

Odiseo

Revista electrónica de pedagogía

Año 8, núm. 15, julio-diciembre 2010. ISSN 1870-1477

Formatos de lectura: [PDF](#) / [HTML](#) -- [Sobre los autores](#) -- PARA CITAR este artículo:

Macías Narro, A. (2010). Autogestión. La reforma pendiente. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8, (15). Recuperado el {día, mes y año} de: <http://www.odiseo.com.mx/2010/8-15/macias-autogestion-reforma-pendiente.html>

[Puede consultar la versión extensa de este artículo en formato [HTML](#) o en formato [PDF](#)]

Autogestión. La reforma pendiente (versión resumida)

Alfredo Macías Narro

Resumen: Ninguna reforma curricular puede incidir, “per se”, en el desarrollo de la calidad de la práctica pedagógica, de los contenidos curriculares o las prácticas académicas de vinculación, si topa con desviaciones y distorsiones, que se han convertido casi en propias de la operación e instrumentación del sistema escolar. En la historia reciente de México, han existido variadas reformas educativas, cuya diversidad ha ido de un extremo a otro del espectro pedagógico, sin apenas haber tocado el problema de fondo, la falta de pertinencia y conectividad social; esto es el origen del fracaso irremisible de las “reformas educativas”, en este contexto resalta la omisión de la Autogestión, no solamente como herramienta de vinculación o medio de aprendizaje autodirigido, en todos y cada uno de los intentos reformistas del Estado, sino como un medio de transformación de la realidad, tanto en el plano individual-formativo, como en el plano social.

Palabras clave: autogestión, reformas educativas.

Recibido: Julio de 2010; aceptado para su publicación: diciembre de 2010.

Introducción.

En la historia reciente de México, han existido variadas reformas educativas, correspondientes a los diferentes niveles escolares, cuya diversidad ha ido de un extremo a otro del espectro pedagógico, sin apenas haber tocado el problema de fondo, la falta de pertinencia social; se ha mantenido en la superficie de las formas de encarar la educación

en el aula, de acuerdo con las corrientes, tendencia o modas educativas, respondiendo siempre a la particular visión de los grupos hegemónicos de poder (el alto clero político, la derecha empresarial o la variopinta “clase política”). Así, hemos tenido desde la visión humanista pequeño burguesa que dio la autonomía a la universidad nacional en 1929, hasta la educación socialista propugnada e impulsada por el cardenismo en los años treinta desde las alturas del poder, pasando por la “reforma educativa” echeverriísta o la “revolución educativa” de Miguel de la Madrid; ambas como consecuencia, directa o indirectamente, del movimiento estudiantil popular de 1968.

En sentido divergente a los intentos reformistas oficiales, se destacan los movimientos democratizadores habidos en las principales instituciones educativas mexicanas; en particular, las estructuras académicas renovadoras de la UNAM de los años 70.

En la actualidad, las reformas recientes provenientes del oficialismo, es decir, la Reforma de la Educación Secundaria (RIES) o la malhadada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se corresponden de modo ejemplar con la visión neoliberal de la educación. Los efectos de la llamada “globalización” en el ámbito educativo son evidentes, bajo los auspicios injerencistas de los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) que, al amparo de los grandes capitales transnacionales, se han autoerigido en rectores de la economía mundial

Aún antes de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) difundiera los resultados de un informe reciente (abril del 2007), la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró una estrategia para responder a los señalamientos del organismo internacional, por la que establecerá una política para que la educación, sobre todo media y superior, se adapte a las necesidades del mercado y se impulsen los estudios de “corta duración” y en “áreas no tradicionales”.

Así mismo, es preocupante la llegada a nuestro país de instituciones educativas de nivel superior extranjeras, dado que, si el marco normativo que regula (o debiera hacerlo) a la educación particular en México es de suyo bastante laxo, ¿bajo qué términos legales, jurídicos y operativos se controlará a tales instituciones? A manera de ejemplo, es sabido que, en los Estados Unidos de América, no puede trabajar ningún profesionista que posea título expedido por institución mexicana alguna, sin embargo, como parte de las “facilidades” que nuestro entreguista gobierno otorga a sus “socios comerciales”, se destaca la facultad de ejercer profesionalmente en

nuestro territorio, en obvia competencia desleal, amén de aumentar el desempleo de nuestros profesionistas y contribuir a una mayor distorsión del mercado de trabajo.

Como corolario, podemos plantear que, la educación es, en primer término, un problema económico-político y no uno de mero orden técnico-pedagógico.

En función de lo anterior, la solución no vendrá de ningún programa de actualización docente, por más modernizador que luzca o por la cantidad de tecnología que se le imprima en las formas. Tampoco provendrá de las reformas curriculares (como las mencionadas RIES y RIEMS), que pretenden abordar el problema educativo, desde la óptica parcial y limitada, de modificar o sustituir algunas asignaturas o redimensionar ciertos departamentos académicos. Finalmente, tampoco habrá cambios significativos en la estructura de la burocracia educativa y sindical, si no se tiene el pleno conocimiento del rumbo político e ideológico del cambio necesario, así como la convicción política de hacerlo realidad.

A contrapelo de esta realidad, la visión gubernamental se orienta hacia la utilización (sin aclarar cómo) de instrumentos para “promover la empleabilidad” (sic) de los bachilleres en el mercado laboral es el otorgamiento de las llamadas “becas de pasantía”. Asimismo, se fortalecerán los programas de “orientación vocacional” en el nivel medio para que los estudiantes elijan otras opciones; Esto, con el argumento de que la matrícula profesional está concentrada en unas cuantas carreras.[1]

En primer término, nosotros concordamos en que la generación y acumulación y transmisión del conocimiento, en particular el científico y tecnológico, forman parte medular del hecho educativo de cualquier sociedad. Así mismo, la educación es, sin lugar a dudas, un proceso vital de toda sociedad (mexicana, venezolana o sudafricana), tanto en el nivel general del sentido universalista de la educación, como en el nivel específico y preciso de una comunidad particular. Es decir, nos referimos a la capacidad de autogestión de cada poblado, caserío, barrio o colonia y al grado de interrelación que posee con su microsistema educativo concreto.

