Jornada*, Olivares, 26/03/2008).

Multidisciplinaria empezara a gestionar el Foro del Auditorio (el auditorio en sí). Luego, los distintos colectivos e individuos de la Okupache continuaron con su trabajo político, así como la Galería Autónoma, colectivo que ocupa el ala sur del Auditorio desde 2005. En la parte central trabajan la Ollin Company, Radiokupa y la Brigada Multidisciplinaria como única comisión de la disuelta asamblea del 24 de septiembre 2009 (entrevista con integrantes de la Okupache, 2015; entrevista con integrantes de la Galería Autónoma, 2015).

Mientras, afuera, si bien durante un tiempo los vendedores ambulantes desaparecieron del pasillo, regresaron poco a poco. Ahora la situación es incluso más compleja porque algunos de los antiguos ambulantes están reubicados en las tiendas que rentan a la UNAM, y a veces son ellos quienes se quejan de los demás ambulantes, que no pagan nada para comerciar en el pasillo. Entre otras, es por esta razón que se reconfiguró el espacio de ventas de los ambulantes informales, supuestamente circunscrito a la mitad norte del pasillo (es decir, delante del Auditorio Che Guevara), mientras que la parte sur (hasta la entrada de la FFyL) es el espacio de los vendedores autorizados.

En 2010, en asambleas interna para la gestión del Auditorio Che Guevara, miembros de la Okupache no consiguieron ponerse de acuerdo con la Brigada Multidisciplinaria, ya que estimaban que intentaban cambiar los principios del espacio, entre otros el de la organización horizontal en la toma de decisión (entrevista con integrantes de la Okupache, 2015).

Otro hecho de gran resonancia fue el asesinato de Carlos Sinuhé Cuevas Mejía el 26 de octubre de 2011, tesista de la FFyL. Este conocido militante de la FFyL ya había sido difamado por un misterioso colectivo mediante carteles y volantes difundidos en los alrededores de la FFyL, en los que se lo acusaba de ser un espía militar. Su madre atestiguó que había recibido amenazas por su activismo político. Finalmente, fue encontrado asesinado por 16 balas en Topilejo en del D.F., y las autoridades insinuaron un crimen pasional, lo que ninguno de los activistas de la FFyL, del Auditorio Che Guevara y de sus parientes creen. Dadas las incoherencias de la investigación policial y las numerosas evidencias que existen, hay fuertes sospechas para considerar que se trató de un crimen político, como los tristemente comunes asesinatos y desapariciones de luchadores sociales que han ocurrido en México (*Etcétera*, 28/10/2011). Es probable que no se esclarezca este homicidio. Sin embargo, los amigos y la madre de Carlos Sinuhé, así como algunos militantes de la FFyL, siguen reclamando justicia. Cada año, por ejemplo, en día de muertos se realiza un altar en su memoria delante el Auditorio Che Guevara.

Así, para militantes u ocupantes del Auditorio Che Guevara, el conflicto de 2009 es el principio de una fase de hostigamiento de parte de las autoridades de la FFyL y de la UNAM

para recuperar los espacios ocupados, y el asesinato de Carlos Sinuhé es una de sus expresiones más violentas. A parte de estos hechos, podemos añadir que en este período, se hicieron más de 50 hoyos en el techo del auditorio, causando que el agua entrara en las instalaciones durante la temporada de lluvias. Los de la Okupache afirman haber visto a trabajadores de la UNAM hacerlos. Debemos apuntar también que en varias ocasiones grupos de porros atacaron el espacio (Okupache, 2014; entrevista con integrantes de la Okupache, 2015; N.° 26, estudiante en Lic. Geografía, masculino, 27 años).

A raíz de lo que ocurrió en 2009, una de las principales y más recurrentes acusaciones consistiría en caracterizar a los ocupantes de la Okupache como una mafia que vende droga y que gestiona y cobra a los vendedores ambulantes del pasillo. Y como dicho ambulantaje traería personas exteriores a la comunidad universitaria, serían causa de la inseguridad que hay en CU. Así, cada incivilidad o crimen cometido en el campus era ocasión para recordar públicamente que los espacios ocupados en la UNAM, y el Auditorio Che Guevara en primer lugar, son una fuente de inseguridad.

El movimiento estudiantil #YoSoy132 y los posicionamientos específicos de la asamblea estudiantil de la FFyL

Un movimiento atípico

A diferencia de los movimientos estudiantiles que han marcado la historia en México, el movimiento #YoSoy132 surge en la Universidad Iberoamericana (Ibero), una institución privada para las élites. Todo empezó cuando el candidato del PRI Enrique Peña Nieto, durante su campaña electoral, fue al campus de la Ibero en Santa Fe, CDMX, el 11 de mayo 2012, para dar una charla electoral. Estudiantes de esta escuela organizaron una manifestación interna a la universidad y boicotearon el evento. La sociedad en general interpretaba como una gran falta de democracia el retorno del PRI, después de 70 años de gobierno y 12 años de estar eclipsado. El candidato inspiraba miedo a la izquierda, ya que era el gobernador del Estado de México que en 2006 había ordenado la represión sangrienta contra las poblaciones y militantes que luchaban contra el proyecto de aeropuerto en San Salvador Atenco.

En realidad, la irrupción de los estudiantes en el auditorio de la Iberoamericana donde Peña Nieto hacía campaña sólo fue la primera chispa. Lo que prendió la mecha del movimiento social fue la desinformación mediática que siguió a este hecho. Los medios masivos de comunicación –entre otros Televisa, una de las más grandes cadenas mexicanas– que reportaron

la versión de los priistas afirmaron que los boicoteadores del mitin no eran estudiantes, sino gente pagada para provocar. De inmediato, la crítica estudiantil se fue extendiendo desde el simple despotismo democrático priista a su relación y control de los medios de comunicación. En repuesta, los 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana que habían participado en el acto contra Peña Nieto subieron a la red un video en el cual, uno por uno, se presentaban con su credencial de estudiantes en la mano. El objetivo era afirmar públicamente que sí eran estudiantes y así desmentir el discurso oficial[5]. Cualquier estudiante que quisiera sumarse a esta protesta podía ser el número 132. Así nació el nombre de este movimiento: #YoSoy132.

El movimiento se amplió bastante y tuvo eco en varias universidades, incluso en la UNAM. Cada universidad formó sus asambleas locales y se creó una Asamblea General Interuniversitaria (AGI). También se realizaron marchas en la ciudad en los recorridos clásicos, pero en algunos casos se integraron blancos en relación con la protesta. Por ejemplo, a finales de junio, estudiantes marcharon y cercaron las instalaciones de Televisa en el centro de la Ciudad de México (González Contreras, 2016).

Este movimiento presentaba dos características nuevas: una organización y visibilidad ampliamente basada en internet y en las redes sociales, y una implicación de estudiantes de la Iberoamericana, originarios de las clases medias altas y altas. Este movimiento, cuyo objetivo principal fue la democratización de la política, con una crítica al sistema partidista y a su colusión con los medios de comunicación, para Jorge Alonso fue una manera de encerrarse en reivindicaciones estrechamente vinculadas con el proceso electoral, imposibilitando una crítica sistémica (Alonso, 2013). En una perspectiva cercana, para Modonesi (2014) este movimiento marca la emergencia de una nueva generación de activistas mexicanos que se caracteriza por no buscar vincularse con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Efectivamente, este movimiento, socialmente heterogéneo, no reivindicó explícitamente la cultura política del zapatismo civil y urbano. Por lo mismo se puede considerar como un escenario "poszapatista".

En términos generales, se observa la necesidad de hacer el paralelo con otros movimientos sociales de jóvenes que surgieron en varios países. Es tentador comparar el #YoSoy132 con las ocupaciones de plaza en Grecia después el 2008, con los Indignados del 15M en España, con el *#OccupyWallStreet* en Estadios Unidos o incluso con el recién *Nuit Debout* en Francia. A pesar de sus matices, con éstos tiene en común que integró una franja cada vez más importante de las clases medias, que movilizó a la juventud y, además, que se organizó mediante las redes sociales, exigiendo más democracia y poniendo esta demanda en

[5] Video disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=hca6lzoE2z8

práctica con movimientos basados en asambleas. Queda por explorarse con más fundamentos la relación entre las implicaciones cada vez más recurrente de las clases medias en los movimientos sociales, los procesos de restructuración de la economía a escala global y las formas mismas en la que se tornan las protestas. Si validamos estas observaciones en cuanto al #YoSoy132, pensamos que deben ser matizadas a escala de la FFyL. La politización del estudiantado de la FFyL corresponde a una trayectoria específica que, comparada con otras posturas de asambleas estudiantiles, destaca por una cierta radicalidad debido a un antagonismo heredado.

El #YoSoy132 de la FFyL y la cuestión de la dirección del movimiento

Queremos detenernos sobre la tesis de González Contreras (2016) porque se concentra justamente en la FFyL –y también sobre la FCPyS– y porque utiliza la misma matriz teórica que nosotros. El autor intenta combinar dos procesos, el de subjetivación política (con base en el trabajo de Modonesi [2010]) y el de la espacialización (con base a la producción del espacio de Lefebvre [1974]). Para ser más preciso respecto a la obra de Lefebvre, pensamos que no se tratan de dos procesos distintos. El riesgo interpretativo, pero que a fin de cuenta es bastante común en geografía, es separar la realidad social de la espacial al punto de autonomizarlas. No negamos que se pueden separar para fines analíticos, pero únicamente para este fin, y a condición de saber restituirles su unidad. El proceso de subjetivación es siempre objetivamente observable y es respecto a la posibilidad misma de la interacción de sujetos entre ellos –es decir, la posibilidad e intensidad de la copresencia– que se conforman, o no, como sujetos colectivos.

Sin embargo, lo que resalta González Contreras (2016) es de gran interés. El análisis multiescalar de los procesos de subjetivación política que presenta permite observar la trayectoria política que tomará la asamblea estudiantil de la FFyL. Ésta se reunió por primera vez el 28 de mayo 2012, y se destaca entre sus primeros acuerdos políticos la reivindicación del carácter antineoliberal, la necesidad de ser independientes frente a los partidos electorales y de llamar a la unidad de los movimientos sociales. El trabajo del autor permite, al mismo tiempo, captar una dinámica general que va de la subalternidad de la juventud a la constitución de la AGI como un sujeto colectivo que acepta el antagonismo frente a la casta política y al oligopolio de los medios de comunicación, y de observar dinámicas más localizadas. En lo que nos interesa, las posturas más radicales expresadas en la asamblea de la FFyL evidencian un deseo de autonomía frente a la centralidad del movimiento en la AGI. Una autonomía que no quería

sólo su independencia frente a la AGI, sino que era también una expresión de desconfianza en las instituciones oficiales.

En este sentido, podemos tomar dos ejemplos significativos que desarrolla el autor. Primero recuerda uno de los contrastes iniciales entre los que defendían una democratización de los medios de comunicación impulsando mayor competencia para luchar contra los oligopolios, y las declaraciones de la asamblea de la FFyL que incitaban al pueblo a reapropiarse de los medios de comunicación. Segundo, la asamblea estudiantil de la FFyL criticaba el verticalismo de la AGI, quien tomaba decisiones para el conjunto del movimiento y defendía su sustitución por una coordinadora estudiantil, impulsada por asambleas de base, dejando más autonomía a éstas. La asamblea de la FFyL veía en la AGI una reproducción del sistema representativo y monopólico del poder en el seno del movimiento.

A lo largo de su investigación, González Contreras (2016) resalta la centralidad de estos asuntos organizativos en los debates de las distintas asambleas y propone que la imposibilidad de articulación colectiva, concomitante a una fragmentación del movimiento que fue creciendo después el auge de mayo-junio, llevó a su fracaso y a su disolución después de la marcha del 1 de diciembre 2012. Ese día se organizó una marcha masiva para protestar o impedir la toma de protesta del presidente electo en junio, Enrique Peña Nieto (PRI). Desde la madrugada varios contingentes rodearon el Congreso en San Lázaro, cerca del centro de la Ciudad de México, y se enfrentaron con la policía que defendía el edificio. Luego, las protestas siguieron hacia el centro de la ciudad donde también hubo disturbios y muchos detenidos.

Espacializar el análisis de las trayectorias políticas

Si bien el análisis de González Contreras (2016) es preciso en cuanto a los juegos políticos internos, lamentamos el menosprecio de la dimensión material de los procesos de subjetivación y la formulación, tal vez un poco rápida, de la "producción de espacios de resistencia". Aunque coincidamos con el hecho de que el movimiento y las distintas asambleas se han apropiado temporalmente de espacios materiales que les han permitido juntarse, discutir, tomar decisiones, organizarse, en fin, constituirse como un sujeto colectivo, no han producido un espacio que les garantice su reproducción. Las condiciones de la socialización política han sido posible por un esfuerzo que iba a contracorrientes de las dinámicas de un espacio metropolitano (urbano) atomizador de lo social y principalmente producido desde las instituciones oficiales. Espacio que, además, tiene una geografía social universitaria, producto de una historia del

desarrollo de la capital del país, que habría sido interesante poner en paralelo con el proceso de subjetivación política.

Los distintos espacios universitarios, a la vez unidos geográficamente y separados dentro de la ZMVM, han favorecido el desarrollo de subjetividades estudiantiles distintas. Ya hemos resaltado en este trabajo la trayectoria histórica política de la FFyL y hemos visto cómo este contexto es partícipe de la experiencia estudiantil. Pues hay que considerar que los estudiantes de la Ibero, así como de otras universidades, tienen sus propias experiencias. Es claro que entre las reivindicaciones de los que impulsan el movimiento –que, de manera resumida, se limitan a querer reformular las reglas del juego institucional, electoral y mediático– y las expresadas por las asambleas de la FFyL –que enfatizan la superación de las reglas– cabe un análisis clasista y de las ideologías. Así, no se trata de un desencuentro sólo subjetivo sino de divergencias políticas inducidas, reforzadas, por el espacio capitalista. La producción de espacios universitarios distintos responde a la lógica de la división social del trabajo. Las diferentes necesidades de formar distintos tipos de "trabajadores" –que se concretiza en la creación de escuela y universidades distintas (pública o privadas, para clases populares o élites, de ciencias humanas o ciencias duras, tecnológica o humanística, etc.)– ha conllevado al proceso de conformación de sujetos estudiantiles distintos.

Cuando el autor comenta, en relación con el movimiento #YoSoy132, que "la estructuración de sus espacios de socialización política, a partir de una asamblea general, impactaba sobre la configuración subjetiva y espacial" (González Contreras, 2016: 70), no entendemos bien a qué reconfiguración espacial se refiere. Es cierto que, internamente, el movimiento diseñó relaciones políticas propias, pero la configuración espacial de la metrópolis, en sus aspectos sociales y materiales, no han cambiado, y el movimiento no desembocó en apropiaciones duraderas que permitieran reconfigurar, a mediano o largo plazo, las relaciones de poder y de producción instituidas. Para decirlo de otra manera, hubo muchas territorializaciones efímeras y dispersas que efectivamente permitieron una convergencia subjetiva, pero no territorializaciones duraderas que significarían el anclaje de sujetos, dinámicas de territorialización que implicarían una reconfiguración de las relaciones sociales y de poder a más largo plazo. En la misma línea interpretativa que hemos elaborada en nuestros trabajos, preferimos hablar de *territorio temporal de protesta* para caracterizar la dimensión espacial del antagonismo, aunque en cada caso hay que precisar lo temporal, si es efímero, periódico, aperiódico, etcétera.

En cambio, como lo veremos más adelante, al momento de describir los distintos espacios ocupados, durante este movimiento, al menos en la FFyL hubo una reconfiguración

socio-espacial más duradera con el desalojo del Grupo Democracia Revolucionaria (GDR) por parte del grupo Juventud Apartidista. Esto significa la desterritorialización de un grupo a favor de otro. Aunque es un cambio mínimo, para dichos grupos sí es importante, y al nivel de la FFyL, ya es un grupo menos que puede difundir representaciones políticas que apoyan el sistema democrático partidista y representativo.

II - FORMAS DE APROPIACIÓN DEL ESPACIO EN LA FFyL Y TERRITORIOS MILITANTES: DEL AMBULANTAJE A LOS COLECTIVOS POLÍTICOS

Los vendedores ambulantes en la FFyL

Vamos a empezar con el tema del ambulantaje para debilitar la creencia común que supone que los vendedores en la FFyL están organizado en mafias y cobijados por los militantes de la Okupache. Aunque el ambulantaje merecería también una investigación específica, aquí nos limitaremos en exponer nuestras observaciones realizadas en el período 2013-2015. Este tema no se puede limitar a una crítica de la ocupación de ciertos espacios sólo porque sí, porque no es otra cosa que un asunto social relacionado con el desempleo estructural y la exclusión del mercado del trabajo de todo un sector de la población, mayormente originario de las migraciones campo-ciudad desde los años noventa[6].

Si bien en otras zonas de la Ciudad de México –en barrios populares como Tepito, por ejemplo– es sabido que los ambulantes están organizados, lo que permitiría suponer que están estructurados en una mafia que controla las calles y los mercados, éste no es el caso en la FFyL. Sin embargo, este discurso está bien anclado y es repetido por personas que no averiguan si esto es cierto o no. Es seguro que el papel de los administrativos y profesores, así como de los periodistas[7], al presentar este discurso como oficial y público, contribuyan a estructurar las subjetividades estudiantiles, hasta el punto de que una gran mayoría consideran que ésta es la verdad. En numerosas discusiones informales a lo largo de nuestros cinco años en la FFyL, así como en algunas entrevistas realizadas, hemos comprobado que una gran mayoría de estudiantes han adoptado este discurso. Incluso, está tan asimilado que se ha vuelto común que

[6] Tratamos esta temática en el capítulo 8.

[7] Entre muchos ejemplos, véase el artículo "Controlan anarcos el ambulantaje en CU" (*El Reforma*, Páez, 20/04/2015). Este artículo es claramente de tipo sensacionalista. Una lectura rápida permite observar un desfase entre el título, que pretenden que los anarquistas contralan el ambulantaje en toda Ciudad Universitaria, y el contenido del artículo, que sólo se refiere a los anarquistas de la Okupache y al ambulantaje en el pasillo exterior de la FFyL.

la gente interrogue directamente a los ocupantes de la Okupache sobre este asunto, ya sea mal intencionada o ingenuamente. En varias ocasiones, mientras hablábamos con integrantes de la Okupache u otras personas delante del Auditorio Che Guevara, se presentaba alguien preguntando a quién se tenía que pagar la cuota para poner su puesto. En general, los de la Okupache solían responderles, en un tono irónico, que tenían que mandar su solicitud a la rectoría de la UNAM o a Gloria Villegas[8]. A nosotros nos tocó observar este tipo de escenas varias veces y los de la Okupache nos comentaron que era algo muy común, así como es usual que personas acudan al lugar a pedirles que les vendan mariguana. Nos dijeron que a veces son pedidos reales, otras veces periodistas buscando algo que contar, o estudiantes que buscan material para su tesis, o posiblemente hasta policías disfrazado de civil (entrevista con integrantes de la Okupache, 2015).

Tipología del ambulantaje en la FFyL

Iremos tratando el caso de los cubículos estudiantiles a continuación, porque de momento queremos des-construir este argumento de las supuestas mafias. Y nuestro principal argumento consiste en comprobar que todo es mucho más complejo de lo que se aparenta. Esto lo sostendremos presentando una tipología del ambulantaje o del comercio informal en la FFyL para ilustrar esta complejidad.

Cada mañana, por orden de llegada, los ambulantes se ubican donde prefieren entre la entrada de la Okupache y la entrada de la Biblioteca Central. Los que tienden un puesto en el pasillo se ubican entre la entrada de la Okupache y la Galería Autónoma, una zona donde el ambulantaje es tolerado por vigilancia de la UNAM. Otros se ubican dentro de la facultad. Para entender quiénes son y por qué están ahí, elaboramos esta tipología con base en cinco años de estudios en la FFyL, dos de ellos dedicados a una observación y participación más rigurosa, así como a entrevistas realizadas con militantes y estudiantes:

Ocupantes del Auditorio Che Guevara: Son los menos numerosos, alrededor de diez personas, y se limitan a algunos puestos ubicados cerca de la entrada del ala norte del Auditorio, es decir, la Okupache. Son principalmente puestos de comida, libros, fanzines y artesanías (aretes, collares, etc.). A diferencia de las actividades políticas y culturales que tienen lugar dentro del

[8] Directora de la FFyL en esta época de observación.

auditorio, las ventas son de responsabilidades individuales. Si bien las actividades dentro del auditorio no tienen fines lucrativos –en general suelen ser de cooperación voluntaria–, los puestos exteriores sí son pequeños negocios. Hay que diferenciar estas estrategias de supervivencias individuales de las actividades políticas y culturales que se organizan en el auditorio. En realidad, esta gente vive en condiciones bastante precarias y manifiestan poco interés en el enriquecimiento material. Además, con argumentos de índole autogestionario, la mayoría de los integrantes de la Okupache militan, al menos en su discurso, en contra del lucro.

Militantes en el "pasillo de Filos": Al igual que la categoría anterior, se trata de un grupo numéricamente reducido. En general son militantes que prefieren, o no tienen otra posibilidad, trabajar en el comercio informal más que tener un empleo asalariado, o bien vivir de algo relacionado con la difusión cultural o el pensamiento crítico, por lo que la mayoría de ellos se dedican a la venta de libros o películas. Sin embargo, algunos de ellos fabrican y venden sus artesanías. Al igual que los ocupantes del auditorio, son gente de escasos recursos y, en algunos casos, articulan el ambulantaje en el pasillo con estudios en la FFyL. Sin embargo, algunos no estudian y vienen de fuera. Aunque no están necesariamente de acuerdo con todo las posturas políticas que se pueden defender en la Okupache, la suelen apoyar cuando estalla un conflicto. Por estas afinidades políticas, a veces dejan su material dentro de la Okupache. Por lo mismo, la frontera entre este grupo y el anterior es borrosa.

Los "oportunistas" del pasillo de Filos: Esta categoría debe incluir a alrededor de 20 personas. Pueden ser amigos, parientes o hasta desconocidos de los militantes de la FFyL o del Auditorio Che Guevara y se aprovechan de la ocupación del pasillo para poner sus puestos. En varios casos son individuos que vendían en otra parte de la ciudad, que después de haber sido desalojados tuvieron que buscar otro lugar para tender su puesto y que fueron invitados por alguien del entorno de la FFyL o que escucharon que ahí no puede llegar la policía. En la mayoría de los casos, estos vendedores no son estudiantes ni militantes, y el ambulantaje es su actividad principal. Cada día traen su material.

Los ambulantes "móviles": Este grupo de entre 15 o 20 sujetos es el más homogéneo. Estos ambulantes, al menos en la FFyL, son familiares o amigos y muchos son de origen indígena otomí y viven en el barrio de Santo Domingo, la zona popular al este de CU. El hecho de que lleven sus hijos con ellos es un indicio de la fuerte precariedad en la que viven. Son los ambulantes que llevan una bandeja con cigarros, dulces, chocolates, Kleenex, que venden por

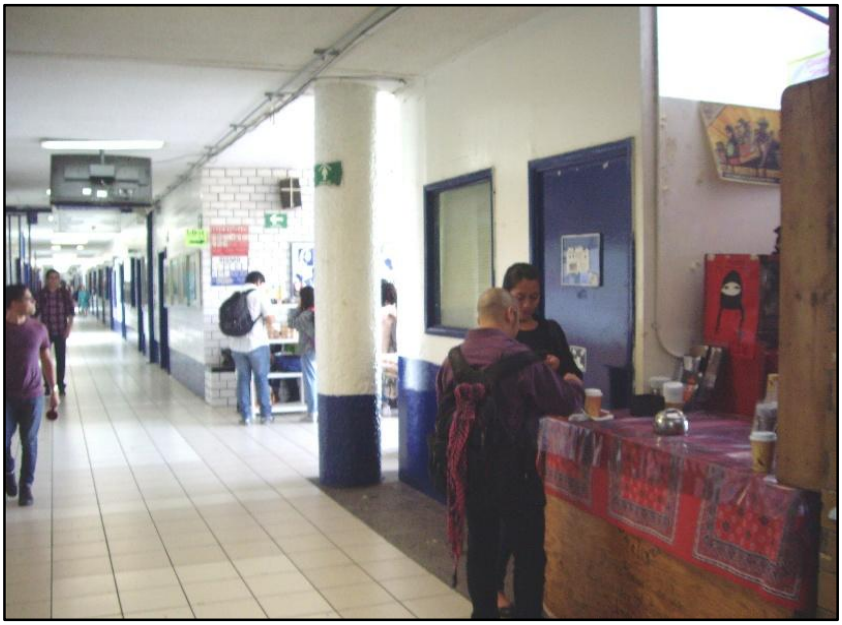
unidad. Se ubican entre la entrada principal de la facultad y la Biblioteca Central, donde el tránsito peatonal es el más denso. Son "móviles" porque cada uno se puede mover sin dificultad caminando con su bandeja, lo que es muy práctico cuando vigilantes de la UNAM intentan desalojarlos, lo que ocurre de vez en cuando. No obstante, siempre regresan, después un rato o al día siguiente, como si no hubiera pasado nada. En este grupo hay que incluir a los vendedores de "tacos de canasta", que andan siempre con sus bicicletas y canastas azules.

Los puestos del Aeropuerto: El Aeropuerto se ubica en el edificio principal longitudinal –comúnmente llamado El Tren– en el cruce entre dos pasillos y las escaleras principales que dan acceso a los distintos niveles, donde están los salones de clase. En total, en los tres pisos del Aeropuerto y en los distintos puestos se deben de repartir un poco más de 30 personas. En cada nivel, pero sobre todo en la planta principal, se ubican puestos en los cuales se encuentran las mismas mercancías que los "ambulantes móviles", así como sándwiches, botellas de aguas y refrescos. En su mayoría estos puestos son estudiantiles y suelen ser pequeñas cooperativas vinculadas con colectivos cuyos orígenes suelen ser político y vinculado a la ocupación de cubículos (sobre todo del cubo 200 y del 208, como veremos a continuación). En general, estas iniciativas nacieron para recaudar fondos para estos colectivos, pero en ciertos casos acaban siendo un pequeño trabajo informal. Una estudiante que entrevistamos, que pasa un tercio de su tiempo mensual en este puesto, nos declaró que gana alrededor de 1 000 pesos mensuales (N.° 27, estudiante en Lic. Historia, femenino, 22 años). Debemos añadir que algunos puestos del Aeropuerto, aunque venden el mismo tipo de productos, no son estudiantiles. No identificamos a todos los comerciantes del Aeropuerto, pero en la planta principal hay un señor que se había instalado para recaudar fondos para la lucha del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) de 2010, y que después de haber perdido su trabajo se quedó a vender por su cuenta. En los niveles superiores del Aeropuerto, hay también puestos de estudiantes y no estudiantes, así como uno autorizado donde se venden libros.

Otro puesto que debe ser mencionado es la *Cooperativa Smaliyel*, quien ocupa un espacio intersticial debajo las escaleras que llevan a los niveles superiores. Aunque no encontramos ningún vínculo oficial con los zapatistas de Chiapas, y pese a que no quisieron que los entrevistamos en coherencia con los principios zapatistas, observamos que en su barra siempre hay a la venta libros zapatistas, así como periódicos militantes locales. Oficialmente reivindican apoyar a las comunidades zapatistas comprándoles café y vendiéndolo a los estudiantes.

Los estudiantes “móviles” con canasta de comida: Son estudiantes que cocinan hamburguesas vegetarianas, papas fritas o panque vegano, que llevan en una canasta para luego deambular en los alrededores de la facultad para venderlas. Es difícil evaluar cuántos estudiantes realizan este tipo de actividad, pero suele ser algo temporal u ocasional, que intentan estudiantes de los más jóvenes.

Es importante considerar que como tipología ilustra tipos observados, pero que en realidad existen matices. Por ejemplo, conocimos a un estudiante de Filosofía, militante anarquista, que vende libros en el pasillo de Filos pero que almacena su material no en la Okupache, sino en el cubo Buenaventura Durruti, en la planta principal. También hemos conocidos estudiantes que, por falta de dinero, intentaron un tiempo vender comida con sus canastas y luego lo dejaron porque ganaban muy poco. También hay que precisar que varios estudiantes entrevistados y otros con quienes hemos convivido relacionan el vender mercancías en un puesto o de manera más informal en la FFyL con una actividad de jóvenes de orígenes sociales populares. En muchos casos, eligen esta estrategia para trabajar en el mismo lugar donde estudian, porque saben que si empiezan a trabajar lejos, es probable que se desescolarizarán progresivamente. En ciertos casos es también una estrategia que permite combinar estudios, pequeño trabajo y actividad militante en la facultad (N.° 23, estudiante en Lic. Estudios Latinoamericanos, masculino, 26 años; N.° 27, estudiante en Lic. Historia, femenino, 22 años; entrevista con integrantes de la Okupache).



Fotografía 13.1: Nivel inferior del Aeropuerto. En el primer plano, a la derecha, podemos ver la Cooperativa Smaliyel con la barra roja, mientras que en el segundo plano estudiantes compran a un puesto. A la izquierda se observa el largo pasillo interior en la zona de salones de clase (Autor: Lariagon, R., 2017).

Así, que sea voluntario o no de parte de los actores descritos, se da una convivencia entre categorías sociales que, como acabamos de ver, son bastante porosas. Incluso, ciertos individuos pueden pasar sucesivamente de una categoría a otra o ser simultáneamente de las tres: estudiante, militante y vendedor ambulante. Además, tal convivencia entre vendedores, estudiantes o militantes crea vínculos que se concretizan en amistades, proyectos en común, ayudas mutuas, así como peleas y tensiones. En resumen, tenemos, en un espacio bastante reducido, un panorama social y político complejo, rico en contrastes y siempre cambiante, lo que no facilita el análisis.

Para ilustrar este tipo de interrelaciones, podemos atestiguar sobre un conflicto que se desató entre los vendedores ambulantes con puestos en el pasillo. En agosto de 2015, parte de los de la Okupache y algunos militantes que tienden su puesto en el pasillo se dieron cuenta de que un señor vendía películas pornográficas y que en las tardes bebía cerveza y fumaba mariguana a la vista de todos. Tanto por cuestiones éticas y críticas a la industria pornográfica como por el estigma que sufre ya de por sí el Auditorio Che Guevara acerca del consumo y tráfico de enervantes, se le explicó que no podía actuar de esta manera. Frente a su cerrazón, se decidió desalojarlo colectivamente, lo que se hizo de manera pacífica notificándole la decisión colectiva. A raíz de este pequeño conflicto, varios de los militantes y comerciantes del pasillo quisieron impulsar una asamblea de vendedores para evitar que este tipo de incidentes se reprodujera y para politizar a los ambulantes. Efectivamente, querían sensibilizar a los vendedores del pasillo acerca del hostigamiento que sufría el Auditorio Che Guevara desde hacía varios años. Incluso argumentaron que si las autoridades no les decían nada, era porque pensaban que estaban con los de la Okupache. Por lo mismo, a estos militantes les parecía lógico que los vendedores que se instalaban en este lugar demostraran un mínimo de apoyo. Con esta asamblea también se pretendía crear un fondo colectivo para comprar material de limpieza y organizar turnos para limpiar el pasillo. Después de algunas reuniones, la asamblea se disgregó y los militantes que la habían impulsado se desmotivaron por el oportunismo de muchos vendedores no interesados en apoyar al Auditorio Che Guevara. De hecho, a raíz de esta falta de organización colectiva y por conflictos personales, un militante y artesano decidió irse y buscó otro lugar fuera de CU para tender su puesto. Sin embargo, sigue teniendo amistades en la FFyL y en el Auditorio Che Guevara y regresa de vez en cuando para asistir a u organizar actividades políticas.

Podríamos contar muchas más anécdotas de este tipo, mas no tendría gran interés. Lo que queremos resaltar es que estamos frente a un tejido social denso, siempre en movimiento y en reconfiguración perpetua. Lo que constatamos es que el ambulantaje en la FFyL debe ser

considerado un proceso relacional en el que caben estrategias colectivas e individuales distintas, más o menos elaboradas, y que están sujetos a cambios según las coyunturas. No hay que descartar que para muchos individuos, tanto estudiantes como gente externa, tanto en el pasillo exterior de la FFyL como en el Aeropuerto, son estrategias individuales que aunque pueden entrar en tensión entre ellas, se mantienen porque se solidarizan frente a las autoridades. Efectivamente se les dificulta a las autoridades emprender acciones en contra de uno u otro, es porque al existir distintos modos de ocupación del espacio, los ambulantes se vuelven una fuerza social no tan fácil de desalojar, sobre todo porque, al igual que en el conflicto de 2009 evocado más arriba, el estudiantado, pero sobre todo los colectivos territorializados, se movilizan rápidamente.

Tipología de los espacios ocupados en la FFyL: Un grado diferencial de territorialización

Además del ambulantaje, que como lo hemos visto no es una actividad desconectada del estudiantado ni de los colectivos políticos de la FFyL, existe una serie de ocupaciones del espacio que perdura desde la huelga de 1999-2000. Estas formas de apropiación del espacio, originado por motivos políticos, han derivado, a veces, en la ocupación que permite tener puestos en el Aeropuerto o afuera de la FFyL. Esta mercantilización de los espacios políticos, que originalmente son públicos, ha sido denunciada por las autoridades y estudiantes que estiman que corresponde a una privatización del espacio. Por ejemplo, hemos escuchado ciertos militantes anarquistas criticar a sus "aliados políticos" de la Okupache por este motivo, pero en realidad es una crítica común a muchos espacios. Por lo mismo, no vamos a presentar todos los colectivos que ocupan espacios en la FFyL, sino a establecer nuevamente una tipología para distinguir modos de apropiación del espacio y mostrar el grado de territorialización que implican:

<u>El Auditorio Che Guevara:</u> Es uno de los auditorios más grandes la UNAM y está básicamente divido en tres áreas: el ala norte, el ala sur y el foro central, es decir, el auditorio en sí.

La *Okupache* no es un colectivo formal, sino más bien un colectivo de colectivos de estructura cambiante, aunque tendiendo a la horizontalidad organizativa. Están los que viven ahí en las pequeñas salas que están debajo del auditorio, coloquialmente llamado Las Catacumbas. Son entre diez y 20 personas, según la época, y si bien no todos son estudiantes, algunos lo eran antes, y otros están vinculados al movimiento social y específicamente a

tendencias radicales cercanas al anarquismo. También están los que no viven ahí pero que vienen diario para tender su puesto, trabajar en el comedor o porque imparten un taller semanal. Este grupo tiene una composición social similar al anterior. También hay militantes que vienen regularmente para su taller, así como los que de vez en cuando solicitan ciertos espacios de la Okupache o del Auditorio para organizar eventos militantes (foros, charlas, conciertos, etc.). Y finalmente están los usuarios que van a los talleres, a los eventos o al comedor popular vegetariano en la parte baja del ala norte.

Los ocupantes de la Okupache defienden una cierta autonomía del sistema laboral y del funcionamiento institucional oficial, y se reclaman como parte sobre todo del anarquismo así como del movimiento Okupa. Por lo mismo, defienden una cierta horizontalidad que ha llegado a confundirse con la formalidad de la organización política estructurada, criticada de "vertical", con una forma de autoritarismo, llevando a desarrollar prácticas comúnmente descritas como "informales". Estas prácticas han sido señaladas por otras tendencias anarquistas más cercanas al *asambleísmo*, sin por lo tanto llevar de manera sistemática a rupturas ideológicas y militantes. Este espacio, además de su alto simbolismo debido a la huelga de 1999-2000, siendo de los escasos "espacios autónomos" de tipo *okupa* en la Ciudad de México, sigue teniendo un apoyo importante por la franja radical del movimiento social.

La amplia red laxa de militantes vinculada a este espacio que hemos descrito antes, se ha constituido por la disponibilidad del espacio para la organización de eventos o talleres, siempre y cuando se autogestionen las actividades, es decir, cuando los que las impulsan se encarguen de organizarlas y de limpiar el espacio una vez que las actividades han terminado. Entre otras razones, es por esta disponibilidad que se organizan, al ritmo de los semestres, muchos talleres de todo tipo: violín, teatro, círculo de lecturas y discusión, macramé, danza, artes marciales, idiomas, etc. Como actividades propias de la Okupache, debemos mencionar el laboratorio de tinturas medicinales, el comedor, la fanzinoteca y el taller de serigrafía (entrevista con integrantes de la Okupache, 2015).

Sin embargo, aunque los ocupantes cuentan con un apoyo importante en el ámbito militante radical, el ambiente anarco-punk[9] y la reivindicación de una cierta marginalidad por oposición al sistema dominante, así como la crítica de las instituciones oficiales, que por su ubicación se suele enfocar a la UNAM y a los estudiantes, han contribuido a un proceso mutuo –ocupantes/estudiantes– de construcciones de subjetividades políticas a menudo presentadas

[9] Si bien el punk es un estilo musical, el anarco-punk es una franja de esta "subcultura" que vincula la música con el militantismo anarquista. A diferencia del punk, las letras de sus canciones suelen ser más reivindicativas y son músicos más involucrados con el activismo.

por los protagonistas como antagónicas. Así, tanto por estas posturas "político-identitarias" como por la propaganda periodística y de las autoridades en contra de la Okupache, los estudiantes suelen tener una mala imagen de este espacio y de sus ocupantes. Obviamente, esto debe ser matizado, pero podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la Okupache, al igual que el movimiento okupa en general, sufre del estigma de la marginalidad que él mismo tiende a reivindicar.

El ala sur, nombrada *Galería Autónoma* –a veces escrita como GA-CU, por Galería Autónoma-Ciudad Universitaria– ha estado ocupada desde 2005 por una decena de estudiantes y algunos maestros –antiguos estudiantes que participaron en la huelga de 1999-2000– que conforman la organización Tejiendo una Organización Revolucionaria (TOR). Ellos no suelen ocupar el espacio de noche, pero vienen diariamente para organizar sus actividades y reunirse. Este grupo de inspiración marxista y zapatista –por lo tanto, también cercano al autonomismo– se dedica a hacer actividades de divulgación política, exposiciones artísticas y políticas y a editar un periódico (*El Torito*) y una revista (*Palabras Pendientes*). Tanto por su trabajo político como por su constancia y fácil acercamiento al estudiantado, TOR ha adquirido una cierta legitimidad dentro de la comunidad universitaria (entrevista con integrantes de la Galería Autónoma, 2015).

En cuanto al *Foro* o auditorio, en un principio fue un espacio accesible a varios colectivos y desde 2009 fue gestionado por la Coordinación del Auditorio Che Guevara –después de haberse nombrado Brigada Multidisciplinaria y Asamblea Che Guevara en Movimiento–, encabezada por el Comité Cerezo México. Sin embargo, como esta gestión ha generado tensiones con la Okupache, recientemente se han reconfigurado las fuerzas de ocupación, como lo veremos adelante, ya que este espacio fue motivo de un conflicto de gran magnitud en la FFyL entre diciembre de 2013 y marzo de 2014.

En su conjunto, el Auditorio es sin duda el espacio más autónomo de los ocupados en la FFyL. Por tener sus propios accesos, no está sujeto a los horarios de la FFyL. Y su luz y agua propias, así como sus grandes espacios, le confieren una importante capacidad material que le permite un margen de maniobra mayor que los cubículos ocupados dentro de la FFyL. Los distintos colectivos que ocupan este espacio son sin ninguna duda los más territorializados en tanto que han instituido sus propias formas de organizarse y de vivir, contribuyendo a forjar subjetividades políticas específicas bien identificadas. Estos sujetos colectivos, conscientes del espacio del cual dependen para existir como hasta ahora, defienden el lugar arduamente cuando sufren ataques.

