



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/la-colección-de-los-libros-2616960/>

La educación superior pública en México a partir de los movimientos estudiantiles

Public higher education in Mexico from student movements

Rocío Jazmín Ávila-Sánchez*

Resumen

A través de las demandas enarboladas durante los movimientos estudiantiles en México es posible analizar el debate en torno al concepto que sobre la educación se ha tenido en distintos momentos del siglo XX. Bajo la perspectiva de la reproducción social (Bourdieu, 1977), la cual se construye en gran medida en el ámbito educativo, se puede observar de manera analítica la polarización en las posturas entre aquellos que consideran la educación como necesaria para la movilidad social y consecuentemente un derecho ciudadano que debe estar garantizado por el Estado y, aquellos que, generalmente desde una situación privilegiada, pugnan por la disminución de los subsidios y las medidas compensatorias que buscan generar condiciones que coadyuven a la disminución de las desigualdades. Para analizar de manera diacrónica las posturas en torno a la naturaleza de la educación pública, en este artículo se analizan tres movimientos estudiantiles, separados por poco más de tres décadas, teniendo como actores principales a estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México: el movimiento de 1968, el Consejo Estudiantil Universitario (1986-1994) y el Consejo General de Huelga (1999-2000).

Palabras clave: Educación pública, movilidad social, movimientos estudiantiles.

Abstract

Through the demands raised during the student movements in Mexico it is possible to analyze the debate around the concept that education has had at different times of the 20th Century. Under the perspective of social reproduction (Bourdieu, 1977), which is largely constructed in the educational field, we can observe in an analytical way the polarization in the positions among those who consider education as necessary for social mobility and consequently a citizen right that must be guaranteed by the State and, those that, generally from a privileged situation, fight for the reduction of subsidies and compensatory measures that seek to generate conditions that contribute to the reduction of inequalities. To analyze in a diachronic manner the positions regarding the nature of public education, this article analyzes three student movements, separated by little more than three decades, having as main actors students of the National Autonomous University of Mexico: the movement of 1968, Consejo Estudiantil Universitario (1986-1994) and Consejo General de Huelga (1999-2000).

Keywords: Public education, social mobility, student movements.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2019/**Fecha de aceptación:** 18 de julio de 2019/***Autor para correspondencia:** rociojavila@gmail.com/Adscripción Secretaría de Educación de Tamaulipas. Red de Investigadores por la Calidad de la Educación.

Introducción

Siguiendo la reflexión sociológica de Pierre Bourdieu (1997) no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada; en este sentido las reflexiones acerca de tres movimientos estudiantiles en México, vinculados estrechamente con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), permiten construir una interpretación en torno al debate sobre la educación y su concepción como un derecho o un privilegio.

Separados por poco más de 30 años, el movimiento de 1968, el Consejo Estudiantil Universitario (1986-1994) y el Consejo General de Huelga (1999-2000) reflejan demandas específicas que, si bien refieren a contextos sociales distintos, tienen en común el debate entre dos conceptos de educación: la pública, que la concibe como un derecho y la que, en contraparte, considera que es un privilegio y que se requiere sumar méritos para acceder a ella.

El debate sobre ambas posturas, estaría vinculado estrechamente con el concepto de capital cultural, en tanto la educación representa un valor deseable y un principio de diferenciación que puede ser comparable al capital económico. El capital cultural representa un bien y otorga una posición social, siendo por ello ambicionado acceder a él, pero sobre todo tener injerencia en los mecanismos de acceso, privilegiando a través de ello al grupo hegemónico. Bajo la lógica de Bourdieu (1997), las diferencias asociadas a las distintas posiciones: los bienes, las prácticas y las maneras funcionan en cada sociedad como el conjunto de fonemas de una lengua, es decir, como los signos distintivos, lo que permitiera establecer un común denominador en los tres movimientos: la posición como estudiante y la visión compartida que desde ese contexto específico se tiene de las prácticas sociales.

A continuación, se analizan las particularidades de tres movimientos estudiantiles, enfatizando la visión de los actores sociales para finalmente recapitular en los legados que aportan a la construcción de un modelo educativo que impulse la movilidad social como parte esencial del desarrollo económico.