De acuerdo con lo antes expuesto, el principio de la Autogestión se puede entender como un proceso (o serie de procesos asociados o vinculados), mediante el cual se desarrolla la capacidad individual o de un grupo para, en una primera etapa, identificar los intereses o necesidades básicas que les son propios a través de un sistema de organización comunitaria, exponiéndolos de manera efectiva en la práctica cotidiana y, en una segunda etapa, le permita defenderlos; “basándose en una conducción autónoma y facultada, en alianza con los intereses y acciones de otras organizaciones afines; este concepto de autogestión implica el desarrollo de

esquemas de planificación, democracia participativa y desarrollo sustentable propios”.[2]

En segundo término, comenzaremos por decir que es necesario establecer una visión integral del quehacer educativo, en el seno mismo de la comunidad en que se inserta cada plantel en lo singular y hacer copartícipe a la propia comunidad en las tareas cotidianas, tanto internas, como aquéllas diseñadas ex profeso como medios y mecanismos de vinculación entre el propio plantel y sus miembros, con los habitantes del entorno social inmediato al mismo.

El desarrollo de nuevas y renovadas acciones, así como crear actividades sistematizadas, pertinentes y relevantes para ambas partes, permitirá ir fortaleciendo los lazos de convivencia comunitaria. La autogestión integral de las instituciones educativas, junto con las organizaciones de su entorno social, permitirá construir una nueva realidad objetiva, al transformar la economía de sus comunidades, coadyuvando en la gestación de estructuras productivas de base, tales como cooperativas de producción y de consumo; coincidimos en que es importante que las instituciones educativas, particularmente las tecnológicas, se vinculen con las organizaciones productivas autónomas, así como con empresas e industrias locales, con la salvedad que debe procurarse que los esquemas de vinculación sean acordado con los trabajadores y/o su representación sindical o gremial y no solamente con el capital.

Finalmente, estas son realidades y expectativas, de una sociedad capaz de visualizar su futuro y de establecer los medios y mecanismos de orientación y dirección suficientes y necesarias para construirlo. La transformación de fondo, provendrá de la construcción de una nueva y diferente interacción entre personas libres, conscientes y críticas de su tiempo y de sus circunstancias, así como del nivel de compromiso social elaborado en conjunto por los actores que, hasta ahora, han sido marginados por las estructuras del poder, organizados en torno a una nueva institucionalidad democrática, no sólo representativa de la sociedad, sino construida desde la sociedad misma, ahora y de cara al futuro; En esto consiste la autogestión, tanto en lo académico, como en lo social.

1. El caso de Latinoamérica.

“La premisa fundamental del neoliberalismo para reorganizar la vida económica, social y cultural en el ámbito mundial es el libre mercado. El juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna. Este principio

resulta absurdo, si se consideran las condiciones de desigualdad de América Latina en relación con los países desarrollados, ya que la mitad de sus habitantes vive en situación de pobreza”. [3]

“Los gobiernos de Latinoamérica se han visto obligados a aplicar políticas similares para liberar los sectores productivos estructurales, reservados con anterioridad exclusivamente al Estado y, en un segundo momento, para liberar los sectores comercial, financiero y de servicios”. [4]

En la región de América Latina y el Caribe, los cambios más visibles en los sistemas educativos han sido dirigidos básicamente (a veces únicamente), a la equidad, la gestión, la calidad y el financiamiento y, en una enorme contradicción histórica, han sido puesto en segundo término o incluso abandonando del todo factores tales como, la formación y el perfeccionamiento docente, la consecución de mejores índices de cobertura o el garantizar acceso a la educación de las mayorías, más allá del nivel básico.

Los resultados obtenidos en la región durante la década pasada, han sido precarios e insuficientes, en el mejor de los casos, relacionados de manera directa con los aspectos estructurales derivados de las economías dependientes, subyugadas por las grandes transnacionales y pseudo-legitimadas, bajo la parafernalia neoliberal de la globalización.

Es evidente, entonces, que los problemas de índole socioeconómica y desigualdad cultural aunque, obviamente, no son ajenos al marco educativo, no crean de manera directa su causalidad. Lo que existe es una suerte de “transferencia ideológica” de las causas originarias de los problemas económicos y socioculturales al ámbito escolar, soslayando la auténtica lucha por la justicia social, en un marco de respeto al derecho a la educación.

Lo anterior, es un problema añejo y de una enorme complejidad cultural, ya que se relaciona profundamente con cuestiones que son, en realidad, ajenos al sistema educativo; a manera de ejemplo, podemos mencionar la tan arraigada como equivocada creencia en la educación como un factor de movilidad social. Este factor, es decir, la movilidad social, tiene más que ver con las cuestiones económicas, en tanto posibilitadores de la adquisición de “posición” social a través de símbolos físicos de “estatus” y, en este sentido material y utilitario, el poseer un título universitario (entre más “clásico” mejor), entra de manera obvia en la categoría de adquisición de un símbolo.

Si estamos de acuerdo con lo anterior, baste con recordar que "... el ínfimo financiamiento para el crecimiento sostenido de los países latinoamericanos y para la cobertura de los sistemas educativos es lo que ha deteriorado la calidad de los servicios, y no a la inversa, como se pretende hacer creer cuando se presenta como causa lo que en realidad es un efecto".[5]

2. El caso de México.

Aunque ha habido en Latinoamérica diversos ensayos de "educación popular", desde diferentes ópticas, y con diferentes tipos de instrumentación, sus enfoques han sido vagamente delineados, pese a ser englobados bajo dicho membrete. Muchos de sus defensores, llegaron a esta postura, a través de programas genéricos de "educación para adultos", bajo auspicios gubernamental, privado y aun religioso. El común denominador era, en términos amplios que, pese a que algunos de tales programas fuesen relativamente innovadores en el ámbito pedagógico, carecían de una visión política del complejo conjunto de los procesos de las transformaciones sociales y, por tanto, de sus modos particulares de intervención social y de manera específica, carente de "su" pedagogía.

Estas deficiencias, han derivado hacia la desfiguración de la importancia del trabajo político de masas, a través de la educación. Por lo general, el marco teórico-político de la "nueva educación", se quedó en la sola oposición a la educación oficialista, más de forma que de fondo, es decir, tal como lo plantea Julio Barreiro:

"... sin profundización del estudio de las causas de esa opresión y de la acción para superarlas".[6]

Dicha distorsión o dicotomía, llevó a la "educación popular" a perderse en un "pedagogismo", tal vez innovador en el seno académico, pero irrelevante y poco pertinente dentro de la sociedad.

Una de las causas directas del fracaso de las "reformas educativas" (incluida, por supuesto, la actual "Reforma Integral de la Educación Media Superior"-RIEMS) en el caso de México, ha sido la irracional y endogámica creencia oficialista, en una suerte de "utopismo pedagógico", basado en la visión autista y falaz de que la educación puede ser, en sí misma y por sí sola, un factor importante o aún determinante y orientador de las transformaciones sociales necesarias.

