



**CÁTEDRAS Y CATEDRÁTICOS EN LA HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.
III. PROBLEMÁTICA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XX**

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
Coordinadoras

Fruto de los trabajos del III Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Cátedras y catedráticos, la edición que hoy publica el IISUE de la UNAM agrupa las consideraciones de los estudiosos del fenómeno educativo en México, enriquecidas por el contraste de experiencias, el debate y el intercambio de opiniones suscitados en el III Congreso.

Los textos aquí reunidos se organizaron en tres volúmenes: I. La educación colonial, II. De la Ilustración al liberalismo, y III. Problemática universitaria en el siglo xx, en los que el centro de atención es la figura del catedrático, la cual es definida, en este amplio espectro temporal, por medio de perspectivas históricas y sociológicas.

El presente volumen, último de la serie, está conformado por una serie de trabajos que abordan el objeto de estudio —las cátedras y los catedráticos— durante el siglo xx, desde la perspectiva ilustrada de expertos en la materia.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

**CÁTEDRAS Y CATEDRÁTICOS EN LA HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.
III. PROBLEMÁTICA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XX**

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
Coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2016

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición, formación y digitalización
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Jonathan Girón

Primera edición digital: 2009
Segunda edición digital: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
www.iisue.unam.mx

ISBN CD: 978-607-02-0410-4
ISBN PDF: 978-970-32-XXX-X
ISBN EBOOK: 978-970-32-XXX-X



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Se prohíbe la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México

ÍNDICE

- 13 Agradecimientos
María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
- 15 Presentación general
María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente
- 19 Prólogo al volumen III
- 27 PARTE I. PASADO Y PRESENTE UNIVERSITARIO
- 29 Presentación a la parte I
Leticia Pérez Puente
- 35 La universidad española bajo el franquismo
y contra el franquismo (1939-1975)
Marc Baldó Lacomba
- 71 Las universidades de los estados
de la república en el contexto nacional
David Piñera Ramírez

- 83 La universidad desde su futuro
Axel Didriksson
- 97 PARTE 2. MOVIMIENTOS
ESTUDIANTILES POR LA AUTONOMÍA
- 99 Presentación a la parte 2
Cecilia Greaves L.
- 105 La participación de las
organizaciones estudiantiles durante
la crisis estado-Universidad de 1935
Silvia González Marín
- 139 La lucha estudiantil por la autonomía
en el Instituto Científico y Literario
del Estado de México (1930-1943)
María del Carmen Gutiérrez Garduño
- 163 PARTE 3. LA CONSTRUCCIÓN
DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS
- 165 Presentación a la parte 3
Roberto Rodríguez Gómez
- 171 Ignacio García Téllez
y la autonomía de la universidad
Engracia Loyo Bravo

- 195 El conflicto universitario de 1944
Gabriela Contreras Pérez
- 225 Normatividad docente
durante la vigencia de la ley de
1933 en la universidad Nacional de México
Celia Ramírez López
- 239 Vicisitudes del oficio académico en México
durante la segunda mitad del siglo xx
Manuel Gil Antón
- 255 PARTE 4. POLÍTICA
Y FINANCIAMIENTO UNIVERSITARIO
- 257 Presentación a la parte 4
Mario Rueda
- 261 Rasgos de la educación
superior privada en México:
las primeras instituciones en el siglo xx
Guadalupe Olivier Téllez
- 283 Universidad Nacional y gobierno
en México. La gestión del rector
José Sarukhán (1989-1996)
Zaida Celis García

- 295 El financiamiento de la UNAM
y su relación con la lucha
por la universidad pública
y gratuita (1999-2000)
Alma Silvia Díaz Escoto
- 317 PARTE 5. PENSAR
DE NUEVO LA UNIVERSIDAD
- 319 Presentación a la parte 5
Juan Fidel Zorrilla Alcalá
- 333 La política para la educación
superior de los organismos bancarios
internacionales. El triunfo de la nueva escuela
y el rezago educativo de México (1995-2000)
Javier Torres Parés
- 349 Gobierno institucional y reforma universitaria:
la UNAM entre 1970 y 2000
Hugo Casanova Cardiel
- 363 Medio siglo de “grilla”
universitaria en Guadalajara
José M. Muriá

- 373 PARTE 6. PROTAGONISTAS DEL DESARROLLO
DE LA CIENCIA EN MÉXICO
- 375 Presentación a la parte 6
Jorge Bartolucci
- 387 Apuntes sociológicos para el estudio
de las ciencias de la tierra en México. Fundación
del Real Seminario de Minería (1774-1792)
Eduarne Uriarte
Jorge Bartolucci
- 413 La emergencia de la geología
en México en el siglo XIX. Un estudio de caso
sobre las relaciones entre la ciencia y el poder
Luz Fernanda Azuela
- 433 De geómetras y charlatanes
a ingenieros profesionales. Los artífices
del cambio en Jalisco durante el siglo XIX
Federico de la Torre
- 455 Sotero Prieto y la enseñanza
de las matemáticas en la Universidad Nacional
Raúl Domínguez
Joaquín Lozano

- 465 La UNAM, cuna de las primeras carreras
de física y matemáticas creadas en México
María de la Paz Ramos Lara
- 475 El Memorando de Harlow Shapley:
la creación de nuevas instituciones científicas
en México similares al Observatorio
Astrofísico de Tonantzintla
Jorge Bartolucci
- 493 Arturo Rosenblueth
en la creación del CINVESTAV
Susana Quintanilla

Este libro fue preparado y editado bajo el auspicio del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, a cuyas autoridades agradecemos su respaldo. Asimismo, debemos un reconocimiento a las instituciones participantes en el Tercer Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. Cátedras y catedráticos: la Universidad Autónoma de Baja California, El Colegio de Jalisco, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Agradecemos también a los miembros del comité académico del evento, los doctores David Piñera y José María Muriá.

Damos las gracias por su colaboración en las tareas de organización y recepción de materiales a Gabriela Oropeza Tena. Queremos también expresar nuestro agradecimiento a Enrique Saldaña Solís, quien preparó los textos y diseñó su presentación. Sin duda, ha sido gracias a su comprometido trabajo que este nuevo proyecto editorial digital ha podido llegar a buen fin.

María de Lourdes Alvarado
Leticia Pérez Puente

En el 2001 la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) congregó a un amplio grupo de especialistas sobre historia de la educación superior en nuestro país. Ese proyecto, que permitió intercambiar enfoques y resultados, sigue vigente: hoy suman ya cuatro las convocatorias que han reunido a la comunidad académica interesada en la historia de los procesos educativos en México.

Fruto de esos encuentros son los cuatro volúmenes que editó en 2001 el Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el título de *La educación superior en el proceso histórico de México*, coordinados por David Piñera, y los dos tomos, aparecidos en 2003, de *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, bajo el sello de El Colegio de Jalisco y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, editados por Óscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra.

A ellos se suman los tres volúmenes que hoy publica el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): *Cátedras y Catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*, donde se reúnen parte de los trabajos presentados en el tercer congreso.

A más de contribuir a la consolidación de los estudios sobre la materia y al fortalecimiento de esa comunidad académica, el tercer

congreso, realizado en la ciudad de México, fue ocasión para celebrar los 450 años del inicio de cursos de nuestra máxima casa de estudios, por lo que la temática giró en torno al análisis de las cátedras y los catedráticos de las instituciones de educación superior.

A esa tercera reunión asistieron historiadores y especialistas del Centro de Estudios sobre la Historia de las Universidades de la Universidad de Valencia, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de Jalisco, El Colegio de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Instituto de Antropología e Historia, y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Por parte de la UNAM asistieron ponentes de diversas facultades, centros e institutos.

Así pues, la presente edición agrupa las consideraciones de los estudiosos del fenómeno educativo en México, enriquecidas por el contraste de experiencias, el debate y el intercambio de opiniones que fueron posibles gracias al Tercer Congreso Nacional de Historia de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Cátedras y catedráticos.

Los trabajos se organizan en tres volúmenes: I. La educación colonial, II. De la Ilustración al Liberalismo y III. Problemática universitaria en el siglo xx. En su conjunto, en esta publicación se analiza desde el perfil del catedrático novohispano hasta la política y el financiamiento que condicionan a las instituciones de educación superior en el siglo xx. Con el objeto de orientar al lector dentro de este amplio recorrido histórico y dotarlo de pautas para valorar las aportaciones de los trabajos, los apartados de cada volumen van precedidos de un análisis introductorio sobre el contenido de los distintos artículos.

El centro de atención, dentro del amplio espectro temporal que abarcan estos libros, es la figura del catedrático, la cual se define a través de perspectivas históricas y sociológicas. De tal forma, se pueden encontrar estudios sobre las relaciones de poder de los docentes, los marcos legales y políticos que ya fomentan o ya limitan su tarea,

su labor en las aulas, su papel en el desarrollo de las ciencias, el entorno social y los espacios culturales que contribuyen a crear y en los cuales se desenvuelven.

El estudio de los catedráticos, elemento nodal de las instituciones educativas, implica contemplar el conjunto de fenómenos que definen los saberes y las conductas, las prácticas que permiten la transmisión de conocimientos, valores y comportamientos y, por supuesto, los complejos y variados colectivos sociales a los cuales se dirige la educación. Así, se suman a esta mirada sobre el quehacer y ser del docente, la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones educativas, los análisis cuantitativos sobre la población escolar y los sociológicos e históricos en torno a los movimientos estudiantiles, los estudios sobre las disciplinas escolares, el análisis de las vanguardias científicas, así como de las políticas estatales y bancarias.

A la variedad de asuntos tratados, puntos de vista y amplitud histórica de estos trabajos se añade, para enriquecer la reflexión, la diversidad de instituciones de nuestro país que se abordan, pues son motivo de reflexión las universidades, los institutos científicos literarios, los colegios y las comunidades académicas de Oaxaca, Guadalajara, México, Michoacán, Zacatecas, el Estado de México, Chihuahua, Puebla, Guanajuato y Baja California. Sin duda, el empleo constante de una perspectiva comparada es provechoso para superar el regionalismo, pues a todas luces nos permite advertir problemáticas análogas, conflictos equiparables y, al mismo tiempo, auténticas peculiaridades.

Por sus temas, por sus periodos históricos y por sus perspectivas teóricas, los textos que ahora ofrecemos en estos volúmenes son materiales para reflexionar de nuevo sobre los caminos y las metas de nuestra labor académica. Más aún, creemos que facilitarán el repensar las tareas nacionales educativas, para precisar los enfoques que permitan dar seguimiento a las propuestas, examinar sus resultados e instrumentar las medidas que faciliten el logro de las metas deseadas.

María de Lourdes Alvarado

Leticia Pérez Puente

Inevitablemente, el quehacer histórico lleva implícita una reflexión entre los fenómenos del pasado y las metas de futuro que, en el presente, se plantea la sociedad. Esto es por demás evidente cuando dicha reflexión se enfoca en las problemáticas universitarias del siglo xx, lo cual hace particularmente enriquecedor este tercer volumen: en él hay una serie de preocupaciones actuales acerca del sentido de procesos y acontecimientos que la mayoría de los autores aquí reunidos vivió de manera íntima, personal, y cuyos efectos tocan — también de manera íntima y personal— a todos nosotros.

Este libro, tercero y último de la serie, se organiza en seis grandes apartados donde se analizan diversos aspectos de las instituciones de educación superior del siglo xx. Destacan los enfoques que miran a las universidades como ámbitos donde inciden procesos políticos, económicos y sociales; tal es el caso de los primeros cinco apartados, los cuales se distinguen del último, donde se da cuenta de la forma en que los fenómenos que tienen su origen en las instituciones de educación superior inciden en la sociedad, en este caso, en el desarrollo de la ciencia en México. Enfoques distintos, de cuya necesidad nos habla Juan Zorrilla en su contribución a este libro.

El primero de los apartados, al cual hemos llamado “Pasado y presente universitario”, reúne reunir los textos de Marc Baldó Lacomba, David Piñera y Axel Didriksson y una introducción de Leticia Pérez Puente, los cuales enmarcan las problemáticas y temas del conjunto de los textos aquí reunidos.

El trabajo de Marc Baldó Lacomba examina el desplome de la universidad católica e imperial, con un énfasis especial en los movimientos estudiantiles que pugnaron por recuperarla. Primero estudia la manera en que esta institución se volvió un botín de guerra para la derecha y los falangistas; después analiza el periodo del ministro Ruiz-Giménez, los grupos clandestinos de oposición y, finalmente, atiende la política de los tecnócratas y sus preocupaciones por la adaptación del sistema educativo al crecimiento económico y los cambios sociales.

Sigue la reflexión de David Piñera Ramírez sobre el proceso vivido por las universidades estatales mexicanas durante el siglo xx, el cual divide en cuatro periodos —que abarcan de 1917 a la fecha— de acuerdo con su desarrollo. Con este trabajo el autor pretende que no se estudie estas instituciones sin implicarlas en el contexto general de la educación superior del país y que, por ende, se reconozca su relevancia.

Termina este apartado “La universidad desde su futuro”, de Axel Didriksson, que toca las grandes tendencias que redefinen las instituciones de educación superior contemporáneas, por ejemplo la diversificación del financiamiento —que se desprende de las presiones de organismos financieros internacionales—, y el que estas instituciones redefinan la concepción de sí mismas. El autor expone la disyuntiva que suponen estas condiciones: por un lado, adoptar la perspectiva del mercado y la competencia desenfrenada o, por otro, la cooperación entre individuos e instituciones con miras al bien social.

En el segundo apartado de este libro, “Movimientos estudiantiles por la autonomía”, hemos reunido los trabajos de Silvia González Marín “La participación de las organizaciones estudiantiles durante la crisis estado-universidad de 1935”, el de María del Carmen Gutiérrez “La lucha estudiantil por la autonomía en el Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1930-1943” y una introducción de Cecilia Greaves.

En efecto, el primer trabajo estudia los conflictos que durante el gobierno cardenista se dieron entre el estado y la universidad por la defensa de sus respectivos proyectos de educación superior. En el

marco de esos conflictos Silvia González Marín destaca el papel jugado por los estudiantes y la creación de un frente estudiantil, cuyos miembros, no obstante sus distintas posturas, divisiones y reagrupaciones, mantuvieron una misma posición de defensa de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Por su parte, María del Carmen Gutiérrez atiende al largo camino que siguió, primero por su reestructuración, y luego por su autonomía, el Instituto Científico y Literario del Estado de México. La autora subraya en ese proceso la participación de los estudiantes, cuyos movimientos se propagaron a otras instituciones para alentar y fortalecer sus demandas, y de igual forma se nos muestran las respuestas que a ellos dieron las autoridades, los cambios en sus políticas, la represión, los intentos de concierto.

Los estudios que componen el siguiente apartado —“La construcción de los espacios universitarios”—, como acertadamente señala Roberto Rodríguez en su análisis introductorio, revelan cómo distintas transformaciones y conflictos institucionales han representado nuevas condiciones para las prácticas académicas y en qué medida las características de los actores universitarios son relevantes en el proceso de construcción institucional.

Así, Engracia Loyo Bravo atiende al papel desempeñado por el rector García Téllez en los conflictos y debates en torno a la autonomía universitaria. El suyo es un pulcro análisis donde se muestra cómo la actuación política de este rector, sus concepciones sobre la educación superior, su democratización, centralización y, sobre todo, el significado, los alcances y límites de la autonomía, se encontraron muy lejos de una simple subordinación al régimen revolucionario. Su ideal de universidad involucrada en los destinos del pueblo presenta a García Téllez como un personaje mucho más complejo de como hasta ahora se ha visto, a través del cual es posible comprender una serie de temas y de controversias siempre presentes en la vida universitaria.

Gabriela Contreras Pérez, por su parte, nos ofrece un detallado análisis de los líderes, grupos y corrientes que se vieron involucrados en el conflicto estudiantil de 1944. Si bien el conflicto nació aparentemente ceñido al ámbito universitario, tras él se entretrejan

posiciones, proyectos y agendas de grupos políticos a propósito de la conducción de la institución. Así, la autora nos muestra el ambiente político y la formación de distintas corrientes ideológicas que terminarían forzando al gobierno a replantear sus relaciones con la Universidad Nacional.

En seguida se presenta el texto de Celia Ramírez López, quien pasa revista a las leyes, estatutos y reglamentos vigentes en el periodo de 1933 a 1944, poniendo especial atención a los propósitos y medios de regulación de la práctica docente en la Universidad. En su trabajo, Celia Ramírez subraya la función de la norma como instrumento positivo para instaurar las características de la función docente en la universidad, así como los rasgos del perfil deseable del profesorado universitario.

Termina esta sección el sugerente artículo de Manuel Gil Antón quien, desde una perspectiva sociológica, estudia los cambios en la regulación del trabajo docente durante la segunda mitad del siglo xx, tomando como punto de arranque el crecimiento en el número de académicos registrado a partir de los años setenta. En su interesante y clarificador estudio el autor propone comprender el fenómeno de la conformación del espacio laboral para el desarrollo del oficio académico en México a través de dos grandes periodos que, a su vez, estuvieron marcados por distintas fases que remiten a las condiciones de financiamiento y control de la contratación del personal académico.

“Política y financiamiento universitario en el siglo xx”, nuestro cuarto apartado, reúne textos que forman parte de reflexiones más amplias contenidas en las tesis de doctorado y maestría de sus autoras. Se trata de frescos y rigurosos análisis que, sin duda, constituirán importantes semilleros para futuras reflexiones. Además, esta parte cuenta con una brillante introducción, obra de la pluma de Mario Rueda

El primero de ellos, presentado por Guadalupe Olivier, ofrece una interesante aproximación al surgimiento de la educación superior privada en México en el siglo pasado. Estudia especialmente la aparición de las instituciones universitarias entre las décadas de los treinta y los setenta. A partir de un enfoque en el cual la autora

apela a la dimensión contingente de la educación superior, el trabajo explora algunos de los principales rasgos de la génesis y desarrollo del sector privado de tal nivel educativo.

El siguiente, de Zaida Celis García, estudia la gestión del rector José Sarukhán (1989-1996). El trabajo inicia exponiendo los principales planteamientos de los gobiernos de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo en materia de política educativa superior, para posteriormente, analizar las estrategias y acciones de ese rectorado, encaminadas a la modernización de la UNAM, las cuales a consideración de la autora fueron afines con las políticas gubernamentales del periodo estudiado e implicaron un proceso de reforma de la docencia, la investigación y la difusión, que marcaron las tendencias de cambio y el desarrollo de la UNAM.

La contribución elaborada por Alma Silvia Díaz-Escoto atiende al problema de la gratuidad de la educación. Señala su inicio luego de la introducción de las primeras medidas neoliberales en 1986, que se opusieron a los principios de la universidad pública. En el proceso destaca los movimientos estudiantiles de 1986-1987 y 1999-2000 como elementos que respondieron a la defensa del carácter social de la universidad, oponiéndose a su privatización y a las medidas neoliberales impuestas desde el extranjero.

A continuación, en “Pensar de nuevo la universidad”, se agrupan los trabajos de Javier Torres Parés, Hugo Casanova Cardiel y José María Muriá, precedidos por la introducción de Juan Fidel Zorrilla Alcalá, quien desde su perspectiva de estudio debate con los autores aquí reunidos enriqueciendo la lectura y el análisis de los temas.

En su participación, Javier Torres Parés nos presenta una serie de documentos relativos a las políticas educativas del Banco Mundial; dos textos sobre la propuesta educativa del régimen de Carlos Salinas de Gortari y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de la Secretaría de Educación Pública. Destaca en su análisis el que dichas políticas, por resultar ajenas a las necesidades del país, crearán condiciones propicias para el surgimiento de conflictos sociales y acentuarán las insuficiencias del conjunto del sistema educativo nacional.

Por su parte, Hugo Casanova Cardiel nos ofrece un muy interesante análisis sobre los proyectos de reforma universitaria emprendidos desde la década de 1970. El autor da cuenta de sus alcances y tropiezos, y nos señala cómo nuestra máxima casa de estudios ha llegado a constituirse en un ámbito poco propicio para la implantación de políticas explícitas de transformación. Termina su estudio con una valoración del rectorado de Juan Ramón de la Fuente y el señalamiento de una serie de factores que deben ser considerados para el planteamiento de una reforma en la Universidad Nacional, entre los cuales se señalan: la valoración de los niveles adecuados de consenso y legitimidad en las propuestas; el carácter inclusivo de los ejercicios, el sentido académico que debe orientar los proyectos y la necesidad de no reducirlos a un mero ejercicio de renovación de los ordenamientos legales, entre otras.

José María Muriá nos narra en el siguiente texto los enfrentamientos suscitados en la Universidad de Guadalajara, durante la segunda mitad del siglo xx entre las asociaciones de estudiantes y las autoridades universitarias y entre estas últimas y el gobierno federal. Se trata de una crónica que, no obstante su tono desenfadado y anecdótico, propicia una interesante reflexión por parte de Juan Fidel Zorrilla Alcalá sobre la necesidad que tenemos de pensar de nuevo la universidad.

Cierra este volumen el apartado titulado “Protagonistas del desarrollo de la Ciencia en México”, el cual reúne siete artículos precedidos por un muy interesante estudio introductorio por Jorge Bartolucci. De dicha introducción nos queda claro como los distintos artículos que lo componen se vinculan por su atención a los personajes más relevantes para la construcción de las disciplinas, las instituciones y las comunidades científicas en México. Dichos protagonistas fueron individuos que

tuvieron —nos explica Jorge Bartolucci—, un contacto vivo entre ellos, interactuando con los de su misma generación o con los de las siguientes, y que protagonizaron hechos cuya concatenación muestra un proceso de sorprendente continuidad al menos durante dos siglos, donde tuvieron lugar los procesos de transmisión de conocimientos, forma-

ción profesional, fundación de instituciones y constitución de campos disciplinarios que le han dado forma, contenido y tamaño a la actividad científica en México.

Abre esta sección la contribución de Edurne Uriarte y Jorge Bartolucci, quienes, en el marco de la ilustración española y la necesidad de dar solución a problemas prácticos y teóricos de la explotación minera, estudian las condiciones sociales y los personajes que contribuyeron a la creación del Colegio de Minería, atendiendo a las circunstancias que hicieron posibles la relación e interacción de los individuos involucrados en el proyecto.

Así, Luz Fernanda Azuela estudia la institucionalización de la “geología” en la Nueva España en el siglo XIX. Toma como punto de partida del proceso la cátedra de Orictognosia y Geognosia impartida en el Seminario de Minería. Siguiendo a los catedráticos que tuvieron a su cargo dicha cátedra, los textos promovidos por ellos y las acciones gubernamentales al respecto, la autora nos muestra el largo proceso de desarrollo que condujo al reconocimiento de la geología como disciplina científica en México.

La aportación de Federico de al Torre se avoca a exponer el desarrollo de la ingeniería en Jalisco, con un énfasis especial, al igual que los anteriores trabajos, a los hombres y a las instituciones que participaron en la empresa.

Raúl Domínguez y Joaquín Lozano estudian la labor de Sotero Prieto Rodríguez, hombre sin duda ejemplar, cuya labor docente y publicaciones fueron sustanciales en la historia del desarrollo de las matemáticas y la física en nuestro país. Promovió, por un lado, el cultivo de las matemáticas y su valoración, más allá de su aplicación y vínculo con a las disciplinas prácticas y, por otro lado, influyó en la formación de nuevas generaciones de científicos que posibilitaron el desarrollo de las ciencias exactas en México.

Dando continuidad al anterior artículo, María de la Paz Ramos Lara nos muestra los obstáculos y la suerte de los proyectos que, finalmente llevaron a que la empresa de Sotero Prieto, culminara con la creación de las carreras de física y matemáticas en la UNAM. El suyo es un recorrido que sigue el desarrollo que tuvo la organi-

zación de estas disciplinas desde La Escuela Nacional de Altos Estudios hasta la fundación de la Facultad de Ciencias y los institutos de investigación.

Un texto más de Jorge Bartolucci se avoca al estudio del memorandum de Harlow Shapley, uno de los líderes de la comunidad astronómica en el siglo anterior, quien retomando la exitosa experiencia de colaboración en al creación del Observatorio de Tonantzintla, propuso la creación de una Casa de Altos Estudios que brindara apoyo a la fisiología, la geofísica, la geología, la meteorología, la biología, las matemáticas y la paleontología, disciplinas científicas que a su juicio reunían un gran potencial en nuestro país. Tal plan, a consideración de su autor, constituía una “revolución científica y formaba parte de la revolución social, económica y política de México”.

Finaliza este apartado, y el volumen, con la intervención de Susana Quintanilla, quien nos presenta los proyectos, los hombres y las acciones que condujeron a Arturo Rosenblueth a la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Leticia Pérez Puente

1. PASADO Y PRESENTE UNIVERSITARIO

Presentación a la parte I

Leticia Pérez Puente

IISUE UNAM

Bajo este rubro hemos reunido los trabajos de Marc Baldó Lacomba, David Piñera y Axel Didriksson. El primero es un análisis sobre los fenómenos que determinaron el desarrollo de la universidad española durante la segunda mitad del siglo xx, el segundo una propuesta de periodización para el estudio de las universidades de los estados de la república mexicana y el tercero, un estudio sobre las tendencias de gran impacto que definen hoy a las universidades públicas en México y Latinoamérica. Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro universitario que enmarcan las principales problemáticas y temas del conjunto de los artículos que forman este tercer volumen.

El trabajo del doctor Marc Baldó Lacomba, que lleva el acertado título de “La universidad española bajo el franquismo y contra el franquismo” atiende, con mirada aguda, la forma en que se fue desmoronando la universidad católica e imperial configurada desde el estallido de la guerra civil española, hasta llegar a las manifestaciones estudiantiles, exaltadas, izquierdistas y libertarias de los años setenta.

En un primer momento, que va de 1939 a 1951, el autor nos muestra cómo la universidad se convirtió en un botín de guerra para la derecha católica y los falangistas, entre quienes no había grandes diferencias programáticas que afectaran los principios pedagógicos ni los contenidos educativos. Así, se plantea como la ley de 1943 se debió a las pretensiones de la falange y como, en realidad, se conservó la estructura de funcionamiento que estableciera Moyano en 1857 “tamizada ahora por lo católico integrista y lo falangista, y por

extremar el control e imponer a la universidad el carácter arbitrario que tenía el poder de la dictadura” En su análisis, Marc Baldó atiende a la suerte de la investigación, la formación del CSIC, la depuración del magisterio y, tras ésta, las oposiciones patrióticas, la nueva planta de profesores, y a la formación del SEU en el marco de las nuevas políticas referidas a los estudiantes.

El segundo momento que abarca los años de 1951 a 1956, está dedicado al estudio de la suerte y los alcances de las acciones del ministro Ruiz-Giménez y sus medidas encaminadas a “abrir algunos moderados y prudentes cauces al diálogo y al razonamiento” Asimismo, Marc Baldó analiza los grupos clandestinos de oposición que entonces ampliaron sus áreas de influencia y mostraron una desazón cultural, una nueva actitud crítica e inconformidad política, vinculándose, los más audaces, con la oposición clandestina y con el antifranquismo.

Finalmente, el autor atiende el periodo 1956 a 1975, en el cual se analizan el crecimiento y la transformación de la población social universitaria, así como la política de los tecnócratas y sus preocupaciones por la adaptación del sistema educativo al crecimiento económico y los cambios sociales de los años sesenta. Proyectos que, nos dice Marc Baldó, tropezaron con problemas financieros y, además, debieron tener en cuenta el carácter subversivo atribuido a las universidades, donde, efectivamente, los estudiantes reaccionarían ampliando y radicalizando sus posiciones. Así, termina este trabajo con el estudio de las fases y características de los movimientos estudiantiles de 1956 a 1969 y de 1969 a 1975, que por fin se dispararían “no más allá —anota el autor— de las primeras elecciones democráticas de junio de 1977”.

Tenemos a continuación el texto de David Piñera Ramírez, “Las universidades de los estados de la República en el contexto nacional” Se trata de una reflexión sobre el proceso histórico vivido por esas universidades durante el siglo xx, que tiene por objetivo hacer evidente la necesidad de estudios históricos que las visualicen en su conjunto y debidamente imbricadas en el contexto general de la educación superior de nuestro país. La pertinencia de su llamado es del todo clara. Esas universidades adquirieron durante la segunda

mitad del siglo xx un papel de agentes protagónicos en la vida de sus respectivas entidades federales y, por lo tanto, en la de todo el país; en los estados desempeñan un importante papel en la formación de cuadros de profesionales, a más de fortalecer y clarificar sus respectivos sentidos de identidad; a ello se aúna que, actualmente, más de la cuarta parte de la población de nivel superior de México cursa sus estudios en esas universidades estatales, por lo que bien puede considerárseles —señala David Piñera— uno de los fenómenos más relevantes del siglo xx, en materia de enseñanza superior.

Para su estudio el autor propone atender a cuatro periodos en el desarrollo de las universidades estatales. En el primero, de 1917 a 1950, definido como de lento desarrollo, se nos muestra el surgimiento de once instituciones que, si bien tenían una reducida población escolar y escasos recursos, desempeñaron un papel significativo en sus entidades. El segundo periodo, que va de 1950 a 1970, estaría marcado por el tránsito de México de un país predominantemente agrícola a otro urbano industrial, en el marco del cual se darían los intentos de adaptación de la educación universitaria a las nuevas circunstancias, que se caracterizaron por una orientación económica desarrollista. En esa atmósfera, la década de los cincuenta y sesenta vieron surgir 17 universidades estatales, a pesar de lo cual seguiría habiendo un marcado desequilibrio en población escolar, infraestructura y subsidios entre la ciudad de México y los estados.

El tercer periodo, que va de 1970 a 1982, es considerado como de “Crecimiento intensivo y sistematización”, pues durante él se dio un decidido apoyo a las universidades de los estados. A ello se sumaría el Programa Nacional de Formación de Profesores, implementado por la ANUIES, el establecimiento del CONACYT en 1970, el incremento del subsidio federal a las universidades estatales y, finalmente, en el plano político, se optó por lo que se denominaría “la apertura democrática” que postulaba el diálogo en sustitución de la línea dura y represiva, experimentada en 1968. Así, en la etapa que va de 1970 a 1982 —nos dice David Piñera—, se consolidó lo que puede denominarse un sistema nacional de educación superior, tanto por el ámbito que cubrió, como por el grado de coherencia interna logrado.

La última etapa, que va de 1982 a la fecha, es considerada como de evolución cualitativa y recomposición de los sectores público y privado. En la cual se da el tránsito del modelo de estado de bienestar al del estado neoliberal. Fenómenos propios de esta fase serán el fortalecimiento de las instituciones privadas de educación, y sobre todo el influjo en el ámbito latinoamericano de el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que marcaron nuevos derroteros a los países del continente mediante el otorgamiento de apoyos para educación superior. Caracterizan también a la educación de las últimas décadas una serie de pautas que las instancias federales establecen a las instituciones de todo el país: modernización, interdisciplinariedad, vinculación con el sector productivo, flexibilización curricular y metas de excelencia. Con algunas de ellas, nos dice David Piñera, se ha dado un considerable grado de homogeneidad a las casas de estudios superiores de toda la república, incluidas las universidades estatales, no obstante, enfatiza el autor, ello también debiera permitir a las universidades estatales un margen de libertad para orientar su rumbo en función de las peculiaridades de sus respectivas regiones.

Finalizan este primer apartado las reflexiones de Axel Didriksson sobre las tendencias de gran impacto que están redefiniendo hoy a las universidades públicas. Entre dichas tendencias se encuentra la de la diversificación del financiamiento, a la que aludía David Piñera, la cual se enmarca en las presiones que en la década de los 90 ejercieron los organismos financieros internacionales y la OCDE para hacer de la educación superior un proyecto auto-financiable. Aunque cabe destacar —señala Didriksson— que esta meta está muy lejos de alcanzarse pues el 90% del financiamiento sigue negociándose con los gobiernos federales, estatales o municipales, a partir de criterios discrecionales.

Íntimamente vinculada a la anterior es otra tendencia a la que el autor llama investigación e industria, la cual promueve una concepción del conocimiento como capital. Esta tendencia se expresa fundamentalmente en las posibilidades de las instituciones educativas para realizar transferencia de conocimientos y en la creación de tecnologías con cobertura económica, bajo formas útiles y dentro de

prácticas comerciales. El nuevo papel de la universidad que ello supone —nos dice el autor—, rompe con la tradicional concepción de institución educativa centrada en el conocimiento en si mismo y en el compromiso con las necesidades de la sociedad, con lo cual se han empezado a desintegrar las viejas estructuras y prácticas académicas para dar paso a otras nuevas fronteras intelectuales, disciplinarias y profesionales. Si la tendencia a la extrema comercialización y utilización de los conocimientos con fines de lucro y beneficio privado puede ser revertida por la universidad pública, señala Axel Didriksson, la construcción de plataformas de aprendizajes y una diferente orientación en la producción y transferencia de conocimientos, pueden llegar a ser muy benéficas para alcanzar un desarrollo económico y social más justo, libre, democrático y sustentable.

Otras de las tendencias analizadas hacen referencia a la pertinencia social y la evaluación de la calidad académica; a las nuevas tecnologías de información y comunicación, que llevan en sí el germen de una revolución pedagógica en la medida en que están introduciendo cambios fundamentales en el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Finalmente, el autor reflexiona sobre el carácter del cambio para la universidad del futuro, y a este respecto nos dice que hoy las instituciones de educación superior se encuentran ante dos escenarios contradictorios. El primero, profundiza desde una perspectiva de mercado en el tiempo y en la competitividad individualizada de instituciones, académicos y estudiantes; mientras que el otro, apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, a un conocimiento concebido como bien público al servicio de la sociedad, sin perder su autonomía institucional. Ello hace que el tema central de la agenda para la educación universitaria pública sea el de la transformación para alcanzar la vigencia y la implantación de un escenario de universidad de innovación con pertinencia social.

La universidad española bajo el franquismo y contra el franquismo (1939-1975)

Marc Baldó Lacomba
Universidad de Valencia

LA UNIVERSIDAD CATÓLICA E IMPERIAL (1939-1951)

El nacional-catolicismo

Las raíces que inspiraban la política educativa de la *nueva España* eran bastante viejas: se encarnaban en la tradición católica integrista, gestada desde finales del siglo anterior, a la que se le añadieron elementos ideológicos aportados por la derecha radical de los años veinte y treinta.¹

La experiencia derivada de la llamada “guerra escolar” que protagonizó la derecha católica contra la política educativa del bienio republicano-socialista de 1931 a 1933 (escuela laica, coeducación, neutralidad confesional, pedagogía activa...) resultó decisiva para que la derecha definiese los contenidos y objetivos de la instrucción pública que habría de imponer la dictadura desde 1939: frente a la enseñanza laica, amplia influencia de los colegios religiosos en primaria y secundaria; frente al racionalismo y el cientificismo de los institucionistas y la Junta para ampliación de estudios —acusados

1 El presente trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación que dirige el doctor Mariano Peset Reig, “Ciencia y doctrina en las universidades españolas en relación con América y Europa (siglos XVI a XX)” (BJU2002-02345), subvencionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y resume mis investigaciones sobre el tema.

unos y otros de “descatolizar” España—, “recatolización” de la investigación científica y de la enseñanza superior..

Cuando la guerra civil estalló, el modelo educativo del franquismo, esencialmente, estaba definido. José Pemartín, que ya fue ideólogo de la dictadura de Primo de Rivera, y encargado de la enseñanza secundaria y superior entre 1938 y 1942, explicó, tal vez mejor que nadie, lo que tenía que ser la *nueva educación*. Para este político, España era “un ser histórico-ético de sustancialidad católica”, y puesto que concebía la enseñanza como “la transmisión del alma de la «Nación-Estado» a las nuevas generaciones” —no como el desarrollo de las capacidades y la formación abierta y crítica de los alumnos, que eso era cosa de republicanos— concluyó que la educación en España tenía que ser “esencialmente católica”—decía él— o si se quiere, esencialmente católica *e integrista*, le añadimos nosotros. A la orientación católica que debía impregnarlo todo, debía añadirse “la segunda religión”, es decir, una interpretación de la historia de España *ad hoc* que contribuyese a “reimpregnar” a los jóvenes de estas esencias y fuese instrumento de adoctrinamiento patriótico.²

A este programa se añadieron unas pocas adiciones procedentes de Falange, partido que apenas había desarrollado ideas propias sobre la cuestión educativa y que, en cualquier caso, no podía competir con la aportación de la derecha católica. Los falangistas habían creado un sindicato fascista en la universidad, el SEU, o Sindicato Español Universitario, pero esta entidad estuvo mucho más dedicada al escuadrismo bronco y fascista que a la teoría educativa.

Cuando se produjo la sublevación militar, apenas habían elaborado nada, y poco más elaboraron después, tal vez un difuso discurso retórico, de “conquistar” la universidad, de convertirla en “escuela de mandos de la patria”, de hacerla un feudo nationalsindicalista y una “piedra angular de la revolución pendiente de la España que será: forja de los hombres que han de hacer la revolución y han de

2 José Pemartín, *Qué es “lo nuevo”... Consideraciones sobre el momento español presente*, Santander, Aldús, 1938. El capítulo IX, pp. 148-199 lo dedica a instrucción pública.

hacer a España”, por decirlo con las palabras de Antonio Tovar pronunciadas en un consejo nacional del SEU celebrado en 1941.³

Por otro lado, entre los católicos y los falangistas no había grandes diferencias programáticas que afectasen los principios pedagógicos ni los contenidos educativos.⁴ La disputa entre la Iglesia y los falangistas por la educación se debió, sobre todo, a la influencia que cada sector reclamaba para sí. En el reparto del botín, la primaria y la secundaria quedaron bajo la influencia de la derecha católica y sustentando el negocio de los colegios religiosos a cuyas aulas acudían los hijos de la burguesía y clases medias, mientras que la educación superior —la “cochambre universitaria” que decía el Laín Entralgo de 1941— también quedó bajo este fondo, aunque, en este sector, los integristas católicos hubieron de compartir su influencia con el protagonismo que se dio a los falangistas para que socializaran a la juventud universitaria, cosa que no lograron.

Depurados, exiliados y fusilados

Un elemento clave para la reordenación educativa era la depuración, considerada “razón de Estado”, “sagrada misión”. Formaba parte de la estrategia general de persecución del “enemigo” y, a diferencia de la republicana, la franquista no se hacía “para mantener el espíritu de este momento” sino que tenía voluntad “permanente”, carácter “preventivo” y su propósito era “extirpar” del sistema educativo las “ideologías disolventes”, “sanear España”, “amputar los miembros podridos”... Se organizó y centralizó en noviembre de 1936, creándose las comisiones y la tipología de sanciones por apli-

3 Para este Consejo nacional del SEU y las palabras de Tovar citadas, véase Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996, pp. 147-156.

4 Si leemos un pasaje del *Catecismo Ripalda* de 1941, podemos dudar si su autor era un religioso o un fascista. A la pregunta “¿Cuáles son los principales errores condenados por la Iglesia?” se debe responder: “Los principales errores condenados por la Iglesia son trece: el materialismo, el marxismo, el ateísmo, el panteísmo, el racionalismo, el protestantismo, el socialismo, el liberalismo y la francmasonería. Es nefasta la libertad de prensa..., la libertad de enseñanza, la libertad de propaganda, y la libertad de asociación”.

car. Por estas comisiones hubieron de pasar absolutamente todos los funcionarios y contratados, y además se extendieron a los ámbitos laborales privados.

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza primaria — aún parciales— cifran en 25% a los sancionados, la mitad de los cuales fueron “separados definitivamente” de sus puestos. En la enseñanza superior el rigor fue superior: de los 600 catedráticos que había antes de la guerra, en 1940 sólo quedaban 380, lo que significa que el escalafón se redujo en 37%. Las universidades de Madrid y Barcelona, donde se concentraba el profesorado más representativo, fueron, con mucho, las más afectadas. Los expedientes depuradores de los profesores universitarios que se han investigado muestran la misma arbitrariedad, sectarismo y miseria que las depuraciones de otros cuerpos de funcionarios. Se perseguía a los “rojos”; se calificaba de manera insultante sus actuaciones políticas y sus trayectorias profesionales y, además, no faltaban en estos arbitrarios expedientes las rencillas y envidias personales. “En todas las esferas profesionales —escribió Dionisio Ridruejo, un falangista que evolucionó a posiciones socialdemócratas— hubo minorías de celantes dispuestos a ir más lejos de lo que las mismas normas oficiales exigían, para aprovechar el río revuelto eliminando competidores ilustres o afortunados, enemigos personales o miembros de capillas rivales.”⁵ Francisco Tello Muñoz, catedrático de medicina y discípulo de Cajal, fue separado de la cátedra y de la dirección del instituto de investigación fundado por su maestro, debido a su “ateísmo”; diez años después, cuando le faltaba uno para jubilarse, fue rehabilitado, pero en otra cátedra.⁶ Jaume Vicens Vives fue inhabilitado para ejercer la docencia universitaria dos años y destituido de la cátedra de instituto que ocupaba desde 1935, “por haber efectuado el acto de su matrimonio en el edificio de la Universidad”, y eso que un día antes

5 Dionisio Ridruejo, *Escrito en España*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 96.

6 José Manuel Sánchez Ron, *Cinzel, martillo y piedra. Historia de la ciencia en España (siglos XIX y XX)*, Madrid, Taurus, 1999, p. 358.

se casó clandestinamente por la Iglesia en la Barcelona anarcosindicalista de la guerra civil.⁷

A la depuración se añade el exilio. Los profesores que se exiliaron, automáticamente, eran expulsados del cuerpo. Aunque el exilio fue masivo —medio millón de personas— y afectó a toda la escala de clases y profesiones, el *exilio cultural* fue particularmente relevante. En 1940, una lista publicada en Buenos Aires, que intentaba ser lo más completa posible, daba noticia de 195 profesores de universidad, de los que 96 eran catedráticos. Pero no es sólo cuestión de número. La universidad quedó privada de sus mejores cabezas. La plana mayor de los grandes maestros se exilió y algunas especialidades —entre ellas la histología— quedaron desmanteladas. Bastará recordar que siete rectores nutrieron las filas del exilio: Blas Cabrera, José Giral, José Gaos, Serra Hunter, Pi y Suñer, y Bosch Gimpera. En un trabajo de hace unos años, Francisco Giral prosopografía a unos 500 científicos españoles —entre catedráticos, auxiliares, ayudantes y estudiantes “meritorios”— con producción científica variada. A los que se exiliaron cabe añadir el llamado *exilio interior*, o si se quiere el silencio al que quedaron sometidos los que fueron sancionados con suspensiones temporales de empleo y sueldo o expulsados de su puesto y tuvieron que buscarse trabajo fuera de la universidad (por ejemplo, muchos profesores de ciencias trabajaron en laboratorios —los IBYS fueron refugio de muchos— o en otros destinos).