1968 un parteaguas en la reivindicación de la educación pública

El contexto internacional en 1968 estaba marcado por grandes movimientos sociales, no sólo los estudiantes se rebelaban a formas de control social, también los movimientos sindicalistas, el reclamo ciudadano a la intervención estadounidense y la revolución cubana aportaban expectativas de cambio a lo que hasta ese momento se constituía como el orden establecido.

El mundo había modificado su fisonomía a causa de la incidencia de varios factores. Para la década de 1960, existía una conexión amplia entre las culturas, originada tanto por el proceso de mundialización económico como por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación; convirtiendo el planeta en una aldea global, utilizando el término de McLuhan; es decir un mundo inmediato e intercomunicado en lugar de uno vasto y desconocido (Muniesa, 2008).

En comparación con el escenario latinoamericano, la situación de México era distinta, sin conflictos armados de grandes proporciones, ni dictaduras o golpes de Estado, el sistema político se caracterizaba más bien por un autoritarismo de corte corporativo con amplias atribuciones del presidente, en el que eran frecuentes las medidas extralegales para desarticular los movimientos de inconformidad, desde la cooptación y la imposición de dirigentes hasta en casos extremos, la desaparición y el asesinato de opositores (Condés, 2007).

Sin embargo, después de más de dos décadas de gobiernos que fueron cediendo espacios a los intereses económicos, relegando demandas sociales y cooptando organizaciones sindicales; en México se observaba un descontento profundo que empezaba a articularse, como en el caso de los recientes reclamos de los estudiantes politécnicos en la década de los cincuenta, la defensa del normalismo rural en los primeros años de la década de 1960 y la fuerte vinculación de los movimientos estudiantiles con las demandas obreras y campesinas; movimientos que propiciaron un ambiente social de rebeldía ante la creciente desigualdad social de finales de los años sesenta.

Hay toda una lógica en la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos y las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas, constituyendo un verdadero lenguaje (Bourdieu, 1997). En este sentido, podemos ubicar el reclamo de los estudiantes en 1968 como un intento de garantizar ambientes de aprendizaje libres, que permitieran a las emergentes clases medias adquirir el capital cultural derivado del acceso a la educación superior.

La generación de estudiantes universitarios y politécnicos que cursaban sus estudios durante 1968, procedía en porcentajes significativos de hogares obreros y campesinos, asimismo, numerosos alumnos de provincia se encontraban matriculados en la UNAM y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En ese lustro se experimentaba, como nunca antes en México, un crecimiento constante en la matrícula de educación superior pública que conllevaba la posibilidad de incorporarse al mercado laboral en mejores condiciones que generaciones anteriores.

El crecimiento de la matrícula estuvo aparejado en cierta manera con los diseños presupuestales. En la década de 1950 en México se destinaba un poco más del 10 por ciento del presupuesto federal a la educación; para 1970 esta cifra se había incrementado al 30 por ciento (Reyes y Bolaños, 2011), este incremento en los fondos públicos dedicados a educación aunque significativo no resultó proporcional al incremento en la matrícula, que en el mismo periodo pasó de treinta mil a doscientos setenta mil estudiantes (Taborga, 2003) y sería hasta años más tarde que esta alza en la matrícula mostrara un impacto positivo en el grado de escolaridad, que en 1970 apenas alcanzaba los cuatro años.

En este contexto, también confluye el debate en las aulas donde los conceptos de autonomía, educación y derechos sociales se analizan desde una perspectiva socialista, con el referente concreto en la revolución cubana que estaba por cumplir la primera década. En contraparte, se empezaba a gestar en ciertos contextos sociales un proceso de mimesis social, en el que las formas y modas de las clases altas de la sociedad eran burdamente imitadas por gran parte de la nueva clase media (Muniesa, 2008), polarizando más el concepto que sobre educación se tenía y consolidando una nueva clase alta.

La diferencia en la concepción sobre la naturaleza de la educación se colocaba de nuevo al centro de la disputa. Por un lado, los hijos de obreros y campesinos que en muchos casos eran los primeros en acceder a la educación superior, pugnaban por concebir a ésta como un derecho, como un elemento indispensable del bien común y como un factor elemental para la movilidad social. Por otra parte las clases hegemónicas buscaban la reproducción del carácter elitista de la educación, manteniendo el control sobre quiénes podían adquirir el capital cultural que derivaba de la asistencia al nivel superior e incidir en los perfiles de egreso mediante la estructura del currículo.