Fotografía 13.2: El Auditorio Che Guevara. La estructura central es el Foro, visible detrás de los árboles, mientras que la Okupache es visible a la izquierda, detrás de los pilares del pasillo cubierto. (Autor: Lariagon, R., 2013)

Los cubículos ocupados: Cada cubículo está ocupado por uno, dos o hasta tres pequeños colectivos con diferentes grados de formalidad. Estos espacios son pequeños, y en general se reducen a una sola sala. En la FFyL no son salones de clase ocupados sino espacios "intersticiales" que suelen ubicarse al fondo de los pasillos interiores. Como lo hemos mencionado, existen algunos –como el 200 y 208– que no tienen muchas actividades públicas y que sirven como bodegas para los puestos y como lugar de reunión de trabajo para los colectivos. Es el caso de la Cineclub González Casanova y de la Videoluteca Víctor Jara en la planta baja. Aunque este último no ha cambiado de "dueños" desde la huelga, ha perdido un poco su carácter político, y se dedica a rentar material lúdico y deportivo para los estudiantes; asimismo, cuenta con servicio de copias e impresiones. Si bien en la facultad hay servicio autorizado de copias para estudiantes, éste no es uno de ellos, pero sí permite diversificar la oferta.

En cambio, hay otros colectivos que utilizan los cubículos exclusivamente para un trabajo político. El Cubículo Buenaventura Durruti, por ejemplo –que es el anexo del aula 114 ubicada al fondo del pasillo interior en la planta principal–, fue recuperado por el grupo

Juventud Apartidista a mano del Grupo Democracia Revolucionaria (GDR), puesto que fue vinculado a partidos políticos. En el marco del movimiento estudiantil #YoSoy132, se planteó en una asamblea estudiantil la posibilidad de devolver a los estudiantes este espacio. A pesar de que el GDR convocó a una asamblea estudiantil para expresarse e intentar recuperar su espacio, la asamblea se pronunció a favor del grupo Juventudes Apartidistas (entrevista con integrante del Cubículo Buenaventura Durruti, 2015; *La Jornada*, Díaz, 17/08/2017). Ahora, a pesar de tener el nombre de un célebre anarquista, este espacio es compartido por dos grupos estudiantiles de obediencia marxista-trotskista, el Grupo Internacionalista (GI) y el de Izquierda Revolucionaria Internacionalista (IRI).

Otro colectivo que se destaca por la calidad de su trabajo es el del Cubo 300, que alberga el Centro de Documentación y de Difusión de Filosofía Crítica. Este colectivo que se formó después de la huelga, principalmente con estudiante de la licenciatura en Pedagogía, se consolidó como un grupo de izquierda en un sentido amplio, ya que nos comentaron que dialogan con marxistas, anarquistas y hasta con socialdemócratas. Este pequeño colectivo cuyos miembros se van renovando con el tiempo, se dedica a la documentación del pensamiento crítico, así como a su difusión. En su local tienen una biblioteca y editan libros. Su trabajo fue apoyado por académicos de la facultad y lograron existir como asociación civil y registrarse en la FFyL para recibir a estudiantes que quieren realizar su servicio social.

A pesar de que están sometidos al contexto material de la FFyL, sobre todo a su arquitectura, a sus horarios y a una convivencia más estrecha con trabajadores y académicos, cada cubículo puede organizarse internamente y relacionarse como quiere con las autoridades. Tienen una cierta autonomía territorial y política, obviamente relativa a lo que las autoridades toleran.

<u>Las mamparas y paredes:</u> Otra forma de apropiación, menos constante, son las mamparas, tablas pintadas de blanco e instalada para colocar en ellas carteles. En realidad, estos espacios no son muy respetados, y es común que se peguen carteles en todas las paredes. Cuando hay coyunturas políticas, las paredes se saturan de carteles políticos y periódico murales. En cambio, ciertos colectivos, cuando no tienen cubículos ocupados, se apropian de mamparas personalizándolas con colores y eslóganes y con sus nombres, permitiéndoles tener una "vitrina". Es, por ejemplo, el caso de la asamblea de estudiantes del Colegio de Geografía, la de los estudiantes de Estudios Latinoamericanos o el colectivo feminista Pan y Rosas, de inspiración trotskista. A veces, si un grupo deja en desuso su mampara, otro grupo se lo apropia.

Fotografía 13.3 (a la izquierda): Nivel superior del Aeropuerto. La fotografía corresponde al 2.° piso del Aeropuerto, en el cual se puede apreciar arriba, a la izquierda, la puerta del Cubo 300, así como su puesto de libros, a la derecha. Abajo, se puede ver el 1.er piso y un puesto autorizado de venta de libros que no es de un colectivo estudiantil ni militante (Autor: Lariagon, R., 2015).

Fotografía 13.4 (debajo): El Cubículo Buenaventura Durruti. Planta principal, pasillo interior de la FFyL (Autor: Lariagon, R., 2013).

Fotografía 13.5 (arriba): Taller de escultura de barro de la Okupache en el pasillo exterior de la FFyL (Autor: Lariagon, R., 2016).

Fotografía 13.6 (arriba a la derecha): Mitin anarquistas delante de la Biblioteca Central. A un costado de la FFyL, es un espacio que fue pavimentado después el conflicto por el ambulantaje en junio 2009 (Autor: Lariagon, R., 2012).

Fotografía 13.7 (a la derecha): Mampara de la asamblea de estudiantes del Colegio de Geografía en el Aeropuerto (Autor: Lariagon, R., 2016).

Los espacios abiertos o exteriores de la FFyL: Estos espacios, como el Ágora, la entrada principal de la FFyL, el patio Jardín Rosario Castellanos –más difícilmente controlable por las autoridades–, son puntualmente utilizados para causas políticas. Grupo o colectivos, generalmente de la FFyL, pero no únicamente, pueden ocupar estos espacios para realizar un acto político o un mitin, ya que nunca se solicita permiso. También han sido utilizados por colectivos artísticos o de teatros. Pero en ciertas coyunturas, en momentos de fuerte movilización estudiantil, estos lugares, así como el espacio interior delante de la librería Mascarones, el Jardín Rosario Castellanos y el Auditorio Che Guevara, son los lugares privilegiados para la realización de las asambleas estudiantiles. Cuando hay un paro estudiantil y la facultad está ocupada y cerrada, los mítines se realizan delante de la entrada principal.

Subalternidad general, autonomías militantes y antagonismo estudiantil: Lo instituido y territorializado

Para cerrar este segundo apartado, queremos señalar que, además de la multitud de actores, oficiales e informales, de las cúpulas de poder de la UNAM hasta el "ambulante móvil", pasando por las autoridades de la facultad y los colectivos estudiantiles que ocupan cubículos, tenemos una serie de actores diferencialmente territorializados. Y los grados de reconocimiento institucional no corresponden con el grado de territorialización. Por ejemplo, la Okupache es el espacio más atacado por las autoridades y tiene un anclaje espacial fuerte. De hecho, es porque tiene un fuerte control territorial que es siempre blanco de distintos tipos de ataques.

A todos estos actores, tendríamos que añadir a los trabajadores y al sindicato STUNAM, que entre los estudiantes y el personal académico, representa un sector influyente. Si bien no están tan presente en la FFyL, en la UNAM tienen espacios ocupados y participan en muchas ocasiones en los movimientos sociales. Sin embargo, no tienen siempre una buena relación con los espacios ocupados, específicamente con la Okupache. También habría que ver qué tanto los profesores se organizan y opinan de las relaciones entre estudiantes y la administración. Menos visibles, los profesores de asignatura, que son los más precarios, se han organizado en ciertas coyunturas en una asamblea autónoma para intentar defender sus derechos (entrevista con el Mtro. Sergio Lomelí, 2015).

Esto nos lleva a querer precisar los parámetros de informalidad en los cuales parecen moverse ciertos actores. ¿Qué tan informales son? Los códigos de quién y cómo se utilizan los espacios, cómo un grupo se debe relacionar con otro, cuándo se pueden realizar ciertos tipos de

acciones, son en realidad normas y valores establecidos. Si bien existen normas *instituidas* oficialmente por la Ley Orgánica y los reglamentos, también existen normas no oficiales impresas en lo cotidiano. El hecho de que sea tolerado que los ambulantes ocupen sólo el pasillo delante del Auditorio Che Guevara es un ejemplo. Incluso debemos concebir que las propias dinámicas sociales, y más claramente con las fuerzas políticas, son fuerzas *instituyentes*, es decir que rozan o trastocan lo convencionalmente admitido –es decir, lo *instituido*–, cuando no intentan superarlo. En este sentido, las distintas formas de apropiación del espacio que hemos observado –esto es, los colectivos territorializados– gozan de una relativa autonomía en lo que han podido *autoinstituirse*. De manera independiente a otras fuerzas sociopolíticas, exteriores o institucionales, han podido construir sus propias normas de funcionamiento internas. Son sujetos colectivos que tiene conciencia de existir y que intentan inventar su devenir. Un proceso de subjetivación posible gracias a la copresencia de individuos y colectivos en un mismo espacio y que en retorno asegura las condiciones materiales y subjetivas de reproducción del grupo. Por lo mismo, es indispensable considerar estos espacios como verdaderos territorios.

Sin embargo, estos territorios siguen sometido a las normas generales de los territorios dominantes dentro los cuales se ubican: la UNAM, la Ciudad de México, la República Mexicana, etc. Aunque militantes y estudiantes expresan de diferentes formas y en diversos grados su antagonismo y su autonomía, y a pesar de haber conseguido reconfigurar las relaciones de poder en el ámbito local modificando lo instituido, siguen, de manera general, en una postura de subalternidad. Efectivamente, la vida cotidiana estudiantil debe ser considerada expresión de una relación de dominación, en la que estudiar contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción hegemónica y relaciones jerárquicas socialmente establecidas en la universidad como en la sociedad en general. Estas relaciones se mantienen en el espacio y el tiempo y son relativamente aceptadas. Y por más radicales y autónomos que pretenden ser, ciertos colectivos siguen presos en dinámicas sociales que los superan y dentro de la que sus activismos interfieren poco, con excepción de ciertas coyunturas.

Sin embargo, cabe recordar, desde una perspectiva histórica, que estas "autonomías militantes", que son las expresiones más visibles y virulentas de un antagonismo con las instituciones dominantes y sobre todo con las universitarias, lo fueron y lo siguen siendo gracias a los episodios pasados de movilización estudiantil. El grado de autonomía que gozan estos colectivos territorializados es posible gracias a la autonomía universitaria, ella misma ganada por movilizaciones estudiantiles conservadoras entre 1929 y 1945. Aquí nos referimos no sólo a lo que dice estrictamente la Ley Orgánica, sino a lo que implica ahora en lo instituido en general, es decir, a los arreglos localizados entre actores. Además, la extraterritorialidad de CU,

así como la forma en la que los mexicanos la interpretan (como una tierra de disidencia política), dificulta seriamente la realización de operativos policiacos para desalojar estos espacios. Aunque son pocos los militantes y activistas de toda índole en comparación con la población de la FFyL, todos los estudiantes se socializan en este ambiente y son, por lo mismo, fuertemente solicitados para tomar postura, según las coyunturas, en favor o en contra de los conflictos o los movimientos que puedan surgir. El estudiantado de la FFyL, además de su formación humanística y crítica, evoluciona en un ambiente politizado y se vuelve politizado por lo mismo. Así, el rector que emprendiera una acción de desalojo sabría que si se toca a un cubículo, todos los demás, así como los colectivos no territorializados, e incluso potencialmente toda la comunidad universitaria, podrían levantarse. Es un costo político que pocos parecen querer arriesgar, sobre todo con el recuerdo de la huelga de 1999-2000.

Lo anterior nos informa del antagonismo estudiantil heredado. Esto significa que aun en la inercia de la vida cotidiana estudiantil y su rasgo mayor de subalternidad, reside un antagonismo sedimentado, latente, instituido. Este antagonismo se expresa en varios niveles, tanto mediante la ocupación de espacios como en la perduración de tradiciones combativas o conmemorativas, como la marcha del 2 de octubre. Así, no hay que oponer una subalternidad estudiantil a una autonomía militante, ni comparar el antagonismo latente en la población estudiantil y el antagonismo aparente de los especialistas de la política o de los espacios ocupados. En realidad, se sostienen todos dialécticamente. Así, si bien hemos repetido que pocos estudiantes de la FFyL son militantes activos, la mayoría de alumnos, como lo hemos visto, asumen y defienden la formación intelectual crítica, son sensibles a temas sociales y son capaces de distanciarse de las autoridades universitarias. Por lo mismo, cuando lo estiman necesario, en coyunturas específicas y extraordinarias, se pueden movilizar, como ya lo hemos visto con el #YoSoy132 y como lo veremos adelante con el movimiento para la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa.

III – CONFLICTO DE USO DEL ESPACIO, TERRITORIALIZACIÓN DE LA PROTESTA Y SUBJETIVACIONES POLÍTICAS DIFERENCIALES

Precisiones contextuales y metodológicas

Un contexto denso en subjetividades y tensiones

Como lo acabamos de ver, la FFyL es un microcosmos con una variedad de actores en un espacio bastante reducido, y las relaciones de poder son palpables. Muchos discursos se elaboran con base en este contexto denso en subjetividades, a veces antagónicas y que, como lo empezamos a notar, en muchos casos no responden a la realidad: les falta precisión y coherencia, expresan sesgos ideológicos, son corporativistas, se deforman los hechos y circulan como rumores, etc. Queremos plantear que esta circulación de información distorsionada no es anterior o posterior a los procesos de subjetivación política, sino contingente a ellos. Es constitutiva de las relaciones de poder, y al respecto algunos actores tienen "ventajas estructurales". Directores, burócratas y profesores sostienen posturas oficiales que potencian su discurso. Pero en ciertas coyunturas el sindicato de trabajadores, así como ciertos colectivos dentro de sus propios espacios, pueden también alcanzar cierta hegemonía.

Al respecto, un problema común se identifica y se vuelve de mayor importancia cuando profesores e investigadores, con el respaldo institucional y científico, opinan sobre los movimientos estudiantiles o los espacios ocupados, así como sobre varios asuntos de la universidad. El problema no reside en que opinen, sino en que piensan que por su estatus están calificados para hablar sobre estos temas, aunque en realidad no tienen información correcta o actualizada, o, como cualquiera, tienen sesgos ideológicos y, quieran reconocerlo o no, tienen apegos subjetivos más que reflexiones basada en observaciones prolongadas o en datos objetivos. Nos permitimos esta observación porque entrevistamos a varios profesores y administrativos y nos sorprendimos por las aproximaciones formuladas. Esto nos informaba más sobre la existencia de trayectorias subjetivas vinculadas a los estatutos institucionales y sociales que a la realidad social en sí. Por esto nos parece importante recordar que no porque alguien viva diario en un contexto, lo conoce bien. Lefebvre, recordando el aforismo de Hegel, advertía que "lo familiar, no por ello es conocido" (Lefebvre, 1971: 61). Pero, a pesar de que mucha información errónea circula en la FFyL, algunos académicos han trabajado estos temas y saben muy bien de lo que hablan.

Con base en este ambiente "de rumores" que promueve relaciones tensas, muchos actores se construyen una imagen distorsionada de la realidad social de su facultad y a veces con base en artículos de prensa, como si se tratara de actores neutrales, cuando en los hechos tienen un importante poder de influencia sobre los procesos de subjetivación. Este contexto no facilita la comprensión mutua y, al contrario, favorece actitudes "de complot" que podemos colocar al menos en dos vertientes. Primero, estas actitudes privilegian entendimientos mecánicos y simplificados de la realidad social. Esta negación de la complejidad no ayuda a que los actores entienden los movimientos en los que están involucrados y favorece la desconfianza hacia los que no pertenecen a su corriente política. Observamos modos de subjetivación típicamente urbanos, en los que, en medio de una aguda fragmentación social, la tribu urbana se vuelve un referente imprescindible para el individuo y el grupo mismo (Sennett, 2011). Actuar únicamente con base en la afinidad subjetiva genera riesgos importantes, derivas ideológico-identitarias. Esto complica seriamente el *hacer política*, es decir, el ejercicio colectivo de la confrontación de distintas ideas para la toma de decisión sobre el devenir colectivo. Segundo, y en referencia a lo anterior, las "teorías del complot" acarrean sospechas sobre posibles traiciones y dificultan la construcción de un sujeto colectivo de mayor alcance, favoreciendo el aislamiento ideológico de los grupos. Así, este contexto se autoalimenta y el relativismo posmodernista socialmente destructor se refuerza en la negación de la totalidad y de la complejidad. Esto es a la vez una premisa y un resultado de los procesos observados.

Cuando empezamos a estudiar en la FFyL (en 2012), observamos que había un ambiente sociopolítico bastante fragmentado y tenso. Como investigadores, notamos que este ambiente particular y diverso sería difícil de abarcar de manera exhaustiva. Por ello, no pudimos optar por reconstruir las trayectorias subjetivas de cada colectivo o espacio ocupado, lo que podríamos haber hecho recolectando todas las producciones escritas y orales de un colectivo, sus discusiones internas y cómo se traducen en el espacio público, sus estrategias políticas, alianzas, escisiones, etc. No pudimos realizar esta gran tarea de sociología política no sólo porque habría significado la elaboración de una tesis distinta a la que pretendíamos hacer, sino porque trabajar con ciertos grupos habría levantado sospechas sobre nuestra complicidad con uno u otro grupo, y nos habría desacreditado ante los otros. Por esto decidimos concentrarnos en subrayar la dimensión espacial, que no deja de ser sociopolítica, de la interacción de una multitud de sujetos individuales y colectivos. Y si trabajamos sobre todo con la Okupache, es porque desde el momento en que diseñamos la investigación, su despliegue territorial objetivamente remarcable, combinaba reivindicaciones autónomas y se ubicaba a la perfección en la problemática elaborada.

Pero para que el lector juzgue el alcance mediático y observe la "veracidad" de ciertos hechos, aunque contadas de manera subjetiva, hemos movilizados y analizados fuentes periodísticas. Realizamos una revista de prensa con el periódico *La Jornada*. Cabe señalar que elegimos este periódico por ser de amplia difusión y por tener un trabajo correcto y reconocido del tratamiento de la actualidad. Recordemos que éste no es neutral y menos cuando se trata de los conflictos sociales que observaremos. Los periodistas no son ajenos a los hechos. Al estar presentes en los lugares de conflicto y al difundir sus interpretaciones de los acontecimientos, deben ser considerados actores integrados al entramado sociopolítico investigado. La amplia cobertura mediática es, de hecho, un indicio de que la UNAM no es cualquier lugar. Efectivamente, cualquier acontecimiento en la máxima casa de estudios moviliza mucha atención, de la izquierda mexicana al público en general. Es mediante los medios masivos de comunicación, entre otros procesos históricos ya abordados, que los conflictos localizados en la FFyL o en cualquier lugar de CU tienen eco al nivel metropolitano y nacional.

Acción participante: Entre un método elegido y la imposibilidad de escapar del contexto

En varios momentos confrontamos los discursos de profesores, de administrativos, de estudiantes y de militantes y ellos podrían negar nuestros aportes al decir que nuestra investigación está ideológicamente posicionada en defensa de los ocupantes del Che Guevara o de los grupos políticos de la FFyL. A esas sospechas que podrían afectar el reconocimiento científico de nuestra investigación, respondemos anticipadamente con argumentos metodológicos.

Ciertamente, tenemos, como todos, nuestras propias opiniones, nuestra trayectoria subjetiva, que, de hecho, la propia experiencia de la investigación ha nutrido. No hemos omitido en ningún momento que consideramos la observación participante como una manera apropiada de acercamiento a los procesos de subjetivación. La inserción en un ámbito social nos permitió aprehender los procesos de formación, de agrupación y separación de individuos y colectivos y de vincularlos con sus actividades y desarrollo ideológico. Hemos debatido y discutido con los militantes encontrados en nuestro camino y hemos participado en ciertas actividades.

Al respecto, cabe mencionar que nos involucramos con rigor en el "taller de reflexión y autoformación", que surgió en el Auditorio Che Guevara después del ataque que sufrieron el 3 de marzo 2014, como expresión de una necesidad de entender los procesos autonómicos. Este taller tenía por objetivo leer y debatir acerca de los procesos autonómicos para profundizar el

entendimiento de los ataques que sufren en varios partes del mundo. El taller duró más de un año y participaron más de 20 personas y además de permitir reforzar nuestro marco teórico, ayudo a entender cómo se forman los militantes de la Okupache u otros afines. Sin embargo, a pesar de nuestra participación, en las líneas que siguen y que preceden, no encontraran un debate político y menos nuestra opinión, sino un intento de desmenuzar el complejo entramado socio-político de la FFyL anunciado más arriba, cuyo esclarecimiento debe permitir entender los procesos de subjetivación política en su dimensión espacial.

Como es de imaginarse, es ilusorio pretender ser capaz de escapar de este contexto, distanciarse totalmente y no ser afectado emocionalmente. Durante tres años, nuestro lugar de estudio y de trabajo de campo –es decir, el espacio de vida del investigador– fue el escenario de acontecimientos que trastocaron la rutina estudiantil hasta volverse ellos mismos una rutina: peleas entre estudiantes, asambleas y paros estudiantiles, debates de la sociedad, la presencia de periodistas, helicópteros sobrevolando el campus, disturbios y cierres en Avenida Insurgentes, la publicación en periódicos de fotografías de estudiantes de la facultad que habíamos entrevistados, volantes difamatorios, el arresto o la desaparición de militantes reconocidos de la FFyL, etc. ¿Y qué decir de la desaparición de los 43 estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa? Por vivir en la Ciudad de México y estudiar en la FFyL, no podíamos escapar de este contexto aterrador, y es claro que algunos momentos tuvimos miedo.

No pretendemos que todos los entrevistados nos hayan contado La Verdad, pero al haber estado muy cerca de ellos, compartimos sus alegrías y sobre todo sus miedos, y estamos seguros de que la mayoría fue sincera. Sincero no significa objetivo, pero indica una postura subjetiva resultante de una cierta experiencia. Y esto es clave porque justifica los procesos de radicalización que unos quieren circunscribir a actitudes de marginados, drogadictos, mafiosos o ultra-radicales, etc. Los militantes estudiantiles como los de la Okupache saben que sus voces siempre serán menos potentes que la del jefe de gobierno, el rector de la UNAM, un periodista o un profesor. Es decir que ubican su acción en una relación de dominación. Esto es fundamental para entender cómo, con base en un sentimiento de impotencia se forja un odio al sistema, incitando a actuar de manera radical en contra de él, y cómo en respuesta los poderes dominantes fabrican un "enemigo interior", que de alguna manera y desde su propia postura es justificada también. Ambas partes, que en realidad son múltiples, fragmentadas y contradictorias, no defienden otra cosa que su postura política-subjetiva y social-objetiva, y el problema es que al hacerlo en nombre de La Verdad, nunca estarán de acuerdo. Por lo mismo pensamos que la resolución de los conflictos entre la Okupache y la rectoría de la UNAM tiene pocas probabilidades de terminar bien.

De un conflicto de uso del Auditorio Che Guevara al conflicto territorial

Entre tomas y retomas

En el 2013, se planteaba una reforma de los CCH que privilegiaba los saberes técnicos frente a los humanísticos, y se inició por ello un movimiento de protesta. Jóvenes radicalizados y estudiantes de estas escuelas, principalmente del CCH Naucalpan, empezaron a ocupar la Rectoría de la UNAM a finales de abril de 2013. Después de esta ocupación, varios de ellos integraron la Okupache participando así a una renovación generacional[10]. En cuanto a la reforma educativa, la evaluación de los maestros que ésta pretendía sistematizar suscitó una fuerte movilización del sector magisterial, encabezada por la conocida sección 22 de la CNTE de Oaxaca. Miles de maestros ocuparon el Zócalo de la CMDX en agosto de 2013. Para el 15 de septiembre, día de la fiesta nacional, el gobierno mexicano anunció que iba a desalojar el Zócalo. Colectivos estudiantiles como los restos dispersos del #YoSoy132, grupos de izquierda radical y militantes anarquistas participaron en estas protestas que a menudo terminaron en disturbios y enfrentamientos con la policía. Si recordamos estos acontecimientos es para plantear un ambiente social muy tenso en todo México, pero que se cristalizó con especial violencia en la capital mexicana y con una aparente radicalización de la juventud, aunque habría que investigarlo con más detenimiento. Son elementos contextuales que teníamos que recordar, ya que afectan especialmente a los estudiantes de la FFyL, sobre todo a los militantes, pero también a los de la Okupache, vinculados a redes de grupos anarquistas en toda la ZMVM.

En cuanto a las relaciones dentro del Auditorio Che Guevara, desde varios años antes del 2013, las tensiones iban aumentando entre la Okupache y la Coordinación del Auditorio Che Guevara, encabezada por el Comité Cerezo México. En una cronología redactada por integrantes de la Okupache (2014), señalaban este distanciamiento y denunciaban prácticas que apuntaban a restringirles el acceso al foro central. En el verano 2013, a pesar de que la Okupache organizaba un curso de verano, la Coordinación del Auditorio Che Guevara cerró el acceso interno al Foro con cerrojos. El Comité Cerezo no quiso comentar este acto cuando los entrevistamos. Sin embargo, después del "conflicto por el Che Guevara", que estudiaremos más adelante, pudimos asistir a una reunión convocada por el cubículo Conciencia y Libertad en la

[10] Es importante precisar que se suele hablar de la Okupache como de un grupo homogéneo, pero desde el año 2000 hubo varias rotaciones generacionales y variaciones ideológicas. Así, tanto de manera sincrónica como diacrónica, la Okupache nunca ha sido un grupo homogéneo, aunque sus integrantes siempre han sido cercanos a posturas antisistémicas.

FCPyS en marzo de 2014. En esta reunión convocada para esclarecer los hechos, una integrante del Frente de Lucha Estudiantil Julio Antonio Mella (FLEJAM), de orientación marxista, este mismo muy cercano a la Coordinación del Auditorio Che Guevara, declaró que debido a que no coincidía políticamente con la Okupache, le fueron cerrando el acceso al espacio progresivamente.

Frente a este desalojo del foro, la Okupache y varios colectivos anarquistas de varias tendencias de la ZMVM, así como algunas individualidades, empezaron a organizarse. Como el desalojo era percibido como un ataque político y para asegurar la organización de un simposio anarquista en diciembre de 2013, se retomó el Foro del Auditorio durante la noche del 19 de diciembre, argumentando la "reapertura del espacio" (*La Jornada*, Camacho Servín, 20/12/2013). Finalmente, las Jornadas Informales Anarquistas tuvieron lugar en el auditorio los días 27, 28 y 29 de diciembre de 2013. Podemos agregar que el militante anarquista italiano Alfredo Bonanno, figura icónica del anarquismo insurreccionalista e invitado del evento, no fue aceptado en territorio mexicano en el aeropuerto de la Ciudad de México y fue deportado a Argentina (*El Universal*, Gómez Quintero, 28/12/2013), mientras que otro invitado, el anarquista cubano de la misma tendencia, Gustavo Rodríguez, fue detenido después del encuentro y deportado a Estado Unidos. Estos actos represivos son la prueba de que el evento anarquista era vigilado por los servicios de seguridad del Estado (*La Jornada*, Castillo García, 05/12/2014).

Frente a esta reconfiguración de la ocupación y de las fuerzas políticas en el Auditorio Che Guevara, la Galería Autónoma, un colectivo autónomo-zapatista, denunció un conflicto entre grupos que se atrincheran en sus posturas en lugar de hacer trabajo de base para la comunidad universitaria (Galería Autónoma, 2013). Los de la Okupache, que en principio no tenían malas relaciones con los de la Galería Autónoma, criticaron esta postura. Efectivamente, mientras a ellos se les negaba el acceso al auditorio desde hacía meses, los de la Coordinación del Auditorio Che Guevara entraban en el auditorio por las puertas de la GA, ya que no hay otro acceso. Es decir que los de la GA sabían perfectamente lo que estaba pasando (entrevista con integrantes de la Okupache, 2015).

Durante los meses siguientes, los protagonistas comunicaron sus posturas respectivas mediante comunicados y participaciones en medios de comunicación alternativos, y difundieron las informaciones por sus redes. Después de la efervescencia de las jornadas anarquistas de diciembre, la Okupache volvió a tener su número normal de ocupantes. En algunas ocasiones aparecieron grafitis de amenazas anónimos a los ocupantes en las paredes exteriores del auditorio.

Y es en la madrugada del 3 de marzo de 2014 cuando estalló un conflicto que duraría varias semanas. Un contingente de entre 30 y 40 personas encapuchadas destruyó la puerta del recinto exterior de la UNAM al nivel de la Facultad de Economía y fue avanzando en columna hacia la Okupache. Estaban equipados con escudos de acero sobre ruedas, sopletes, armas de balines y bastones. Demolieron la puerta de la zona habitada –Las Catacumbas– y penetraron hasta encontrar a las seis personas que se encontraban presentes y a quienes golpearon y torturaron durante la noche. En un primer momento los estudiantes pensaron que se trataba de un grupo porril, ya que la fecha (el 3 de marzo) coincidía con el aniversario de uno de los más famosos. Así se difundió rápidamente el rumor de que la derecha universitaria y la rectoría de la UNAM habían orquestado el ataque. Y mientras el grupo de choque atrincherado en el auditorio preparaba su conferencia de prensa para declarar que habían retomado el recinto anarquistas, "algunos estudiantes de la comunidad llegaron a recriminar su actuación, y minutos después los anarquistas también llegaron y se suscitó una confrontación donde se lanzaron cohetones, botellas y se usaron extintores" (*La Jornada*, Olivares, 03/03/2014a). Al parecer, los atacantes de la madrugada no contaban con la rápida movilización de los de la Okupache y menos con que centenas de estudiantes los apoyarían. Después de menos de una hora de enfrentamiento, principalmente en la puerta principal de la Okupache, los manifestantes entraron en el auditorio, mientras que los agresores nocturnos encontraron una salida por atrás y huyeron, sin que ninguno de ellos fuera detenido por Vigilancia UNAM, lo que hizo aumentar las sospechas de los estudiantes sobre una posible implicación de las autoridades universitarias en estos hechos. *La Jornada* informó que se había tratado de una disputa entre dos grupos de jóvenes para el control del auditorio, sin precisar quién era quién (véase: *La Jornada*, Olivares, 03/03/2014b).

Pero estudiantes y militantes de la Okupache consiguieron detener a uno de los integrantes del supuesto "grupo de choque". Dado el ánimo de la multitud y el enojo de los de la Okupache al descubrir el estado de sus seis compañeros torturados, el detenido estuvo cerca de ser linchado, pero varias personas se opusieron. En cambio, tuvo que responder de sus actos y explicar lo que había pasado delante de una asamblea espontánea de centenas de personas dentro del Auditorio Che Guevara. Ahí se identificó y explicó que era estudiante de la Escuela Normal de Tenería[11], Estado de México, y que el día anterior, en la noche, encargados de su

[11] Recordamos que estas escuelas de nivel superior tienen por objetivo formar a maestros para el ámbito rural. Estas escuelas tienen una orientación marxista-leninista, que es parte de la formación de los maestros. En el capítulo 4 hemos relatado brevemente la relación de una de esas escuelas, la Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, con las guerrillas marxistas que surgieron en los años setenta.

escuela los habían convocado a él y a sus compañeros de clase. Los habían hecho subir en un camión y les distribuyeron bastones y pasamontañas. Dijo que ni él ni sus compañeros sabía a dónde iban, sino que les dijeron que supuestamente se confrontarían con un opositor político[12]. Después un debate polémico sobre lo que se haría con el "detenido", se decidió entregarlo a las autoridades universitarias.

Oportunismo político: Entre colectivos políticos, comunidad estudiantil y comunidad universitaria

Este enfrentamiento cubierto por los medios de comunicación masivos actuó como un revelador del denso entramado sociopolítico tejido alrededor de la FFyL. En pocas horas, además de en la prensa, fueron difundidos videos en la televisión y en las redes sociales. Todos los colectivos y organizaciones políticas movilizaron a sus redes y publicaron comunicados en internet. Aquí nos concentraremos en los protagonistas, pero no debemos olvidar que en la capital mexicana fueron probablemente miles de personas y centenas de colectivos los que empezaron a activarse, a opinar públicamente, a escribir notas e incluso a ir a CU para apoyar a grupos afines.

El mismo día del enfrentamiento la comisión de seguridad de la FFyL emitió un comunicado y avisó que, dada la confusión, se suspendían las actividades de la facultad el lunes 3 y el martes 4 de marzo (FFyL, 03/03/2014). El mismo día, la UNAM publicó un comunicado en el cual, además de denunciar la violencia y la ocupación ilegal, recordó que fue a raíz de la toma violenta del Auditorio por parte de anarquistas, el 19 de diciembre 2013, que otro grupo había tomado posesión del recinto en la madrugada (UNAM, 03/03/2014). El hecho de que los comunicados de la UNAM no mencionaran al Comité Cerezo y que omitieran que el desalojo de la Coordinación del Auditorio Che Guevara por parte de anarquistas el 19 de diciembre de 2013 era también una respuesta a un desalojo anterior fue un argumento que se repitió desde la primera asamblea del 3 de marzo, haciendo que estudiantes y anarquistas acusaran al Comité Cerezo de haber pactado con la UNAM para organizar su venganza. Sin embargo, el mismo día el Comité Cerezo publicó su propio comunicado oponiéndose a esta versión de los hechos, culpando al Estado y a la UNAM de criminalizar el movimiento social y buscar su división (Comité Cerezo, 03/03/2014). En cuanto a la Galería Autónoma, denunció las prácticas que apuntaban a señalar "malas" tendencias de la izquierda que desembocaban en hechos de

[12] Este "interrogatorio asambleario" al normalista "detenido" por los estudiantes se puede visualizar en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Ysfo_RrnZyE y https://www.youtube.com/watch?v=Ysfo_RrnZyE

violencia entre grupos. También denunció la complicidad de las autoridades universitarias, quienes con esta provocación podrían justificar la intervención policial en el campus (Galería Autónoma, 2014). Estudiantes, colectivos de militantes y espacios ocupados empezaron a preocuparse por el devenir de estos últimos y resurgió la pesadilla de la ocupación militar de CU de febrero de 2000.

Al día siguiente se realizó una asamblea estudiantil en la entrada la FFyL y aparecieron integrantes de la mayoría de los colectivos estudiantiles, así como de los cubículos ocupados. Entre la multitud de grupos presentes se encontraban organizaciones como la sección estudiantil de la FFyL del Movimiento de Trabajadores Socialista (MTS)[13], el Movimientos de Aspirantes y Excluidos de la Educación Superior (MAES) y de En Lucha[14]. En esta asamblea, aunque no era homogénea, se afirmaron dos argumentos claves que serían fuentes de tensiones en las asambleas siguientes: primero, la necesidad de proteger los *espacios estudiantiles* y resguardar su autonomía de las autoridades y, segundo, denunciar los actos violentos en la UNAM, sin que nadie se atreviera claramente a acusar al Comité Cerezo. Al contrario, se fue insinuando una mala gestión del Auditorio por parte del grupo de radicales de la Okupache.

El jueves 5 de marzo se reanudaron las actividades de la facultad y el Consejo Técnico de la FFyL publicó un comunicado en el cual apoyaba las decisiones de la dirección de la FFyL y de la UNAM y anunció lanzar un proceso de reflexión acerca de este problema que atañía al conjunto de la universidad (FFyL, 05/03/2014). Esto fue el principio de una ofensiva que encabezó el Consejo Técnico de la FFyL. Ese mismo día se realizó una asamblea estudiantil en el Auditorio Che Guevara, que tuvo como asistentes a cerca de mil personas. Después de un recuento de los hechos, el debate giró rápidamente en torno de los dos ejes mencionados antes. De parte de la Okupache y de varios grupos que asistieron para apoyarla, formando un bloque de más de un centenar de individuos, se insistió en la necesidad de reconocer al autor de ese ataque, es decir, al Comité Cerezo. En cambio, en el resto de la asamblea las participaciones se sucedieron y algunas incluyeron a los de la Okupache como uno de los grupos violentos. Sin embargo, después de horas de discusión se acabó consensando que el ataque provenía del Estado y de las autoridades de la UNAM mediante un grupo de choque, sin mencionar cuál.

[13] Organización de orientación trotskista que se fundó en 1988. Empezó a trabajar en el sector universitario a partir de 1997 y participó activamente en la huelga de 1999-2000 así como en movilizaciones ulteriores como el #YoSoy132. En 2014 fue reconocido legalmente y adquirió su nombre actual de MTS.

[14] Organización de izquierda en la UNAM que se crea a raíz del movimiento del CEU en 1986. Véase el capítulo 7.

EL AUDITORIO 'CHE' GUEVARA ES DE "LA COMUNIDAD Y DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL"

La Jornada. Por Emir Olivares Alonso, mar, 04 mar 2014 20:06

Aspectos de la asamblea realizada hoy en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM sobre el futuro del auditorio conocido como 'Che' Guevara, cuyo nombre oficial es Justo Sierra. Foto Roberto García Ortiz

Estudiantes, colectivos y el grupo que mantiene ocupado el auditorio Che Guevara de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) participaron en una asamblea para definir la manera de administrar el recinto, perteneciente, según dijeron, a "la comunidad universitaria y el movimiento estudiantil".

Al final de la asamblea se hizo público un documento en el que los asistentes se pronunciaron contra la violencia como forma de dirimir los conflictos en la universidad. Esto, frente a los hechos registrados el lunes, donde dos grupos se enfrentaron con botellas, palos y otros objetos por el control del auditorio, que se encuentra ocupado desde septiembre de 2000 por diversos colectivos estudiantiles y sociales.

Los participantes en la asamblea de esta tarde acordaron además convocar a la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM a reunirse en asambleas por colegios en el transcurso de esta semana, a fin de celebrar, el próximo 13 de marzo, una "asamblea general", "de carácter amplio e incluyente hacia todas las posiciones, organizadas o no organizadas, para definir el destino de la administración del auditorio".

De acuerdo con asistentes a la reunión –a la que no se permitió el acceso a medios informativos a propuesta del autodenominado grupo "anarquista"— durante las discusiones hubo especial beligerancia contra quienes presentaron posiciones distintas a la de quienes ocupan el auditorio.

Estos testigos dijeron que la mayoría de las voces se pronunciaron porque el recinto sea administrado por la comunidad, propuesta que, con sus matices, quedó plasmada en el punto cuatro de un documento distribuido al final de la asamblea, en el que subrayaron que el foro "es de la comunidad universitaria y del movimiento estudiantil en su conjunto".

Comentarios sobre las fotografías publicadas en *La Jornada* el 03/04/2014 (arriba de la página)

A la izquierda: Un estudiante de Psicología que se encontraba en el auditorio al momento del ataque y que fue golpeado y torturado.
Arriba a la derecha: Asamblea estudiantil en la entrada principal de la FFyL.
Abajo a la derecha: Anarquistas y afines que entran en la Okupache para organizar los turnos de guardias para la defensa del espacio.

Otro punto discutido fue el de las acciones que se podrían emprender para defender los espacios ocupados, lo que derivó en cómo se debería gestionarse el auditorio. De parte de las organizaciones estudiantiles se promovió una gestión tripartita, entre estudiantes, trabajadores y académicos. Otra propuesta fue crear órganos representativos por colegios de estudiantes y organizaciones políticas, incluyendo a la Okupache. El problema de la representatividad de los grupos con derecho de voto en la asamblea fue subrayado. ¿Habría que reproducir la democracia participativa electoral clásica, tan criticada por los mismos y muy diversos integrantes? Esta propuesta fue rápidamente desechada. Pero al no ser contemplados en ciertas propuestas de gestión, al ser minoría, al recordar la mala experiencia de la Coordinación del Auditorio Che Guevara creada en el 2009 y al presentir el riesgo de desposesión del Auditorio, los anarquistas se opusieron a estas propuestas estimando que los estudiantes, y principalmente los "moderados", querían burocratizar la asamblea para controlarla.