3. Las reformas recientes.

Hacia fines de la década de los treintas, el Estado postulaba el ejercicio de la inteligencia, en sentido enciclopédico y positivista, a la par que las aptitudes creadoras, como la preparación para servir a los intereses del pueblo mexicano, con laboriosidad y sentido cívico. Las autoridades apelaban a la razón, como el medio más eficaz, para hacer frente a las desiguales manifestaciones de los diferentes pueblos, de tantas culturas existentes, de la enorme pobreza e ignorancia que les agobian.

A partir de 1970, el gobierno mexicano organiza y coordina, desde la cima del poder, un programa nacional de "Reforma Educativa", destinado a todos los niveles académicos, como una suerte de respuesta institucional a las demandas económicas, políticas y sociales de la población. El llamado del movimiento estudiantil, a emprender los cambios necesarios en el país, desde la base misma, exhibió la rigidez, la debilidad y anquilosamiento de las instituciones que, tradicionalmente, habían servido de fundamento a la maquinaria burocrática gubernamental.

Los centros de educación superior del país, no habían logrado establecer un programa de acción que diera respuesta, por una parte, a las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de los servicios y, por la otra, los cuadros profesionales y técnicos que habían venido formando, carecían de expectativas laborales, en un mercado dominado por la penetración extranjera y una enorme disparidad de precios en los productos.

En función de lo anterior, era obvia la imposibilidad de aplazar las decisiones gubernamentales, orientadas a impulsar la producción agrícola e industrial para, de acuerdo con la visión del régimen de Luis Echeverría Álvarez, reducir la desigualdad económica y social entre las masas de población marginadas desde las postrimerías del cardenismo.

Se dispuso pues, en este sentido, la aplicación de un programa de desarrollo, a través de la generación de tecnología y del adiestramiento de las nuevas generaciones. Educar, desde esta orientación política, significaba favorecer un cambio de mentalidad en la población, a través de la depuración de las técnicas de enseñanza y canalizar, por medio de las instituciones gubernamentales, acciones y actividades diversas, en busca de equilibrar o, más bien, de reequilibrar el sistema social.

Las políticas educativas, estaban pensadas, (al menos en sus inicios teóricos), como una serie de estrategias, encaminadas a la habilitación de la población para la participación masiva en la actividad económica y cultural y superar las condiciones del subdesarrollo impuestas, en un esquema neocolonialista, por los países desarrollados.

En este rubro, se insertarían las estrategias educacionales, de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza; el discurso oficial, aseguraba que, el mexicano educado, podría contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la injerencia, sistemática y acumulativa, de la transmisión de los valores de las clases dominantes, en una lógica consumista de los representantes del mercado. La gran burguesía, entraba en pugna, nuevamente, con un gobierno que, desde su punto de vista, comenzaba a parecerse, al menos en la retórica del discurso oficial, al del régimen del presidente Lázaro Cárdenas y, por tanto, era percibido como una amenaza para sus intereses de clase.

En el plano de la academia, la avalancha tecnológica en la educación, en oposición con las metas de crear conciencia en la población, contribuyó a reducir la participación popular en las decisiones y los destinos del país.

4. Los principios revolucionarios de la Autogestión; El movimiento estudiantil mexicano (1968-1971).

“Que nadie pretenda llamarse a engaño. No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa, como estudiantes, es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico que impugna, contradice, controvierde, refuta, y transforma; revoluciona la realidad social, política, cultural y científica. No se engañen las clases dominantes: ¡Somos una revolución! ¡Esta es nuestra bandera!” [7]

La autogestión académica (La influencia de José Revueltas).

En función de lo expuesto anteriormente, es necesario poder determinar los “modos” correctos de intervención educativa autogestionaria; para ello, es necesario tomar en consideración algunos aspectos sociales fundamentales, como son:

- Conocer, rigurosamente, cómo se estructura la sociedad, en sus diversos niveles.

- · Definir cuál es la tendencia predominante, en un momento histórico determinado.
- · Saber cómo funciona la interdependencia entre esos niveles.
- · Conocer cuáles son las bases determinantes del sistema de dominación capitalista.

El paso de una educación “culturalista”, a un modelo de carácter histórico, es decir, que parta del análisis riguroso e integral de la realidad, permite reformular sus postulados teóricos básicos y, en concordancia con ellos, los de su correspondiente sistema educativo, que hace de la autogestión académica imbricada en las organizaciones sociales (que le dotan de sentido político, social e histórico), un medio para construir las transformaciones reales y de fondo en la estructura social, más allá de las simples “reformas” (las sociales y, obviamente, las educativas) de alcances meramente populistas y cargadas de retórica oficialista que, a fin de cuentas, solamente buscan su propia reafirmación a través de la reproducción ideológica de los valores burgueses.

Entonces, estaremos construyendo una educación basada en una teoría pedagógica que se comprueba más en los significados de su práctica (Praxis), que en la confrontación con otras teorías.

En ese hilo de ideas, Revueltas hace hincapié, desde una perspectiva crítica, en el papel que, en el caso de las comunidades académicas, en tanto organizaciones sociales determinadas, juegan de manera particular las asociaciones colegiadas de profesores, en las diferentes instituciones educativas, particularmente en los niveles medio superior y superior, dada que:

“... en sus fundamentos (dichas organizaciones) está(n) destinada(s) a desempeñar un papel antagónico hacia los estudiantes: representa(n), no a la autoridad, sino al principio de autoridad entre los profesores mismos y contra los alumnos; no se basa(n) en la disciplina consciente y aceptada de modo voluntario, sino en el acatamiento acrítico, dogmático e irracional de sus decisiones y su investidura”. [8]

Los rasgos esenciales de lo que, de manera genérica, se entiende por autogestión, se comienzan a perfilar en la práctica cotidiana de las organizaciones estudiantiles, gremiales y académicas de las diferentes instituciones educativas que participaron en el movimiento estudiantil popular de 1968, al plantearse que:

“Nuestro movimiento de huelga estudiantil y de acción política popular y democrática ha logrado establecer estas nuevas formas revolucionarias, que son

formas de autogestión, formas de lo que la autogestión es y de lo que queremos que ésta sea, cuando se instituya (...) a todos los niveles de la educación superior” [9]

En la esfera de lo pedagógico, la autogestión en el proceso enseñanza-aprendizaje, consiste en el automanejo y la autodirección de las actividades académicas por parte de los cuerpos colegiados bipartitas (o tripartitas), según lo amerite el objeto del conocimiento que se pretenda abordar. Desde esta óptica, la autogestión se establece como una metodología más ágil, flexible y dinámica, que los sistemas pedagógicos en boga, particularmente los constructivistas que, bajo la apariencia de trabajo grupal activo, ocultan (no muy bien, por cierto) esquemas mediatizantes que, desvinculando a las instituciones educativas de los problemas sociales y alejar, tanto al profesor como al alumno de la realidad, contribuyen a la enajenación del trabajo académico y convierten el acto educativo en una simulación meramente esquemática y distorsionada de la sociedad en que se desenvuelve.[10]

5. La autogestión de las instituciones académicas.

Desde la época de la lucha por la autonomía universitaria (1923-1929), o la gran movilización política para definir el rumbo de la educación nacional, en el periodo posrevolucionario, particularmente en torno al cardenismo (1928-1936), fue evidente la interrelación, (en ocasiones contradictoria y aun antagónica), entre la formación política y la educación formalista.