A largo plazo, el movimiento estudiantil del 68 en México, y su trágico desenlace, se convirtió en una referencia obligada de las luchas sociales y particularmente las encabezadas por estudiantes (Guevara-Niebla, 1978). Aunque explícitamente ni en el origen de las protestas, ni el pliego petitorio se encuentran demandas específicas referentes al derecho a la educación como tal, la composición socioeconómica del alumnado y la vinculación estrecha con otras causas populares le dieron un matiz que simbólicamente reivindicó la educación pública como un derecho.

Consejo Estudiantil Universitario (1986-1994). La educación en el modelo neoliberal Si en el movimiento estudiantil de 1968 era evidente la idea de que la vinculación entre educación pública y transformación social resulta necesaria para resolver los problemas de fondo de la sociedad, casi dos décadas después las condiciones sociales y económicas habían cambiado, así como las aspiraciones y composición de la clase media. Esto determinó en cierta medida que el movimiento estudiantil encabezado por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) no contara con un respaldo masivo, ni articulara demandas de índoles diversas vinculadas con la transformación social; siendo definido en términos generales por cuestiones estrechamente vinculadas al derecho a la educación.

El CEU surgió como respuesta al documento *Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional* publicado por el entonces rector Jorge Carpizo McGregor. En este texto, al que le subyace la apropiación de conceptos más cercanos a la idea de la educación como un privilegio, se destacan una serie de problemas, cuya solución pasa necesariamente por ampliar el control sobre la estructura y el funcionamiento de la UNAM.

El documento, alude a dos conglomerados, cada uno de ellos conformado por estudiantes, académicos y trabajadores administrativos: el primero de ellos con características de excelencia y el segundo conformado por quienes no cumplen sus funciones. De ello se deriva lo que considera las principales debilidades de la universidad, que incluyen entre otros puntos:

- Desproporcionada estructura de gobierno de la UNAM, que ya no responde a las dimensiones de la institución.
- Baja tasa de titulación en los tiempos programados.
- Alto porcentaje de ausentismo en el personal académico y contrataciones con base en factores extracurriculares que dan lugar a redes de complicidad.
- Falta de planeación que da origen a excesos continuos.
- Desvinculación entre docencia e investigación.
- Al crecimiento lo rige la improvisación: en el periodo 1973-1985 la población estudiantil creció 73.8 por ciento, el personal académico lo hizo en 95.5 por ciento, y el administrativo en 150.1 por ciento.

Si bien una primera lectura puede considerar que la intención de reformar la universidad, concebida como un gran aparato burocrático, pareciera propositiva y adecuada a los requerimientos de un país como México, el discurso subyacente de la propuesta contiene elementos alusivos al modelo de eficacia y eficiencia planteado por la educación privada, considerando incluso que la investigación debe su peditarse a la oferta y la demanda, en tanto debe atender los problemas nacionales, priorizando la ciencia aplicada y las vertientes tecnológicas, con lo que las ciencias sociales se verían relegadas a un segundo plano.

Asimismo, en el texto de Carpizo McGregor se hace énfasis en las consecuencias que las citadas debilidades implican para la UNAM, pero se soslayan indicadores como el deterioro de los niveles de vida y de las condiciones de estudio de los alumnos; datos tan importantes como que en 1985 casi el

15 por ciento de los alumnos del bachillerato y el 32 por ciento de los de licenciatura trabajaban, no fueron considerados de suficiente significación como para integrarlos al mencionado informe. Se pudieron contrastar los datos de ingresos familiares con los aumentos en la renta, la alimentación, el vestido, la salud, el transporte y los libros. Esto no aparece en el diagnóstico porque sin lugar a dudas, este saber proporciona una explicación distinta a los indicadores utilizados por el rector (Monsiváis, 1987).

Lo que desde una perspectiva podría catalogarse como irresponsabilidad e incluso holgazanería por parte de los estudiantes, podría tener componentes relacionados con el deterioro de las condiciones de vida. De esta manera y con apenas un año en la rectoría, Carpizo McGregor reformó tres reglamentos del Estatuto General de la Universidad, con el objetivo de aumentar las cuotas, incrementar los requisitos de admisión para aspirantes y restringir la permanencia de los estudiantes inscritos en la UNAM. No sólo el fondo de la reforma, sino la forma de aprobarla generó el descontento y la movilización de los estudiantes, que en el último trimestre de 1986 conformaron el CEU, a partir del cual organizaron protestas que llegaron a congregarse hasta 200 mil asistentes y consiguieron establecer un diálogo público entre los representantes del movimiento estudiantil y las autoridades universitarias.