En cambio, los anarquistas proponían una asamblea abierta y la más horizontal posible y que funcionaría con base en proyectos concretos. Defendían que la asamblea fuera un órgano que se precise en el camino y con base a proyectos concretos. Por lo mismo se negaron en aceptar un diseño institucional previo de ésta, porque condicionaría la forma de realizar proyectos. Así, invitaron a los estudiantes a implicarse realmente y a realizar actividades en el Auditorio en lugar de discutir sobre el modo de gestionarlo. Esta propuesta tampoco fue aceptada por varios militantes estudiantiles por lo borrosa que les parecía. Se alzaron progresivamente las voces y el debate se volvió un espacio de tensión entre dos bloques: los anarquistas y los estudiantes. Finalmente, después de horas, se propuso a los estudiantes reunirse por asambleas de colegios en la semana con el fin de que compartieran sus análisis en la asamblea general del siguiente jueves.

Un hecho relevante fue el uso diferenciado y público de la palabra *comunidad*, lo que traduce la existencia de dos concepciones bastante opuestas. En un artículo de *La Jornada* del 4 de marzo, Emir Olivares retomó una frase escuchada en la asamblea estudiantil del mismo día, que explicita que el Auditorio Che Guevara es de la comunidad y del movimiento estudiantil (*La Jornada*, Olivares, 04/03/2014). Frente a las fuertes sospechas de implicación de la UNAM, lo que preocupaba a los estudiantes era el fin de las violencias en el campus y que los espacios ocupados siguieran siendo autónomos con respecto de las autoridades. En consecuencia, la referida comunidad estudiantil podría equivaler a la "base social" de la UNAM, por oposición a sus dirigentes. También hay que precisar que si estudiantes y ciertas organizaciones reivindicaban lo mismo, era para oponer estudiantes y "okupas", como si estos últimos vinieran de fuera. En cambio, una semana después, *La Jornada* reportó las palabras del

rector de la UNAM, José Narro Robles, quien "subrayó que el auditorio Che Guevara de la Facultad de Filosofía y Letras no es de ninguno de los dos grupos que desde hace unos meses se vienen disputando la ocupación de ese emblemático espacio, sino que pertenece a toda la comunidad universitaria" (*La Jornada*, Olivares, 12/03/2014). Aquí el rector se refirió a la comunidad universitaria en su conjunto, ya que afirmó que el auditorio no pertenecía a ningún de los dos grupos, sin saber o precisar si se trataba de estudiantes o no. Así como supuestamente un bien público es de todos, aunque en realidad es administrado por un Estado, la comunidad planteada aquí es la gobernada por la rectoría de la UNAM. Si bien una comunidad se debe forjar con base en lo común, es otra la configuración que hemos observado. En capítulos anteriores evidenciamos que el verticalismo institucional impide que la mayoría de universitarios participe en las tomas de decisión. Es decir que lo común de la "comunidad universitaria real" es ser sometida a un sistema político. El rector se refería a esta "abstracción identitaria" que abarca a todos, negando sus diferencias. El rector mismo encabeza una "comunidad" y una representación de lo que debe ser una comunidad.

El 12 de marzo se abrió la página www.auditorio.unam.mx por parte de la FFyL para sumarse al comunicado del Consejo Técnico de la FFyL del 5 de marzo (FFyL, 05/03/2014). El jueves 13 se anunció oficialmente que 27 consejos técnicos de las escuelas, facultades y de las áreas de la Investigación Científica y Humanidades de la UNAM se habían sumados al comunicado del Consejo Técnico de la FFyL y se solicitaba la desocupación del auditorio (*La Jornada*, Olivares, 13/03/2014). El mismo día, la asamblea siguió dividida acerca del tema de la gestión del auditorio y de los "dos bloques" –anarquistas y estudiantes– que se afirmaron al punto de encerrar los debates en una dicotomía bastante reduccionista. Sin poder afirmar con precisión el grado de intencionalidad de la totalidad de los colectivos e individualidades presentes, se notaba la diferencia de vocabulario político y de carisma entre los anarquistas u okupas y militantes estudiantiles de ciertas organizaciones. Los anarquistas parecían tener poca preparación y eran presa de sus emociones al momento de responder a los argumentos bien estructurados de líderes del MTS, del MAES y de En Lucha, acostumbrados al juego político y a hablar en público. Ellos parecían haber entendido perfectamente el interés de utilizar esta dicotomía estudiantes-anarquistas, ya que incitaba a la gente a tomar una posición, de un lado u otro, lo que debilitaba al bloque anarquista. Las organizaciones que defendieron arduamente la propuesta de asamblea tripartita son las que habrían podido entrar en la gestión del auditorio. Las tensiones eran manifiestas, al punto de que cada intervención suscitaba los abucheos de su contraparte. Sin embargo, algunas intervenciones sí señalaron lo absurdo de esta dicotomía, argumentando que en la asamblea había estudiantes anarquistas, y que ellos no podían dividirse.

A pesar de estas tensiones, se acordó que el auditorio no podía ser un espacio de lucro, ni de consumo y tráfico de droga. Si bien para algunos estudiantes esto apuntaba a las actividades de la Okupache, no hubo oposición, ya que ellos mismos consideran que las actividades políticas y culturales del espacio son autogestivas y que apenas recolectan lo necesario para mantenerse. Nadie se atrevió a preguntar ni a precisar si esta decisión incluía a los puestos del pasillo exterior de la FFyL, o si alguna comisión se iba a atrever a aplicarla. Finalmente, se crearon comisiones para empezar a organizar acciones para la defensa de los espacios ocupados de la facultad (conferencia de prensa, carteles, marchas, etc.). Saliendo, miembros de la asamblea dieron a conocer a los periodistas que desconocerían el documento promovido por el Consejo Técnico de la FFyL (*La Jornada*, Olivares, 13/03/2014).

El siguiente jueves, la asamblea general atrajo todavía gente y un poco menos de 800 personas estaban presentes. La tensión era máxima ya que, del lado del bloque anarquista, se denunció la casi total ausencia de los estudiantes en las actividades semanales del auditorio y que ni siquiera limpiaban después de asistir a las asambleas. De parte del bloque estudiantil, se denunció que los anarquistas hacían todo para que no se concluyeran acuerdos al rechazar todo tipo de propuestas de gestión, acusándolos de proteger la organización actual. Los gritos de los anarquistas se hacían cada vez más fuertes, ya que estimaban que aquello era una manipulación de los estudiantes por parte de "los moderados", encabezados por el MAES y En Lucha. Y después de algunas horas de tensas discusiones, una dirigente del MAES declaró que los estudiantes no podían trabajar en esas condiciones frente a la cerrazón de los anarquistas, y llamó a la creación de otra asamblea estudiantil. Entre 20 y 30 militantes del MAES y de En Lucha se levantaron después de esta intervención y salieron del auditorio por la puerta de la Galería Autónoma, seguidos por un centenar de estudiantes (*La Jornada*, Olivares, 20/03/2014). Los militantes de la Galería Autónoma, perplejos frente a esta fragmentación intentaron, sin éxito, convencer a algunos de los líderes de no operar esta escisión. Los "estudiantes" empezaron de inmediato una nueva asamblea en el Jardín Rosario Castellanos, mientras la asamblea en el interior del auditorio continuaba y cada una aglomeraba alrededor de 200 personas. Paradójicamente, la Okupache parecía haber ganado apoyo. Si sus "militantes" no son buenos oradores, en cambio son bastante activos y se habían involucrados en distintas comisiones, lo que les había permitido tejer relaciones y ampliar un poco su apoyo.

Alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras que abandonaron la "asamblea general" realizada ayer en el Che Guevara para decidir sobre el futuro del auditorio • **Foto María Meléndrez Parada**

Fotografía 13.8: Asamblea estudiantil en el Jardín Rosario Castellano (*La Jornada*, 21/03/2014a).

De la ofensiva institucional de la FFyL a su abandono por parte de la rectoría

Mientras las dos asambleas se desgastaron cada una de su lado de jueves en jueves, la ofensiva institucional estaba en marcha. Aunque ahora enfatizaremos lo públicamente visible, cabe recordar que en reuniones y asambleas se comentó en varias ocasiones que militantes anarquistas, tanto de la Okupache, algunos críticos de ésta y también ciertos estudiantes, habían recibido amenazas telefónicas y visitas de policías a sus casas, incitando a varios de ellos a retirarse del activismo durante algunas semanas.

En cambio, la ofensiva institucional encabezada por el Consejo Técnico de la FFyL, aparentemente respaldada por el rector de la UNAM, consistió en sumar apoyos y visibilizarlos mediáticamente. Así, el viernes 21 de marzo, profesores entrevistados pidieron que se desalojara el auditorio, sin importar quién lo ocupara (*La Jornada*, Olivares, 21/04/2014a). Entrevistado antes de la primera sesión ordinaria del año del Consejo Universitario, el rector Narro Robles reiteró públicamente la necesidad de que se entregara el espacio. Anunció, asimismo, la posibilidad de una intervención policial, al estimar que los anarquistas eran peligrosos (*La Jornada*, Olivares, 21/04/2014b). El mismo día, *La Jornada* reportó que el Consejo Universitario había subrayado que el Auditorio Justo Sierra (su nombre oficial) "pertenece a la comunidad universitaria y no es privativo de algún grupo", por lo cual exigió al grupo que mantenía la ocupación su "entrega inmediata, sin condicionamiento alguno" a la

institución (*La Jornada*, Olivares, 21/04/2014c). Al día siguiente, se anunció que más de 39 000 universitarios se habían sumado a una petición oficial en internet a favor del desalojo del Auditorio Che Guevara, un número nunca alcanzado en peticiones anteriores (*La Jornada*, Olivares, 25/04/2014).

En respuesta a esta ofensiva, la asamblea que se había mantenido en el auditorio planificó una marcha el 26 de marzo, de la parada de metrobús La Bombilla, en Avenida Insurgentes, hasta el auditorio. En Avenida Insurgentes, el contingente anarquista contaba entre 300 y 400 personas. La marcha fue encapsulada desde su salida hasta llegar al campus. Fue en ese momento cuando empezó un pequeño enfrentamiento en el Jardín del Edén (*La Jornada*, Olivares, 26/04/2014).

El 30 de marzo se sumaron integrantes de 97 asociaciones de exalumnos de la UNAM a las demandas del Consejo Técnico de la FFyL (FFyL, 30/03/2014; *La Jornada*, Olivares, 30/04/2014). Los rectores de las casas de estudios mexicanas que se agrupan en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), respaldaron a la UNAM para que en breve se solucione la problemática del Auditorio Che Guevara (*La Jornada*, Olivares, 31/03/2014). A principio de abril, en un evento para la conmemoración de los 60 años de Ciudad Universitaria, el rector de la UNAM reiteró su voluntad de acabar con la ocupación, pero sin precisar de qué manera (*La Jornada*, Olivares, 03/04/2014).

Durante la Semana Santa, la Okupache y la asamblea que se había quedado en el auditorio organizaron actividades para que el lugar no se quedara vacío durante las vacaciones. Un campus vacío de estudiantes podría ser la ocasión para que las autoridades emprendieran un desalojo. Al igual que lo habían organizado desde el 3 de marzo, los accesos del Auditorio fueron reforzados o cerrados, así como el acceso del foro a la Galería Autónoma, y se mantuvieron las guardias durante las noches. Al final, no pasó nada y la efervescencia desapareció con el fin de las vacaciones. Las asambleas se disolvieron poco a poco, e integrantes de la asamblea que había permanecido en el auditorio se integraron a las actividades del espacio. A finales de abril, ya casi no se encontraban artículos de prensa tratando del tema. La llegada del mes de mayo, fin de semestre y período de exámenes, pareció clausurar este conflictivo episodio. Sin embargo, el miedo a un posible desalojo en las vacaciones de verano, sostenido por un silencio mediático que ciertos militantes veían como sospechoso, incitó a los ocupantes de la Okupache a organizar una presencia importante de militantes en julio. Desde ese entonces, la Okupache está a cargo del auditorio, ya que las distintas asambleas se disolvieron por sí solas y también porque la Galería Autónoma está aislada en el ala sur. De hecho, el colectivo TOR decidió terminar con la iniciativa de la Galería Autónoma e impulsar un nuevo espacio

compartido entre varios grupos, convocatoria a la que respondieron el MAES y En Lucha. En cuanto al Comité Cerezo, aunque no hay pruebas formales de su responsabilidad en lo ocurrido el 3 de marzo, muchas organizaciones siguen sospechando de su culpabilidad, lo que parece haber llevado a colectivos e individuos de izquierda a alejarse de ellos.

En cuanto a la UNAM, los sentimientos son confusos. Entrevistamos al Mtro. Fidel Fernando Astorga Ortiz, que era integrante del Consejo Técnico de la FFyL durante el período investigado y nos comentó que el Consejo Técnico se sintió abandonado por la rectoría. En una configuración similar al plebiscito de la huelga de 1999-2000 que había legitimado la entrada de la Policía Federal en el campus, en este conflicto se había conseguido el apoyo de la totalidad de los consejos técnicos de la UNAM, de muchos intelectuales, rectores y políticos, y no obstante no hubo seguimiento. Luego, lo de Ayotzinapa imposibilitó cualquier tipo de acciones contra el estudiantado. Es muy probable que por juegos políticos que la mayoría de los ciudadanos desconoce, el rector no haya querido emprender el desalojo del Auditorio Che Guevara (entrevista con el Mtro. Fidel Fernando Astorga Ortiz, integrante del Consejo Técnico, 2015). Efectivamente, intentar un desalojo, y que se consiga o no, puede despertar un movimiento estudiantil y provocar un temblor social con posibles costos políticos importante para un rector. Al respecto, sólo podemos constar que, dos años después, Narro Robles fue nombrado titular de la Secretaria de Salud de México.

El movimiento para la reaparición de los 43 de Ayotzinapa en la FFyL

La dificultad de querer estudiar los colectivos políticos y sus actividades dentro de la FFyL reside en que siempre habrá algo que decir sobre su reconfiguración. En ese sentido, lo ocurrido después de la desaparición de estudiantes de Ayotzinapa debería implicar abrir un nuevo capítulo dado el interés del análisis para la sociedad mexicana. Sin embargo, para nosotros, este acontecimiento será un epílogo, ya que la magnitud de este drama ocultó el conflicto del Auditorio Che Guevara. Después de resumir los hechos de Ayotzinapa, veremos cómo se movilizaron en la FFyL y la represión que sufrieron los militantes durante el mismo período.

De la matanza de Iguala a la radicalización de un movimiento "contra el Estado"

El 26 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero, alrededor de 80 alumnos de la Normal Rural de Ayotzinapa organizaron un cierre de carretera para recolectar dinero y así financiar su asistencia a la marcha conmemorativa de la masacre del 2 de octubre de 1968 en la Ciudad de México. Cuando estaban recolectando dinero en autobuses parados, llegó la policía municipal de Iguala y hombres vestidos de civil en camionetas, y empezaron a disparar a los jóvenes:

> El saldo es trágico. En cuatro eventos violentos relacionados entre sí, protagonizados por policías municipales y pistoleros, fueron asesinadas seis personas, tres de ellas normalistas; 20 resultaron heridas, un muchacho está en estado vegetativo y se desconoce el paradero de otros 55, de los cuales al menos 20, fueron subidos a camionetas de la policía municipal (*La Jornada*, Hernández Navarro, 30/09/2014).

Los días siguientes se afinó a 43 el número de estudiantes desaparecidos que habían subido en las camionetas de la policía. Este número se repetiría en los eslóganes del movimiento social y estudiantil durante los meses siguientes, exigiendo la reaparición de los estudiantes. Pero rápidamente se supo que el presidente municipal de Iguala había ordenado a su policía intervenir frente al cierre de carretera y detener a los normalistas, y que los pistoleros que acompañaban a la policía eran miembros de un cartel de narcotraficante llamado Guerreros Unidos.

La noticia fue tan brutal que parece que la sociedad mexicana tardó algunos días en digerirla y reaccionar. En la Ciudad de México, fue una semana después cuando se empezaron a observar las premisas de un movimiento estudiantil amplio. Dado el ataque del 3 de marzo de 2014 y el rencor todavía fresco de los de la Okupache hacia los normalistas, tuvieron dificultad en implicarse en este movimiento. Sin embargo, anarquistas solidarios fueron desde los días siguientes a Ayotzinapa, y después de hablar con normalistas, regresaron con la noticia de que si los alumnos estaban recolectando dinero era para asistir a las marchas de conmemoración del 2 de octubre para juntarse con el contingente anarquista que organizaba su propia marcha combativa, del Casco de Santo Tomás a Tlatelolco, en lugar de ir a la tradicional organizada por el Comité 68, de Tlatelolco al Zócalo. Según esos militantes anarquistas, no afiliados a organizaciones específicas, el objetivo de los normalistas era desfilar con los anarquistas para curar la herida que había abierto la participación de una de sus escuelas –Tenería, Estado de

México– en el ataque del 3 de marzo[15]. Esta información, cuya certeza o precisión no está a nuestro alcance, empezó a circular, generando sus propias derivaciones y teorías del complot. Cierto o no, la culpabilidad de funcionarios públicos no dejaba duda a nadie, y radicales y moderados, estudiantes y padres de familia, ciudadanos y activistas, cada uno con sus interpretaciones propias, ostentarían el eslogan "Fue el Estado".

Antagonismo estudiantil en la FFyL y reaparición del territorio periódico de protesta

En la FFyL, las primeras acciones concretas, a parte de las de difusión que habían emprendido a su manera cada colectivo u organización, se decidieron en una asamblea estudiantil reunida la primera semana de octubre. Se acordó sumarse a la movilización y se planteó la toma de la FFyL por dos días. Muchas escuelas de la Ciudad de México se sumaron a este paro de 48 horas (*La Jornada*, Olivares *et al.*,14/10/2014).

En la FFyL, el procedimiento es bastante conocido. Después de adoptar la toma de los edificios en asamblea, una delegación de alumnos va a la dirección de la FFyL para notificar de la toma de las instalaciones. Como de costumbre, la dirección esperar el fin del día para ver si realmente se emprende la ocupación de la facultad, y en caso de que sí suceda, pide a los trabajadores cerrar bien los edificios, y luego publica un comunicado en el sitio internet de la entidad. En general, los comunicados denuncian las actitudes de una minoría de estudiantes y sus efectos sobre el conjunto de la comunidad de la FFyL. Y es cierto que hemos observado en otras ocasiones cómo una asamblea de unos 100 integrantes[16] vota un paro estudiantil y cómo luego solo 10 de ellos avisan a la dirección, lo que nos fue confirmado por la Secretaría General de la FFyL. Según ésta, se trata de un método común y la administración siempre argumenta que cerrar la facultad tiene consecuencias para más de 13 000 estudiantes, pero los militantes serían poco receptivos a los argumentos de la administración (entrevista con la Dr. Luz Fernanda Azuela Bernal, Secretaria General de la FFyL, 2015). En el caso del naciente movimiento por Ayotzinapa, la dirección de la FFyL no se opuso al paro porque la asistencia

[15] Asistimos en algunas de las numerosas reuniones que solicitaron normalistas de varias escuelas normales para ir a discutir y explicar a distintas organizaciones políticas, entre otras algunas anarquistas como la Okupache, su punto de vista sobre la actuación de los de la escuela de Tenería, al parecer marginada dentro de la federación de escuelas normales rurales. Estas reuniones tenían por objetivo descalificar a la escuela de Tenería y no perder el contacto con varios colectivos militantes de varias obediencias, de ahí el proyecto de participar en la marcha del 2 de octubre.

[16] Cuando no hay coyunturas específicas, la asamblea estudiantil no suele superar los 80 o 100 presentes. Sumado a los distintos grupos de activistas y los espacios ocupados, estimamos que son alrededor de 200 militantes constantes los que se organizan o transitan regularmente por le FFyL.

en asambleas era mucho más importante que lo habitual, y la violencia y las evidencias de los hechos eran poco discutibles. Así, en la FFyL, el proceso de toma o de paro estudiantil está, a fin de cuenta, bastante institucionalizado a pesar de no ser oficial.

Si comparamos esta configuración con las de otras latitudes, en las que es necesario que los movimientos estudiantiles establezcan una relación de fuerza antes de atreverse a ocupar sus edificios universitarios, podemos decir que en el caso de la FFyL es mucho más fácil. Más que hablar de facilidad, hay que considerar que tenemos un activismo estudiantil altamente territorializado, en un contexto donde es muy complicado, para las autoridades universitarias, desalojar a los estudiantes. En realidad, el "movimiento estudiantil" ha construido una relación de fuerza con las autoridades de la FFyL, relación que existe también a la escala de la UNAM, sobre todo a raíz de la huelga de 1999-2000. Se puede activar esta herramienta de lucha que es el territorio de protesta, con su propia configuración interna. En cambio, en este caso podría ser calificado de *periódico* en tanto que es en general muy puntual y sobre períodos de algunos días. Es un territorio que se vuelva a formar, a "reaparecer", periódicamente.

En el caso de la movilización para la reaparición de los 43 de Ayotzinapa, este mecanismo de lucha fue repetido en varias ocasiones. Después de una asamblea interuniversitaria realizada en el Auditorio Che Guevara el domingo 19 de octubre, se decidió repetir el paro estudiantil los días 22 y 23 de octubre, lo que se realizó también en la FFyL (*La Jornada,* Camacho Servín, 19/10/2014), el 5 y 6 de noviembre (*La Jornada*, Muñoz, 06/11/2014) y otros días más.

En todo caso, esta práctica de lucha y su repetición es la prueba de la perduración de un antagonismo latente que reaparece puntualmente en ciertas coyunturas. Si bien no son tan numerosos los activistas de la FFyL, en las coyunturas del #YoSoy132, del conflicto por el Auditorio Che Guevara y del movimiento para la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, las asambleas superaban el millar de participantes en algunas ocasiones. Y aunque hemos llegado a encontrar a algunos estudiantes que están en contra de los paros estudiantiles, no hemos observado grupos que se organicen para argumentar en contra ni para hacer presión en las asambleas. Todo esto nos lleva a afirmar que perdura una postura antagonista en el sujeto estudiantil de la FFyL.

Una represión centrada en la FFyL

La sociedad mexicana se movilizó ampliamente, lo que repercutiría en los militantes. En un principio, el Estado fue bastante permisivo hasta empezar a distinguir a los buenos y malos manifestantes, y a reprimir, sobre todo a los grupos que emprendían cierres de carreteras, ocupaciones y que entraban en conflictos con la policía. La FFyL fue particularmente afectada por la represión.

El sábado 15 de noviembre, en este contexto social tenso, un policía disparó a un estudiante de la FFyL delante el Auditorio Che Guevara (*La Jornada*, Camacho Servín F., 15/11/2014a). El policía, vestido de civil, se bajó de su carro, se acercó al auditorio y empezó a tomar fotografías de los jóvenes que se encontraban delante. Estos últimos protestaron porque no querían ser fotografiados, lo que es bastante común entre los grupos de activistas de tendencias radicales. Levantaron la voz y caminaron en dirección del policía, que al parecer se asustó, sacó su arma y disparó varias veces, hiriendo a un estudiante de Historia de la FFyL. Luego el policía huyó dejando su carro en el sitio. Posteriormente, se justificó diciendo que investigaba sobre un teléfono robado. Los estudiantes presentes así como los de la Okupache movilizaron sus redes, y un centenar de individuos llegó en las siguientes horas, mientras que un dispositivo policial se instalaba en las calles cercanas a CU. Al final de la tarde, los jóvenes que se habían encapuchado empujaron el carro del policía hasta la avenida y lo quemaron, generando un primer enfrentamiento con la policía. Luego la policía avanzó en el circuito interior hacia el Auditorio Che Guevara, suscitando el levantamiento de una barricada en el circuito interior, así como otro enfrentamiento entre encapuchados y granaderos (entrevistas a integrantes de la Okupache, 2015; *La Jornada*, Camacho Servín, 15/11/2014b). Al día siguiente, un domingo, se organizó una marcha que reunió a centenas de personas. Después de caminar en el Eje 10, la marcha pasó por Avenida Insurgentes y llegó delante de Rectoría. Anarquistas patearon la puerta principal del edificio para intentar entrar, pero estudiantes se interpusieron (*La Jornada*, Olivares, 16/11/2014a).

Si bien tal vez esto no fue un acto represivo relacionado con el movimiento de Ayotzinapa, sí fue interpretado como otro ataque del Estado hacia el movimiento social y estudiantil, incluso en una zona en la cual no es tolerada la policía dada la trayectoria histórica del movimiento estudiantil y de la autonomía universitaria. La entrada de la policía empezó a generar tanta polémica que el rector tuvo que reconocer, a pesar de deslindar a la UNAM de los actos de violencias, que la entrada de la policía en CU era siempre indeseable (*La Jornada*, Olivares, 16/11/2014b). El lunes, la asamblea estudiantil de la FFyL organizó una conferencia

de prensa, y además de denunciar "la provocación gubernamental", aprovechó para hacer público un acto represivo de las propias autoridades de la FFyL:

> Frente a la puerta de Filosofía y Letras, los jóvenes universitarios rechazaron –junto con trabajadores administrativos de esa entidad académica– la violencia de cualquier tipo y denunciaron que en días pasados autoridades de esta facultad han filmado varias de las asambleas de la comunidad estudiantil en las que se han acordado acciones de apoyo a los normalistas de Ayotzinapa, pues incluso hallaron una cámara con inventario de la UNAM con más de 30 grabaciones de reuniones, asambleas y encuentros entre estudiantes y autoridades, por lo que demandaron el cese a ese tipo de "espionaje", además de una investigación al respecto *(La Jornada*, Olivares, 17/11/2014).

Después de descubrir la cámara grabándolos, los estudiantes de la asamblea fueron a interrumpir un Consejo Técnico de la FFyL que sesionaba al mismo tiempo:

> A un administrador de la facultad se le ocurrió grabar las asambleas de los estudiantes, entonces los estudiantes en una asamblea se dieron cuenta, y le bloquearon la cámara, y reclamaron a la directora de la facultad, la directora en ese momento les dijo vamos a tener CT [Consejo Técnico] o estamos en CT y entonces nos llegó prácticamente la asamblea en pleno al CT, y bueno fue un momento bastante complicado, pero nosotros tenemos que ser sensibles a situaciones de esa naturaleza, y en efecto nos pareció que en principio era incorrecto lo que se estaba haciendo, y ellos nos pidieron una investigación del caso y en su momento la aprobamos y esto llevó a la renuncia del secretario administrativo de la facultad (Entrevista con el Mtro. Fidel Fernando Astorga Ortiz, integrante del Consejo Técnico, 2015).

Otro evento de gran relevancia fue el "levantón" de un alumno de la FFyL a finales de noviembre. Entre otros numerosos avisos menos difundido de hostigamiento, fue el secuestro exprés de Sandino Bucio, estudiante de Filosofía y militante libertario. Este joven fue levantado a las 17h, después de salir de una asamblea estudiantil en la FFyL, por hombres vestidos de civil en los alrededores de CU, cerca del metro Copilco. Como el acontecimiento fue grabado por transeúntes, la información se difundió rápidamente en internet. Mientras estudiantes de la asamblea estaban todavía presentes, unos tomaron espontáneamente las instalaciones de la FFyL, en tanto un contingente cerró Avenida Insurgentes exigiendo la liberación del joven (*La Jornada*, Camacho Servín, 28/11/2014). Fue tal la difusión de esta información en las redes sociales que los medios de comunicación empezaron a retransmitirla. Luego se reveló que los

autores del levantón eran policías, ya que entregaron el estudiante, no sin antes haberlo golpeado, a la Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada (SEIDO) algunas horas después. Finalmente, después de la tormenta mediática, a la 1:20 horas del día 29 de noviembre, Sandino Bucio fue puesto en libertad sin cargos y se anunció que los policías que lo habían detenido habían sido cesados (*La Jornada*, Castillo, 29/11/2014).

Hubo muchos tipos de hostigamiento y amenazas, y por nuestra parte terminaremos mencionando la difusión de un volante difamatorio que acusaba a nueve estudiantes de ser policías infiltrados o narcotraficantes, y que terminaba con amenazas de muerte. El volante, firmado por una misteriosa Brigada de Educación Política 26 de marzo, no incluía los nombres pero sí las fotografías de los estudiantes. Nosotros ubicábamos a estos estudiantes porque la mayoría eran militantes y los habíamos conocidos o visto en las asambleas o en los pasillos de la FFyL. Aunque es imposible saber con exactitud quién es quién o si efectivamente son infiltrados, nosotros conocíamos muy bien a tres, ya que casualmente jugábamos con ellos en un equipo de futbol en el torneo de la FFyL. Además, aunque no sería raro sospechar de uno, es poco probable que nueve líderes estudiantiles de grupos políticos distintos fueran elementos policiacos infiltrados. Como nos lo comentaron muchos estudiantes y militantes, éste es un método común de intimidación de los grupos de derecha o de la policía. Se trata de una manera de avisar a estos estudiantes que alguien los ubica perfectamente. Después de este acontecimiento, estos jóvenes, miembros de organizaciones muy distintas –Las Juventudes Libertarias, el MAES y el Cubículo Buenaventura Durruti– se juntaron para trabajar a un comunicado oficial que desmintió el contenido del volante.

IV – Dimensión territorial de los procesos de subjetivación política en la FFyL

Análisis sincrónico y diacrónico de los procesos de subjetivación

Debemos precisar que aunque hemos manejado dos escalas de análisis de la formación de los sujetos –lo macro con la FFyL y lo micro con los colectivos políticos o grupos de amigos dentro de la FFyL–, éstas no se oponen y tampoco se articulan mecánicamente. Las expresiones de autonomía y de antagonismo no están reservadas a los colectivos que ocupan espacios. Y tampoco la subalternidad está restringida a los estudiantes que no militan. No se puede decir que los militantes sean más emancipados y que el estudiantado de la FFyL esté más dominado. Las dos escalas de conformación de sujetos están dialécticamente relacionadas. Concretamente,

se traduce por el hecho que ningún individuo pertenece a un solo grupo en la FFyL. Es estudiante de su salón, de su generación, pero no sólo. También tiene amigos de otras carreras, puede tener una actividad deportiva, cultural o política y conocer a otros mediante éstas. Puede participar de vez en cuando en asambleas estudiantiles cuando el tema de movilización le interesa o solo enterarse de ella cuando convive los viernes con otros estudiantes. Esta multi-pertenencia grupal y las prácticas espaciales observadas anteriormente permiten considerar que el estudiantado de la FFyL no es el simple agregado de sus componentes sociales –los individuos y grupos– sino algo particular, con sus propios rasgos subjetivos. Al largo de nuestra investigación hemos demostrado lo común y las matices de las prácticas espaciales estudiantiles, que la facultad es el lugar privilegiado para los procesos de socialización así como las trayectorias políticas específicas de la asamblea de la FFyL. En este sentido podemos afirmar que existe un sujeto estudiantil a escala de la facultad.

Decretar que este sujeto estudiantil de la FFyL asume globalmente el antagonismo en ciertos momentos no significa que es un todo homogéneo. El antagonismo está presente y se articula con su condición general de subalternidad y sus peticiones puntuales de autonomía frente a las autoridades universitarias. Un análisis sincrónico como el episodio del conflicto del Auditorio Che Guevara revela su composición interna. Aunque este conflicto puede ser considerado coyuntural, al desarrollarse internamente a la FFyL actuó como un revelador de los distintos "sujetos grupales" que componen el estudiantado de la FFyL. Estos sujetos colectivos de militantes, grupos de amigos, etc., tienen su propia configuración subjetiva de subalternidad, antagonismo y autonomía. Y es también cierto que los grupos territorializados tienen una autonomía subjetiva más importante que otros grupos porque disponen de un soporte material para cultivarla, lo que contribuye de facto en mantener un alto nivel de antagonismo directamente con las autoridades universitarias e indirectamente con el gobierno mexicano. Así, las autonomías militantes participan en nutrir el antagonismo estudiantil a la escala de la FFyL, sin ser por lo tanto su única fuente. La enseñanza humanística como la precariedad social son otros factores que se combinan y riegan un antagonismo latente. Y de la misma manera, este antagonismo estudiantil cobija y protege los espacios ocupados. Y a fin de cuenta, los espacios ocupados no dejan de tener una postura subalterna frente a las autoridades.

Si bien un estudio sincrónico permite caracterizar la configuración subjetiva de un grupo social en un momento dado, y así captar sus modalidades *espaciales* de existencia, un estudio diacrónico permite, en cambio, captar las fluctuaciones subjetivas en el *tiempo*, los flujos y reflujos. Entre la vida cotidiana dominada por la subalternidad y los momentos de explosión social, la consistencia del sujeto estudiantil va variando. Sin embargo, es la existencia de un

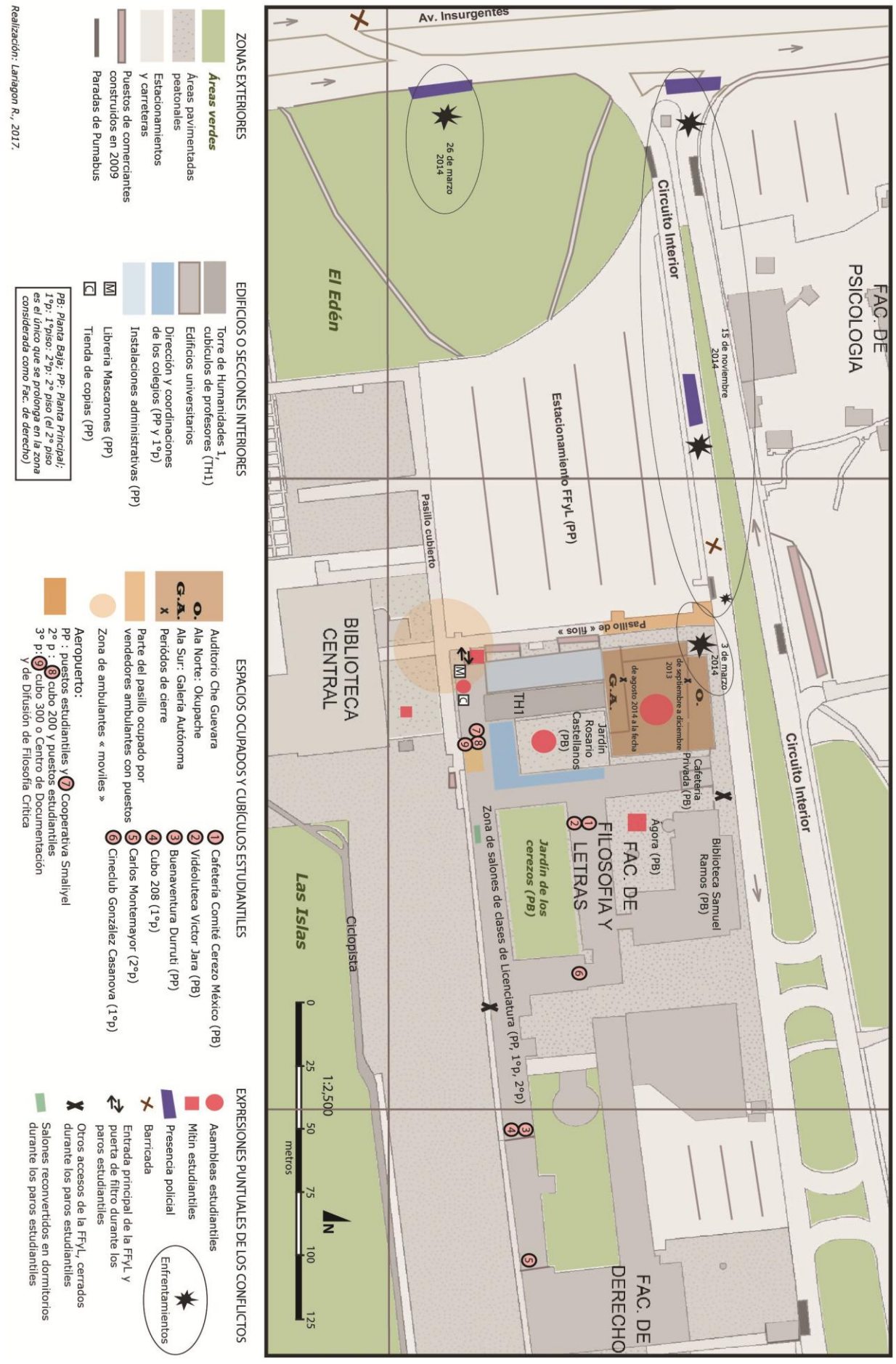
"antagonismo ordinario" en la FFyL la que permite, en ciertas coyunturas, que aparezca un "antagonismo extraordinario", en el sentido de que éste está asumido por un número de estudiantes que supera ampliamente los 200 activistas de la FFyL. Sin embargo, estos activistas desempeñan un papel importante en la perduración del antagonismo en las fases de latencias entre dos movilizaciones. Es por esto que dentro del amplio movimiento #YoSoy132, la asamblea de la FFyL se destacó de las de otras escuelas y facultades por su radicalismo, igual que sobresalió por su participación activa dentro del movimiento estudiantil para la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa.

Una geopolítica de los sujetos políticos: Síntesis de lo acontecido en la FFyL

Debemos remarcar que en muchas situaciones de represión, como son compartidas por muchas tendencias políticas, las actitudes y comunicados de los distintos colectivos suelen ser solidarios y no atacan las ideologías o estrategias políticas de los demás militantes. De hecho, aunque vimos que el conflicto por el Auditorio Che Guevara después del 3 de marzo tuvo como consecuencia el despertar tensiones y lanzar un verdadero conflicto territorial entre grupos políticos estudiantiles de la FFyL, el movimiento para la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa tuvo el efecto contrario. A pesar de los rencores interpersonales o intergrupales que quedaban, había consenso en responsabilizar a las autoridades por querer criminalizar al movimiento estudiantil y reprimir a la juventud localizada en la FFyL. Esto tuvo por efecto, entre otras cosas, reforzar la identificación del Estado como un enemigo común de los estudiantes y del pueblo en general.

Como lo podemos ver en el mapa 13.1, que presentamos ahora como síntesis de lo investigado en este capítulo, si bien en ciertas circunstancias la FFyL es una arena de disputa entre colectivos, tendencias políticas y estudiantes, no deja de ser un espacio de interacción de individuos que pertenecen simultáneamente a varios grupos de difusión de ideas políticas y de enseñanza crítica. En ciertos acontecimientos, y por iniciativas de grupos bien anclados territorialmente en la FFyL, toman fácilmente las instalaciones de la facultad, lo que quizá potencia la movilización de los estudiantes a escala de la misma, de CU y también a nivel metropolitano.

Mapa 13.1: Geopolítica de la Facultad de Filosofía y Letras en 2013-2014



ZONAS EXTERIORES

- *Áreas verdes*
- Áreas pavimentadas peatonales
- Estacionamientos y carreteras
- Puestos de comerciantes construidos en 2009
- Paradas de Pumabus

EDIFICIOS O SECCIONES INTERIORES

- Torre de Humanidades 1, cubículos de profesores (TH1)
- Edificios universitarios
- Dirección y coordinaciones de los colegios (PP y 1°p)
- Instalaciones administrativas (PP)
- M Libreria Mascarones (PP)
- C Tienda de copias (PP)

PB: Planta Baja; PP: Planta Principal; 1°p: 1°piso; 2°p: 2° piso (el 2° piso es el único que se prolonga en la zona considerada como Fac. de derecho)

ESPACIOS OCUPADOS Y CUBÍCULOS ESTUDIANTILES

- O. G.A. Auditorio Che Guevara
  - Ala Norte: Okupache
  - Ala Sur: Galería Autónoma
- Periódos de cierre
- Parte del pasillo ocupado por vendedores ambulantes con puestos
- Zona de ambulantes « moviles »
- Aeropuerto:
  - PP : puestos estudiantiles y ⑦ Cooperativa Smaliyel
  - 2° p : ⑧ cubo 200 y puestos estudiantiles
  - 3° p: ⑨ cubo 300 o Centro de Documentación y de Difusión de Filosofía Crítica

1. Cafetería Comité Cerezo México (PB)
2. Vidéoluteca Víctor Jara (PB)
3. Buenaventura Durruti (PP)
4. Cubo 208 (1°p)
5. Carlos Montemayor (2°p)
6. Cineclub González Casanova (1°p)

EXPRESIONES PUNTUALES DE LOS CONFLICTOS

- Asambleas estudiantiles
- Mitin estudiantiles
- Presencia policial
- Barricada
- Entrada principal de la FFyL y puerta de filtro durante los paros estudiantiles
- Otros accesos de la FFyL cerrados durante los paros estudiantiles
- Salones reconvertidos en dormitorios durante los paros estudiantiles
- Enfrentamientos

Realización: Lariagon R., 2017.