No se puede separar la cuestión política del quehacer académico, toda vez que la tan pretendida, como ilusoria “desideologización” o “apoliticismo” de la academia es una monumental falacia; la acción sociopolítica, presente en todos los ámbitos de la vida comunitaria, obviamente se encuentra, de igual manera, formando parte de la vida cotidiana de las instituciones escolares de todos los niveles y fomenta su real valor como agente de transformación de la realidad.

De acuerdo con el Mtro. Francisco Gutiérrez:

“El hombre que debemos formar es ese ser relacional, condicionado política, social, y económicamente por una sociedad llena de contradicciones (...) en modo alguno es “peligrosa” la dimensión política de la educación; antes al contrario, la ausencia de esta dimensión es, de acuerdo con nuestra hipótesis, la causa del deterioro y de la desvirtuación del sistema educativo. Mientras no resolvamos esta “apoliticidad” de la educación, es muy poco lo que puede esperarse del perfeccionamiento técnico-pedagógico del sistema (...) la acción puramente pedagógica ha entrado en una

espiral de descomposición e irracionalidad tales, que los mismos “responsables” del sistema están asustados de los pobres y míseros resultados del puro y simple traspaso de conocimientos (...) estas realidades nos obligan a poner en el banquillo de los acusados no a la escuela, sino al tipo de educación, tal como lo hemos concebido hasta ahora. La educación tradicional, por más remozamiento a que sea sometida, es un imposible pedagógico, un despilfarro económico y un engaño y frustración para un alto porcentaje de la población. Hacer del proyecto educativo un proyecto político es variar sustancialmente el concepto tradicional de la educación; es ponerla al servicio del desarrollo social y no sólo del desarrollo económico de algunos grupos, y es coadyuvar a la concreción del proyecto histórico nacional”.[11]

Uno de los elementos fundamentales para contrarrestar el esquema utilitarista de la educación es, de manera clara, la formación integral del individuo en el marco de la autogestión, tanto en lo académico, como en lo social; la autogestión es, en primer término, la toma de conciencia o proceso de concientización. Este proceso implica, por tanto, gestar el impulso hacia la consecución de objetivos personales, en el marco de los grandes objetivos comunes. Puesto en otros términos, la concientización está en vinculación directa con las formas de relación con la realidad, en que la conciencia se mueva y del rango de libertad en que pueda hacerlo, tanto en lo individual, como en lo colectivo, dentro del contexto de esa realidad.

En tal sentido, el conocimiento, es decir, la construcción del conocimiento, tendrá como una de sus herramientas de trabajo, la crítica radical de todo lo que cerque o amenace el ejercicio individual y colectivo de la libertad de conocer y transformar lo establecido. Por ello, la autogestión académica representa y reclama, al mismo tiempo, libertad y autonomía; libertad para actuar en su propio desarrollo y autonomía para desenvolverse de manera transformadora en el seno mismo de la sociedad. En este hilo de ideas, a cada contrastación académica de un hecho, debe seguir la acción concomitante;

“... si se trata de un hecho social o político, esto deberá encontrar la correspondiente acción política o social, por las vías, los conductos y los métodos que las propias circunstancias señalen, en compañía de las autoridades educativas o sin ellas (...) Nos parece que este ejemplo es de gran elocuencia práctica para ilustrar las formas de funcionamiento de la autogestión académica” [12]

La autogestión implica pues, como condición necesaria, la libertad máxima de la conciencia puesta en acción, con la concurrencia de diferentes sistemas de pensamiento y su consecuente confrontación, es decir, la lucha de las ideas como base indispensable para la democracia cognoscitiva, en la que la construcción del

conocimiento se constituye como un debate continuo para su recreación continua. De este concepto teórico de la autogestión se deriva también su propia praxis. Se puede afirmar entonces que, la metodología general de la autogestión, (al margen de las métodos particulares de cada área del conocimiento que se trate), implica per se, un estudiar y un conocer concretos, en estrecha relación con el contexto (tiempo y sociedad) en que producen sus relaciones; en este sentido, la autogestión, se dirige al fondo de la interacción histórica de su contexto general y específico, con el fin de actuar en el seno de sus contradicciones.

6. Experiencias Autogestionarias de los años 70 en la UNAM.

“Pues bien, el movimiento estudiantil construye; construye formas nuevas de poder en las escuelas de educación superior, que no han encontrado todavía una estructura homogénea y definitiva, pero en su variedad y desarrollo actuales caben dentro de una palabra: El Cogobierno, la dirección de las escuelas por organismos paritarios de profesores y alumnos, no solamente con facultades deliberativas y consultivas sino con poderes ejecutivos. Esto implica la capacidad de decidir sobre los planes y programas de estudio -no sólo las escuelas, sino el país, padece unos planes de estudio catastróficos, que sirven a la burguesía y el imperialismo-, la facultad de mejorar las plantas de profesores, el control de los presupuestos, la posibilidad de luchar desde posiciones de poder por internados, becas, comedores para estudiantes, bibliotecas suficientes, etc...”
Prof. Víctor Rico Galán en Asamblea Plenaria.
Escuela Nacional de Economía, Ciudad Universitaria. 1972.

EL CO-GOBIERNO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ECONOMÍA (AYER Y HOY).

Durante más de dos décadas, esta paridad en la estructura decisoria de la entonces Escuela Nacional de Economía, se configuró como su forma autogestionaria de gobierno, sustentado en la democracia abierta y directa en la que participaron miles de estudiantes, junto con cientos de profesores.

En la actualidad, el alumnado y muchos profesores, luchan activamente por revivir los ideales de equidad, justicia social y libertad académica en la hoy Facultad de Economía, que se vivió por muchos años; reproducimos un fragmento íntegro del

pronunciamiento hecho en la toma de posesión de los consejeros técnicos estudiantiles:

“No somos la expresión de la voluntad por el desorden, sino la aspiración a un orden diferente, somos, pues, la encarnación de los intereses generales a los que se debe esta escuela y la Universidad. Ya lo dijo Víctor Rico Galán, el movimiento estudiantil construye y hoy ésta es nuestra bandera de lucha, pintaremos de pueblo a esta escuela tan necesitada de suerte mayor, crearemos aquí y ahora la ciencia e investigación que requiere nuestro país y el mundo frente a los problemas económicos que atormentan a todos.