A depurados y exiliados hemos de añadir los profesores que fueron ejecutados, pues tampoco de esto se privó el franquismo. De los nueve casos que conocemos, dos eran rectores en ejercicio (Leopoldo Alas, hijo del novelista, en Oviedo, y Salvador Vila, un arabista discípulo de Unamuno, en Granada). Uno, Juan Peset, en Valencia, era ex rector, y a diferencia de los anteriores fue fusilado no en el furor de la guerra, sino en mayo de 1941, tras dos sentencias a pena de muerte del tribunal militar; como en la primera aquellos jueces pedían la conmutación de la muerte por la pena inmediata inferior —la cárcel—, y ese falló no agradó a los falangistas locales, consi-

7 Josep M. Muñoz i Lloret, *Jaume Vicens i Vives (1910-1960). Una biografía intelectual*, Barcelona, Edicions 62, p. 107.

guieron éstos con argucias que el tribunal revisase su sentencia y pronunciase otra nueva, condenándolo a muerte, pero la segunda vez sin pedir conmutación. Y fue ejecutado tras un proceso aberrante jurídicamente, por sus opiniones políticas: su compromiso con la reformista izquierda republicana.⁸

Hubo, además, otros seis profesores: tres en Granada, donde la carnicería fue atroz (García Labella, García Duarte y José Palanco), uno en Valladolid (Pérez Martín) y uno más en Zaragoza (Francisco Aranda), sin contar un profesor de Santiago (Morillo Uña) que se suicidó en la cárcel, y a Julián Besteiro, que murió en el campo de concentración de Carmona. En resumen, la universidad se convirtió en botín de guerra para los vencedores.⁹

La ley de 1943

Aunque en los primeros tanteos de reforma universitaria que prepararon los franquistas tomaron como modelo la legislación de la dictadura de Primo de Rivera, pronto fue menester hacer mudanza, dadas las presiones de los falangistas, e incorporarlos en el debate. El resultado fue la ley de ordenación universitaria de 1943, que pasó el trámite de las cortes corporativas recién creadas, y de la que se ha dicho que fue la más *azul* de todas las leyes educativas franquistas (lo que quiere decir que la de primaria y secundaria no lo eran, y en ésta había algunas pinceladas falangistas, la mayor parte nominales, excepto el encuadramiento previsto para los estudiantes).¹⁰

8 Véase VV. AA., *Proceso a Juan Peset Aleixandre*, Valencia, Universidad de Valencia, 2001, con estudios preliminares de de M. Baldó, M. F. Mancebo y S. Albiñana.

9 A estas cuestiones me he referido en mi trabajo "Las universidades durante la república y el régimen de Franco (1931-1975)", en J. Busqueta Riu y J. Pemán Gavín (coords.), *Les universitats de la Corona de Aragó, ahir i avui. Estudis històrics*, Barcelona, Pòrtic/Universitat de Lleida, 2002, pp. 563-602.

10 Sobre esta ley, Mariano Peset, "La ley de ordenación universitaria de 1943", en Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (eds.), *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza, institución Fernando el Católico, 1991, pp. 128-139. Para el proyecto de ley de reforma universitaria de 1939, véase Carolina Rodríguez López, "La reforma universitaria en el primer franquismo (1939-1940)", en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de*

El contenido de esta ley, más allá de la delirante retórica (se decía el guía supremo de la universidad eran “el dogma y la moral cristiana” y “el fiel servicio [...] a los ideales de la Falange”), era menos innovador de lo que pretendía. En el fondo, se conservaba la estructura de funcionamiento que estableció Moyano, tamizada ahora por lo católico integrista y lo falangista, y por extremar el control e imponer a la universidad el carácter arbitrario que tenía el poder de la dictadura...

Por lo demás, el núcleo de la organización universitaria siguió siendo las facultades y, dentro de ellas, las cátedras; el gobierno estaba en manos del rector, que tenía que ser militante de FET y de las JONS y lo nombraba el ministro; las categorías de profesores eran las de siempre: catedráticos y auxiliares —llamados ahora adjuntos—; el régimen financiero continuó como se venía funcionando desde los años veinte. Aunque la ley reconocía a la Iglesia derecho a establecer universidades privadas, se le privaba en la práctica de este derecho a la espera de lo que en su día se determinase mediante acuerdo con el Vaticano (hasta los años sesenta no se formalizaron los estudios civiles que se cursaban en centros de estudios de instituciones religiosas).

En lo que se daba un paso atrás respecto de la estrategia que se venía desarrollando lentamente desde principios del siglo xx y se había potenciado en los años republicanos, era en la vertebración entre la universidad y la investigación. Aunque en la ley franquista se decía que “todas las cátedras habrán de estar suficientemente dotadas para cumplir su función investigadora”, cuando se hablaba de las obligaciones de los catedráticos, nada se especificaba al respecto: sólo se les exigía un trabajo científico “expresamente para la oposición”, el resto de su actividad era “labor universitaria”. De hecho, la concepción de universidad franquista era literalmente decimonónica, aunque no liberal, es decir, su función era preparar profesionales, apartándose de ese modo de la tendencia seguida por otros países

Estudios sobre la Universidad, núm. 2, 1998, pp. 111-161. para el periodo, También de Carolina Rodríguez, *La universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid, Universidad Carlos III/Dykinson, 2002.

desde hacía muchas décadas, y seguida en España por política investigadora llevada a cabo por la Junta para ampliación de estudios desde 1907.

Los franquistas prefirieron centralizar el cultivo de la ciencia —para controlarlo mejor— en una institución que crearon sobre las cenizas de la JAE en 1939, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La génesis de esta institución no conoció los agudos debates de los falangistas, y por tanto no fueron menester cuatro años de discusiones entre las “familias” políticas de la dictadura para preparar su ley. El ministro Ibáñez Martín, propagandista, y el opusdeísta José María Albareda, secretario de la nueva entidad, la organizaron, sin que se escuchase entonces ningún eco de las voces intelectuales falangistas.

Después sí que se escucharon. Laín Entralgo, por ejemplo, denunció que para organizar el CSIC se prescindió de “los mejores”, se evitó a los sospechosos de liberalismo —lo que entre los científicos era un *pecado* bastante general—, e incluso se marginó a los que siendo franquistas de pura cepa no comulgaban con los principios del catolicismo integrista.¹¹ Así pues, ninguna de las familias de la dictadura tuvo tanta influencia en el CSIC como los seguidores de Escrivá de Balaguer, que contaban con Albareda, “el arquitecto” del nuevo organismo, que nació con el propósito de restaurar “la clásica y cristiana unidad de las ciencias destruida en el siglo XVIII”, “formar un profesorado rector del pensamiento hispano” y, por supuesto, vincular la investigación a “los intereses espirituales y materiales”.¹² Los puestos de dirección del organismo se confiaron a figuras de la derecha católica integrista, y hasta sus fotografías de los primeros años parecen más un concilio —por la variedad de sotanas que se lucen— que una reunión de personas investigadoras...

La única concesión en el cultivo de la ciencia que quedó a las universidades en la ley de 1943 fue la posibilidad de crear institutos

11 Pedro Laín Entralgo, “Más sobre la ciencia de España”, en VV. AA., *Once ensayos sobre la ciencia*, Madrid, Rioduero, 1973, p. 138; véase también *Descargo de conciencia (1930-1960)*, Barcelona, Seix Barral, 1976.

12 Ley de creación del CSIC, 24 de noviembre de 1939, BOE del 28, en *Fundamentos del Nuevo Estado*, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular, 1939, pp. 487-493.

de investigación, a iniciativa del CSIC, otros organismos como las diputaciones provinciales y las propias universidades. De hecho, estos institutos fueron una derivación del CSIC, y más que plantearse fomentar la investigación, era una estrategia que permitía dar cierto protagonismo a los catedráticos de provincias mejor relacionados, a los que se les encargaba tal o cual instituto.

Los profesores

Tras las depuraciones, quedaron 380 catedráticos que eran mayoritariamente personas conservadoras de la órbita de la derecha católica y simpatizantes, o afiliados, a la CEDA, sin que faltasen algunos falangistas —unos pocos—. Muchos de estos maestros, aprovechando los huecos de las depuraciones y el exilio, se trasladaron a Madrid, la ciudad de las oportunidades académicas entre otras razones por el CSIC, y en menor medida a Barcelona, y dejaron a las demás universidades casi desiertas.¹³ Pero los huecos se empezaron a rellenar pronto.

Una vez depurada la plantilla, las oposiciones se convirtieron en el principal instrumento de control de la universidad. Sólo un pequeño grupo de catedráticos formó parte de los primeros tribunales de oposiciones, nombrados en su integridad por el ministro, que repartieron las cátedras entre personas adictas al régimen y muchas veces por razones extraacadémicas.

La universidad se convirtió, de hecho, en botín de guerra, y en los expedientes de oposiciones analizados se detecta exactamente el valor que los opositores daban a sus méritos políticos para acceder a las cátedras. Eran las *oposiciones patrióticas*... El tono y miseria de estas oposiciones lo expresa admirablemente el recuerdo de Carlos Castilla del Pino. Cuando era estudiante de Medicina de Madrid, en el curso 1941-1942, acudió a una oposición en la que se otorgaban

13 Con cierto detalle he estudiado lo que sucedió en la facultad de letras de Valencia en mi trabajo "Nacionalcatolicismo en la facultad de letras de Valencia en los años cuarenta", en *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, diciembre de 1999)*, t. 1, Valencia, Universidad de Valencia, 2003, pp. 193-209.

tres cátedras de esta facultad. Acabados los ejercicios y resuelto el asunto, el presidente del tribunal, Enríquez de Salamanca, tomó la palabra y dijo: “Día de gozo para la universidad española. Estos tres nuevos catedráticos, más que eminentes histólogos y anatomopatólogos, son grandes católicos y grandes españoles”.¹⁴

Desde la segunda mitad de los cuarenta, aún sin mudanza en el sistema, empezaron a acceder jóvenes que muchas veces ya no podían esgrimir méritos de guerra por ser adolescentes entonces, y que habían pasado por el CSIC como ayudantes meritorios de los catedráticos que dirigían los institutos del nuevo organismo. Entre 1940 y 1950, se incorporaron más de 350 nuevos catedráticos al escalafón, y no ha de extrañar que un porcentaje significativo de los nuevos catedráticos pertenecieran al Opus Dei, aunque hasta que no haya estudios prosopográficos más detallados, no se pueda precisar su alcance. Los estudios más rigurosos, los de Ynfante, calculan que en la etapa de Ibáñez Martín se incorporó al escalafón 10% de opusdeístas, porcentaje que disminuyó en los años de Ruiz-Giménez, para volver a subir desde 1957.¹⁵

Interesa, en fin, saber de los profesores su situación laboral. Si había pocos hábitos de trabajo investigador en la universidad española, éstos se fomentaron por el franquismo —al menos indirectamente— al mantener un salario bajo; aunque éste se duplicó en la década de los cuarenta, el nivel de vida se incrementó tres o cuatro veces. Esta reducción, los titulares de las cátedras la rectificaban de modos distintos según las facultades —bufetes, clínicas, laboratorios privados, academias, gabinetes de censura, cargos políticos, ser funcionarios en otros organismos públicos además de serlo en la universidad—. A mediados de los años sesenta, 22% del escalafón combinaba la cátedra con otro puesto de funcionario, porcentaje que en Madrid, alcanzaba al 32% de sus catedráticos.¹⁶ La investi-

14 Carlos Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto*, Barcelona, Tusquets, 1997, p. 317.

15 Jesús Ynfante, *Opus Dei. Así en la tierra como en el cielo*, Barcelona, Grijalbo, 1996, pp. 101-103; Daniel Artigues, *El Opus Dei en España*, París, Ruedo Ibérico, 1968, p. 51.

16 A. de Miguel et al., *Reformar la universidad*, Barcelona, Euros, 1976, p. 136.

gación, como puede deducirse por esta dispersión profesional de los catedráticos, no era tarea de la universidad franquista...

Los estudiantes

La mayor novedad de la ley de 1943, sin duda, afectaba a los estudiantes, por cuanto pretendía, además de prepararlos profesionalmente, ideologizarlos. Para ello se les encuadró en una única organización, el Sindicato Español Universitario o SEU, de la que dependía una maraña de órganos y servicios, como la protección escolar y la asistencia al estudiante. Además, se les obligó a cursar asignaturas complementarias de formación religiosa, formación política y educación física; a los varones se les brindó la posibilidad de hacer un servicio militar de complemento, lo que —según los falangistas— aportaba a la formación de los muchachos los *valores castrenses*; a las mujeres se les obligó a realizar un servicio social —su origen procede de la guerra— en el que se enseñaban los *valores femeninos*. Se potenciaron, en fin, los colegios mayores, obsesión ya de la etapa primorriverista, para concentrar en ellos “a la mejor juventud”...

Todo ello se acompañaba de un discurso ideológico donde se combinaban conferencias, actos patrióticos o actos religiosos de signo falangista o católico integrista. El discurso falangista era expreso en las revistas del SEU y potenciaba la admiración al caudillo, la “voluntad de imperio” (una retórica hueca y absurda de la dictadura), el integrismo hispano (se decía, por ejemplo, que “el decrepito mundo europeo termina en los Pirineos”), el anticomunismo, el anticapitalismo y el antimonarquismo contra un don Juan de Borbón que en algún momento perturbaba al franquismo y tenía partidarios entre los hijos de la burguesía que poblaban las aulas, sin faltar, en este espectro ideológico, las correspondientes y mesuradas gotas de antisemitismo...

El discurso nacionalcatólico era igual de reiterado que el de los falangistas, pero incidía más en los rezos o en las misas, en un ridículo puritanismo de costumbres y lecturas piadosas y, por supuesto, en la escenografía barroca o tridentina que tanto gustaba a los nacio-

nal católicos españoles. Pero este discurso, el fascista y el católico integrista, no convencía más que a los ya convencidos, y pronto hubo de mudar y atenuar sus efluvios más fascistas, o sus insistencias católicas más arcaicas, aunque nunca renunció a adoctrinar y atraer a los jóvenes.

La mayor parte de estos propósitos nunca tuvieron el desarrollo eficiente que se buscaba. La voluntad falangista de encuadrar a la juventud universitaria, pronto se convirtió en otro asiento que pasaba al *debe* de una *revolución* nacionalsindicalista eternamente *pendiente*... El SEU, que era una organización falangista de la época republicana, fue profundamente transformado después de la guerra civil; en los años cuarenta todavía se ocupó de mantener “el estado de orden y disciplina” de los estudiantes, con procedimientos intimidatorios —palizas, multas, cotes de pelo al cero, esporádicas quemaduras de libros...—, pero desde los años cincuenta se burocratizó y se dedicó a prestar “servicios” y a controlar unas elecciones de representantes, cada vez con mayores dificultades desde unas reformas en los procedimientos introducidas por Ruiz-Giménez.

Las asignaturas complementarias que se introdujeron para formar los espíritus de los jóvenes pronto fueron llamadas por éstos “las tres marías”, y vividas como un incordio, hasta que se convirtieron en trámite. El servicio social de la mujer también fue vivido como una molestia por las afectadas. Las milicias universitarias de complemento, más que aportar *valores castrenses*, en realidad lo que hicieron fue permitir un pase más cómodo por el servicio militar. En cuanto a los colegios mayores, pensados para completar la formación de los escolares, el SEU hubo de competir con los que establecieron las organizaciones religiosas, las universidades y algunos particulares; en cualquier caso, en 1956 sólo había medio centenar en toda España, que atendían a tres mil escolares...

LOS “COMPENSIVOS” Y LA GENERACIÓN DEL 56 (1951-1956)

Ruiz-Giménez y el reformismo universitario

Entre 1951 y 1956, la educación en España fue regida por Joaquín Ruiz-Giménez, que pertenecía al reducido grupo de católicos partidarios de una cierta evolución política del régimen.¹⁷ Fue promocionado por Alberto Martín Artajo, de la misma orientación política, que era ministro de Asuntos Exteriores desde 1945, cuando tras la victoria de los aliados, la dictadura atravesaba uno de los momentos más delicados. Ruiz-Giménez, como su mentor, era partidario de introducir reformas “de tejas abajo” o internas para dar sensación de que se marchaba hacia la “normalidad jurídica” y era partidario de “abrir algunos moderados y prudentes cauces al diálogo y al razonamiento”.¹⁸ Y éste fue el rumbo de su gestión en el Ministerio de Educación, lo que significaba una rectificación de la política educativa de la etapa anterior.

Formó su equipo y puso en los rectorados más emblemáticos a personas del régimen, como él, pero de talante abierto, algunas de las cuales procedían de los propagandistas y otras de la falange, en concreto de un pequeño grupo de intelectuales falangistas, llamados por entonces “compensivos”. Estos cambios provocaron las iras de otras “familias” políticas de la dictadura, especialmente de los sectores del Opus Dei, que aspiraban a controlar el Ministerio de Educación, desencadenándose una disputa entre los “compensivos” y los llamados “excluyentes”. Esta disputa, aunque tenía cierto perfil ideológico, esencialmente era una lucha de clientelas y redes por el poder.

17 Sobre las reformas de este ministro y su contexto, tengo en prensa el trabajo “Intentos de reforma universitaria en España durante el ministerio de Ruiz-Giménez, 1951-1956”, organizado por el CESU, VIII Congreso de Historia de las Universidades Hispánicas (en prensa).

18 Así se expresaba Ruiz-Giménez, embajador de España ante la Santa sede, poco antes de ser ministro. La correspondencia del embajador con Martín Artajo la recoge Javier Tusell, *Franco y los católicos: la política interior española entre 1945-1957*, Madrid, Alianza, pp.222-224.

En cuanto a su gestión en el ministerio, Ruiz-Giménez se propuso romper con la autarquía cultural, “abriendo cauces” al diálogo e integrando en el discurso y en los contenidos educativos ciertos aspectos de la tradición liberal —Ortega y Gasset, Unamuno, la generación del 98— que habían sido extirpados por Ibáñez Martín. También se propuso potenciar la escuela primaria, facilitando un plan de construcción de escuelas públicas que recordaba en su estrategia financiera el republicano, mejorar la enseñanza técnica y, sobre todo —su iniciativa más audaz— potenciar la enseñanza secundaria, creando el bachillerato elemental, que pronto permitió que familias de capas medias lanzaran a sus hijos a estos estudios.

La ley de enseñanza secundaria de 1953, que remodeló la ley de 1938, comportó al ministro y a su equipo indecibles tensiones: bastaría recordar que se anunció el proyecto a finales de 1951 y hasta mediados de 1953 no fue convertida en ley, dejando en su estela airadas críticas del Opus y de los obispos, y resultó al final una componenda, “la ley de transigencia”, según dijo el director general del ramo Sánchez Muniain.¹⁹

Estas tensiones afectaron a su estrategia en la universidad. Si en algún momento pensó en preparar un proyecto de ley que rectificase la universitaria de 1943, la propuesta quedó diluida. El ministro optó por decretos o normas parciales y por buscar el apoyo de los claustros. Convocó en junio de 1953 una asamblea universitaria, donde profesores y representantes de las juntas de facultad diagnosticaron los diversos “males” de la institución, y propusieron soluciones, algunas de las cuales fueron convertidas en decretos con esta cobertura corporativa. En cualquier caso, las principales novedades de su gestión en la universidad fueron tres.

La primera, decretada en 1951, fue rectificar el sistema de designación de tribunales a cátedras de universidad, pasándose de tribunales cuyos cinco miembros eran nombrados por el ministro, a tribunales en los que el ministro nombraba dos miembros y los otros tres se reclutaban por turno del escalafón. Efectivamente, designar

19 Guy Hermet, *Los católicos en la España franquista*, vol. 2, Madrid, CIS/Siglo XXI, 1986, pp. 229-230; Javier Tusell, *op. cit.*, pp. 299-308.

dos de cinco, entre ellos el presidente, no era, precisamente, renunciar a la influencia. Pero, aún siendo esta medida discreta, los enemigos políticos del ministro armaron un buen revuelo, denunciando veladamente que Ruiz-Giménez consideraba que los tribunales de los 12 años anteriores no eran “imparciales”, lo que no era cierto, porque, entre otras cosas, el ministro había alcanzado la cátedra de derecho en los “años discrecionales”. Se trataba, en palabras del ministro, de defender “la independencia” de la institución “frente a las interferencias ajenas a ella”.²⁰

La segunda novedad, desgranada en 1953 y 1954, fue reformar los planes de estudio de licenciatura y generalizar el doctorado. Por cuanto respecta a los planes de licenciatura, se permitió que, sobre una estructura básica y general de asignaturas, las facultades propusieran matices, adaptando algunas asignaturas a las “peculiaridades o necesidades” que la junta determinase y que periódicamente podría rectificar; el Ministerio, sin embargo, se reservaba la aprobación de las propuestas. Un sinnúmero de planes de estudio, especialmente de facultades de ciencias y letras, empezaron, desde entonces, a tener matices que respondían, por lo común, al interés de algunos de sus profesores. Mucho más importante fue la reforma del doctorado. Este grado, desde las leyes liberales, había sido centralizado en Madrid. Pese a alguna breve experiencia descentralizadora y muchos proyectos, entre ellos los republicanos, el grado seguía centralizado. La ley de 1943, aunque en el artículo 21 concedía la potestad de doctorar a todas, en la disposición transitoria cuarta se indicaba que era precisa una autorización ministerial. Cuando Ibáñez Martín lo reguló en 1944, decidió que solamente Madrid —ni siquiera Barcelona, que lo colaba desde los años de Primo de Rivera— reunía la “plenitud de condiciones”, de modo que quedó rigurosamente centralizado, aunque podían dirigir tesis catedráticos de otras universidades vinculados al CSIC. En la asamblea universitaria de 1953 hubo un auténtico clamor de las distintas facultades para descentralizarlo, posición que compartía el ministro y su equipo, pues antes de la

20 Entrevista concedida al *Diario de Barcelona*, 12 de abril de 1970, recogida en Equipo Mundo, *Los 90 ministros de Franco*, Barcelona, Dopesa, 1971, p. 155 [3ª ed.].

asamblea había pulsado la opinión de las juntas de gobierno universitarias. Los argumentos esgrimidos por las juntas de gobierno y de facultad y por la propia asamblea universitaria eran coincidentes: descentralizarlo vincularía a los profesores con la investigación, al tener que orientar trabajos a los alumnos de este grado; se potenciaría el estudio en todas partes, facilitándose a los profesores no funcionarios su realización. En cualquier caso, en 1953 se concedió la posibilidad de doctorar a Salamanca y Barcelona, y el año siguiente se generalizó a todas. Los resultados de la descentralización, de momento, sólo valorados en algunas facultades, no desmerecen a los argumentos que se suscitaron: la calidad de las tesis, generalmente preparadas por profesores jóvenes, mejoró, y además se multiplicó su número.²¹

La tercera novedad, en fin, del periodo Ruiz-Giménez fue potenciar los “cauces del diálogo” que decía el ministro, o si se quiere permitir la participación de los estudiantes en la organización de actos culturales, en las elecciones de representantes y en diversas actividades. Para esta política “comprensiva” contó con el apoyo de algunos rectores —no todos— y con la connivencia de unas nuevas promociones de universitarios que eran distintas a las de la inmediata posguerra. Su alcance fue enorme como valoraremos de inmediato.

La generación del 56

En la historia de la protesta universitaria antifranquista se pueden distinguir dos épocas muy distintas, separadas por los acontecimientos de 1956. La diferencia radica en el carácter más social que tuvo la segunda. Durante los años cuarenta y primera mitad de los cincuenta, en las universidades, especialmente en las grandes —Madrid y Barcelona—, nunca faltaron pequeños grupos clandestinos de oposición, que tenían alguna actividad, aunque escasa incidencia en

21 Para las tesis doctorales de derecho de Sevilla, véase A. Merchán, “Doctores iuris de la real fábrica de tabacos, en *Aulas y saberes...*, t. II, pp. 195-220. Para las de filosofía y letras de Valencia, Marc Baldó, “Centralització i descentralització del grau de doctor (1845-1954)”, *Saitabi* (en prensa).

los demás compañeros. Sin embargo, desde 1956, la disconformidad amplió su área de influencia.

La *nueva* conflictividad universitaria, por lo demás, se integraba en un fenómeno general que afectaba a toda la oposición: desde mediados de los años cincuenta renació el movimiento obrero y empezaron a agitarse tímidamente las capas medias, especialmente los estudiantes. Las razones de este reverdecer son diversas. Suele destacarse como una de ellas la coyuntura económica de los cincuenta, que descongeló y atenuó los efectos más siniestros de la autarquía. Otra causa es la llegada a la universidad —también al mercado laboral— de unas generaciones que fueron niños durante la guerra —pronto ni eso— y que irrumpieron con nuevas experiencias y nuevas actitudes. En fin, no faltan en este rebrote factores políticos. Remiten éstos, por un lado, a la misma historia antifranquista: a los núcleos de resistencia que cincelaron militantes clandestinos que siguieron combatiendo en los años más duros en todos los frentes, incluida la universidad.

Así pues, la cultura política antifranquista no era menester inventarla *ex novo* en 1956, porque existía. Lo que era necesario —eso sí, y fue la novedad de los cincuenta— era adaptarla a un nuevo contexto, como se hizo. En efecto, la oposición, en las fábricas y en la universidad mudó de estrategias. En sus organizaciones aumentó el peso de los militantes del interior; empezaron a diseñarse nuevas maneras de actuar menos vinculadas a las viejas disputas que envenenaron las relaciones de los opositores desde 1939, y más vinculadas a la cotidianidad, más dispuestas a aprovechar las leves grietas de la dictadura, y en fin también mejor preparados para colaborar.

En la universidad, al mediar la década de 1950, empezaron a llegar promociones de alumnos que eran niños en la guerra. Aunque estos muchachos se habían criado en la España gris de la posguerra y habían pasado por colegios religiosos —la enseñanza secundaria se confió a la Iglesia triunfante que bendijo la *cruzada*— vivían ya otra época. Se diferenciaban de los estudiantes de las promociones anteriores —las de los cuarenta— por sus actitudes, o tal vez, porque los nuevos las podían expresar y los de antes no. En cualquier caso, a pequeños grupos de estos estudiantes les hastió la mediocridad

que les brindaba la dictadura y, por supuesto, el limitado horizonte que les ofrecía una universidad rancia, que camuflaba sus clamorosas deficiencias con actos imperiales, conmemoraciones falangistas, años santos, años marianos, años del papa, rezos y misas. Era, todavía, la universidad que había modelado Ibáñez Martín al acabar la guerra, y que no había sido remodelada apenas en sus supuestos, aunque lo intentó Ruiz-Giménez.

Raúl Morodo, alumno de Salamanca al mediar los cincuenta, explicaba que “ni el marxismo, ni el positivismo, ni el liberalismo, ni el existencialismo tienen vigencia aquí”.²² Tampoco tenía cabida la “impía” generación del 98, ni por supuesto, la generación republicana —bautizada para uso interno de lo políticamente correcto como “generación del 27”—. Y, por supuesto, tampoco entraba en aquella universidad ni la Ilustración, como en los tiempos del *Índice*. “Yo recuerdo —dice Morodo— que quise leer a Voltaire en la Universidad de Salamanca, y un cura que había allí de bibliotecario me dijo que estaba prohibido”.²³ Uno de los catedráticos de Medicina que, según el presidente del tribunal de oposiciones, destacaba por ser un gran católico y español, en 1950 pronunció una conferencia en su universidad sobre “La muerte y ascensión de la Santísima Virgen, considerada desde el punto de vista biológico”.²⁴

No obstante, el mundo se movía. A algunos de aquellos estudiantes —a los más “inquietos” que decía Laín Entralgo—, fuesen hijos de *vencedores* o de *vencidos*, les aburría aquel fundamentalismo; no les decía nada el griterío nacionalsindicalista ni los ritos del inquisitorial nacionalcatolicismo. Estos estudiantes casaban mal en ese medio. Por de pronto, sentían curiosidad: saber qué dijo Costa, que escribió el “hereje” Unamuno, qué opinaba el laico Ortega y Gasset, leer poemas del “comunista” Neruda, valorar qué aportaba Picasso a la pintura, poder ver una representación de *Yerma* de García Lorca, o sencillamente poder leer a Voltaire, sin que hubiese

22 Sergio Vilar, *Protagonistas de la España democrática. La oposición a la dictadura 1939-1969*, París, Ediciones Sociales, 1968, p. 140.

23 *Idem*.

24 Universidad de Valencia, *Crónica del curso 1950-51*, pp. 9-11.

en las universidades un cuarto oscuro de libros donde se encerraban todos los de la modernidad.

Los más audaces, además, troncaron con la oposición clandestina y con el antifranquismo de núcleos reducidos y omnipresentes que había en las grandes ciudades, y lanzaron propuestas que fueron bien acogidas por muchos de sus compañeros. Por ejemplo, celebrar un congreso de jóvenes escritores. Un pequeño grupo de estudiantes de Madrid fueron al “comprensivo” rector Laín con la idea; al rector le pareció magnífica y la apoyó. Pero pronto, la línea de mando del SEU —el sindicato obligatorio de los alumnos— se olió —olía bien— que tras la iniciativa poética había comunistas, y la prohibió. La consecuencia fue, en febrero de 1956, redactar un *Manifiesto* donde, además de pedir un congreso estudiantil libre, proponían “una convivencia digna y estable entre los ciudadanos de nuestro país”.²⁵ Un año después, en Barcelona, tras unos incidentes motivados por la huelga de tranvías de la ciudad condal, se reunían 600 alumnos en el paraninfo para pedir similares extremos...

El cambio operado en la influencia de las actividades de los estudiantes críticos con la dictadura era enorme. Donde diez años antes, en los años que siguieron al final de la guerra mundial, pequeños grupos de estudiantes que militaban en organizaciones antifranquistas como la FUE hacían pintadas que reclamaban la libertad, pero que no tenían eco en los demás compañeros, ahora unos pocos activistas, tanto en la Universidad de Madrid como en la de Barcelona, redactaban manifiestos, convocaban asambleas, hacían manifestaciones y conseguían seguidores.

La capacidad de influencia era la novedad —no la existencia de pequeños grupos activistas—. ¿Por qué? El fenómeno fue vislumbrado desde mediados de los años cincuenta. Laín Entralgo, en diciembre de 1955, preparó un informe sobre la *situación es-*

25 “Manifiesto a los universitarios madrileños”, 1º de febrero de 1956, en Roberto Mesa (ed.), *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1982, p. 65.

piritual de la juventud española.²⁶ En este documento, donde el rector distinguía entre la *masa estudiantil* y una *minoría* “activa y operante”, usaba las palabras “inquietud política” para definir la desazón cultural, la crítica y la disconformidad política y la actitud de los estudiantes más comprometidos. Pero lo que más sorprende en su valoración es que veía en la minoría activa y operante una gran capacidad de influencia sobre los demás compañeros.

Algunas encuestas que por entonces empezaron a hacerse entre los universitarios le daban la razón al rector madrileño. En una de ellas, 60% de los encuestados decía que deseaba “un cambio político” que posibilitase “una acción de grupo” (supongo que esto querrá decir un cambio político democrático).²⁷ Otros analistas de los sucesos de los estudiantes de los años 1956 y 1957, como Dionisio Ridruejo, un falangista ya apóstata y acusado de estar implicado en la subversión de las aulas, informó a las autoridades que, tanto en las aulas como en las fábricas, actuaban minorías juveniles “inquietas y discrepantes” que difundían entre los compañeros mensajes contra la resignación, definían problemas (la mediocridad académica, o la dureza de las condiciones laborales) y proponían soluciones (actos culturales, sindicato estudiantil libre, comisiones que representasen a los obreros...).²⁸ Manuel Sacristán, un destacado pensador marxista, también diagnosticó en términos parecidos, añadiendo, además por cuanto concierne a los estudiantes, el creciente desarraigo de algunos sectores de las capas medias

26 “Informe de don Pedro Laín Entralgo respecto a la situación espiritual de la juventud española”, Madrid, 1955, reproducido en *ibid.*, pp. 45-53, y parcialmente en la obra de Pedro Laín Entralgo, *Descargo de conciencia (1930-1960)*, Barcelona, Barral, 1976, pp. 414-418 [2ª ed.].

27 Se trata de una encuesta a 300 universitarios de Madrid que hizo en 1955 el profesor J. L. Pinillos, “Las actitudes sociales en la Universidad de Madrid. Avance del estudio”, recogida en Roberto Mesa (ed.), *op. cit.*, pp. 58-64. En Valencia, los profesores F. Murillo Ferrol y J. Jiménez Blanco hicieron otra, *La conciencia de grupo en los escolares de la Universidad de Valencia*, Madrid, CSIC, 1958.

28 Dionisio Ridruejo, “Declaración personal e informe polémico sobre los sucesos universitarios de Madrid en febrero de 1956”, recogido en su obra *Escrito en España*, Buenos Aires, Losada, 1962, pp. 212-220, y en Roberto Mesa (ed.), *op. cit.*, pp. 278-308.

contra la dictadura, que repercutía especialmente entre los jóvenes y, por ende, en los estudiantes.²⁹

DESARROLLISMO, TECNOCRACIA Y REBELDÍA (1956-1975)

El crecimiento de estudiantes

En el quinquenio 1955-1960, el promedio de estudiantes matriculados en enseñanza superior en España no llegaba a los 70000, y en el quinquenio 1975-1980, sobrepasaba los 600000.³⁰ Estas cifras incluyen, además de la matrícula en facultades y escuelas técnicas superiores, la incorporación de títulos de grado medio —magisterio, empresariales, peritajes, aparejadores, enfermería y luego otros— que hasta la ley general de educación de 1970 no tenían rango universitario y desde entonces lo tuvieron.

Este considerable incremento de la población escolar se debía al crecimiento económico y a los cambios sociales que se operaron desde los años sesenta. Al crecer la renta *per capita* de muchas familias, se multiplicaron las posibilidades de acceder a la enseñanza media y superior de muchos de sus hijos que, liberados de la necesidad de trabajar, fueron lanzados por sus padres a estudiar. Los estudios, especialmente los superiores, además, eran considerados como una forma de promoción social. El fenómeno, lógicamente, no era privativo de España sino que afectaba a países desarrollados y a los que estaban en vías de desarrollo, y pese a las dimensiones del crecimiento universitario y la perplejidad con que se vivió —se hablaba de *avalancha estudiantil*—, las proporciones de universitarios españoles resultaban ser discretas o bajas si se comparan con otros países europeos. En 1970, en España había 650 estudiantes

29 Sergio Vilar, *op. cit.*, p. 269.

30 Sobre la población universitaria, véase mi artículo “La población universitaria de València al segle XX”, en *Saitabi*, núm. 49, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, pp. 17-60.

universitarios por cada cien mil habitantes, mientras que en Italia, por ejemplo, había casi 1300. Para lo que tenía que venir, aquella *avalancha* no era nada.

Tan importante como el crecimiento escolar fue la transformación que se produjo en la composición social de la universidad. Desde la época de Moyano hasta los años sesenta, la universidad española estuvo poblada por hijos de profesionales y burgueses. Este perfil sociológico cambió, incorporándose hijos e hijas de capas medias y empleados en proporciones hasta entonces inéditas, y hasta empezaron a tener presencia los hijos de trabajadores, aunque en porcentajes reducidos. En 1970, la burguesía, con 4% de activos aportaba algo más de 10% de los universitarios; las profesiones liberales y profesionales de la administración y las empresas, con 9% de activos, 52% del alumnado, lo que es suficientemente elocuente para definir el perfil social del alumnado. Pero en 1970, se registró un dato destacable: la presencia de hijos de trabajadores sin asalariados y empleados, que representan el 28% de los activos, enviaban a las aulas 25% de los estudiantes. Los asalariados —fuesen de la industria, agricultura o los servicios, cualificados o sin cualificar—, en cambio, aunque eran 58% de los activos, reducían su presencia en la universidad a 12% de los escolares, proporción que, aunque iba en aumento —en 1962 eran 7%—, fue considerada por muchos como “moralmente injusta”, y hasta se argumentó que, como la mayor parte de los impuestos que recaudaba el Estado eran indirectos, los trabajadores, dada su proporción, subvencionaban la universidad a los hijos “de las clases media y elevada”, pero no a los suyos.³¹

“Aquí la educación no reforma la estratificación social, sino que la refuerza”, dijo el profesor Salustiano del Campo.³² “Desde el colegio de primera enseñanza, el país se divide en pobres y ricos, efectuándose la selección por riguroso control económico. Las be-

31 J. Ibarz Arnández, “Algunas consideraciones acerca de la universidad española”, recogido en *Educación, universidad y mundo estudiantil*, Madrid, Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU, 1968, p. 550.

32 S. Del Campo, “Procedencia social del universitario español”, *Cuadernos para el Diálogo*, mayo de 1967, recogido en *Educación, universidad y mundo...*, p. 557.

cas [...] son a todas luces insuficientes y se distribuyen cuando ya se ha efectuado la discriminación”, añadió Pedro Altares.³³ Hasta el mismo *Libro blanco* de 1969 —informe previo a la ley general de educación de 1970— denunciaba el *cierre social* de la universidad a los trabajadores, y argumentaba que si los asalariados y autónomos no superaban el umbral de escolaridad de sus padres, se hipotecaba el desarrollo económico a plazo medio.³⁴ Esta casi ausencia de política social era característica del franquismo, que nunca fue generoso con los trabajadores y capas populares. Los que accedían a la universidad de estos grupos sociales, lo hacían, fundamentalmente, a sus expensas y ahorros. Las becas eran escasas y cortas —en el curso 1966-1967 sólo beneficiaban a 4% de los escolares universitarios— y las denuncias citadas exactas. Sólo que las tasas de matrícula se mantuvieron bajas, lo que permitió el acceso a hijos de familias humildes que podían vivir en el domicilio propio o de un familiar.

Otro punto importante a tener en cuenta, en fin, es que, en buena parte, el incremento de estudiantes se explica por la paulatina presencia de mujeres, aunque también este proceso estaba inacabado al final de la dictadura. En cualquier caso, el porcentaje de mujeres en la universidad fue creciendo a lo largo del régimen: de poco más de 10% en los años cuarenta, se pasó a 20% a finales de los cincuenta, a 30% a finales de los sesenta, y a 40% al acabar la dictadura, porcentaje que era algo superior, pero no mucho, en otros países más avanzados, lo que expresa la envergadura del cambio social operado en España, pues los padres que podían no sólo enviaban a la universidad a sus hijos sino también a sus hijas... Por otro lado, la integración de las mujeres en la universidad era desigual: en los años finales de la dictadura, Letras y Farmacia y, a distancia, Ciencias, eran las facultades con mayor proporción; en las escuelas universitarias, Magisterio y Enfermería eran las que concentraban a las mujeres. Todo ello evidenciaba, entre otros fac-

33 P. Altares, “En torno a universidad y pueblo”, *Cuadernos para el Diálogo*, mayo de 1967, p. 18.

34 Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, pp. 25-28.

tores, una relación directa entre expectativas profesionales de las mujeres y los estudios que cursaban. La rectificación de estas proporciones por facultades fue tarea de los años democráticos.