De hecho, nuestra hipótesis es que el activismo estudiantil de la FFyL desempeñó un papel importante en la movilización para la reaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, facilitando que se movilizaran todas las universidades metropolitanas y nacionales[17] hasta mayo de 2015. Esperando que investigaciones ulteriores nos demuestren lo contrario, es muy probable que las fuerzas represivas compartían nuestra hipótesis; si no, ¿por qué concentrar tanto la represión sobre lo que parece ser un foco de disidencia estudiantil?

Esto nos conforta con el imaginar una *geopolítica de los sujetos políticos*. Si tradicionalmente la geopolítica se concentraba en las escalas estatales con los sujetos nacionales, una geopolítica desde los sujetos colectivos debería buscar entender cómo se forman, a qué escalas y cómo entran en resistencias. Se trataría también de captar cómo sus *espacios vividos* se enfrentan al *espacio concebido* del poder dominante con base en la realidad compartida del *espacio percibido*. Así en el mapa 13.1, plasmamos las ubicaciones y los territorios identificados en la FFyL, así como expresiones de los conflictos que hubo entre ellos o con actores exteriores.

El mapa 13.1 sintetiza la dimensión territorial de las relaciones sociales de dominación, conflicto y emancipación que experimentan los estudiantes y los distintos colectivos, así como el estudiantado de la FFyL en su conjunto. En este mapa se observa la composición interna del sujeto estudiantil de la FFyL, es decir, los distintos grupos y formas de apropiación del espacio. Así se puede entender cómo perdura el antagonismo en fase de latencia y cómo toma una forma territorial especifica –el territorio periódico de protesta– en determinadas coyunturas.

CONCLUSIÓN

Con base en lo que permite la autonomía universitaria en términos de extraterritorialidad, se han podido territorializar una multitud de actores diversos. Y si bien la ocupación de espacios por parte de grupos estudiantiles no es una novedad, podemos afirmar que una configuración específica se instaló a partir de la huelga de 1999-2000. Varios actores, desde colectivos políticos hasta vendedores ambulantes, se han apropiado de espacios en grados variables, tanto para tener una actividad económica de subsistencia como para potenciar su trabajo político, lo que no deja de entrar en conflicto con concepciones más estrictas de lo que debería ser la vida académica. Es por estas mismas razones que los movimientos estudiantiles, al menos en la

[17] El 5 de noviembre se movilizaron más de 80 instituciones educativas en todo México (*La Jornada*, Olivares *et al*., 05/11/2014).

FFyL, reiteran periódicamente su deseo de autonomía para organizarse frente a las presiones institucionales.

Como lo hemos visto con la radiografía del movimiento #YoSoy132, la asamblea estudiantil de la FFyL se destacó de otras asambleas y escuelas por sus posturas políticas más radicales, lo que es un indicio –escalar– de una trayectoria experiencial propia.

Luego, haciendo un zoom en el interior de la facultad, hemos visto los distintos modos de ocupación del espacio. El Auditorio Che Guevara como territorio está dotado de la más grande autonomía en relación con las autoridades universitarias, lo que le permite potenciar una autogestión material y desarrollar una subjetividad colectiva antagónica-autónoma frente al Estado y a la UNAM. Los miembros de la Okupache, el colectivo que encarna una de las posturas más radicales, tiende a culpar al estudiantado de los males de las instituciones y, en consecuencia, se margina.

Cualesquiera sean los modos de apropiación, las paredes o los cubículos ocupados, éstos significan la formación de territorios en los que los sujetos colectivos que los sostienen también se sostienen a partir de ellos. Los colectivos que ocupan espacios instituyen modos de funcionar y estrategias políticas que son indisociables de sus procesos de subjetivación política. Incluso, al tener su propio espacio, se autonomizan como grupo, es decir, se distinguen de otros sujetos colectivos. Y si bien estallan conflictos de uso del espacio dentro de la FFyL, como el que surgió a raíz de los acontecimientos del 3 de marzo y que hemos caracterizado como conflicto territorial, éstos son momentos en los que la FFyL se transforma en arena política, participando así de la politización colectiva. Y aunque muchos estudiantes no se llevan bien con los militantes de la Okupache, muchos se movilizan para evitar que sea desalojado cualquier espacio, que, como lo reivindican militantes estudiantiles, son considerados de "la comunidad y del movimiento estudiantil", no de las autoridades oficiales.

Así, aunque son poco numerosos los activistas de izquierda de la FFyL en comparación con la población total de la facultad, sus importantes anclajes territoriales influyen el conjunto de experiencias estudiantiles y contribuyen a la politización colectiva y a la perduración de un antagonismo estudiantil. Recordando la trayectoria histórica de la facultad, es difícil saber si la formación académica crítica favoreció las ocupaciones de espacios o si, al revés, estos espacios políticos agudizan y dan un sentido específico a la formación humanística. Preferimos aprehender su relación dialéctica, es decir, con todo y sus contradicciones. Lo hemos visto en varios capítulos, la FFyL es famosa tanto por su calidad académica como por su orientación crítica, y los estudiantes quieren estudiar ahí específicamente porque representa una cierta disidencia política. Así, de manera contradictoria, los territorios de protestas duraderos que se

ubican en la facultad critican a una institución que les permitió existir. Tampoco hay que oponer la subalternidad estudiantil al antagonismo o la autonomía de los espacios ocupados y de los activistas. Los cubículos ocupados, así como el estudiantado de la FFyL, se caracterizan por una articulación desigual y propia de subalternidad, antagonismo y autonomía. Los espacios ocupados ayudan en parte a mantener un cierto nivel de antagonismo, que, asumido por el estudiantado de la FFyL, ofrece una cierta protección a estos espacios e incluso contribuye a producir espacios de resistencias.

Aquí hablamos efectivamente de *producción del espacio* porque los grupos que se han territorializados, al garantizar la copresencia de sus miembros, garantizan su reproducción, lo que significa una modificación duradera de la estructura social, al menos al nivel local. Territorialización que permite al estudiantado tomar fácilmente la facultad y reanimar periódicamente un territorio de protesta para apoyar al movimiento social en general. Este papel está bien identificado por las autoridades gubernamentales, o si no, ¿por qué centrarían tanto la represión sobre esta población estudiantil como sucedió después de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa?

CONCLUSIÓN GENERAL

A lo largo de nuestra investigación nos hemos sumergido sucesivamente en dos *espacios sociales* radicalmente diferentes ubicados en dos extremos del *continuum* rural-urbano mexicano, desde la Costa Grande de Guerrero hasta la Zona Metropolitana del Valle de México. Para empezar, movilizar el concepto de *espacio social* para caracterizarlos significaba, por un lado, que nuestra investigación debería plantearse la espacialidad de las relaciones sociales para aprehender su complejidad y así reconocer que los procesos de subjetivación se dan siempre respecto a contextos objetivos. Esto lo expusimos en el **capítulo 1** a través de la evolución de los conceptos de *sujeto* y *experiencia*, y precisamos el contexto objetivo definiéndolo como el *espacio social* gracias a la *arquitectónica espacial* y la *triplicidad del espacio* de Lefebvre (1974). Los juegos de representaciones son parte integrante del espacio social, lo subjetivo es parte de lo objetivo.

Por otro lado, las concepciones de *territorialidad*, *territorialización* y *territorio* fueron trabajadas teóricamente en el **capítulo 2** para establecer expresiones espaciales y dinámicas diferenciadas de las relaciones de poder. Y dado que estas últimas determinan fuertemente la estructura social, influyen asimismo en la organización espacial de la sociedad, y viceversa. Así tenemos una matriz conceptual que articula los mundos subjetivo y objetivo con el concepto de *experiencia*, mientras que el de *espacio social* la contextualiza y la acompaña, y por lo tanto ayuda a explicar el movimiento de formación del sujeto así como sus acciones, es decir, su capacidad de hacer, su poder. Es así que supusimos que el concepto de *territorio* nos ayudaría a espacializar la triada *subalternidad*, *antagonismo* y *autonomía*. Al vincular la subjetivación política con la experiencia objetiva de ciertas relaciones de poder espacializables, se esquematiza una matriz conceptual coherente que permite la formulación de una problemática general.

Elegir dos espacios cuya forma, función y estructura eran radicalmente diferente no significaba ubicarlos en dos problemáticas distintas. De hecho, en el **capítulo 3**, nos detuvimos para formular que si el *conflicto* (o antagonismo) se caracteriza por la *territorialización de la protesta*, nos quedaría explorar cuáles son las dimensiones espaciales de la dominación y de la emancipación. Problemática que ubicamos en el marco de la hipótesis y observación de Lefebvre, quien anticipó la mundialización capitalista y la conformación de un espacio global, descubriendo su tendencia inexorable a la urbanización de la sociedad (Lefebvre, 1972). Y a fin de cuentas, es mediante esta tendencia a la urbanización, concomitante al despojo de las clases populares, que observamos que se expresa la dominación, tanto en Petatlán como en la Ciudad de México. Es por esta razón que ambos casos de estudio, a pesar de sus diferencias sustanciales, son espacios sociales que "sufren" de la urbanización capitalista. Sufren porque, en ambas situaciones, ciertos grupos sociales –entre otros, los estudiantes– quedan subalternos a otros grupos sociales –entre otros, las autoridades universitarias, las instituciones de gobierno, grandes empresarios, etc. – que impulsan estas dinámicas socio-espaciales con el objetivo de sostener un modelo de desarrollo y de garantizar la reproductibilidad del sistema capitalista. Una dinámica que por definición no es benéfica para todos.

Por estas razones, en el **capítulo 4** recordamos que los procesos de internacionalización de la educación no escapan a esta dinámica de mercantilización que tienden a transformar la educación en un mercado global. Cualesquiera que sean las experiencias estudiantiles investigadas en la actualidad, siempre se ubican respecto a una estructura social de dominación cuyas élites sociales apuntan a reconfigurar los modelos educativos siguiendo ciertas directrices (en la actualidad, suelen ser neoliberales).

En cada uno de ambos casos de estudios mexicanos elegidos para esta tesis doctoral, nos hemos acercado a las experiencias de los estudiantes de dos instituciones de educación superior distintas, y en consecuencia observamos resultados contrastados, pero que convergen en la matriz analítica. En el caso de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG), la muestra homogénea de origen popular, campesina o indígena, así como la omnipresencia del carácter técnico de las distintas formaciones y la incertidumbre de su inserción laboral, nos llevó a caracterizar su experiencia como globalmente homogénea y *subalterna*. En cambio, los perfiles de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) muestran una más grande heterogeneidad social, de las clases populares a las clases altas pasando por una mayoría de estudiantes de las clases medias urbanas. Tanto por

los orígenes sociales como geográficos, y también por sus maneras de ver el mundo y sus posicionamientos políticos, observamos, a la imagen de las sociedades urbanas, complejas por definición, una cierta diversidad de experiencias individuales y grupales. Éstas pueden contrastar entre ellas, pero sin dejar por lo tanto de tener el punto común de la vocación humanística y el interés por la crítica intelectual que les dejó su formación universitaria, y esto a pesar de matices disciplinarios. En este segundo caso las experiencias entrecruzan rasgos de *subalternidad, antagonismo* y *autonomía*, y toman la forma de combinaciones distintas y fluctuantes observables a distintas escalas espaciales y temporales.

Si nuestra investigación no fue comparativa, proponemos sintetizarla poniendo en paralelo los dos casos de estudio, con el fin, y mediante el efecto de contraste, de destacar los resultados más relevantes. A continuación, presentamos los resultados respecto a la triplicidad lefebvriana del espacio –percibido, concebido y vivido–, lo que nos va a permitir responder sucesivamente a las hipótesis que han guiado nuestro trabajo, así como resaltar el interés metodológico de dicha triplicidad.

Espacio percibido: Del aprendizaje de la movilidad en la UTCGG a la híper-movilidad como contexto para los estudiantes de la UNAM

El *espacio percibido,* en tanto que espacio socio-material o práctico-sensible, es producto de la historia. En el espacio se observan rugosidades, herencias e inercias provenientes de sus transformaciones pasadas, que condicionan las prácticas actuales. La práctica social, siempre espacial, está organizada a partir de lo existente y su modificación corresponde en gran parte a una modificación de las relaciones sociales de producción y de planes políticos: lo *concebido*. Al respecto, desplazamientos y estancias, o los ritmos en el espacio, nos ayudan a identificar prácticas espaciales propias de los grupos y clases sociales. En este sentido, apropiarnos del concepto de espacio percibido nos ha invitado, primero, a ubicar la experiencia en un contexto socio-espacial producto de la historia y, segundo, a aprehender en una perspectiva dinámica el desarrollo de prácticas espaciales vinculadas a la integración a un sitio universitario o a un tipo de estudios en particular. El estudio de los dos casos de estudio nos permitió responder positivamente a la hipótesis de los espacios construidos y de los recursos socioeconómicos de los estudiantes como factores "marcos" y estructurantes de las experiencias estudiantiles. Son elementos imprescindibles y difícilmente superables en lo que son parte integrante de los estudios.

En el caso de la UTCGG, el contexto difícil de Guerrero, espacio periférico marginado de la economía nacional, caracterizado por una extrema pobreza y una violencia estructural, no ofrece muchas posibilidades de inserción laboral y menos en las zonas rurales, como es el caso de la mayor parte de la Costa Grande de Guerrero. Como lo vimos en el **capítulo 5**, para los jóvenes que no han salido antes del sistema educativo y cuyas familias tienen los recursos económicos suficientes, emprender estudios superiores se vuelve una opción para el futuro. Pero hemos destacado que la casi total ausencia de alternativas educativas en la región, las condiciones socioeconómicas difíciles de la mayoría de las familias guerrerenses y la experimentación de la violencia del narcotráfico condicionan la elección de estudiar en la UTCGG. El espacio social de la Costa Grande encubre un complejo tejido de relaciones sociales que constituyen el punto de partida de una experiencia estudiantil de la dominación, a partir de la cual estos jóvenes desarrollaran una práctica espacial especifica.

En el **capítulo 6** expusimos cómo la encuesta por mapas mentales nos permitió recolectar dibujos y datos complementarios que nos ayudaron a caracterizar las escalas espaciales practicadas. Estudiar en la UTCGG implica, para los que vienen de otro pueblo, generalmente del medio rural, la incorporación a un sistema local, a una vida estudiantil organizada entre el campus y el centro de Petatlán. Por razones económicas y prácticas, la mayoría de estudiantes se instalan en el centro de esta cabecera municipal, que se volvió el corazón de la vida estudiantil extra-aulas y un soporte de su identidad colectiva. Este sistema local se inserta en uno más amplio, el de las estancias en empresas y del mercado de trabajo, integrado por empresas ubicadas en los polos urbanos, principalmente en Acapulco e Ixtapa-Zihuatanejo, pero a veces más lejos, en estados vecinos.

El aprendizaje de un oficio mediante los estudios tecnológicos tiene múltiples dimensiones ya que no se limita al contenido de las clases. A éste se añade un aprendizaje espacial que combina el anclaje local en Petatlán y las migraciones puntuales para las estancias en empresas en los polos urbanos, así como el descubrimiento de sitios de interés nacionales en viajes escolares, como lo observamos en el **capítulo 7**. Así, su experiencia combina siempre, y en grados variables, movilidad y apropiación de espacios. Pero esta apropiación, siendo siempre limitada a la del usuario y a dinámicas simbólicas de identificación, este aprendizaje debe ser precisado. Corresponde al desarrollo de varias territorialidades articuladas entre ellas más que al de un territorio estudiantil controlado por este grupo en vista de sus intereses. Volverse móvil y desarrollar una multiterritorialidad, es decir, asimilar una trama territorial ya establecida, es intrínseco a la formación universitaria tecnológica investigada y una necesidad para buscar un

trabajo después de titularse. A partir del **capítulo 8** insistimos en el carácter subalterno de estas experiencias. Efectivamente, esta formación universitaria no les garantiza una inserción laboral satisfactoria, ni en el contenido de los empleos ni en los salarios, y menos en los cargos que ejercerán en estas grandes empresas regionales.

En el caso de los estudiantes de la UNAM, tenemos un contexto de partida muy diferente. En el **capítulo 9** expusimos la trayectoria histórica de la UNAM con el objetivo de evidenciar que ha sido a la vez un objeto y un campo de disputa por distintas fuerzas políticas, tanto para sus intereses propios como para incidir en proyectos de sociedad. Desde sus orígenes esta universidad ha sido la columna vertebral del sistema de educación superior mexicano y sigue siendo una referencia no sólo en términos educativos sino también en materia de protesta y de enseñanza crítica. Y esto se explica principalmente por la autonomía universitaria obtenida entre 1929 y 1945, que permitió afirmar una libertad de cátedra que no sólo sirvió para mantener una disidencia intelectual sino también para fomentar la diversidad de las formas de pensar y enseñar. Así, frente a su éxito educativo y popular, así como al formar élites mexicanas, la UNAM se volvió prestigiosa hasta soportar una fuerte presión social, como lo abordamos en el **capítulo 10**. Paralelamente al crecimiento urbano desmesurado de la Ciudad de México (CDMX), ahora Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), la UNAM hace todavía frente a una demanda de jóvenes que desean ingresar y a quienes no puede responder, por lo que sectores de la sociedad critican el difícil acceso a la educación pública y a los gobiernos recientes, de inspiración neoliberal, dudando de la eficiencia de la máxima casa de estudios y criticando su enorme costo para la sociedad mexicana, así como su "izquierdismo".

Efectivamente, si bien las protestas estudiantiles anteriores a la década de 1950 eran más conservadoras, actualmente la UNAM y algunas de sus facultades son consideradas espacios de la izquierda. Y desde la gran huelga estudiantil de 1999-2000, la FFyL encabeza un cierto radicalismo político estudiantil caracterizado por la ocupación de distintos espacios universitarios. Esta situación es a menudo denunciada, cuando no reprimida, por los directores de facultades y el rector de la UNAM, ellos mismos presionados por agentes. Sin embargo y a pesar de las críticas que recibe, la UNAM sigue siendo una referencia para las clases populares y clases medias, tanto por su gratuidad como por su calidad educativa.

Al final del **capítulo 10** vimos cómo las familias elaboran estrategias desde la preparatoria para garantizar a su hijo una plaza en licenciatura, sin importar la distancia que separe a su domicilio del campus. En términos generales, la práctica espacial de los estudiantes viviendo en la ZMVM se caracteriza por una multiterritorialidad compleja y traslados urbanos

bastantes largos, lo que de manera general no afecta la frecuencia de los desplazamientos semanales entre el domicilio y el campus, pero sí influye en la reducción del tiempo de las estancias diarias en el campus. Esta misma situación hace que ciertos estudiantes, cuando tienen otras actividades que pueden realizar en el campus –como trabajar, hacer tareas o deportes o tener reuniones políticas– decidan en ocasiones quedarse más tiempo y así evitar las horas pico del tráfico metropolitano.

Después de haber caracterizado una práctica espacial general a escala metropolitana, como punto de partida, en el **capítulo 11** nos concentramos en descifrar cómo se articulan las prácticas espaciales de CU y de la FFyL. A otra escala, el campus de CU es tan grande que los estudiantes no lo practican diariamente en su integralidad. En cambio, la Zona Patrimonial –campus central– es frecuentada diariamente casi en su conjunto, lo que se traduce en una buena capacidad de los estudiantes para representarla en un croquis, contrariamente al campus. Aunque los estudiantes de la FFyL atraviesen el campus o la Zona Patrimonial diariamente, la mayoría de sus actividades –las clases como la socialización pero también el activismo político– suele desarrollarse dentro de la FFyL o en sus alrededores, como en Las Islas, espacio abierto que ofrece un relativo anonimato. Estas escalas socialmente producidas tienen su importancia en la manera de vivir el espacio.

En términos generales, el estudio de los contextos y de las prácticas espaciales estudiantiles respectivas nos ha permitido destacar dos dinámicas socio-espaciales bien distintas y que podemos caracterizar típicamente como rural y urbana. En el caso de la UTCGG, tenemos claramente un dispositivo educativo que impulsa o sostiene una des-ruralización de la Costa Grande a favor del crecimiento de los polos urbanos. Aunque sólo lo podemos mencionar a título de hipótesis consolidada, estas migraciones vienen a debilitar espacios rurales cuya estructura social histórica se podría caracterizar como comunitaria, campesina o indígena. El desarrollo capitalista y la implosión-explosión urbana que engendra, concomitante a la atomización social, debe ser considerado un movimiento "subalternizador" de las poblaciones rurales. En cambio, desde las mismas premisas analíticas, en la megalópolis mexicana, lugar de mayor acumulación de capital y de población del país, la movilidad es ya intrínseca al contexto mismo, al punto de no ser ni cuestionada ni totalmente asimilada, como también sucede con la mercantilización del suelo. En lo urbano, la dominación sigue aconteciendo en la restructuración constante de la ultra-movilidad urbana, que, combinada con la propiedad privada, dificulta seriamente las posibilidades de encuentro y de anclaje colectivo. Proceso de despojo al cual hay que sumar las representaciones dominantes de/en la vida urbana. La

movilidad se auto-justifica con la ilusión de la proximidad y de la ultra-conectividad necesaria al crecimiento económico, relegando la inmovilidad necesaria a la vida social en un plano secundario, a pesar de su importancia para la conformación de sujetos colectivos.

Así, en el primer caso, la urbanización tiende a destruir lo comunitario, mientras que en el segundo tiende a prevenir su reaparición.

Espacio concebido, poder y modalidades de asimilación a la trama territorial dominante

En cuanto al concepto de *espacio concebido*, nos ha permitido captar el papel de las representaciones que se justifican e imponen desde el poder en un cierto espacio. En esta investigación no nos limitamos a las *representaciones del espacio* difundidas en las universidades, sino que abarcamos las representaciones sociales en general, ya que éstas están relacionadas con un modelo de sociedad que induce una espacialidad propia. Cada sociedad tiene su funcionamiento, es decir, su práctica espacial. Es por eso que nos interesamos no sólo en las escuelas y en sus modelos pedagógicos, sino también en la relación que tienen los jóvenes con sus estudios para captar en qué medida los estudiantes son conscientes de su situación o en qué medida lo *concebido* se impone, e incluso aplasta, a lo *vivido*.

En el **capítulo 5** nos apoyamos en trabajos de investigadores de la educación que nos han permitido resaltar cómo el modelo de las Universidades Tecnológicas está estrechamente vinculado con el mundo empresarial. Las políticas de modernización educativa de las décadas de 1980 y 1990 tuvieron un impacto real al ofrecer posibilidades de acceder a estudios superiores, pero no resolvieron el problema de la equidad de acceso a la educación. Los gobiernos ni intentan diversificar la oferta educativa en estas zonas marginadas. La localización de la UTCGG fue pensada para hacer el puente entre las poblaciones marginadas de la montaña costera con las empresas de los polos urbanos. Y para convencer a las poblaciones de los beneficios del modelo pedagógico llamado *vocacional*, las UUTT utilizan estrategias de *marketing* que exaltan la modernidad de su modelo educativo, el uso de las nuevas tecnologías y las estancias en empresas, como un coctel que aseguraría el éxito laboral. Frente a esto, la afirmación de los propios estudiantes de la UTCGG de que siguen una formación universitaria de calidad, aunque no tienen criterios propios a parte de los difundidos por la institución, es un ejemplo entre varios, bastante significativo de un cierto tipo de relación con los estudios. En

realidad, esto desvela a una educación que no sólo no cumple con sus promesas de inserción laboral, sino que engaña a los jóvenes de la Costa Grande.

Si en el **capítulo 5** presentamos a la UTCGG como un dispositivo educativo en el ordenamiento territorial estatal, que tiene oficialmente el objetivo de impulsar la economía regional, es en el **capítulo 8** donde planteamos su papel en la reproducción de una relación de dominación con las poblaciones locales. Si bien, en general, las UUTT pretenden servir al desarrollo de los pueblos, a capacitar a la gente sin formación, a llevar tecnologías a los márgenes rurales y a ser una clave de la inserción laboral, la observación de una estructura institucional vertical y las fuertes influencias de los jefes de grandes empresas de la región en los planes de estudios y las orientaciones futuras de la UT demuestran que estas escuelas sirven mayormente a intereses privados, más que a la formación desinteresada y beneficiosa de los jóvenes mexicanos. Además, las deficiencias del modelo pedagógico se constatan cuando vemos que, al salir de sus estudios, la mayoría de los alumnos poseen una *vocación intelectual* muy débil y un *proyecto profesional* bastante bien establecido, lo que se traduce en que han desarrollado una concepción muy *utilitarista* de los estudios. No sabemos cómo los estudiantes visualizaban sus estudios antes de entrar en la universidad, pero lo que es seguro es que un modelo pedagógico que se concentra en una enseñanza técnica compilada en un volumen de horas de clases demasiado pesado para los jóvenes se desatienda de la formación integral y limita a la autonomía personal del sujeto aprendiz. La falta de formación integral en las UUTT afecta a los alumnos en término de capacidad crítica, en evaluar y tener una actitud reflexiva sobre su trayectoria social o, tal vez siendo más exigente, para entender la dimensión ideológica de los objetivos y consecuencias de la enseñanza tecnológica. Incluso, la difusión oficial de valores hegemónicos como la meritocracia, el individualismo, la enseñanza por competencias y el sentido patriótico normalizan esta situación. Así, esta formación no subsana las carencias en materia de formación integral que han acumulado estos estudiantes a través de toda su escolaridad, sino que, al contrario, el enfoque técnico las sigue reforzando.

En este sentido, la migración hacia las urbes y el abandono del campo que induce estudiar en la UTCGG es un proceso poco cuestionado. Al contrario, se va asimilando como un proceso natural y se vincula a la idea de "progreso". La formación tecnológica contribuye a difundir una concepción del espacio como objeto y barrera, que hay que superar esforzándose para lograr encontrar un trabajo en las ciudades. En la UNAM, los estudiantes tampoco cuestionan la movilidad, porque es interpretada como una ventaja estructural. El solo hecho de

vivir en la ZMVM significa asumir la movilidad perpetua y aguantar el costo en cansancio para los que tienen la suerte de ingresar en la UNAM.

Además del gigantismo urbano del contexto, mostramos varios elementos a lo largo de la investigación que permiten ilustrar el gigantismo administrativo de la UNAM, que –como lo abordamos en el **capítulo 12–,** se caracteriza por una organización institucional burocrática y autoritaria. Si la autonomía de esta universidad nacional ha perdido su credibilidad en término de independencia del Estado y de los intereses privados –es decir, en sus relaciones externas–, en lo interno tampoco es sinónimo de democracia, y sus detractores de izquierda lo han entendido perfectamente. La verticalidad institucional no otorga casi ninguna autonomía a las distintas entidades que la componen. Y el gran poder que le permite dar continuación a su esta organización reside, además de su prestigio académico y su papel central en el sistema educativo nacional, en un proceso de identificación de sus diversos integrantes a una comunidad identitaria, la de la afiliación a la "universidad de la nación".

Aunque en el **capítulo 11** presentamos el campus central, o Zona Patrimonial, como el *espacio de representación estudiantil*, lo que nos remite teóricamente a cómo el espacio es *vivido* por los sujetos, queríamos indicar cómo se construye un sujeto abstracto mediante la abstracción del espacio. La Zona Patrimonial fue planeada desde sus orígenes como un espacio funcional y monumental. Las Islas, explanada central rodeado por las facultades, es el espacio común de la comunidad universitaria, y específicamente de los estudiantes que se reconocen, de una manera u otra, en relación con la institución. La Zona Patrimonial es el espacio en el cual domina la *representación del espacio* del campus como sede principal de la UNAM, el centro en el cual se erige el poder de la rectoría y se legitima la jerarquía institucional, así como se despliega el apego a la institución y la inmodestia de pertenecer a la máxima casa de estudio de México. Es el espacio del Estadio Olímpico Universitario donde se fomenta el orgullo Puma. Es el soporte de una representación colectiva, la del sujeto estudiantil de la UNAM, sin importar su origen social ni las disciplinas estudiadas. Y aunque los estudiantes son sólo usuarios "de paso" en la universidad, se llevan está identidad para la vida.

El territorio Puma es un *espacio abstracto* porque está construido con base en un *sujeto abstracto* –que sólo existe en la abstracción, no en la realidad–, pues esconde las relaciones sociales de dominación que le dan origen. Por lo mismo, no se puede hablar de un territorio comunitario porque la política no es compartida por toda la comunidad. Esta última, existe con base en referentes identitarios difundidos en el campus mediante el espacio mismo, los monumentos y códigos en el espacio: la simbología UNAM. Este espacio pretende ser de todos

los universitarios al presentarse como *de* la comunidad, cuando en realidad es de una institución encarnada *en*, y controlada *por*, pocos dirigentes, y que de manera no tan metafórica podemos comparar con un Estado. Y recordando una vez más a Lefebvre, todos los Estados pretenden y tienden a homogeneizar su espacio gracias al poder político (Lefebvre, 1974).

En cambio, en el caso de Petatlán, el espacio de representación estudiantil se construye de otra manera. El campus es más funcional que monumental, y las numerosas horas de clases limitan la socialización en su seno, lo que compensa un poco su tamaño reducido. Como lo explicamos en el **capítulo 6,** la convivencia estudiantil se desarrolla sobre todo en el centro de Petatlán. A pesar de que en la UTCGG no hay monumentos como en la UNAM, en ambos casos la comunidad estudiantil se ha construido al nivel de la *experiencia individual,* ya que cada individuo se identifica con el colectivo desde su propia perspectiva, lo que fundamente una *identidad colectiva*, en el sentido de que se reconoce el carácter compartido de dicha experiencia. En cambio, en ningún momento estas identidades estudiantiles se han construido con base en la *legitimación de prácticas de apropiación del territorio*, es decir, a la reivindicación del grupo y de un espacio necesario para su reproducción (el territorio), en relación con otros grupos sociales. Estos tres niveles de la construcción local de la identidad, que hemos retomado de Safa y Ramírez Kuri (1996), nos ayudaron a destacar que estas comunidades universitarias o estudiantiles no tienen nada de material en común. No comparten recursos, ni organizan colectivamente su vida y menos el espacio en el que se despliegan. Por lo mismo preferimos hablar de *identidad colectiva* más que de *comunidad*, y de *espacio apropiado* más que de *territorio*. Hay una apropiación afectiva y simbólica pero no política.

Si bien en ambos casos la dimensión espacial de la dominación se expresa en una asimilación territorial de los grupos subalternos –es decir, por el desarrollo de una territorialidad "pasiva" o desactivada– tiene modalidades distintas. En el caso de la UTCGG se trata de la integración de los grupos marginados a la trama territorial asentada por los grupos dominantes, mientras que en el de la UNAM se trata más de crear o reforzar, mediante un espacio abstracto, una identidad colectiva *desde arriba* para legitimar el sistema dominante. Y debemos añadir que esta última modalidad, que nos remite a la homogeneización del espacio identificada por Lefebvre, es multi-escalar. Como se da en distintas escalas oficiales –nacional, estatal, regional–, se vuelve tan eficaz, tan naturalizada, que ni se cuestiona. Así, el análisis de los dos casos de estudio nos invitó a considerar que *la subalternidad* se caracteriza espacialmente por una territorialidad subordinada a un esquema territorial dominante. El *poder sobre* los grupos subalternos los inserta y encierra en escalas geográficas al mismo tiempo que fomenta la

aceptación relativa de sus condiciones, porque el contexto material del territorio es indisoluble de los procesos hegemónicos en los ámbitos socioculturales. Lo *institucional* se vuelve entonces clave para vincular las dimensiones objetivas y subjetivas del poder.

Por lo mismo, respondemos de manera afirmativa a la hipótesis sobre la imposibilidad de la existencia de territorios estudiantiles de este nombre. Esas comunidades existen casi exclusivamente con base en referentes identitarios y en una práctica espacial común, pero en ningún momento con base en un *hacer política* al punto de reconocerse como sujeto colectivo y de auto-instituirse. No obstante, en la UNAM, existen sujetos territorializados a una escala mucho más fina, la de la FFyL y de los espacios ocupados por estudiantes y militantes.

Espacio vivido: Entre emancipación, conflicto y dominación

En el caso de la UNAM, llegamos a considerar una cierta diversidad de experiencias. Sin embargo, al principio del **capítulo 12** hemos evidenciado que, a pesar de sus trayectorias sociales diversas, las relaciones de los estudiantes con sus estudios tienen en común una *vocación intelectual* muy consolidada, a menudo reivindicada como un objetivo en sí, y un proyecto profesional poco desarrollado y en general reducido a soñar con trabajar dentro de la academia, aunque los encuestados están sólo en el nivel licenciatura. Si bien esta vocación no significa una necesaria implicación política, sí resalta una cierta sensibilidad a los asuntos sociopolíticos, expresión del mantenimiento de un cierto antagonismo en el estudiantado de la FFyL en general.

De hecho, los estudiantes de la FFyL son, de una cierta manera, el tipo-ideal opuesto a los de la UTCGG, ya que tienen una educación humanística y crítica de calidad que les permite cuestionar a su propia universidad. Los estudiantes de la FFyL son capaces de hacer la diferencia entre la calidad de la enseñanza que reciben y la organización institucional de la UNAM. Si ésta no es conocida en detalle, existe un real distanciamiento entre los poderes institucionales y de una vida cotidiana estudiantil que mezcla estudios humanísticos y, en muchos casos, precariedad socioeconómica. Así, frente al autoritarismo político interno de la UNAM, una gran diversidad de actores vive, entra en conflicto y experimenta el espacio según sus propias perspectivas. Hemos visto que el estudiantado de la FFyL interpreta la autonomía universitaria como una protección institucional que garantiza la libertad de cátedra, la disidencia intelectual, así como un régimen territorial específico que está protegido de las

intervenciones policiales en el campus. Y es gracias a estas evoluciones concretas y conceptuales de la autonomía universitaria que se han territorializado una multitud de actores diversos en oposición directa o indirecta con las autoridades. Desde la huelga de 1999-2000 varios colectivos políticos o vendedores ambulantes se han apropiado de espacios a grados variables, tanto para tener una actividad económica de subsistencia como para potenciar su trabajo político, lo que entra generalmente en conflicto con una concepción oficial estricta de la vida académica.

Al respecto, el Auditorio Che Guevara es un territorio bien delimitado. Es el espacio ocupado dotado de la más grande autonomía en relación con las autoridades universitarias y sobre todo por tener sus propios accesos exteriores, a diferencia de los cubículos ocupados dentro del edificio principal de la FFyL, que están limitados por los horarios de ésta. Esta territorialización permitió a los colectivos del auditorio potenciar una autogestión material y desarrollar una(s) subjetividad(es) colectiva(s) antagónica-autónoma(s) frente a al Estado y a la UNAM, sobre todo en el caso de la Okupache, que se reivindica "antisistema" o del *movimiento okupa*. Este colectivo de colectivos, cuyo trabajo contracultural resalta la crítica a toda forma de autoridad, a favor de organizaciones horizontales, ha tendido a culpar al estudiantado por su supuesta complicidad con las instituciones dominantes, y en consecuencia a marginarse de ellos, privándose de una base de apoyo potencialmente importante.

Los distintos espacios ocupados, desde las mamparas para pegar carteles hasta los cubículos ocupados por colectivos políticos, deben ser considerados territorios porque son la expresión espacial del poder de un grupo sobre estos espacios. Aunque los grados son variables, es mediante la operación de apropiación, a la vez simbólica y material, el *hacerse propio*, que estos sujetos colectivos instituyen modos de funcionar que dan consistencia a su identidad política. Estos territorios son indisociables de los procesos de subjetivación política de estos colectivos e incluso favorecen que se reproduzcan como grupo político. La propia existencia de estos espacios apropiados es un indicio de cierta autonomía que caracteriza a estos procesos de subjetivación, es decir, de la relativa independencia que beneficia que éstos se "autoconstruyan" socialmente respecto de los territorios de las instituciones dentro de los que se ubican. Sin embargo, siguen dependientes y potencialmente vulnerables frente a la FFyL y la UNAM. Están en una postura de debilidad estructural que implica reconocer su subalternidad. Y es esta última, concientizada por estos grupos autónomos, la que explica que se mantenga un fuerte nivel de antagonismo, aunque éste varía en el espacio y el tiempo.

Aunque son pocos numerosos los activistas de izquierda en la FFyL en comparación con la población total de la facultad, sus importantes anclajes territoriales influyen el conjunto de las experiencias estudiantiles de la FFyL, combinándose con la formación humanística, el interés por cuestiones sociales y con las relaciones que mantienen los estudiantes con la administración universitaria. Tenemos aquí varios ingredientes que permiten resaltar que la vida cotidiana estudiantil no es sólo una experiencia de la dominación, sino también la de una latente aceptación del conflicto y de búsqueda de autonomía, aunque no estén reivindicados tal cual. Las diversas formas de territorialización garantizan sus influencias políticas y culturales sobre el estudiantado, facilitando la "emergencia" recurrente de una asamblea estudiantil propia a la FFyL. Cuando la asamblea estudiantil lo estima necesario, toma la facultad, reanimando su territorio de protesta para apoyar el movimiento social. En parte es tanto lo que los espacios ocupados ayudan a mantener un cierto nivel de antagonismo que el estudiantado de la FFyL ofrece una cierta protección a estos espacios e incluso contribuye en la creación de espacios de resistencias. En este sentido, la asamblea estudiantil de la FFyL lleva varias décadas destacándose por sus posturas políticas más radicales inspiradas sobre todo de distintas tendencias marxistas, pero también en el anarquismo, lo que es un indicio (escalar) de una trayectoria experiencial propia. El *espacio vivido* estudiantil de la FFyL está bastante consolidado como para perdurar de generación en generación. Es la expresión simplificada de un sujeto colectivo socialmente heterogéneo y compuesto de distintos sujetos políticos, que, al tener desacuerdos entre ellos y al formular puntualmente acuerdos colectivos, se afirman frente a grupos sociales dominantes, lo que significa una cierta emancipación respecto a ellos. Aquí tenemos un claro ejemplo de cómo lo *vivido* –es decir, las representaciones que construyen los sujetos con base en sus propias experiencias– resiste a lo *concebido*, no sin influenciar a lo *percibido*. Efectivamente, el proceso de subjetivación autónoma de los estudiantes de la FFyL, al ser necesariamente territorializado, implica una práctica espacial propia. Así, merece subrayarse que estos anclajes espaciales localizados alrededor de la FFyL van a contracorriente de las dinámicas de desposesión política y espacial propias de los ámbitos urbanos de la modernidad.