Este es nuestro proyecto, este es el proyecto que demanda nuestra comunidad, es hora de cumplirlo y por ello hacemos un llamado urgente a las academias, a los profesores y trabajadores, para que sean parte activa de la transformación global de la facultad, a que contribuyamos positivamente con la democratización de la enseñanza, con la reforma académica global y crear un pacto para renovar las condiciones materiales de estudio.

Por último, cuando en el mundo presenciamos la catástrofe en que devino la superstición del neoliberalismo, la modernidad, y su falso proyecto democrático para las naciones, gobernadas todas por el mercado, y cuando la vida misma es oprimida por el plúmbeo capital mundial, presenciamos a la vez un movimiento social que se atreve a elevar sus ojos frente a esta oprobiosa situación. Y nuestra Facultad no es la excepción y no puede quedar rezaga en la transformación global de la sociedad”.

México Tenochtitlan, 1 de diciembre de 2008

“FRENTE DE ESTUDIANTES POR LA TRANSFORMACIÓN”

- Circulo de Pensamiento Crítico Regeneración y Política.
- Coordinadora de Estudiantes de la Facultad de Economía.

Consejeros Técnicos Estudiantiles

García Gómez Miguel Ángel

Martínez Rodríguez Adriana

Luna González Dolores

LAS “PREPAS” POPULARES, LOS PIONEROS.

El caso de las preparatorias populares, se remonta a febrero de 1968, año en que los estudiantes rechazados en el examen de selección de la UNAM decidieron, en compañía de algunos padres de familia, la participación integrada con el Grupo “Miguel Hernández” de la Facultad de Filosofía, con el fin de empezar a trabajar, en la parte académica, en los corredores y algunas aulas de la facultad, con el apoyo solidario y comprometido de la parte docente de pasantes de otras escuelas y facultades, para mostrar a las autoridades universitarias que había espacio para la academia y había profesores, en su mayoría voluntarios sin retribución monetaria. No mucho tiempo después, de entre los varios edificios desocupados del patrimonio universitario, la UNAM cedió el de la calle de Liverpool y luego la casona porfiriana de Tacuba, que había albergado a la Escuela Nacional de Ciencias Químicas. El Consejo Universitario aprobaría años después la incorporación y revalidación de estudios de la Prepa Pop,

Al decir del Mtro. Alberto Híjar Serrano:

“La justicia de la Preparatoria Popular convenció a la Rectoría encabezada por Javier Barros Sierra que reconoció sus estudios, le perdonó el pago de cuotas correspondientes y la albergó en el edificio de Liverpool 66 cerca de la Zona Rosa, amueblado con bancas, escritorios y pizarrones desechados. El aparente gran desorden de la “Prepa Pop” en realidad dio lugar a una poderosa autogestión con gran influencia en los movimientos populares que asumieron el proyecto y lo reprodujeron. En una de las mesas redondas conmemorativas, un profesor narró su preocupación por llegar tarde seguro de no encontrar al grupo. Para su sorpresa el grupo, sentado en círculo leía y discutía sin necesidad de vigilancia alguna. El crecimiento de la Preparatoria Popular con la fundación de los planteles Tacuba y Fresnos sólo fue detenido por la corrupción de éste y por la represión autoritaria que destruyó techos, plafones, pisos e instalaciones de electricidad tanto en el añoso edificio de Tacuba como en la virreinal casona de Mascarones”. [13]

Así, en los hechos, en febrero de 1968 empezó el modo autogestivo de educación pública y con ejercicio crítico de la autonomía.

EL CENTRO LIBRE DE EXPERIMENTACIÓN TEATRAL Y ARTÍSTICO (CLETA).

Otro caso paradigmático, de la capacidad de vinculación con las comunidades más pobres, ejerciendo de manera simultánea una importante labor de concientización política, fundamentalmente a través del quehacer artístico, lo representa el Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística (CLETA), hoy denominado Organización Política y Cultural – CLETA o simplemente OPC-CLETA, cuya evolución a través de más de tres décadas de lucha social, es particularmente notable.

El origen del CLETA, se remonta al 21 de enero de 1973, cuando estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM tomaron el "Foro Isabelino", ubicado en la Calle de Sullivan. Unos pocos días más tarde, emiten una vibrante convocatoria a fundar el Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística. Algunos de sus cofundadores, son Luis Cisneros, Enrique Balleste, Claudio Obregón y Luisa Huerta entre otros connotados miembros del medio artístico-político.

“En 1974 fue la primera vez que integrantes del CLETA fueron a Guanajuato, y es cuando hacen el primer Cervantino Callejero. En esa primera visita los integrantes del CLETA conocieron todo Guanajuato incluso la cárcel. Pero como dijo alguna vez alguien, "La única lucha que se pierde, es la lucha que se abandona". Los integrantes del CLETA han sido constantes y no han abandonado la lucha es por ello que han avanzado. A partir de esa primera visita se da toda una lucha para abrir espacios, ir haciendo entender a las autoridades de que es un derecho del pueblo tener sus propias manifestaciones y lugares donde mostrarlas. En este sentido ha sido una lucha muy larga, que tiene sus alti-bajos y ha sido apoyada fundamentalmente por el pueblo de Guanajuato, por sectores de intelectuales, sectores de artistas. Últimamente, en el Cervantino del 2004 se pusieron a platicar y coordinar con los organizadores del Festival Internacional Cervantino”. [14]

“Como en las reuniones pasadas, las participaciones son abiertas y seguramente habrán posturas antagónicas, posiciones críticas. No todas las pláticas serán a favor de la organización ni de sus forjadores, y habrán de mostrarse errores y equivocaciones que se han cometido. Este es uno de los tantos riesgos que se corren al asumir una posición política del trabajo cultural, el riesgo de hacer del arte un modo de lucha y de no ocultarnos en silencios encubridores e hipócritas (...) en realidad, lo que más importa no es esto, sino que permanezca viva una llama de trabajo colectivo, trabajo cultural que asume su papel político.

Porque algo que no necesita adivinación son las contradicciones políticas, económicas y culturales que comenzarán a hacerse sistémicas, comenzarán a implicar a todos, especialmente a los universitarios. En nosotros, en todos, está que la UNAM no caiga en manos de la ultraderecha, que defendamos a la UNAM y hagamos que ésta sea del pueblo, para el pueblo y desde el pueblo.