La política universitaria de los tecnócratas

La política universitaria de los tecnócratas fue de corto vuelo. Los principales ministros que se sucedieron desde la caída de Ruiz-Giménez hasta el final de la dictadura —Jesús Rubio (1956-1962), Manuel Lora-Tamayo (1962-1968) y José Luis Villar Palasí (1968-1973)— diagnosticaron que la formación del *capital humano* (o si se quiere el *conocimiento* científico y tecnológico) era pieza clave para el desarrollo económico y social y, por tanto, la educación era una tarea de primera magnitud. En este diagnóstico les acompañaron los ministros de Asuntos Económicos y Política del Desarrollo.³⁵ Para Jesús Rubio, las principales preocupaciones eran generalizar la enseñanza primaria y reformar y ampliar la enseñanza técnica en todos sus grados para poder hacer frente a “un mundo como el contemporáneo, que está sufriendo la segunda y más profunda revolución industrial”.³⁶ Lora-Tamayo siguió por estos derroteros: amplió la escolarización obligatoria hasta los 14 años, completó las reformas en la enseñanza técnica, e intentó fomentar la investigación, sin la cual, dijo, la industria española nunca podrá ser eficaz.³⁷ En la universidad, con este objetivo, introdujo algunas novedades en su organización (creación de los departamentos y otras que después comentaremos), y empezó a ampliar el mapa escolar, creando universidades públicas, institutos politécnicos y facultades en distintos puntos del país; a la creación de universidades públicas se añadió el

35 Véase por ejemplo la conferencia de Laureano López Rodó, “El frente de combate de la educación”, pronunciada en 1964 y recogida en su libro *Política y desarrollo*, Madrid, Aguilar, 1971, pp.291-294 [2ª ed.].

36 Véase la entrevista a Jesús Rubio que se recoge en Equipo Mundo, *Los 90 ministros de Franco*, Dopesa, pp. 49-54.

37 M. Lora-Tamayo, “La investigación científica”, *El Nuevo Estado Español* [separata], Madrid, Instituto de Estudios Políticos/Editora Nacional, 1963, p. 30.

reconocimiento de las privadas del Opus Dei de Navarra (1962) y de los jesuitas de Deusto (1963).

Toda esta política culminó con Villar Palasí, que se rodeó de un equipo de técnicos capaces y abordó la reforma educativa globalmente, modernizando sus contenidos y procurando adaptar el sistema educativo al crecimiento económico y los cambios sociales de los años sesenta. Sobre la universidad, su equipo decía que debía “proporcionar “cabezas hechas” y no simplemente “cabezas llenas”, mentes creadoras capaces de responder al reto de los tiempos nuevos”.³⁸ Empero, la ley tropezó con problemas financieros que comentaremos después y problemas políticos derivados de la crisis de la dictadura, agudizada desde 1970. Sus resultados fueron muy superiores en enseñanza primaria y secundaria que en la universidad. Con todo, algunos de los elementos básicos del sistema universitario español actual fueron definidos en la norma de 1970. Se agrupaba la enseñanza superior —la facultativa, la técnica y las escuelas universitarias— y se conformaba como universitaria; se organizaban los estudios en tres ciclos —diplomaturas, licenciaturas y doctorado—; se planteaba la autonomía de gobierno y administración de las universidades, pero seguía siendo el ministro quien nombraba al rector, a los vicerrectores y al gerente; se daba importancia a los departamentos, como órganos básicos de la docencia e investigación...

En su gestión, los ministros de educación tecnócratas tropezaron con deficiencias económicas y problemas políticos. Los problemas económicos remiten a un sistema tributario insuficiente, que el franquismo jamás se planteó rectificar con seriedad. La consecuencia fue que, aunque el gasto público en España tuvo entre 1960 y 1975 un crecimiento notorio, resultó insuficiente para rectificar el atraso español: pasó del 14 al 23% del producto interno bruto, mientras que la media de los países de la OCDE del mismo periodo era de 31 y de 44%. Corolario de estas deficiencias fue el gasto público en educación, que aunque se duplicó, su distancia respecto a otros países era clamorosa.

38 Véase MEC, *op. cit.*, pp. 81-105.

A mediados de los años sesenta, por ejemplo, el gasto medio por alumno en enseñanza superior en España era de 71 dólares, frente a los 400 de Italia y los más de mil de Alemania, Francia o el Reino Unido. Cuando en 1970 se aprobó la novedosa ley general de educación, se hizo con las alas presupuestarias recortadas.

En efecto, en el proyecto de ley —titulado *general de educación y financiamiento de la reforma educativa*— se proponían medios financieros suficientes en impuestos de carácter progresivo, lo que significaba aumentar esta tributación. Pero el procurador Martínez Esteruelas explicó que “no se puede en las Cortes sentar el precedente de que con ocasión de una actividad incrementada se incida en la reforma del sistema tributario español; las razones no son sólo técnicas, sino de carácter político y económico”.³⁹ Con estas deficiencias era difícil cualificar a buen ritmo el *capital humano*... Pero el problema no era sólo financiero sino también político. Aranguren decía en 1973 que la dictadura establecía un orden de prioridades presupuestarias, donde “la Universidad, considerada desde una perspectiva política, es asunto no sólo secundario sino que últimamente se está convirtiendo en molesto y enfadoso. Gastar dinero en centros de agitación, ¡qué disparate!”.⁴⁰

Para el gobierno, las universidades eran, en efecto, “centros de agitación”. Las reformas que introdujeron, además de ceñirse al rasoero económico, tenían en cuenta el carácter subversivo de aquellas escuelas, hasta el punto que tan importantes como las *reformas técnicas* que se diseñaban eran las que se encaminaban a mantener el control político, al que se subordinaban las reformas. Por ejemplo, si renovar y aumentar la plantilla de profesores funcionarios alteraba la vieja jerarquía universitaria y ello comportaba una pérdida de control, dado el profesorado que estaba disponible para acceder a los nuevos puestos, se optaba por disminuir el riesgo. Lo mismo sucedía si se pretendían cambiar las estructuras universitarias y poten-

39 *Diario de Sesiones. Comisión de Hacienda*, sesión de 2 de julio de 1970, citado por Manuel de Puellas, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1980, p. 243.

40 José Luis López-Aranguren Jiménez-Aranguren, *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, p. 51.

ciar los departamentos; como éstos eran más difíciles de controlar que las facultades, se les otorgaban escasas competencias y se subordinaban a la jerarquía del profesorado que se suponía que era fiel al régimen. A esta estrategia hay que añadir los expedientes y expulsiones de estudiantes y profesores, la presencia policial en los campus, la degradación de las condiciones laborales de los profesores no funcionarios, jóvenes y mayoritariamente antifranquistas, a los que era más fácil atemorizar como “PNNS” que como funcionarios...

Estos problemas se agravaron a partir de 1970, cuando precisamente empezó a implantarse la ley general de educación. Su puesta en marcha activó el malestar de diversos colectivos, especialmente los estudiantes —que se oponían a la reforma *tecnocrática* e “impuesta por el gobierno” y a la selectividad— y los profesores contratados en precario. La respuesta del gobierno fue, nuevamente, decapitar a la hidra de las siete cabezas, el movimiento estudiantil y la protesta de los profesores no funcionarios.

Cuando Villar Palasí fue sustituido en 1973 por otro ministro, Julio Rodríguez, con el andar del tiempo admirador acérrimo de Pinochet, la suerte de la reforma tecnocrática estaba echada. Su presidente del gobierno, Carrero Blanco, en un documento que llamó “programa de gobierno” consideraba que el comunismo se había infiltrado en la Iglesia, en la universidad, en los trabajadores, en los intelectuales y en los periodistas, y se dispuso a extirparlo. Sobre el sistema educativo decía el almirante que “hay que borrar de los cuadros del profesorado e la enseñanza general básica y de la universidad a todos los enemigos del régimen, y hay que separar de la universidad a todos los alumnos que son instrumento de la subversión”.⁴¹ Y esta fue su política antes que otra consideración.

En cualquier caso, conviene que comentemos las principales novedades que introdujeron los ministros tecnócratas y sus límites.

- a) La primera fue la *apertura de la enseñanza técnica*. El crecimiento económico demandaba un incremento de peritos, ingenieros

41 Se recoge en Javier Tusell, Carrero. *La eminencia gris del régimen de Franco*, Madrid, Temas de Hoy, 1993, p. 413.

y arquitectos para atender, especialmente, el sector privado, lo que obligó al gobierno a crear más escuelas de esta clase. Tres leyes se sucedieron en pocos años —1957, 1964 y 1968— con los mismos propósitos: modernizar los estudios potenciando las prácticas y aumentar el número de estudiantes. Para lo último, se pasó la titularidad de estas escuelas al Ministerio de educación intentando evitar el control corporativo que ejercían colegios profesionales, y se suprimió el examen de ingreso que era un auténtico cuello de botella. El resultado fue limitado: las presiones corporativas siguieron ejerciéndose y los suspensos masivos se convirtieron en rutina. Aunque el número de estudiantes se multiplicó por diez entre 1956 y 1972, el de titulados sólo se multiplicó por cuatro en esos años.

- b) También se pretendió *fomentar la investigación* y rectificar el superficial contacto que tenían los profesores de la universidad con esta actividad, pero hubo pocos recursos y menos estímulos. Se creó la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (1958), cuyo objetivo era la coordinación y el fomento de la investigación en centros públicos y empresas, si bien fue poco activa, entre otras razones porque no fue dotada de manera conveniente. Paralelamente, desde 1963, se asignaron fondos específicos para el fomento de la investigación en la universidad, a los que podían acogerse profesores funcionarios; aunque con estas ayudas se cobraron complementos, se compraron libros y se hicieron publicaciones, su alcance fue débil, pues buena parte del profesorado prefería compatibilizar la universidad con otros empleos más lucrativos que la investigación: el bufete y la clínica, o el contrato en la empresa privada. También la cátedra era más lucrativa que la investigación, remunerada a base de “bufandas”. En 1968, la mitad de los catedráticos —según las cifras oficiales— tenía dedicación exclusiva en la universidad, y en las grandes ciudades este porcentaje se reducía a un tercio... Otra medida, en fin, fue crear un fondo para conceder becas de investigación a jóvenes licenciados, que funcionó desde 1968.
- c) Los *departamentos*, creados por ley de 1965, fueron concebidos para flexibilizar la rigidez de las cátedras y se definieron como

grupos de colegas para desarrollar la investigación y la docencia en un área de conocimiento. Acabaron por ser poco más que las viejas cátedras, sin apenas competencias, y con tantos departamentos casi como catedráticos: la proporción de 1.3 catedráticos por departamento en 1968, significa que, excepto en las facultades más grandes, hubo tantos departamentos como catedráticos. La falta de convicción política y la resistencia de intereses corporativos, acabó desvirtuando la idea original.⁴²

- d) En cuanto a la *política de profesorado*, los tecnócratas pretendieron actuar contra el creciente número de un profesorado contratado en precario para atender la demanda. Estos profesores no numerarios o PNN en 1960 representaban 54% de la plantilla y en 1972 80%. La solución, planteada desde los años de Ruiz-Giménez, era crear categorías intermedias de profesores funcionarios, como hacían otras universidades europeas. Así, en 1965, se creó el cuerpo de *profesores agregados*, que tenían un sueldo de 80% de los catedráticos. Pero se dotó un corto número de plazas —había 211 en 1968—, lo que daba satisfacción al presupuesto, pero dejaba abierto otro avispero en la universidad: el conflicto laboral de los PNN. La ley de 1970, ante las huelgas masivas de éstos, añadió otro remiendo: creó el cuerpo de *profesores adjuntos*, y definió por primera vez la carrera docente. Pero ya se ha dicho que esta ley nació con las alas presupuestarias recortadas, por lo que, aunque incorporó a 1200 profesores por concurso, el problema laboral y la conflictividad quedaron sin resolver. En 1977 había 3890 funcionarios y 18495 PNN...

El movimiento estudiantil

La protesta universitaria, que vimos iniciarse en 1956, fue, durante los años sesenta y los primeros setenta, una de las principales mani-

42 Así opinaban los técnicos que prepararon la reforma educativa de 1970. Véase MEC, *op. cit.*, pp. 94-95.

festaciones de oposición que surgieron contra la dictadura.⁴³ Entre sus efectos en la cultura política deben destacarse dos. En primer lugar, despertó la conciencia crítica y democrática de muchos jóvenes que poco después de pasar por las aulas se insertarían en el mercado laboral, cimentando la democracia con sus actitudes en sus familias y en sus puestos de trabajo; además, el movimiento estudiantil —sus dirigentes— funcionó como una prodigiosa escuela que creó líderes —un auténtico capital político— que en muchos casos intervinieron diez o 15 años después en la transición democrática. Por otro lado, la protesta universitaria resonó en amplios sectores sociales, contribuyendo con ello al desgaste del régimen: bastaría pensar, por ejemplo, en el impacto que el ajetreo escolar tuvo en ciudades no industrializadas con sede universitaria...

En su historia se pueden distinguir dos fases separadas por el estado de excepción de 1969. En la primera (1956-1969), el movimiento estudiantil fue activado por *pequeños grupos de militantes* —comunistas, socialistas, militantes del Frente de Liberación Popular o “felipes”, nacionalistas, democristianos y otros— y por diversas *plataformas de convergencia* que crearon —UDE, CCU, FUDE...—. Desde estos grupos y plataformas se promovió una organización abierta y participativa en las aulas que aprovechaba los intersticios del marco legal, especialmente la elección de delegados y consejeros de curso. Esta novedad, introducida en los años cincuenta, permitía que en cada curso se pudiesen formar candidaturas de representantes escolares al margen de las propuestas oficiales, que tuvieron buena acogida. En estas listas, aunque solía haber algún alumno que era militante de organizaciones antifranquistas, predominaban los no comprometidos políticamente, y con personas frecuentemente activas y con ganas de organizar conferencias, actos culturales, representaciones teatrales, editar revistas y hacer otras actividades que superasen el sopor y la mediocridad del medio académico.

43 M. Baldó Lacomba, “Movimiento estudiantil y oposición al franquismo en los años sesenta”, en Manuel Chust y Salvador Broseta (eds.), *La pluma y el yunque. El socialismo en la historia valenciana*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003, 127-152.

Aunque estos representantes estaban subordinados a la línea de mando del SEU, sus ocurrencias y actividades entraron en colisión con las directrices de los falangistas que dirigían el sindicato universitario y con las autoridades académicas, dando lugar a pequeñas y grandes tensiones, ocasionadas frecuentemente por la prohibición de actividades. Cuando esto sucedía, los alumnos hacían sentadas y protestas. La respuesta de las autoridades solía ser la anulación de la representatividad o, según circunstancias, el expediente y la sanción, lo que a su vez podía multiplicar los disturbios. La estrategia de penetrar en los intersticios oficiales, seguida también por el movimiento obrero, se llamó *entrismo*.

Con motivo de uno de estos conflictos, al mediar la década de 1960, el gobierno decidió actuar con contundencia y reconducir la situación. En febrero de 1965, en Madrid, se propuso un ciclo de conferencias sobre la paz, que no pudo desarrollarse con normalidad porque una charla sobre la democracia cristiana fue suspendida. En esta ocasión, las protestas escolares fueron apoyadas por algunos profesores, los cuales acabaron también expedientados (tres de ellos —Aranguren, Tierno Galván y García Calvo— separados de sus cátedras). Mientras los alborotos se difundían por todas las universidades, el gobierno aprobó un decreto que recortaba el sistema de representación y, a su vez acababa con el SEU, que pasaba a ser un organismo burocrático encargado de preparar informes. Pero la respuesta escolar de algunos centros, al empezar el curso 1965-1966, fue rechazar el procedimiento gubernamental y hacer votaciones libres y al margen de la normativa ministerial. El *entrismo* entró en crisis. En Barcelona los delegados “libres” se reunieron en marzo de 1966 en el convento de los capuchinos, acompañados por profesionales e intelectuales catalanes representativos, y allí sitiados por la policía, constituyeron el Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (SEDUB), donde no faltaba el correspondiente Manifiesto ni una relación de propuestas que eran todo un reto a la dictadura: apertura de la enseñanza superior a todos los ciudadanos, nuevos contenidos educativos que permitieran a los estudiantes una formación práctica y “dominar intelectualmente la realidad”, libertad de cátedra y de investigación, integración de la

pluralidad cultural en la universidad —el catalán— y, por supuesto, un sindicato libre y democrático.⁴⁴

La represión que siguió fue tremenda: se anuló la matrícula y todos tuvieron que pagarla de nuevo, se expulsó de la universidad a centenares de estudiantes, 69 profesores no numerarios fueron separados de sus puestos. Con todo, la represión, más que paralizar la protesta, contribuyó a difundirla: se organizaron sindicatos democráticos en otros distritos: Madrid, Valencia, Zaragoza, Bilbao, Sevilla...

La experiencia de los sindicatos democráticos fue breve y tormentosa. Sus actividades se relacionaban con la vida académica —actos culturales— y con el antifranquismo político —solidaridad con estudiantes, obreros—. Y aunque las autoridades y la policía apenas dejaron funcionar a estas organizaciones —en 1969 dejaron de operar—, consiguieron desprestigiar a la dictadura, boicotear los remedos de representación escolar arbitrados por el régimen y difundir entre centenares de compañeros actitudes críticas y antifranquistas, lo que fue una de sus principales aportaciones.

En efecto, desde las cámaras de representantes entristas y desde los sindicatos democráticos clandestinos, los estudiantes antifranquistas articularon y socializaron la discrepancia y la rebeldía política de unos veinteañeros a los que, cada vez más, les resultaban rancias las expectativas que les brindaba aquella universidad y aquel régimen. “No queríamos —escribió Joaquín Leguina, un joven “felipe”— a Franco ni todo lo que éste representaba. Franco, para decirlo pronto y claro, nos torció la niñez y nos jodió la juventud. Nos estaba quemando a fuego lento”.⁴⁵

En la politización de miles de estudiantes que, aunque nunca llegaron a militar, subvirtieron a la dictadura, confluyeron tres factores. El primero fueron las actividades culturales (conferencias, cine-

44 Joan Creixell, *La caputxinada*, Barcelona, Edicions 62, 1987; Josep M. Colomer i Calsina, *Els estudiants de Barcelona I*, Barcelona, Curial Edicions Catalanes (Biblioteca de cultura catalan), pp. 206-269; M. Juan Farga, *Universidad y democracia en España: 30 años de lucha estudiantil*, México, Era, 1969, pp. 84-90; *Cuadernos de Ruedo Ibérico*, 6 (abril-mayo de 1969).

45 J. Leguina, “Prólogo: Los años de hierro” a Eduardo G. Rico, *Queríamos la revolución. Crónicas del FELIPE (Frente de Liberación Popular)*, Barcelona, Flor de Viento, 1998, p. IV.

fóruns, recitales...) que se gestaron y difundieron en las aulas y en su entorno, y unido a ello los vínculos que se creaban entre los alumnos, las lecturas que se recomendaban o, en fin, las “largas horas” que se pasaban “charlando, borrando mitos del pasado y creando mitos para el futuro”.⁴⁶ De la charla a la politización sólo había un paso.

El segundo factor fue la necesidad que sintieron muchos escolares —no sólo los militantes— de organizarse libremente, para votar delegados, organizar actos, redactar boletines o hacer actividades que les resultaban sugerentes.⁴⁷

El tercer factor, en fin, es la misma represión de la dictadura que, aunque desbarataba y desmantelaba cíclicamente la organización del movimiento universitario, creaba identidad y definía al *enemigo*. A medida que la represión actuaba, hacía *redadas*, expulsaba o cosas peores, su impacto amplificaba la conciencia antifranquista de los escolares, que podía acabar asqueados de un régimen político que prohibía —pongamos por caso— una conferencia sobre psicología si la impartía Castilla del Pino.

La segunda fase del movimiento estudiantil antifranquista (1969-1975) se caracterizó por la radicalización. En buena parte, se debía a la imposibilidad de consolidar los sindicatos democráticos y a la contundencia de la represión, con presencia policial en las aulas, expedientes y listas negras. En efecto, en abril de 1968 dimitió el ministro Lora-Tamayo, tras haberlo intentado todo para acabar con la subversión: desde unas reformas superficiales en la universidad hasta la introducción de la policía en los recintos universitarios. Todo fue inútil. Hasta el mismo Franco confesaba a un familiar lo mal utilizadas que estaban las fuerzas del orden en la

46 Francisco Javier Fernández Buey, “Estudiantes y profesores universitarios contra Franco: de los sindicatos democráticos estudiantiles al movimiento de profesores no numerarios (1966-1975)”, en Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (ed.), *La universidad española bajo el régimen de Franco: actas del congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989*, 1991, p. 477.

47 Véase el testimonio de J. A. Noguera Puchol, “Origen y desarrollo del sindicato de estudiantes universitarios de Valencia (SEDUV)”, en Benito Sanz Díaz y Ramón I. Rodríguez Bello (eds.), *Memoria del antifranquismo. La universidad de Valencia bajo el franquismo, 1939-1975*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 178-190.

universidad. Eran —decía— el “pim, pam, pum” de los estudiantes subversivos, los cuales las instigaban y luego se escondían.⁴⁸

Así pues, hubo mudanza y, al tiempo que un nuevo ministro de Educación, Villar Palasí, preparaba reformas más profundas que su antecesor, los servicios secretos del Estado creaban una red de delatores que se introducían en las aulas, con policías o “soplones” camuflados entre los escolares. Esta oficina se creó a finales de 1968, alertado el gobierno por el *mayo francés*, y en 1970 disponía de 400 delatores repartidos por todos los distritos. Así pues, empezaron a prepararse listas negras, no sólo de alumnos sino también de profesores. Junto a estas iniciativas también se activaba, desde estos servicios, la “acción psicológica” que no era otra cosa que contactos con agencias de noticias, medios de propaganda contrasubversiva y acciones más contundentes que desarrollaban los ultras de la extrema derecha —de la paliza a quemar una librería.⁴⁹

En este clima el ambiente universitario se radicalizó. Sólo faltaba que en enero de 1969 un estudiante del “felipe”, Enrique Ruano, “se suicidara” tirándose a un patio interior desde un séptimo piso, al que la policía lo había llevado para hacer una inspección, tras detenerlo previamente por repartir octavillas *subversivas*. Nadie creyó que fuese un suicidio sino un asesinato, y la policía contribuyó al no permitir que se conociera el resultado de la autopsia y al atribuirle que pertenecía a un partido comunista revolucionario y clandestino que era inventado.⁵⁰ Tras lo que parecía ser un crimen de Estado, los disturbios inmediatamente se generalizaron, y el gobierno respondió con un estado de excepción, que duró hasta marzo. Si la dictadura no era suficiente estado de excepción, al decretarse éste, se añadía una novedad: la arbitrariedad policial se incrementaba. Sirvió no sólo para actuar contra la universidad, sino también contra el mo-

48 F. Franco Salgado-Araujo, *Mis conversaciones privadas con Franco*, Barcelona, Planeta, 1976, p. 525.

49 J. Bardavío, P. Cernuda y F. Jáuregui, *Servicios secretos*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001, pp. 143-158.

50 Sobre el caso Ruano, véase la correspondiente voz en J. Bardavío y J. Sinova, *Todo Franco. Franquismo y antifranquismo de la A a la Z*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000, y Eduardo G. Rico, *op. cit.*, pp. 143-145.

vimiento obrero. En cualquier caso, de los 729 entre detenidos y desterrados forzosos, 301 eran estudiantes.⁵¹

Pero la radicalización también se debía al desarrollo de una nueva actitud de rebeldía, con un fuerte componente de rechazo existencial, que afectaba a los jóvenes universitarios de otros países, retaba convencionalismos y se autoalimentaba en sus gestos, protestas y puestas en escena. En esta actitud de rebeldía influyeron el mayo francés y los modelos y estrategias que desarrolló la nueva izquierda, nacida entonces y dispuesta a llevar a cabo una transformación revolucionaria de la sociedad que “superaba” las estrategias de los partidos y sindicatos de la izquierda histórica —considerados reformistas—, a la vez que se arrogaba el papel de auténtica vanguardia revolucionaria.

Esta actitud aportaba al movimiento estudiantil español, además del tono antifranquista que lo venía caracterizando, un aire exaltado, izquierdista y libertario, que fue la novedad de los setenta. Frente a las estructuras moderadas, abiertas y participativas de la etapa anterior, ahora funcionaban las asambleas de facultad y de distrito —difícilmente podía funcionar otra cosa por el acoso policial— en las que las propuestas de los estudiantes del PCE o del PSUC, por ejemplo, representaban “la derecha” de cuanto allí se razonaba. Así pues, las actividades unitarias de la etapa anterior disminuyeron, al tiempo que las reivindicaciones relacionadas con la vida académica prácticamente cesaron, y el movimiento acusó una fuerte divergencia entre sus dirigentes, muy politizados y radicales, y el estudiante medio. A inicios de la transición, este radicalismo siguió algunos cursos, hasta que se disipó no más allá de las primeras elecciones democráticas de junio de 1977.

51 N. Sartorius y J. Alfaya, *La memoria insumisa sobre la dictadura de Franco*, Madrid, Espasa-Calpe, 2000, p. 265 [3ª ed.].

Las universidades de los estados de la república en el contexto nacional

David Piñera Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California

Con la perspectiva que ya nos da el naciente siglo XXI, podemos considerar que las universidades públicas de los estados de la federación constituyen uno de los fenómenos más relevantes del siglo XX, en materia de enseñanza superior. Particularmente durante la segunda mitad adquirieron un papel de agentes protagónicos en la vida de sus respectivos estados y por lo tanto en la del país en general. Actualmente más de la cuarta parte de la población de nivel superior de México cursa sus estudios en universidades estatales.¹

Para que se advierta mejor el significado de esto hay que recordar que para 1960 la población global de enseñanza superior, en sus diversas modalidades, sólo era de 90 300 estudiantes, de los que más de las dos terceras partes se concentraban en la ciudad de México y menos de la tercera se distribuía en el resto del país.²

En cambio ahora, de los 2 038 383 estudiantes que atiende el sistema general de educación superior, 543 777,³ esto es, más de la

- 1 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Anuario estadístico 2001. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México, 2002, p. 5 y *Anuario estadístico 2001. Población escolar de posgrado*, México, 2002, p. 3.
- 2 Alfonso Rangel Guerra, "La educación superior en México en el siglo XX", en David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo I, Panorama general. Épocas prehispánica y colonial*, Mexicali, Secretaría de Educación Pública (SEP)/Universidad Autónoma de Baja California (UABC)/ANUIES, 2001, p. 90.
- 3 Censo realizado por el maestro Armando Soto de la Comisión de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California, con base en los anuarios estadísticos de la ANUIES.

cuarta parte, se ubican en las universidades estatales. Percibimos así un evidente proceso de desconcentración.

A esos aspectos cuantitativos hay que agregar el importante papel que desempeñan las universidades que nos ocupan: formar cuadros de profesionales que impulsan el desarrollo de los estados de la federación, así como fortalecer y clarificar sus respectivos sentidos de identidad, lo que equivale a decir, decantar las esencias regionales que conforman el México plural.

Proponemos cuatro periodos en el proceso histórico de las universidades estatales. Esta periodización es un instrumento metodológico que, desde luego, no descarta otras que puedan plantearse, de acuerdo con los objetivos de estudio que se tengan.

LENTO DESARROLLO (1917-1950)

Al terminarse la etapa violenta del movimiento revolucionario, la consolidación del Estado nacional permitió el desarrollo del país en diversos renglones, incluido el de la educación superior. Así, a lo largo de la primera mitad del siglo, surgieron 11 universidades estatales que, si bien en general tenían reducida población escolar y escasos recursos económicos, desempeñaron un papel significativo en sus respectivas entidades.

Nos referimos a las siguientes universidades: Michoacana (1917),⁴ del Sureste, antecedente de la de Yucatán (1922),⁵ de San Luis Potosí (1923),⁶ de Guadalajara (1925)⁷, de Nuevo León (1933),⁸

4 Raúl Arreola Cortés, *Historia de la Universidad Michoacana*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 1984, p. 46.

5 Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, *Historia de la Universidades Estatales*, t. 2, SEP, 1976, p. 120.

6 José de Jesús Rivera Espinoza y Rafael Montejano Aguinaga, *La universidad autónoma de San Luis Potosí a setenta y cinco años de su autonomía*, San Luis Potosí, 1998, p. 39.

7 José María Muriá, *Breve historia de Jalisco*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE)/El Colegio de México, 1994, p. 212.

8 Celso Garza Guajardo y Juan Roberto Zavala, *Historia de la Educación Superior en Nuevo León*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1996, p. 72.

de Puebla (1937), de Sonora (1942), de Sinaloa (1942), Veracruzana (1944), de Guanajuato (1945) y de Coahuila (1945).⁹

PASOS A LA ESTRUCTURACIÓN (1950-1970)

El tránsito del México predominantemente agrícola a uno urbano industrial, posterior a la segunda guerra mundial, produjo un marco que trató de adaptar la educación universitaria a las nuevas circunstancias del país, que se caracterizaron por una orientación económica desarrollista. Por otra parte, el discurso continuaba vinculando a las universidades con la Revolución. Como ejemplos encontramos que el gobernador de Jalisco, Agustín Yáñez, al inaugurar en 1957 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, precisó que “por el afán humanista que les es característico, Universidad y Revolución no pueden desligar su destino, sus esfuerzos y vicisitudes”.¹⁰ El presidente López Mateos, al estar en 1962 en la casa de estudios superiores de Zacatecas, expresó que “en México, Universidad y Revolución son consustanciales”.¹¹ Por su parte, en 1963, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, en la ceremonia de inicio de cursos de la Universidad Veracruzana la llamó “Hija de la Revolución”.¹²

En 1950 se constituyó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), que con el transcurso del tiempo ha desempeñado un importante papel en la relación de las universidades con las instancias educativas de la federación.

En esa atmósfera la década de 1950 vio surgir diez universidades estatales en los distintos rumbos de la geografía del país: de Querétaro (1950), de Morelos (1953), de Chihuahua (1954), Juárez de Oaxaca (1955), de Campeche (1955), de Tamaulipas (1956), del Estado

9 Alfonso Rangel Guerra, *op. cit.*, p. 70.

10 Agustín Yáñez, *Filosofía y reforma. Universidad y Revolución*, Gobierno del Estado de Jalisco, 1957, p. 17.

11 Adolfo López Mateos, *Pensamiento en acción*, México, Oficina de Prensa de la Presidencia de la República, 1964, p. 153.

12 Jaime Torres Bodet, *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, p. 745.

de México (1956), Autónoma de Baja California (1957), Juárez de Durango (1957) y de Tabasco (1958).¹³ En la década de 1960 fueron otras siete: Autónoma de Guerrero (1960), de Colima (1960), Autónoma de Hidalgo (1961), Autónoma de Tlaxcala (1962), del Carmen, Campeche (1965), Autónoma de Zacatecas (1968) y Autónoma de Nayarit (1969).¹⁴

A pesar del establecimiento de esas nuevas casas de estudios, seguía habiendo un marcado desequilibrio entre la ciudad de México y la provincia —como suele llamarse a lo que está fuera de la capital— en población escolar, infraestructura y subsidios. Ya mencionamos que en la ciudad de México se concentraban más de las dos terceras partes de los estudiantes de todo el país. Las universidades estatales contaban casi solamente con sus respectivos gobiernos, pues el apoyo de la federación era muy reducido.

Desde esa perspectiva los sucesos de 1968 reflejaron la macrocefalia que sufría la educación superior del país, motivada por la excesiva concentración de estudiantes en la capital. También reflejó el desinterés del régimen presidencial de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) en las universidades de los estados, pues en los seis años no incrementó el subsidio federal para éstas, ya que permaneció el mismo monto autorizado al finalizar el periodo del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964).¹⁵

CRECIMIENTO INTENSIVO Y SISTEMATIZACIÓN (1970-1982)

El régimen del presidente Luis Echeverría (1970-1976) se caracterizó por la amplia atención que prestó a las instituciones de enseñanza superior del país, en buena medida con propósitos de legitimación de su gobierno, a consecuencia de los sucesos de 1968. Dio un decidido apoyo a las universidades de los estados de la república, con fines de desconcentrar la población estudiantil e incluso se propició

13 Alfonso Rangel Guerra, *op. cit.*, p. 75.

14 Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, *op. cit.*, p. 130.

15 Alfonso Rangel Guerra, *op. cit.*, p. 70.

la creación de cuatro autónomas: la Autónoma de Ciudad Juárez (1973), de Aguascalientes (1974), de Chiapas (1975) y de Baja California Sur (1976). Con esto todos los estados de la república tuvieron sus respectivas universidades, con excepción de Quintana Roo, que la tendría en 1991.¹⁶

Una de las acciones que es pertinente destacar fue el Programa Nacional de Formación de Profesores, llevado a cabo por la ANUIES, que elevó el nivel académico de las casas de estudios superiores de los estados, al otorgar becas a sus maestros para hacer posgrados en la ciudad de México o en el extranjero.

El establecimiento del (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) CONACYT en 1970 dio impulso y coherencia a la investigación, que hasta entonces era escasa en los estados.¹⁷

Otra medida que trajo consigo notables cambios fue el incremento del subsidio federal a las universidades estatales, que vino a ser superior al que recibían de sus respectivos gobiernos, pues por lo general fue más de 50%. Eso se tradujo en un notable aumento de la población escolar y en consecuencia de las plantas docentes. Así, se formó un amplio sector dedicado de manera profesional a la enseñanza.

En el plano político, como es sabido, el régimen de Echeverría, al estar reciente la herida del 68, optó por lo que se denominaría apertura democrática, que fundamentalmente se concibió en función de los estudiantes y los intelectuales. La apertura postulaba el diálogo, en sustitución de la línea dura y represiva evidenciada en 1968.

Hubo sectores universitarios que no dieron crédito a esa política del régimen y especialmente en Sinaloa, Nuevo León, Puebla, Guerrero y Oaxaca, se dieron fuertes movimientos impulsados por la izquierda.¹⁸ Entre sus demandas principales figuraban la desaparición de las juntas de gobierno, la elección de los rectores por los consejeros universitarios, mayor representatividad en éstos de los

16 *Ibid*, p. 90.

17 El decreto que creó al CONACYT se publicó en el Diario Oficial de la Federación del 29 de diciembre de 1970.

18 Enrique de la Garza, *et al.*, *El otro movimiento estudiantil*, México, Extemporáneos, 1986, p. 60.

estudiantes y la adopción del sistema de cogobierno, es decir, que las decisiones en las unidades académicas no se tomaran por los directores, sino con intervención de alumnos, profesores y empleados.

En ese ambiente de efervescencia las considerables partidas presupuestales asignadas a las universidades de los estados lograron un acercamiento del gobierno federal con la mayoría de ellas, pero hubo núcleos que continuaron en la línea de rechazar cualquier diálogo o negociación, incluso se radicalizaron. Quizás el más característico fue el de los llamados *enfermos* de la Universidad de Sinaloa,¹⁹ quienes, la política de apertura del régimen, dieron su célebre respuesta: “No queremos apertura, queremos revolución”.²⁰ Esto repercutió en el estudiantado de un crecido número de universidades, que organizó movilizaciones de apoyo a huelgas de la clase obrera y, en general, a luchas populares de reivindicación social.

No obstante la crisis económica que se hizo evidente con la devaluación del peso mexicano en 1976, último año del mandato de Echeverría,²¹ en el periodo del presidente José López Portillo (1976-1982) se continuó con esa línea de apoyo general a la educación superior y aún se enfrentaron algunas consecuencias del impulso que se le dio desde el periodo anterior.

Una de esas consecuencias fue el sindicalismo universitario, que en momentos constituyó un factor de crítica radical, no sólo a las estructuras educativas sino también al sistema político-económico del país en general. La iniciativa surgió en la ciudad de México, donde se acordó formar un sindicato que agrupara a académicos y empleados de las universidades de todo el país, denominado Sindicato Único Nacional del Trabajadores Universitarios (SUNTU), al que se adhirieron varios de los sindicatos de las universidades estatales.

19 Rodrigo López Zavala, *Utopía y universidad. El discurso educativo de la UAS. 1977-1989*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1995, pp. 31-48.

20 Liberato Terán Olgúin, “Universidad Autónoma de Sinaloa: Notas sobre su historia contemporánea”, en *La educación superior en el proceso histórico de México, t. 4, Semblanzas de instituciones* Mexicali, SEP/UABC/ANUIES, 2002, p. 193.

21 Desde 1954, o sea durante 22 años, la paridad del peso frente al dólar se había mantenido en 12.50 pesos y en 1976 llegó hasta 27.97 por dólar.

Como se sabe, el gobierno federal interpretó al SUNTU como una violación a la autonomía de las universidades, en cuanto que implicaba la posibilidad de que personas ajenas intervinieran en sus contrataciones colectivas. Por eso, en junio de 1980 se publicó el decreto que reformó el artículo tercero de la Constitución general de la república, dando rango constitucional a la autonomía universitaria. En octubre de ese año se hicieron las consecuentes reformas a la Ley Federal del Trabajo, que entre otras cosas, impidieron la formación de un sindicato nacional. Esto se dio en medio de protestas y luchas, algunas bastante violentas, con la circunstancia de que para entonces ya era claro que los estudiantes habían dejado de ser las voces protagónicas en el discurso contestatario y su lugar lo ocuparon los maestros y los empleados administrativos.

Desde otro ángulo, debe señalarse que en 1978 se puso en vigor la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, primera que se promulgó sobre la materia.²² Su objeto es normar la manera en que ha de distribuirse la función educativa superior entre la federación, los estados y los municipios, así como la previsión de las partidas presupuestales que deberán coadyuvar al desarrollo de la educación superior.

Recontando las acciones que hemos referido en este apartado, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la ANUIES y el CONACYT, podemos considerar que en la etapa que va de 1970 a 1982 se consolidó lo que válidamente puede denominarse *sistema nacional de educación superior* de nuestro país, tanto por el ámbito que cubre, como por el grado de coherencia interna que ha logrado. En él está incluido el subsistema de las universidades estatales, tema de nuestro texto. En términos cuantitativos se registró un considerable crecimiento, pues en el nivel nacional la matrícula de licenciatura aumentó de 208 944 estudiantes en 1970 a 731 147 en 1980, o sea más del triple.

A la vez hubo una notable desconcentración, ya que si en 1970 se ubicaba en la ciudad de México 52% de la población escolar de

22 Se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de diciembre de 1978.

ese nivel, para 1980 era sólo 29%.²³ Ello se dio en el contexto de un régimen presidencial caracterizado por amplios programas de asistencia en los rubros de habitación, salud, alimentación, educación en sus diversos niveles, etc. Es decir, los rasgos típicos de un Estado de bienestar, que intervenía en la regulación de la economía, con mecanismos redistributivos y asistenciales, más allá del libre juego del mercado.²⁴

EVOLUCIÓN CUALITATIVA Y RECOMPOSICIÓN DE LOS SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO (1982 A LA FECHA)

La tercera y última etapa del proceso que aquí analizamos se dio en el tránsito del modelo de Estado de bienestar al del Estado neoliberal. El fenómeno principió en el periodo del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) y se extiende hasta la actualidad.

Para entenderlo adecuadamente hay que ampliar la visión al ámbito internacional y advertir que el presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan y la primer ministra del Reino Unido, Margaret Thatcher, adoptaron el modelo neoliberal, sustentado en las nuevas teorías económicas de la llamada Escuela de Chicago.²⁵ La tónica de éstas es reducir la intervención reguladora del Estado en la economía, suspender sus prácticas asistencialistas y “adelgazarlo”, a fin de cambiar la matriz “Estadocéntrica” por una “mercado-céntrica”, en la que haya menos Estado y más mercado.²⁶

Esa postura —especialmente tratándose de Reagan— marcó los rumbos de organismos proveedores de crédito, como el Banco Mun-

23 Anuarios estadísticos de la ANUIES.

24 Jorge Saborido, *El Estado benefactor*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1999.

25 La figura central de esa escuela, el economista norteamericano Milton Friedman, premio Nóbel de Economía 1976, sentó las bases de lo que se conoce como neoliberalismo, corriente que hizo una crítica de fondo al modelo económico del Estado de bienestar, bajo el argumento de que para que haya riqueza debe haber libertad de mercado, por lo que se opone a toda medida reguladora del Estado, y reivindica así aspectos sustanciales del liberalismo clásico.

26 Cfr. Gustavo Ernesto Emmerich, “América Latina: del Estado productor/benefactor al Estado controlador/impulsor”, Universidad de Buenos Aires-Centro de Estudios Avanzados, Jornadas Internacionales “El Estado y Sociedad, las nuevas reglas del juego”, Buenos Aires, 1996.

dial y el Fondo Monetario Internacional, a los que necesariamente tienen que recurrir los gobiernos con dificultades económicas. Tal era el caso, precisamente, del de México, presidido por Miguel de la Madrid, quien recibió el país en aguda crisis, motivada por la caída del peso y la expropiación de la banca.

Obligado por esas difíciles condiciones de México y por el contexto internacional, el presidente De la Madrid empezó a dar un cambio de rumbo.²⁷ Redujo considerablemente el gasto público — incluido el de la educación superior— y procedió a la venta de empresas paraestatales, ya que muchas de ellas operaban con pérdidas y no eran pocas las que adolecían de vicios en su funcionamiento.