Así, los cubículos ocupados, los distintos colectivos de militantes, los grupos de amigos y el estudiantado de la FFyL en su globalidad –es decir, cada sujeto colectivo observado– están caracterizados por una combinación desigual de subalternidad, antagonismo y autonomía. Y para ilustrar con dos ejemplos internos a la FFyL podemos esbozar que, en orden de importancia, yendo de más a menos, el Auditorio Che Guevara combina sus rasgos subjetivos

así: *autonomía/antagonismo/subalternidad*. Mientras, el estudiantado de la FFyL tendría la configuración *antagonismo/autonomía/subalternidad.*

En cambio, en el caso de la UTCGG, podemos decir que presentan la configuración *subalternidad/antagonismo/autonomía*. Efectivamente, en este caso de estudio, lo vivido estudiantil queda aplastado por lo concebido. Sin embargo, las dinámicas propias de la vida social vienen a matizar los efectos de la dominación. Si bien la migración futura a las zonas urbanas posiblemente ayudará a mejorar las situaciones individuales, no resuelve la pobreza al nivel regional. Desde el principio hemos destacado la situación de precariedad en las que se encuentran las poblaciones del estado de Guerrero y los jóvenes, quienes, por ausencia de oportunidades, ingresan a la UT. Sin embargo, este panorama debe ser ajustado a las propias contradicciones que genera. En la región el desempleo sigue siendo tan importante, hasta en el sector del turismo, que los títulos tecnológicos no garantizan un sueldo digno ni un cargo alto. A la precariedad laboral se añadirá, sobre todo para los alumnos originarios de comunidades rurales, una precariedad socio-territorial. Las distintas intensidades del proceso de desterritorialización llevarán a los futuros trabajadores a aceptar desplazamientos pendulares entre pueblos alejados o a las periferias de las grandes urbes y a los centros de actividades económicos donde pueden esperar encontrar trabajo. Estas representaciones de un mundo laboral no tan satisfactorio se transmiten en el espacio social (redes) de los estudiantes como de los egresados de la UTCGG. Son factores que –entre otros, como la pesadez horaria de las formaciones– influyen en el abandono escolar o la negación de los egresados de mudarse a la ciudad para buscar un empleo. De la misma manera, la experimentación de la precariedad urbana puede incidirlos a regresar a la comunidad campesina o indígenas de origen, para aprovechar el mínimo de autonomía que significa tener un techo y unas parcelas para cultivar, así como el beneficio de redes localizadas de solidaridad, que son mucho más escasas en el ámbito urbano. Así, la vida social, mediante lo *vivido*, se desvía de los caminos que intenta imponer lo *concebido,* relativizando la eficacia de los dispositivos de dominación. La ideología que nutre las políticas de ordenamiento territorial sirve a la reproducción de la estructura social presente y genera sus propias contradicciones. Desvelamos así una contradicción importante del sistema productivo capitalista: los mecanismos de precarización laboral y desterritorialización emprendidos mediante políticas neoliberales precarizan tanto que limitan su eficacia.

Sobre la dominación y sus dimensiones objetivas y subjetivas: Balance analítico

En 1991, Carlota Guzmán listaba los enfoques temáticos de investigación sobre la juventud estudiantil y señalaba que se trabaja en distintos países sobre el análisis de la composición social y estructura de la matrícula; sobre el vínculo de la educación superior y el empleo; sobre la composición social de los estudiantes, sus tendencias y trayectorias; sobre los perfiles estudiantiles y profesionales tanto reales como ideales de los aspirantes; sobre los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la elección de la carrera; sobre el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje; sobre el impacto de métodos pedagógicos y de los recursos didácticos que se utilizan o que se pretenden instrumentar; sobre sus aspiraciones y expectativas tanto académicas como laborales; sobre la incursión en la vida cotidiana de la escuela y el análisis de las prácticas educativas en contextos concretos; sobre el estudio de corte histórico, que trata de reconstruir el papel de los estudiantes y su participación en distintas épocas y coyunturas; sobre los aspectos ideológicos y sus posturas políticas, y finalmente sobre sus demandas, tipo de organizaciones y movimientos políticos en que participan (Guzmán, 1991: 25-26). Frente a esta lista bastante completa, podemos afirmar sin ninguna duda que la fortaleza y la debilidad de nuestra investigación reside en haber abordado, y vinculado, con más o menos detenimiento la casi totalidad de estas temáticas de investigación.

Reconocemos que no profundizamos en numerosos aspectos de la vida estudiantil, y por ello no hemos dejado de explicitar aquellos casos en que una investigación específica habría sido necesaria. Sobre la cuestión de la inserción profesional, por ejemplo, nos limitamos sobre todo a consultar fuentes institucionales. Apenas abordamos la vida cotidiana extra-escolar y casi no tratamos las redes sociales en internet. Este espacio virtual es sin duda un medio de comunicación importante en el intercambio de representaciones y, por lo tanto, de los procesos de subjetivación.

Habíamos advertimos de entrada que trataríamos de manera desigual ciertos temas, lo que se explica por el hecho que cada caso de estudio requiere un tratamiento particular. Por ejemplo, nos detuvimos más en entender las deficiencias de la pedagogía vocacional que en los méritos efectivos de la enseñanza humanística en la FFyL. Sin embargo, es seguro que hay variaciones en la manera de enseñar entre una disciplina y otra, entre un profesor y otro, entre un salón lleno de alumnos de primer ingreso y uno con estudiantes que repiten una materia. Así, reconocemos nuestras carencias, pero ¿no se trata de un riesgo al que se expone todo trabajo

que considere la *totalidad* de los hechos sociales y que intente relacionarla, yendo y viniendo, con lo *particular*?

Varias matrices conceptuales han guiado nuestra metodología y viene ahora el momento de hacer el balance de algunas de éstas. Integrar las experiencias estudiantiles de Dubet (1994b) a nuestra investigación nos llevó a profundizar las relaciones que tienen los estudiantes con sus estudios, y así captar parte del proceso de subjetivación estudiantil, y resaltar las influencias de los modelos pedagógicos o disciplinas distintas. Aprovechamos para señalar que habría sido relevante profundizar cómo esta relación con los estudios evoluciona entre el ingreso y el egreso en una cierta formación universitaria con el fin de discernir con más precisión el impacto social de éstas. Sin embargo, como lo acabamos de ver en esta conclusión, ubicamos las relaciones con los estudios tanto en el apartado sobre el espacio concebido como en el correspondiente al espacio vivido, es decir, tanto en las dinámicas de dominación como de emancipación. Esto lleva a considerar que las experiencias estudiantiles de Dubet no toman en cuenta las relaciones de poder, o que las menosprecia fuertemente en su análisis. Sus relaciones con los estudios no alcanzan a abarcar los objetivos societales de una u otra formación universitaria, porque sólo se enfocan en entender la relación entre el sujeto y sus estudios, aislándolo de su espacio y sobre todo de las relaciones sociales de producción y de poder que lo estructuran. Tal vez de manera ingenua, las experiencias estudiantiles de Dubet parecen considerar las formaciones universitarias, así como el modelo social dominante, como algo neutral, lo que él mismo tendió a rectificar luego.

Así, para responder a otra de nuestras hipótesis, la relación con los estudios tiene efectivamente un papel determinante en la experimentación de los jóvenes de las relaciones de poderes, a condición de identificar cómo las distintas universidades o escuelas responden a programas de desarrollo, a ideologías específicas, a modelos de sociedad o a intereses privados y que, por lo tanto, nunca son neutrales. Además, por ser oficiales, siempre tenderán a actuar desde lo *concebido* y a imponer sus representaciones. En el caso de la UTCGG, el problema no resulta tanto del hecho de impartir una educación técnica, sino en negarse a diversificar las enseñanzas para favorecer el desarrollo integral del sujeto estudiantil y no alienarlo a una cultura empresarial, como lo han señalado varios pedagogos que hemos citado a lo largo de la investigación.

Las relaciones con los estudios deben estar ubicadas en la experiencia de las relaciones de poder (dominación, conflicto, emancipación) para entender cómo participan en los procesos de subjetivación política. Al respecto, pensamos que alcanzamos los objetivos planteado al

principio de este trabajo: avanzar sobre la dimensión territorial de las experiencias estudiantiles. Consideramos este trabajo una exploración que apuntaba a descubrir mediaciones entre el mundo material y el mundo de las ideas. Las relaciones de poder y las instituciones –en tanto que se expresan mediante representaciones y configuraciones espaciales, es decir, territorialmente– fungen como tales mediaciones. Y es gracias a la triplicidad del espacio, método analítico de la producción del espacio de Henri Lefebvre (1974), que llegamos a estos resultados.

Desde un principio, la triplicidad del espacio nos ayudó a superar la dicotomía sociedad-espacio subyacente a la concepción cartesiana del sujeto que lleva a concebir al espacio como una extensión material que se ofrece al sujeto, pero que es separada de él. Tal separación tiene en ella el riesgo de partir de un sujeto sin experiencia, puesto que está desconectado del medioambiente, de los demás sujetos; es decir, está separado de la naturaleza, es un sujeto a-espacial o no-relacional, esto es, abstracto o genérico. Al contrario, la triplicidad nos permitió desmenuzar la totalidad de los hechos sociales y aprehender su complejidad. Entramos en ella a través de la realidad socioeconómica y material de la organización de una sociedad (lo percibido), las relaciones de poder (lo concebido) y desde la perspectiva de los propios sujetos (lo vivido), sin que cada uno se separe de la unidad por otras razones que no sean analíticas. En este sentido, Chivallon (2003) recordaba que, en la geografía francesa, se menciona a esta triada lefebvriana más para justificar tres campos bien identificados de la geografía que para articularlos. Pensamos que nosotros hemos conseguido vincularlos en una misma investigación, y así hemos relacionado procesos de subjetivación política y dinámicas territoriales objetivas. Aunque habría que mejorar y sistematizar la utilización de la triada, esperamos haber colocado una piedra que rehabilite el edificio del pensamiento lefebvriano en la geografía.

Pudimos demostrar que el papel de las representaciones es clave en los procesos de dominación como de emancipación, y que estos procesos se dan simultáneamente en lo subjetivo y lo objetivo. Y si concordamos con Alain Badiou quien dice que la victoria del capitalismo en nuestra época se realiza esencialmente en el campo de las subjetividades, lo hace gracias a dispositivos que no dejan de ser objetivos, como los medios de comunicación masiva o escuelas como la UTCGG, por ejemplo. Recientemente, en una entrevista, Badiou sintetizaba:

> Hay una victoria objetiva de las fuerzas capitalistas hegemónicas, pero también una grande victoria subjetiva de la reacción bajo todas sus formas, lo que hizo prácticamente desaparecer

> la idea que otra organización del mundo económico y social es posible, a la escala de la humanidad entera[1] (Libération, Maggiori y Vécrin, 01/11/16).

Es por estas mismas razones que como estudiante, docente o investigador, así como ciudadano o militante, coincidimos con Flores Crespo en cuanto al papel que debería tener la educación, no sólo en nuestras sociedades, sino tal vez en absoluto:

> Un concepto amplio de pertinencia [educativa] sería entonces aquel que incorpora la idea de que el conocimiento y el saber sirven para cultivar la razón práctica y la agencia de los seres humanos y gracias a ello, los individuos académicamente instruidos puedan elegir entre diversos cursos de acción que a su vez les abran oportunidades reales para ampliar sus posibilidades de vida, no sólo en el sector productivo sino también en cualquier ámbito de la vida (Flores Crespo, 2009: 9).

Defender una pertinencia educativa como ésta tendría el mérito de contribuir al restablecimiento de una democracia que hasta la fecha, y sobre todo en las últimas décadas, ha sido fuertemente afectada por la influencia de los intereses privados sobre las políticas gubernamentales, que, entre otras cosas, han favorecido la privatización de la educación.

Subjetivación política y producción del espacio: Experiencias territoriales y aperturas

Para terminar, es importante sintetizar las correspondencias entre los conceptos de *subalternidad*, *antagonismo*, *autonomía* y sus dimensiones territoriales respectivas. La subalternidad, en su fase más extrema de experiencia de las relaciones de dominación, se caracteriza por la *asimilación a un territorio dominante*, lo que no excluye renegociaciones puntuales de las reglas de la dominación. En cambio, como lo habíamos visto en otro estudio sobre la lucha de la comunidad de Cherán (Lariagon y Piceno, 2016), pero que también observamos en la FFyL cuando los estudiantes temen un desalojo, la subalternidad se acerca al antagonismo cuando los sujetos subalternos identifican *una pérdida de control de su territorio*

[1] La traducción es nuestra: «Il y a eu une victoire objective des forces capitalistes hégémoniques, mais également une grande victoire subjective de la réaction sous toutes ses formes, qui a pratiquement fait disparaître l'idée qu'une autre organisation du monde économique et social était possible, à l'échelle de l'humanité tout entière» (Libération, Maggiori y Vécrin, 01/11/16).

o de su práctica espacial, lo que no deja de ser una modalidad de la asimilación a un territorio dominante. Estas últimas se dan en un momento en el que la integración territorial emprendida por los grupos dominantes amenaza o afecta a los subalternos, hasta el punto de concientizarlo y anticipar actos de resistencias. En cuanto al antagonismo, como aceptación del conflicto, era ya caracterizado por una (*re)territorialización del sujeto* o por *la territorialización de la protesta.* En cambio, la autonomía, en cuanto a acciones dirigidas a la emancipación en vista de la superación del conflicto, significa la *auto-institucionalización del territorio* posibilitando *la producción de un espacio deseado por el sujeto*.

Obviamente, estos tipos de dimensiones territoriales de la experiencia deben ser considerados como ideales para fines analíticos, sin olvidar que en la realidad social se combinan varios procesos de grados variables, lo que llevaría a caracterizar *experiencias territoriales* siempre únicas. Al igual que la subalternidad, el antagonismo y la autonomía se "condensan en el sujeto" en una combinación desigual, deben coincidir a grados variables la *asimilación a un territorio dominante,* la *territorialización del sujeto* y la *auto-institucionalización de su territorio.* En las situaciones más fuertes de dominación, por ejemplo, el sujeto tiene siempre una capacidad mínima de reflexión y elección respecto a la práctica espacial instituida. Tiene un mínimo de autonomía para elegir una ruta más que otra para ir a trabajar, instituir normas en su casa, así como apropiarse simbólicamente de ciertos lugares de ocio, calles, parques, locales sindicales, casa de amigos, etc. Dado que cualquier territorialidad tiene en ella el potencial de su activación por y para el sujeto, en vista de una apropiación más formal del espacio, la territorialidad más desactivada, expresión de una relación de dominación, tiene en ella un poco de antagonismo, es decir que posee el potencial de la protesta y de su territorialización, así como embriones de autonomía y de auto-institución del territorio por conquistar. A pesar de considerar que el rasgo dominante de la experiencia de los estudiantes de la UTCGG es la subalternidad, los estudiantes saben utilizar el espacio para sus propios fines y han llegado en un caso excepcional a agruparse delante de un edificio para cerrarlo como forma de protesta. En cambio, en la FFyL, si bien los espacios ocupados están efectivamente dotados de una autonomía más formalizada al punto de poder auto-instituir su territorio y su funcionamiento, siguen siendo subalternos a las autoridades universitarias y sujetos a sus decisiones y acciones, de cooptación y de represión.

Además, con el objetivo de ampliar la reflexión, podemos notar que se volvió tentador hablar de *producción del espacio* para afirmar que los grupos que se han territorializado en la FFyL, asegurando la copresencia de sus miembros, y por lo tanto la reproducción del colectivo,

significaba una modificación duradera de la estructura social al nivel local. Es cierto que es un esfuerzo y una concreción más importante que la organización puntual de espacios políticos como son las asambleas efímeras o las marchas fugaces, en relación con el tiempo largo de la sociedad. Si bien estos espacios apropiados implicaron la desterritorialización de otro grupo o parte de una estructura institucional, son en realidad desviaciones de un espacio ya producido, material y subjetivamente, con base en cierta estructuración anterior de las relaciones sociales. Y recordamos la advertencia de Lefebvre en cuanto a los peligros y los fracasos de muchos intentos de construcción colectiva con base en espacios producidos por el capitalismo. En el caso de los cubículos ocupados de la UNAM, es tal vez atrevido hablar de producción del espacio. Si bien se han modificado las relaciones de poder en el seno de la facultad, en todo el mundo las relaciones sociales de poder y de producción siguen principalmente estructuradas según el modelo estatal-capitalista, obstaculizando que se desplieguen otras maneras de producir, de ordenar el territorio y de hacer política, y por lo tanto de producir realmente *otro espacio*, que tendría otra morfología, permitiendo que perduren otros signos. Sin embargo, existen casos como el de la comunidad de Cherán que al desarrollar su autonomía acompañaron la creación de sus propias instituciones políticas de un proceso de reflexión y de reorganización de la propiedad y de comunización del trabajo, es decir, en vista de transformar las relaciones sociales de producción.

Buscar y pensar cómo producir otro espacio, y en consecuencia cambiar la sociedad, debe pasar por observar los mismos procesos investigados en esta tesis pero a escalas más amplias, con el objetivo de aumentar el nivel de complejidad del análisis y con el potencial de producir reflexiones a escala de la sociedad. Para quedarnos en el sector de la educación, podríamos investigar experiencias no tan opuestas como las elegidas en esta investigación. Por ejemplo, en la ZMVM, podríamos intentar contrastar las experiencias de los estudiantes de la FFyL con los de la Universidad Iberoamericana que estudian también humanidades. ¿En qué medida estudiar humanidades en una universidad privada que forma élites contribuye realmente a la construcción de sujetos antagónicos al sistema o, al contrario, incrementa y fortalece el interés de clase para estas élites? ¿En este caso los orígenes sociales no tendrían un papel mayor? Tenemos un principio de respuesta con las posturas moderadas que ha defendido la asamblea de estudiantes de la Ibero durante el movimiento #YoSoy132 Al respecto, ¿qué significan estas posturas políticas en términos de subalternidad y asimilación territorial o, al contrario, en la reconfiguración de las relaciones de dominación?

Otra curiosidad que posiblemente guiará nuestros trabajos de investigación futuros podría consistir en la elaboración de una geopolítica educativa del estado de Guerrero, *desde los sujetos*. Desde que trabajamos en la UTCGG en 2010-2011, se han multiplicado las UUTT en varias regiones del estado, sobre todo en Acapulco, en la Costa Chica y en Tierra Caliente, así como en la Zona Norte, diversificando las disciplinas tecnológicas y ampliando numéricamente la captación de jóvenes del ámbito rural. Y son generalmente antiguos profesores o directivos de la UTCGG los que obtienen como promoción la oportunidad de ir a desarrollar nuevos planteles. Con base en lo analizado anteriormente, podemos presuponer que estamos frente a un proceso de subalternización de las poblaciones campesinas que se ha intensificado a nivel estatal. Es interesante observar que está nuevas UUTT se han instalado en lugares donde no hay competencia educativa.

En cambio, en la Zona Centro y la Región Montaña el panorama educativo es diferente y está influenciado por movimientos sociales que reivindican una cierta autonomía. Es en esta zona donde se ubica la famosa Normal de Ayotzinapa, conocida por su militantismo marxista-leninista y de la cual fueron desaparecidos 43 estudiantes por su activismo, como lo hemos visto en esta tesis. Cómo no mencionar asimismo la creación en 2007 de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), una opción de educación no formal que se ha instalado en cinco municipios de la Región Montaña en la zona de influencias o controlada por la Coordinación Regional de Autoridades Comunitarias - Policías Comunitarias (CRAC-PC). Este proyecto de educación intercultural busca desarrollar un modelo educativo orientado al medio rural para capacitar a las comunidades y a las familias en la resolución de sus problemas (Guzmán *et al*., 2014). Sin embargo, el Estado mexicano ha obstaculizado el éxito de esta "universidad autónoma" negándole durante varios años el reconocimiento de sus títulos universitarios y montando otros proyectos de universidades interculturales o indígenas para competir con ella, sobre todo en la captación de alumnos del campo. Así, parece que en Guerrero se está librando una batalla para crear modelos de sociedades distintas mediante la educación superior. Cabría profundizar en qué medida estos distintos tipos de universidad interfieren en los tejidos sociales locales, regionales y estatales y cómo sostienen o frenan la producción de un espacio capitalista o de diferentes espacios comunitarios en resistencia, es decir, cómo se pelean dos modelos de sociedad simultáneamente en el plano objetivo y subjetivo.

Así, desde la geografía social, queremos llamar la atención a los aportes potenciales de investigaciones sobre la *dimensión territorial de la experiencia*. Si bien éstas permiten

profundizar cómo las formas de recomposición social vinculan dinámicas de subjetivación y reconfiguración territoriales, también nos pueden ayudar a esclarecer cómo y cuáles actores, en arenas políticas localizadas y globalizadas, participan en el proceso de producción del espacio. Tales indagaciones pueden ofrecer informaciones valiosas para evaluar los dispositivos de gobernanza como la efectividad de la democracia en las sociedades en las que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES CIENTÍFICAS

Acosta Silva, A. (2000). Gobierno y gobernabilidad universitaria: ejes para una discusión. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Tomo 2 (pp. 125-144). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Acuña, A. (1987). Cronología del Movimiento estudiantil de 1986-1987. *Cuadernos Políticos*, n°49-50, pp. 86-96.

Adell Argilés, R. y Martínez López, M. (2004). *¿Dónde están las llaves*? *El movimiento Okupa: prácticas y contextos sociales.* Madrid: Edición Catarata.

Alcántara, A. (2000). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Tomo 1 (pp. 81-102). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Alonso, J. (2013). Cómo escapar de la cárcel de lo electoral: el Movimiento #YoSoy132. *Desacatos*, N° 42, pp. 17-40.

Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État, (Notes pour une recherche). *en* L. Althusser. *Positions (1964-1975)* (pp. 67-125). Paris: Les Éditions Sociales.

Alvarado, M. de L. (1999). La Universidad Libre: primer movimiento estudiantil del México Independiente (1875). *en* R. Marsiske (dir.). *Movimientos estudiantiles en América Latina* (pp. 61-83). México D.F.: CESU-UNAM y Plaza & Valdés.

Álvarez Garín, R. (1998). *La estela de Tlatelolco*. México D.F.: Grijalbo.

Amézquita León, B. (2005). *El movimiento estudiantil próximo a la concepción de otra universidad pública. Utopía por el presente. 1999-2004*. Tesis de doctorado de Sociología, R. Gómez-Guerra (dir.). México D.F.: FCPyS-UNAM.

Avry, L. (2012). *Analyser les conflits territoriaux par les représentations spatiales : une méthode cognitive par cartes mentale.* Tesis de doctorado en Geografía, G. Baudelle (dir.). Rennes: Université Rennes 2.

Ayala Guevara, L. (2005). *La Guerra sucia en Guerrero. Impunidad, terrorismo y abuso de poder*. México D.F.: Ayalacenter.

Baena, G. (1999). *Calidad y Educación Superior. Los retos para el tercer milenio.* México D.F.: Ariel México.

Banos, V. (2009). Repenser le couple territoire-lieu : pour une géographie de la démocratie ?. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 157-165). Rennes: PUR.

Bartra, A. (2008). Campesindios, Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. *Boletín de Antropología Americana*, n°44, pp. 5-24.

———— (1996). *Guerrero Bronco, campesinos, ciudadanos y guerrilleros en la Costa Grande*, México D.F.: Editorial Era.

Bartra, R. (2000). ¿UNAM, *Quo Vadis*?. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Tomo 3 (pp. 173-180). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Basilio Romero, C. (2011). Fundación de la Universidad Nacional de México. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México, 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (pp. 19-28). México D.F.: UNAM.

Benedetti, A. (2011). Capítulo 1, Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. *en* P. Souto (dir.). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 11-82). Buenos Aires: EFFL.

Benasayag, M. (2000). *Du contre pouvoir*. Paris: La Découverte.

Bonifaz Nuño, R. (2003). Viva voz de México, Rubén Bonifaz Nuño. *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM. dic-ene. p. 66.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Minuit.

———— (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°3, pp. 405-411.

———— (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Librairie Droz.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et leur culture*. Paris: Les éditions de minuit.

Brown, C. W. (2012). *History and Stories of How a University Impacted a Community: The Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero and Petatlán, Mexico*, professional project, J. Hutchinson (dir.). Faculty of The Center for International Studies: Ohio University.

Busquet, G. (2012). L'espace politique chez Henri Lefebvre: l'idéologie et l'utopie. *Justice spatiale/Spatial justice*, n°5, Consultado en línea el 23/07/15: http://www.jssj.org

Cailly, L. (2009). Des territorialités aux spatialités, pourquoi changé de concept ?. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 151-156). Rennes : PUR.

Calderón Aragón, G. (2006). La inserción del capital en los espacios rurales e indígenas en México. *en* A. Geraiges de Lemo *et al.* (dirs.). *América Latina: cidade, campo e turismo* (pp. 243-261). San Pablo: CLACSO.

Canos, G. (2008). La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras (1910-1929). *en* E. González (dir.). *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)* (pp. 541-572). México D.F.: UNAM, IISUE, FFyL, Colegio de Michoacán.

Carpizo, J. (1988). El ser y el deber ser de la Universidad Autónoma de México. *Docencia*, vol. 16 (n°3), pp. 23-49.

Castellanos, L. (2007). *México armado 1943-1981*. México D.F.: Era.

Castells, M. (1998). *La société en Réseaux.* Paris: Edition Fayard.

Castillo (Del) Troncoso, A. (2012). *La fotografía y la construcción de un imaginario. Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968*. México D.F.: Instituto Mora, IISUE, UNAM.

Castro Rodríguez, I. (2011). *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*. Tesis de doctorado de ciencias políticas y sociales, S. García Salord (dir.). México D.F.: FCPyS-UNAM.

Castoriadis, C. (2008). *Poder, política y autonomía*. Buenos Aires: Terramar.

———— (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Paris: Seuil.

Cazés, D. (2002). Democracia y desmasificación de la universidad. *en* S. Zermeño (dir.). *Universidad nacional y democracia* (pp. 29-58). México D.F.: CEIICH-UNAM.

———— (2000). Transformación democrática de la universidad pública. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Tomo 1 (pp. 125-135). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Ceceña, A. E. (2000). Rebelión en la UNAM. *OSAL*, n°1, pp. 42-46.

Cefaï, D. (2011). Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. De la experiencia al compromiso. *Revista de Sociología*, n°26, pp. 137-166.

Charle, C. y Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Paris: PUF.

Chivallon, C. (2003). Une vision de la géographie sociale et culturelle en France. *Annales de Géographie*, n°634, pp. 646-657.

Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université.* Paris: Raisons d'agir.

Clua, A. y Zusman, P. (2003). Más que palabras: otros mundos. Por una geografía cultural crítica. *Boletín de la A.G.E.*, n° 34, pp. 106-117.

Collignon, B. y Staszak J-F. (2004). Que faire de la géographie postmoderniste ?. *L'Espace Géographique*, vol. 33 (n°1), pp. 38-41.

Colish Marcia, L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400.* New Haven: Yale University Press.

Coll-Hurtado, A. y Alcántara Ayala, I. (2011). *Un siglo de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1910-2010. Sus Huellas en el espacio y a través del tiempo*. México D.F.: UNAM, Instituto de Geografía-UNAM.

Combes, H. (2011). *Faire parti, trajectoires de gauche au Mexique*. Paris: Éditions Karthala.

Concheiro, E. (2000). Restituir la Academia. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Tomo 3 (pp. 143-155). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Contreras Pérez, G. (2003). Grupos Católicos en la UNAM, 1936-1948, Los Conejos. *en* O. García Carmona y S. Ibarra Ibarra (dirs.). *Historia de la educación superior en México* (pp. 243-251). Zapopan: Colegio de Jalisco y Universidad de Guadalajara.

———— (2001). 1933-1944: once años de vida universitaria autónoma. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 422-441). México D.F.: UABC, ANUIES.

De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios.* Colombia: CGUT-SEP y Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.

Debardieux, B. (2009). Territoire-Territorialité-Territorialisation, aujourd'hui encore, et bien moins que demain... *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 19-30). Rennes: PUR.

Dehouve, D., Hemond, A. y Franco, V. (dirs.) (2006). "*Multipartidismo y poder en municipios indígenas de Guerrero,* Chilpancingo, Universidad Autónoma de Guerrero, 2006.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie,* vol. 2. Paris: Les éditions de minuit.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1987). *Dialogues*. Londres : Athlone.

Di Méo, G. (1991). *L'Homme, la société, l'espace*. Paris : Anthropos-Economica.

———— (1985). Les formations sociospatiales ou la dimension infra-régionale en géographie. *Annales de Géographies.* N°526, pp. 661-689.

Díaz Escoto, A. **S**. (2007). La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y Gratuidad. *Educação e Pesquisa*, vol. 33 (n°1), pp. 81-94.

Díaz, J. (2014). *La gentrification négociée: anciennes frontières et nouveau fronts dans le centre historique de Mexico*. Tesis de doctorado en Geografía, M-C. Jaillet y G. Thuillier (dirs.). Université Toulouse le Mirail.

Díaz Zermeño, H. (2013). *Las oligarquías de intelectuales tras los bastidores del control de la educación superior, 1867-1933*. México D.F.: UNAM-FES Acatlán.

Dubet, F. (1996). Mouvements et "malaises" étudiants". *Regards sur l'actualité,* n° 220, pp. 12-20.

———— (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

———— (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, n° XXXV, pp. 511-532.

Ducoing Watty, P. (2001). La Escuela de Altos Estudios y el origen de la pedagogía universitaria. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 281-300). México: UABC, ANUIES.

Durand Ponte, V. M. (1996). Organización institucional de la UNAM y calidad académica. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 58 (n° 3), pp. 215-307. Consultado en línea el 26/02/2016: http://www.jstor.org/stable/3540882

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.

Escamilla Herrera, I. y Santos Cercara, C. (2012). La Zona Metropolitana del Valle de México: transformación urbano-rural en la región centro de México. Ponencia al *XII Coloquio Internacional Geocrítica*. Bogotá, 7-11 de mayo 2012. Consultado en línea el 14/04/16: http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/07-I-Escamilla.pdf

Fernández Christlieb, F. (2003a). La utopía Mexicana de 1952: ciudad universitaria. *Ciudades*, n° 60, pp. 36-43.

———— (2003b). Los fundamentos urbanísticos de Ciudad Universitaria. *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM. dic-ene. pp. 49-51.

Fisch, M. (dir.) (2004). *Classic American Philosophers.* Fordham: Fordham University Press.

Flores-Crespo, P. (2009). Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009), *Cuaderno de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, n°3, México D.F.: UNAM-DGEI.

———— (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México D.F.: ANUIES.

———— (2004). La Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji: entre la modernización y la desigualdad. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuro de su diversidad*, Tomo 2 (pp. 197-243). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Foley, M. (2002). Notas para una teoría de la violencia política: la geografía de la violencia en Guerrero en los 1990´s. *en* C. Canabal *et al.* (dirs.). *Moviendo Montañas… Transformando*

la geografía del poder en el sur de México (pp. 239-285). Chilpancingo: El Colegio de Guerrero.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* Bs. As. FCE, pp. 33-48.

———— (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard.

———— (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Fournier, J-M. (2007). Géographie sociale et territoires, De la confusion sémantique à l'utilité sociale ?. *ESO Travaux et documents,* n° 26, pp. 29-35.

Francq, B. (2010). Retour sur Sociologie de l'expérience. *SociologieS*. Consultado en línea el 12/09/2013: http://sociologies.revues.org/3255

Frémont A. (1976). *La Région, espace vécu*. Paris: Flammarion.

García Ballesteros, A. (dir.). (1998). *Métodos y técnicas cualitativas en geografía social.* Barcelona: Oikos-Tau.

García Cantú, G. (1988). *Historia en voz alta: la universidad de México*. México D.F.: UNAM.

García Carrillo, M. (2003). Daniel María Alberto Vélez, primer director de la Facultad de Filosofía y Letras. 1924. *en* O. García Carmona S. y Ibarra Ibarra S. (dirs.). *Historia de la educación superior en México* (pp. 289-293). Zapopan: Colegio de Jalisco y Universidad de Guadalajara.

García González, C. M. (2001). Los estudiantes Mexicanos y la autonomía universitaria: 1910-1930. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 398-409). México D.F.: UABC, ANUIES.

García Martínez, B. (2008). *Las regiones de México, breviario geográfico e histórico*. México D.F.: El Colegio de México.

García Ramírez, S. (2014). Significados de la autonomía: académico, jurídico, administrativo, financiero y laboral. Ponencia en el coloquio *85 años de Autonomía Universitaria*. UNAM, México D.F., 22-24 de septiembre 2014.

Garnier, J-P. (2014). El "Gran París": una urbanización sin urbanidad. Premoniciones lefebvrianas acerca de un porvenir metropolitano. *Bitacora*, vol. 24 (n°1), pp. 83-94.

Gascón, P. y Cepeda, J. L. (2009). La internacionalización de la educación y la sociedad del conocimiento. De la fuga de los cerebros cómo política. *Reencuentro.* N°54. pp. 7-19.

Gaudin, J-P. (2001). L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*. Vol. XXXIX (n° 121). Consultado en línea el 05/10/2017: http://ress.revues.org/641

Giband, D. (2006). Géographie sociale ou géographie postmoderne ? Les Formations Socio-Spatiales plutôt que la communauté dans l'étude des dynamiques métropolitaines américaines. *en* R. Séchet et V. Veschambre (dirs.). *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale* (pp. 243-262). Rennes: PUR.

Giraut, F. (2009). Pas mort le territoire ? Voire ! La thèse de la déterritorialisation relancée malgré l'intérêt pour les configurations territoriales. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 181-183). Rennes: PUR.

González Contreras, F. S. (2016). *Espacio, subjetividad y política: El caso del movimiento #Yosoy132 y de las asambleas estudiantiles de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM*. Tesis de licenciatura en Geografía, M. Modonesi (dir.). México D.F.: FFyL-UNAM.

González de León, T. (2003). Le Corbusier en el Pedregal. *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, dic-ene, pp. 18-19.

González, J. (1994). Introducción. De la Escuelas Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. *en* FFyL, S*etenta años de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 13-26). México D.F.: FFyL-UNAM. Consultado en línea el 12/06/15: http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3531

González Dávila, A. (1959). *Geografía del Estado de Guerrero y síntesis histórica*. México D.F.: Editorial Quetzalcóatl.

González Casanova, P. (2000a). La nueva universidad. D. *en* Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Tomo 1 (pp. 19-33). México D.F.: CEIICH-UNAM.

———— (2000b). El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa. *OSAL*, n°1, pp. 38-41.

Gómez Nashiski, A. (2001). El movimiento estudiantil Mexicano. Crónica de las organizaciones y tendencias políticas, 1910-1971. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 301-323). México D.F.: UABC, ANUIES.

Gottman, J. (1973). *The significance of territory*. Charlottesville: University Virginia Press.

Gouëset, V. y Hoffmann, O. (2006). Communauté. Un concept qui semble poser problème dans la géographie française. *en* R. Séchet et V. Veschambre V. (dirs.). *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale* (pp. 263-275). Rennes: PUR.

Granados Navarrete, M. (dir.) (2002). *Construcción y reconstrucción de la UNAM. Crónica del conflicto universitario 1999-2000*. México D.F.: UNAM-ENP.

Granger, C. (2015). *La destruction de l'université française*. Paris: La fabrique éditions.

Guérin-Pace, F. y Filippova, E. (2008). Les territoires qui nous appartiennent, les territoires auxquels nous appartenons. *en* F. Guérin-Pace y E. Filippova (dir.). *Ces lieux qui nous habitent* (pp. 13-36). Paris: Éditions de l'Aube.

Guerra, E. (2015). Desordenamento territorial na terra indígena Krikati. Ponencia en el coloquio *Encuentro de Geografía de América Latina* (EGAL). La Habana, 6-10 de abril 2015.

Gutiérrez Ávila, M. A. y Tapia Gómez, J. C. (2002). Reflexiones en torno al multipartidismo y las nuevas identidades políticas entre los indígenas de la Costa Chica de Guerrero. *en* C. Canabal *et al.* (dirs.). *Moviendo Montañas… Transformando la geografía del poder en el sur de México* (pp. 113-146). Chilpancingo: El Colegio de Guerrero.

Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM-CRIM.

———— (1991). *Juventud Estudiantil: temáticas y líneas de investigación.* Cuernavaca: UNAM-CRIM.

Guzmán, L., Hernández, V. y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19 (n°60), pp. 103-128.

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización, del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México D.F.: Siglo XXI.

———— (1997). *Des-territorialização e idenditade: a rede "gaúcha" no nordeste*. Niterroi: EDUFF.

Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Paris: Exils.

Harvey, D. (2001). *Espacios del capital.* Madrid: Akal.

———— (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

———— (1996). *Justice, Nature & The Geography of Difference*. London: Blackwell UK.

Hernández Alcántara, C. (2015). *Autonomía y pluralismo de la UNAM, las designaciones de Rector, 1999, 2003 y 2007*. México D.F.: Instituto de Investigaciones jurídicas-UNAM.

Hérin, R. (2006). Por una geografía social, crítica y comprometida. *Scripta Nova,* Vol. X, N° 218 (93). Universidad de Barcelona. Consultado en línea el 21/03/15: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-93.htm

Hérouard, F. (2008). *Habiter l'hôtel: un reflet de la précarité dans les agglomérations de Caen, Lisieux et Rouen.* Tesis de doctorado en Geografía, J-P. Frey (dir.). Paris : Institut d'Urbanisme de Paris, Université Paris XII.

Hess, R. (1988). *Henri Lefebvre et l'aventure du siècle*. Paris: Métailié.

Huerta Salazar, E. (2011). *Anti-neoliberalismo y anticapitalismo en América Latina: el modelo económico, la respuesta social y sus perspectivas políticas*. Tesis de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, A. Velarde Saracho (dir.). México D.F.: FFyL-UNAM.

Husserl, E. (1992a). *L'idée de la phénoménologie*. Paris: PUF.

———— (1992b). *Méditations cartésiennes.* Paris: Vrin.

Ibañez, T. (2005). *Contra la Dominación*. Barcelona: Gedisa.

Ibarra Avellaneda, M-D. V. (2006). *Territorio Puma: espacio, cultura e identidad*. Tesis de maestría en Geografía, F. Fernández Christlieb (dir.). México D.F.: FFyL-UNAM.

Jiménez García, E. (dir.) (1998). *Historia General de Guerrero,* vol. 3. México D.F.: INAH-Gobierno del Estado de Guerrero.

Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles*, Paris: La Dispute,

Labica, T. (2014). Sin título. Ponencia en la mesa redonda « Ralentir travaux! Les géographes face au tournant spatial », en el coloquio *Espace en Partage.* ESO-CNRS, Rennes, avril 2014. Consultado en línea el 23/05/2016: https://radio.u-bretagneloire.fr/ws/saooti/services/rss/emission/958/15/fr_FR

Lajargue, R. (2009). Territoire-Territorialité-Territorialisation, aujourd'hui encore, et bien moins que demain... *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 193-204). Rennes: PUR.

Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza Universidad.

———— (1994). Continuidad y unidad en las nuevas formas de acción colectiva. Un análisis comparado de movimientos estudiantiles. *en* E. Laraña y J. Gusfield (dirs.). *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 253-285). *De la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Lariagon, R. (2015). La carte mentale: un outil pour explorer la dimension territoriale de l'expérience étudiante?. *ESO Travaux et documents,* n°38, pp. 97-106.

———— (2014). El territorio aperiódico de protesta estudiantil o la reconfiguración de las relaciones de poder. *Revista Territorial, periódico eletrônico de Geografia*. Disponible en línea: http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/territorial/index

———— (2010). *Géographie des territoires universitaires en conflits: de l'espace européen de l'enseignement supérieur aux campus. Les exemples de Caen (France). Barcelone (Espagne) et Thessalonique (Grèce)*. Tesis de maestría en geografía, J-M. Fournier (dir.). Caen: UCBN.

Lariagon, R. y Piceno, M. (2016). La lutte pour l'autonomie de la communauté de Cherán: recomposition territorial et subjective. *Cahiers de l'Amérique Latine*, n°81, pp. 133-151.

Lazo, C. (2003). La Ciudad Universidad de México (transcripción de un discurso oficial de 1950). *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, dic-ene, pp. 26-36.