En este sentido, hacer este proceso de reflexión y diálogo de nuestro origen y significado junto con Difusión Cultural de la UNAM, no sólo es un histórico acuerdo de trabajo sino que representa la posibilidad de que juntos, las autoridades y nosotros colaboremos en la construcción de lo que José Revueltas, uno de sus más grandes profesores concibió y defendió: la Universidad como el espacio de autocrítica de la sociedad entera...” [15]

EL AUTOGOBIERNO DE LA ESCUELA NACIONAL DE ARQUITECTURA (1972-1978).

En la Escuela Nacional de Arquitectura, desde 1966, un pequeño grupo de estudiantes había logrado incorporar a tres profesores de la Facultad de Economía y a uno de Filosofía para romper con el monopolio de los arquitectos-empresarios que, lo mismo enseñaban resistencia de materiales, que historia del arte. El Movimiento del 68 trajo, como una de sus consecuencias inmediatas, la línea de trabajo-estudio autogestiva, vinculada a las necesidades populares más urgentes, a diferencia de los ejercicios caprichosos de diseñar fondeaderos para yates o, aunque parezca broma, ¡casas en la luna! Había el orgullo de la primera brigada constituida por trabajadores, profesores y estudiantes y del apoyo relativamente exitoso al pueblo de Topilejo, agredido por el atropellamiento de un vecino por una unidad del transporte público.

Así, un largo proceso de lucha académico-política, da inicio, formalmente, el 11 de abril de 1972 y culmina con la aprobación de la propuesta de Plan de Estudios de Autogobierno (Unidad Académica de los Talleres de Número) de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, cuya estructura manifestaba una novedosa manera de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la arquitectura, habiendo sido aprobado por el Consejo Universitario en 1976.

“En el mes de abril de 1972 se define en la Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad (Nacional) Autónoma de México, (ENA-UNAM) un movimiento académico, pedagógico y administrativo, que plantea la urgente necesidad de cambio en los planes de estudio, en los modelos de enseñanza-aprendizaje y en los organismos administrativos para adecuar la formación de los arquitectos a una realidad que hasta la fecha fue ignorada en la escuela. La enseñanza toma otro

rumbo distinto, basado en los objetivos planteados por esta corriente renovadora llamada AUTOGOBIERNO...” [16]

Este plan de estudios, se orientaba hacia el cumplimiento de los objetivos centrales del Autogobierno, puestos de manifiesto en desplegados, marchas, mítines, volantes, plantones, conferencias, etc. y que se orientaban hacia formar un nuevo profesional de la arquitectura, acorde con los acuciantes problemas sociales, particularmente, los de vivienda popular; asimismo, se buscaba democratizar la enseñanza, a la par de las formas de gobierno de la institución y, de ese modo, aportar a la Universidad un modelo viable, tanto para su transformación en una Universidad científica, como para definir su orientación político-social democrática y vinculada a las luchas populares.

Los SEIS OBJETIVOS, determinados democráticamente por la comunidad del autogobierno, y que fueron proclamados en asamblea plenaria el 11 de abril de 1972, son:

· TOTALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS.

El estudiante debe comprender las repercusiones sociales, económicas y políticas durante la adquisición de sus conocimientos y dentro de su práctica que desarrollen en la sociedad por transformarla.

· DIÁLOGO CRÍTICO.

El proceso educativo debe ser un constante diálogo en el cual se analice y se critique, y en donde el profesor y estudiante participen activamente y es así como el profesor dejará de ser un emisor y el alumno un simple receptor.

· CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD NACIONAL.

En la medida que el hombre conozca y comprenda la realidad nacional de su época, podrá interferirla y transformarla, no será un simple espectador, sino que será un ser activo, crítico y transformador.

· VINCULACIÓN AL PUEBLO.

Nuestros conocimientos deberán ser enfocados a la solución de necesidades de la población obrera, campesina, colonos y pueblo en general, en el camino redesarrollar la educación con y junto al pueblo.

· PRAXIS.

Es la capacidad de demostrar si nuestros conocimientos son correctos, mediante la asimilación crítica de los resultados objetivos de nuestra práctica social; luchamos porque la teoría, la podamos comprobar, además de enriquecerla con la práctica.

· AUTOGESTIÓN.

Que seamos seres capaces de gobernar nuestras propias vidas, de elegir nuestras tareas dentro de esta sociedad y que nuestros destinos no dependan de otros o de las circunstancias. La autogestión, es la forma viva y crítica del pensamiento militante y activo, es la conciencia de lo que significa estudiar, conocer y actuar dentro de una perspectiva de cambio de las estructuras sociales.

El Autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura, como tal, fue un movimiento educativo intenso que, precisamente a través de sus propuestas y acciones académicas, políticas y administrativas, se convirtió en la respuesta universitaria a un obsoleto y anquilosado sistema educativo, que rápidamente trascendió, en una primera instancia, las fronteras del área metropolitana y después las nacionales, para convertirse en un parteaguas en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, tomándose, incluso, como modelo a seguir por otras escuelas de arquitectura, tanto nacionales como de otros países.

Sus méritos fueron ampliamente reconocidos; su incursión en concursos de arquitectura a nivel internacional se vio coronada por numerosos premios; la intensa y comprometida participación del sector académico permitió la factura de interesantes publicaciones que, en las más de las veces, se convertían en complemento didáctico indispensable para el estudiante. Al romper con la vieja costumbre de subordinación en la relación profesor-alumno, se logró obtener generaciones de arquitectos críticos y propositivos que ofrecieran alternativas ingeniosas sumamente importantes y acordes con la realidad de ese momento histórico; con el ejercicio de la vinculación popular, se atendieron infinitas demandas urbano arquitectónicas de la población más desprotegida, lo mismo en la Ciudad de México, que en asentamientos del interior de la República.

“El estudiante autogobiernista se sentía comprometido con el sector de la sociedad para la que trabajaba con base en temas reales, y gustosamente acudía ya fuese a la colonia Héroes de Padierna o a San Cristóbal de las Casas, Chiapas, a colaborar con la solución de problemas urbanos o arquitectónicos...” [17]

El Autogobierno fue una experiencia académico-política-administrativa que logró, por méritos propios y pese al constante e indiscriminado bloqueo por parte de las autoridades, demostrar que sí era posible la renovación y actualización de los esquemas didácticos universitarios, al contemplar una enseñanza aprendizaje totalizadora de los conocimientos, considerando la praxis y la autogestión, como elementos fundamentales de la misma.