Al disminuir el gasto destinado a la enseñanza superior, las autoridades educativas se vieron en la necesidad de racionar la matrícula en las instituciones públicas.²⁸

Como se redujo considerablemente la cobertura de la población escolar por las instituciones públicas de educación superior, quedó un espacio descubierto que pasaron a ocupar las instituciones privadas, que se han constituido en un sector en claro proceso de expansión. Para advertir esto basta señalar que en 1980 las instituciones públicas cubrían el 86.49% de la población escolar de todo el país y las privadas el 31.51%, mientras que para 2003 el porcentaje de las públicas se redujo a 66.74 y el de las privadas aumentó a 33.26%.²⁹ Al respecto hay que mencionar que algunas de las instituciones del sector privado, sobre todo las más antiguas, tienen un nivel académico satisfactorio, pero muchas de las emergentes presentan condiciones muy cuestionables, en las que predominan los móviles de

27 Precisamente, *Cambio de rumbo* es el título de la obra escrita por Miguel de la Madrid, en la que, a manera de memorias, hace referencia a su gestión presidencial. La edición es del FCE, 2004.

28 Alejandro Mungaray Lagarda, María Dolores Sánchez y Patricia Moctezuma, “La Universidad Autónoma de Baja California en el contexto de la educación superior mexicana”, en David Piñera Ramírez (Coordinador), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California. 1957-1997*, Mexicali, UABC, 1997, p. 491.

29 Cfr. Adrián Acosta Silva, *La educación superior privada en México*, Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, julio 2005 <www.iesalc-unes.org.ve>.

mercado. El fenómeno no es privativo de México, sino que también se está dando en toda América Latina.³⁰

Caracteriza asimismo a esta etapa la globalización económica —que da una nueva dimensión al espacio del orbe— estrechamente relacionada con el neoliberalismo.

En esas circunstancias han hecho sentir su influjo en el ámbito latinoamericano el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que mediante los apoyos que proporcionan para educación superior, marcan pautas a los países del continente.³¹

Así, dentro de las críticas condiciones que han caracterizado a las últimas décadas, las asignaciones para la educación superior se hacen con una serie de especificaciones, que giran en torno a optimizar el empleo de los recursos, introduciendo la cultura de la evaluación. En virtud de ella se revisa periódicamente el funcionamiento de las instituciones, así como la producción y rendimiento individual de los académicos.

Caracterizan también a la educación superior de las últimas décadas una serie de pautas que las instancias federales marcan a las instituciones de todo el país: modernización, interdisciplinariedad, vinculación con el sector productivo, flexibilización curricular y metas de excelencia. Con algunas de ellas se ha dado un considerable grado de homogeneidad a las casas de estudios superiores de toda la república, incluidas las universidades estatales.

La modernización aspira a superar el atraso tecnológico del país y de las instituciones de educación superior.³² De ahí el énfasis en renovar, entre otras cosas, los equipos de informática. El trabajo interdisciplinario está íntimamente ligado con la flexibilización curricular, que ofrece la elección por el alumno de materias que se

30 Marisa Zelaya, "Las universidades privadas en América Latina: en especial el caso argentino y mexicano", en David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México, Tomo II. Siglos XIX y XX*, SEP/UABC/ANUIES, Mexicali, 2002, pp. 621-644.

31 Antonio Gago Hugueta y Ricardo Mercado del Collado, "La evaluación de la educación superior mexicana", *Revista de la educación superior*, vol. 24, núm. 95, 1995, pp. 61-86.

32 Carlos Payán y Alejandro Mungaray, *La educación superior en México*, México, ANUIES (Temas de Hoy, 1), 1995, p. 44.

imparten en otras carreras y amplían su formación profesional. Esto, que en teoría es muy válido, en la realidad ha tropezado con fuertes obstáculos.

La vinculación propone un acercamiento de los académicos con los sectores productivos y gubernamentales, para contrarrestar la disociación de los egresados de las instituciones de enseñanza superior y las demandas reales de tales sectores.

Finalmente las metas de excelencia aspiran a enfrentar los retos implícitos en el Tratado de Libre Comercio, que entró en operación en enero de 1994.

Cabe destacar que los subsidios que otorga la Federación a las universidades estatales, van claramente destinados a que se apliquen las pautas que acabamos de mencionar, lo que implica una clara orientación de tales universidades, por parte de las instancias educativas federales.

Desde cierto ángulo eso se justifica en virtud de que las universidades estatales son elementos que integran el Estado nación, cuyo proyecto general requiere el concurso de todos sus componentes. Pero así mismo es deseable que el cumplimiento de ello permita que las universidades estatales tengan un margen de libertad, que les permita orientar su rumbo en función de las peculiaridades de sus respectivas regiones.

El proceso histórico que a grandes rasgos hemos planteado en sus aspectos sustanciales nos evidencia, a manera de corolario, que si bien es cierto que ha habido desconcentración espacial, en el fondo se ha conservado la centralización sistémica.

Frente a ello hay que enfatizar que las universidades de los estados han hecho significativas aportaciones y sobre todo tienen tales potencialidades, que demandan ser reconocidas. Baste mencionar que en sus áreas de humanidades es donde con mayor lucidez se percibe e interpreta la idiosincrasia de los habitantes de sus respectivas regiones, lo que nos permite ir más allá de un convencional sentido de mexicanidad, insensible a las ricas y variadas diferencias que hincan sus raíces en los diversos solares regionales. Esto evidencia que constituyen una materia digna de estudio, pues si bien algunas son pequeñas y modestas, las hay también pujantes y con meritorios ni-

veles académicos, pero todas desempeñan una trascendente función en sus respectivas regiones. No obstante, hasta el momento carecemos de estudios históricos que las visualicen en su conjunto y debidamente imbricadas en el contexto general de la educación superior del país. Ahí está una de las asignaturas pendientes.³³

Estudiar, pues, sería y sistemáticamente la historia de las universidades de los estados es, en nuestra opinión, un imperativo intelectual insoslayable.

33 Está desde luego la *Historia de las universidades estatales*, de Jaime Castrejón Díez y Marisol Pérez Lizaur, México, SEP, 1976, 2 ts., que es un esfuerzo importante, pero que salió a la luz hace 30 años, por lo que no cubre sucesos relevantes posteriores a su publicación y que a la circunstancia de que fue elaborada desde el centro del país, hay que agregar que se le han hecho serias objeciones metodológicas, en virtud de que sus autores no tienen una formación histórica profesional.

La universidad desde su futuro

Axel Didriksson

IISUE-UNAM

El actual periodo histórico, uno muy peculiar, puede ser caracterizado como el de la transición de una sociedad de base industrial a una de conocimientos y aprendizajes porque la generación de este nuevo valor social —los conocimientos y los aprendizajes— junto con el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos se han convertido en la principal fuente de productividad y de desarrollo económico y social.

Como en todo periodo de transición hay en el entorno un conjunto de rasgos favorables y gérmenes de cambio que pueden potenciar un desarrollo diferente, aunque siempre original, de las sociedades; pero también, fuertes obstáculos que se oponen a las posibilidades de su transformación, para reproducir a diferentes escalas, aunque sin cambios estructurales, sus condiciones de existencia.

En particular en países como México u otros de América Latina y el Caribe, cuya producción de conocimientos se genera fundamentalmente en las universidades de carácter público, se tendrá que invertir una gran cantidad de recursos orientados a innovar y a realizar cambios radicales en las instituciones universitarias, de tal forma que aseguren una nueva relación investigación-formación educativa, desde la alteración sustancial de los currículos y la estructura académica, acompañada de transformaciones fundamentales en la administración, en la gestión y en la organización de todas las actividades que tienen que ver con la invención, difusión y transferencia de conocimientos y tecnologías.

La transformación integral de las instituciones universitarias tendrá un efecto multiplicador en el mejoramiento de las condiciones para alcanzar un desarrollo superior tanto económico como social en el país de referencia. Por ejemplo, el desarrollo de estructuras académicas interdisciplinarias y de modelos pedagógicos sustentados en la creación de habilidades, capacidades y competencias, y en la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, harán posible una mayor articulación entre la academia y los requerimientos de la sociedad y de la producción. También contribuirán a la solución de grandes problemas estructurales relacionados con la educación, la salud, la alimentación, el medio ambiente y la pobreza. El despliegue de una reorganización académica favorecerá la presencia de cuerpos colegiados y redes que, al “horizontalizar” la toma de decisiones, aumentará su capacidad de respuesta innovadora ante los vertiginosos cambios.

En este escenario, en el que el cambio en las instituciones de educación superior tiene un efecto positivo en el desarrollo nacional, las universidades, en lo particular las de carácter público, que siguen siendo y serán las instituciones que concentran la mayoría de la atención social a la demanda por educación terciaria, que cubren la gran mayoría de áreas, disciplinas y saberes, y que mantienen el mayor porcentaje de recursos e infraestructura en ciencia y tecnología, tendrán que hacer frente a algunas de las siguientes tendencias de gran impacto en el futuro.

UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el mundo desarrollado se ha dado una impresionante expansión cuantitativa de demanda social por educación terciaria. La tendencia indica que la demanda social hacia los próximos años seguirá creciendo, lo cual exige poner en marcha transformaciones fundamentales en los sistemas, las organizaciones, la calidad y los contenidos, así como en la oferta del servicio que se ofrece, y en la articulación de la sociedad y la economía con las instituciones. Esta tendencia se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) La universalización de la educación superior supone el acceso para todos los que tienen las capacidades, la motivación y la preparación adecuada en cualquier etapa de la vida.
- b) El diseño e instrumentación de un modo de gestión basado en el doble principio de autonomía responsable y transparencia en la rendición de cuentas.
- c) La utilización de formas variadas de intervención para atender las necesidades de educación para todos y a lo largo de toda la vida.
- d) El desarrollo de sistemas de evaluación que aseguren altos niveles de relación entre la calidad y la pertinencia.
- e) La incorporación de una función ética que propicie la reorientación del sistema de valores, entre ellos la cultura de la paz, la tolerancia, la equidad y la justicia.
- f) El desarrollo de redes de cooperación con otras instituciones de educación superior que garanticen la movilidad académica, la flexibilidad curricular y la construcción de trayectorias personales innovadoras.

DIVERSIFICACIÓN DE FINANCIAMIENTO

En la década de 1990, tanto los organismos financieros internacionales (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), ejercieron una fuerte presión para que el Estado se reposicionara en las universidades, para hacer de la educación superior un proyecto autofinanciable. Esta tendencia tuvo como sus principales resultados la contracción severa de los recursos públicos hacia las universidades públicas, la generalización de evaluaciones externas, restricciones salariales matizadas por incrementos extraordinarios y diferenciales por medio de programas especiales de estímulos al rendimiento, y la aplicación de modelos administrativos gerenciales.

En los años más recientes y como producto de una redefinición de las tendencias fiscales, ocurre una presión por generar rentas de fuentes privadas que podrían poner en peligro, o al menos condicio-

nar, el financiamiento hacia las universidades por parte del Estado. Esta situación contraviene los acuerdos tomados en La Conferencia Mundial de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) para la Educación Superior, de 1998, en el sentido de que esta responsabilidad del Estado no debe ser subsumida ni reducida.

De esta forma, la orientación de las políticas de educación superior se articuló a un conjunto de prioridades necesarias a la sustentación de un modelo neoliberal: recuperación de costos, reducción de la matrícula de estudios superiores y aumento de la técnica, vinculación subordinada al sector productivo, diversificación del financiamiento para reducir el peso del subsidio público (cobro de colegiaturas, esquemas crediticios, venta de servicios, transferencia tecnológica), gestión eficiente y presupuestación negociada (con indicadores ligados al rendimiento comprobable), incremento del número de instituciones privadas con cobros del costo total de la enseñanza, y control del peso relativo de la autonomía universitaria.

Así, suman ya más de dos décadas de prescripciones en torno a la exigencia de diversificar el financiamiento y establecer cuotas, vender servicios y demandar donaciones de ex alumnos. La meta es que cada institución sufrague con recursos propios entre 30% y 50% de su gasto. Sin embargo, las reglas del mercado llevan a valorar la eficacia de la educación superior mediante indicadores exclusivamente económicos, como la tasa de retorno de los egresados universitarios. Debe destacarse que este objetivo es muy lejano porque el porcentaje máximo que se ha alcanzado en la educación superior pública de la región de América Latina y el Caribe es de entre 10% y 11%, y siempre fluctúa dado el incierto crecimiento económico; 90% del financiamiento sigue negociándose con los gobiernos federal, estatales o municipales (cualquiera que sea su denominación), a partir de criterios discrecionales.

Esta tendencia (que puede ser caracterizada como de *mercantilización*), se ha fortalecido con las iniciativas impuestas por la Organización Mundial del Comercio (OMC), relacionadas con la comercialización de los servicios educativos y asume cuatro modalidades:

- a) los suministros transfronterizos,
- b) los servicios educativos transfronterizos,
- c) el consumo en el extranjero,
- d) la universidad transnacional,

Al respecto es importante señalar que el interés por liberar el mercado de los servicios educativos, incluido el de la educación superior, se encuentra en las ganancias que el mercado global obtendría y que se calculan en 30 mil millones de dólares por lo menos para Estados Unidos, Francia, Alemania y Reino Unido.

INVESTIGACIÓN E INDUSTRIA

A la tendencia de contracción financiera en la educación superior se ha contrapuesto otra que promueve su revaloración a partir de una perspectiva estratégica, dada la estrecha articulación de ciertos conocimientos de frontera con la producción y con la globalización de la transferencia de conocimientos e información.

Esta función de conocimiento útil, en cuanto valor agregado económico, se ha convertido en el paradigma que ha modificado el perfil de muchas universidades e instituciones de educación superior de diferente tipo y nivel, para impulsar y consolidar la formación de cuadros humanos altamente especializados para la investigación.

Estos cambios han provocado que los resultados de investigación científica sean trasladados a propiedad intelectual, a mercancías comercializables y a desarrollo económico.

Este nuevo paradigma económico se está imponiendo en las funciones, tareas y objetivos de las instituciones de educación superior. Esto ha significado una ruptura con la tradicional concepción de *institución educativa* concentrada en el conocimiento en sí mismo y en el compromiso con las necesidades de la sociedad.

La primera gran transformación de las universidades fue el paso de instituciones de preservación de la cultura a instituciones de creación de nuevos conocimientos. La segunda ocurrió cuando este conocimiento empezó a usarse con una perspectiva económi-

ca, bajo la forma de servicios de transferencia de conocimientos. Particularmente, esta segunda transformación se ha expresado en la disminución del tiempo entre el momento en que se produce un conocimiento y su aplicación en la industria.

El conocimiento como capital se expresa, en lo esencial, en las posibilidades de las instituciones educativas de realizar transferencia de conocimientos y en la creación de tecnologías con cobertura económica, bajo formas útiles y dentro de prácticas comerciales.

El nuevo papel de la universidad en la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías ha empezado a desintegrar las viejas estructuras y prácticas académicas dentro de otras nuevas fronteras intelectuales, disciplinarias y profesionales en una lógica de constante innovación, y ha creado un complejo sistema de interacciones.

Este sistema de interacciones es posible a partir de la creación de redes, vínculos interinstitucionales, la colaboración y cooperación entre instituciones públicas, privadas, organismos no gubernamentales, organismos crediticios internacionales e individuos que, así, propician lenguajes, valores e intereses que han trastocado la tradicional vida universitaria.

Con todo, la utilización del conocimiento de manera intensiva y extensiva requiere de una capacidad social sólida y de la infraestructura que haga posible capitalizar el conocimiento producido. Si la tendencia a la extrema comercialización y utilización desmedida de los conocimientos con fines de lucro y beneficio privado puede ser revertida por la universidad pública, la construcción de plataformas de aprendizajes y una diferente orientación en la producción y transferencia de conocimientos, puede llegar a ser muy benéfica para alcanzar un desarrollo económico y social más justo, libre, democrático y sustentable.

ORGANIZACIÓN Y FORMAS DE GOBIERNO

La tendencia en esta dimensión marca el desarrollo de universidades que se van articulando en torno a un nuevo conjunto de estructuras organizacionales donde el sentido emprendedor constituye la base

de los cambios por venir, de acuerdo con lo caracterizado por el estudioso del asunto Burton Clark, en *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, Londres IUA Press/Pergamon (Issues in Higher Education), 1998, se cristaliza con cinco rasgos de gran impacto:

- a) el fortalecimiento del núcleo directivo,
- b) la expansión de la periferia del desarrollo,
- c) la diversificación de la base financiera,
- d) el estímulo al corazón académico;
- e) la integración de una cultura emprendedora.

Estos rasgos propician un sentido diferente de la autonomía porque amplía su base de autodeterminación, dada su menor relación con el subsidio gubernamental; pero también porque introduce un nuevo tipo de relaciones y modos de pensamiento donde cada unidad académica opera con relativa independencia para conseguir y usar fondos y recursos, crear nuevas ofertas educativas y disminuir la burocracia en la toma de decisiones, aunque hace predominar el ejercicio privado de la actividad académica.

PERTINENCIA SOCIAL Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA

La *pertinencia* se refiere a las nuevas relaciones entre la universidad y la sociedad, la economía y el desarrollo en general, lo que implica el contacto directo con los requerimientos internacionales, sociales y económicos hacia la educación superior. Esta tendencia cierra el círculo con la derivada de la investigación y la producción y la transferencia directa de conocimientos y tecnologías.

La pertinencia en este marco se alcanza al cambiar la organización de la investigación y los aprendizajes, la cooperación y las estructuras en red, los vínculos con sectores de la economía, grupos sociales y nuevas formas de financiamiento y gestión.

Desde mediados de la década de 1980, las políticas hacia las instituciones de educación superior han estado orientadas hacia el aseguramiento de la calidad por la vía de la evaluación de los desempeños de las personas, de los programas académicos y de las instituciones en un plano más individual.

El desarrollo de los múltiples mecanismos para llevar a cabo la evaluación de la pertinencia se ha vinculado con la diversificación de los mecanismos y criterios de asignación de subsidio público.

De este modo, pertinencia, calidad y acreditación constituyen una unidad que se articula con el establecimiento de un sistema único y estandarizado de información y evaluación, para tareas de planeación estratégica de instituciones educativas, gobierno y sociedad en su conjunto. La estandarización incluye información sobre los componentes financieros, de recursos humanos, de matrícula, planeación, evaluación institucional y ubicación y desempeño de los egresados.

A la fecha, sin embargo, los programas de evaluación no han incidido en el mejoramiento de las instituciones porque su objetivo final es justificar la contracción del gasto público, no mejorar los aspectos sustantivos del proceso de calidad de la educación superior. Los programas de evaluación se aplican y se siguen aplicando sólo para cumplir las exigencias gubernamentales porque de allí se derivan los recursos del subsidio público.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (NTIC)

Las NTIC están introduciendo una revolución en la enseñanza abierta y a distancia. Los conceptos de enseñanza asincrónica, sin límite geográfico y capaz de multiplicar los ambientes de aprendizaje, reflejan las condiciones en las que se presenta la transformación de la educación superior en el mundo contemporáneo. Este cambio lleva en sí el germen de una verdadera revolución pedagógica hacia estructuras móviles y flexibles. Aun así, debe enfatizarse que la univer-

sidad deberá mantener su importante papel en la construcción de un saber al servicio de una inteligencia colectiva distribuida.

El concepto de *universidad virtual* supone la utilización de las NTIC y una combinación de las diferentes herramientas tecnológicas, que permite el desarrollo de un nuevo paradigma que favorece el aprendizaje a lo largo de la vida en una nueva relación entre los actores y su formación.

La universidad virtual puede concebirse como una metauniversidad que aporta a las universidades existentes:

- a) infraestructura de educación a distancia a su disposición,
- b) asesoramiento y asistencia para la creación de las estructuras necesarias,
- c) contenidos pedagógicos compartidos,
- d) medios técnicos y humanos para facilitar la preparación de contenidos pedagógicos en red.

Por otra parte, las NTIC están introduciendo cambios fundamentales en el desarrollo de habilidades de aprendizaje porque hacen posible un cambio pedagógico en la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante; promueven la interactividad y el aprendizaje proactivo desde perspectivas que hacen factible en el mediano plazo la universalización de la educación terciaria.

En el contexto actual se redefinen los cursos naturales de la enseñanza: los contenidos se hacen transitar estables y enriquecidos por las redes de transmisión de datos, se asocian a los contenidos magistrales la documentación necesaria, y se permiten, mediante documentación electrónica, los intercambios entre docentes, investigadores y estudiantes. Desde este punto de vista, el nuevo docente deberá dominar el nuevo ambiente de las NTIC, estar listo para un cambio radical de función reforzando y actualizando al mismo tiempo su conocimiento disciplinario. Un aprendizaje apropiado de las NTIC, que provea una visión integral de la disciplina poniendo énfasis en la cultura de la información es un elemento clave en el éxito de la preparación de los docentes.

Con respecto del desarrollo óptimo de la clase virtual y la aparición del trabajo de aprendizaje en grupo, que representa el centro creativo de la nueva modalidad, la gestión de la comunidad virtual que conecta a los docentes y los alumnos es el elemento crítico. Las experiencias realizadas revelan una grave subestima de este aspecto que causa, como consecuencia, graves perturbaciones en el proceso.

Se precisa de la producción de multimedios interactivos como herramientas individuales de aprendizaje junto con el desarrollo de herramientas basadas en red. La UNESCO recomienda llevar a cabo *modelos de creación* para los programas didácticos. Así, cualquiera que sea la región del mundo, los proveedores de contenidos de cursos podrán proponer programas en la lengua de su elección.

Un punto importante para la defensa del pluralismo cultural es el multilingüismo que hay que oponer a un monolingüismo de la información. Será conveniente aplicar rápidamente herramientas de traducción automática.

El objetivo de las mediatecas virtuales y de las bibliotecas electrónicas es dar a todo científico, investigador, docente y estudiante, un espacio virtual de información que le permitan acceder al conjunto de los productos necesarios para su educación, su formación y sus trabajos de investigación.

Esto implica poner a la disposición del usuario un conjunto de servicios no limitados por la distancia o el tiempo:

- a) bases de información,
- b) bases de conocimientos,
- c) difusiones selectivas de información,
- d) obras y revistas en texto completo,
- e) notas de investigación, notas de lectura y fichas técnicas,
- f) tesis y disertaciones,
- g) programas lógicos e interfaces,
- h) programas didácticos.

En un futuro próximo, las nuevas formas de transmisión del saber deberán integrar a su dinámica el reconocimiento de la diversidad regional, el desarrollo sustentable, la excelencia científica, la

propiedad intelectual, la posibilidad de transportar los contenidos pedagógicos a todo orden y lugar; y la calidad estará plenamente identificada con la pertinencia social de la educación universitaria.

Debe señalarse que uno de los desafíos más importantes de la educación virtual es la elaboración de entornos (proyectos) y materiales (impresos, audiovisuales e informático—telemáticos), que sean realmente de aprendizaje interactivo. Esto significa que deben brindar contenidos significativos, creativos, pertinentes y actualizados dentro de una estructura didáctica, provocar estrategias cognitivas, seleccionar y organizar códigos adecuados en coherencia con los objetivos didácticos y el contenido, a fin de brindar las condiciones óptimas para su codificación y decodificación, y fortalecer el diálogo a través de diversas actividades didácticas inteligentes.

EL CARÁCTER DEL CAMBIO PARA LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

Hoy día las instituciones de educación superior se encuentran en una difícil disyuntiva que articula muchas de las anteriores tendencias, desde dos escenarios contradictorios. El primero de ellos profundiza en el tiempo la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes, desde una perspectiva de mercado; mientras que el otro apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructuran en redes y en espacios comunitarios y trabajo en colaboración, mantiene la orientación de un conocimiento el servicio de la sociedad y como bien público, sin perder su autonomía institucional.

En el escenario que parece dominante —sin serlo en realidad—, el del mercado, los motivos del cambio son la presión por la reducción del presupuesto gubernamental y la pretensión de diversificar sus recursos de ingreso bajo un efecto sustitutivo-acumulativo. La universidad se adapta a la regulación económica y busca vincularse a las demandas económicas mediante un modelo organizacional de institución orientada a los servicios. La reorientación de sus procesos de cambio tiende a fomentar la individualización de la enseñanza

y el aprendizaje, refuerza el vocacionalismo, la deshomologación de los salarios del personal académico; la acreditación de sus funciones busca ser suscrita y validada por agencias externas.

El segundo escenario, calificado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de sus estructuras en redes y en la cooperación horizontal para dar prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de los recursos y una orientación educativa social y solidaria.

Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas de conocimiento y en la innovación. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en la flexibilización en la obtención de recursos.

En este escenario se promueve un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad.

Esta concepción del cambio se sostiene en la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, en la comprensión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los individuos y de los sectores, y no en su diferenciación, tampoco en la reproducción de sus inequidades.

Este segundo escenario demanda una estrategia global de transformación que conduzca a que la universidad constituya una institución con sólido liderazgo moral, científico, tecnológico y cultural, que busque permanentemente el desarrollo humano sustentable, con nichos de desarrollo académico acordes a la vocación natural de su identidad cultural.

El perfil institucional de una universidad de este tipo tiene las siguientes características:

- 1) La legislación universitaria sustentará y respaldará los procesos de cambio que se emprendan, con procedimientos ágiles y oportunos, con el fin de que desde su articulación interna se fortalezcan los núcleos potenciales de la transformación académica e institucional.
- 2) Se impulsará una organización académica de integración de las funciones sustantivas, para posibilitar la constitución de programas de desarrollo académico comunes.
- 3) La administración deberá estar siempre al servicio de la academia.
- 4) Se deberá contar con la infraestructura física para propiciar o promover las mejores condiciones para el trabajo académico.
- 5) El perfil del académico universitario deberá ser el de docente-investigador, un profesional de la educación con conocimientos profundos sobre su área, y habilidades para propiciar procesos de conocimientos que generen aprendizajes significativos.
- 6) Se deberá organizar con una estructura académica flexible, polivalente y pertinente.
- 7) Se deberá propiciar la diversificación de la oferta educativa, tomando en cuenta los cambios en los segmentos ocupacionales y en las fronteras del conocimiento que incidan en procesos de desarrollo del entorno.
- 8) La investigación deberá estar en lo fundamental vinculada con la docencia y el desarrollo curricular.
- 9) La investigación deberá enfocarse a la generación de conocimiento y tecnologías nuevos e impulsar el desarrollo de los sectores productivos y sociales prioritarios.
- 10) Se deberá contar con mecanismos institucionales de búsqueda y obtención de fuentes alternas de financiamiento, sobre todo para orientarlas al mejoramiento de la calidad académica de la docencia y la investigación y para propiciar la innovación institucional.

En síntesis, *la universidad desde su futuro* tiene que decidirse a emprender una transformación necesaria, y tiene dos caminos por delante, ambos bifurcados desde el contexto de su propia realiza-

ción, de su historia y de sus particulares condiciones de desempeño, pero sobre todo desde su peculiar correlación de fuerzas, tan inédita como insólita, siempre.

En este trabajo se convoca a reflexionar sobre las tendencias que están redefiniendo la universidad del futuro, desde la orientación de una universidad comprometida con su autonomía, con su pertinencia relacionada con la calidad, pero sobre todo con su historia y con la vigencia de mantener los conocimientos que se producen y se transfieren desde su sentido público y de beneficio social. Se apuesta a que el otro escenario, el que aparece como dominante sin serlo, no logre imponerse en serio.

Esto hace que el tema central de la agenda para la educación universitaria pública de la región sea el de la transformación con un sentido como el que aquí se ha mencionado, para alcanzar la vigencia y la implantación de un escenario de universidad de innovación con pertinencia social porque de lo contrario, ¿qué sería de las instituciones de educación superior y de las universidades públicas de América Latina y el Caribe dominadas por instituciones mercantiles o la inversión extranjera?, ¿de las privadas inmersas en la competencia férrea, con carreras centradas en la administración, la contabilidad, los negocios, la mercadotecnia, la comunicación y similares, cuando se requiere alcanzar un nuevo estadio construido a partir de la transformación de las universidades públicas más importantes — como las macro universidades de la región— sustentado en una plataforma de nuevos aprendizajes sociales para que los conocimientos sigan siendo un bien público, y siempre, valga la redundancia, al servicio de las más amplias capas de la sociedad? El tema ya no es, por ello, de prospectiva sino de emprender los cambios necesarios desde el presente.

2. MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES POR LA AUTONOMÍA

Presentación a la parte 2

Cecilia Greaves L.

El Colegio de México

En la década de 1930, México transitó a un cambio de modelo de desarrollo. Las secuelas de la crisis económica mundial del 29, el desplome de antiguos sistemas y valores, la desesperanza entre las masas trabajadoras, favorecieron el desarrollo de tendencias radicales dentro de la política nacional. Un espíritu reformista comenzó a proliferar entre diversos sectores con el afán de lograr un orden social más justo y una auténtica transformación del país. Al igual que en 1917, muchos consideraron que el cambio debería comenzar en la educación. Y la educación socialista se convirtió en esa panacea.

La nueva orientación ideológica no pudo evitar la polarización de fuerzas sociales. Son estos años de debates y enfrentamientos pero también una etapa crucial en la vida universitaria, de movimientos estudiantiles en diversas instituciones de educación superior, que ponen en el centro de la discusión el futuro de un órgano que necesitaba una urgente reforma y un cambio institucional en su relación con el Estado (como puede verse en Renate Marsiske, “Clases medias, universidades y movimientos estudiantiles en América Latina, en Renate Marsiske [coord.], *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, México, CESU-UNAM, 1999, p. 155).

En este contexto se desarrollan los trabajos que se presentan a continuación, cuyo eje central son las organizaciones estudiantiles en diversos momentos y espacios de la vida universitaria. El acercamiento al tema sugiere un campo de estudio amplio, poco conocido, que gira en torno de aspectos complejos y diversos tales como la identificación de una amplia gama de actores. Definir sus orígenes,

posturas, conocer sus razones y causas, mostrar los conflictos de intereses, contribuye sin duda a despejar incógnitas y abordar su estudio desde otro ángulo.

En un contexto de polarización ideológica se sitúa el trabajo de Silvia González Marín, al abordar el conflicto entre dos fuerzas, el Estado y la Universidad, en su lucha por imponer y defender respectivamente su proyecto educativo. La propuesta del Partido Nacional Revolucionario (1934) para reorganizar el sistema escolar bajo la orientación socialista estaba dirigida a unificar la enseñanza y centralizar en el ejecutivo federal la autoridad para controlar la educación en todos los niveles. Y la Universidad no debería ser la excepción.

¿Hasta dónde debía extenderse el poder del Estado en la administración de la enseñanza? En este caso particular no se trataba sólo del carácter socialista de la educación sino de la defensa de la autonomía universitaria en un aspecto fundamental: la libertad de cátedra. La conocida polémica entre dos maestros, Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso, ejemplifica las dos tendencias, perfiladas ya desde la huelga de la Universidad Nacional en 1929 y que fragmentaron a la comunidad universitaria: la socialista y la liberal. González Marín destaca el papel de los estudiantes en este conflicto que deriva en continuos cambios de autoridades educativas. Demuestra que a pesar de la polarización ideológica entre el estudiantado reflejada en la creación de nuevas organizaciones y en las constantes divisiones y reagrupaciones dentro de las mismas, existía un consenso en torno a la defensa de la autonomía universitaria. Ciertamente estas alianzas, como asegura la autora, correspondían más a una coyuntura que a una consistencia política ideológica pero de cualquier manera un frente estudiantil se había consolidado y representaba una fuerza social en el ámbito nacional.

La Universidad Nacional se convirtió, entre 1933 y 1935, en un importante centro de oposición gubernamental, en un foro para ventilar viejas rencillas, discutir nuevas ideas, pero también de violentas negociaciones que reflejaban las inevitables y profundas diferencias entre algunos sectores de la sociedad y el Estado. Los primeros resultados parecían favorecer a la Universidad: había obtenido su

completa autonomía en 1933 y, un año después, lograba excluir la enseñanza socialista de las aulas universitarias. No obstante, como demuestra González Marín, ambas decisiones tendrían un alto costo. La suspensión del subsidio anual ponía al borde de la crisis a la máxima casa de estudios, que además había perdido su carácter nacional. Esta determinación parecía más una cuestión pragmática que de principios.

¿Convenía al Estado mantener una institución que en manos de la reacción lo hostigara constantemente? Era evidente que Cárdenas buscaba afianzar el poder del Estado pero también habría que considerar que la educación profesional no era una prioridad del gobierno y la inclinación del presidente Cárdenas hacia la enseñanza técnico-industrial y su rechazo al carácter elitista de la Universidad y a la preparación humanística que impartía era manifiesta.

La incursión de grupos estudiantiles en la política educativa fue cada vez más activa no obstante la creciente polarización entre derecha e izquierda. Su participación como interlocutores con las autoridades gubernamentales fue decisiva. ¿Qué había movido a Cárdenas para desistir de su negativa a brindar apoyo económico a la Universidad? Parece difícil precisar los motivos por los que el presidente decidió otorgar de nuevo el subsidio gubernamental a la Universidad. Tal vez otros acontecimientos —como los desórdenes causados por la implantación de la escuela socialista o la creciente fuerza de las organizaciones estudiantiles, cuya popularidad crecía— pudieron presionarlo a buscar una salida. Lo que sí quedaba claro era la necesidad de una reforma profunda de la Universidad. Pero para los universitarios esta propuesta debía salir de la misma institución.

¿Cuáles fueron finalmente los resultados? Para González Marín, cada parte logró lo que defendía. La Universidad conservó su autonomía y la libertad de cátedra y pudo resolver su conflicto interno al tomar la comunidad universitaria en sus manos la dirección de la institución. Para el gobierno cardenista, estos resultados no implicaron una derrota. La Universidad modificó su perfil humanista con la apertura de nuevas carreras. Además, la educación superior se descentralizó. Cárdenas abrió alternativas para las clases trabajadoras, centros de enseñanza superior de carácter popular como la

Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional, que se apegarían a la orientación socialista. Los estudiantes habían mostrando su capacidad de movilización representando una pieza clave para frenar el afán del gobierno por imponer un credo obligatorio y un control sobre la enseñanza superior. Se habían consolidado como una fuerza capaz de influir en la vida institucional del país como quedaría demostrado en los acontecimientos del 68.

A diferencia de la Universidad Nacional, las instituciones de educación superior estatales fueron obligadas a adoptar la enseñanza socialista, determinación que no fue bien vista en todos los centros de enseñanza superior. Varias universidades de provincia se convirtieron en baluartes en contra de la reforma educativa e intentaron conseguir su propia autonomía.

María del Carmen Gutiérrez centra su investigación en el caso del Instituto Científico y Literario del Estado de México. El estudio destaca la formación de una liga estudiantil que, apoyado por un grupo de maestros, presionaba a las autoridades para lograr la reestructuración de la institución que conservaba su carácter de escuela preparatoria, además de impartir las carreras de jurisprudencia, comercio, obstetricia y enfermería. El proceso, no exento de tensiones y conflictos, da cuenta de la complejidad de factores que intervienen. Pero ¿hubo una completa independencia del movimiento estudiantil frente a otras rebeliones de estudiantes?

Las escasas oportunidades de educación superior en el estado mexiquense y la proximidad con la ciudad de México propiciaron que muchos jóvenes buscaran ingresar en alguna facultad de la Universidad Nacional. No llama la atención, por lo tanto, ciertas similitudes con el proceso que siguió la máxima casa de estudios. Un año después de que la Universidad Nacional obtuviera su autonomía, grupos estudiantes del Instituto se declararon en huelga con el mismo fin. Gutiérrez se refiere al severo control que ejercían las autoridades para evitar cualquier movimiento disidente. El autoritarismo prevaleció sobre el diálogo y fue inevitable el cierre del plantel.

El movimiento estudiantil se fortaleció y expandió a otras instituciones de educación superior en el estado, hecho que favoreció a los estudiantes para incorporar en sus peticiones una demanda

anteriormente no contemplada: la autonomía. Las primeras medidas fueron meros paliativos, mejoras que no trastocaban el orden establecido. No obstante, el proceso de cambio era ya irreversible.

Un primer paso, como había sido el caso de la Universidad Nacional diez años atrás, fue la «autonomía de facto», autonomía limitada que permitía al Instituto tener un régimen académico y administrativo autónomo, pero dejaba en manos del ejecutivo la designación del director del plantel. Un año después, con la promulgación de una nueva Ley Orgánica en 1940, se perfilaba la posibilidad de transformarlo en un instituto de educación superior a semejanza de otras instituciones de provincia que se habían convertido en universidades estatales sustrayéndose de la enseñanza socialista. El Estado definió la forma de gobierno, su organización, el papel y responsabilidades de los directivos y maestros y la participación de los estudiantes en la Sociedad de Alumnos.

Con el cambio de gobierno a nivel nacional, las condiciones parecían más favorables para conseguir la anhelada autonomía. Cárdenas dejó el poder en manos de Manuel Ávila Camacho, quien optó por una política de conciliación y unidad reflejada en la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, que modificaba de manera radical la política educativa nacional. Representaba un primer paso para eliminar la enseñanza socialista. También en el Estado de México el nuevo régimen despertó esperanzas. Gutiérrez refiere la aparentemente contradictoria política del gobierno estatal que hacía desvanecer los avances logrados. Un mayor control sobre la institución provocó reacciones que derivaron en manifestaciones y huelgas. Mediante la fuerza, presiones y detenciones, las autoridades lograron controlar a los huelguistas al mismo tiempo que, de manera inesperada, el gobernador Isidro Fabela anunciaba un proyecto de ley que otorgaba plena autonomía al Instituto. Es difícil precisar si el mandatario estaba convencido de que el Instituto necesitaba un nuevo status o, como señala la autora, se debía a la presión ejercida por los estudiantes. Pero también era evidente que la demanda de técnicos y profesionistas que requería el desarrollo económico del estado hacía necesario incrementar las oportunidades de enseñanza superior. Para 1944 el Instituto Científico y Literario del Estado de

México se había convertido en una institución política descentralizada, dotada de plena personalidad jurídica y autónoma en los aspectos económicos, técnicos y administrativos, aunque aún deberían pasar unos años más para lograr su transformación en universidad.

Ambos trabajos constituyen un buen ejemplo de la relevancia del tema y ayudan a abrir la discusión. Ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando el papel trascendental que desempeñan los actores sociales en la vida de las instituciones educativas.

La participación de las organizaciones estudiantiles durante la crisis estado-Universidad de 1935

Silvia González Marín

Instituto de Investigaciones Bibliográficas-UNAM

Los centros de cultura, aunque quisieran, no pueden amurallarse ni mantenerse inmunes a los conflictos sociales, domésticos e internacionales. Por ello los problemas de las universidades estructuradas con supervivencias medioevales o de privilegios de clases y desadaptaciones con los factores de la revolución industrial, reciben los impactos de la lucha entre las doctrinas e intereses capitalistas y socialistas.

Ignacio García Téllez¹

La recuperación histórica de los movimientos estudiantiles mexicanos del siglo xx es una historia muy reciente, aunque esto no significa que no se haya hecho esfuerzos por consignar su memoria en los anales de la vida política del país. Falta todavía reconstruir, en la medida de lo posible, sus orígenes, formas de organización y operatividad, sus influencias, ideologías, propuestas educativas y políticas, las relaciones con el Estado, con la misma universidad y con la sociedad en general. Su estudio, como el de cualquier otro movimiento social, presenta una serie de dificultades. La falta de consistencia político-ideológica, su carácter coyuntural las constantes divisiones y reagrupaciones que experimentan las organizaciones, y en sí misma, su naturaleza de movilidad y cambio hacen a los movimientos estudiantiles difíciles de asir.

1 Ignacio García Téllez, "Las crisis universitarias", en *En la brega*, México, s.e., 1963, p. 123.

Entre marzo y septiembre de 1935, el gobierno del general Lázaro Cárdenas y la Universidad Autónoma de México² se enfrentaron abiertamente para consolidar cada uno su proyecto educativo. En esta pugna interinstitucional el estudiantado organizado jugó un papel fundamental al definir, en cierta medida, el rumbo que tomarían las acciones del régimen cardenista y la Universidad.

Esta investigación pretende mostrar cómo la participación de las organizaciones estudiantiles, en los años cardenistas, consolidó el perfil no sólo académico sino también político-ideológico de la Universidad; cómo el Estado revolucionario aceptó institucionalmente la simbiosis del sistema educativo que se había generado con la implantación del proyecto de la Revolución Mexicana, y cómo el gobierno cardenista y los universitarios lograron establecer nuevos canales de comunicación y cooperación.

Entrada la década de 1930, una nueva propuesta educativa rondaba entre la élite política revolucionaria: reorientar el sistema de instrucción bajo la guía socialista. Esta idea se cristalizó y se convirtió en motivo de enfrentamiento al oponerse una parte de la comunidad estudiantil nacional a que fuera establecida en los estudios superiores. De hecho, la oposición existió para todos los niveles educativos pero fue menos abierta. En el caso particular de la Universidad, el primer *round* de la gran pelea fue la oportunidad de implantar un nuevo plan de estudios en la Escuela Nacional Preparatoria. El segundo *round* fue la solicitud de apoyo económico al gobierno cardenista para salvar a la Universidad.

Los estudiantes, por su parte, se alinearon con el bando que creían que representaba mejor sus intereses académicos, políticos e ideológicos, y bajo las banderas de autonomía y libertad de cátedra salieron a protagonizar el último *round*: autoridades federales, universitarias y organizaciones estudiantiles subieron al *ring* para dar su mejor pelea.