Ante la imposibilidad de alcanzar un acuerdo mediante el diálogo, en enero de 1989 el CEU convocó a una huelga general en toda la universidad, como protesta por el denominado Plan Carpizo. Las demandas estudiantiles se pueden resumir en la defensa de un sistema educativo que no responda a la lógica del mercado, de la competitividad y del privilegio; que se mantenga el derecho a la educación superior como uno de los pocos espacios que ofrecen la posibilidad de movilidad social y a través de los cuales se pueda estrechar la brecha de desigualdad que crece en México de manera sistemática.

Y es que desde principios de los ochenta, las oportunidades para los jóvenes fueron disminuyendo a un ritmo cada vez mayor. Pesando cada vez más las diferencias de los capitales cultural y económico. Triunfar, en el sentido competitivo del vocablo, es acción que demanda pertenecer de antemano al ámbito de los triunfadores. De manera tal que ya no sólo los puestos gerenciales de la iniciativa privada eran ocupados por egresados de instituciones privadas de educación superior, sino que la misma administración pública empezó incluirlos en los altos mandos y a tener cada vez menos egresados de universidades públicas (Monsiváis, 1987).

Al respecto es pertinente recordar que México es un país con altas tasas de reproducción social y, por ende, tiene uno de los índices de movilidad más bajos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). De manera que si se atiende a la premisa de que el desarrollo de un país está ligado al desplazamiento de sus habitantes entre diferentes estratos sociales y, que es principalmente a través de la educación que se posibilita la mejora de las condiciones se debe poner atención en las implicaciones que las reformas propuestas por Carpizo tendrían para los grupos más vulnerables.

El acceso a la educación superior en México, sigue siendo un tema relacionado fuertemente con el origen, ya que de los alumnos que culminan la universidad la mayoría tienen madres y padres con formación equivalente al nivel superior; como referencia, según datos del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, para 2018, el 59 por ciento de los egresados de universidades manifiestan tener padres con un grado de estudios equivalente a licenciatura o superior (Vélez y Monroy, 2018).

Esta realidad social ha sido uno de los argumentos centrales de la defensa de la educación

como un derecho, en el entendido de que el incremento de cuotas, por ejemplo, afectaría de manera mayor a la población que ocupa los quintiles más bajos. Pero en palabras del rector Carpizo, la UNAM no era responsable del sistema social y en cambio sí tenía un compromiso por ser competitiva y mejorar sus indicadores bajo la lógica de la eficacia y eficiencia. Tras un largo proceso de enfrentamientos, huelgas e intentos de diálogo y ante el cumplimiento parcial de las demandas de los estudiantes, se levantó la huelga en gran parte de las facultades y escuelas; la FES Cuautitlán y la ENEP Zaragoza fueron de las últimas en entregar las instalaciones y paulatinamente se normalizó la vida universitaria. Parafraseando la afirmación de Bourdieu y Passeron (1995) la institución tuvo la capacidad de absorber el intento de renovación, de ruptura o de rebelión y los convirtió en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido.

Consejo General de Huelga (1999-2000)

La concentración urbana y la exposición cada vez mayor a los medios de comunicación incidieron en que los ciudadanos contaran cada vez con mayor información. Particularmente, los estudiantes tenían los recursos necesarios para buscar información en bibliotecas, librerías, periódicos y medios electrónicos. Estos recursos culturales permiten adquirir e interpretar la información, ampliar el mundo particular para contar con más elementos para actuar en los múltiples espacios donde se participa y, además para decidir en el plano político.

El tercer movimiento estudiantil, se desarrolló en un contexto donde los medios de comunicación electrónica jugaban un papel preponderante. Asimismo, también se estaba experimentando la precarización de la educación pública, sostenida fuertemente en informes nacionales e internacionales que insistían en la amplia brecha entre los resultados obtenidos por los alumnos que asistían a escuelas privadas de todos los niveles y aquellos que cursaban sus estudios en escuelas públicas.

Ante este panorama y en el marco del cambio de siglo, como respuesta a un nuevo intento por aumentar las cuotas, además de los requisitos de ingreso y permanencia en la UNAM se articuló el Consejo General de Huelga (CGH). En esta ocasión el rector Francisco Barnés de Castro encabezó un proyecto de reforma, en el marco de las políticas neoliberales que dominaban la escena nacional y en la que estaba claramente perfilada la concepción de la educación como un privilegio. (Meneses, 2012).