De acuerdo con la visión política y la postura académica del Mtro. Alberto Híjar Serrano, la definición del Autogobierno, propiamente como tal, la dio la línea anarquista del joven profesor Germinal Pérez Plaja, cuando advirtió la insuficiencia de “tomar” la dirección de la escuela, porque de lo que se trataba era de tomar el poder. Revueltas, por su parte, llamaba a no confundir esto con el Autogobierno pero, en la práctica, “... la línea principal de reivindicar la PRAXIS como adopción de problemas reales para su solución urbana y arquitectónica, significa una educación como la soñada por Revueltas que exigió una especie de federación colegiada de talleres a la manera de cómo serían los poderes de un gobierno anarquista”. [18]

El Autogobierno resultó en una forma de autogestión, que alcanzó resonancia internacional, sobre todo por los premios concedidos por la Unión Internacional de Arquitectos. El llamado del Che Guevara, al clausurar el encuentro de la UIA (Unión Internacional de Arquitectos) en La Habana en 1964, arraigó en el Autogobierno el proceso de apropiación de las técnicas en beneficio de las necesidades populares; (De aquí nació la fraterna relación con Fernando Salinas y Roberto Segre, los dos grandes impulsores en Cuba de la visión de crear una arquitectura para el tercer mundo).

Se trataba, en esencia, de determinar una concepción educativa que abandonase las prácticas educativas y profesionales, de carácter retórico y academicista, para transformarse en una educación generadora de conciencia, en los alumnos y entre los docentes, que fuese renovadora, racional y dinámica en sí misma, dotada de un sentido de historicidad y con visión de futuro.

De acuerdo con lo anterior, se realizaron agudos pronunciamientos de orden académico-pedagógico, con gran significado político de muchos otros destacados profesores de la ENA-AUTOGOBIERNO, por ejemplo:

“... tomar la realidad socio-económica como una cuestión objetiva con un carácter dinámico y que esto nos sirva como punto de partida para la objetivación de la enseñanza y para poder plantear programas teórico-prácticos, de cuyos resultados

pueda obtenerse un egresado en condiciones óptimas de profesionalidad, capaz de desarrollar con vigor las funciones del arquitecto; del mismo modo se podría prever en aquél punto de partida los posibles cambios dentro de esa realidad, como resultado de la actuación de los sujetos egresados del mecanismo de enseñanza”.[19]

Al decir de Alberto Híjar Serrano:

“El poder de subsunción del capitalismo, la incapacidad para generar relevos en los mandos, la comodidad acrítica del posmodernismo, la privatización furtiva y abierta de la educación superior, obstaculiza la continuidad de la dialéctica práctica entre autonomía, autogestión y autogobierno. Pero no la invalida, sino todo lo contrario”. [20]

Encarar, por parte del estudiante, esta nueva visión autogestiva de su proceso de formación, como arquitecto y como persona, conciente, libre y crítica de su tiempo y de sus circunstancias le lleva, de entrada, a abandonar la calidad de receptor pasivo en el acto de la enseñanza-aprendizaje y adentrarse en la integración de un nuevo papel activo, apoderándose del campo de las decisiones que le corresponde.

“... es necesario definir claramente el contenido ideológico que implica el conjunto de áreas del conocimiento que integran el campo formativo del arquitecto, cuya indefinición, a la fecha, sólo ha traído como resultado una confusión de posiciones ideológicas un tanto nebulosas o poco claras, y que en muchas ocasiones cae precisamente en la posición reaccionaria de la “Desideologización”, como una postura libre e independiente de la arquitectura”.[21]

El nuevo papel de los docentes, cobra una dimensión fundamental en el avance de la experiencia político-pedagógica del autogobierno. La fase de la experiencia general del manejo de temas reales, por parte de la escuela, dejó muy claro que había muy profundas diferencias entre los profesores, ya que, aun siendo “autogobiernistas” y coincidentes casi todos, en la visión política de conjunto de la ENA-AUTOGOBIERNO, la carencia de herramientas pedagógicas adecuadas a las nuevas circunstancias académicas, a las exigencias de flexibilidad, pertinencia y compromiso político-pedagógico, impedían a muchos profesores imaginar, instrumentar y aplicar, conjuntamente con los alumnos, nuevas formas de trabajo académico.

“Un disparate en boca de un alumno, es una pregunta que no supo formular.”

Compañero Arq. Ricardo Harte White, profesor y coordinador del GEP-2.[22]

A lo largo del proceso de desarrollo del tema “Vivienda Obrera en Cd. Sahagún”, la coordinación interna del GEP-2, se caracterizó en apoyar las decisiones de los alumnos, someter a la aprobación del grupo entero sus hipótesis de trabajo, los criterios y mecanismos para la evaluación, tanto del proceso de diseño del tema, como del grado de maduración y el nivel de aprendizaje de cada alumno individual, mismos que, una vez discutidos, adecuados y aprobados por el grupo, se vigilara su materialización. Siempre prevaleció la visión académica y, en este sentido, nunca se hizo de lado el papel del alumno como “aprendiz de arquitectura”; la tónica era, por tanto, apoyar la transformación integral del GEP-2 en un grupo autogestivo, sin perder de vista los compromisos adquiridos con los trabajadores de Cd. Sahagún, con la coordinación General de la ENA-AUTOGOBIERNO y con el Infonavit.

Siempre se procuró, atendiendo un principio genérico de los procesos autogestionarios, tomar decisiones consensuadas, evitando en la mayor medida posible, el “mayoriteo” de las votaciones; esto conllevó que, las asambleas de grupo, de taller y las plenarias, aunque maratónicas muchas veces, fuesen muy ricas en aportación de ideas y argumentos a debate. Esto mismo, se buscó aplicar por norma en las experiencias de vinculación popular.

7. Conclusiones

En función de lo expuesto a lo largo de este trabajo, resulta evidente que ninguna reforma curricular puede incidir, “per se”, en el desarrollo de la calidad de la práctica pedagógica, de los contenidos curriculares o las prácticas académicas de vinculación, si topa con desviaciones y distorsiones, que se han convertido casi en propias de la operación e instrumentación del sistema escolar. Los vicios que arrastra tras de sí el sistema educativo en su conjunto, pero especialmente, en el nivel medio superior, se pueden resumir en que, en vez de realizar cambios de fondo en la estructura político-administrativa, los gobiernos recientes se han limitado a emitir normas de carácter coercitivo e imponer, desde las alturas del poder, formas “innovadoras” de operación técnico-pedagógicas. De igual manera, a partir de la administración foxista, pero de manera escandalosa en la actual, se ha magnificado la intromisión de la cúpula sindical en aspectos claves de la educación, como es el caso del Programa ACE, la aplicación de la prueba ENLACE o los mecanismos de

selección de profesores y directores de plantel, particularmente del nivel medio superior.