Esta crisis interinstitucional está contextualizada en un ambiente de agitación, movilidad y grandes transformaciones materiales e ideoló-

2 A pesar de que la Universidad perdió su carácter de nacional con la Ley Orgánica de 1933, esta institución mantuvo esta condición desde su primer Estatuto.

gicas que definieron un momento histórico del país y de la misma Universidad. Para la elaboración de este trabajo nos apoyamos en una amplia revisión historiográfica, la cual nos permitió comprobar que son escasos los estudios que existen sobre las relaciones del régimen cardenista con la Universidad y específicamente con las organizaciones estudiantiles universitarias en estos años.

Hasta este punto de la investigación no fue posible hacer un seguimiento completo de las organizaciones estudiantiles por las lagunas documentales, y la inexactitud y la contradicción de la información que revisamos. Esta situación, al cotejar la información, en algunos casos, no siempre nos permitió puntualizar si las fuentes se referían a la misma agrupación o a otra. Las fuentes que consultamos para esta primera aproximación al tema nos permiten plantear que la hemerografía es una fuente documental fundamental para el estudio. Estamos en la tarea de localizar archivos de los actores que participaron en los episodios de los años treinta.

LA ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Durante las primeras décadas del siglo xx los estudiantes mexicanos empezaron a aglutinarse en organizaciones de tipo gremial y político, y a través de ellas empezaron a defender sistemáticamente sus intereses en cuanto comunidad, experiencia que les permitió con el paso de los años convertirse en un grupo de presión social dentro y fuera de los círculos educativos.

La primera aparición organizada de los estudiantes en la política nacional fue durante los festejos del centenario de la Independencia de México. Entre las celebraciones nacionales se efectuó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, espacio en el que se plantearon no sólo preocupaciones educativas sino también de orden político.³

3 Entre los organizadores estaban muchos antiporfiristas, como Alfonso Cabrera. Javier Garcia-diego, *Rudos contra científicos. La Universidad durante la Revolución Mexicana*, México, Colegio de México-UNAM, 1996, pp. 49, 54 y 56.

La participación estudiantil en la Revolución Mexicana fue escasa, pero eso no significó que hubiera una falta de interés por lo que sucedía en el país. Varios estudiantes se sumaron a las diversas filas revolucionarias en diferentes momentos de la lucha armada.⁴

Los congresos estudiantiles no fueron solamente foros en donde se plantearon los problemas educativos, también se opinaba y debatía sobre la participación del estudiantado en la política nacional. Además de permitir el intercambio de ideas, resultaron espacios idóneos para organizarse. En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, se planteó la posibilidad de formar una federación estudiantil —propuesta que se cristalizó en 1916—. ⁵ Estos encuentros contaron con el apoyo tanto de las autoridades locales como de las federales.

En junio de 1916 Gregorio Cristiani, alumno del Internado Nacional, convocó a una asamblea de delegados de las escuelas del Distrito Federal para crear una agrupación estudiantil con el propósito de pagar la deuda interna que México adquirió por los daños que causó la lucha armada. La idea original del encuentro fue desechada. No obstante, arrojó un saldo positivo mediante la fundación de la primera organización estudiantil: el Congreso Local de Estudiantes, cuyo primer presidente fue Jorge Prieto Laurens. Al año siguiente fue relevado en el cargo por Miguel Palacios Macedo, quien representaba la tendencia apolítica.⁶

Simultáneamente, afiliados cercanos al Congreso Local Estudiantil formaron la Federación de Estudiantes, misma que consideró como delegados a los presidentes de las sociedades de alumnos de cada una de las escuelas y facultades de la Universidad, que durante la gestión de José Vasconcelos como secretario de Educación tuvo representación en el Consejo Universitario. Para 1920 el Congreso

4 Como los carrancistas Gustavo Espinoza Mireles, Alfonso Breceda y Aarón Sáenz; el maderista Alfonso G. Alarcón; los zapatistas Gustavo Baz, José Inclán, Rafael Cal y Mayor, Ernesto Aguirre Colorado y Jorge Prieto Laurens. Javier Garciadiego, "Movimientos estudiantiles durante la Revolución mexicana", en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, México, CESU-UNAM, 1989, pp. 156-173.

5 María de Lourdes Velásquez, *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2000, pp. 22-24.

6 Ciriaco Pacheco Calvo, *La organización estudiantil en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1980, pp. 17-19.

Local fue sustituido por la Federación Nacional de Estudiantes, integrada por todas las escuelas del Distrito Federal.⁷

Desde el Congreso Local de Estudiantes empezaron a circular diferentes ideas sobre los principios que debían regir a las organizaciones. Asimismo, se definieron corrientes ideológicas y políticas que fueron sustentadas por grupos estudiantiles como Los Siete Sabios, integrado por Manuel Gómez Morín, Alfonso Caso, Teófilo Olea y Leyva, Alberto Vázquez del Mercado, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano y Jesús Moreno Baca; Los Políticos, conformado por Jorge Prieto Laurens, Feliciano Escudero Cruz y Fernando Saldaña Galván; el grupo encabezado por Luis Enrique Erro; y los católicos René Capistrán Garza, Julio Jiménez Rueda, Octavio Medellín Ostros y Miguel Palacios Macedo, quienes fundaron a la vez la Asociación Católica de la Juventud Mexicana.⁸ Muchos de estos nombres seguirían sonando durante más de medio siglo en el mundo de la política.

En 1928 se efectuó en Culiacán, Sinaloa, el Quinto Congreso Estudiantil que logró reunir a los congresos locales del país. Entre los acuerdos que se tomaron estuvo la conformación de la Confederación Nacional de Estudiantes, en la que se agruparía a todas las federaciones mexicanas.⁹

No fue sino hasta la huelga de la Universidad Nacional de México, de 1929, que la Confederación Nacional de Estudiantes “adquirió un carácter verdadero de organización de masas con representación nacional”. Los congresos que organizó en los años treinta, “proyectaron al sector estudiantil como una fuerza nacional unificada y capaz de influir en forma importante en la vida institucional

7 Gabriela Contreras Pérez, “Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México, 1933-1944”, tesis de maestría en sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2002, pp. 26-27; Ciriaco Pacheco Calvo, *op. cit.*, p. 19. Aquí encontramos una de las imprecisiones en los nombres de las organizaciones estudiantiles. Es probable que la Federación Estudiantil Universitaria del Distrito Federal sea la Federación Nacional de Estudiantes, a la que se refieren los trabajos de Ciriaco Pacheco y de Gabriela Contreras.

8 Ciriaco Pacheco Calvo, *op. cit.*, pp. 16-17.

9 María de Lourdes Velásquez, *op. cit.*, pp. 42-43, y Ciriaco Pacheco Calvo, *op. cit.*, pp. 40-45.

de México”.¹⁰ Sin embargo, la confrontación que se generó en el Congreso de Universitarios Mexicanos provocó una división interna entre la comunidad de educación superior.

La extensión cultural y la vida escolar cotidiana fueron actividades que les permitieron a los estudiantes formar diversas asociaciones en las que adquirieron experiencia organizativa.¹¹ Sólo en contadas ocasiones participaron activamente en política, como en la reelección de Álvaro Obregón y la candidatura presidencial de José Vasconcelos.

En marzo de 1928, el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, reconoció oficialmente a la Confederación Nacional de Estudiantes, a las federaciones de cada estado y a las sociedades de alumnos de las escuelas como únicos representantes de los estudiantes en el Consejo Universitario, sin que esto estuviera contemplado en la Ley Orgánica de la Universidad. De este modo, las agrupaciones estudiantiles se constituyeron en un interlocutor entre las autoridades educativas y el Estado.¹² A pesar de la disposición y apoyo por parte de los gobiernos revolucionarios varios universitarios no compartían su ideología.

Uno de los objetivos de los gobiernos revolucionarios era modificar el carácter elitista que tenía la Universidad, ya que muchos de los universitarios provenían de las clases acomodadas y medias de la sociedad mexicana. La educación impartida por esta casa de estudios era considerada por los revolucionarios como trabajo intelectual que poco beneficiaba al país. En estos años, ser universitario estaba asociado con ser profesionista liberal, condición reservada a

10 Gilberto Guevara Niebla, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Siglo XXI, 1988 (Biblioteca México: Actualidad y Perspectiva), p.13.

11 Las sociedades de alumnos fueron la base de la organización estudiantil. Javier Mendoza Rojas, *Los conflictos de la UNAM, en el siglo XX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2001 (Educación Superior Contemporánea, Serie Mayor), p. 58.

12 *Ibid.* pp. 60 y 66; *El Universal*, México, 14 de marzo de 1928, pp. 1 y 10, y *Excélsior*, México, 14 de marzo de 1928, pp. 1 y 8.

un grupo minoritario de la población que no ejercía su profesión al “servicio del pueblo”.¹³

La huelga estudiantil de 1929 fue una experiencia que permitiría que los estudiantes definieran y consolidaran muchas de las prácticas organizativas ejercidas en las escuelas y agrupaciones. Para la década de 1930 los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) estaban bien organizados en diferentes tipos de agrupaciones, aunque sólo la Confederación Nacional de Estudiantes y la Federación Estudiantil Universitaria del Distrito Federal¹⁴ tenían el reconocimiento oficial ante las autoridades educativas.

Para 1935 al parecer operaban principalmente tres organizaciones estudiantiles en la Universidad Nacional: la Confederación Nacional de Estudiantes, la Federación Estudiantil Universitaria del Distrito Federal y la Federación de Estudiantes Revolucionarios. Otras agrupaciones que se disputaban al estudiantado están registradas en el cuadro 1, el cual reelaboramos a partir de un documento.¹⁵ Este cuadro nos permite apuntar que el surgimiento o escisiones de estas agrupaciones fueron coyunturales. Si observamos con detenimiento varias de ellas se formaron o se dividieron a raíz de los conflictos que se desataron al conocer la propuesta de un cambio ideológico en el sistema educativo nacional.

EL ESTADO REVOLUCIONARIO Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

La Revolución Mexicana fue el origen de la divergencia de dos tradiciones educativas que estarían en pugna durante las tres prime-

13 Javier Mendoza Rojas, *op. cit.*, pp. 70-71

14 Otra imprecisión en los nombres de las organizaciones estudiantiles es el de la FEU, la que ha sido denominada por algunos autores como la Federación de Estudiantes Universitarios, sin advertir que también se le ha llamado de otra forma. Nosotros tomaremos el nombre que aparece en las fuentes documentales y hemerográficas, que es la de líneas arriba.

15 “Cuadro sinóptico de las agrupaciones estudiantiles militantes de la vida universitaria, México, D.F., c. agosto de 1935”, Archivo General de la Nación, Fondo: Presidentes: Lázaro Cárdenas del Río, caja 745, exp. 534.8/7.

ras décadas del siglo pasado, una guiada por el nuevo programa político-ideológico y la otra que preservaba la orientación liberal del antiguo régimen. La Universidad fue uno de los escenarios en donde se dirimieron los proyectos educativos, confrontación que se vio expresada entre los universitarios al enfrentarse entre sí en 1933, para luego dividirse, como señala Gilberto Guevara Niebla “definitivamente en dos posiciones que darían origen a dos tradiciones opuestas de lucha estudiantil: la tradición estudiantil liberal y la tradición estudiantil popular”.¹⁶

La huelga de 1929, entre otras cosas, perfiló las tendencias ideológicas que fragmentarían a la comunidad universitaria durante los años cardenistas. Por un lado, estaba la liberal representada por Alejandro Gómez Arias, y por el otro, la socialista encabezada por Luis Martínez Mezquida, cercano a Vicente Lombardo Toledano. No obstante, el enfrentamiento ideológico no se dio sino hasta el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, realizado en septiembre de 1933, en la ciudad de México.¹⁷

Desde el seno del Estado revolucionario se emprendería una campaña a favor de la educación socialista, impulso que no sería bien visto en todos los centros de enseñanza superior de la república mexicana. El evento que provocó el cisma entre la comunidad educativa fue el Congreso de Universitarios Mexicanos, que fue convocado por el entonces rector de la Universidad, el ingeniero Roberto Medellín, y la Confederación Nacional de Estudiantes, al que asistieron estudiantes, profesores y autoridades de distintas instituciones educativas del país. El objetivo fundamental de la reunión era homogenizar las actividades administrativas y académicas de las universidades mexicanas y adoptar una posición frente a los problemas nacionales. Entre los temas que se discutieron hubo uno que acaparó la atención de los asistentes: la propuesta de adoptar el materialismo histórico como filosofía educativa en las instituciones de educación superior, posición que defendía Lombardo Toledano.

16 Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 13.

17 Gilberto Guevara Niebla, *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*, México, Cal y Arena, 1990, p. 41.

Antonio Caso, por su parte, sostuvo que a la universidad no debía imponérsele credo alguno, pues se atentaba contra la autonomía y la libertad de cátedra. La reunión concluyó con la adopción de esta corriente, decisión que desencadenó una fuerte confrontación entre las diferentes posturas ideológicas dentro de la comunidad educativa.

Es interesante observar como algunos de los universitarios de izquierda no comulgaban con la implantación de la educación socialista en la Universidad. Por ejemplo, el profesor Enrique González Aparicio creía que el marxismo podía ser ampliamente divulgado dentro de la libertad de cátedra. Otro sector de esta comunidad que también se opuso fue la Federación de Estudiantes Revolucionarios, la cual se autodefinía como “verdaderos marxistas-leninistas”; este grupo sostenía que la nueva educación no podía impartirse en un “régimen burgués como el mexicano”. Para enfrentar a las fuerzas que apoyaban esta propuesta se alió con los grupos de derecha aglutinados en la Confederación Nacional de Estudiantes y en la Federación Estudiantil Universitaria, aunque aclaraba no estar de acuerdo con su posición reaccionaria.¹⁸

En la Universidad Autónoma, Antonio Caso y profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales renunciaron. Al comentarse la decisión tomada por los catedráticos en la sesión del Consejo Universitario, ésta se convirtió en un campo de batalla al enfrentarse dos grupos de estudiantes, uno que sostenía la postura de los profesores renunciantes, y otro que apoyaba a las autoridades universitarias. En esa misma sesión fue destituido Rodolfo Brito Foucher, director de la Facultad de Derecho, por disentir en la adopción del marxismo como filosofía educativa en la Universidad.¹⁹

Por su parte, los estudiantes que defendían la libertad de cátedra crearon un frente político integrado por católicos, liberales, socialistas independientes y comunistas. Entre las medidas que tomó esta organización fue destituir a la dirigencia de la Confederación Na-

18 Victoria Lerner, *Historia de la Revolución mexicana. La escuela socialista*, vol. 17, México, el Colegio de México, 1979, fotos, pp. 50 y 58.

19 Javier Mendoza Rojas, *op. cit.*, p. 78. Sesión del Consejo Universitario del día 10 de octubre de 1933, México, , Archivo Histórico del Consejo Universitario de la UNAM, en adelante AHCU-UNAM, 1933: caja II/II, exps. 16, 16a y 16b.

cional de Estudiantes —donde en ese momento predominaba la izquierda— y expulsar de la Federación Estudiantil Universitaria a los partidarios de la reforma socialista. Por su parte, los expulsados formaron nuevas organizaciones estudiantiles: en 1934, nació la Confederación de Estudiantes Socialistas de México, un año después, la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México, y la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos.²⁰

Un nuevo movimiento huelguístico se iniciaba. Los universitarios obligaron a renunciar tanto al rector Medellín como a Lombardo Toledano, entonces director de la Escuela Nacional Preparatoria, a quienes señalaron como responsables de la división en la comunidad universitaria. Por su parte, el Estado respondió ante esta situación con una nueva Ley, en la que concedió plenamente la autonomía a la Universidad; empero, la despojaba de su carácter nacional, le retiraba el subsidio anual y sólo le otorgaba, por última vez, la cantidad de 10 millones de pesos para su sostenimiento; el Consejo Universitario se constituiría en la máxima autoridad universitaria.²¹

La huelga de 1933 concedió a la Universidad la plena libertad de autogobernarse. El primer Consejo Universitario nombró como rector a Manuel Gómez Morín, el 1º de noviembre del mismo año. En enero de 1934, el nuevo rector presentó al Consejo un proyecto que reglamentaría el funcionamiento de la institución ante su nueva realidad. Un mes después, fue aprobado el primer Estatuto de la Universidad, con el que se estableció su organización técnico-administrativa y académica.

La situación económica de la Universidad representó un reto para Gómez Morín, quien la enfrentó reorganizando las finanzas mediante su programa de Austeridad y Trabajo. Asimismo, empre-

20 Gilberto Guevara Niebla, *La democracia en...*, p. 14.

21 Durante la crisis universitaria de marzo de 1935, en un mitin efectuado en la Escuela Nacional Preparatoria, el consejero universitario alumno Bernardo Ponce calificó al régimen rodriguista de "gobierno más civilizado y más inteligente de la Revolución. Pues el General Rodríguez, con su simpatía hacia la Universidad, había hecho algunas concesiones, había simpatizado ampliamente con los movimientos estudiantiles". Discurso pronunciado por el consejero universitario alumno Bernardo Ponce y el alumno Armando Camacho Chávez, en un mitin efectuado en la Escuela Nacional Preparatoria, México, D.F., 21 de marzo de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

dió una campaña para reunir fondos. Sin embargo, la ayuda no fue suficiente para sacar adelante el presupuesto.²² A la precaria condición monetaria se sumó la nueva orientación ideológica que tendría el sistema educativo nacional.

La aprobación constitucional de la educación socialista y las críticas que se desataron en contra de la Universidad por negarse adoptar la nueva enseñanza oficial involucraron a la comunidad universitaria en un debate nacional que obligó a renunciar a Gómez Morín. En su lugar fue nombrado, el 26 de noviembre de 1934, rector Fernando Ocaranza Aragón.

El problema inmediato que debía resolver el nuevo rector era la situación financiera de la Universidad. En el Consejo Universitario se resolvió conformar una comisión para que se entrevistara con el recién electo presidente: Lázaro Cárdenas. Ambas autoridades se reunieron y el primer mandatario ofreció a Ocaranza estudiar el caso.²³

La crisis Estado-Universidad tuvo dos momentos y dos problemas: uno educativo y otro económico, la falta de un arreglo cercano llegaron a poner en riesgo la existencia de la Universidad.

LA CRISIS ESTADO-UNIVERSIDAD DE 1935

Marzo: primer momento de la crisis

En diciembre de 1933, en la ciudad de Querétaro, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) realizó su asamblea para redactar el programa de gobierno que presentaría por primera vez un candidato a la presidencia de esa institución política. En la redacción final del plan sexenal se incorporó en el apartado educativo la orientación socialista, que sería implementada a través de una reforma al artículo

22 Celia Ramírez López, "La Universidad Autónoma de México (1933-1944)", en la Renate marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM (Serie Mayor), pp. 166-168.

23 Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la universidad Nacional*, Buenos Aires, Bear, 1964, p. 363.

3° constitucional. A esta resolución se sumó el manifiesto de Plutarco Elías Calles de 1934, conocido como “el grito de Guadalajara”.

El proyecto original de la reforma comprendía todo el sistema de enseñanza. La reacción estudiantil no se hizo esperar: una ola de protestas y manifestaciones se realizaron en varios estados de la república, lo que obligó a varios gobernadores a cerrar los centros educativos, y al PNR a responder con un manifiesto a la nación, en el que aclaraba que la instrucción superior estaba excluida aunque sólo se logró calmar los ánimos por un tiempo. La promesa se cumplió pues el texto final, redactado por Narciso Bassols, excluyó de aplicar la educación socialista en el nivel superior.²⁴ El poder legislativo aprobó la reforma en octubre de 1934. La enseñanza socialista fue, así, el pilar del sistema educativo nacional.

La sociedad mexicana despedía el año de 1934 con la noticia de que la instrucción oficial sería socialista.²⁵ Entre sus primeros actos de gobierno, el presidente Cárdenas solicitó al Congreso de la Unión que le concediera facultades extraordinarias para expedir la Ley Reglamentaria del artículo 3° constitucional. El 8 de enero de 1935, fue publicada en el *Diario Oficial* la nueva reglamentación para la impartición de la educación del Estado.²⁶ Por su parte, el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, declaró que la enseñanza se perfilaría hacia las profesiones técnicas, por lo tanto, no prepararía alumnos para las carreras liberales.²⁷ Como bien señala Guevara Niebla, esta nueva organización educativa generó un problema: “¿cómo conciliar, desde un punto de vista pedagógico, la educación socialista que recibía el alumno en la primaria y en la secundaria con la formación liberal que ofrecía la Universidad?”.²⁸

24 Victoria Lerner *op. cit.*, p. 49, señala que la victoria no fue completa pues a las universidades sostenidas por los estados —que eran la mayoría— se les obligó a adoptar la nueva orientación educativa.

25 *Excélsior*, México, 20 de diciembre de 1934, pp. 1 y 3.

26 Sebastián Mayo, *op. cit.*, pp. 363-364.

27 *Excélsior*, México, 23 de enero de 1934, pp. 1 y 9.

28 Gilberto Guevara Niebla, *La rosa de...*, p. 46. Para el secretario de Educación esta situación no representaba problema alguno. En una entrevista que realizó el periódico *Excélsior* a mediados de enero de 1935, el reportero le preguntó a García Téllez lo siguiente: “¿No cree usted que los

Este aprieto académico fue el origen del conflicto entre la Universidad y el Estado en 1935.

La escuela secundaria: manzana de la discordia

Existía una gran diferencia entre el proyecto educativo que proponía el Estado cardenista y el que regía en la Universidad. Ante esta realidad, los universitarios se vieron obligados a presentar una alternativa: ampliar a cinco años los estudios preparatorianos con el fin de zanjar la brecha que se abría con la implantación de la instrucción socialista en el sistema educativo y salvar su propuesta de enseñanza. A finales de enero de 1935, el rector Ocaranza, a título personal, justificaba ante la prensa la reestructuración del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria:

Con la exclusión terminante de la finalidad preparatoria de estudios profesionales que había llenado aquí, aunque sólo de manera accesoria e insuficiente la Escuela Secundaria se desvincula de la Universidad para tener un carácter propio, más vigoroso e independiente si se quiere; pero desde luego ha de tomarse en consideración [...] si nuestra institución debe cumplir en lo sucesivo, como viene haciéndolo, con la función social y científica que le es propia, de acuerdo con la Ley Orgánica del 17 de octubre de 1933, función [...] que le será vedado cumplir, si no cuenta con un plan de estudios preparatorios adecuados a su finalidad cultural y de especialización científica profesional, vinculado orgánicamente con la Escuela Secundaria.

Señaló también que esta reorganización no era nueva, pues cuando fue rector el actual secretario de Educación, García Téllez, se

alumnos que entren en las universidades de libre cátedra perderán la orientación socialista que recibieron en las escuelas secundarias?”, a lo que el funcionario contestó que creía que “las generaciones preparadas en las escuelas con orientación socialista, lejos de perder su solidaridad con la lucha por la emancipación del proletariado, servirán de falanges de vanguardia para la unificación de la juventud mexicana en los destinos y la redención de las clases trabajadoras”. *Excélsior*, México, 15 de enero de 1935, pp. 1 y 9.

propuso la creación de una escuela secundaria de tipo universitario, proyecto que contemplaba aumentar un año más el plan de estudios vigente hasta ese momento.²⁹

La oportunidad de realizar este deseo se presentó con la nueva orientación que el Estado cardenista había dado a la instrucción secundaria. Los universitarios pretendían recuperar los tres primeros años que la creación de la escuela secundaria cercenó al plan de estudios de la preparatoria,³⁰ proyecto que justificaron al plantearlo como una opción para aquellos alumnos que se perfilaban para cursar una de las carreras denominadas *liberales*. El desafío que representó esta salida fue consolidada con la aprobación de un reglamento de reincorporación para las instituciones privadas,³¹ alternativa que fue bien recibida entre los sectores sociales inconformes, pues les permitiría evadir los nuevos preceptos educativos.³²

El nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria fue aprobado por el Consejo Universitario y sería puesto en vigor

29 *Excélsior*, México, 27 de enero de 1935, pp. 1 y 12.

30 En diciembre de 1925 un decreto presidencial estableció la educación secundaria. En resumen, la educación intermedia se fragmentó en dos ciclos escolares: los tres primeros correspondieron al nivel secundario y quedaron bajo la tutela de la SEP; en tanto, los dos años restantes formaron parte de la enseñanza preuniversitaria. Victoria Lerner, *op. cit.*, pp. 149-152; Julio Jiménez Rueda, "La UNAM", en VV. AA., *Ensayos sobre la Universidad de México*, México, Consejos Técnicos de Investigación Científica y Humanidades-UNAM, 1951 pp. 55-58.

31 En la sesión del Consejo Universitario del 4 de marzo se aprobó un Reglamento de Incorporación de Planteles Particulares de todo el país. Sesión del Consejo Universitario del día 4 de marzo de 1935; México, AHCU-UNAM, 1935, caja I/I, exp. 6. Documento que establecía que los únicos estudios que reconocería serían los que la propia Universidad impartía. Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 365.

32 Entre los grupos sociales inconformes estaban unos campesinos avecindados en Xochimilco, quienes simpatizaban con la labor de la Universidad por no "abrazar la enseñanza dogmática confesional del otro extremo, y que por eso defiende la libertad de cátedra y de enseñanza". Igualmente, sintieron la necesidad de "esa libertad salvadora de que los universitarios gozan"; a falta de ésta y "a pesar de las amenazas de encarcelamiento y multas", tomaron la decisión de no enviar a sus hijos a la escuela socialista. Para remediar el analfabetismo proponían abrir con sus propios recursos escuelas primarias "en donde se respire esa libertad", por lo que solicitaban a la Universidad su incorporación. Carta suscrita por originarios y vecinos de Xochimilco, dirigida a la H. Universidad Nacional de México, Xochimilco, D.F., 5 de abril de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

el 3 de marzo del mismo año.³³ Esta propuesta posibilitaba que la escuela socialista podría evitarse, pues a diferencia de la primaria, la secundaria no tenía carácter obligatorio, por lo que un alumno podría pasar directamente de la primaria a la preparatoria universitaria.³⁴ Ante esta probabilidad, Cárdenas lanzó el 12 de marzo de 1935 un decreto en el que atribuía obligatoriedad a la secundaria para continuar con los estudios superiores. Para reforzar esta disposición señaló que “ninguna institución llámese de cultura media o superior, podrá impartir educación secundaria sin autorización expresa de la Secretaría de Educación Pública”; sólo esta dependencia estaba facultada para otorgar “autorizaciones, reconocimientos, revalidaciones y cualquier otro acto o facultad en materia de educación secundaria”.³⁵ Por su parte, la Universidad interpondría un amparo contra el decreto presidencial, pues argumentaba que era anticonstitucional la obligatoriedad de la escuela secundaria.³⁶ Según este centro de estudios su ley orgánica le otorgaba la libertad de organizar sus estudios como lo considerara necesario.³⁷

El decreto presidencial también fue cuestionado por la Federación Estudiantil Universitaria. Esta organización opinaba que el documento implicaba una reforma al artículo 3º constitucional vigente, pues éste establecía que sólo la educación primaria, secundaria y normal deberían impartirse bajo la orientación socialista y que únicamente la primaria era obligatoria.³⁸

Es probable que la fecha del 21 de marzo, día que Cárdenas eligió para dirigir su mensaje a los universitarios, no sea fortuita. Recordemos que en ese día se conmemora el natalicio de Benito Juárez. En este documento, el presidente señalaba cuál era el papel que debía desempeñar esa comunidad educativa. De igual manera, repro-

33 Sesión del Consejo Universitario del día 1º de marzo de 1935, México, D.F., AHCU-UNAM, 1935: caja I/I, exp. 5.

34 *Excélsior*, México, 31 de enero de 1935, pp. 1. y 9

35 *Diario Oficial*, México, 14 de marzo de 1935.

36 Sesión del Consejo Universitario del día 13 de marzo de 1935; México, D.F., AHCU-UNAM, 1935: caja I/I, exp. 3; *El Universal*, México, 14 de marzo de 1935, p. 5.

37 *El Universal*, México, 11 de septiembre de 1935, p. 1.

38 *El Universal*, México, 15 de marzo de 1935, pp. 1 y 4.

chaba a la Universidad el mal uso que había hecho de la autonomía y el no haber cumplido con la misión que le fue encomendada, pues albergaba en su seno a los enemigos de la revolución:

La Revolución ha otorgado a la Universidad su autonomía, para que se mantenga alejada de las contingencias políticas. Si lealmente desea cumplir su misión, necesita vivir dentro de la Ley, en un ambiente de tranquilidad para que su trabajo resulte fecundo; los profesores y los estudiantes deben dar un rendimiento mejor, y aprovechar su tiempo serenamente en tareas de estudio, de capacitación profesional y de útil investigación. Me resisto a creer, por más que algunas apariencias resulten desfavorables, que la Universidad de México hiciera mal uso de su autonomía, patrocinando corrientes contrarias a los elementos de la Revolución o fomentando resistencia contra la aplicación de las leyes con las que se trata de beneficiar a nuestro pueblo o apoyando en alguna forma a los que se oponen al programa de mejoramiento material o de emancipación espiritual de nuestras clases explotadas.³⁹

Las declaraciones gubernamentales generaron una serie de encuentros y desencuentros en el seno de la comunidad educativa. Ante este clima, las autoridades universitarias fueron cautelosas en sus declaraciones y acciones. No así el estudiantado.

La participación de los estudiantes fue fundamental en la confrontación Estado-Universidad. Con los años, su incursión en la política educativa se había convertido en una tradición combativa, la cual afloraba siempre que sentían amenazados sus intereses, y esta ocasión no sería la excepción.

En el Anfiteatro Simón Bolívar, el Partido Renovador Estudiantil —integrado por la Confederación Nacional de Estudiantes, la Federación Estudiantil Universitaria y la Federación de Estudiantes Revolucionarios— organizó un mitin para protestar contra el decreto presidencial sobre la educación secundaria, y por la negativa de

39 Mensaje presidencial dirigido a los universitarios, México, D.F., 21 de marzo de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

Everardo Topete, gobernador del Estado de Jalisco, de conceder la autonomía a la Universidad de Guadalajara.⁴⁰

En el mismo acto los estudiantes negaron que “la renuncia de media docena de profesores universitarios” tuviera “las características de «grave cisma que se le atribuyen»”. Por el contrario, resaltaron las irregularidades que muchos de ellos mostraban en su desempeño laboral.⁴¹

Los periódicos de esos días presentaron encabezados como: “No hay cisma en la Universidad”, nota que se refería a la renuncia de varios catedráticos que no estaban de acuerdo con el nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y ante la falta de recursos legales preferían, por el momento, retirarse de tal institución hasta que desaparecieran los motivos que los obligaron a dimitir. Por su parte, tanto las autoridades como el alumnado consideraron que estas renunciaciones no representaban razón alguna para dividir a los universitarios.⁴²

En tanto, el rector Fernando Ocaranza comentó en el Consejo Universitario sobre las actividades de un grupo de profesores y estudiantes que integraron una comisión de carácter extraoficial, con la intención de entrevistarse con el presidente Cárdenas para plantearle la necesidad de alcanzar un acuerdo entre la comunidad universitaria y las autoridades federales sobre el problema educativo. También informó a los miembros del Consejo el resultado del encuentro que sostuvo con García Téllez, secretario de Educación, en el que acordaron conformar una comisión mixta para solucionar el conflicto interinstitucional.

Por otra parte, el rector puso en práctica el acuerdo que alcanzó con el secretario de Educación, al proponer la creación de una comisión con cinco consejeros universitarios, la que estaría integrada

40 Ante la actitud oficial, la sociedad jalisciense respondió con la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en julio ese mismo año.

41 *Excélsior*, México, 22 de marzo de 1935, pp. 1 y 3. Para mayor detalle, véase Discurso pronunciado por el consejero universitario alumno Bernardo Ponce y el alumno Armando Camacho Chávez, en un mitin efectuado en la Escuela Nacional Preparatoria, México, D.F., 21 de marzo de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exps. 534.8/7.

42 *El Universal*, México, 22 de marzo de 1935, pp. 1 y 5.

por los profesores Ignacio Avilés, Alfonso Caso, Pablo González Casanova y los alumnos Armando Chávez Camacho y Carlos Ramírez Zetina, sugerencia que fue bien recibida por el Consejo.⁴³ Por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue designado el subsecretario, ingeniero Mariano Moctezuma.

Si bien para finales de marzo se habían dado los primeros acercamientos entre el Estado y la Universidad para alcanzar una solución al problema educativo, estos encuentros no impidieron que en sesión extraordinaria, el Consejo Universitario resolviera interponer un amparo ante la instancia legal correspondiente.⁴⁴

La sentencia que dictó el juez segundo de Distrito concluyó que el amparo “sólo procede cuando es pedido por personas morales o por individuos en defensa de sus intereses patrimoniales y de sus garantías individuales”, respuesta que no satisfizo a los universitarios por lo que recurrieron a la Suprema Corte de Justicia de la Nación.⁴⁵ Un mes después, el fallo fue confirmado por este máximo tribunal de justicia del país.⁴⁶ Esto disipó la incertidumbre que había generado la falta de resolución del problema educativo. La incapacidad legal de la Universidad para abrir una preparatoria bajo el nuevo plan de estudios tuvo otras consecuencias en el ámbito educativo del sector privado. Varias escuelas particulares que querían incorporarse a esta casa de estudios, en espera de la respuesta judicial, no realizaron el registro ante la SEP para validar los estudios que impartían en sus centros escolares; al conocer la resolución de la Suprema Corte los directivos se vieron obligados a solicitar a esta secretaría que abriera un periodo extraordinario de inscripciones y así poder salvar el año escolar. Las autoridades educativas sólo autorizaron a dos escuelas (una de ellas fue la Central de México) pero las condicionaron a terminar en diciembre, a trabajar los sábados y a ceñirse estrictamente a los reglamentos oficiales.⁴⁷

43 *Excélsior*, México, 30 de marzo de 1935, pp. 1 y 3.

44 *El Universal*, México, 31 de marzo de 1935, pp. 1 y 3.

45 *El Nacional*, México, 3 de abril de 1935, pp. 1 y 6.

46 *Excélsior*, México, 19 de mayo de 1935, p. 1.

47 *Excélsior*, México, 24 de mayo de 1935, pp. 1, 4 y 8.

Por su parte, el Consejo Universitario resolvió utilizar el proyecto preparatorio como una alternativa educativa al impartirlo como “cursos libres de capacitación universitaria en espera de poderlos transformar en cursos de la Preparatoria de cinco años”.⁴⁸

Ante los rumores que se habían desatado sobre la supuesta falta de inscripciones, Ángel Caso, oficial mayor de la Universidad, aclaró que era “inexacto que se hayan cancelado muchas matrículas, ya que las efectivamente canceladas se encuentran en una proporción del dos al tres por ciento, cuanto más”. Señaló también que hasta ese momento se habían recaudado cincuenta mil pesos y el número de alumnos inscritos era aproximadamente de mil doscientos.⁴⁹

Cabe mencionar que la crisis universitaria tenía como escenario político nacional las marcadas diferencias entre Plutarco Elías Calles y el presidente Cárdenas, que derivaron en un distanciamiento que culminaría un año después con la expulsión del jefe máximo de la revolución. Esta situación permitió que en junio se realizara una primera reestructuración del gabinete cardenista.

Durante los siguientes meses hubo reuniones con las que no se llegó a nada. Sólo a principios de julio parecía vislumbrarse una solución con el relevo de García Téllez en la SEP por el entonces gobernador de Veracruz, Gonzalo Vázquez Vela; pero las pláticas se iniciaron a finales de agosto.

Ante la falta de respuesta por parte de las autoridades educativas, la Confederación Nacional de Estudiantes envió un telegrama a Cárdenas para solicitar su intervención. Éste contestó que el asunto había sido turnado a la SEP, instancia a la que debían dirigirse. Manuel Moreno Pacheco, presidente de esta organización y los presidentes de las asociaciones de alumnos de facultades y escuelas se entrevistaron con Vázquez Vela, que les aseguró que el presidente tenía especial interés por resolver el problema.⁵⁰

Uno de los reproches constantes que los gobiernos revolucionarios habían hecho a los universitarios fue su falta de compromiso so-

48 *Excélsior*, México, 25 de mayo de 1935, pp. 1 y 3.

49 *Excélsior*, México, 29 de mayo de 1935, pp. 1 y 3.

50 *Excélsior*, México, 22 de agosto de 1935, pp. 1 y 4.

cial y moral con el país. Esta acusación fue, durante mucho tiempo, una de las acusaciones más duras que el Estado revolucionario había lanzado contra la Universidad. La oportunidad de debatirla se presentó cuando se planteó la situación económica de la Universidad. Moreno Pacheco expuso ampliamente a Vázquez Vela los diversos servicios que esta institución había prestado hasta ese momento a la sociedad:

que [la Universidad] de alguna manera directa y especial rinde al Estado por medio de algunas dependencias del Ejecutivo, sin recibir, en cambio, remuneración de ninguna índole, por ejemplo, el instituto de Geología, que colabora con la Secretaría de Economía Nacional, como puede confirmarlo el secretario actual; el Instituto de Biología, que esta consagrado a las investigaciones sobre las enfermedades tropicales y regionales; el Observatorio Astronómico, que esta subvencionado por el Estado en todos los países del mundo; la Biblioteca Nacional, a la que visitan en todas partes; y al mismo tiempo se refirió a la posibilidad de que establezca el Instituto de Servicio Social, de acuerdo con los deseos estudiantiles, para que los postgraduados consagren el primer año de su ejercicio profesional a un servicio que puede ser extraordinariamente útil en las comarcas más remotas del país y que no gozan por ahora de ciertos beneficios de la civilización.⁵¹

De esta forma, los universitarios argumentaron que su casa de estudios había asumido, desde siempre, un compromiso social.

Según los periódicos de la época las diferentes entrevistas que tuvo Vázquez Vela con la comunidad universitaria se dieron en un ambiente de cordialidad y optimismo. El 26 de agosto se efectuó el tan esperado encuentro entre el secretario de Educación y el rector de la Universidad. De esta reunión salió un acuerdo que, con todo, no podía darse a conocer oficialmente, pues primero debería ser aprobado por el presidente Cárdenas y por el Consejo Universitario. No obstante, Ocaranza, en breve entrevista, confirmó que los cursos de extensión universitaria constituirían la primera secundaria de

51 *Ibid.*, p. 1.

tipo universitario y quedarían bajo la supervisión de una comisión técnica mixta, integrada por dos funcionarios de cada una de las dependencias educativas, cuya dirección sería turnada anualmente. Entre sus funciones estaría la elaboración de los planes de estudios, la designación de los catedráticos, en fin, la resolución de todos los problemas propios de la administración escolar. Lo sobresaliente de este arreglo fue la responsabilidad económica que el Estado asumiría con esta escuela. Por el momento, los cursos de extensión continuarían impartiendo y sería hasta el siguiente año escolar que entraría en vigor la secundaria de tipo universitario, con un plan de estudios que elaboraría la mencionada comisión. Sobre la situación económica de la Universidad, el rector señaló que el secretario de Educación sería el encargarlo de exponérsela al presidente.⁵²

La reacción positiva entre los universitarios al conocer el acuerdo interinstitucional no fue compartida por otros integrantes del sector educativo; por el contrario, despertó alarma e incluso cierta desconfianza. La desinformación que se generó sobre este convenio obligó a los maestros de las escuelas secundarias a suspender actividades y acudir a las oficinas del secretario de Educación para confirmar los rumores que circulaban sobre lo pactado entre las SEP y la Universidad. Según la nota que publicó el *Excelsior*, los profesores estaban preocupados porque se decía que en el arreglo se mencionaba que iban a desaparecer las escuelas secundarias, que muchos trabajadores y maestros se quedarían sin empleo al establecerse los planteles de tipo universitario. Vázquez Vela desmintió los rumores y señaló que el acuerdo aún no había sido turnado al presidente Cárdenas y que lo que se publicó representaba "únicamente el deseo y punto de vista de la Universidad".⁵³

El compás de espera que se abrió con la demora de una respuesta definitiva por parte del ejecutivo se complicó con la situación económica de la Universidad. Este problema se había planteado desde el primer desencuentro interinstitucional pero pasó a segundo plano,

52 *Excelsior*, México, D.F., 28 de agosto de 1935, pp. 1 y 8.

53 *Excelsior*, México, D.F., 30 de agosto de 1935, p. 1

pues en ese momento lo urgente era resolver la aplicación del nuevo plan de estudios en la preparatoria.

De esta manera, se sumaba un nuevo conflicto a la disputa entre el Estado y la Universidad. El enfrentamiento que había provocado las declaraciones de algunos miembros de los círculos oficiales y revolucionarios sobre la educación socialista y la respuesta que había dado la comunidad universitaria pasó a segundo término; ahora lo urgente era resolver un nuevo problema: la situación económica de la máxima casa de estudios del país que, en septiembre del mismo año, decidió suspender actividades por no contar con los recursos necesarios para continuar operando.

Septiembre: segundo momento de la crisis

En septiembre de 1935 parecía disminuir la tensión que había entre el gobierno cardenista y la comunidad universitaria; aún así, con el anuncio de la situación financiera de la Universidad, el *impasse* interinstitucional se complicó más. Después de perder esta institución su financiamiento anual al adquirir la autonomía absoluta, tuvo que enfrentar una crisis económica que obligó al rector Ocaranza a solicitar la intervención del presidente Cárdenas.