———— (1952). Presencia, misión y destino de la Ciudad Universitaria de México. *Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México*. México D.F.: UNAM.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing. [trad. al español de Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.]

———— (2012). El Estado Moderno. *Geopolítica(s).* Vol. 3, N°1, pp. 137-149, Consultado en línea el 05/06/15: http://dx.doi.org/ 10.5209/rev_GEOP.2012.v3.n1.40288

———— (1981). *Critique de la vie quotidienne, III. De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien).* Paris: L'Arche.

———— (1976). *Espacio y política: el derecho a la ciudad II*. Barcelona: Ediciones Península.

———— (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.

———— (1973). *La survie du capitalisme. La reproduction des rapports de production.* Paris: Anthropos.

———— (1972). *La Revolución Urbana*. Madrid: Alianza Editorial.

———— (1971). Problemas de Sociología rural. La comunidad rural y sus problemas históricos sociológicos. *en* M. Gavira (comp.). *De lo rural a lo urbano* (pp. 19-38). Barcelona: Ediciones Península.

———— (1970a). Réflexions sur la politique de l'espace (conferencia presentada al Institut d'Urbanisme de l'Université de Paris el 13 de enero 1970). *Espace et société*, n°1.

———— (1970b). Forma, función y estructura en "El capital". *en* A. Sánchez Mascuñán (comp.). *Estructuralismo y marxismo* (pp. 9-39). México D.F.: Editorial Grijalbo.

———— (1969). *El derecho a la ciudad*, Barcelona: Ediciones Península.

Lefort, C. (1952). L'expérience prolétarienne. *Socialisme ou Barbarie*. N°11. pp. 1-19.

León Hernández, E. (2011). Territorialidad campesina y contrareforma agraria neoliberal en México. *en* G. Calderón Aragón y E. León Hernández (dirs.). *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina* (pp. 179-208). México D.F.: Itaca.

Léonard, E. y Velázquez, E. (2009). La reforma agraria y el fraccionamiento de los territorios comunitarios del Sotavento veracruzano, construcción local del estado e impugnación del proyecto comunal. *en* E. Velásquez *et al.*, (dirs.). *El Istmo mexicano, una región Inasequible, Estado, poderes locales y dinámicas espaciales* (pp. 399-454). México D.F.: La Casa Chata.

Lopes De Souza, M. (2011). Autogestión, "autoplaneación", autonomía: actualidad y dificultades de las prácticas espaciales libertarias de los movimientos urbanos. *en* G. Calderón Aragón y E. León Hernández (dirs.). *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina* (pp. 53-90). México D.F.: Itaca.

———— (1995). O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimiento. *en* I. Castro *et al.* (dirs.). *Geografias: conceitos e temas* (pp. 77-116). Río de Janeiro: Bertrand Brasil.

López Zárate, R. (2000). Las formas de gobierno en las universidades autónomas: reflexiones para el caso de la UNAM. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Tomo 2 (pp. 145-159). México D.F.: CEIICH-UNAM.

López Velasco, R., Hernández Diego, C., y Rodríguez Rodríguez, M. Á. (2013). Cambio estructural en Guerrero: del modelo de crecimiento agro-turístico al modelo de crecimiento urbano-terciario. *Investigación y diseño,* n° 8, pp. 216-230.

López Sáenz, C. (2010). Fenomenología y Marxismo. El compromiso político de Merleau-Ponty. *Revista Internacional de Filosofía*. Universidad de Málaga, N°51, pp. 103-121.

Luna, L., González, E., Menegus, M. y Pavón, A. (1987). *Historia de la universidad colonial. Avances de Investigación, (La Real Universidad de México. Estudios y Textos, I)*. México D.F.: CESU, UNAM.

Mac Adam, D. (1994). Cultura y movimiento social. *en* E. Laraña y J. Gusfield (dirs.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 43-67). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Mançano Fernandes, B. (2011). Territorios, teoría y política. *en* G. Calderón Aragón y E. León Hernández (dirs.). *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina* (pp. 21-51). México D.F.: Itaca.

Marcuse, H., (1970). Sobre la ciencia y la fenomenología. *en* H. Marcuse. *La sociedad opresora* (pp. 73-87). Caracas: Tiempo Nuevo.

Marsiske, R. (dir.). 2001, La universidad de México, un recorrido histórico de la época colonial al presente. México D.F.: CESU-UNAM, Plaza & Valdés.

———— (1998). Crónicas del movimiento estudiantil de México en 1929. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n° 1, pp. 35-62.

———— (1989). El movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México. *en* R. Marsiske (dir.). *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México* (pp. 59-84). México: CESU-UNAM.

Martin, J-Y. (2011). L'espace. e*n* H. Lethierry (dir..). *Sauve qui peut la ville, Études lefebvriennes* (pp. 33-40). Paris: L'Harmattan.

Martínez López, M. (2004). Del urbanismo a la autogestión: una historia posible del movimiento de okupación en España. *en* R. Adell Argilés y M. Martínez López (dirs.). *¿Dónde están las llaves*? *El movimiento Okupa: prácticas y contextos sociales* (pp. 60-88). Madrid: Edición Catarata.

Martínez Sifuentes, E. (2001). *La Policía Comunitaria. Un sistema de Seguridad Pública comunitaria indígena en el estado de Guerrero.* México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

Marx, K. (1995). *El capital: Crítica de la Economía Política*, Tomo 1. México D.F.: Fondo de cultura Económica.

Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Mineapolis: University of Minesota.

Mazeran, J., Mallea, J., Travert, J., Greuin, C., Lafleur, P. (dirs.) (2006). *Las Universidades Tecnológicas Mexicanas: un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer*. México D.F.: CGUT-SEP.

Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?. *en* E. Laraña y J. Gusfield (dirs.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 119-149). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Mendoza, H. (2003). Viva voz de México, Héctor Mendoza. *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, dic-ene, p. 65.

Mendoza, J. (2014). Significados de la autonomía: académico, jurídico, administrativo, financiero y laboral. Ponencia en el coloquio *85 años de Autonomía Universitaria.* Coordinación de humanidades-UNAM, México D.F., 22-24 de septiembre 2014.

Mendoza Rojas, J. (2001). *Los conflictos en la UNAM. En el Siglo XX*. México D.F.: UNAM, Plaza & Valdés.

Mendoza Vargas, H. (2011). Real Universidad de México: primeras sedes. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (pp. 14-16). México D.F.: UNAM.

Menéndez Menéndez, L. (2001). La formación de los humanistas en la Escuela Nacional de Altos Estudios. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 324-345). México D.F.: UABC, ANUIES.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Modonesi, M. (2015). Entre la izquierda subalterna que no acaba de morir y la izquierda antagonista que no termina de nacer. *Revista Memoria*, n° 253. Consultado en línea el 23/05/2016: https://revistamemoria.mx/?p=40

———— (2014). Postzapatismo, Identidades y culturas políticas juveniles y universitarias en México. *Nueva Sociedad*, n° 25. Consultado en línea el 20/02/2015: http://nuso.org/articulo/postzapatismo-identidades-y-culturas-politicas-juveniles-y-universitarias-en-mexico/

———— (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía, Marxismo y subjetivación política*. Buenos aires: CLACSO.

Monsiváis, C. (2010). *Democracia, Primera llamada. El movimiento estudiantil de 1968*. Colima: Gobierno del Estado de Colima, Secretaria de Colima.

———— (2004). Cuatro versiones de la autonomía universitaria. *Letras libres*, nov, pp. 47-52.

Moraes, A. C. y Messias da Costa, W. (2009). *Geografía crítica, La valorización del espacio.* México D.F.: Itaca.

Morales Oyarvide, C. (2011). La guerra contra el narcotráfico en México. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, nº 50. Consultado en línea el 04/03/2013: http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/oyarvide.p

Morales Sales, E. S. (2001). Propuesta para definir la autonomía universitaria. *en* D. Piñera Ramírez D. (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 461-473). México D.F.: UABC, ANUIES.

Mozer, G. y Weiss, K. (2003). *Espaces de vie. Aspects de la relation homme-environnement*. Paris: Armand Colin.

Muñoz, F. (2006). El tiempo del territorio, los territorios del tiempo. *en* J. Nogue (dir.). *Las Otras Geografías* (pp. 235-254). Valencia: Tirant lo Blanch.

Muñoz, H. (2014). Autonomías Universitarias y Demandas de la Sociedad. Conferencia en el coloquio *La Autonomía universitaria en el Siglo XXI: desafíos y oportunidades.* Coordinación de humanidades-UNAM, México D.F.: 8 de octubre de 2014.

Olivares Sandoval, O. (2011a). La autonomía universitaria: los inicios. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (p. 32). México D.F.: UNAM.

Olivares Sandoval, O. (2011b). La autonomía universitaria: la consolidación. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (pp. 38-42). México D.F.: UNAM.

Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en el campus*. México D.F.: Plaza & Valdés.

Ortega Juárez, J. (2011). *Libertad de manifestación: conquista del movimiento del 10 de junio de 1971. Testimonio de un hecho histórico*. México D.F.: UNAM.

Ortiz Álvarez, M. (2011). El aval universitario a las escuelas incorporadas. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (pp. 64-68). México D.F.: UNAM.

Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *OSERA, revista en línea del Instituto de investigaciones Gino Germani*. Consultado en línea el 15/11/2015: http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Num_6/index.htm

Painter, J. (2009). Territoire et réseaux: une fausse dichotomie?. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 57-66). Rennes: PUR.

Pair, C., Mallea, J. y Mazeran, J. (1996). *Las Universidades Tecnológicas Mexicanas: Un modelo prometedor*. México D.F.: Limusa Noriega Editores.

Paré, L. (2015). Gestión de cuenca y gobernanza en la nueva geopolítica del agua: experiencias en una región de Veracruz central, México. Conferencia en el *Curso-Seminario intensivo internacional* "*Movilidades y Gobernanzas en México y Centroamérica"*. Laboratorio Mixto Internacional MESO, Xalapa, 23-27 de noviembre del 2015.

Pavón Romero, A. y Ramírez, I. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*RIES*), vol. 1 (n°1), pp. 157-161.

Peck, J. (2010). Economías políticas de escala: políticas rápidas, relaciones interescalares y workfare neoliberal. *en* V. R. Fernández y C. Brandão (dirs.). *Escalas y Políticas del Desarrollo Regional. Desafíos para América Latina* (pp. 77-120). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y "guerra contra el narcotráfico". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74 (n° 3). Consultado en línea el 10/09/2015: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01882503201200030003

Pérez Monroy, N. (2012). *El movimiento estudiantil del CGH (1999-2000). Lucha de tendencias y defensa de la universidad pública*. Tesis de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, R. Rojas Soriano (dir.). FCPyS-UNAM.

Péron, F. (1994). Caen, ville universitaire. Pratiques et perceptions du campus, de l'agglomération caennaise et de la région par les étudiants. *en* R. Hérin (dir.). *L'Université, la région, les villes en Basse-Normandie* (pp. 91-121). Caen: CRESO, UCBN.

Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México D.F.: CEIICH-UNAM.

———— (2000). Autoridades y estudiantes ¿marcos de referencias incompatibles?. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Tomo 3 (pp. 191-205). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Pruijt, H. (2004). Okupar en Europa. *en* R. Adell Argilés y M. Martínez López (dirs.). *¿Dónde están las llaves*? *El movimiento Okupa: prácticas y contextos sociales* (pp. 35-60). Madrid: Edición Catarata.

Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain.* Paris: Gallimard.

Raffestin, C. (1993). *Por uma geografia de poder*. Sao Paulo: Ática.

Ramírez Kuri, P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, vol. 77 (n° 1), pp. 7-36.

Ramírez López, C. (2002). Semblanza de Universidad Nacional Autónoma de México. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo IV (pp. 16-31). México D.F.: UABC, ANUIES.

Ramírez Valverde, B., Herrera Cabrera, E., Macías López, A., Martínez Saldaña, T., Zagal Carreño, B. y Cruz Lozano, M-A. (2006). Características socioeconómicas, rendimiento escolar y expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los bachilleratos Agropecuarios: estudios en la región del estado de Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI (n° 3-4), pp. 261-281.

Ramsey, G., Carnoy, M. y Woodburne, G. (2000). Aprendiendo a trabajar. Una evaluación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y del sistema de Universidades Tecnológicas de México (Resumen ejecutivo). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5 (n° 10), pp. 327-354.

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie, Genèse et analyse d'une notion. *Regards sociologiques*, n°40, pp. 9-26.

Rendón Alarcón, J. (2003). *Sociedad y conflicto en el estado de Guerrero 1911-1995. Poder político y estructura social de la entidad.* México D.F.: Plaza & Valdés.

Renouard, C. (2011). *La société du mérite. Idéologie méritocratique et violence néolibérale*. Paris: Le Bord de l'eau.

Reséndiz, D. (1998). La vinculación de universidades y empresas: un asunto de interés público y privado. *Revista de la Educación Superior*, n° 102, pp. 55-64.

Riché, P. (1995). *Éducation et culture dans l'Occident barbare : VI et VIIIe siècle.* Paris: Seuil.

Rioux, L. (2004). Types de sites universitaires et appropriations de l'espace. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, vol. 45 (n° 1), pp. 103-110.

Ripoll, F. (2006). Du rôle de l'espace aux théories de l'acteur, allers et retour. *en* R. Séchet y V. Veschambre (dirs.). *Penser et faire de la géographie sociale* (pp. 193-210). Rennes: PUR.

———— (2005). *La dimension spatiale des mouvements sociaux, essaie sur la géographie et l'action collective dans la France contemporaine à partir des mouvements de « chômeurs » et « altermondialistes »*. Tesis de doctorado en Geografía, R. Hérin (dir.). Caen: UCBN.

Ripoll, F. y Veschambre, V. (2005). Introduction: l'appropriation de l'espace comme problématique. *NOROIS*, n° 195, pp. 7-15.

Ruiz Castañeda, M. C. (1979). *La Universidad Libre (1875). Antecedentes de la Universidad Autónoma*. México D.F.: CESU-UNAM.

Ruiz Larraguivel, E. (2009). Los técnicos superiores universitarios: Diferenciación educativa, estratificación social y segmentación del trabajo. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71 (n° 3), pp. 557-584.

Sack R. (1986). *Human Territoriality: its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Safa, P. y Ramírez Kuri, P. (1996). Identidades locales como construcción del sujeto, símbolos colectivos y arena política: una propuesta metodológica. *en* J. Aceveces Lozano (dir.). *Historia Oral, Ensayos y aportes de Investigación* (pp. 97-110). México D.F.: CIESAS.

Sales Colin, O. (2000). *El movimiento portuario de Acapulco. El protagonismo de Nueva España en la relación con Filipinas, 1587-1648*. México D.F.: Plaza & Valdés.

Santos, M. (1997). *La nature de l'espace*. Paris: L'Harmattan.

———— (1994). Raison universelle, raison locale. Les espaces de la rationalité. *Espaces et société*, n° 79, pp. 129-135.

———— (1990). *Por una nueva geografía*. Madrid: Espasa-Calpe.

———— (1986). Espacio y método. *Geocrítica: Cuadernos críticos de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona*, vol. 65.

Sartre, J-P. (1996). *L'existencialisme est un humanisme*. Paris: Folio.

Saxe-Fernández, J. (2000). Globalización, poder y educación pública. *en* D. Cazés *et al.* (dirs.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Tomo 1 (pp. 51-80). México D.F.: CEIICH-UNAM.

Schmid, C. (2005). *Stad, Raum und Gessellschaft, Henri Lefebvre und die theorie der Produktion de Raumes*. Stuttgart: F. Steiner.

Schugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo?. *en* A. Alcántara *et al.* (dirs.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 118-149). México D.F.: Siglo XXI.

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Séchet, R. y Keerle, R. (2009). Petites histoires des délicatesses de "l'équipe-de-géographie-de-la-France-de-l'Ouest" avec le territoire. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 83-93). Rennes: PUR.

Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

Silva Laya, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México D.F.: ANUIES.

Slaughter, S. y Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism.* Baltimore: The John Hopkins.

Smith, N. (2002). Geografía, diferencia y las políticas de escala. *Terra Livre*, n° 19, pp. 127-146.

Soja, E. (2010a). La dialéctica socio-espacial, *en* N. Benach y A. Albet (comps.). *Edward W. Soja, La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical* (pp. 81-109). Barcelona: Icaria. [trad. al español de: Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies* (pp. 76-93). Londres y Nueva York: Verso.]

———— (2010b). El tercer espacio: entendiendo el alcance de la imaginación geográfica. *en* N. Benach y A. Albet (comps.). *Edward W. Soja, La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical* (pp. 181-209). Barcelona: Icaria. [trad. al español de: Soja, E. (1999). Thirdspace: expanding the scope of the geografical imagination. *en* D. Massey *et al.* (dirs.). *Human Geography Today* (pp. 260-278). Londres: Politi Press.]

Sotelo, A. (2000). *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a finales de siglo*. México D.F: Ediciones El Caballito.

Sorgentini, H. (2000). La recuperación de la experiencia histórica: Un comentario sobre E. P. Thompson. *Sociohistórica, Cuardernos del CISH*, n° 7, pp. 53-80.

Swyngedouw, E. (1997). Excluding the other: the production of scale and scale politics. *en* R. Lee y J. Wills (dirs.). *Geographies of economies*. Londres: Arnold.

Tapia Varela, G. (2011). Presencia de la Universidad Nacional en el territorio Nacional. *en* A. Coll-Hurtido e I. Alcántara Ayala (dirs.). *Un siglo de la universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2010. Sus huellas en el espacio y el tiempo* (pp. 63-64). México D.F.: UNAM.

Taylor, S-J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Ediciones Paídos.

Thompson, E. P. (2015). *Misère de la théorie, Contre Althusser et le marxisme anti-humaniste.* Paris: L'échappé.

Torres Barreto, A. (2001). La Autonomía Universitaria de 1929. *en* D. Piñera Ramírez (dir.). *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo 2 (pp. 410-421). México D.F.: UABC, ANUIES.

Turner, R. y Killian, L. (1987). *Collective Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Trebitsch, M. (2003). Henri Lefebvre et l'autogestion. *en* F. Georgi (dir.). *Autogestion, la dernière utopie?* (pp. 65-78). Paris: Publications de la Sorbonne.

Valencia Dorantes, M. (2003). Antonio Caso. Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México. *en* O. García Carmona y S. Ibarra Ibarra (dirs.). *Historia de la educación superior en México* (pp. 319-328). Zapopan: Colegio de Jalisco y Universidad de Guadalajara.

Vanier, M. (dir.) (2009a). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives.* Rennes: PUR.

———— (2009b). Introduction. *en* M. Vanier (dir.). *Territoires, Territorialité, Territorialisation, controverses et perspectives* (pp. 7-10). Rennes: PUR.

Vignet, J. (2014). *L'ambivalence des associations, Du capitalisme associatif à l'espace public oppositionnel*. Tesis de doctorado en sociología, J. Salvador (dir.). Caen: UCBN.

Vilalta Lozada, E. (1995). *Análisis político del movimiento estudiantil de 1968 en México D.F*. México D.F.: El Greco.

Villa Lever, L. y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de investigaciones educativas*, vol. 7 (n° 14), pp. 17-49.

Wagner, A-C. (2010). Le jeu des mobilités et de l'autochtonie au sien des classes supérieures ?. *Regards sociologiques*, n° 40, pp. 89-98.

Wallerstein, I. (1997). El espaciotiempo como base del conocimiento. *Análisis Político*, n° 32, pp. 1-15.

Winch, C. y Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Londres: Routledge.

Wieviorka, M. (2001). *La Différence*. Paris: Balland.

Zermeño, S. (1978). *México: una Democracia Utópica. El movimiento estudiantil de 68.* México D.F.: Siglo XXI.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DICCIONARIOS

Brunet, R. (1992). Territoire. *en* R. Brunet, R. Ferras y H. Théry (dirs.). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique* (p. 435-436). Paris: Reclus.

Buci-Glucksmann, C. (1982). Hégémonie. *en* G. Labica y G. Bensussan (dirs.). *Dictionnaire critique du Marxisme* (pp. 532-538). Paris: PUF.

Corallo, J-F. (1982). Autonomie. *en* G. Labica y G. Bensussan (dirs.). *Dictionnaire critique du Marxisme* (pp. 72-78). Paris: PUF.

Debardieux, B. (2003). Territoire. *en* J. Lévy et M. Lussault (dirs.). *Dictionnaire de géographie de l'espace des sociétés* (pp. 907-917). Paris: Belin.

Ferrater Mora, J. (2001). Empirismo. *en* J. Ferrater Mora. *Diccionario de filosofía.* Barcelona, Ediciones Loyola.

Labica, G., (1999). Division du travail. *en* G. Labica y G. Bensussan (dirs.). *Dictionnaire critique du Marxisme* (pp. 340-343). Paris : PUF.

Lévy, J. (2003). Territoire. *en* J. Lévy y M. Lussault (dirs.). *Dictionnaire de géographie de l'espace des sociétés* (pp. 907-910). Paris: Belin.

Marshall, G. (1998). *Diccionario Oxford de Sociología*. Oxford: OUP.

Real Academia Española. (2015a). Experiencia. *Diccionario de lengua española*. Consultado en línea el 12/01/2015: http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=experiencia

———— (2015b). Empirismo. *Diccionario de lengua española.* Consultado en línea el 12/01/2015: http://dle.rae.es/?id=EqzdXgM

FUENTES INSTITUCIONALES

Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas (ANUT). México. (2015). Coordinación General de Universidades Tecnológicas, Dirección de vinculación, Red de Incubadoras Del Subsistema de Universidades (RISUT). Consultado en línea el 21/07/2015: http://anut.org.mx/index.php/eventos-y-reuniones-mainmenu-32/objetivo-operacion

Banco Mundial (BM). (1998). El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el status de las reformas en el mundo. Paris: UNESCO.

Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM). UNAM, México. (2012). Reporte de Investigación 103. El desempleo y el empleo informal en el sexenio de Felipe Calderón, México, 2006-2012. Consultado en línea el 23/07/2015: http://cam.economia.unam.mx/reporte-103-el-desempleo-y-el-empleo-informal-en-el-sexenio-de-felipe-calderon-mexico-2006-2012/

Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo de Guerrero (CJPEGRO). México. (2013). Reglamento interior del organismo público descentralizado de la Universidad tecnológica de la Costa Grande de Guerrero. Consultado en línea el 23/07/2015: http://www.guerrero.gob.mx/consejeriajuridica

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). México. (2014). Resultado de la Medicación de la pobreza 2010-2014 por entidad federativa. México D.F.: CONEVAL. Consultado en línea el 12/02/15: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/mapa_interactivo_medicionpobreza2014.aspx

———— (2012). Guerrero, mapas y cifras de la pobreza. México D.F.: CONEVAL. Consultado en línea el 03/23/13: http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Guerrero/pobreza.aspx

———— (2009). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. México D.F.: CONEVAL. Consultado en línea el 03/23/13: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Metodologia.aspx

Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT). México. (2015). Directorio de universidades. Consultado en línea el 19/08/2015: http://cgut.sep.gob.mx/mapa/2015/mapa2015.php

———— (2006). 15 años 1991-2006. Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México, Libro conmemorativo. México D.F.: CGUT-SEP.

———— (2000). Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria. México D.F.: CGUT-SEP- Noriega.

CGUT et al. México. (2006). 15 años 1991-2006. Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México, Libro conmemorativo. México D.F.: CGUT-SEP.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas – Secretaría de Educación Pública (CGUT-SEP). México. (2004). La evaluación externa en las universidades tecnológicas. Un medio eficaz para la rendición de cuentas. Informes y recomendaciones 1996, 1999 y 2002. México D.F.: Limusa-UTHH.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTP). México. (2015). Coordinación Académica. Consultado en línea el 21/07/2015: http://cgut.sep.gob.mx/academica.php

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Secretario General. (2014). Secretario General 03/03/2014. Consultado en línea el 20/06/2017: http://www.filos.unam.mx/2014/03/suspension-actividades-facultad-filosofia-letras/

———— **Consejo Técnico.** (2014). Consejo Técnico 05/03/2014. Consultado en línea: http://www.filos.unam.mx/2014/03/comunicado-consejo-tecnico/

———— **Consejo Técnico**. (2014). Consejo Técnico 30/03/2014. Exalumnos se suman al pronunciamiento del Consejo Técnico. Consultado en línea el 20/06/2017: http://www.filos.unam.mx/2014/03/exalumnos-consejo-tecnico/

Secretaría de Turismo (SECTUR). México. (2015). Pueblos Mágicos. Consultado en línea el 19/08/2015: http://www.sectur.gob.mx/pueblos-magicos/

Secretaría de Educación Pública (SEP). México. (2012). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012. México D.F.: SEP.

———— (1991). Universidad Tecnológica. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior. México D.F.: SEP.

SEP-DGETI. **México.** (2013). Historia de la educación tecnológica en México. Consultado en línea el 19/08/2015: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=art

SEP-SNIE. México. (2015). Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE). Consultado en línea el 19/08/2015: http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). México. (2013). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE).

———— (2011). Sistema para la consulta del cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México 2011. Consultado en línea el 15 de julio 2015: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cezm11/estatal/default.htm

———— (2010). Censo de población.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). México, s.f., Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (publicación original de CEDEMUN, antiguamente INAFED, 1986). Consultado en línea el 18/09/2015: http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/index.html

United Nation Educational, Scientist and Cultural Organization (UNESCO). (2012). Database of learning assessments. Consultado en línea el 18/09/15: http://uis.unesco.org/en/uis-learning-outcomes

———— (s.f.). Campus central de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 15/06/15: http://whc.unesco.org/es/list/1250

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2015a). UNAM población escolar desde 1924. documento institucional.

———— (2015b). Agenda estadística UNAM. Consultado en línea el 19/06/2016: http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/

———— (2014). La Universidad informa. 03/03/2014. Consultado en línea el 20/06/2017: http://www.filos.unam.mx/2014/03/la-universidad-informa/

———— (2013). Agenda estadística UNAM. Consultado en línea el 19/06/2016: http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/

———— (2001). Agenda estadística UNAM. Consultado en línea el 19/06/2016: http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2001/

———— (1959). Agenda estadística UNAM. Consultado en línea el 30/06/2017: http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1959.pdf

———— (s.f. a). Cronología Histórica de la UNAM › 1930. Consultado en línea el 17/05/2014: https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1930

———— (s.f. b). *Cronología Histórica de la UNAM › 1940.* Consultado en línea el 17/05/2014: https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1940

———— (s.f. c). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Consultado en línea el 28/01/17: http://www.cch.unam.mx/historia

———— (s.f. d). Acatlán, una mirada a su trayectoria como Facultad. Consultado en línea 28/01/17: http://www.acatlan.unam.mx/campus/351/

———— (s.f. e). Junta de Gobierno. Consultado en línea el 12/02/2017: http://www.juntadegobierno.unam.mx/

———— (s.f. f). Organización general de la UNAM. Estatuto general de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado en línea el 12/02/2017:http://www.dgelu.unam.mx/o1.htm

———— (s.f. g). Marco Constitucional y Legal, Ley Orgánica de la UNAM, documento institucional, Consultado en línea el 14/04/2017: http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm

Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG). México. (2015). Convenios de vinculación 1997-2015. Documento institucional.

———— (2014), Convenios de vinculación. Documentos institucionales.

———— (2013a). Indicadores institucionales. Oficina de evaluación y planeación. Documento institucional.

———— (2013b). Espacio Universitario. Órgano Informativo de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero. N°1. Petatlán.

———— (2012). Informe de actividades enero-abril 2012. Documento institucional.

———— (2009a). Reglamento de estadía. Documento institucional.

———— (2009b). Reglamento de actividades culturales y deportivas. Documento institucional.

———— (2009c). Reglamento del patronato. Documento institucional.

———— (2007a). Reglamento de alumnos. Documento institucional.

———— (2007b). Reglamento de estancia. Documento institucional.

———— (2007c). Reglamento de titulación. Documento institucional.

———— (2005). Reglamento de academias. Documento institucional.

———— (2002a). Reglamento de la campaña de difusión y captación de alumnos. Documento institucional.

SITIOS INTERNET CONSULTADOS

www.altillo.com. *Universidades en Guerrero*. Consultado en línea el 19/08/2015: http://www.altillo.com/universidades/mexico/de/guerrero.asp

www.anut.org.mx

www.auditorio.unam.mx

www.auditoriocheguevara.org

www.cgut.sep.gob.mx

www.colectivobuenaventuradurruti.weebly.com

www.comitecerezo.org

www.criptogramamx.com

www.estudia.com, *Universidades particulares en Acapulco*, Consultado en línea el 19/08/2015, http://universidades.estudia.com.mx/i12002-universidades-particulares-acapulco-guerrero.html

www.estudia.com, *Universidades particulares en Zihuatanejo*, Consultado en línea el 19/08/2015, http://universidades.estudia.com.mx/i12018-universidades-particulares-zihuatanejo-guerrero.html

www.filos.unam.mx

www.ffylconsejeros.blogspot.mx

www.sectur.gob.mx

www.snie.sep.gob.mx

www.tejiendorevolucion.org

www.unam.mx

www.UNESCO.org

www.utcgg.edu.mx

FUENTES PERIODÍSTICAS Y DE PRENSA

Camacho Servín, F. (19/10/2014). Impulsan paro nacional de 48 horas. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/2014/10/19/politica/004n1pol

———— (23/10/2014). Retiran bloqueo de estudiantes en Insurgentes por Ayotzinapa. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/23/bloqueo-de-estudiantes-en-insurgentes-por-ayotzinapa-2210.html

———— (15/11/2014a). Hieren de bala a estudiante en CU; el agresor, presunto miembro de la PGJDF. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/06/continua-paro-de-actividades-en-escuelas-y-facultades-de-la-unam-por-ayotzinapa-8778.html

———— (15/11/2014b). Confrontación entre judiciales capitalinos y jóvenes en CU deja al menos dos heridos. *La Jornada*. Consultado en línea el 28/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/2014/11/16/politica/015n1pol

———— (/11/2014). Cierran Insurgentes y 'toman' FFyL por arresto de Sandino Bucio. *La Jornada.* Consultado en línea el 12/07/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/28/toman-la-facultad-de-filosofia-y-letras-por-detencion-de-alumno-4879.html

Castillo, G. (09/06/2008). El halconazo, historia de represión, cinismo y mentiras se mantiene impune. *La Jornada.* Consultado en línea el 04/07/2014: http://www.jornada.unam.mx/2008/06/09/index.php?article=018n1pol&section=

———— (29/10/2014). Más de 60% de los cultivos ilícitos de amapola del país se hallan en Guerrero. *La Jornada*. Consultado en línea el 04/12/2014: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/29/mas-de-60-de-los-cultivos-ilicitos-de-amapola-del-pais-se-hallan-en-guerrero-5238.html

———— (29/11/2014). Liberan a Sandino Bucio tras ser llevado a la Seido; denuncia agresión. *La Jornada*. Consultado en línea el 12/07/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/29/liberan-a-sandino-bucio-tras-ser-llevado-a-la-seido-denuncia-agresion-5394.html

———— (05/12/2014). Desde hace un año se emitió alerta sobre las actividades en México de ideólogo anarquista. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/2014/12/05/politica/012n1pol

Cruz, A., Olivares, E. y Arellano, C. (03/06/2009). Abaten a tiros en CU a presunto *narcomenudista*. *La Jornada*. Consultado en línea el 08/06/2017: http://www.jornada.unam.mx/2009/06/03/capital/038n1cap

Díaz, A. (17/08/2012). Abrirán a otros movimientos cubículo de Filosofía tomado por GDR desde 2005. *La Jornada*. Consultado en línea el 11/05/2016: http://www.jornada.unam.mx/2012/08/17/politica/010n2pol

Gómez Quintero, N. (28/12/2013). Deportan en AICM a líder anarquista. *El Universal*. Consultado en línea el 15/11/2016: http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/deportan-en-aicm-a-lider-anarquista-975773.html

Habana de los Santos, M. y Ocampo Arista, S. (05/05/2008). Atentado contra el líder ganadero Rogaciano Alva deja 10 muertos. *La Jornada.* Consultado en línea el 23/08/2013: http://www.jornada.unam.mx/2008/05/05/index.php?section=estados&article=031n1est

Hernández Navarro, L. (30/09/2014). Ayotzinapa y la matanza de Iguala. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/opinion/021a2pol

Lafargue, P. (25/12/1881). L'Autonomie. *L'Égalité.*

Latapí Sarre, P. (05/08/2001). La emancipación en versión light. *Proceso*, n° 1292.

Maggiori, R. y Vécrin, A. (01/11/16). Alain Badiou : La frustration d'un désir d'Occident ouvre un espace à l'instinct de mort (entrevista). *Libération.* Consultado en línea el 21/06/17: http://www.liberation.fr/debats/2016/01/11/alain-badiou-la-frustration-d-un-desir-d-occident-ouvre-un-espace-a-l-instinct-de-mort_1425642

Martínez, F. (07/10/2011). Operativo conjunto en Guerrero ante los niveles de alto riesgo para la población. *La Jornada*. Consultado en línea el 22/05/2013: http://www.jornada.unam.mx/2011/10/07/politica/009n1pol

Michel, V. H. y Trujillo, J. (24/11/2015). Guerrero: "narco", guerrilla y bandas, en 62 municipios. *El Milenio*. Consultado en línea el 14/10/2015: http://www.milenio.com/policia/En_Guerrero_hay_presencia_de_narco_guerrilla_y_bandas_en_62_municipios_0_415158485.html

Olivares, E. (26/03/2008). Homenajean en la UNAM a estudiantes asesinados en ataque contra las FARC. *La Jornada*. Consultado en línea el 29/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/2008/03/26/index.php?section=politica&article=016n1pol

———— (28/06/2009). Construirán espacios para reubicar a ambulantes desalojados de Filosofía. *La Jornada*. Consultado en línea el 08/06/2017: http://www.jornada.unam.mx/2009/06/03/capital/038n1cap

———— (25/10/2009**)**. Proponen que el auditorio *Che Guevara* de la UNAM sea manejado por la comunidad. *La Jornada.* Consultado en línea el 09/11/2016: http://www.jornada.unam.mx/2009/09/25/sociedad/046n1soc

———— (03/03/2014a). Cancelan clases este martes en FFyL ante disputa por auditorio Che Guevara. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/03/dos-grupos-de-jovenes-se-disputan-el-auditorio-che-guevara-en-cu-1910.html

———— (03/03/2014b). Dos grupos de jóvenes se disputan el auditorio Che Guevara en CU", México D.F., Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/03/repudian-autoridades-de-la-unam-violencia-en-la-facultad-de-filosofia-y-letras-9847.html/2014-03-03-dos-grupos-de-ja3venes-se-disputan-el

———— (04/03/2014) El auditorio 'Che' Guevara es de "la comunidad" y del movimiento estudiantil. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/04/estudiantes-de-la-unam-discuten-futura-administracion-del-auditorio-che-guevara-464.html

———— (12/03/2014). El auditorio Che Guevara no es de ningún grupo, pertenece a la comunidad: Narro. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/12/admite-narro-incapacidad-para-resolver-ocupacion-de-auditorio-che-guevara-8946.html

———— (13/03/2014). Exigen todas las dependencias de la UNAM desocupación del Che Guevara. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/13/exigen-todas-las-facultades-de-la-unam-devolucion-inmediata-del-auditorio-che-guevara-9220.html

———— (20/03/2014). Bloque estudiantil deja diálogo sobre gestión del 'Che'; "no hay condiciones. *La Jornada.* Consultado en línea el 22/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/20/bloque-estudiantil-se-retira-a-falta-de-condiciones-para-dialogar-sobre-gestion-del-che-7291.html

———— (21/03/2014a). Desocupar el Che sin importar quién lo tenga, piden académicos. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/2014/03/21/sociedad/036n1soc

——— (21/03/2014b). Llama Narro a reintegrar el auditorio Che Guevara a la comunidad universitaria. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/21/llama-narro-a-reintegrar-el-auditorio-che-guevara-a-la-comunidad-universitaria-6777.html

———— (21/03/2014bc). Consejo Universitario de la UNAM exige entrega inmediata del auditorio Che Guevara. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/21/consejo-universitario-de-la-unam-exige-entrega-inmediata-del-auditorio-che-guevara-9409.html

———— (25/03/2014). Más de 39 mil universitarios exigen devolución del auditorio Che Guevara. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/25/mas-de-39-mil-universitarios-exigen-devolucion-inmediata-del-auditorio-che-guevara-8986.html

———— (26/03/2014). Marchan contra posible desalojo ocupantes del auditorio Che Guevara de la UNAM. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/26/marchan-contra-posible-desalojo-ocupantes-del-auditorio-che-guevara-de-la-unam-6430.html

———— (30/03/2014). Se adhieren ex alumnos de la UNAM a exigencia de desocupar él. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/30/se-adhieren-ex-alumnos-de-la-unam-a-exigencia-de-desocupar-el-che-3329.html

———— (31/03/2014). Respaldan rectores de Anuies a UNAM sobre desocupación de auditorio. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/31/respaldan-rectores-de-anuies-a-unam-sobre-desocupacion-de-auditorio-che-guevara-8955.html

———— (03/04/2014). Insiste Narro en que el grupo que tiene tomado el Che Guevara debe desalojarlo. *La Jornada.* Consultado en línea el 14/08/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/31/respaldan-rectores-de-anuies-a-unam-sobre-desocupacion-de-auditorio-che-guevara-8955.html

———— (16/11/2014a). Concluye en CU marcha de protesta por estudiantes heridos. *La Jornada.* Consultado en línea el 28/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/16/marchan-jovenes-dentro-de-cu-en-protesta-por-dos-estudiantes-heridos-2770.html

———— (16/11/2014b). Narro: indeseable, toda presencia de la policía en la UNAM. *La Jornada.* Consultado en línea el 28/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/16/-1-2630.html

———— (17/11/2014). La incursión policiaca en CU fue "una provocación". *La Jornada.* Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/17/ingreso-de-policias-a-cu-hostigamiento-ante-movilizaciones-alumnos-de-la-unam-7755.html

Olivares, E., Poy, L., Sánchez, A., y Cruz, A. (14/10/2014). Se suman la UAM y varias facultades de la UNAM al paro por Ayotzinapa. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/14/se-suman-mas-planteles-de-educacion-superior-a-paro-por-ayotzinapa-2412.html

Olivares, E., Urrutia, O., Sánchez, A. y Román, J. (05/11/2014). Más de 80 instituciones educativas paran por Ayotzinapa. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/05/estudiantes-de-la-unam-y-uam-se-suman-a-paro-por-ayotzinapa-1562.html

———— (06/11/2014). Continúa paro de actividades en escuelas y facultades de la UNAM por Ayotzinapa. *La Jornada*. Consultado en línea el 23/06/2015: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/06/continua-paro-de-actividades-en-escuelas-y-facultades-de-la-unam-por-ayotzinapa-8778.html

Ordaz Zamorano, L. (nov. 201). Ganamos al Estado. *Etcétera*, n° 192, p. 11.

Páez, A. (20/04/2015). Controlan anarcos el ambulantaje en CU. *El Reforma*. Consultado en línea el 14/11/2016:

http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=518654&urlredirect=http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=518654

Robles, L. y Figueroa, H. (06/03/2008). Espacios ocupados en la UNAM. *El Excelsior*. Consultado en línea el 06/07/2015: http://cheguevara-justosierra.blogspot.mx/2009/10/mas-noticias-viejas-espacios-ocupados.html

Sin Autor. (28/10/2010). Sobre el asesinato del estudiante Carlos Sinuhé Cuevas Mejía. *Etcétera.* Consultado en línea el 12/05/2017: http://www.etcetera.com.mx/articulo/Sobre-el-asesinato-del-estudiante-Carlos-Sinuhe-Cuevas-Mejia/9850

Vargas, R. E. (06/10/2010). Vargas R E., "Se debe defender a la UNAM de quienes creen que es mala porque es pública: De la Fuente", México D.F., Consultado en línea el 16/05/2015: http://www.jornada.unam.mx/2010/10/06/sociedad/042n1soc

Zoccola, T. (11/12/2008). Le rapport des RG qui désigne Julien Coupat. *Le Point*. Consultado en línea el 06/07/2014**:** http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2008-12-11/le-rapport-des-rg-qui-designe-julien-coupat/920/0/299008

DOCUMENTOS MILITANTES

Galería Autónoma. (2013). Sobre la situación actual del Auditorio Che Guevara. UNAM. Primer comunicado.