En este hilo de ideas, es muy ilustrativa la opinión del CINVESTAV, respecto de la RIES:

“... se apuesta a los efectos positivos de sistemas de evaluación externa, sin considerar que los exámenes están influyendo en la práctica cotidiana de maneras que contravienen los enfoques pedagógicos propuestos y conducen a la larga a aprendizajes deficientes. La incidencia de estos y otros factores en las condiciones escolares cotidianas constituyen un obstáculo a los esfuerzos individuales y colegiados de los docentes para cambiar sus modos de trabajo”. [23]

Como se puede advertir en los párrafos antecedentes, es clara la omisión de la Autogestión, no solamente como herramienta de vinculación o medio de aprendizaje autodirigido, en todos y cada uno de los intentos reformistas del Estado, sino como un medio de transformación de la realidad, tanto en el plano individual-formativo, como en el plano social. La falta de pertinencia y conectividad social, más que la ausencia de “calidad” o de factores de “excelencia” académica, docente o curricular, es lo que ha condenado al fracaso irremisible a las “reformas educativas”, incluyendo a la tan cacareada como vacía “Reforma Integral de la Educación Media Superior”.

En la actualidad, el sistema capitalista mundial, encarna una de las más voraces facetas de su esencia político-ideológica, en la cínica pretensión de imponer la visión empresarial que acomoda las estructuras y sistemas educativos, a la “libre demanda del mercado de trabajo”, pobre eufemismo que intenta, en vano, legitimar así sea en su mínima expresión, el simplismo globalizante de la educación mercantilista y utilitaria que se amolda a sus necesidades y requerimientos de mano de obra, intelectual o profesional, da lo mismo.

Se ha convertido en una triste realidad, la tendencia a “ajustar” los conocimientos y sus usos sociales, al reforzamiento de un modelo económico de acumulación privada, en el que el modelo y el sistema educativos y, desde luego las instituciones que lo configuran y operan, particularmente en los niveles medio superior y superior, tienen cada vez más como referente el “mercado” y no la sociedad.

El currículo queda, pues, supeditado a los vaivenes del neoliberalismo que, un día requiere técnicos en tal o cual especialidad y al día siguiente cancela las carreras o cierra las escuelas que la impartían, para su inmediata, irreflexiva y acrítica reposición por una nueva carrera requerida circunstancialmente, para ser en muy

poco tiempo igualmente desechada; la “sociedad de consumo” en su más cruda expresión, se ha asentado en el sistema educativo mexicano.

El conflicto teórico-pedagógico se encuentra, entonces, subsumido en el conflicto ideológico-político, mismo que pretende (sin éxito), enmascarar los intereses de clase que dominan y determinan los esquemas y la orientación académica del sistema educativo en su totalidad.

Los paralelismos históricos nunca son una circunstancia casual. La educación tiene un papel civilizador, fundamentado culturalmente por el reconocimiento explícito de valores comunes y compartidos, entre los diferentes estamentos de la sociedad y los miembros de las comunidades estudiantil, trabajadora, académica y científica.

[1] “Estrategia de la SEP en respuesta a la OCDE”, nota de Karina Avilés en el diario La Jornada, 25 de septiembre de 2007.

[2] Hiram Quiroga, Santiago Quevedo y Eduardo Chiriboga, “Hacia el cambio mediante la autogestión”.

[3] López Guerra, S. y Flores, M. (2006). “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día 7 de mayo del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>.

[4] *Ibid.*

[5] *Ibid.*

[6] Barreiro, Julio en “Educación popular y proceso de concientización”. Ed. Siglo XXI, Méx. 1984.

[7] Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria. 26 de agosto de 1968. citado por José Revueltas en “México 68: Juventud y Revolución”. Obras Completas. Ed. Era. Mex. 1983.

[8] *Op. Cit.*

[9] *Ibid.*

- [10] “El resultado de esta despolitización, es una escuela superactiva en futilidades y superpasiva en lo esencial”. Francisco Gutiérrez, en “Educación como praxis política”. Ed. Siglo XXI. Méx. 1984.
- [11] Gutiérrez, Francisco en “Educación como Praxis política”. Ed. Siglo XXI, Méx. 1984.
- [12] Revueltas, José en “México 68: Juventud y Revolución”. Obras Completas. Ed. Era. Méx. 1983.
- [13] “Hora De La Autogestion”. Documento de El Taller de Construcción del Socialismo. Alberto Híjar/Octubre, 2008.
- [14] Memorias del Coloquio de la OPC-CLETA 2007 “La historia del CLETA”. Mex. Agosto-septiembre del 2007.
- [15] Ibid. Fragmento de algunas participaciones en las actividades inaugurales; Enrique Cisneros (OPC-CLETA), Gerardo Estrada (Coordinación de Difusión Cultural), Octavio Valadez (Escuela de Cultura Popular, OPC-CLETA).
- [16] Introducción a la Tesis Profesional colectiva: “Experiencia académica de la ENA-AUTOGOBIERNO en base a un tema real de vivienda obrera en Cd. Sahagún, Hgo.” Contreras Rodríguez Silvia, Iturbe Bonilla Ma. Elsa, Pozo Pereyra Víctor Manuel del, Rodríguez Becerra Efraín, Silva Hidalgo Roberto, Vargas Pino Juan Gerardo y Vázquez Días Gerardo. Méx. 1977.
- [17] “La Escuela Nacional de Arquitectura a 30 años de autogobierno”. Óscar A. Santa Ana Dueñas/Egresado de la ENA/AUTOGOBIERNO. www.esmas.com/cultura/identidades/230931.html.
- [18] Híjar Serrano, Alberto. Op. Cit.
- [19] González Lobo, Carlos: En “Integración de la Enseñanza a la Realidad”. Conferencia dictada en octubre de 1968; ENA-UNAM.
- [20] Op. Cit.
- [21] Macías Narro, Alfredo y Signoret Edward, Jorge. Tesis profesional “Complejo Delegacional Benito Juárez”. UNAM/ENA-AUTOGOBIERNO. Méx. Noviembre de 1978.

[22] Siglas del Grupo Experimental Piloto No. 2; encaró el reto de diseñar de manera proactiva un conjunto de 172 viviendas unifamiliares para trabajadores en Cd. Sahagún, Hgo., en el que participamos activamente (N. del A.)

[23] “No A La Reforma Curricular Improvisada”. Ariadna Acevedo, Germán Álvarez, David Block Et Al. September 3rd, 2008 | by Revista Odiseo