Las proyecciones financieras que había realizado Gómez Morín no correspondieron a la realidad económica de la Universidad. El rector Ocaranza aceptó que una comisión de profesores visitara y le entregara un memorial al presidente de la república con el fin de tratar el problema financiero y buscar una salida definitiva a la situación surgida con el decreto del 12 de marzo.⁵⁴ El primer mandatario se ofreció a revisar el documento y después emitiría su opinión. La falta de una pronta respuesta obligó, el 10 de septiembre, al Consejo Universitario a cerrar las puertas de la institución hasta que Cárde-

54 Silvia González Marín, "La Universidad frente al Estado Cardenista", en *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades-CESU, 1984, p. 157.

nas contestara el mensaje. Un día después, por escrito le notificó al ejecutivo esta decisión.

La determinación del Consejo Universitario provocó la reacción de diferentes organizaciones estudiantiles. La Confederación Nacional de Estudiantes y la Federación Estudiantil Universitaria respaldaron la decisión y coincidieron en que no había otra solución para resolver el problema. De igual forma, señalaron los ataques velados o expresos y una campaña de desprestigio contra la Universidad orquestada desde diferentes instituciones oficiales.⁵⁵ Por su lado, el Ala Izquierda opinó que la suspensión de labores demostraba la falta de respaldo estudiantil hacia las autoridades universitarias, por lo que era necesario desconocerlas. En tanto, la Federación de Estudiantes Revolucionarios explicaba la interrupción de clases como una maniobra para evitar que los grupos "oposicionistas" se unieran; no obstante, formarían "un conglomerado fuerte para defender a la Universidad y salvarla".⁵⁶

Existía dentro de los estudiantes de izquierda —entre los que podemos mencionar al Bloque Universitario de Ideología Revolucionaria, a la Federación de Estudiantes Socialistas del Distrito Federal, al Centro de Estudiantes Proletarios y a la Federación de Estudiantes Revolucionarios— la opinión de que "una solución posible y honrada" al problema era la renuncia irrevocable de las autoridades universitarias ante su incapacidad para resolverlo. Dentro de las mismas organizaciones había desacuerdos. Varios de ellos terminaron en expulsiones y purgas que, en algunos casos, fueron detenidos por actos de imparcialidad de los mismos directivos.⁵⁷

Las autoridades universitarias como algunas organizaciones estudiantiles que las apoyaban no atribuían directamente al gobierno cardenista la crisis política de la Universidad. En uno de los puntos del memorial que el Consejo Universitario le envió al presidente de México se mencionaba lo siguiente: "aunque el Presidente de la República y otros funcionarios del gobierno han dado repetidas mues-

55 *El Universal*, México, 8 y 11 de septiembre de 1935, pp. 1 y 5.

56 *El Universal*, México, 11 de septiembre de 1935, pp. 1 y 8.

57 *El Universal*, México, 7, 8 y 10 de septiembre de 1935, pp. 1, 5 y 7.

tras de consideración y simpatía a la Universidad, todo es inútil, si tomando su nombre se le hace víctima constante [a esta casa de estudios] de los ataques de personas que tienen intereses privados que defender”.⁵⁸ Por su parte, la Confederación Nacional de Estudiantes en un telegrama que le remitió a Cárdenas señalaba que la agitación provocada en la Universidad era obra ”exclusiva de políticos caídos. Enemigos del gobierno, pretendiendo utilizar a [ésta como] objeto [de] atacar a usted bajo apariencia [de] falso radicalismo”, acción que atribuía al anuncio de una pronta solución sobre el problema de la escuela secundaria.⁵⁹

Ante el abandono de la Universidad por parte de las autoridades universitarias, la sede de la Rectoría, la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Leyes fueron tomadas por estudiantes pertenecientes al Ala Izquierda, Juventud Socialista, Bloque Universitario de Ideología Revolucionaria, quienes constituyeron el Frente Único Independiente Pro Universidad. Este frente señaló que no entregaría los recintos universitarios hasta que no se cumplieran sus demandas: respeto a la autonomía universitaria, subsidio suficiente para ”impartir la educación universitaria, no sólo a clases privilegiadas sino también al proletariado”, y la reestructuración total del personal docente y administrativo para eliminar ”la maquina clerical”. La ocupación fue justificada ante el presidente de la república con el siguiente mensaje:

en vista de los acontecimientos acaecidos [...] en nuestra casa de estudios [...], y tomando en cuenta que las llamadas autoridades al declarar en receso todas las actividades de la Universidad, de hecho han renunciado legalmente a sus investiduras, animados de un desinteresado espíritu universitario, nos hemos constituido [...] en un Comité responsable de los destinos de la Universidad. Al margen de todo grupo o bandería pedimos serenidad para resolver el caso.⁶⁰

58 *El Universal*, México, 11 de septiembre de 1935, p. 1.

59 Telegrama enviado al presidente Lázaro Cárdenas por la CNE, México, D.F., 11 de septiembre de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

60 *El Universal*, México, 12 de septiembre de 1935, pp. 1 y 6.

El presidente Cárdenas contestó a la comunidad universitaria de la siguiente manera:

deplora el Ejecutivo a mi cargo que las disensiones surgidas en el seno del mismo cuerpo docente que la rige y, muy especialmente, entre grupos diversos del estudiantado, hayan llegado a atribuirse a recursos puestos en juego por el Poder Público para obligar a la Universidad a colocarse dentro de términos y objetivos perseguidos por el Gobierno, cuando dichas disensiones no tienen otro origen ni obedecen a otras razones que al antagonismo de las ideas nuevas en lucha contra las ideas viejas que tratan de superarse mutuamente con fines de dominio.⁶¹

No fueron los únicos interesados por la crisis universitaria: estudiantes de la Facultad de Derecho, encabezados por José María Walls Herrera, presidente de la Sociedad de Alumnos,⁶² enfrentaron a los primeros ocupantes para recuperar las instalaciones universitarias e inmediatamente declararon que, ante la suspensión de clases y la ausencia de sus funcionarios, se desconocía su autoridad y se tomaban las siguientes decisiones: regresar a las aulas y posteriormente conformar un directorio que sería reconocido como gobierno provisional de su facultad. Con esta medida se buscaba que otras escuelas y facultades secundaran las propuestas y formaran, a su vez, un directorio universitario que tomara las riendas de la institución,⁶³ como posteriormente se hizo.

61 Respuesta del presidente Lázaro Cárdenas al memorial del Consejo Universitario, dirigida al rector Fernando Ocaranza, Palacio Nacional [México, D.F.], 13 de septiembre de 1935. en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

62 En realidad la decisión del Consejo no alteraba las labores de la Universidad, pues los estudiantes se encontraban en receso vacacional. Sebastián Mayo señala que ante la ausencia de alumnos de provincia "disminuía teóricamente la posible agitación". Sorprende la capacidad de organización y movilización de las agrupaciones estudiantiles. Esta respuesta casi inmediata es hasta cierto punto cuestionada por este autor, pues le resulta "difícil suponer un acuerdo dentro de un término de veinticuatro horas entre supuestas organizaciones independientes. Los acuerdos del Buró político del Partido Comunista descubrían una preparación previa para actuar oportunamente. Que ello signifique que todos los estudiantes que formaron parte del Frente único actuaran bajo consignas, resulta improbable. Pero la dirección y la exactitud en la acción no ofrecía dudas". Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 414.

63 *El Universal*, México, 13 de septiembre de 1935, p.1; Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 421.

Una vez más, la comunidad educativa nacional se dividía en dos frentes: derecha e izquierda. De diferentes puntos del país empezaron a llegar adhesiones a favor o en contra de las dos posiciones antagónicas que separaban a los universitarios.⁶⁴

La Universidad quedó acéfala, sin autoridades y con un violento enfrentamiento entre los diversos frentes estudiantiles que se disputaban el control y la adhesión de los universitarios. En ese momento ni la Federación Estudiantil Universitaria ni la Confederación Nacional de Estudiantes tenían dominio sobre la situación. Las asambleas, los pronunciamientos y las descalificaciones se multiplicaron. La Confederación Nacional de Estudiantes acusó a la Ala Izquierda de oportunista y le recordó la posición que había asumido durante el Congreso de San Luis Potosí, celebrado en mayo de 1935.⁶⁵

Según el periódico *El Universal*, los presidentes de las sociedades de alumnos de la Universidad acordaron desconocer a las autoridades universitarias, pero "precisaron con claridad que el movimiento estudiantil no fue iniciado contra el rector Fernando Ocaranza [...] sino contra los elementos reaccionarios". Por otra parte, "todas las sociedades de alumnos en donde hubo movimiento" rechazaron como representantes del estudiantado a José Rivera Albarrán y a Raúl Vega Córdoba, líderes del Ala Izquierda.⁶⁶

64 Algunas federaciones estatales de la Confederación de Estudiantes Socialistas, como las de Zacatecas, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Distrito Federal, etc., solicitaban a Cárdenas que los posibles fondos que se le otorgaran a la Universidad se destinaran a mejoras de escuelas técnicas, normales rurales, agrícolas y a la multiplicación de escuelas primarias rurales, y sustituir a esta institución por la Universidad Socialista de México. Igualmente, las agrupaciones que defendían la autonomía y la libertad de cátedra enviaron sus adhesiones, como el grupo Acción Universitaria Revolucionaria, la Federación Estudiantil de Durango, etc. Telegramas y cartas enviadas al presidente Lázaro Cárdenas, de varios lugares del país, entre agosto y septiembre de 1935. en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7. No sólo los estudiantes tomaron una posición en el conflicto, la sociedad en general también participó en los constantes debates sobre el papel y situación de la Universidad.

65 Según la CNE la Ala Izquierda se opuso a la autonomía y libertad de cátedra. Al no imponerse esta posición intentó, sin éxito, que el Consejo Directivo anulara los acuerdos de este congreso. Ante el fracaso, optaron por apoyar los acuerdos y acusar a los otros defensores de "reaccionarios y de clericales". *El Universal*, México, 13 de septiembre de 1935, p. 1.

66 *El Universal*, México, 13 de septiembre de 1935, p. 1.

Los estudiantes empezaron a buscar puntos de coincidencia, como repudiar "la intromisión de agitadores ajenos a la clase estudiantil", la inutilidad de la ocupación de las instalaciones universitarias, la recuperación de los edificios para "evitar que elementos ajenos a los estudiantes, promuevan desorden", y la reanudación de clases lo más pronto posible.⁶⁷ Estos acercamientos, con todo y sus discrepancias, convergieron en acuerdos que no estaban tan lejos de la ruptura.

Mientras, el día 13, Cárdenas respondió tajantemente al documento del Consejo Universitario;⁶⁸ señaló que la Universidad tenía que someterse a una nueva realidad constitucional si quería el apoyo del Estado: para recibir ayuda económica por parte de su gobierno sería necesario restringir la autonomía universitaria, aunque tendría libertad técnica y administrativa en aquellos puntos que no contraviniere con los criterios de la administración pública. Además, anunciaba que se estaba estudiando una iniciativa de reforma a la Ley Orgánica de la Universidad.⁶⁹

El documento del presidente fue contestado por Enrique González Aparicio y Manuel de la Cueva, en nombre de la comunidad universitaria. En el memorial aceptaban que era indispensable una reforma profunda en la estructura de la Universidad pero creían que ésta debía salir de la misma institución. Asimismo, señalaban que el cambio que debía experimentarse no sólo debía ajustarse hacia

67 *El Universal*, México, 13 de septiembre de 1935, p. 1.

68 El documento había despertado interés entre los trabajadores universitarios, quienes solicitaron a Cárdenas que en las modificaciones que se realizaran a la Ley se les permitiera nombrar un representante por facultad, escuela e instituto, ante el Consejo Universitario, entre otras cosas. Carta enviada por la comisión de empleados y obreros universitarios al presidente Lázaro Cárdenas, México, D.F., 19 de septiembre de 1935, en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7.

69 Respuesta del presidente Lázaro Cárdenas al memorial del Consejo Universitario, dirigida al rector Fernando Ocaranza, por el presidente Lázaro Cárdenas, el Palacio Nacional [México, D.F.], 13 de septiembre de 1935. en AGN, Presidentes: Lázaro Cárdenas, caja 745, exp. 534.8/7. Según Guevara Niebla "existen evidencias de que el presidente solicitó a Narciso Bassols la redacción de un proyecto de Ley". Gilberto Guevara Niebla, *La rosa de...*, p. 49.

las personas sino que también tendría que estar en sus métodos y propósitos.⁷⁰

La respuesta presidencial provocó las renunciaciones del rector, de los funcionarios y de los consejeros universitarios. La abdicación colectiva presentada a Ocaranza, fue manifestada en estos términos:

acerca de la situación que en lo venidero habrá de tener la universidad, deja completamente claro que el Gobierno de la Unión ha resuelto desaparecer la libertad de cátedra y, por lo mismo, la autonomía universitaria, desde el momento en que trata de imponer a la Universidad una enseñanza dogmática como único modo de cohesión con ella los principios de la educación socialista [...], y de que esta solución se encuentra en abierta pugna con la convicción que nos anima de que la enseñanza universitaria debe ser totalmente libre, [...] nos encontramos en la imprescindible necesidad de presentar a usted la formal e irrevocable renuncia de los puestos que tenemos a nuestro cargo.⁷¹

Ante el retiro de todo el gobierno universitario, la Confederación Nacional de Estudiantes y la Federación Estudiantil Universitaria reconocieron el esfuerzo de estas autoridades por solucionar el problema con el Estado, y sostuvieron que continuarían peleando por la autonomía y la libertad de cátedra. Por su parte, el Ala Izquierda y la Federación de Estudiantes Revolucionarios recibieron con gusto la noticia de la dimisión de los funcionarios. Concordaban con las organizaciones de derecha en la defensa de la autonomía universitaria, pero creían que debería tener un contenido social. Este era el punto de coincidencia con la política cardenista. Igualmente compartían la idea de que debía reformarse la Ley Orgánica de la Universidad, fundamentalmente en el aspecto económico y en la estructura interna.⁷²

Al parecer un viraje en la actitud presidencial se había dado a partir del cambio de autoridades universitarias. Esta idea había circulado días antes del colapso universitario. En una entrevista que *El*

70 *El Universal*, México, 16 de septiembre de 1935, p. 1.

71 Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 419.

72 *El Universal*, México, 18 y 19 de septiembre de 1935, p. 1.

Universal realizó al rector Ocaranza, el diario le señaló al funcionario que los grupos de izquierda sostenían que mientras insistiera en mantener en su gobierno a algunos colaboradores acusados de conservadores, "la Universidad no contará con ayuda económica y ni moral oficial de ninguna especie".⁷³ Con la renuncia de las autoridades y el establecimiento de un gobierno provisional en la Universidad dominado por los grupos de derecha y liberal, la comunidad universitaria se encaminaba a retornar a la normalidad.

En un ambiente de confusiones y desacuerdos los universitarios iniciaron reuniones para terminar con el estado de incertidumbre que prevalecía en la Universidad. En el Anfiteatro de la Preparatoria los diferentes frentes estudiantiles realizaron una magna asamblea, con el fin de conformar el Comité Organizador de la Universidad en el que estuvieran representadas todas las tendencias ideológicas de esta casa de estudios, y se invitó a los empleados de la Universidad para que formaran parte del nuevo gobierno. En resumen, se buscó que la correlación de fuerzas se expresara en la composición del Consejo.

El primer paso del Comité, también conocido como *Directorio*, fue definir las reglas del proceso electoral y después convocar a elecciones para un nuevo Consejo Universitario, el cual se encargaría posteriormente de elegir al rector.⁷⁴ El mismo Directorio fue escenario de diferencias. Algunas agrupaciones de izquierda retiraron a sus representantes de este comité porque no estaban dispuestas a asumir ninguna posición que beneficiara a la derecha. El periódico *El Universal* señaló que Enrique Ramírez y Ramírez y Manuel García Rodríguez renunciaron porque no podían hacerse "partícipes de la posición conciliadora, centralista, que forzosamente ha tomado el Directorio". La Federación de Estudiantes Revolucionarios, por su parte, señaló que separó a sus delegados por "no entrar en componenda alguna con elementos reaccionarios".⁷⁵

73 *El Universal*, México, 8 de septiembre de 1935, p. 5.

74 *El Universal*, México, 20 de septiembre de 1935, pp. 1 y 8.

75 *El Universal*, México, 22 de septiembre de 1935, p. 1.

Durante los días 21 y 23 se llevaron a cabo las elecciones para conformar el nuevo Consejo Universitario. Según el periódico *El Universal* éstas se desarrollaron en un ambiente de relativa tranquilidad. El proceso electoral fue comentado por las organizaciones estudiantiles. Por ejemplo, la Confederación Nacional de Estudiantes opinó que "la Universidad ha dado al país entero una lección de democracia al unirse todos los estudiantes sin distinción de ideologías y olvidando todas las divergencias para formar un solo frente". Sin embargo, no todas las agrupaciones estaban satisfechas con los resultados. La Vanguardia Estudiantil Revolucionaria de la preparatoria nocturna protestó enérgicamente porque "las personas que resultaron electas pertenecían al Consejo anterior". Otro grupo inconforme fue el Ala Izquierda Estudiantil "que se abstuvo de participar en las elecciones en vista de que ellas trataban de jugar su última carta los clericales".⁷⁶

Según las declaraciones de algunas agrupaciones de izquierda las elecciones fueron empañadas por la sombra de la irregularidad. Alfredo Champanella, Rodolfo Batiza B., Arturo Ortiz Mota, Arturo Gamboa S. Héctor Reyes Retana y Rubén Pellón señalaron que el proceso electoral estuvo plagado de anomalías: "las elecciones se verificaron entre pequeños grupos, tanto de profesores como de estudiantes, con la circunstancia de que muchos de éstos eran irregulares porque todavía no tienen dos semestres en la escuela o facultad donde estudian". Por su parte, el Ala Izquierda cuestionó la conformación del nuevo Consejo Universitario:

1°. Están organizándose fuera de los estatutos formulados de acuerdo con la Ley de Autonomía de 1933. Es un Consejo de hecho cuyas resoluciones serán también de hecho y no legales. 2°. En atención a lo anterior, exigimos al Directorio de facto que la integración del Consejo se llevara a cabo de manera que estuvieran representadas las ideologías en pugna —izquierda, más derecha, más centro— en forma igualitaria,

76 *El Universal*, México, 22 de septiembre de 1935, p. 1.

lo que por haberse negado originó que el nuevo Consejo quedara integrado en lo general, lo mismo que el anterior.⁷⁷

La derecha —integrada principalmente por católicos y liberales— al parecer arrasó en casi todas las representaciones de escuelas y facultades en la conformación del nuevo Consejo Universitario. Cabe señalar que hasta el momento sólo pudimos comprobar un caso que resultó ser cierto respecto de las denuncias que hicieron algunas organizaciones de izquierda sobre la participación de varios miembros del anterior Consejo como candidatos en estas elecciones.⁷⁸ Éste fue el alumno Armando Chávez Camacho, quien había sido representante de la Confederación Nacional de Estudiantes en el Consejo dimitente,⁷⁹ y ahora lo sería por la Facultad de Derecho.

La negativa de algunos grupos de izquierda a participar en la reorganización de la Universidad, la falta de un frente común como tendencia política-ideológica y una aparente dificultad para establecer consensos dentro de la comunidad universitaria pudieron haber contribuido al triunfo de derecha.⁸⁰ Ésta es una primera lectura de los resultados electorales.

En lo que concierne a los problemas que generaron el enfrentamiento entre el Estado y la Universidad, el Ala Izquierda señaló que el económico debería ser resuelto por el nuevo Consejo, mientras que el ideológico correspondía sólo a los grupos revolucionarios, es

77 *El Universal*, México D.F., 24 de septiembre de 1935, p. 1.

78 En contados casos pudimos reconocer a que corriente política-ideológica o grupo pertenecían algunos de los candidatos electos. Para identificar a cada uno de los líderes o representantes estudiantiles habría que hacer un seguimiento muy cuidadoso tanto en la prensa como en las actas de sesiones del Consejo Universitario.

79 Acta de la Sesión del Consejo Universitario del día 6 de septiembre de 1935; México, D.F., AHCU-UNAM, 1935: caja I/I, exp. 11.

80 Quizás un estudio más profundo y detallado de los grupos de izquierda y socialista en la Universidad de los años treinta sobre su participación en los procesos electorales para las distintas representaciones estudiantiles —Sociedades de Alumnos, organizaciones y Consejo Universitario— nos permitiría conocer los nombres de las agrupaciones, cuantas eran y en que condiciones de liderazgo quedaron después de este conflicto. Lo único que por el momento podemos señalar es que las fuentes periodísticas consultadas dejaron ver que estas organizaciones empezaron a perder terreno en los distintos organismos de representación estudiantil en seguida del cisma universitario de 1933.

decir a ellos. Por otra parte, esta agrupación para evitar ser señalada como un "obstáculo en esta tarea, y para dejar acción libre al Consejo", declaró que desocuparía el edificio de la Rectoría.⁸¹

El 24 de septiembre ya instaladas las nuevas autoridades se disolvió el Comité y se nombró por unanimidad rector a Luis Chico Goerne.⁸² La confrontación entre la Universidad y el Estado había terminado, poco a poco la calma retornaría al territorio universitario. No así entre la comunidad universitaria. Los izquierdistas⁸³ lanzaron un manifiesto en el que proponían fundar una nueva universidad que satisficiera "adecuadamente las necesidades económicas y sociales del país y las exigencias del actual momento histórico", que realizara también "un estudio profundo de la realidad mexicana en todos sus aspectos". Una universidad de carácter nacional y sostenida por la nación, creada para servir a su población, la cual debería estar integrada mayoritariamente por "obreros y campesinos o hijos de éstos, ya que ellos constituyen el nervio de la producción del país". Para lograr lo anterior, se unirían para luchar, "sin ningún interés personalista", en la "tarea colectiva de arrojar de la Universidad a los clericales y reaccionarios".⁸⁴

Por otra parte, Cárdenas no envió al Congreso la iniciativa de ley con la que pretendía modificar el estatuto autónomo de la Universidad;⁸⁵ en su lugar remitió un proyecto de ley para la creación del Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica, institución que le permitiría al Estado, por un lado, orientar la educación superior del país y por otro, prescindir de la Universidad.⁸⁶

81 *El Universal*, México, 24 de septiembre de 1935, p. 1

82 *El Universal*, México, 25 de septiembre de 1935, p. 1.

83 La prensa en general no siempre aclara o especifica a qué organizaciones se refiere o qué grupos integran la izquierda estudiantil. Sólo los identificamos cuando registran los nombres de los líderes o representantes en entrevistas o cuando se les pide una opinión sobre algún tema. O también cuando emiten comunicados, o hacen aclaraciones o declaraciones.

84 Desconocemos que grupos conformaban los "izquierdistas" como así los llama el periódico de donde tomamos la información. *El Universal*, México, 28 de septiembre de 1935, p. 1.

85 Ambos bandos estudiantiles se unieron para solicitarle al presidente Cárdenas no enviara al Congreso el proyecto de reforma de Ley. Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 421.

86 Javier Mendoza Rojas, *op. cit.*, pp. 84-90.

El dinero empezó a fluir tiempo después, al igual que se resolvió el problema que originó la reforma educativa. Es probable que los factores que tuvieron incidencia en el entendimiento interinstitucional fueran los cambios de funcionarios efectuados tanto en la Universidad como en la SEP, la participación y dirección de los estudiantes en la crisis universitaria, y por supuesto, no hay que olvidar el tenso ambiente político que se vivía en ese momento.

Creemos que cada parte finalmente obtuvo lo que defendía. El Estado cardenista logró que la Universidad asumiera un compromiso social con la población, lo cual se vería durante la rectoría de Luis Chico Goerne; en tanto, la Universidad alcanzó, por parte del Estado, el reconocimiento y respeto de los preceptos que la sustentaban: la autonomía y la libertad de cátedra.

Para concluir podemos señalar que la educación socialista dividió principalmente a las organizaciones estudiantiles de tintes izquierdista y revolucionarias. Algunas de estas agrupaciones apoyaron abiertamente la instalación de la nueva filosofía educativa en la Universidad, otras, por su parte, decidieron defender la autonomía y la libertad de cátedra, posición que no las distanciaba del programa cardenista, por el contrario, buscaban que en esta casa de estudios se popularizara en el sentido de ampliar su base social, que la enseñanza que se impartiera se orientara a la resolución de los problemas nacionales y al fortalecimiento de una conciencia social, pero sin que fuera necesario imponer la ideología educativa oficial. En tanto, los grupos de tendencias liberal y de derecha también defendieron los mismos preceptos, pero disentían en cuanto a la sinceridad del gobierno cardenista: algunos creían en su buena fe, pero señalaban que en su seno actuaban ocultos los enemigos de la Universidad, haciendo parecer, por parte de las autoridades gubernamentales, una generalizada animadversión hacia ésta; otros, abiertamente negaban la buena voluntad del régimen revolucionario. Esta misma división se presentó al calificar la actuación de los dimitentes universitarios.

Las opiniones y acciones de las organizaciones estudiantiles en esta crisis interinstitucional permiten corroborar los señalamientos que hemos hecho sobre su naturaleza como movimiento social. En otras palabras, que es un grupo organizado que responde como tal

en los momentos que siente o están amenazados sus intereses; que la alianza que realiza responde más a una coyuntura que a una consistencia política-ideológica, por lo mismo experimentan constantes divisiones y reagrupaciones, como pudimos observarlo a lo largo del conflicto.

En resumen, las organizaciones estudiantiles desempeñaron un papel fundamental en la crisis pues sus posiciones, manifestaciones y participaciones en el conflicto fueron una expresión más del momento histórico que se vivía en el México revolucionario. El gobierno cardenista logró movilizar a miles de mexicanos organizados en diferentes sectores para defender sus intereses de clase y construir un proyecto de nación encaminado a emancipar no sólo física sino mentalmente a todo el país.

La disputa por el poder en la Universidad debe verse en los diferentes sectores que la conforman. Nosotros, por el momento, sólo pincelamos el papel que jugaron las agrupaciones estudiantiles, sin cuya participación no se podrá entender muchos de los rumbos que ha tomado esta institución educativa.

Habrá que explorar más adentro de las organizaciones y de la misma Universidad para conocer la labor que han desempeñado los estudiantes en la vida institucional de esta casa de estudios. Pero esto será tarea de un próximo trabajo.

La lucha estudiantil por la autonomía en el Instituto Científico y Literario del Estado de México (1930-1943)

María del Carmen Gutiérrez Garduño
Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México

La intención de este trabajo es mostrar los esfuerzos realizados por los alumnos del Instituto Científico y Literario del Estado de México por conseguir la autonomía. En cuanto condición indispensable para el ejercicio de la libertad, del pensamiento y de la academia se trató sin duda de un logro trascendental no sólo para la institución sino también para la formación de los futuros profesionistas del estado. Así, revivimos los difíciles y a veces amargos hechos que fueron protagonizados por los apasionados miembros del Instituto, que en jornadas de inolvidables luchas fueron construyendo el camino para la autonomía.

El trabajo se integra por tres elementos que se han rescatado desde el trabajo de archivo hasta la historiografía. Una parte central para la integración ha sido la *legislación educativa*, que comprende la referencia a los hechos y documentos derivados del procedimiento legislativo de la entidad, por otra, se encuentran las *referencias bibliográficas* que la propia institución ha publicado, y por último, los *testimonios personales*, que resultaron ser una parte muy importante en la investigación, ya que conforman los comentarios de cómo se vio el movimiento de autonomía.

LAS INSTITUCIONES PROFESIONALES EN EL ESTADO DE MÉXICO

En 1931 se planteó la reforma al Plan de Estudios del Instituto Científico y Literario (ICL), a fin de reorientar los estudios preparatorios a los diferentes bachilleratos que la Universidad Nacional consideraba para la incorporación de los jóvenes a sus diferentes carreras profesionales. De esta forma, el plan propuesto en el ICL consideraba planes con un tronco común de tres años y en el cuarto año con planes diferenciados para los bachilleratos de *Filosofía y Letras* (para ingresar a la facultad de Derecho y Ciencias sociales) *Ciencias Biológicas* (para ingresar a las facultades de Medicina, Odontología y Medicina Veterinaria), *Ciencias Físico—Matemáticas* (para ingresar a la Facultad de Ingeniería), *Ciencias y Letras* (para ingresar a la Facultad de Arquitectura), *Ciencias Físico—Químicas y Naturales* (para la Facultad de Ciencias Químicas). Aunado a ello, la reforma estableció un conjunto de materias optativas como actividades artísticas, humanísticas, literarias, estéticas y español; que se ofrecieron de acuerdo con la demanda de los alumnos y cuya finalidad era fortalecer la formación de los bachilleres.

Para fortalecer los vínculos con la Universidad Nacional, ICL solicitó la evaluación de sus planes a fin de validar sus certificados de estudio y así admitir a los alumnos en las aulas de la universidad en sus diferentes facultades y escuelas. Según la evaluación, el ICL contaba con planes de primera categoría y reconoció el trabajo de los docentes que laboraban en el mismo. Para afianzar más su prestigio, se invitó a Horacio Zúñiga y Enrique Gómez Vargas para las cátedras de Historia de México e Historia General, respectivamente.

Por otra parte, el gobernador, general Filiberto Gómez, reconoció en 1930 que el ICL era solamente una institución con estudios en educación secundaria y preparatoria. Las únicas escuelas profesionales en el Estado de México eran la Escuela Práctica de Comercio que ofreció estudios en Taquimecanografía y Contador de Comercio, la Escuela de Leyes, con planes análogos a otras escuelas similares de la capital, y la Escuela Normal de Varones; todas estas instituciones estaban anexas al ICL. Para atender la formación de

las mujeres estaban la Escuela de Obstetricia y Enfermería, anexa la Hospital General, y la Escuela Normal de Profesoras. Se atendían un total de 162 alumnas becadas en la Escuela Normal de Profesoras, 102 en la Escuela Normal de Profesores y 70 en el ICL.

Debido a la falta de una institución que formara a los profesionales en la entidad, el gobierno otorgó becas a los estudiantes que quisieran continuar sus estudios en alguna institución profesional de la capital de la republica. Se entregaron 31 becas en 1930.¹

La Escuela Práctica de Comercio inició la década con una reforma a sus planes de estudio en las carreras de Taquimecanógrafos y Contadores de Comercio, que se cursaban en dos y tres años, respectivamente los cuales fueron afianzados con nuevas materias. Esto implicó la reforma tanto en los estudios como en las prácticas de oficina, las cuales tuvieron una duración de tres meses antes de concluir los estudios, además, de presentar el examen recepcional² correspondiente. La reforma estuvo en concordancia con las escuelas homólogas de la capital de la republica mexicana.

Mientras tanto, en la Escuela de Leyes se reconocieron algunas fallas debidas, principalmente, a que el cuerpo de catedráticos era de altos funcionarios públicos del estado lo cual les impedía atender sus funciones docentes, además del poco aprovechamiento de los alumnos, así como la baja matrícula existente. Estas razones fueron suficientes para que el gobernador tomara cartas en el asunto. Un año después tomó una medida, su traslado al Tribunal Superior de Justicia, argumentando que “la mayor parte de los maestros son miembros de ese Alto cuerpo, y se nombra como director al Lic. Al-

1 Se repartieron en las siguientes instituciones: 14 en la Escuela Nacional de Medicina; cinco en la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales; sendos dos en la Escuela Libre de Leyes y en la Casa del Estudiante Indígena, y uno en cada una de las siguientes escuelas: de Medicina Veterinaria, de Odontología, Nacional de Ingenieros, de Declamación y Arte Teatral, Bellas Artes, al Aire Libre de Nonoalco, Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Ingenieros Mecánicos Electricistas. Centro de Información Documental del Gobierno del Estado de México (CIDGEM), Gaceta del Gobierno del Estado de México, Informe de Gobierno del Estado de México, 3 de septiembre de 1930, t. 30, núm. 25, p. 259.

2 El examen duró dos horas como máximo, y consideró asuntos de carácter teórico – práctico de la carrera, en: CIDGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Plan de estudios para la carrera de taquimecanógrafos y contadores de comercio, 24 de mayo de 1930, Tomo XXIX, No, 42, p. 461

fonso Ortega”.³ Con esto, se intentó dar solución a la problemática presentada y seguir contando con una institución profesional.

ECLOSIÓN POR LA AUTONOMÍA EN EL ICL

En septiembre de 1933 fue nombrado por el ejecutivo del estado Antonio Berumen Sein como director del ICL, quien a los pocos días de su gestión despidió al profesor Genaro López Barrera, conocido como Josué Mirlo,⁴ el cual se desempeñaba en la cátedra de Matemáticas. El profesor Robles, se había caracterizado por su capacidad de convocatoria al organizar la Liga Anti—Imperialista Yanqui, en donde participaban un sinnúmero de alumnos de la institución entre los que destacaban Ladislao Badillo, Gabriel Luix Ezeta, Rodolfo Uribe Ruiz, Antonio Mancilla Bauza y Manuel Villasa. Robles, conjuntamente con Badillo y Ezeta⁵ fundaron la revista *Génesis*,⁶ en la

3 DIDGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Facultad de Jurisprudencia, 23 de marzo de 1932, t. XXXII, núm. 24, p. 217.

4 Genaro Robles Barrera conocido como Josué Mirlo, era originario de Capulhuac, Estado de México, realizó estudios en la Escuela Nacional Preparatoria e ingreso a la Escuela de Medicina, la cual dejó para dedicarse a la poesía. Se dio a conocer como poeta en 1919 al escribir sobre la muerte de Amado Nervo. En 1922 participó en los Juegos Florales con el poema *Canto a la primavera*, el cual fue galardonado con el primer lugar. En 1929 fue invitado a participar como profesor de matemáticas en el Instituto Científico y Literario del Estado de México. En 1932, publicó *Manicomio de paisajes*, donde hace alusión a la vida de los estudiantes del Instituto. Debido a la tensa situación, Mirlo se separa del Instituto en 1934. Inocente Peñalosa García, *Génesis. Una revista Estudiantil. Cuadernos Universitarios 9*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994, p. 8-9

5 Al terminar el bachillerato se trasladó a la ciudad de México a estudiar la carrera de abogado en la UNAM y se graduó en 1940 con honores. Al regresar a la ciudad, trabajó al lado de su padre Gabriel Marcelino Ezeta. Más tarde en 1943, año en que los institutenses retoman la lucha por la autonomía Ezeta cubrió un breve lapso como director del ICL del 8 al 16 de febrero del mismo año. Inocente Peñalosa García, *Hechos y anécdotas del Instituto Literario II. Cuadernos Universitarios 35*, Toluca, Universidad Nacional Autónoma del Estado de México, 1998, pp. 23-24.

6 La Revista *Génesis* sólo apareció seis números (el último doble) entre septiembre de 1930 y mayo de 1931. Las características de la revista eran de pequeño formato (medio oficio, 16 x 22 cm) cada número contenía 24 páginas impresas en blanco y negro. Desde el primer número, el lema de la revista fue: *Órgano de la liga de estudiantes del Estado de México contra el Imperialismo Yanqui*. Como director figuró Gabriel Luis Ezeta, Eduardo Cruz C, como jefe de redacción; Germán Gómez H., como secretario de redacción y Mariano García como administrador. La

que Mirlo participaba como responsable de la sección literaria. La publicación tenía orientación antiyanqui⁷ y por tal motivo, Mirlo tuvo problemas con el gobierno estatal.

El acto causó indignación principalmente a los integrantes de la liga estudiantil, quienes manifestaron su rechazo hacia el director del ICL. Más tarde, se sumaron alumnos y maestros a las protestas. El profesor y poeta Horacio Zúñiga fue pieza clave en el apoyo: visitó en su oficina al gobernador para solicitar que fuera atendida la petición de los alumnos de reincorporar nuevamente a Mirlo en la planta de catedráticos. De no ser así, los alumnos se declararían en huelga.

Sin embargo la visita fue infructuosa y acrecentó más las diferencias entre el ejecutivo y la institución, ya que las decisiones tomadas por el director eran apoyadas por el gobernador. Como una medida de solidaridad con la causa, Zúñiga renunció a sus cátedras dentro del ICL, aunque no se refirió al incidente sino hasta cinco años después:

El 14 de julio de 1934, con motivo del atentado de que fui víctima por defender la causa de los institutenses, me vi obligado a abandonar mi gloriosa Escuela y desde entonces hasta la fecha, no he vuelto a ella, de lo que fácilmente se deduce, que ninguno de los actuales estudiantes del plantel me conocen directamente de lo que soy capaz, ya que han transcurrido más de 5 años y los jóvenes de entonces, cursaban el último año de preparatoria⁸

sección literaria estuvo a cargo del poeta de Capulhuac, Josué Mirlo. Inocente Peñalosa García, *Génesis una revista estudiantil...*, p. 10.

7 La política editorial de la revista era combatir la penetración imperialista Yanqui y conservar la identidad de la cultura latina a través de los ideales de Simón Bolívar, como lo expresa un desplegado dirigido a sus lectores: "tiene el carácter eminentemente nacionalista, y por lo tanto, en él nos contraemos sólo a hacer labor que sirva para que nuestro pueblo, cuya educación ha sido tan descuidada a causa de los acontecimientos de los últimos veinte años, se percata de la acción devastadora del yanqui y sepa, como único medio de contrarrestarla, conservar el espíritu latino que desgraciadamente se está perdiendo", *ibid.*, p. 23.

8 1 Inocente Peñañosa García, *Antología mínima de Horacio Zúñiga.*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1997 (Cuadernos Universitarios, 31), p. 28.

Debido a los diversos atropellos que las autoridades cometían hacia los maestros se conformó un grupo de alumnos, comandado por Ladislao Badillo, a fin de defender a los docentes. Por otra parte, también se buscaba la renuncia de Antonio Berumen, para lo cual los estudiantes se declararon en huelga durante dos meses.

La huelga terminó con la renuncia del director. En su lugar se nombró al profesor D. Protasio Gómez como director interino. Este logro fue de vital importancia para los estudiantes, quienes se fortalecieron para proponer la autonomía del ICL, demanda que anteriormente no se había considerado y que ahora, a raíz de tales logros, sentían necesario introducirla dentro de sus peticiones.

La influencia y las simpatías de Ladislao Badillo se extendieron mucho más allá de las aulas del ICL y pronto la Escuela Normal y la Federación de Estudiantes, así como el Bloque de Maestros⁹ y otras organizaciones sociales y obreras se unieron a la labor emprendida por el joven institutense. Sin embargo, el 24 de mayo de 1936 en Jiquipilco, Estado de México, Badillo fue asesinado.¹⁰ A manera de póstumo homenaje fue velado en el Salón de Actos del ICL con su féretro cubierto por el estandarte de la institución. Su labor, se ensalzó con una carta que el poeta Horacio Zúñiga dirigió al ICL, donde expresaba la consternación por el hecho violento y valoraba la labor del joven Badillo.

Horacio Zúñiga saluda con todo respeto al distinguido señor profesor y notario C. Protasio Gómez, Director del Instituto Científico y Literario del Estado de México, así como a los señores catedráticos y jóvenes alumnos del mismo glorioso plantel y por medio de estas líneas, se asocia, de todo corazón, al duelo que embarga su antiguo y

9 Antecedente del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SEMSEM). Sobre la conformación del mismo véase Norberto López Ponce, *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921- 1959*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 2001

10 Ladislao S. Badillo fue muerto de un tiro que le seccionó la médula y lo dejó sin movimiento. Cinco días después, inmóvil, pero consciente murió a la edad de 27 años. El culpable no fue castigado, a pesar de haberse identificado, lo cual hizo suponer que se trató de un crimen político y no pasional, como al principio se quiso hacer suponer. En: Inocente, Peñalosa García. *Génesis, una...*, pp. 6-7.

siempre querido solar intelectual, con motivo de salvaje asesinato de su estimado e inteligente ex alumno, el joven Ladislao Badillo, arrancado prematuramente de la vida por la vileza de un criminal descalificado.¹¹

Sobre los acontecimientos ocurridos, el gobernador José Luis Solórzano, en su informe anual expresó:

A mediados del mes de mayo del corriente año, se suscitó un movimiento de insubordinación provocada por un grupo de alumnos del mencionado instituto, motivados por un catedrático [...] por lo cual, el ejecutivo dictó el cese de un catedrático quien faltando a los más elementos principios de moral, profirió públicamente y en estado de embriaguez graves injurias en contra de altos funcionarios del país. Dicho movimiento fue secuenciado más tarde por minorías de los alumnos de las escuelas normales y de la industria y de Artes y Oficios, sin que previamente hubieran formulado peticiones, y pretextando pasar su actitud en el deseo de conseguir la *autonomía* de dichos establecimientos.¹²

Evidentemente el informe del gobernador no aludía a los atropellos que los estudiantes del ICL había tomado como pretexto para manifestar su descontento; y quizás a partir de ello, se desprendieron los acontecimientos enunciados que sólo estaban esperando el momento para ser planteados.

Para poner fin a la situación, el ejecutivo nombró una comisión especial integrada por los doctores Fernando Ocaranza y Everardo Landa, el ingeniero Enrique E. Shulz, el arquitecto Vicente Mendiola Q., y la profesora Sofía Romero Nava, para la reorganización de los planteles superiores del estado. La llegada del doctor Ocaranza como director del ICL, motivó a los estudiantes, quienes vieron en él un apoyo más para continuar con su lucha.