———— (2014a) Segundo comunicado.

———— (2014b). Tercer comunicado sobre la situación del Auditorio Che Guevara.

Okupache (2014). Cronología del Auditorio Che Guevara. Consultado en línea 15/08/2016: http://www.auditoriocheguevara.org/?page_id=729

Comité Cerezo México (s.f.). ¿Quien somos?. Consultado en línea el 15/09/2015: https://www.comitecerezo.org/spip.php?article25&lang=es

———— (03/03/2014). Primer comunicado. Consultado en línea el 15/09/2015: http://radioamlo.org/2014/03/comunicado-urgente-del-comite-cerezo-ante-los-hechos-en-la-unam/

ANEXOS

I - TABLAS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevistas realizadas en Petatlán entre 2012 y 2013 en el marco de la investigación en la UTCGG

Tabla A.1: entrevistas a estudiantes de la UTCGG

N°	Estatuto	carrera	Edad	Sexo	origen geográfica	Contexto de la entrevista	Tratamiento
1	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	24	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita
2	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	22	M	instalado	Mapas mentales	Grabada y transcrita
3	Estudiante-docente	Lic. en gestión y desarrollo turístico	23	F	instalada	Mapas mentales	Grabada y transcrita
4	Estudiante-docente	Lic. en gestión y desarrollo turístico	22	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita
5	Antiguo alumno	Lic. en gestión y desarrollo turístico	30	M	instalado	Entrevista independiente	Grabada y transcrita
6	Antigua alumna	Lic. en gestión y desarrollo turístico	26	F	instalada	Entrevista independiente	Apuntada en libreta
7	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	24	F	instalada	Mapas mentales	Grabada y transcrita
8	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	23	F	instalada	Mapas mentales	Grabada y transcrita
9	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	22	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita
10	Estudiante	Ing. en Desarrollo e innovación empresarial	21	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita

11	Estudiante	Lic. en gestión y desarrollo turístico	22	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita
12	Antiguo alumno	TSU administración en área recursos humanos	25	M	Nativo	Entrevista independiente	Grabada y transcrita
13	Estudiante	Ing. en Procesos Alimentarios	26	F	Nativa	Mapas mentales	Grabada y transcrita
14	Estudiante	Ing. en Procesos Alimentarios	23	M	instalado	Mapas mentales	Grabada y transcrita
15	Antiguo alumno	Ing. en Procesos Alimentarios	28	M	nativo	Entrevista independiente	Grabada y transcrita
16	Estudiante	Ing. en Metal Mecánica	23	M	foráneo	Mapas mentales	Grabada y transcrita
17	Antiguo estudiante	Ing. en metal mecánica	26	M	instalado	Entrevista independiente	Apuntado en libreta
18	Estudiante	Ing. en mantenimiento industrial	22	M	instalado	Mapas mentales	Grabada y transcrita
19	Estudiante	TSU en mantenimiento industrial	21	M	Foráneo	Entrevista independiente	Apuntado en libreta

Tabla A.2: entrevistas a personal académico y administrativo

Entrevistado	**Cargo del entrevistado**	**Temáticas abordadas**	**Contexto de la entrevista**	**Tratamiento**
Lic. Miriam Araceli Lopez	Encargada subdirección de evaluación y planeación	Relacionadas con su cargo	Entrevista independiente	Grabada
Lic. Diana Isabel Palacios Bermúdez	Encargada de subdirección de actividades culturales y deportivas	Relacionadas con su cargo	Entrevista independiente	Grabada
Anónimo	Docente en la área de procesos alimenticos	Relacionadas con su cargo	Entrevista independiente	Apuntada en libreta
Anónimo	Docente en la área de metal mecánica	Relacionadas con su cargo	Entrevista independiente	Apuntada en libreta

Entrevistas realizadas entre 2014 y 2016 en la Ciudad de México en el marco de la investigación en la FFyL de la UNAM

Tabla A.3: Entrevistas a estudiantes de la UNAM

N°	Licenciatura estudiada	Edad	Sexo	Motivo de la entrevista	Lugar de la entrevista	Tratamiento
1	Ciencias de la comunicación	24	F	Exploratoria	FCPyS	Grabada y transcrita
2	Ciencias de la tierra	22	F	Exploratoria	F. de Ciencias	Grabada y transcrita
3	Arquitectura	22	M	Exploratoria	F. de Arquitectura	Grabada y transcrita
4	Medicina	23	M	Exploratoria	Las islas	Apuntada en libreta
5	Pedagogía	19	F	Exploratoria	FFyL	Apuntada en libreta
6	Historia	21	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
7	Historia	21	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
8	Historia	23	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
9	Historia	20	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
10	Historia	18	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
11	Historia	23	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
12	Filosofía	21	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
13	Filosofía	22	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
14	Filosofía	21	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
15	Filosofía	23	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
16	Geografía	29	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
17	Geografía	22	F	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
18	Geografía	19	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
19	Geografía	24	M	Mapas mentales	FFyL	Grabada y transcrita
20	Estudios Latinoamericanos	22	M	Complementarias	FFyL	Apuntada en libreta
21	Letras Inglesas	21	F	Complementarias	FFyL	Apuntada en libreta
22	Geografía	25	M	Complementarias	FFyL	Grabada y transcrita

23	Estudios Latinoamericanos	26	M	Implicación política	Asamblea del Che	Grabada y transcrita
24	Antiguo estudiante de Estudios Latino Americanos	28	M	Implicación política y comerciante	Asamblea del Che	Apuntada en libreta
25	Estudios Latinoamericanos	24	F	Implicación política	Marcha del 2 de octubre 2014	Apuntada en libreta
26	Geografía	27	M	Implicación política	FFyL	Apuntada en libreta
27	Historia	22	F	Implicación política y vendedora	Aeropuerto, FFyL	Grabada y transcrita
28	CCH Vallejo	17	M	Implicación política	Marcha del circuito interior	Apuntada en libreta

Tabla A.4: Entrevistas a colectivos de militantes de la FFyL

Colectivo	**Ideología u orientación política**	**Lugar de las entrevista**	**Tratamiento**
Okupache (Aud. Che Guevara	Dominan diversas tendencias anarquistas, pero se expresan algunas marxistas	Okupache (Aud. Che Guevara)	Apuntada en libreta
Galería Autónoma (Aud. Che Guevara)	Marxista-zapatista	FFyL	Apuntada en libreta
Comité Cerezo México	Marxista - Derechos Humanos	FFyL	grabada
Centro de estudios críticos Y pedagógicos		Cubo 300, FFyL	grabada
Cubo Buenaventura Durruti	Marxista-trotskista	Cubo Buenaventura Durruti, FFyL	Grabada
Cooperativa de dulces (cubo 208 y Aeropuerto)	Autogestiva	Aeropuerto, FFyL	Apuntada en libreta

Tabla A.5: Entrevistas a profesores y administrativos de la FFyL

Entrevistado	Cargo del entrevistado	Motivo de la entrevista	Temáticas abordada	Estatuto
Dr. Jesús María Serna Moreno	Investigador titular en el CIALC-UNAM	- Movilizaciones estudiantiles y zapatismo - Comunalidad y luchas en Guerrero	- Movilizaciones estudiantiles y zapatismo - Comunalidad y luchas en Guerrero	Grabada y transcrita
Mtro. Fidel Fernando Astorga Ortiz	Profesor titular en la FFyL.	Miembro del Consejo técnico de la FFyL	- Organización administrativa de la FFyL - Movilizaciones estudiantiles	Grabada y transcrita
Dr. Sergio Miranda Pacheco	Investigador titular en el instituto de investigaciones históricas	Trabajó sobre el urbanismo de Ciudad Universitaria	- Organización espacial de la UNAM desde una perspectiva histórica	Grabada y transcrita
Mtro. Sergio Lomelí	Profesor de asignatura en filosofía	Ha apoyado a las movilizaciones estudiantiles	- Organización administrativa de la FFyL - Movilizaciones estudiantiles	Grabada y transcrita
Dr. Luz Fernanda Azuela Bernal	Dra. en geografía y Secretaria General de la FFyL	Secretaria General de la FFyL	- Organización administrativa de la FFyL - Relación entre estudiantes y administración	Grabada y transcrita
Mtro. Frank Gustavo García Rodríguez	Mtr. En Geografía y Secretario Técnico del Colegio de geografía	Secretario Técnico del Colegio de geografía	- Organización administrativa de la FFyL - Movilizaciones estudiantiles y espacios de la FFyL	Grabada y transcrita

II– EJEMPLOS DE LOS CUESTIONARIOS UTILIZADOS PARA LA ENCUESTA POR MAPAS MENTALES

Encontraran en el orden respectivo, un ejemplar del cuestionario (dos páginas) utilizado para la investigación en la UTCGG y otro (dos páginas) utilizado para la investigación en la FFyL de la UNAM

Página n° 1 del cuestionario utilizado en la UTCGG

Cuadro reservado al investigador. N° de Folio: 106 Fecha y lugar de realización: 09/09/13

Dibuje un croquis de los lugares que relacione con su vida estudiantil e indique los nombres de los sitios que frecuenta o ha frecuentado con los estudiantes.

Página n° 2 del cuestionario utilizado en la UTCGG

- Carrera: Ing. Metal Mecanica.
- ¿Cuando empezó los estudios en la UTCGG (mes y año): Sep 2010.
- ¿Que cuatrimestre está cursando? : 10°.
- ¿Porque elegiste está carrera?
. Por conocimientos y experiencias previas a la carrera
- ¿Por qué Elegiste está universidad?
. Por comodidad de distancia o legania de mi casa.

- Otra(s) carrera(s) estudiadas / periodos respectivos/ lugar
. — / — / —.
. — / — / —.

- Lugar de residencia (Municipio / Colonia): Tecpan de Galeana.
- Lugar de origen, de los padres: Guerrero, Tecpan..
- **Usted se instaló/rentó cerca de su lugar de estudios:** SI ☒ NO ☐
- Por cuales razones (puede tachar varias repuestas):
  ☒ economicas ☒ ubicación ☒ marco/cualidad de vida
  ☐ acercarse de los compañeros ☐ otras_____.

- **Transporte utilizado para ir a la universidad:** Publico.
- Tiempo de transporte domicilio-universidad: 10 min.

- ¿Donde estuvo de practica (estancia en empresa) y cuanto tiempo?
. 1 Mes NISSAN Tecpan de Galeana.
. 4 Meses Ford Zihuatanejo.
- Conocía este(os) lugar(es) antes: SI ☒ NO ☐
- ¿Porque eligió este lugar?
. Por comodidad.

Exprese brevemente que representa la UTCGG para ti, que te ofreció, cómo ves tú futuro, tu inserción profesional:
. Es una gran universidad con muchas oportunidades
. de estudio para los alumnos.
Exprese brevemente Que significa ser estudiante para ti
. El poder seguir adelante con mis estudios y
. seguir superandome a mi mismo.

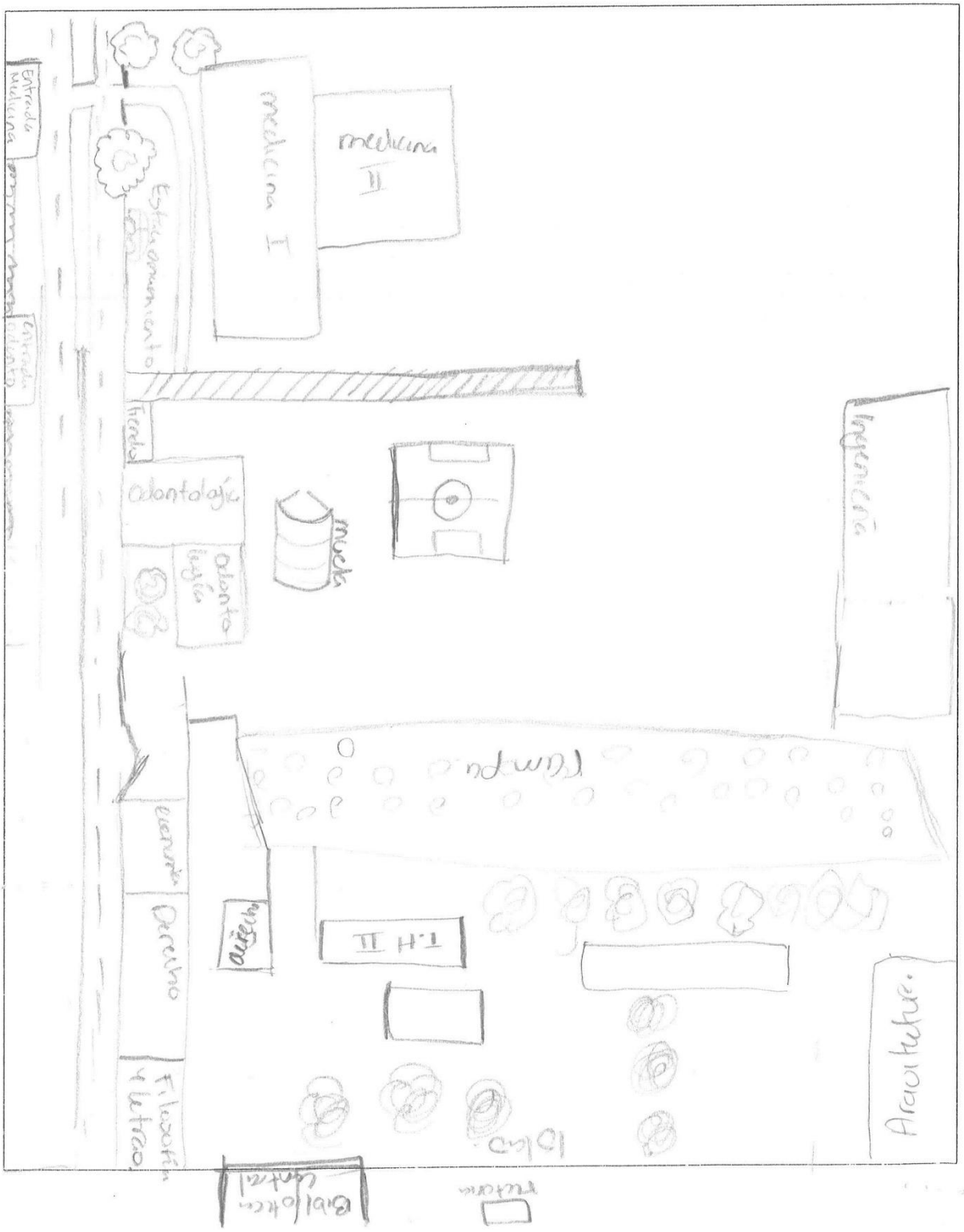
- Edad: 21.
- Sexo: M ☒ F ☐
- **Ocupación del padre:** Tecnico Electronico.
- Ocupación de la madre: Ama de casa.

- Correo electrónico: [redacted].com.

Yo, Renaud Lariagon, doctorando en el programa de posgrado de geografía de la UNAM, garantizo el anonimato de las repuestas. El correo electrónico solo podrá ser utilizado para contactarle para pedirle una entrevista complementaria.

Página n° 1 del cuestionario utilizado en la FFyL de la UNAM

Dibuje un mapa (un plano) de su universidad e indique los nombres de los lugares que frecuenta



Página n° 2 del cuestionario utilizado en la FFyL de la UNAM

Cuadro reservado para el investigador. Código : 70 . Fecha : _____. Lugar : _____.

1) Disciplina estudiada: Historia .
2) ¿En qué año entró en la universidad? : 2012 .
3) ¿Qué semestre está cursando?: 5to .

4) En pocas palabras, ¿Por qué estudias en la UNAM?
Por que es la mejor Universidad de México.

5) En pocas palabras, ¿Por qué estudias esta disciplina?
Por que la Historia es una dulce disciplina muy importante para el desarrollo del ser humano.
6) En pocas palabras, ¿Cuál es el papel de la universidad, su función en la sociedad?
-Creador de conocimiento y dota de este conocimiento a la sociedad

7) Realiza alguna actividad deportiva en Ciudad Universitaria: ☐ SI ☑ NO
Nombre / lugar: _____ / _____ .
Nombre / lugar: _____ / _____ .

8) Realiza alguna actividad cultural en Ciudad Universitaria: ☐ SI ☑ NO
Nombre / lugar: _____ / _____ .
Nombre / lugar: _____ / _____ .

9) Realiza alguna actividad política en Ciudad Universitaria: ☐ SI ☑ NO
Nombre / lugar: _____ / _____ .
Nombre / lugar: _____ / _____ .

10) ¿Vive con sus padres? ☑ SI ☐ NO
11) ¿Renta un cuarto o departamento para cursar sus estudios? ☐ SI ☑ NO
12) ¿En qué Estado y delegación vive? : Naucalpan/ Estado de México

13) Tiempo aproximativo para ir de su domicilio a su Facultad
☐ Menos de 40 min ☐ de 40 a 80 min ☑ más de 80 min

14) Cuantos días a la semana sueles venir a Ciudad Universitaria: 5 .

15) Ocupación del padre: Profesor . 16) ☑ profesional ☐ no profesional
17) Ocupación de la madre: Ama de casa . 18) ☑ profesional ☐ no profesional

19) Ingreso familiar aproximativo:
☐ más de 85,000.00 ☐ de 35,000.00 a 84,999.00 ☐ de 11,600.00 a 34,999.00
☐ 6,800.00 11,599.00 ☑ de 2,700.00 a 6,799.00 ☐ de 0.00 a 2,699.00

20) ¿Trabaja para financiar sus estudios? ☐ SI ☑ NO

21) Edad: 19 . 22) Sexo: ☐ M ☑ F

Correo electrónico: _____ .(Facultativo, podrá ser utilizado para solicitarle una entrevista cuyo objetivo será profundizar algunos aspectos de ese cuestionario)

Garantizo el anonimato de las repuestas y que el uso de los datos así generados solo estarán utilizados para esta investigación doctoral. Gracias por su participación.

III– TABLAS ESTADÍSTICAS NO INSERTADAS EN EL CUERPO DEL TEXTO

Tabla A.6: Ideas expresadas en cuanto al motivo de haber elegido estudiar en la UNAM

	Disciplina estudiada			
	Filosofía	Geografía	Historia	Total
Calidad	32	25	27	84
Calidad /disciplina	3	2	2	7
Calidad /gratuidad	1	1	4	6
Calidad /identidad	3	2	3	8
Calidad /pase reglamentado	2	1	3	6
Calidad /pública	2		3	5
Carrera disponible		1		1
Consciencia	3		1	4
Disciplina	9	13	6	28
Disciplina/identidad			2	2
Disciplina/gratuidad	1			1
Disciplina/pública	2		1	3
Gratuidad		1	1	2
Gratuidad /pública	1	1	1	3
Identidad	5	2	5	12
Pase reglamentado	4	2	4	10
Pase reglamentado /pública	1			1
Pública	1	1		2
Pública/autónoma	1			1
Total	71	52	63	186

Fuente: encuesta por mapas mentales
Realización: Lariagon R., 2016

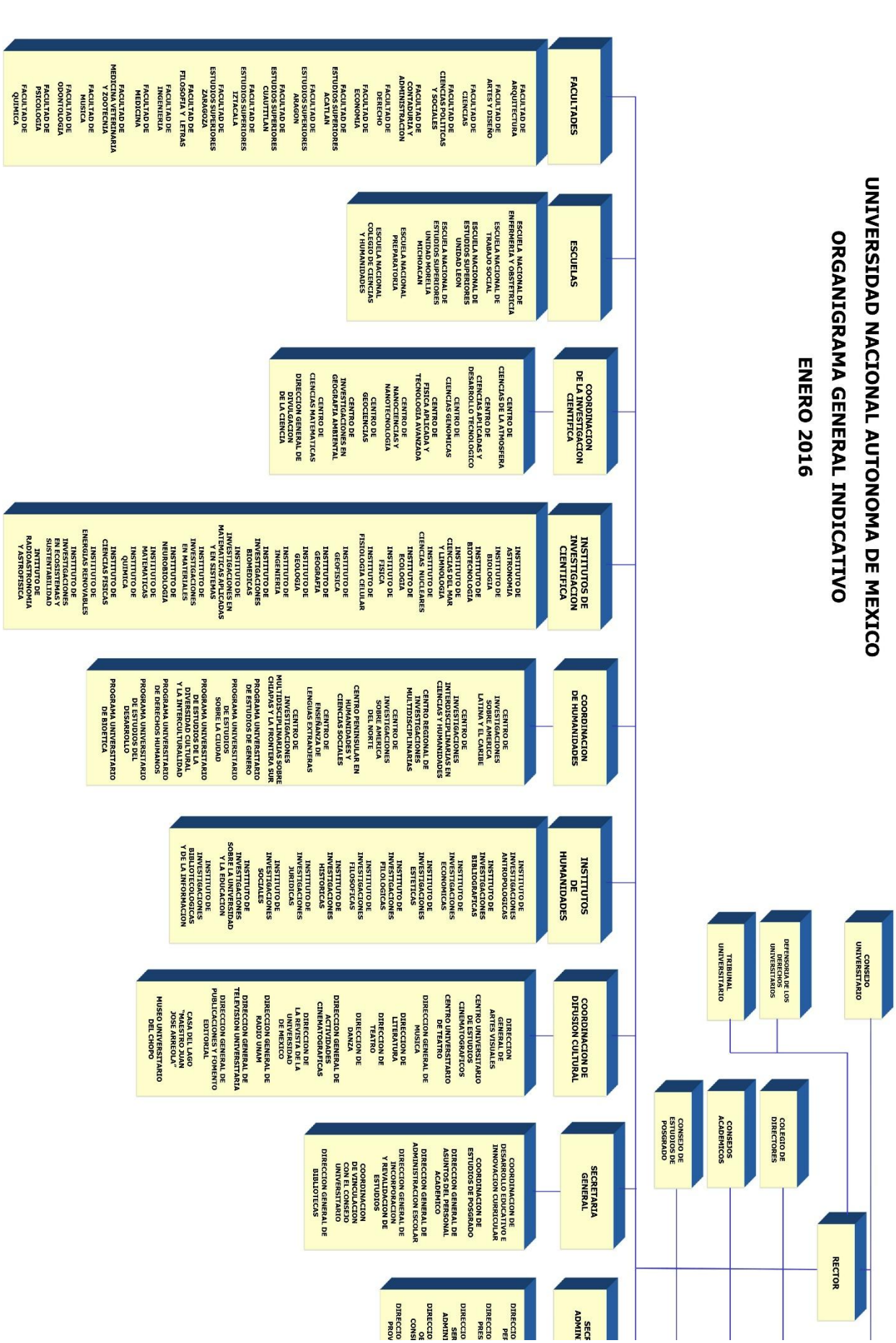
Tabla A.7: Ideas expresadas en cuanto al papel de la universidad según la disciplina estudiada por los estudiantes

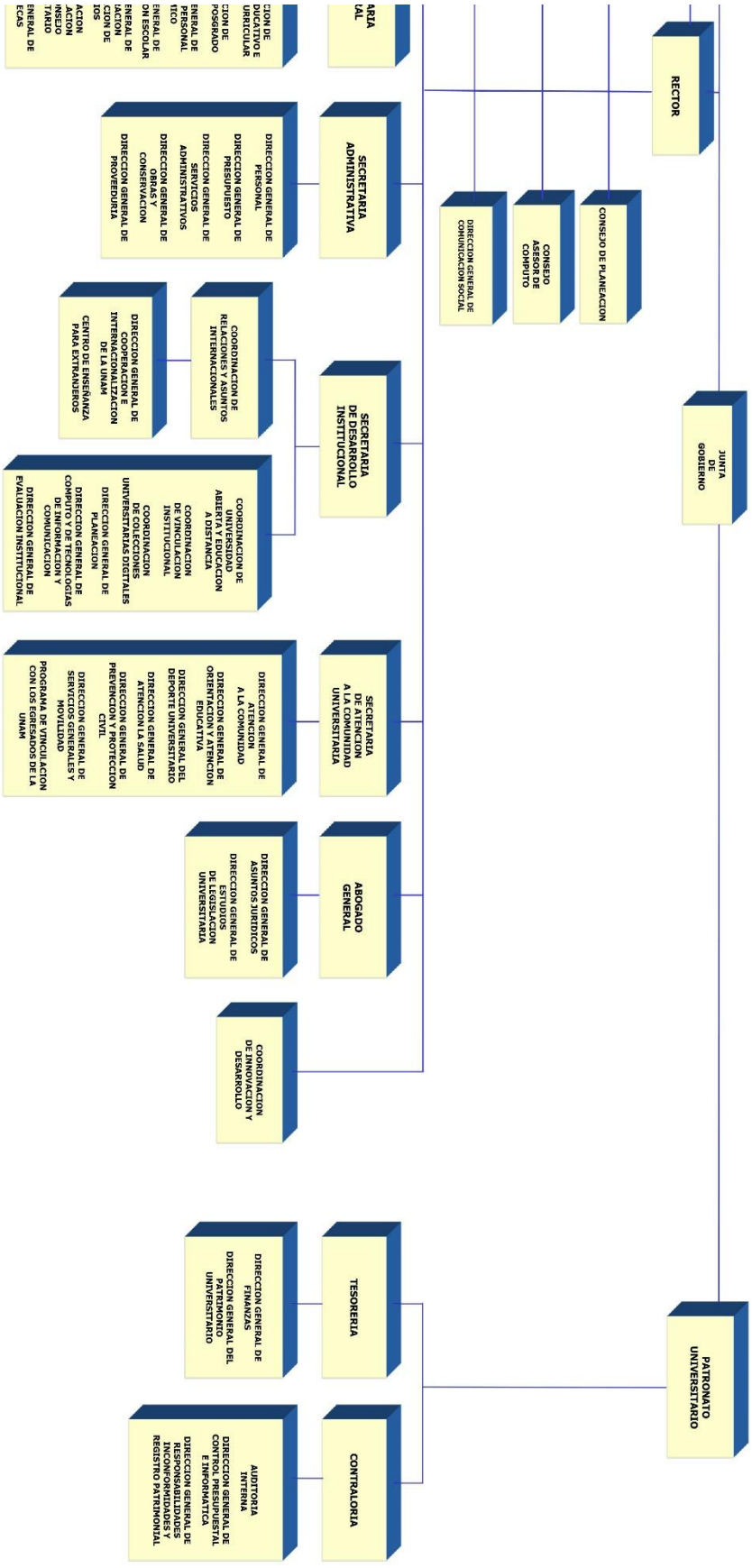
	Disciplina estudiada			
	Filosofía	Geografía	Historia	Total
Ciudadanía	2	3		5
Ciudadanía/conocimiento	1			1
Ciudadanía/consciencia	1	1		2
Ciudadanía/desarrollo	2		1	3
Ciudadanía/elite	1			1
Ciudadanía/profesional	2	1	1	4
Conocimiento	6	15	24	45
Conocimiento/consciencia	2			2
Conocimiento/crítico	2			2
Conocimiento/desarrollo	1			1
Conocimiento/profesional	3		1	4
Consciencia	19	3	4	26
Consciencia/elite		1		1
Consciencia/desarrollo	1			1
Consciencia/profesional	1	3	1	5
Crítico	3	2	1	6
Crítico/desarrollo	1			1
Crítico/profesional	1		3	4
Desarrollo	5	6	4	15
Desarrollo/profesional	1		2	3
Elite	1			1
Elite/profesional	3		2	5
Enajenación	1			1
Profesional	8	17	13	38
Sin respuesta	3		6	9
Total	71	52	63	186

Fuente: encuesta por mapas mentales
Realización: Lariagon R., 2016

III - ORGANIGRAMA INTEGRAL DE LA UNAM

El las dos siguientes páginas, encontraran respectivamente la parte derecha e izquierda del organigrama integral de la UNAM, disponible en el sitio oficial de la institución.


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ORGANIGRAMA GENERAL INDICATIVO
ENERO 2016
CONSEJO UNIVERSITARIO
DEFENSORIA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS
TRIBUNAL UNIVERSITARIO
RECTOR
COLEGIO DE DIRECTORES
CONSEJOS ACADEMICOS
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
SECRETARIA GENERAL
COORDINACION DE DIFUSION CULTURAL
INSTITUTOS DE HUMANIDADES
COORDINACION DE HUMANIDADES
INSTITUTOS DE INVESTIGACION CIENTIFICA
COORDINACION DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA
ESCUELAS
FACULTADES
FACULTAD DE ARQUITECTURA
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE CIENCIAS
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION
FACULTAD DE DERECHO
FACULTAD DE ECONOMIA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
FACULTAD DE INGENIERIA
FACULTAD DE MEDICINA
FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA
FACULTAD DE MUSICA
FACULTAD DE ODONTOLOGIA
FACULTAD DE PSICOLOGIA
FACULTAD DE QUIMICA
ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD LEON
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA MICHOACAN
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
CENTRO DE CIENCIAS DE LA ATMOSFERA
CENTRO DE CIENCIAS APLICADAS Y DESARROLLO TECNOLOGICO
CENTRO DE CIENCIAS GENOMICAS
CENTRO DE FISICA APLICADA Y TECNOLOGIA AVANZADA
CENTRO DE NANOCIENCIAS Y NANOTECNOLOGIA
CENTRO DE GEOCIENCIAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN GEOGRAFIA AMBIENTAL
CENTRO DE CIENCIAS MATEMATICAS
DIRECCION GENERAL DE DIVULGACION DE LA CIENCIA
INSTITUTO DE ASTRONOMIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
INSTITUTO DE BIOTECNOLOGIA
INSTITUTO DE CIENCIAS NUCLEARES Y LIMNOLOGIA
INSTITUTO DE CIENCIAS NUCLEARES
INSTITUTO DE ECOLOGIA
INSTITUTO DE FISICA
INSTITUTO DE FISIOLOGIA CELULAR
INSTITUTO DE GEOFISICA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
INSTITUTO DE GEOLOGIA
INSTITUTO DE INGENIERIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIOMEDICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN MATEMATICAS APLICADAS Y EN SISTEMAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN MATERIALES
INSTITUTO DE NEUROBIOLOGIA
INSTITUTO DE MATEMATICAS
INSTITUTO DE QUIMICA
INSTITUTO DE CIENCIAS FISICAS
INSTITUTO DE ENERGIAS RENOVABLES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN ECOSISTEMAS Y SUSTENTABILIDAD
INSTITUTO DE RADIOASTRONOMIA Y ASTROFISICA
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE MESOAMERICA DEL NORTE
CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE CHIAPAS Y LA FRONTERA SUR
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE GENERO
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOBRE LA CIUDAD
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y LA INTERCULTURALIDAD
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE DERECHOS HUMANOS
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE BIOETICA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLOGICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOGRAFICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTETICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLOGICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSOFICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTORICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURIDICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLOGICAS Y DE LA INFORMACION
DIRECCION DE ARTES VISUALES
CENTRO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS CINEMATOGRAFICOS
CENTRO UNIVERSITARIO DE TEATRO
DIRECCION GENERAL DE MUSICA
DIRECCION DE LITERATURA
DIRECCION DE TEATRO
DIRECCION DE DANZA
DIRECCION GENERAL DE ACTIVIDADES CINEMATOGRAFICAS
DIRECCION DE LA FILMOTECA DE LA UNIVERSIDAD
DIRECCION GENERAL DE RADIO UNAM
DIRECCION GENERAL DE TELEVISION UNIVERSITARIA
DIRECCION GENERAL DE PUBLICACIONES Y FOMENTO EDITORIAL
CASA DEL LAGO "MAESTRO JUAN JOSE ARREOLA"
MUSEO UNIVERSITARIO DEL CHOPO
COORDINACION DE DESARROLLO EDUCATIVO E INNOVACION CURRICULAR
COORDINACION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADEMICO
DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR
DIRECCION GENERAL DE INCORPORACION Y REVALIDACION DE ESTUDIOS
COORDINACION DE VINCULACION CON EL CONSEJO UNIVERSITARIO
DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS


RECTOR
JUNTA DE GOBIERNO
CONSEJO DE PLANEACION
CONSEJO ASESOR DE COMPUTO
DIRECCION GENERAL DE COMUNICACION SOCIAL
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
DIRECCION GENERAL DE PERSONAL
DIRECCION GENERAL DE PRESUPUESTO
DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
DIRECCION GENERAL DE OBRAS Y CONSERVACION
DIRECCION GENERAL DE PROVEEDURIA
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
COORDINACION DE RELACIONES Y ASUNTOS INTERNACIONALES
DIRECCION GENERAL DE COOPERACION E INTERNACIONALIZACION DE LA UNAM
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
COORDINACION DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACION A DISTANCIA
COORDINACION DE VINCULACION INSTITUCIONAL
COORDINACION DE COLECCIONES UNIVERSITARIAS DIGITALES
DIRECCION GENERAL DE PLANEACION
DIRECCION GENERAL DE COMPUTO Y DE TECNOLOGIAS DE INFORMACION Y COMUNICACION
DIRECCION GENERAL DE EVALUACION INSTITUCIONAL
SECRETARIA DE ATENCION A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
DIRECCION GENERAL DE ATENCION A LA COMUNIDAD
DIRECCION GENERAL DE ORIENTACION Y ATENCION EDUCATIVA
DIRECCION GENERAL DEL DEPORTE UNIVERSITARIO
DIRECCION GENERAL DE ATENCION LA SALUD
DIRECCION GENERAL DE PREVENCION Y PROTECCION CIVIL
DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS GENERALES Y MOVILIDAD
PROGRAMA DE VINCULACION CON LOS EGRESADOS DE LA UNAM
ABOGADO GENERAL
DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS JURIDICOS
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE LEGISLACION UNIVERSITARIA
COORDINACION DE INNOVACION Y DESARROLLO
PATRONATO UNIVERSITARIO
TESORERIA
DIRECCION GENERAL DE FINANZAS
DIRECCION GENERAL DEL PATRIMONIO UNIVERSITARIO
CONTRALORIA
AUDITORIA INTERNA
DIRECCION GENERAL DE CONTROL PRESUPUESTAL E INFORMATICA
DIRECCION GENERAL DE RESPONSABILIDADES, INCONFORMIDADES Y REGISTRO PATRIMONIAL

GLOSARIO DE SIGLAS

ACG: Asociación Cívica Guerrerense
AGI: Asamblea General Interuniversitaria
AEU: Asamblea Estudiantil Universitaria
ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ANUT: Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas
APPO: Asamblea Popular de Pueblo de Oaxaca

BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BM: Banco Mundial

CEU: Consejo Estudiantil Universitario
CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades (de la UNAM)
CDMX: Ciudad de México
CECOP: Consejo de Ejidos y Comunidades Opositores a La Parota
CENEVAL: Centro Nacional de evaluación para la educación superior
CETIS: Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CGUT: Coordinación General de Universidades Tecnológicas
CGUTP: Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas
CGH: Consejo General de Huelga
CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNE: Congreso Nacional Estudiantil
CNH: Consejo Nacional de Huelga
COCU: Comisión Organizadora del Consejo Universitario
CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPE: Contrat Première Embauche
CRAC-PC: Coordinación Regional de Autoridades Comunitarias- Policías Comunitarias
CU: Ciudad Universitaria (de la UNAM)
CRU: Corriente para la Reforma Universitaria

D.F.: Distrito Federal

ENAE: Escuela Nacional de Altos Estudios (a veces llamada EAE)
ENAH: Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENEP: Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales
ENP: Escuela Nacional Preparatoria (a veces llamada EP)
EPR: Ejército Popular Revolucionario
ERPI: Ejército del Pueblo Insurgente
EEES: Espacio Europeo de la Enseñanza Superior
EZLN: Ejercito Zapatista de Liberación Nacional

FARP: Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo
FCPyS: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (de la UNAM)
FEM: Federación Estudiantil Mexicana
FESM: Federación de Estudiantes Socialistas de México
FECSM: Federación de Campesinos y Estudiantes Socialistas de México

FFyL: Facultad de Filosofía y Letras (de la UNAM)
FLEJAM: Frente de Lucha Estudiantil Julio Antonio Mella
FMI: Fondo Monetario Internacional
FSE: Fédération Syndicale Étudiante

GA-CU: Galería Autónoma-Ciudad Universitaria
GI: Grupo internacionalista
GDR: Grupo Democracia Revolucionaria
GRO: Estado de Guerrero

IBERO: Universidad Ibero-Americana
INAFED: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
INEGI: Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía
IPN: Instituto Politécnico Nacional
IT: Instituto Tecnológico
IUT: Institut Universitaire de Technologie
IRI: Izquierda Revolucionaria Internacionalista

JMS : Jeunes pour un Mouvement Socialiste

LRU: Loi de Responsabilité des Universités

MEE: Movimiento de Estudiantes Excluidos
MLN: Movimiento de Liberación Nacional
MRM: Movimiento Revolucionario del Magisterio

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCSS Organización Campesina de la Sierra del Sur
ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAN: Partido de Acción Nacional
PCM: Partido Comunista Mexicano
PFP: Policía Federal Preventiva
PRD: Partido de la Revolución Democrática
PRI: Partido Revolucionario Institucional
PS: Parti Socialiste
PT: Partido del Trabajo

RGP: Reglamento General de Pagos (de la UNAM)

SECTUR: Secretaría de Turismo
SEP: Secretaría de Educación Pública
STUNAM: Sindicato de Trabajadores de la UNAM

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TOR: Tejiendo una Organización Revolucionaria
TSU: Técnico Superior Universitario

UACM: Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UACH: Universidad Autónoma de Chapingo
UAM: Universidad Autónoma Metropolitana
UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México
UCN: Université Caen-Normandie (Antes UCBN)
UCBN: Université Caen Basse-Normandie
UMP: Union pour une Majorité Populaire

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UNM: Universidad Nacional de México
UNEF : Union Nationale des Etudiants de France
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UNISUR: Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
UP: Universidad Politécnica
UT: Universidad Tecnológica
UTCGG: Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero
UVM: Universidad del Valle de México
UI: Universidad Iberoamericana

ZMVM: Zona Metropolitana del Valle de México

LISTAS DE LOS DOCUMENTOS

Lista de dibujos (mapas mentales)

Dibujo 6.1: Escala del campus, tipo plano……...…….p. 235
Dibujo 6.2: Escala local, tipo plano……...……p. 236
Dibujo 6.3: Escala local, tipo etiqueta……p. 238
Dibujo 6.4: Escala local, tipo plan……...……..p. 243
Dibujo 6.5: Escala local, tipo etiqueta……p. 243
Dibujo 6.6: Escala local, tipo figurativo……..…...p. 244
Dibujo 6.7: Escala local, tipo plano……...…p. 248
Dibujo 7.1: Escala local, tipo sistema……...…p. 267
Dibujo 7.2: Escala regional, tipo sistema……...p. 268
Dibujo 7.3: Escala regional, tipo plano……...…p. 271
Dibujo 7.4: Escala nacional, tipo espacio-tiempo……...…p. 273
Dibujo 7.5: Escala nacional, tipo espacio-tiempo……...…p. 275
Dibujo 11.1: Escala nacional, tipo plano……..……..p. 419
Dibujo 11.2: Escala de CU, tipo etiqueta…….……p. 422
Dibujo 11.3: Escala de CU, tipo etiqueta…….……..p. 423
Dibujo 11.4: Escala de CU, tipo plano……..……..…..p. 421
Dibujo 11.5: Escala Zona Patrimonial, tipo plano……..……p. 428
Dibujo 11.6: Escala Zona Patrimonial, tipo plano……...……p. 431
Dibujo 11.7: Escala Zona Patrimonial, tipo figurativo……..……p. 431
Dibujo 11.8: Escala Zona Patrimonial, tipo figurativo……..……p. 441
Dibujo 11.9: Escala de la FFyL, tipo plano……...……p. 456
Dibujo 11.10: Parte de la FFyL, tipo plano…….……..…p. 458
Dibujo 11.11: Escala FFyL, tipo plano……..…….…...p. 459