En el documento *Universidad responsable, sociedad solidaria* se detallaba la implementación del aumento de cuotas y la puesta en operación de mecanismos de cobro diferenciado, con base en los ingresos familiares. De manera implícita estaban presentes los conceptos de eficiencia y eficacia: la introducción de los financiamientos educativos a través de instituciones bancarias, que cubrirían tanto los estudios en instituciones públicas como privadas, así como la introducción de las leyes de oferta y demanda para las universidades, programas académicos e investigación, eran piezas clave de la propuesta de reforma.

Como respuesta, el CGH movilizó gran cantidad de alumnos que se manifestaban fundamentalmente en contra del Reglamento General de Pagos, mediante el cual se incrementaban las cuotas de inscripción, trámites y también contra la propuesta de limitar el pase automático y la libertad de elegir carrera.

Sin embargo para el año 2000 la comunidad universitaria y la sociedad en general se encontraba más polarizada que en los movimientos anteriores. La clase media incrementaba sus aspiraciones de contar con acceso a servicios privados, de los cuales la educación era el principal. También

aumentaba la desigualdad social, y con ella las *diferencias de prestigio*, dentro de una sociedad pretendidamente homogénea, basada sobre todo en diferencias de procedencia familiar, convenciones sociales, riqueza, ingresos, influencia política, educación y moral.

En el imaginario social construido por una emisión constante de mensajes desde los medios de comunicación, estos también de capital privado, se reforzaba la idea de alumnos holgazanes, conflictivos y violentos, que se negaban a ser evaluados con base en sus méritos sociales y culturales. El argumento constante del discurso oficial de que solamente se valora lo que tiene un costo económico, fue reproducido como nunca antes por una sociedad civil consumidora de los bienes y servicios ofertados por el sistema neoliberal.

El CGH logró frenar parte de las reformas, pero la duración del conflicto, la paralización de las actividades universitarias y la polarización de sus integrantes terminaron por desgastar el movimiento. Asimismo, la decisión del CGH de deslindarse lo más posible de los movimientos estudiantiles anteriores, en cuanto a no crear líderes, ni cuadros políticos susceptibles de ser cooptados y mantener una organización horizontal terminó por dificultar la organización de las mesas de discusión y la toma de decisiones.

Finalmente y luego del desalojo de los huelguistas que mantenían cerrada la rectoría, se inició el proceso de diálogo encabezado por el nuevo rector universitario, Juan Ramón de la Fuente. Pese a los saldos negativos, debe rescatarse que como resultado de este movimiento se logró evitar el incremento en las cuotas y se mantuvo la posibilidad de expresión de los estudiantes.

En la percepción social, este es el movimiento más cuestionado, por la duración de la huelga, por la pérdida de clases, por la polarización de los grupos de estudiantes de distintas sedes y por las manifestaciones de violencia; sin embargo es importante resaltar que la mayoría de las opiniones que se tienen sobre el movimiento están medidas por la televisión, que organizó la percepción de la realidad remodelando el espacio y el tiempo. Si se atiende la definición de (Martin, 1981) sobre la televisión como mediadora, se puede observar que la representación de una realidad determina en gran medida la valoración que se hace de ella. De esta manera la emisión de juicios de valor explícitos, así como la creación de estereotipos positivos y negativos influyeron en cierto grado en el desenlace de la huelga convocada por el CGH.

Conclusiones

Aunque en el artículo se han mencionado de manera insistente las demandas que caracterizaron a los movimientos estudiantiles analizados, es importante acotar que, así como no se manifestaron simultáneamente, tampoco fueron defendidas por todos los participantes. Y aunque es probable que los estudiantes se sintieran identificados en mayor o menor grado con todas las demandas, es lógico que algunos sólo compartieran algunas; esta precisión es importante para evitar que en la interpretación se soslayan los debates ideológicos que se han presentado en el seno de los movimientos estudiantiles, en los que también hay que recalcarlo, los docentes e investigadores han desempeñado un papel relevante.