11 Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México (AHUAEM) exp. 6950.

12 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Informe que rinde el Ejecutivo del Estado a la H. Legislatura local el primero de septiembre de 1934, t. 38, núm. 24, 22 de septiembre de 1934, p. 1.

Como parte de sus trabajos, a la comisión se le encargó la restauración y enaltecimiento del ICL a fin, de que la institución estuviera acorde con los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Un trabajo de tal magnitud necesitaba una serie de reformas que iban desde

- I. La conformación de un proyecto de reformas a la Ley Orgánica, para ponerla en concordancia con las ideas universitarias modernas.
- II. La elaboración de un Reglamento interior del Plantel.
- III. La supresión del Internado, en tanto se reconstruye el edificio y se establece un internado modelo.
- IV. La elaboración de los planos de reconstrucción a cargo del Ingeniero Harmodio A. del Valle como representante de la entidad y el Arquitecto Juan O' Gorman representante de la SEP [Secretaría de Educación Pública] y especializado en la adaptación de edificios antiguos a las necesidades escolares.
- V. Y la organización de la biblioteca bajo los nuevos sistemas de catalogación, para ello, el secretario de educación de la SEP envió a la profesora María Teresa Chávez quien se especializó en el extranjero para encargarse de la biblioteca del Instituto.¹³

Para fortalecer el control del ICL, se creó el Consejo General de Educación,¹⁴ con el objetivo de apoyar a la Dirección General en los asuntos técnicos de la educación de la entidad, cuyos trabajos se fueron perfilando hacia una nueva reglamentación educativa.

La simpatía de la que gozaba el doctor Fernando Ocaranza, permitió ganarse la confianza de los alumnos, para aceptar las reformas

13 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Informe de Gobierno, t. 37, núm. 21, 14 de marzo de 1934, p. 5.

14 El Consejo fue integrado por la profesora Silvana Jardón en Kindergarten, el profesor Cirilo T. Cancero en primaria rural, el profesor Gregorio Cruz en Primaria elemental, el profesor Pedro Romero en primar superior, el licenciado Carlos A. Vélez en secundaria, el profesor Heriberto Enríquez en preparatoria, la profesora Consuelo Mendoza en la Normal de Señoritas, el profesor Adrián Ortega como secretario de la Dirección de Educación Pública, el licenciado Joaquín Labastida como director de la Escuela Industrial y de Artes y Oficios, el licenciado Carlos Pichardo como director del Instituto Científico y Literario, el ingeniero Enrique E. Shulz como director de la Escuelas Normales

a la institución. Por ejemplo, la supresión del internado se planteó inicialmente como temporal. No obstante con el tiempo fue definitiva. Para remediar la supresión del internado, se planteó otorgar becas de 30 pesos a los alumnos con mejores calificaciones y de pocos recursos.¹⁵ Paralelamente se realizaron otras acciones, por ejemplo, del dinero descontado a los catedráticos por sus faltas a las sesiones de trabajo, la dirección compró libros. Por otra parte, el número de becas otorgadas al ICL fue disminuyendo, de 92 becas en 1934 a 28 en 1944. Estas situaciones, no generaron ningún descontento entre el alumnado y, por el contrario, confiaron en las decisiones que el doctor Ocaranza planteaba para la institución.

Por otra parte, se reconoció que la Escuela de Jurisprudencia anexa no se justificaba “pues la entidad tenía el suficiente número de abogados, lo cual según el ejecutivo, determinó el escaso alumnado inscrito en la escuela, debido a la proximidad de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional.”¹⁶ De tal forma que se cerró la escuela. Para apoyar a los estudiantes regulares en la conclusión de sus estudios el ejecutivo planteó el pago de colegiaturas.

Lo anterior dejó entrever que el gobernador José Luis Solórzano, buscaba alternativas para aquellos estudiantes que estuvieran realizando estudios en las escuelas profesionales locales, o bien para aquellos que estaban en la capital de la república. Al respecto, se les destinó una beca por 40 pesos mensuales, la cual fue destinada para el pago de colegiaturas. Para asegurarse que el dinero estuviera bien empleado, el gobierno se encargó de realizar los trámites respectivos ante la Universidad Nacional o cualquier otra institución profesional en donde existieran becarios mexiquenses. Si llegaba a sobrar dinero, éste era entregado a los estudiantes para la compra de libros u otros gastos académicos.

Era lógico pensar que el doctor Ocaranza fue una pieza clave en la dirección del ICL, al tener que ofrecer halagüeñas promesas a los

15 Este ingreso era otorgado de manera mensual.

16 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Informe de Gobierno, t. 37, núm. 21, 14 de marzo de 1934, p. 6

alumnos, pero, para el gobierno del Estado de México fue una pieza clave al calmar los disturbios estudiantiles.

LA AUTONOMÍA *DE FACTO*

No fue sino hasta mayo de 1939 cuando los profesores Carlos A. Vélez, Protasio I. Gómez y Enrique González Vargas se encargaron de presentar, ante el gobierno, un proyecto para la autonomía del ICL. Contrario a lo que se pudiera pensar, el gobierno apoyó la iniciativa otorgando una “autonomía *de facto*”, es decir, una autonomía limitada, por no contar con el respaldo de las leyes estatales, según lo determinó el gobernador Wenceslao Labra, al enunciar: “Se reprobó un sistema de autonomía *de facto* en donde los profesores eran nombrados por el director, mientras que el director lo siguió nombrando el gobernador”.¹⁷

Las posibilidades de enunciar al nuevo director del plantel empezaron a generar rumores sobre los posibles candidatos. Uno de ellos, Horacio Zúñiga, cuyo trabajo era reconocido tanto por los profesores como por la élite y por tanto lo consideraban un posible candidato a la dirección. Mientras tanto, los institutenses no lo aceptaban y con el fin de desprestigiarlo utilizaron la estación de radio experimental para transmitir una serie de programas donde criticaban el trabajo del ex profesor y su labor poética.

Horacio Zúñiga, que se había refugiado en su hogar dedicándose a la poesía y en dar clases de oratoria particulares a discípulos, no conocía, ni había tenido contacto con la vida académica del ICL y por consiguiente, tales agravios no tenían motivo. Ante ello, él envió un artículo titulado “A los maestros y alumnos del Instituto”, donde enunciaba que:

17 Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), *Testimonios sobre la Autonomía Institutense. Edición conmemorativa del XL Aniversario de la Autonomía Institutense-Universitaria*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1984, p. 29.

El sábado 28 del próximo pasado octubre [...] los nobles y generosos estudiantes del benemérito Instituto de Toluca, tenían la gentileza de organizar, en mi honor, la más divertida y edificantes mascarada. [...] Semejante gentileza me ha llenado de la más viva satisfacción, pues uno de mis espectáculos favoritos fue el circo y mis predilectos del circo fueron siempre los payasos [...] ;Con cuánta razón decía Shakespeare que la filosofía de sus obras no esta en sus príncipes sino en sus bufones, y con cuán parecido y justo criterio, los tratadistas de la literatura Castellana consideran a la satírica española tan importante, cuando menos, como la mítica! Porque, la gracia, el gracejo, la ironía, son el fiel reflejo de la elevación o la deformación moral y el preciso índice intelectual de los hombres y de los pueblos! [...] Ahora bien, ¿a qué se debe esta continua hostilidad de quienes azuzan contra mí a muchachos ingenuos e inocentes. A que yo, según dicen ellos, soy el aspirante eterno a la Dirección del Instituto; a que soy un mal poeta; a que no sirvo como orador; en fin, a que no valgo nada? [...] ¿Qué soy aspirante eterno a la Dirección del Instituto? ;Y qué!, ¿no tendría derecho como ciudadano, como hijo del Instituto, a pretender ese puesto? ¿Lo merecería menos que cualquiera de sus actuales profesores? [...] ¿pero aun cuando no valiera, ¿es un delito que amerite burla y escarnio, el hecho de aspirar en un país libre, a un elevado puesto público?¹⁸

El artículo dejaba ver, la importancia que su figura seguía teniendo dentro del ICL aunque no estuviera dentro de las aulas, lo cual implicaba malestar para algunos profesores, tal vez temerosos de que él, conjuntamente con sus discípulos particulares,¹⁹ estuviera fraguando algún movimiento que convocara a todos los estudiantes del ICL. Sabedor de su reconocimiento, no sólo en el estado sino en el país, Zúñiga enunció

18 Inocente, Peñalosa García, "Antología Mínima de Horacio Zúñiga", en *Cuadernos Universitarios*, núm. 31, pp. 28-34.

19 Entre sus discípulos estuvieron Adolfo Estrada Montiel, Enrique Díaz Nava, Margarito Landa Castro y Carlos González. Inocente Peñalosa García, *Antología Mínima de Horacio...*, p. 18.

250 intelectuales de habla castellana que en 71 ocasiones me han premiado, valen infinitamente menos que mis gratuitos enemigos del Instituto; que las condecoraciones y los trofeos que me ha dado el Gobierno de mi País y 2 o 3 Gobiernos extranjeros, nada significan ante la opinión hostil de los egregios sabios institutenses y que mis 18 años consecutivos dedicados a la cátedra y mi actuación en las Escuelas Nacional Preparatoria, Nacional de Maestros, Nacional de Jurisprudencia, Secundarias 1,2,3,4,7 y 10, etc.,etc., no abandonan en mi favor absolutamente nada porque el juicio de mis impugnadores es definitivo: Horacio Zúñiga es un ser que merece la afrenta sistemática de la Escuela donde aprendió a iluminar su espíritu y a templar su corazón [...] ¿En que se funda, pues, el odio de mis enemigos? ¿En que temen ser desplazados por mí? ¿En que prevén que cuando yo esté en contacto directo con la juventud, ésta que es generosa y noble al fin, después de establecer ineludibles comparaciones? ¡quién sabe! Pero de todos modos, es necesario que la opinión pública, para orientarse en el actual conflicto estudiantil, se sirva del acto realizado contra mí, y se dé cuenta del valor moral de los actuales guías de la juventud Institutense, pues es fácil deducir de su campaña de difamación y desprestigio enderezada contra mi [...] ¡jóvenes institutenses, maestros míos del Instituto, yo no soy nada, yo no soy nadie, vine al Estado de México con el exclusivo fin de sumar mi grano de arena a la labor reconstructiva de nuestro gobernante y lo que he logrado hacer en el Museo y Biblioteca, son una prueba, no de mi competencia, pero sí de mi buena voluntad [...] permitidme trabajar por el bien de una patria que es de todos[...]²⁰

Evidentemente, la labor de Zúñiga fue valorada en innumerables instituciones que daban reconocimiento a su trabajo pero, al mismo tiempo, testimonia el temor por sus ideas. Finalmente, Zúñiga, sentenció, con respecto del ICL:

¡El instituto no es mío, pero tampoco es de mis enemigos; el Instituto es de todos nosotros; es de la Patria Chica y de la Patria Grande; uno y otros, pues, estamos obligados a defender su prestigio, acrecentar su

20 *Ibid.*, pp. 28-34.

gloria, y en el último de los casos, no a escarnecer sino a envolver el piadoso manto del olvido, a los Institutenses que nada valen pero que tanto lo aman, como yo!²¹

Con ello, se denota la posibilidad de apertura que la institución debería tener tanto a las ideas de pensamiento, como a sus profesores y alumnos. Un anhelo que el poeta subrayó para que la lucha por la autonomía continuara.

EL INSTITUTO AUTÓNOMO

El inicio de la década de 1940, se presentó con una nueva posibilidad para replantear la autonomía del ICL. Pese a conservar su carácter de escuela preparatoria, se empezó a perfilar la posibilidad de convertirla en una institución de educación superior que formara a los futuros profesionistas y considerara la posibilidad de “realizar investigación y difundir la cultura”, es decir, transitar hacia cambios que otras instituciones similares en el país habían logrado, al convertirse en universidades estatales.

La iniciativa surgió a partir de la reforma a la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, promulgada por el licenciado Wenceslao Labra, en donde se consideró al ICL como “Una institución de servicio público destinada a las investigaciones científicas y sociales para ponerla al servicio de la colectividad, y la vez que ser considerada como una fuente transmisora del saber.”²² Considerando lo anterior, se le empezaron a conferir nuevos campos de acción:

- I. Fomentar y organizar la investigación científica: a partir de los problemas generales de la ciencia, dando preferencia a los problemas nacionales que afecten la vida económica, política y moral de las clases trabajadoras.

21 *Idem.*

22 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno*, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, t. 49, núm. 4, 13 de enero 1940, p. 1.

- II. Fomentar y formar técnicos y profesionistas: como una preocupación de la capacitación especializada sobre la base de una cultura general.
- III. Difundir la cultura: tendrá como base la convicción de que es un instrumento, la cultura, al servicio de la colectividad y que la actual situación de México exige como medio para conseguir la satisfacción de las necesidades de las clases trabajadoras.

La ley de 1940 confirió la eventualidad de que el nombramiento del director fuera propuesto por el Consejo Directivo del ICL, en vez de ser designado por el ejecutivo. Este último, a partir de esa fecha, sólo ratificó la decisión tomada por el Consejo Directivo.²³ Tal iniciativa estableció facultades de acción en el plantel, por ejemplo, elegir al personal y decidir en algunos asuntos académicos y administrativos, los cuales pudieron consultarse con la junta de profesores y la sociedad de alumnos.

Por otra parte, el gobierno estatal, consideró necesaria la dotación del patrimonio al ICL, y le otorgó los bienes inmuebles, aparatos y útiles que hasta ese momento poseían amén de donarle un campo deportivo para la experimentación científica y agrícola. También se vislumbró la posibilidad de incrementar dicho patrimonio a través de legados, herencias, donaciones y demás aportaciones públicas o privadas. Una parte muy importante fue la determinación de la subvención anual que el gobierno destinó en el presupuesto de egresos, el cual fue entregado en mensualidades adelantadas para su administración.

La Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario determinó también la expedición de un reglamento interno, a fin de determinar las acciones de cada uno de los miembros, organismos, juntas, sociedades y demás asociaciones que se integraran a la institución. A partir de lo que se conformaron los siguientes organismos: el Consejo Directivo, el Consejo Técnico, la Junta General de Profesores y la Sociedad de Alumnos.

23 El Consejo Directivo fue integrado por dos representantes de los profesores, dos alumnos de cada uno de los niveles, un representante administrativo, y dos padres de familia de alumnos.

El Consejo estuvo facultado para determinar el calendario escolar y la duración del año lectivo. Mientras tanto, el Consejo Técnico se encargó de proponer los programas, los métodos de enseñanza, los cuestionarios, los libros de texto y de consulta para los ciclos preparatorio y profesional, así como determinar las formas, plazos y condiciones para el servicio social y los exámenes ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia.²⁴

Sobre los profesores se determinó que aquellos que hasta la fecha laboraran dentro del ICL, podrían continuar con las materias que el Consejo Técnico les determinara. Mientras que para las vacantes, se estipuló el examen de oposición. Esta posibilidad se había enunciado años atrás, en 1918, sólo que en aquella ocasión se aplicó únicamente para las materias de idiomas. Ahora la propuesta se extendió a todas las materias del plan de estudios. Asimismo, se enunciaron las obligaciones de los profesores: asistir con puntualidad, proponer innovaciones a los programas que estimaran pertinentes, plantear métodos de enseñanza y libros de texto de las escuelas preparatorias y profesional, desarrollar el programa aprobado, procurar terminar el curso en los últimos días del mes de octubre, realizar reconocimientos mensuales a los alumnos destacados, concurrir a las juntas generales de profesores y rendir un informe de su cátedra al Consejo Técnico. A su vez, se enunciaron las consideraciones para poder remover a los profesores, por ejemplo, no cumplir con la enseñanza y orientación que la ley de la institución planteaba, efectuar delante de los alumnos actos que acusaran algún vicio grave, la comisión de algún delito que se castigue con pena corporal, incumplimiento de sus obligaciones, dejar de concurrir sin causa justificada a sus labores por cinco días o más, dedicarse a actividades políticas dentro del plantel, ineptitud técnica o disciplinaria evidente, la cual era juzgada por el Consejo Técnico.²⁵

24 Fue la primera vez que se enunció la posibilidad de aplicar este tipo de examen. El mismo reglamento expresó la forma y condiciones para su desarrollo.

25 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, "Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México", t. 49, núm. 4, 13 de enero de 1940, p. 3.

La misma ley institucional perfiló las figuras más importantes de la institución, por ejemplo, el secretario administrativo, quien debió poseer el título de contador, a fin de administrar los fondos destinados al ICL y además podría contar con la ayuda de un auxiliar que poseyera los estudios de taquimecanógrafo. Los prefectos, quienes se encargaron de cuidar, vigilar y registrar la disciplina y conducta de los alumnos, pero también de supervisar a los profesores sobre su asistencia, cumplimiento de horarios y de las actividades realizadas. Sin lugar a dudas, la creación de los actores educativos anteriores permitió ir vislumbrando a una institución de tipo superior, con diferentes instancias y organismos internos que le permitieron ir proponiendo su forma de organización, trabajo y academia.

La preocupación del gobernador Wenceslao Labra representó la voluntad política de empezar a caminar hacia la autonomía, pues el marco legal establecido permitió contar con un espacio para que el propio ICL fuera determinando su trayectoria en la formación de alumnos, como un semillero de intelectuales que la entidad necesitaba. Una autonomía que el mismo gobernador definió como técnica y funcional para el ciclo preparatorio y que se respetó durante su gestión.

LA HUELGA POR LA AUTONOMÍA DEL INSTITUTO

La llegada del licenciado Isidro Fabela al gobierno del estado, en 1942, pareció alentar las esperanzas para conseguir la ansiada autonomía; pero, tras una serie de reformas a los planes de estudio y a las leyes educativas de la entidad, los esfuerzos se vieron cada vez más lejanos. Al asumir el gobierno del estado, Fabela tomó como referencia el trabajo que Labra había realizado, si bien, tiempo después, empezaron los cambios. El 29 de enero de 1943 Fabela enunció que el encargado de nombrar al director de la institución sería el ejecutivo, sin la intervención de ningún otro órgano o consejo. Igualmente, se delimitaron las participaciones de los diferentes organismos creados en el ICL.

Con el decreto anterior, los logros obtenidos se habían derrumbado y para presionar, los estudiantes se declararon, una vez más, en huelga, el 27 de octubre de 1943, una medida para hacer respetar lo logrado hasta entonces y permitirles que se transitara hacia la autonomía.

El comité de huelga se integró inicialmente por el director del ICL, Juan Josafat Pichardo y el profesor Carlos Macedo, conjuntamente con los alumnos Luis Campa, Jorge Torres y Edmundo Jardón Arzate. Estos se reunieron con Javier Rondero, representante del gobernador Isidro Fabela, para realizar las negociaciones sobre el movimiento de huelga y discutir sobre lo que se entendía por autonomía.

El representante no tenía ningún inconveniente en aceptar el término, pero sólo le permitía al ICL la posibilidad de tener régimen académico y administrativo autónomo, mientras que la designación del director se consideraba una acción única del gobernador. La postura de los institutenses y del director consideraban que tanto lo académico como la designación del director estaban implícitos dentro de la autonomía, a fin de perfilarse a la constitución de universidad. Empero, las negociaciones fueron infructuosas y ambas partes no terminaron por ponerse de acuerdo.

Después, Isidro Fabela, consideró que la actitud de los alumnos era una especie de conspiración política promovida por quienes se sentían desplazados del poder público estatal, concretamente por quienes eran seguidores de Weneslao Labra. Pese a las opiniones del gobernador, los alumnos identificados o no en cuestiones partidistas o políticas se animaban para continuar con su lucha.

El comité de huelga, con el objeto de difundir sus ideas a la opinión pública, recurrió a los medios de prensa locales de la capital del estado y de la república, pero finalmente sus esfuerzos no encontraron apoyo. Como una alternativa, el comité informó a las organizaciones estudiantiles existentes, pero de ellas sólo recibieron apoyo moral. La poca ayuda propició que los simpatizantes con el movimiento se mostraran opositores a las ideas, estrategias y tácticas del comité de huelga para obtener la autonomía, llegándolos a calificar como partidarios de las ideas de Labra. Al respecto, Edmundo Jar-

dón Arzate afirmó que no fueron más que manipuleos politiqueros de Fabela, quien se sintió respaldado de gente decente de Toluca, como las familias Sánchez, Henkel, Pliego, Vélez y Colón, entre otras, para promover la división entre los alumnos.

Para continuar el movimiento, se utilizó la palabra escrita para la difusión de las ideas. Así, los alumnos realizaron hojas mimeografiadas que repartían en plazas de la ciudad, en las instituciones educativas y sindicales y en los intermedios de los cines. Con esto buscaban contrarrestar lo que la prensa local y de la ciudad de México opinaban sobre el movimiento. Un ejemplo de los textos de los alumnos es el siguiente párrafo:

Facultades para regularizar y reglamentar estudios.

Independencia absoluta de toda influencia de la política militante que muchas veces con sus tentáculos ha abrazado a muchas instituciones hasta hacerlas decrecer en su misión cultural.

Facultades para resolver todos los problemas que se susciten en el orden interior.

Independencia de todo aquello que es ajeno a la cultura aunque tampoco se debe alejar de la influencia del Estado, porque a éste compete la responsabilidad última de la ideología avanzada que deber dirigir la cultura mexicana.

Y los beneficios que alcance el Instituto se derivan de lo antes esbozado.

El Instituto ha vivido autónomicamente y ha demostrado que cuenta afortunadamente, con verdaderos maestros y estudiantes que han hecho a costas la responsabilidad de crear el espíritu de cuerpo del Instituto Autónomo, para el poder científico y espiritual de nuestra Entidad federativa.

Y nosotros somos los primeros que preconizamos que aquellos que intervengan en el futuro gobierno de nuestra institución, y principalmente la clase estudiantil, deben labrarse un claro y profundo sentido de responsabilidad para señalarse sus destinos; y que la Autonomía de derecho que se nos dé, debe estar fincada en la honestidad de la administración, en la buena orientación de los elementos directivos, en

la sabiduría y ejemplo de los maestros y en la disciplina del trabajo y moral de los estudiantes.²⁶

Para contrarrestar las acciones realizadas por los estudiantes, el gobierno intentó disolver el movimiento y dar por terminados los conflictos; a partir de la promulgación del decreto número 8, del 10 de noviembre de 1943, en donde se manifestó:

quedaba en suspenso varias disposiciones de la Ley Orgánica del Instituto que regía al Plantel desde el 13 de enero de 1940; también quedaban en suspenso disposiciones reglamentarias del 30 de enero en referencia a las atribuciones del director y del 14 de febrero del mismo año sobre los exámenes ordinarios y extraordinarios, el decreto establecía la pertinencia de conceder a todos los alumnos que acreditaran su inscripción el derecho a los exámenes que el ejecutivo designó a partir del 12 de noviembre.²⁷

Pero el mismo decreto concedió a todos los alumnos que acreditaran su inscripción el pago de sus exámenes ordinarios y extraordinarios, con el fin de fortalecer la ayuda que el gobierno daba a los estudiantes. Para afianzar la propuesta anterior, los profesores enviaron a la Dirección de Educación Pública de la entidad los cuestionarios correspondientes de sus respectivas asignaturas, so pena de suspender el pago a todos aquellos que no cumplieran con dicha disposición. Así, un buen número de estudiantes y maestros se disciplinó y terminó por someterse a las disposiciones, los primeros por miedo a perder su año escolar y los segundos, su trabajo.

A partir de aquí, el número de militantes en el movimiento por la autonomía fue disminuyendo y los pocos que quedaron sufrieron la intervención policiaca y la consignación penal, acusados de disolución social, desórdenes en la vía pública, injurias a funcionarios. Sobre ello, el profesor Torres Mena recuerda que “profesores y

26 Jorge Torres Mena, “Datos y reflexiones sobre la Autonomía del Instituto Científico y Literario del Estado de México”, en *Testimonios sobre la Autonomía Institutense*, p.33.

27 *Idem*.

alumnos asistiendo a exámenes a la Escuela de Artes y Oficios, estudiantes líderes, encarcelados y procesados, estudiantes hostilizados por las policías; principalmente la judicial, profesores muy honestos y queridos pero al borde de quedarse sin su único medio de vida”.²⁸

Los cargos imputados a los alumnos fueron el apedrear casas y automóviles y de causar destrozos en el interior del edificio del ICL. Por tal motivo, fueron encarcelados los alumnos “Edmundo Jardón, José Luis Campa Ramírez y José Yurrierta Valdés. El profesor Carlos Mercado Tovar logró mediante el amparo no ser detenido”.²⁹ Los escasos alumnos simpatizantes con el comité de huelga fueron llamados por Fabela para que “rectificaran su actitud” y comunicarles que la legislatura local estaba estudiando un proyecto de ley sobre la autonomía, el cual había sido enviado por él mismo y que en breve quedaría dictaminado.

Quizás el gobierno se había convencido de que el ICL necesitaba un nuevo estatus o tal vez presión ejercida por los estudiantes hizo considerar al gobernador del estado otorgarle la autonomía. La Ley orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, finalmente planteaba la tan esperada autonomía. Según Fabela

cuando faltaba también la autonomía, es decir la libertad, cuando me percaté de que no teniendo su independencia espiritual, que le permitiera resolver sus problemas —ya que la cultura es una necesidad imperiosa en México por que mientras que México no sea culto no podrá rendir óptimos frutos—, cuando me di cuenta de todas estas circunstancias acudí al instituto para proveerlo de una ley que le diera su autonomía y de un patrimonio que diera el principio de su independencia económica.³⁰

Tal parece que todos los acontecimientos acaecidos no ocurrieron y la autonomía surgió inesperadamente del gobernador. A partir

28 *Ibid.*, p. 34.

29 Inocente Peñalosa García, *Hechos y anécdotas...*, p. 27.

30 Inocente Peñalosa García, *Isidro Fabela y la UAEM*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (Cuadernos Universitarios, 41) 1999, p. 13.

de esto, el ICL se definió como “Una institución pública descentralizada, destinada a impartir la enseñanza y cultura superior, dotada de plena personalidad jurídica y autónoma en los aspectos económicos, técnicos y administrativos.”³¹ Por lo tanto se facultó a la institución para impartir, organizar y fomentar la enseñanza superior; organizar e impulsar las investigaciones científicas, sociales, históricas, filosóficas y artísticas; difundir la cultura superior en todos los aspectos, y otorgar los grados y títulos que correspondan a la enseñanza que imparte.

En lo sucesivo la institución sería nombrada como Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), el cual tenía la facultad de designar libremente a su director, de establecer nuevas escuelas u órganos, de formular y administrar el presupuesto designado anualmente, de propiciar que la institución contara con los apoyos y subsidios que el gobierno designaba. Por consiguiente, al ICLA sólo se le permitió impartir la enseñanza preparatoria y profesional, y no el ciclo de enseñanza secundaria.

De esta manera nació el derecho a la autonomía en enero de 1944. Se escenificaba el final de una larga lucha de los que aún quedaban en la institución y que fueron los primeros en gozar de ese derecho, mientras tanto, otros estaban sometidos a procesos judiciales o a represalias. Por esta razón, la sesión del Consejo Directivo del ICLA del 31 de enero del mismo año, dirigió al gobernador un escrito en el se solicitaba la amnistía para los huelguistas:

es urgente imperativo del profesorado institutense contribuir, poniendo en ello todo su esfuerzo, a liquidar todos los enconos y resentimientos a que dio motivo el fallido conflicto de fines del año pasado. —Por mi parte, considero que la instauración del procedimiento penal en contra de sus promotores, es uno de los más enconosos obstáculos con que habrán de tropezar las nuevas autoridades en la unificación de todos los grupos y el retorno a la normalidad del trabajo docente, pues por primera vez en la historia del Colegio hace su aparición una medida

31 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno*, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, t. 57, núm. 5, 15 de enero de 1944, p. 1.

represiva de tales alcances. Aun aceptando provisionalmente su justificación, ya resulta exorbitante y superflua, pues sólo estaba destinada a servir de antecedente de hecho a una disposición anterior que ya ha tomado contextura legal en el Arto. 9° transitorio de la Ley Orgánica que mutilo al Instituto. —En tal virtud, y protestando no reconocer más inspiración que el deseo de que nuestro maltrecho y glorioso Instituto inicie su marcha autónomo bajo normas de serenidad y dignidad, con todo respeto me permito someter a la ilustrada consideración de los señores que integran esta H. Junta General de Profesores, la siguiente iniciativa: Pídase al C. Gobernador del Estado sirva de honorable conducto ante las autoridades correspondientes para que, estudiados serenamente los hechos, en la forma y término de la ley se logre el desistimiento penal en el juicio seguido con motivo del conflicto escolar de 1943.³²

Pese al esfuerzo anterior, algunos líderes del movimiento autónomo abandonaron la institución para exiliarse a otros estados de la república, principalmente Veracruz, Jalisco y el Distrito Federal.³³

En su informe constitucional de 1944, Isidro Fabela se refirió al ICLA de la siguiente manera:

La Ley de Autonomía fue necesaria, pues a partir de ello, es necesario que la cultura nazca, se desarrolle y progrese; que la cultura es un instrumento de servicio del bien común; y que para que el Instituto pueda conseguir sus nobles fines, debe de estar dotado de plena personalidad jurídica y autonomía, en los aspectos económicos, técnicos y administrativos, causa por la cual no sólo le dimos su independencia espiritual sino también independencia económica, que lo aparte del futuro de la política militante.³⁴

32 Inocente Peñalosa García, *Hechos y anécdotas...*, p.29-30

33 Jorge Torres MENA, *op. cit.*, p. 35, relata que Nahum Velásquez Estévez, José Luis Campa Ramírez y Jorge Torres Meza se trasladaron a la ciudad de Veracruz para fundar una institución educativa (no específica de qué nivel) muy importante en el sureste del país. Más tarde se sumaron los hermanos Mercado Tovar, Fernando y Francisco, quienes ayudaron a su consolidación.

34 CIDOGEM, *Gaceta del Gobierno*, informe Constitucional de la Labor Administrativa del Lic. Isidro Fabela, t. 57, núm. 21, 9 de septiembre de 1944, p.6

En el mes de octubre de 1944, Adolfo López Mateos ³⁵ tomó posesión como director del ICLA y evaluó las condiciones en que se encontraba la institución, para finalmente, solicitar al cabildo del ayuntamiento de Toluca las mejoras materiales al inmueble. Expresó:

tengo la esperanza que para la inauguración de los cursos del año entrante, ese edificio vetusto que en parte amenazaba ruina sea lo que debe ser, una firme casa de estudios, donde los jóvenes escolares tengan luz, tengan muebles propios, tengan lo que es más importante: sus laboratorios indispensables, tengan su biblioteca, ahora mínima”[...] por otra parte, ofrecí a los estudiantes hacerles una alberca, esa alberca está construyéndose, tendrá agua de propio pozo, de tal modo que pronto verán en nuestra querida capital de Toluca y sus estimables habitantes que el instituto será digno de su pasado y merecedor de su porvenir brillantísimo [...] por eso, cuando supe de las nobles intenciones del director del Instituto, el culto e inteligente licenciado López Mateos que ha tomado en sus manos el cargo con entusiasmo, con verdadero brío, lo aplaudí porque de antemano considere que su iniciativa tendría éxito, porque conozco la nobleza del Ayuntamiento de Toluca. ³⁶

La aspiración de López Mateos fue pasar de instituto a universidad, pero las condiciones para la transformación aún no estaban dadas, pues sin el apoyo oficial, los trámites se dificultaron y las acciones encontraron obstáculo que impidieron que el proyecto se concretara.

En la ceremonia inaugural de cursos del año de 1946, en el salón de actos del ICLA, Fabela fue invitado a subir a la tribuna para enunciar un discurso, pero lejos de declamar en pro de la educación, solicitó un minuto de silencio en recuerdo del líder estudiantil Ladislao Badillo, a quien llamo: “mártir de la autonomía institutense”, como una forma de resaltar la tan anhelada autonomía. Durante ese día, Fabela y López Mateos recorrieron las instalaciones del ICLA a fin

35 Adolfo López Mateos había sido estudiante en el Instituto Científico y Literario en 1926 y profesor en 1933, cuando aún estudiaba en México la carrera de abogado.

36 Inocente Peñalosa García, *Isidro Fabela...*, pp.12-13.

de supervisar los trabajos de remodelación que se estaban llevando a cabo, como la construcción de la alberca, obra que fue encargada al arquitecto Víctor Manuel Villegas, la cual fue construida a un costado del centenario árbol de Mora. La dirección de Adolfo López Mateos fue breve: concluyó en marzo de 1943.

Retomando las propuestas anteriores, el gobernador del estado, el ingeniero Sánchez Colín, mostró gran interés por transformar al ICLA en universidad. Entonces envió a la Cámara de Diputados la propuesta de ley a la legislatura local en su xxxix periodo extraordinario de sesiones, del día 1º de marzo de 1956. Ahí se abordó la ley de autonomía del Instituto Científico y Literario del Estado de México, para sustituirla por la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Esta iniciativa entró en vigor el 21 de marzo siguiente, fecha oficial de fundación de la UAEM.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Presentación a la parte 3

Roberto Rodríguez Gómez

UNAM

Este apartado ha sido titulado “La construcción de los espacios universitarios”. Es posible que la idea inicial al proponer el tema haya sido reunir estudios y reflexiones sobre las características del proceso de conformación del ámbito universitario, entendido fundamentalmente en su carácter de infraestructura material para la realización de las prácticas académicas. Ninguna de los trabajos se refiere propiamente a esa dimensión de análisis. No son, sin embargo, ajenas a la propuesta temática si se considera ésta en un sentido más abstracto, es decir si se extiende la noción de *espacios universitarios* hacia el dominio de las estructuras y los campos de actuación de los actores universitarios.

Visto así, el conjunto trabajos cobra coherencia en torno a un eje analítico compartido ¿En qué sentido distintas transformaciones y conflictos institucionales han representado nuevas condiciones para las prácticas académicas? Y viceversa, ¿en qué extensión las características de los actores universitarios son relevantes en el incesante proceso de construcción institucional?

La primera de estas cuestiones encuentra expresión en las contribuciones de Engracia Loyo, Celia Ramírez y Gabriela Contreras, quienes revisan distintos aspectos y episodios de la historia de la UNAM en el periodo inmediato posterior a la autonomía, que pueden ser interpretados, en su conjunto, como factores del proceso de construcción de identidad e institucionalidad de la universidad nacional. La segunda cuestión es tratada por el texto de Manuel Gil Antón, quien se ocupa de reflexionar, desde una perspectiva sociológica,

acerca del proceso de constitución del profesorado universitario en México durante la segunda mitad del siglo xx.

La doctora Engracia Loyo Bravo abre los trabajos de este apartado. Ella es profesora e investigadora de El Colegio de México y reconocida historiadora de la educación nacional. En su trabajo, titulado “Ignacio García Téllez y la autonomía de la Universidad”, aborda un interesante ángulo de la autonomía universitaria: el papel desempeñado por el licenciado García Téllez al frente de la Universidad Nacional de 1929 a 1932, es decir en la primera fase de la autonomía universitaria.

Revisar la gestión de García Téllez tiene interés tanto desde el punto de vista histórico como desde el político. Don Ignacio, como se sabe, fue un rector impuesto a la Universidad por el presidente Emilio Portes Gil, quien, mediante ese gesto de autoridad, dejaba en claro el margen de libertad que el Estado estaba dispuesto a conceder a la máxima casa de estudios. Por eso, es frecuente la caracterización del periodo de García Téllez como una fase de “autonomía acotada” o de “autonomía dirigida”, en la cual el gobierno federal conservaba amplias posibilidades de injerencia en la vida de la institución.

A contramano de esa visión simplista de la historia universitaria, el artículo de Engracia Loyo muestra que el perfil político de aquella rectoría fue considerablemente más complejo y matizado que la simple sumisión a los designios del régimen revolucionario. ¿Fue García Téllez, ex subsecretario de gobernación al acceder a la rectoría universitaria, un rector leal a la presidencia de la república? La respuesta de Loyo es afirmativa, pero también hace ver que el trabajo del rector al frente de la Universidad, tanto como su particular intelección de las posibilidades de la autonomía, abrió un camino promisorio al desarrollo de la vocación universitaria.

Al término de la rectoría de García Téllez, se inicia un intenso periodo en la trayectoria histórica de la Universidad. Los años que van de 1933 y 1944 se han caracterizado, en la historiografía de la UNAM, como una fase de afianzamiento de la autonomía en un contexto de turbulencia política... La Universidad es todavía una institución joven, en franco proceso de maduración y en busca de identidad académica e ideológica.

En efecto, la mayor parte de la historiografía universitaria ha sido atraída por el vector político de ese periodo. ¿Cómo no recoger los rasgos del perfil ideológico de personalidades tan contrastantes entre sí como Manuel Gómez Morín, Luis Chico Goerne, Gustavo Baz, Mario de la Cueva o Rudolfo Brito Fucher, todos ellos rectores en ese periodo? ¿Cómo no fijar la atención en las intrincadas relaciones entre el gobierno y la universidad en los años del maximato, en el periodo cardenista, y durante la gestión presidencial de Ávila Camacho?

Sin embargo, a la par de las vicisitudes políticas de la vida universitaria en ese periodo, va tomando forma una estructura de normas y organización que afirma las bases de la operación académica de la institución en el marco de la autonomía, es decir, a partir de los principios de libertad de cátedra e investigación y autogobierno institucional. La incipiente autonomía lograría el tránsito de idea a realidad objetiva a medida que la Universidad consiguiera establecer y hacer operar un esquema normativo propio, y un aparato de reglas, estructuras y recursos que posibilitasen su funcionamiento independiente del Estado.

De este tema se ocupa la contribución de Celia Ramírez López, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, ex coordinadora del Archivo Histórico de la misma universidad y conocida especialista en temas de la historia contemporánea de la institución. El trabajo de Ramírez López, titulado “Normatividad docente durante la vigencia de la ley de 1933 en la Universidad Nacional de México”, pasa revista de las leyes, estatutos y reglamentos vigentes en el periodo, y pone especial atención a los propósitos y medios de regulación de la práctica docente en la Universidad.

El enfoque de la licenciada Ramírez López subraya que la normativa institucional habría de cumplir un papel no limitado a la regulación de las prácticas, sino, fundamentalmente, el de un instrumento positivo para instaurar las características de la función docente en la universidad, así como los rasgos del perfil deseable del profesorado universitario. El examen del marco normativo de la universidad con respecto de las actividades de docencia nos abre,

desde el pasado, una ventana para reflexionar acerca de las alternativas que se exploran en el presente con propósitos similares, no sólo en la Universidad Nacional sino en el conjunto de instituciones que hacen parte del sistema de educación superior del país.

Cierra la presentación de temas de historia de la UNAM el artículo de Gabriela Contreras Pérez titulada “El conflicto universitario de 1944”. La doctora Contreras Pérez es profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Departamento de Relaciones Sociales. Su texto revisa el conflicto estudiantil de 1944 que se desencadenó tras la renovación de directores en el Consejo Universitario en julio de ese año. En dos escuelas de la Universidad, Medicina Veterinaria y la Escuela Nacional Preparatoria, los resultados de la elección fueron cuestionados, se desencadenaron hechos de violencia que habrían de culminar con la renuncia del rector Brito Foucher.

El conflicto, aparentemente circunscrito al ámbito de la Universidad, puso de manifiesto el espeso tejido de posiciones, proyectos y agendas de grupos políticos a propósito de la conducción universitaria. Mediante un laborioso trabajo de identificación de líderes, grupos y corrientes, el trabajo de Gabriela Contreras explora el contexto histórico y político del conflicto y analiza la formación de tres corrientes ideológicas diferenciadas: la que denomina “estatistas”, proclives a la inserción de la Universidad en la perspectiva educativa del momento; el programa de educación socialista, la de los “tradicionalistas”, comprometidos con la causa de la autonomía, refractarios a la posibilidad de convergencia con el enfoque educativo del gobierno, asumían una postura conservadora del terreno político ganado por la Universidad al Estado y, finalmente, la de los “autonomistas”, quienes, coincidiendo con los académicos tradicionalistas en la defensa de la autonomía, buscaban hacer avanzar el proyecto universitario en una vertiente progresista, afín a la vocación social de la institución.

El conflicto de 1944 hace estallar la tensión interna entre las corrientes y fuerza al gobierno federal a replantear sus relaciones con la Universidad Nacional. Los antecedentes, características y desenlace de este proceso son examinados en el trabajo de nuestra ponente

que, al igual que los anteriores, resulta de un extraordinario interés para reflexionar, en el contexto del presente, acerca de las complejas relaciones entre el gobierno y la vida universitaria.

Como anunciábamos al inicio de esta presentación, el último trabajo de la mesa, obra del doctor Manuel Gil Antón, académico de la Universidad Autónoma Metropolitana y reconocido especialista en la problemática de la corporación universitaria, se coloca en una perspectiva eminentemente sociológica para abordar los cambios en la regulación del trabajo docente, a partir del impresionante crecimiento del número de académicos registrado desde la década de los años setenta en México.