Lista de las figuras

Figura 2.1: Correspondencias entre el enfoque territorial y el de la producción del espacio…..…..p. 127
Figura 12.1: Organigrama simplificado de la UNAM……..p. 452

Lista de las fotografías

Fotografía 3.1: Escultura del Phoenix…….....p. 144
Fotografía 3.2: Fachada del edificio de Letras……...……p. 144

Fotografía 3.4: Asamblea estudiantil en el gimnasio del campus 1……..…p. 149
Fotografía 5.1: Una de las playas de Ixtapa-Zihuatanejo……...p. 212
Fotografía 5.2: Playa La Barrita ubicada a 15 km al sureste del pueblo de Petatlán…….....p. 212
Fotografía 5.3: Imagen satelital del Campus de la UTCGG…….……..p. 215
Fotografía 5.4: Entrada del edificio del departamento de Turismo……...…….……...p. 217
Fotografía 5.5: Fotografía de presentación de la carrera de TICSI……p. 220
Fotografía 6.1: Desfile de aniversario de la UTCGG…….…...….p. 239
Fotografía 6.2: Ceremonia de aniversario de la UTCGG en el Zócalo…….……..p. 239
Fotografía 5.3: Exposición de "cárnicos"……..……...p. 262
Fotografía 5.4: Edificio de TICSI……...……...p. 262
Fotografía 8.1: Entrega de cheque……p. 294
Fotografía 8.2: El aniversario de la UTCGG……p. 300
Fotografía 8.3: Conferencia "Vida con Valor" en el centro de convenciones de Petatlán……p. 303
Fotografía 9.1: La Reserva Ecológica de la Ciudad Universitaria.……...p. 353
Fotografía 9.2: La Biblioteca Central……...……p. 353
Fotografía 9.3: Fotografía aérea de la Ciudad Universitaria en los años……..……p. 355
Fotografía 9.4: La "Marcha del Rector". ……..……p. 359
Fotografía 9.5: Huelga del Consejo Estudiantil Universitario……...p. 367
Fotografía 9.6: Mural del Auditorio Che Guevara……p. 374
Fotografía 9.7: Desalojo de los estudiantes del Auditorio Che Guevara en febrero de 2000……..…p. 376
Fotografía 11.1: Las Islas, vista desde la explanada de Rectoría……..….p. 430
Fotografía 11.2: Ejemplo de imágenes que exalten la identidad Puma……..….p. 437
Fotografía 11.3: Puesto de venta de artículos UNAM……..….p. 437
Fotografía 11.4: Toma de la fotografía de generación……..…..p. 437
Fotografía 11.5: El Día de muertos 2015 en Las Islas…..……..…….p. 442
Fotografía 11.6: La Torre de Rectoría dominando las Islas……...…….p. 442
Fotografía 13.1: El nivel inferior del Aeropuerto……...p. 516
Fotografía 13.2: El Auditorio Che Guevara……...p. 520
Fotografía 13.3: Nivel superior del Aeropuerto……..…...p. 523
Fotografía 13.4: El Cubículo Buenaventura Durruti……..….p. 523
Fotografía 13.5: Taller de escultura de barro de la Okupache en el pasillo exterior de la FFyL..…p. 523
Fotografía 13.6: Mitin anarquistas delante la Biblioteca Central…….…….p. 523
Fotografía 13.7: Mampara de la asamblea de estudiantes del colegio de Geografía en el Aeropuerto……...p. 523
Fotografía 13.8: Asamblea estudiantil en el Jardín Rosario Castellano……p. 540

Lista de las gráficas

Gráfica 3.1: Evolución del número de estudiantes presentes en manifestación…….……p. 140
Gráfica 5.1: Evolución de la matrícula de la UTCGG de 1997 a 2012…….....p. 215
Gráfica 5.2: Ocupación de los padres de los estudiantes de la UTCGG…….…p. 229
Gráfica 10.1: Ingresos familiares mensuales y domicilio de los estudiantes encuestados……..p. 396

Lista de los mapas

Mapa 1.1: Localización de los casos de estudios en la República mexicana…….....p. 95
Mapa 3.1: redes de lugares militantes durante las fases preparatorias de las movilizaciones de los conflictos contra el CPE y la ley LRU……..….p. 147
Mapa 3.2: la ocupación del campus 1 de la UCBN durante el conflicto contra el CPE……..…...p. 150
Mapa 3.3: la ocupación del campus 1 de la UCBN durante el conflicto contra la LRU……..…..p. 151
Mapa 5.1: Regiones de Guerrero y localización de los lugares emblemáticos de los conflictos sociales en el período 1960-2010……..…….p. 202
Mapa 5.2: Zonas de influencias del crimen organizado y de las guerrillas en Guerrero…..……..…p. 202
Mapa 5.3: Porcentaje de población en situación de pobreza, 2010, Guerrero.…….……...….p. 206
Mapa 5.4: La Costa Grande como región histórica-natural…….…….……...…..p. 209
Mapa 5.5: La Costa Grande política y sus municipios…….……..…...p. 209
Mapa 5.6: Localización de la UTCGG en el municipio de Petatlán……..……...….p. 216
Mapa 5.7: Localidades de origen de los estudiantes de la UTCGG……..……p. 229
Mapa 6.1: Las colonias petatlecas practicadas por los estudiantes……p. 237
Mapa 7.1: Localidades de las estadías de TSU de los estudiantes encuestados……..……...p. 269
Mapa 9.1: La Ciudad de México y las nuevas instalaciones universitarias (1929-1950)……..……p. 352
Mapas 9.2 y 9.3: El conflicto de 1968 en la Ciudad de México……p. 360
Mapa 10.1: Flujos de estudiantes nacionales en 2010……....p. 383
Mapa 10.2: Principales escuelas y facultades de la UNAM en la ZMVM en 2010…….…….…….p. 385
Mapa 10.3: Ciudad Universitaria en 2010……..……....p. 394
Mapa 10.4: Domicilio familiar de los estudiantes encuestados……p. 357
Mapa 10.5: División social en el Distrito Federal a la escala de la colonia……..p. 399
Mapa 11.1: Área clasificada patrimonio mundial por la UNESCO en 2007…….……..……..p. 432
Mapa 13.1: Geopolítica de la Facultad de Filosofía y Letras en 2013-2014……..……p. 551

Lista de las tablas

Tabla 2.1: Síntesis de las características de los dos casos de estudios opuestos…….... p. 133
Tabla 5.1: Indicadores de carencia social de la población guerrerense en el período 2010-2012……..p. 207
Tabla 6.1: Tipo de dibujos según la escala representada……..……..….p. 235
Tabla 6.2: Tipo de dibujo según el sexo del estudiante…….…..p. 245
Tabla 6.3: Tipo de dibujo según la carrera estudiada……..…..…..p. 245
Tabla 6.4: Escala representada según la instalación en Petatlán por motivos de estudios……p. 246
Tabla 6.5: Tipo de dibujo según la instalación en Petatlán por motivos de estudios…….……p. 246
Tabla 7.1: Tamaño de las empresas privadas que han firmado un convenio con la UTCGG entre 1997 y 2013..……...…….p. 282
Tabla 7.2: Número de estudiantes según el tamaño de las empresas privadas en la cual realizaron sus estadías de TSU……p. 282
Tabla 10.1: Crecimiento de la población capitalina y de la matrícula de la UNAM……p. 384
Tabla 10.2: Evolución de la matrícula de la FFyL (2010-2013)……..…….……..….p. 387
Tabla 11.1: Tipo de dibujos según la escala representada……..p. 420
Tabla 11.2: Tipo de dibujos según el ingreso familiar mensual…….…….……p. 426
Tabla 11.3: Escala representada según el sexo…….……p. 426
Tabla 11.4: tipo de dibujos según la carrera estudiada……..……p. 426
Tabla A.1: entrevistas a estudiantes de la UTCGG……..……p. 599
Tabla A.2: entrevistas a personal académico y administrativo……..……p. 600
Tabla A.3: Entrevistas a estudiantes de la UNAM……...……p. 601
Tabla A.4: Entrevistas a colectivos de militantes de la FFyL……..……..p. 602
Tabla A.5: Entrevistas a profesores y administrativos de la FFyL……p. 603

Tabla A.6: Ideas expresadas en cuanto al motivo de haber elegido estudiar en la UNAM…..…….p. 608
Tabla A.7: Ideas expresadas en cuanto al papel de la universidad según la disciplina estudiada por los estudiantes……..……..p. 609

ÍNDICE DETALLADO

SÍNTESIS EN FRANCÉS / SYNTHÈSE EN FRANÇAIS **p. 9**

INTRODUCCIÓN GENERAL **p. 41**

Globalización, educación superior e individualidades estudiantiles: la experiencia como nexo comprehensivo……p. 42
Problematizar a partir del territorio y de las subjetividades políticas……..……..…p. 44
Experiencias estudiantiles y espacios sociales: integrar dos nuevos casos de estudios…..…..p. 47
Un "objeto posmoderno" para una investigación crítica: interés y justificación de la investigación……..…..p. 49
Aportar a la geografía crítica……..…...p. 53
Tres experiencias de investigación para una tesis doctoral: el plan de la obra……..……p. 54

SECCIÓN I **p. 59**

ESPACIALIZAR LAS EXPERIENCIAS DE LAS RELACIONES DE PODER: UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL PARA REINTERPRETAR UNA EXPERIENCIA ANTERIOR DE INVESTIGACIÓN Y PRECISAR LAS NUEVAS

CAPÍTULO 1 **p. 61**

DE LA EXPERIENCIA A SU ESPACIALIZACIÓN

I – Evolución del concepto de experiencia e implicaciones para nuestra investigación en el ámbito estudiantil……..……..p. 63
Sentido general y problemas epistemológicos…….……....p. 63
Del empirismo a la fenomenología…….……...……p. 64
Esencia, experiencia y mundo geográfico...…… ……..p. 65
Dimensión objetiva de las subjetividades colectivas……..…...p. 67
Las "experiencias estudiantiles" de Dubet..……..……p. 68
La necesidad de ubicar las experiencias estudiantiles en una estructura social…...……..p. 71

II – Una concepción social y crítica del espacio para el estudio de las experiencias……...p. 73
Ciencias e intencionalidad: ampliación conceptual y teoría unitaria del espacio……p. 73
Arquitectónica espacial, espacio social y producción capitalista de un espacio abstracto…….p. 75
Dialéctica y arquitectónica espacial: la naturaleza del espacio……p. 75
Espacio social y producción……p. 79
Del espacio absoluto al espacio abstracto……....p. 80

III – La producción del espacio: consideraciones conceptuales y metodológicas para la investigación……...p. 83
Los tres momentos de la producción del espacio……..…..…..……..p. 83
Movilizar la triplicidad del espacio para definir el marco de la experiencia……..…… ….p. 85
Una metodología cualitativa en tres etapas analíticas……...……p. 91

IV – Elegir dos casos de estudios en espacios sociales distintos: de lo rural a lo urbano…..……..p. 94

Conclusión……...p. 97

CAPÍTULO 2 **p. 99**

PODER Y SOCIEDAD: SOBRE LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

I – Experiencia y procesos de subjetivación política en el marxismo……p. 101
Acercamiento previo: la experiencia en Lefort y Thompson……..….p. 101
Subalternidad, antagonismo y autonomía: marxismo y subjetivación política……p. 103
La Subalternidad……...p. 103
El antagonismo……...p. 104
La autonomía……...…p. 105
Articulación conceptual e implicaciones para la investigación……..…….p. 106
Sujeto y estructura social de dominación……p. 106
La autonomía como relación social……p. 108

II – Espacio, poder y sociedad global: actualización del enfoque territorial……p. 110
El espacio social, socialmente producido… ¡Desde el Poder!.....…….p. 110
Dominación y apropiación del espacio…….……...……...p. 112
Primera aproximación al territorio……...……...p. 114
De la totalidad al fragmento: del espacio al territorio……..……....p. 114
El territorio como apropiación del espacio por el sujeto……p. 115
Territorio y relaciones de poder……...……p. 116
Territorialidad y territorialización en un mundo jerarquizado……p. 119
Globalización poder y desterritorialización: actualidad de la problemática territorial……...p. 121
Considerar la totalidad…….……..p. 121
Territorios y redes…….……p. 122
El debate de la desterritorialización: entre la negación y la aceptación de una nueva realidad territorial……..…p. 124

III – Producción del espacio y experiencias territoriales: consideraciones conceptuales y metodológicas para la.……...p. 126
Llegando a las experiencias territoriales…….……p. 126
Articular la producción del espacio con la dimensión espacial de las relaciones de poder……...……..p. 126
Objetivo: caracterizar territorialmente a los procesos de subjetivación política……p. 127
Apuntes metodológicos generales……...p. 128
La UTCGG y la FFyL desde la problemática territorial: Poder, instituciones educativas y politización estudiantil……...…….……p. 129

Conclusión……p. 134

CAPÍTULO 3 **p. 137**

ANTAGONISMO Y TERRITORIALIZACIÓN DE LA PROTESTA EN LA UNIVERSIDAD DE CAEN BAJA-NORMANDÍA EN 2006 Y 2007: PRECISIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO

I – Territorialización de las protestas estudiantiles……p. 139
Temporalidades de las protestas estudiantiles…….……p. 139
La toma de los edificios del campus principal: el territorio por excelencia……p. 141
De la universidad a la ciudad…….……p. 144

II – Continuidad temporal y territorio(s) de protesta(s)……p. 146
Movimientos y movilizaciones: una distinción temporal necesaria……p. 146
Un territorio aperiódico……p. 148
La construcción social de los estudiantes frente a los conflictos……p. 152

III – Problematización acerca de la dimensión territorial de la experiencia del antagonismo……..p. 153
El antagonismo desde una perspectiva sincrónica e intra-movilización……p. 153
El antagonismo desde una perspectiva diacrónica……p. 156
Antagonismo y territorialización de la protesta: el punto nodal de la problemática general..p. 156

IV – Sobre las hipótesis de trabajo……p. 158
Las experiencias serían por parte condicionadas por el espacio construido y los recursos socio-económicos de los estudiantes……..p. 158
La relación a los estudios tendría un papel determinante en la experimentación de las relaciones de poder…….……p. 160
En cuanto a la dimensión territorial de las experiencias de los estudiantes: no existirían territorios estudiantiles. ……..…..p. 161

Conclusión……...p. 162

CAPÍTULO 4 p. 165

FRAGMENTOS DE HISTORIA ACERCA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA, DE SU AUTONOMÍA Y DE SU CARÁCTER COMUNITARIO

I – Institución universitaria y poder: Elementos históricos generales……... p. 166
La universidad como herramienta y meta del poder……..…p. 167
Breve historia general de una institución hegemónica: saber y poder……p. 167
La universidad como espacio de poder……...p. 169
México: de la enseñanza superior como herramienta de colonización a su "autonomización" del poder político……..……..……p. 170
Del colonialismo a la posrevolución o cómo el control de la universidad sirve a los proyectos de sociedades……..……p. 170
Primer cuestionamiento sobre la autonomía universitaria mexicana……p. 174

II – La reestructuración de la enseñanza superior en la era de la globalización……p. 175
Neoliberalismo, internacionalización de la educación y sociedad del conocimiento..p. 175
Nueva división del trabajo y ataque a la universidad pública……p. 177
¿Qué tipo de autonomía para las universidades frente a la presión neoliberal?.....p. 179
La universidad: de campo de batalla a espacio emancipador……..p. 180
Un campo de batalla……...…p. 180
Un espacio de libertad…….……...…p. 182

III – Comunidad y sujeto autónomo……..……..……...…p. 183
De la comunidad a su institución……..……...…p. 183
La desmaterialización de la comunidad en los estudios posmodernistas o la desaparición del espacio……..……..……...…p. 184
La comunidad como un sujeto autónomo espacializado……..……...…p. 185
Poder, representación y materialidad……..……..…….……...…p. 186

Conclusión……..……...…p. 187

SECCIÓN II **p. 189**

HOMOGENEIDAD E SINGULARIDAD DE UNA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LA COSTA GRANDE DE GUERRERO, PETATLÁN, GUERRERO, MÉXICO

CAPÍTULO 5 **p. 191**

LA UTCGG COMO ÚNICA OPCIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO RURAL Y DE MARGINACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

I – Las Universidades Tecnológicas en México……p. 192
De los orígenes de la enseñanza tecnológica en México a la Universidad Tecnológica……p. 192
Impulsar el desarrollo regional y generar oportunidades educativas……..p. 194

II – El Estado de Guerrero: pobreza y alta conflictividad……p. 196
Historia reciente de los conflictos sociales y de la violencia en Guerrero (1960-2010)……..p. 197
1960-1990: guerrillas revolucionarias y represión de Estado…….....…p. 197
1990 -2010: de la lenta apertura democrática a las reivindicaciones autónomas……p. 199
Cambios estructurales y permanencia de los contrastes socio-económicos……...……..p. 203

III – De la Costa Grande a la UTCGG, pasando por Petatlán…….……..p. 207
La Costa Grande de Guerrero: una región natural, cultural y política……..p. 207
La UTCGG en el municipio de Petatlán……p. 209
Una ubicación en una perspectiva de desarrollo regional……..p. 210
Una pequeña universidad al campus aislado…….……..…p. 213
Presencia del crimen organizado en Petatlán……...……..……p. 217

IV – Estudiar en la UTCGG o no estudiar…….……p. 218
¿Elegir la UTCGG por su calidad o por la falta de oferta educativa?.……...….p. 218
La calidad de la UT de Petatlán en duda…….……..p. 218
Elegir la UT, luego la carrera…….…….……p. 221
Una baja oferta educativa publica en la región……..…....p. 224
Estudiar en su región: condicionantes…….……...p. 226
Estudiar con la familia: entre estrategia económica y de seguridad.……p. 226
El perfil "regional-popular" de los estudiantes…….…….……p. 228

Conclusión……...…..p. 230

CAPÍTULO 6 **p. 231**

ENTRE UN PRÁCTICA ESPACIAL ANCLADA EN LO LOCAL Y UNA COMUNIDAD ESTUDIANTIL SIN TERRITORIO

I – Representaciones de una práctica espacial estudiantil organizada en torno al campus y el centro de Petatlán……...……..p. 232
Descifrar una práctica espacial gracias a mapas mentales: consideraciones metodológicas…p. 232
Los "planos locales": el dibujo típico……..……p. 234
Representaciones centradas en el espacio practicado……...…p. 236
Los barrios centrales de Petatlán..……...…p. 236
El Zócalo y otros lugares importantes de Petatlán……..p. 238
La forma de los dibujos: potenciales y limitaciones de la interpretación……..….p. 241
Posibles influencias culturales en las representaciones locales……..……p. 241
Los límites de la forma…….…..p. 244

II – Apropiación diferencial del espacio e identidad local estudiantil……p. 245
¿Los dibujos de tipo plano como signo de mayor apropiación?.....p. 245

La apropiación por instalación…….....p. 248
Motivos de instalación en Petatlán.....p. 248
Los lugares de consumo estudiantil.....p. 251
Cuando la ausencia de los padres facilita salir de fiesta.....p. 253
Independencia familiar diferencial y anclaje local compartido.....p. 256
Una comunidad estudiantil Petatleca sin territorio……..…..p. 259

Conclusión…….……...p. 263

CAPÍTULO 7 **p. 265**
UNA PRÁCTICA REGIONAL POLARIZADA HACIA LO URBANO: APRENDIZAJE ESTUDIANTIL DE LA MOVILIDAD Y PRECARIEDAD LABORAL

I – Un experiencia de la movilidad: de lo local a lo nacional pasando por lo regional……..…p. 266
Hacia una práctica polarizada de la región……..….p. 266
Del sistema local al sistema regional……..…p. 266
Realización de las estadías en empresas en los polos urbanos……p. 267
Experimentar la multiterritorialidad, asimilar la movilidad…….……..p. 271
Una primera experiencia de la multiterritorialidad……..……...p. 271
Viajes escolares y descubrimiento de la escala nacional…….……p. 272
La movilidad como capacidad obligatoria…….……p. 275

II – Del mito de la enseñanza superior a la precariedad laboral……..…..p. 277
De la precariedad estudiantil a la precariedad laboral……..p. 277
Abandono escolar y dispositivos de apoyos……..….p. 277
Una baja e incierta inserción laboral……..…p. 278
¿La estadía en empresa como formación laboral generadora de desempleo? ……..…..p. 280

III – ¿La movilidad y la multiterritorialidad como marcadores de una experiencia de la dominación?.....p. 283
Subalternización y desterritorialización.....p. 284
¿Una multiterritorialidad institucional o electiva? .....p. 284
De la multiterritorialidad estudiantil a la desterritorialización sin regreso……..p. 286

Conclusión…….……...p. 287

CAPÍTULO 8 **p. 289**
EL MODELO EDUCATIVO TECNOLÓGICO COMO PIEDRA ANGULAR DE LOS PROCESOS DE DESTERRITORIALIZACIÓN Y SUBALTERNIZACIÓN ESTUDIANTIL

I – Una institución escolar en concordancia con el modelo social dominante……..……p. 290
Un gobierno universitario sin académicos……..……..……p. 290
Las universidades tecnológicas al servicio del mundo empresarial: relaciones formales e informales…….……..……...p. 293
Una enseñanza de acorde a una visión funcionalista de la educación….……p. 294
Un modelo pedagógico tecnológico y poco humanístico……..……p. 294
Una planta docente pedagógicamente deficiente……..……..p. 297
La reproducción de valores hegemónicos…….……..p. 299
Ceremonias y formalidad cotidiana……..……p. 299
Actividades culturales y deportivas……..……p. 300
Las conferencias de motivación……..……..p. 301

II – Una subjetividad estudiantil subalterna……..…….....p. 305
De la aceptación relativa… ……..…….p. 306
Recapitular las características estudiantiles identificadas anteriormente…..…….p. 306
La universidad para el crecimiento personal y "servir la sociedad"…….……..p. 307
Una idea engañosa del desarrollo de los pueblos……..……..p. 309
Utilitarismo escolar y ausencia de vocación cultural…….……p. 311
… a la resistencia puntual……..…….p. 316
Pequeñas inconformidades……..……...p. 316
Represión universitaria……..…….p. 317
Un "movimiento estudiantil" de dos días……..…….p. 320
Algunas críticas al modelo pedagógico……..……p. 322

III – Producción capitalista de la Costa Grande y desterritorialización campesina……p. 325
Regresar a la historia: ¿Una fase de subalternización después de un largo proceso de autonomización popular en la Costa Grande……..p. 325
De la subalternidad pre-revolucionaria al antagonismo armado……...…..p. 325
De la represión brutal a la subalternización "suave"……...….p. 327
La desterritorialización como expresión de una relación de dominación……...….p. 329
La desterritorialización: entre precarización social y desordenamiento territorial comunitario……...….p. 329
¿La movilidad con o en contra de la autoctonía? ubicar y relativizar la dominación.p. 331
Las contradicciones sociales de la Costa Grande……..…..p. 333

Conclusión…….……...p. 335

SECCIÓN III **p. 337**
ENTRE ANTAGONISMO Y AUTONOMÍA: DIVERSIDAD DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

CAPÍTULO 9 **p. 339**
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: HISTORIA DE UN PRESTIGIO INSTITUCIONAL Y DE UNA TRAYECTORIA POLÍTICA

I – Fundación de la UNAM y de la FFyL: construcción nacional y autonomía universitaria (1860-1950)…….……...p. 340
De las autonomías universitarias a la UNAM……..……..p. 340
Antecedentes: ideales liberales, universidad libre y conformación de organizaciones estudiantiles……..…… p. 340
El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía universitaria……..…..p. 342
Dos décadas de autonomía y de tumultos universitarios: 1930-1950……..…..p. 344
De la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) a la FFyL……..…….…p. 347

II – Un nuevo campus para la modernización: la Ciudad Universitaria (CU)……..…….p. 349
De lo disperso y céntrico a lo agrupado en periferia: el proyecto de campus……..…p. 349
Utopía urbana y funcionalismo moderno…….p. 350

III – Los movimientos estudiantiles de izquierda: 1950-2000……...……p. 355
El movimiento estudiantil de 1968……..…p. 356
Antecedentes y detonadores del movimiento estudiantil de 1968…….……p. 356
Consejo Nacional de Huelga y ofensiva estudiantil……..…p. 358
De la represión sangrienta al levantamiento de la huelga……...p. 361
Del "halconazo" al CEU: del fin del radicalismo al reformismo universitario…….……...p. 363
Un ataque paramilitar para reprimir la marcha del 10 de junio de 1971…….……p. 363

El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (1986-1987)……..……..p. 366
Hacia el Congreso universitario (1987-1990)……..……...p. 367
El movimiento universitario de 1999-2000……..…...p. 369
Políticas neoliberales y gestación del conflicto…….……p. 369
Auge y estancamiento del Consejo General de Huelga……...…p. 371
Reprimir la huelga ocupando: una lectura territorial del conflicto…….……p. 373
Epilogo……..……p. 377

Conclusión…….……...p. 379

CAPÍTULO 10 p. 381
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DEL GIGANTISMO MEXICANO: LA ENSEÑANZA PÚBLICA FRENTE A LA MEGALÓPOLIS URBANA

I – La "masiva" casa de estudios de México……...p. 382
Dimensión internacional y nacional de la UNAM……..……p. 382
Una universidad de "masa" en el la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM)…...p. 384
Crecimiento de CU y sobrepoblación en la FFyL……...….p. 386

II - Motivos para elegir estudiar en la FFyL de CU ……..p. 388
Precisiones sobre la encuesta y la muestra……..……p. 388
Calidad educativa y prestigio institucional…….....p. 389
Militancia de izquierdista y elección de la FFyL…….....p. 391
Entrar en la UNAM por la preparatoria: ¿una estrategia de las clases populares?…….……p. 392
Contrastes socio-geográficos del estudiantado de la FFyL……..……p. 394
Un estudiantado popular más concentrado en las periferias urbanas del norte y oeste de la Zona metropolitana……..……p. 395
Las clases medias altas y altas en delegaciones más céntricas y sureñas…….……..p. 395
Trabajar para estudiar…….....p. 397

III – Estudiar en la UNAM: reforzamiento de una práctica espacial de escala metropolitana…..…p. 400
Una institución nacional fuertemente implantada en la escala metropolitana…..……p. 400
Vida extra-escolar y escala metropolitana……..……p. 341
Las desigualdades sociales frente a los tiempos de transporte en la ZMVM…..……p. 403
Recorridos largos de bajo costo…….……p. 403
Delegaciones centrales y recorridos –más– cortos…….……p. 405
Contrastes socio-geográficos……..……p. 406
Frecuencia y duración de la presencia estudiantil en el campus…….……p. 407
Frecuencias de desplazamiento a la universidad: la distancia no importa……p. 407
Duración de las estancias en el campus: no es solo una historia de tiempo de transporte……..p. 409
Escala metropolitana, desigualdad social y desigualdad de titulación…….……...p. 411
La multiterritorialidad metropolitana como condición de la vida estudiantil……p. 413

Conclusión…….……...p. 415

CAPÍTULO 11 p. 417
REPRESENTACIONES MULTI-ESCALARES DEL CAMPUS: LA ZONA PATRIMONIAL COMO REFERENTE IDENTITARIO Y LA FFYL COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

I – Tendencias generales de la encuesta por mapas mentales: representaciones parciales para una práctica parcial del campus…….……...p. 418
Adaptación metodológica……..……..p. 418

Una práctica parcial del campus……..……p. 419
Tendencias generales de la encuesta por mapas mentales……..……p. 419
Representaciones del campus por una práctica parcial de éste……..p. 420
Pocas tendencias grupales observables…….…..p. 424

II – La Zona Patrimonial: espacio de representación de la comunidad UNAM……....p. 427
Representaciones precisas de un espacio altamente simbólico……..…..p. 427
Predominio de los dibujos de escala Zona Patrimonial y de tipo plano……..……p. 427
Monumentos y edificios de la Zona Patrimonial como referencias simbólicas…….p. 429
Identidad y comunidad UNAM…….……...…p. 433
Monumentos e identidad colectiva……....p. 433
Los Pumas y su "territorio"……..…...p. 434
El Orgullo Puma y sus matices……....p. 435
El orgullo integrado……..…..p. 435
"Descontentos" de la UNAM…….p. 438
La Zona Patrimonial: el espacio de representación estudiantil……..……p. 440
Las Islas: el espacio común de la multitud estudiantil……..……p. 440
Las Islas debajo la autoridad universitaria……..……p. 443
Espacio, ideología y consistencia de la comunidad UNAM……..….p. 445
Espacio e ideología…….……p. 445
La Zona Patrimonial como soporte de la identidad colectiva y del poder institucional……...…p. 447

III – La FFyL como espacio de afirmación grupal……...…..p. 449
La FFyL como espacio principal de socialización……..……p. 449
Una socialización intra-facultad pero inter-carreras…….……p. 449
El activismo como vector de socialización……..……..p. 451
Dificultades de socialización……..……p. 452
Dibujos de la FFyL por un espacio fuertemente apropiado…….……p. 454
Sobre los dibujos, los simbolismos y sus interpretaciones……..…p. 454
Dibujos detallados de una práctica recurrente y circunscrita……..…p. 455

Conclusión……p. 460

CAPÍTULO 12 **p. 463**
EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UNA VOCACIÓN INTELECTUAL AL SERVICIO DE LA CRÍTICA SOCIAL

I – Diversidad de experiencias pero constancia de la vocación intelectual……...p. 464
Un modelo pedagógico humanístico reconocido por los estudiantes……...…p. 464
El papel de la universidad para los estudiantes de la FFyL……p. 467
La universidad para capacitar y hacer funcionar la sociedad actual…….……..p. 467
La universidad para la formación crítica y ciudadana……....p. 469
¿Quiénes son los estudiantes detrás estas dos concepciones de la universidad?.....p. 471
Una relativa ausencia de proyectos profesionales……...……p. 473
El militante y el estudiante de Letras: vocación y socialización fuerte frente a la ausencia de proyecto profesional…….……p. 474
Algunos estudiantes con un proyecto profesional más establecido……p. 476
La realidad de una inserción laboral cada vez más difícil……..….p. 477
Algunas figuras estudiantiles de la FFyL……....p. 479

II – Ambivalencia de la autonomía universitaria: entre independencia del estado y autoritarismo interno…….……..……p. 480
De la autonomía institucional a sus implicaciones socio-políticas……..……p. 480

Una Ley Orgánica para una institución excepcional……...…p. 480
Los órganos de Gobierno de la UNAM…….p. 481
Masificación estudiantil y reordenación político-institucional……..…….p. 484
Autonomía universitaria: entre independencia externa relativa y un autoritarismo interno……..…….p. 485
Diversas autonomías como facetas de una misma estructura social y de sus contradicciones……..……p.488

III - De los estudios humanísticos al militantismo radical……..……p. 489
Una sensibilidad importante para los asuntos socio-políticos……..……p. 490
Del militantismo a la política profesional……..……..p. 492
¿Qué papel social y político de la UNAM en la actualidad? ……..……p. 492
Estudiantes que critican a la organización institucional de la UNAM……p. 494
Visiones marginales y críticas radicales de la universidad……p. 494
Críticas variadas y más específicas…….……p. 496

Conclusión……p. 499

CAPÍTULO 13 p. 501
DEL ANTAGONISMO ESTUDIANTIL A LAS AUTONOMÍAS MILITANTES: TERRITORIALIZACIÓN DIFERENCIAL FRENTE A LA DOMINACIÓN

I – la FFyL como teatro de tensiones socio-espaciales y sujeto político estudiantil peculiar (2000-2012)……...p. 502
De la dispersión subjetiva a la criminalización de los ocupantes del Auditorio Che Guevara……...p. 503
El movimiento estudiantil #Yosoy132 y los posicionamientos específicos de la asamblea estudiantil de la FFyL……...…….p. 507
Un movimiento atípico……..…….p. 507
El #Yosoy132 de la FFyL y la cuestión de la dirección del movimiento……..……..p. 509
Espacializar el análisis……..……..p. 510

II - Formas de apropiación del espacio en la FFyL y territorios militantes: Del ambulantaje a los colectivos políticos……...p. 512
Los vendedores ambulantes en la FFyL…….……p. 512
Tipología del ambulantaje en la FFyL……p. 513
Tipología de los espacios ocupados en la FFyL: Un grado diferencial de territorialización…p. 518
Subalternidad general, autonomías militantes y antagonismo estudiantil: Lo instituido y territorializado……...…p. 524

III – Conflicto de uso del espacio, territorialización de la protesta y subjetivaciones políticas diferenciales……..…… p. 527
Precisiones contextuales y metodológicas……..……p. 527
Un contexto denso en subjetividades y tensiones……..……p. 527
Acción participante: entre un método elegido y la imposibilidad de escapar del contexto……..…...p. 529
De un conflicto de uso del Auditorio Che Guevara al conflicto territorial……..……p. 531
Entre tomas y retomas……..……..p. 531
Oportunismo político: entre colectivos políticos, comunidad estudiantil y comunidad universitaria……..p. 534
De la ofensiva institucional de la FFyL a su abandono por la Rectoría…….……p. 540
El movimiento para la reaparición de los 43 de Ayotzinapa en la FFyL……..…p. 542
De la matanza de Iguala a la radicalización de un movimiento "contra el estado"…p. 543

Antagonismo estudiantil en la FFyL y reaparición del territorio periódico de protesta……..p. 544
Una represión centrada en la FFyL……..…….. p. 546

IV – Geopolítica de los sujetos y procesos de subjetivación política en la FFyL……..p. 548
Análisis sincrónica y diacrónica de los procesos de subjetivación……p. 548
Una geopolítica de los sujetos políticos: Síntesis de lo acontecido en la FFyL…….p. 552

Conclusión…….……...p. 552

CONCLUSIÓN GENERAL p. 555

Espacio percibido y prácticas espaciales: del aprendizaje de la movilidad en la UTCGG a la movilidad como contexto para los estudiantes de la UNAM…….…….p. 557
Espacio concebido, poder y modalidades de asimilación a la trama territorial dominante.…p. 561
Espacio vivido: entre emancipación, conflicto y dominación……..……p. 565
Sobre la dominación y sus dimensiones objetivas y subjetivas: balance analítico……..…….p. 569
Subjetivación política y producción del espacio: experiencias territoriales y aperturas…..…p. 572

BIBLIOGRAFÍA p. 577

ANEXOS p. 599

GLOSARIO DE SIGLAS p. 613

LISTAS DE LOS DOCUMENTOS p. 617

ÍNDICE DETALLADO p. 621

Dimension territoriale des expériences étudiantes. Entre domination, conflit et émancipation à l'Université Technologique de la Costa Grande du Guerrero (UTCGG, Petatlán, Guerrero, Mexique) et à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM, Ville de Mexico, Mexique)

Résumé : En s'appuyant sur la *production de l'espace* d'Henri Lefebvre (1974) et sur le concept d'*expérience*, nous avons relié les mondes subjectif et objectif, rendant possible l'exploration des conditions spatiales de possibilités de formation de sujets collectifs. Ainsi, étudier la *dimension territoriale des expériences* signifie entreprendre la spatialisation des relations de pouvoir existantes entre étudiants et institutions universitaires, dans lesquelles s'entremêlent des rapports de domination et/ou de conflit et/ou d'émancipation.

La recherche a été menée sur deux terrains choisis pour leurs caractéristiques qui supposent des expériences radicalement opposées. L'UTCGG est une petite université qui forme des étudiants d'origines indigènes et paysannes, et dont l'objectif est d'impulser le développement économique d'une région rurale économiquement défavorisée. Quant aux étudiants de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM, ils suivent des formations en sciences humaines dans l'une des institutions les plus prestigieuses d'Amérique latine. Située dans la mégalopole mexicaine, cette faculté a connu et continue d'être le théâtre et l'épicentre d'un fort activisme étudiant.

Nous avons mis au jour deux séries d'expériences territoriales caractérisées par des relations spécifiques entre les origines sociales des étudiants, les contenus idéologiques des formations universitaires, et des apprentissages différenciés de l'espace. Les principaux résultats permettent d'établir que les processus de subjectivation politique sont spatialement lisibles et de commencer à caractériser territorialement la subalternité, l'antagonisme et l'autonomie.

Mots clés : Mexique, université, pouvoir, expérience étudiante, subjectivation, espace social, territoire.

Territorial dimension of student experiences. Between domination, conflict and emancipation at the Technological University of Costa Grande de Guerrero (UTCGG, Petatlán, Guerrero, Mexico) and at the Faculty of Philosophy and Letters of National Autonomous University of Mexico (UNAM, Mexico City, Mexico)

Abstract: Based on both Henri Lefebvre's *production of Space* (1974) and the concept of *experience*, we have linked the subjective and objective worlds, making possible the exploration of the spatial conditions of collective subjects' conformation. So, studying the *territorial dimension of experiences* means undertaking the spatialization of power relations existing between students and academic institutions, in which relationships of domination and/or conflict and/or emancipation are intermingled.

The research was conducted on two places chosen for their characteristics that involve radically different experiences. The UTCGG is a small university that trains students of indigenous and peasant origins, with the aim of boosting the economic development of a rural and economically disadvantaged region. As for the students of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNAM, they follow courses in human sciences in one of the most prestigious institutions in Latin America. Located in the Mexican megalopolis, this faculty has known and continues to be the theater and the epicenter of a strong student activism.

We have discovered two series of territorial experiences characterized by specific relations between the social origins of students, the ideological contents of university courses, and differentiated learning of space. The main results make it possible to establish that the processes of political subjectivation are spatially readable and to begin to characterize territorially the subalternity, the antagonism and the autonomy.

Keywords: Mexico, university, power, student experience, subjectivation, social space, territory.

Dimensión territorial de las experiencias estudiantiles. Entre dominación, conflicto y emancipación en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTCGG, Petatlán, Guerrero, México) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, CDMX, México)

Resumen: Basándose en la *producción del espacio* de Henri Lefebvre (1974) y en el concepto de *experiencia*, hemos vinculado los mundos subjetivo y objetivo, haciendo posible la exploración de las condiciones espaciales de conformación de sujetos colectivos. Entonces el estudio de la *dimensión territorial de la experiencia* significa emprender la espacialización de las relaciones de poder existentes entre los estudiantes y las instituciones universitarias, en las que se entrelazan relaciones de dominación y/o de conflictos y/o de emancipación.

La investigación se realizó en dos campos elegidos por sus características que suponen experiencias radicalmente diferentes. La UTCGG es una pequeña universidad que forma a estudiantes de orígenes indígenas y campesinas, y que tiene como objetivo impulsar el desarrollo económico de un área rural económicamente marginada. En cuanto a los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, siguen cursos de ciencias humanas en una de las instituciones más prestigiosas de América Latina. Ubicada en la megalópolis mexicana, esta facultad ha sido y sigue siendo el teatro y el epicentro de un fuerte activismo estudiantil.

Hemos sacado a la luz dos conjuntos de experiencias territoriales caracterizadas por relaciones específicas entre los orígenes sociales, los contenidos ideológicos de las formaciones académicas, y aprendizajes diferenciados del espacio. Los principales resultados establecen que los procesos de subjetivación política son espacialmente legible y de empezar a caracterizar territorialmente subalternidad, antagonismo y autonomía.

Palabras claves: México, universidad, poder, experiencia estudiantil, subjetivación, espacio social, territorio.