En todo caso las diferencias no sólo han sido en cuanto a fondo; los métodos empleados también han sido debatidos porque entre los estudiantes podían distinguirse dos grandes posturas: los reformistas, que privilegiaban las vías pacíficas para exigir sus demandas y que postulaban que los problemas de la sociedad se resolvían con una participación limitada del Estado y, por la otra, los que no descartaban la violencia para conseguir sus objetivos, apostando por un Estado fuerte y con mayor influencia (Del-Castillo 2012).

Desde la perspectiva del debate en torno al concepto de educación, los movimientos estudiantiles de 1968, el CEU y el CGH dejan lecciones fundamentales para entender el desarrollo cultural de México. La educación pública, concebida no solo como un derecho sino como responsabilidad esencial del Estado, para garantizar la conformación de ciudadanos, en su acepción más completa, sigue siendo una asignatura pendiente, en la que lejos de avanzar por la ruta que llevaría a ser una sociedad menos desigual y más incluyente, se acerca más a un esquema de sociedad polarizada y de privilegios, donde la movilidad social es casi nula, con todo lo que ello implica en términos de desarrollo.

Así, la protesta en contra de las decisiones autoritarias, no fue la más importante, ni la que ha tenido más trascendencia, se puede mencionar que hasta hoy persisten abiertos los debates en torno a cuestiones inherentes a la educación pública en México, como la defensa de la autonomía universitaria, la conformación de una universidad crítica y sobre todo la defensa de la educación superior como un derecho, una plataforma que permita la formación de ciudadanos auto-suficientes y con la capacidad para acceder a mejores condiciones de vida. En cierta manera la defensa de la universidad pública representa la defensa de un modelo de desarrollo con equidad y justicia.

Como referencia a los movimientos estudiantiles que han proseguido en México y Latinoamérica resulta pertinente recuperar la declaración de Herbert Marcuse, que después de varias décadas sigue vigente.

Los poderes no entenderán, la naturaleza de las rebeliones de los jóvenes que están teniendo lugar. No se trata de revueltas de pobres mandadas por los estómagos vacíos. No. Los estudiantes no se están revolviendo contra una sociedad dominada por la pobreza. Ellos se están manifestando contra una sociedad rica, muy rica, tanto en Estados Unidos como en Europa, a pesar de los *ghettos* de pobreza que existen. Se trata de rebeliones movidas por el cerebro, de jóvenes de ambos sexos cuyo problema no es comer. Ellos han subido un peldaño en la escala de las rebeliones: luchan contra la ostentación y el despilfarro, contra el consumismo, contra el autoritarismo, contra la mediocridad, contra una enseñanza caducada, contra la discriminación sexual y racial, contra toda forma de poder, contra la mediocridad, el conformismo y la opulencia neocapitalistas, contra el trabajo embrutecedor del capitalismo, contra las guerras, contra la explotación del Tercer Mundo. Es una protesta generosa, un fenómeno enteramente nuevo que, mucho me temo, ni los poderes establecidos ni las clases dominantes podrán entender, aunquemuchos de sus hijos son protagonistas de la rebelión. Están incapacitados para ello (citado por Muniesa, 2008).

Referencias

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Colección Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: S XXI Editores.
- Reyes, C. y Bolaños, R. coords. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE/ Secretaría de Educación Pública.
- Condés, E. (2007). *Represión y rebelión en México (1959-1985)*. México: BUAP/ Miguel Ángel Porrúa.
- Del-Castillo, A. (2012). *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*. México: Instituto Mora/IISUE, 2012.
- Guevara-Niebla, G. (1978). "Antecedentes y desarrollo del movimiento del 68". *Cuadernos Políticos*. Núm. 17, pp. 6-33.

Martin, M. (1981). "Las funciones sociales de la televisión". Revista Española de Investigaciones Sociales. Núm16/81 pp 39-55.

Meneses, M. (2012). Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM - 1999-2000. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Monsiváis, C. (1987). "¡¡¡Duro, duro, duro!!! (Crónica del CEU)". Cuadernos Políticos, Núm. 49/50, pp. 30-59.

Muniesa, B. (2008). "La rebelión juvenil de los años sesenta". Polémica. Núm. 93.

Taborga, H. (2003). Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.

Vélez, R. y Monroy, L. (2018) Movilidad social en México: hallazgos y pendientes. Disponible en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/10/02-V%C3%A9lez-Grajales-Monroy-G%C3%B3mez-Franco-2018.pdf> [Centro de Estudios Espinoza Yglesias. Documento de trabajo 02/2018, 25 de junio de 2019]