Otro tiempo y otro ámbito espacial que el examinado por las primeras ponentes. A Manuel Gil le interesa reconocer el proceso de cambio en la escala del sistema nacional de educación universitaria, y no sólo en una institución. Además, el artículo de Gil Antón, titulado “Las vicisitudes del oficio académico en México en la segunda mitad del siglo xx”, propone y justifica una alternativa de periodización para el análisis de los cambios en el terreno de las trayectorias y prácticas de la docencia universitaria. A diferencia de otros autores, que examinan el tema con base en indicadores de crecimiento de la planta, modalidades de diferenciación institucional, o en el estudio de las políticas públicas respectivas, la propuesta de Gil parte de distinguir dos grandes periodos: una fase de crecimiento del personal académico regido por instrumentos contractuales, que abarcaría el periodo entre los años cincuenta y 1981, y una segunda fase de crecimiento ordenada por instrumentos no sólo contractuales, que cubriría el periodo entre 1982 y el presente. Cada uno de estos períodos se subdivide, a su vez, en distintas fases que expresan diferentes condiciones en materia de financiamiento y control de la contratación del personal académico.

La propuesta de Manuel Gil lleva consigo la ventaja de integrar, en un solo plano analítico, una serie de problemas y aspectos que generalmente han sido estudiados por separado: el tema del financiamiento universitario, el tema de las políticas públicas en educación superior, el tema del crecimiento de la planta docente y de investi-

gación, y el tema de los esquemas normativos y laborales para la regulación del trabajo académico.

Inevitablemente, la exploración de la historia universitaria nos mueve, una y otra vez, a la reflexión de las condiciones del presente. Lo contrario también es cierto, los problemas del presente nos llevan a la revisión histórica de antecedentes, contextos y ámbitos de otro tiempo. En el fondo hay una preocupación, siempre actual, acerca del sentido de procesos y acontecimientos que desbordan nuestra comprensión intuitiva. El conflicto vivido por la UNAM entre 1999 y 2000 es un ejemplo más que evidente.

Desde luego, un propósito central de las ciencias sociales y las humanidades radica en su contribución a la intelección de nuestro tiempo y nuestras vidas. Seguramente los artículos de este apartado nos harán avanzar en ese propósito.

Ignacio García Téllez y la autonomía de la universidad

Engracia Loyo Bravo
El Colegio de México

A Ignacio García Téllez, el primer y más joven rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se le recuerda “por su bondad increíble”, “su auténtica comprensión de la juventud”, como a un destacado jurista, intachable funcionario y tenaz defensor de los trabajadores. No obstante su intensa vida pública y los numerosos cargos que desempeñó, (entre ellos gobernador de su estado natal, Guanajuato, subsecretario y secretario de Gobernación, secretario de Educación, secretario general del Partido Nacional Revolucionario (PNR), director del Instituto Mexicano de Seguro Social), García Téllez no ha recibido suficiente atención de los investigadores.¹

En particular, su gestión como rector de la Universidad Nacional (julio 11 del 29 a agosto 1º y del 4 de septiembre del mismo año al 12 de septiembre 1932) apenas es tomada en cuenta por quienes se interesan en los asuntos y problemas de la institución. De su larga trayectoria destaca su desempeño, breve pero decisivo, como secretario de Educación en el gobierno cardenista.

En sólo seis meses (enero a junio de 1935) puso en marcha la reforma que instauró la educación socialista: sentó lineamientos, seña-

1 García Téllez, sin embargo, en muchas ocasiones tuvo una actuación controvertida. Por citar un ejemplo como secretario de Gobernación del régimen cardenista fue, en buena medida, responsable de la política ambigua del gobierno respecto de los inmigrantes: por un lado abrió generosamente las puertas a los españoles, por otro, negó asilo a otros pueblos y grupos étnicos y religiosos como los judíos europeos. Sobre la migración judía véase Daniela Gleizer Salzman, *México frente a la inmigración de refugiados judíos 1934-1940*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Fundación Cultural Eduardo Cohen, 2000.

ló objetivos, encomendó tareas, reformó instituciones y programas y difundió contenidos. Una mirada a sus años en la rectoría y a las ideas que sobre educación superior expresó durante su larga vida pública, tema de este trabajo, nos dan luz sobre sus acciones en la Secretaría de Educación y su relación con la UNAM.

Algunas de ellas resultan a primera vista desconcertantes tratándose de un universitario, como su preferencia por la educación técnica y el impulso que dio a ésta en detrimento de las profesiones liberales. Pero, antes que nada, sus actitudes ayudan a entender controversias y polémicas que por años han dividido a los universitarios.

Aun cuando al entregar la rectoría en septiembre de 1932 se prometió a sí mismo “jamás volver a intervenir en esa máxima casa de estudios”, no logró desligarse y no cesó de participar con el discurso o con la pluma en momentos álgidos para brindar consejo y apoyo a las autoridades, mostrar sus coincidencias o desacuerdos, expresar públicamente sus puntos de vista acerca de asuntos como la autonomía y varios aspectos de la educación superior, en particular la democratización y la centralización. Hizo gala también, en repetidas ocasiones, de su simpatía con la juventud y sus luchas, y recordó una y otra vez a la comunidad universitaria sus deberes con el *alma mater* y su deuda con la sociedad. El pensamiento de este hermético personaje sin duda invita a la reflexión y contribuye a esclarecer varios aspectos confusos de la historia de la educación mexicana y a comprender debates actuales.

LA AUTONOMÍA, ¿UNA VICTORIA PÍRRICA?

En 1929, en respuesta a la rebelión de un combativo grupo de estudiantes, el presidente Emilio Portes Gil saldó una deuda pendiente y concedió la autonomía a la Universidad Nacional. La autonomía nació maniatada: Portes Gil eligió rector interino a Ignacio García Téllez, en contra de la voluntad de maestros tan insignes como Antonio Caso, quien se inclinaba por un académico con una amplia trayectoria magisterial en la institución. Justificó su decisión argumentando

a Caso: “Yo no puedo nombrar a universitarios que tienen una larga carrera como catedráticos porque con muy ligeras excepciones, como usted y Pedro de Alba, que no aceptaron, no comulgan con la revolución”.² El mandatario dijo preferir al entonces subsecretario de Gobernación para conducir los destinos de la nueva autonomía porque era “universitario, revolucionario y honesto a carta cabal” y porque deseaba que en la Universidad se hablara de la Revolución y se diera a conocer su programa social. Años después el ex presidente Portes Gil afirmaba que, efectivamente, “García Téllez nunca dejó de hablar de la Revolución, en las fiestas, y en la cátedra [...]”.³

La imposición del rector y las declaraciones que la acompañaron mostraron tanto los estrechos límites de la recién concedida autonomía como el divorcio ideológico entre el gobierno y la Universidad. Para el grupo en el poder era urgente sacar a la máxima casa de estudios de su enclaustramiento, dirigirla por nuevos rumbos y ponerla al servicio de las necesidades del país.

Ezequiel Padilla, secretario de Educación del régimen portesgilista, por citar un ejemplo, se refería a “las clases intelectuales que han salido de la Universidad de México, con excepción de individuos que, a pesar de haber estado en la Universidad han estado con el pueblo” como “egoístas, indiferentes u hostiles profundamente a la causa de la Revolución Mexicana”.⁴ García Téllez, por su parte, en más de una ocasión expresó que había sido sorprendido por su designación pues había protestado “ante su querido jefe” por el empleo de la fuerza contra una juventud que manifestaba su desacuerdo por la intromisión del poder público en la Universidad. En vez del

2 Portes Gil había comentado a Caso: “En mi concepto ya es tiempo de que en la Universidad se hable del programa de la Revolución que expuso el presidente Carranza en memorables ocasiones”. Véase “La Universidad y su autonomía”, en *Siempre*, México, 23 de febrero de 1973, pp. 12 y 13. Archivo Histórico de El Colegio de México (AHCM), Archivo Incorporado Ignacio García Téllez (AIGT), caja 5, carpeta 10, Sección Universidad Autónoma de México.

3 “Portes Gil precisa que no fue petición estudiantil la autonomía”, entrevista a Emilio Portes Gil por Jacobo Zabłudovsky en *Siempre*, México, 4 de agosto de 1971, pp. 40-41 AHCM-AIGT, caja 5, carpeta 9, sección Universidad Nacional Autónoma de México.

4 Discurso de Ezequiel Padilla ante la Cámara de Diputados, en Jorge Pinto, *La autonomía universitaria*, México, UNAM, Dirección General de Difusión Cultural, 1974, p.137.

temido cese, se le ofreció el interinato de la rectoría. Con frecuencia se enorgulleció de su intervención en el llamado movimiento del 29:

Las facultades y escuelas se habían convertido en trincheras estudiantiles, por lo que inerte acudí al aula magna de la preparatoria ocupada por los estudiantes del generoso movimiento de 29. Convencí a la asamblea de que los maestros y el alumnado deberían ser los guardianes del honor y los destinos de la Universidad, dando órdenes de que nadie continuara armado en las azoteas y de que regresaran a los planteles a seleccionar a los delegados que deberían integrar a las academias y el consejo universitario.⁵

Años después manifestó su juicio sobre dicho movimiento estudiantil, al que calificó de “expresión de inquietudes del ambiente y anhelos de libertad para acrecentar nuestra cultura a cuyos fines respondió *comprensiva y generosamente* el régimen del presidente Portes Gil, decretando la autonomía, confiado en la capacidad de gobierno del conglomerado universitario”.⁶

En reflexiones posteriores sobre el episodio que le abrió las puertas a la rectoría, el funcionario justificaba la rebelión de los alumnos como una respuesta a

Un clima político propicio, al descontento de la juventud, la falta de diálogo para el convencimiento sobre la pretendida reforma de cam-

5 “Primer período de la autonomía universitaria”, AHCM-AIIGT, 14 de noviembre de de 1960. Caja 5, carpeta 14, Sección Universidad Autónoma de México. También citado en “En épocas tormentosas García Téllez sirvió a la Universidad”, entrevista de Guadalupe Appendini a Ignacio García Téllez, *Excélsior*, México, sección 4B, 10 de octubre de 1978. AHCM, AIGT, caja 33, carpeta 79, Sección Ignacio García Téllez, entrevistas y opiniones. Sobre la autonomía universitaria puede consultarse, entre otras obras, Jorge Mario García Laguardia, *La autonomía universitaria en América Latina y México*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1980. Sobre movimientos estudiantiles véase, por citar uno de tantos autores, Salvador Martínez della Roca, *Estado y Universidad en México (1920-1968) Historia de los movimientos estudiantiles en la UNAM*, México, Joan Boldó i Clement Editores, 1986. Véase también Gilberto Guevara Niebla, *La rosa de los cambios*, México, Cal y Arena, 1990.

6 “Son errores del tiempo y no de la Universidad”, entrevista de Alberto Jiménez Morales a Ignacio García Téllez, en *El Nacional*, Las cursivas son mías. México, año 20, t. 25, 1949, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 5, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

biar en la escuela de Jurisprudencia los exámenes orales por reconocimientos escritos, el malestar provocado por la intromisión del poder público en los momentos en que se planteaba en Latinoamérica, sobre todo en Córdoba, Argentina, la sugestión de autonomía universitaria como un estadio de lucha libre del pensamiento, como foro de crítica ante los abusos del poder, y el error de creer que con el empleo de la policía se podía convencer y apaciguar las inquietudes universitarias.⁷

El ex rector, mostrando por la juventud una simpatía que conservó siempre, culpaba a las autoridades de ejercer una gran presión sobre los estudiantes que, a su vez, respondieron con protestas públicas, “pasando de las aulas a la calle”. Estaba convencido de que la Universidad, “a pesar de su declaración de autonomía, nunca ha podido, ni podrá, mantenerse como simple espectador de las palpitaciones nacionales e internacionales”.⁸

Sobre el controvertido tema del papel de los estudiantes en el logro de la autonomía, García Téllez comentó tiempo después que “La revolución acordó la autonomía universitaria para que libremente la juventud y el profesorado, sus autoridades en las aulas, en sus centros de investigación y cátedras prepararan en la forma más honorable y capaz al estudiantado para la obra de la Revolución Mexicana”.⁹ Además de vindicar a los jóvenes, ensalzó, como fiel correligionario, la decisión presidencial:

los que habían participado en la conquista del poder con Vasconcelos protestaron contra el sistema que limitaba la libertad y usurpaba la voluntad democrática. Estos ímpetus de independencia llegaron a la Universidad enarbolando la autonomía universitaria, con

7 Adelina Zendejas, “Preguntas a un hombre de nuestro tiempo”, en *El Día*, México, 25 de junio de 1977, AHCM-AIIGT, caja 37, carpeta 4, Sección Ignacio García Téllez. Homenajes y opiniones. Sobre la actuación de García Téllez en la rectoría véase Ignacio García Téllez, *En la brega*, México, UNAM, 1986. También puede consultarse Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), *Vida, pensamiento y obra de Ignacio García Téllez*, México, 1997.

8 *Idem*.

9 *El Día*, México, 25 de junio de 1977.

coraje juvenil. Comprensivamente el Presidente, hábilmente correspondió al anhelo de quienes querían que la Universidad disfrutase de libertad, espiritual, administrativa, y política [...]”¹⁰

No todos los protagonistas del movimiento del 29 compartieron este juicio optimista. Uno de ellos, por ejemplo, reveló que entendían la autonomía como “un deseo del gobierno de quitarse un problema, que era aquella juventud rebelde para abandonarle el problema a ella misma. Para el gobierno no fue una actitud generosa, sino de eludir un problema”.¹¹

Portes Gil, por su parte, varias décadas después, en una entrevista a *Siempre* afirmó: “No me pidieron la autonomía, sólo un mayor número de representantes en el congreso universitario [Yo contesté]: Voy a poner la Universidad en manos de ustedes. Les voy a entregar a los universitarios la Universidad para que ustedes la manejen con sus maestros”.¹²

Según su versión, el conflicto se originó porque el director de la Facultad de Leyes, Narciso Bassols, impuso reconocimientos trimestrales. El presidente admitió que: “Bassols tenía un carácter muy difícil y los muchachos se rebelaron contra la manera de ser de Bassols”.¹³

De acuerdo con Antonio Castro Leal, rector cuando estalló el conflicto, el promotor de la autonomía fue el jefe del Departamento del Distrito Federal y ex secretario de Educación, José Manuel Puig

10 “La Universidad en el poder” (14 de noviembre de 1959), Discurso en los 25 años de recepción profesional de la generación 30-34 de abogados, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 39, Sección Universidad Autónoma de México.

11 Manuel Moreno Sánchez, “Equívoco de los siete sabios,” en Patricia Ortega Ramírez, *Memoria y presencia de la autonomía universitaria. ¿Derecho o privilegios? Un debate de la generación*, México, El Nacional, 1990, p.31

12 “La Universidad y su autonomía” en *Siempre*, México, 23 feb, 1973, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 9, Sección Universidad Autónoma de México.

13 El licenciado Narciso Bassols era, en efecto, conocido por su inflexible rectitud, de lo cual dio prueba en el desempeño de varios cargos públicos. Como secretario de Educación (1931-1934) tuvo conflictos con la Iglesia, padres de familia y maestros por su estricto apego a las leyes (puso en vigor la laicidad de la enseñanza, en particular en las escuelas secundarias, lo que hasta entonces había sido letra muerta). Como secretario de Educación participó en la reforma de 1934 que concedió la autonomía absoluta a la Universidad.

Casauranc. Para Castro Leal la autonomía fue una solución política que debilitó para siempre a la Universidad. En sus propias palabras: “El momento y la forma en que se otorgó, así como la autoridad que la propuso le quitó el aspecto de solución espontánea y planeada por el gobierno a la que hubiera podido fijarle bases más sólidas y efectivas”.¹⁴

Inicialmente García Téllez guardó silencio al respecto.

¿UN RECTOR REVOLUCIONARIO?

García Téllez recordaba, en una de tantas entrevistas, que una vez lograda la paz interior, procedió a reorganizar la UNAM con nuevos planes de estudio y programas de investigación “apegados a los principios de la autonomía administrativa, docente y política, sin menosprecio de la ideología avanzada de la Revolución y después de la reanudación del diálogo con los estudiantes, el cargo de rector con la aprobación del Consejo Universitario Nacional”.¹⁵

En su discurso de toma de posesión quedó claro que el rector intentaría orientar a la Universidad por los rumbos que marcaban la política educativa oficial y el “ideario de justicia social de la Revolución Mexicana”. Las reformas anunciadas implicaban una crítica al papel desempeñado por la institución. Según García Téllez, los nuevos programas perseguían:

Que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial el comerciante plantéanse constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil a la sociedad, *no un burócrata mendicante*

14 “La UNAM insuficiente”, en *Excelsior*, México, 12 de julio de 1969, AIIGT, caja 5, carpeta 28, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

15 “Primer período de la Autonomía Universitaria”, conversación con Julio Manuel Ramírez, *Excelsior*, México, 14 de noviembre de 1960, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 14, Sección Universidad Autónoma de México. Citado también en Agustín Rodríguez Ochoa (ed.), *La problemática educativa en México*, México, Ediciones Nueva América-TEA, 1969, pp.59-63.

*congestionado su espíritu con ideas extranjeras[...] que presta servicios a quienes en la defensa de sus intereses mantienen sin perfeccionar la técnica industrial y desean la prosperidad del monopolio capitalista sobre la explotación del esfuerzo humano.*¹⁶

La Universidad, para el funcionario, debía participar más activamente en la resolución de los problemas nacionales, acercarse al pueblo y contribuir al desarrollo de la cultura. Ello no significaba, afirmaba García Téllez, que el gobierno de la Revolución renunciara “a la responsabilidad última en el encauzamiento de la ideología de las clases intelectuales de México”. Parte de su labor como rector, según su propio testimonio, fue apaciguar ánimos, reordenar el funcionamiento de las escuelas, promover la “libertad de cátedra, la pluralidad y la apertura” y elaborar un plan para la creación de la Ciudad Universitaria comprando a precio ínfimo, millones de metros cuadrados en el poniente de la ciudad. Insistió una y otra vez en ello. En sus palabras, esto evitaría que

la juventud intelectual siguiera modelando su ideología dentro de las estrechas casas seculares para llenar necesidades educativas de tiempos remotos, como los Palacios de Minería, San Ildefonso, Mascarones[...] El alma de la Ciudad Universitaria Mexicana tendrá sus raíces muy hondas en las necesidades y aspiraciones de las clases laborantes del país y de ellas extraerá su savia para extender su ramaje a todos los ámbitos del saber, y no por levantar su miraje hacia los astros de la verdad pura, dejará de pisar firmemente en suelo patrio.¹⁷

En más de una ocasión García Téllez se refirió a “esta Universidad socialista que ha nacido bajo los auspicios generosos del licenciado Emilio Portes Gil” y afirmó que las tendencias de la “nueva” institución eran: “abrir sus puertas a las corrientes del progreso cien-

16 En *Revista de la Universidad Nacional*, México, UNAM, t. 1, pp.6 y 7, noviembre de 1930 (cursivas mías).

17 Aunque la Ciudad Universitaria sólo se construyó años después y en el sur de la ciudad, García Téllez fue su primer promotor. Archivo personal de la familia García Téllez Madrazo, citado en IMSS *op. cit.*, p. 105.

tífico, a las necesidades de la vida y recibir en su seno con maternal predilección a las clases sociales más necesitadas”.¹⁸

La ley de 1929 no concedió a la Universidad una autonomía plena. Como ya se vio, ésta no nombraba libremente a su rector. De acuerdo con la ley, cada tres años el presidente de la república propondría una terna de la que los universitarios escogerían a la persona que fuese, a su juicio, más idónea. Por otro lado se concedió a la Universidad un subsidio anual de cuatro millones de pesos, insuficiente para sus necesidades. Asimismo el poder público conservaba el derecho de vetar ciertas resoluciones del Consejo Universitario. Los empleados y funcionarios se consideraban empleados públicos de la federación y el Estado se reservaba la facultad de revisar y controlar el empleo de los recursos económicos o sea el subsidio concedido por el gobierno.¹⁹

Todo parece indicar que García Téllez, como leal revolucionario, se abstuvo en un primer momento de hacer declaraciones respecto de una ley que dejaba a la Universidad sujeta a la intervención del Estado y en precarias condiciones económicas. Si bien se explayó sobre las circunstancias en que la autonomía se otorgó, sólo indirectamente expresó su desaprobación con algunas disposiciones tales como el excesivo fortalecimiento de los órganos de gobierno, que restringían su actuación como rector.

Sin embargo, preocupado por la crisis económica de la Universidad, García Téllez invitó como consejero financiero a Manuel Gómez Morín, a pesar de sus discrepancias ideológicas, y le hizo saber su propósito de “ir haciendo a la Universidad de un patrimonio propio que con el tiempo le facilitara la autonomía financiera”.²⁰ En el tercer año de su gestión se quejó de que la disminución del presupuesto lo había obligado a recabar fondos entre ex universitarios. El funcionario fue contundente:

18 *Revista de Revistas*, México, 30 de mayo de 1995, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 28, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

19 Antonio Luna Arroyo, *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Jus, 1934, pp.276-277

20 María Teresa Gómez Mont, *La lucha por la libertad de cátedra en México*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1996, p.113

El presupuesto vigente no es obra de la rectoría sino que fue formulado contra su protesta y salvando su responsabilidad, como consta en las actas del consejo e informes oficiales de la rectoría, por lo mismo no puede ser responsable de la aplicación de una norma financiera que no sólo no formuló sino que objetó por la desproporción entre el porcentaje de descuentos, sueldos, personal administrativo y gastos generales.²¹

Lamentó, asimismo, haber tenido que posponer pagos o sustituir el sueldo mensual de los profesores por el pago de cátedra dada, lo que, como era de suponer, originó grandes protestas.

Por tanto se quejó enérgicamente ante el presidente de la república, Abelardo Rodríguez, por haber sido acusado por *El Nacional* de manejo dudoso de fondos durante su rectoría, que según el vocero oficial, hizo que muchos creyeran en “un verdadero naufragio de la Institución perdida en un mar de cuentas”. Rodríguez no sólo ordenó una investigación para esclarecer el asunto y limpiar la reputación del ex rector sino que prometió consignar al calumniador.²²

EN DEFENSA DE LA AUTONOMÍA

En diciembre de 1932, una vez fuera de la rectoría y a raíz de un nuevo desorden en la Escuela Nacional Preparatoria por la disputa entre dos bandos por la presidencia de la Federación de Estudiantes Universitarios, que llevó al presidente Rodríguez a amenazar con suprimir la autonomía, García Téllez dirigió a éste una carta en defensa de tal principio.²³ El ex rector pidió al presidente “toda ecuanimidad para la solución de este problema”. Esta vez señalaba abiertamente

21 AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 11, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

22 AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 17, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

23 Sin duda se trató del enfrentamiento entre los partidarios de Alonso Garrido Canabal de la escuela de Ciencias Químicas y los del candidato de la Facultad de Derecho, José Vallejo Novelo, en el que interfirieron los Camisas Rojas. Garrido Canabal ganó con el apoyo de Vicente Lombardo Toledano y del rector Roberto Medellín véase María Teresa Gómez Mont, *op. cit.*, p. 126.

las bondades de la autonomía. En momentos de crisis de los valores era indispensable para “tomar el pulso de los tiempos sin peligro de ser sorprendido por retrocesos anacrónicos o avances imprevistos”. La autonomía docente, en sus palabras:

Permitía aprovechar aptitudes científicas y morales de maestros distanciadas del régimen y que en otras condiciones estarían definitivamente proscritas en nuestro medio y la autonomía administrativa impedía conceder títulos profesionales o prebendas a quienes disfrutaban de poderosas influencias y negarlas a quienes estuvieran en desgracia con políticos del día.²⁴

En vez de suprimir la autonomía, aconsejó a Rodríguez limitar las profesiones liberales y crear facultades o institutos de enseñanza técnica. Esta vez no escatimó críticas a la ley de 1929 a la que culpó de someter a la Universidad “a una dieta en su subsidio”, ya que se le quitaron edificios, no se le entregaron los que le pertenecían y sus presupuestos menguaron a medida que crecían los destinados a otros servicios de menos trascendencia”.²⁵ Recomendó al mandatario fortalecer la autoridad del rector y de los directores sin suprimir los fundamentos de la autonomía y, sobre todo, abrir las puertas de la presidencia de par en par y escuchar de viva voz a la juventud y sus maestros: “Acercaos a la Universidad y sus dificultades presentes desaparecerán”.²⁶

Al parecer García Téllez no hizo declaración pública alguna a raíz de un nuevo y sonado conflicto: el debate entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso sobre la orientación ideológica de la Universidad que dividió a la comunidad universitaria y llevó a

24 Carta de Ignacio García Téllez al presidente de la República, Abelardo L. Rodríguez, diciembre 9, 1932, AHCM-AIIGT, caja 7, carpeta 32, Sección Lázaro Cárdenas (precampaña, elecciones y régimen).

25 Carta de Ignacio García Téllez al Presidente de la República, Abelardo L. Rodríguez, diciembre 9, 1932, AHCM-AIIGT, caja 7, carpeta 32, Sección Lázaro Cárdenas (precampaña, elecciones y régimen).

26 Carta de Ignacio García Téllez al Presidente de la República, Abelardo L. Rodríguez, diciembre 9, AHCM-AIIGT, caja 7, carpeta 32, Sección Lázaro Cárdenas (precampaña, elecciones y régimen)

las autoridades a concederle la autonomía total, en septiembre de 1933. No obstante, es fácil adivinar su posición en esos momentos. El ex rector no ocultó su inclinación marxista y fue uno de los principales impulsores de la educación socialista. Desde la Secretaría de Educación, que asumió en 1934, se manifestó una y otra vez en contra de una universidad elitista y a favor del impulso a la educación técnica, posición compartida por numerosos universitarios de izquierda quienes veían en la institución “un almácigo de burócratas y un criadero de parásitos sociales”.²⁷ Su decisión de que la escuela secundaria preparara a los alumnos para carreras técnicas y no para el ingreso a la Universidad lo enfrentó con el rector Fernando Ocaranza. Asimismo brindó su apoyo a proyectos educativos radicales, concretamente a la Universidad Gabino Barreda, de la que fue profesor, y a la Universidad Obrera (fundadas ambas por Vicente Lombardo Toledano) que la sustituyó y en cuya inauguración estuvo presente.²⁸

Sin embargo, varios años después expresó su idea sobre el punto de divergencia de los universitarios en 1933: la libertad de cátedra. García Téllez proclamó “La libertad de cátedra y de investigación es fruto de las luchas por la liberación del pensamiento de la ignorancia y los prejuicios; sin ellas no se conciben las luces de la verdad científica, las excelsitudes de la virtud y del arte; ni la forja de voluntades que son esencia de la formación armoniosa de la persona”.²⁹

Las declaraciones del periodista Félix Palavicini en 1934 por “el estado anárquico en que vivió la Universidad durante la primera etapa de su vida autónoma” tuvieron de García Téllez una airada respuesta que implicó otra censura abierta, aunque tardía, a las condiciones en que se había otorgado la autonomía universitaria, a la

27 *UGB, órgano de la Universidad Gabino Barreda*, núm. 2, México, Universidad Gabino Barreda, noviembre de 1935.

28 Ambas instituciones fueron puestas en marcha por el líder de los trabajadores Vicente Lombardo Toledano. Véase: *Anuario 1. Universidad Gabino Barreda*, México, Asociación Pro-cultura Nacional, 1938. García Téllez apoyó el proyecto de Lombardo Toledano no obstante que años antes éste le había augurado un gran fracaso como rector por el “aburguesamiento de la Universidad”.

29 21 de noviembre de 1966, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 30, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

vez, una autodefensa de su gestión. Recordaba a Palavicini que la ley orgánica creó academias de profesores y alumnos, un consejo representativo y comisiones mixtas, con intervención en todos los actos administrativos y docentes.

Al mismo tiempo, hizo hincapié en las difíciles circunstancias en las que transcurrió su gestión

Al rector le quedaba la máxima responsabilidad con las mínimas atribuciones y el deber de luchar entre la malquerencia de la administración contra el establecimiento que guarecía a la oposición vasconcelista, la pugna de la ideología revolucionaria, con la intelectualidad conservadora y por otra parte la soberbia de una oligarquía estudiantil, aliada a profesores dóciles y posesionada de academias, del consejo y de las comisiones.³⁰

El ex rector se ufano de que, a pesar de esta situación, su administración fue provechosa y que durante su mandato no hubo una sola huelga ni manifestaciones callejeras y que, además,

Se solucionaron todos los conflictos anteriores sin menoscabo de la autonomía, se efectuó una tranquila sucesión del rectorado (a usted como uno de los indicados le consta mi absoluta imparcialidad en la elección) se entregó la Institución en un ambiente de paz y armonía, después de haber salvado la crisis económica, respetando la ley que amparaba la democracia universitaria y reformado todos los planes de estudio con marcada tendencia progresista.

Concluía su defensa aclarando a Palavicini que había asumido el rectorado renunciando a la Subsecretaría de Gobernación y “sólo como un *acto de adhesión personal y de lealtad a la Revolución*”.³¹

30 Véase Felix Palavicini, “Excentricidad, haraganería y política”, en *Todo*, año 1, núm 47, México, julio 23, 1934. Contestación, AHCM-AIIGT, julio 25, caja 7, carpeta 22, Sección Lázaro Cárdenas (precampaña, elecciones y régimen).

31 Contestación a Félix Palavicini, AHCM-AIIGT, julio 25, caja 7, carpeta 22, Sección Lázaro Cárdenas, precampaña, elecciones y régimen (cursivas mías).

Para rebatir otras acusaciones posteriores que calificaban de “nula” su actuación en la Universidad, puntualizó “No obstante su limitado presupuesto de 4 millones de pesos, se otorgaron becas a estudiantes ameritados y pobres, se inició la selección del alumnado con las mejores calificaciones, la estabilidad, ascenso y seguros del magisterio, los estímulos al personal administrativo”.³²

De igual forma, se enorgullecía de haber creado nuevas carreras profesionales —Economía, Urbanismo, Diplomacia, Consular, Periodismo—, de la edición de numerosos textos, de haber formado seminarios de estudios de los problemas nacionales, de nuevos institutos —como los de Legislación Comparada y de Investigaciones Sociales—, pero sobre todo de ampliar la extensión universitaria por medio de conferencias, dispensarios, bufetes, escuelas nocturnas y brigadas culturales y de servicio “de manera de estrechar las relaciones del pueblo a la Universidad y de la Universidad al pueblo”.³³

En varias ocasiones más García Téllez ensalzó su gestión en la rectoría. Cito como ejemplo la entrevista concedida a *Revista de Revistas* en el xxv aniversario de la Ley de Autonomía de 1929: “Mi fe en la nobleza de la juventud, en el cariño de los venerables maestros, y limpia amistad del presidente me permitió reorganizar a la institución para que la autonomía significase un avance hacia la libertad científica, académica, administrativa, financiera y política que inspiró su creación”.³⁴

La autonomía universitaria continuó presente en el discurso del ex rector. A su modo de ver la autonomía debía ser cultural, política y económica. La autonomía cultural, sinónimo de libertad científica, significaba para él “no hacer de la cátedra una tribuna sectaria, intransigente, dogmática o servil, sino un palenque de ideas donde sin

32 “Primer período de la Autonomía Universitaria”, carta de Ignacio García Téllez a Julio Manuel Ramírez, redactor de *Excelsior*, 14 de noviembre de 1960, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 14, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

33 “Primer período de la Autonomía Universitaria”, carta de Ignacio García Téllez a Julio Manuel Ramírez, redactor de *Excelsior*. 14 de noviembre de 1960, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 14, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

34 “Autonomía: Avance hacia la libertad científica”, en *Revista de Revistas*, 30 de mayo de 1954, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 28, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

prejuicios nacionales, la verdad se abra paso y se vaya alcanzando día a día, para nunca poseerla íntegramente porque una verdad conquistada abre cien más por descubrir”.³⁵

La autonomía política derivaba de la autonomía cultural. Así, García Téllez expresó que “Una universidad donde verdaderamente impera la libertad científica y filosófica será una Universidad esencialmente democrática combatida solamente por las oligarquías o dictaduras en el poder”.³⁶

La autonomía económica, a juicio del funcionario, implicaba que la Universidad contara con un patrimonio propio que le permitiera realizar su alta misión nacional y universal. Mientras la Universidad no pudiera subvencionar los estudios de alumnos pobres con suficientes becas no sería una universidad, sería una oligarquía aristocrática y antipopular.³⁷ García Téllez lamentaba la discriminación que, según él, comenzaba desde la escuela primaria, generalmente carente de un ciclo completo de enseñanza y en la que muchos niños tenían necesidad de trabajar para completar los exiguos salarios de sus padres. Señaló que la desventaja se acentuaba en el curso de los ciclos secundarios y preparatorios y se agudizaba en la discriminación económica de la Universidad.

El patrimonio de la UNAM se podría formar, al decir de García Téllez, cuando las instituciones se encontraran en los centros donde se necesitaban. Concluía: “Cuando la Universidad esté íntimamente vinculada con la existencia y prosperidad de la nación, entonces el dinero abundará porque todos los intereses oficiales y privados contribuirán a utilizar a un órgano injertado en el cuerpo mismo de la patria”.³⁸

35 “Declaraciones de Ignacio García Téllez”, 21 de noviembre de 1955, AHCM-AHIGT, Caja 4, carpeta 29, Sección Universidad Autónoma de México.

36 “Declaraciones de Ignacio García Téllez”, 21 de noviembre de 1955, AHCM-AHIGT, Caja 4, carpeta 29, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

37 “Una Universidad democrática”. 5 de nov de 55, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 29, Sección Universidad Autónoma de México.

38 “Urge la reforma educativa nacional”, s/n, AHCM-AIGT, caja 30, carpeta 52, Sección Ignacio García Téllez, artículos y ensayos.

La debilidad económica de la Universidad, a la que consideraba culpable de sus crisis, los contenidos de la enseñanza, la democratización de la educación superior y su descentralización fueron asuntos sobre los que García Téllez volvió una y otra vez.

Con frecuencia opinó que curar la “anemia financiera” era un deber imprescindible de alumnos, profesores y empleados. Para remediarla, sugería pedir préstamos a los egresados de las instituciones públicas y privadas y destinarlos a transformar los planteles de cultura superior de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país.³⁹

Para el ex rector, la UNAM tenía un futuro incierto: vivir con sus propios recursos como plantel privado independiente del Estado, al servicio de alumnos que pudieran pagar cuotas altas y recibir aportaciones de empresas particulares a las que proveía de profesionistas. O bien el Estado asumía la responsabilidad de articularla plenamente al programa educativo nacional “colocándola en la cumbre decorosa de una verdadera universidad mexicana contemporánea”. De ser así, la educación debería ser gratuita para “las clases trabajadoras” pero obligatoria, unificada para todos y sin privilegios de ninguna índole.

García Téllez exhortaba también a alentar el ingreso de los mejores estudiantes, de indígenas, campesinos y obreros. Era fundamental, opinaba, orientar la educación pública de acuerdo con las necesidades colectivas. El ex rector exigía que “los intelectuales no sean más las matrices de la política ni los corsarios de las profesiones, ni los aventureros que sólo buscan la oportunidad de la subasta para vender su saber, sino los leales servidores de una causa espiritual, los constructores de una sociedad nueva, los guiadores del proletariado en su tarea libertadora”.⁴⁰

39 García Téllez expresaba: “Las inquietudes de la Universidad son del tiempo, pues parodiando a Sor Juana podríamos decir: “Hombres necios que acusáis a la Universidad sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis””, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 11, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

40 “La Escuela y su Misión en la Sociedad”, Brillante Conferencia del licenciado García Téllez, en el Teatro Ocampo de Morelia, Michoacán, *El Nacional*, México, núm. 1681, 2A época, 7 de enero de 1934, AHCM-AIIGT, caja 7, carpeta 37, Sección Lázaro Cárdenas, (precampaña, elecciones y régimen)

En 1959, García Téllez aprovechó la celebración del 25 aniversario de los alumnos de la generación 1930-1934 de la Facultad de Leyes que habían participado en la huelga como preparatorianos para señalarles sus deberes como universitarios:

No pueden olvidar que sus estudios son a costa de millones de niños sin escuela ni oportunidad de disfrutar siquiera el derecho de la enseñanza y mucho menos para escalar las cumbres de la cultura. Los profesionistas formamos una casta privilegiada, que nunca debe voltear la espalda al pueblo menesteroso ni mucho menos traicionarlo.⁴¹

Asimismo, exhortaba a los ahora profesionistas a no hacer de la ciencia y la técnica instrumentos de dominación ni fuente de enriquecimiento personal mientras hubiera mayorías trabajadoras que carecían de pan, de salud, de “cultura”.

Según García Téllez, la justicia social exigía que la educación tuviera un fin económico y dotara a los individuos “de la capacidad para extender los cultivos, para introducir nuevas semillas y sistemas, para dirigir las empresas, industriales y mercantiles”. No obstante, su ideal no excluía el impartir una cultura integral, equilibrio “de los atributos personales de la inteligencia, el sentimiento, y la voluntad, en una palabra, la formación de los mejores hombres para el máximo servicio de la sociedad y de la patria”. Tampoco dejaba de lado el humanismo en la enseñanza que definía como “la actitud de personas, centros de cultura en conexión con las necesidades, problemas, aspiraciones del ser colectivo. El palpar al unísono de la vida humana”. La ausencia de humanismo en la Universidad se debía, a su modo de ver:

a la crisis de las relaciones nacionales e internacionales de México, de América y del mundo donde en nombre de la libertad y la democracia se están sacrificando los más elementales derechos del hombre, la dignidad de las personas, la integridad de la familia, la soberanía e

41 “La universidad en el poder”, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 39, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

independencia de las naciones, los vínculos de paz, concordia y fraternidad universales.⁴²

Otra preocupación de García Téllez era el centralismo metropolitano que concentraba en el Distrito Federal más de 60% del alumnado preparatorio y profesional y que, en sus palabras “Alienta el desarraigo de la provincia, apremia la selección de los ingresantes, agudiza la insuficiencia magisterial, presiona el descenso de la caída educativa, la desconexión de las relaciones entre maestros y alumnos y familiares, y llega a la desarticulación de las carreras”.⁴³

Más de una vez señaló la conveniencia de distribuir “equitativamente” no sólo las funciones educativas sino el ejercicio de las profesiones así como de aumentar las aportaciones económicas de la federación a los estados y municipios con el fin de que enseñanzas y escuelas respondieran a los intereses y necesidades de las diversas regiones.⁴⁴

LOS LÍMITES DE LA AUTONOMÍA

En varias ocasiones el significado, alcances y límites de la autonomía fueron debatidos y redefinidos. En dos momentos cumbres en la historia moderna de la UNAM y la historia social del país, durante el movimiento de 1968 y en 1972, García Téllez fue una voz disidente entre la mayoría. Varias veces expresó públicamente su simpatía por la juventud, su condena al sistema y su apego inflexible a la ley.

En vísperas del conflicto estudiantil del 68 elogió la calidad humana y profesional del rector Javier Barros Sierra y su cariño por la UNAM, y lo alentó a corregir la discriminación “desproporcionada de

42 “La Universidad en el poder”, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 39, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

43 “Urge la reforma educativa nacional”, s/f, AHCM-AIIGT, caja 30, carpeta 52, Sección Ignacio García Téllez, artículos y ensayos.

44 Véase “Urge la reforma educativa nacional”, s/f, AHCM-AIIGT, caja 30, carpeta 52, Sección Ignacio García Téllez, artículos y ensayos.

las clases laborantes”.⁴⁵ Mostró también su coincidencia con Barros Sierra sobre lo que debería entenderse por autonomía académica, docente, técnica, económica y administrativa: libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura. Para ambos el principio de autonomía implicaba el derecho de los universitarios de organizarse, de funcionar y aplicar sus recursos económicos como lo estimaran conveniente. Según García Téllez, estos conceptos del rector refrendaban los derechos y deberes no sólo de la juventud estudiosa y del magisterio, sino de los mexicanos, pues, afirmaba, “la máxima institución de cultura es un organismo descentralizado del poder público y en ella repercuten los avances, retrocesos y crisis de los valores e instituciones contemporáneas”.⁴⁶

Con todo, calló ante las declaraciones de Barros Sierra durante los momentos más críticos del movimiento estudiantil y los meses posteriores. El rector reprobaba la intervención de fuerzas políticas disfrazadas de “grupos de choque” en la Universidad. Si bien lamentaba la impunidad de los delincuentes que calificaba de “francamente insoportable”, no tomó ninguna medida al respecto por que a su juicio los asuntos internos de la institución debían ser resueltos exclusivamente por los universitarios y en ningún caso era admisible la presencia de agentes exteriores. García Téllez expresó su solidaridad con Barros Sierra ante la enérgica condena a todos los actos de violencia que, en sus palabras, eran “de provocación extrauniversitaria y que producen resultados que corrompen las legítimas inquietudes estudiantiles e impiden a la Universidad realizar sus funciones”. Pero, a diferencia del rector, se pronunció por que el tribunal Universitario y las autoridades “dentro del más absoluto respeto a la autonomía investiguen los actos delictuosos que se hayan cometido y apliquen la ley con la máxima energía”.⁴⁷

En abril de 1968, pocos meses antes de la movilización de los estudiantes, los desmanes y desórdenes de grupos de jóvenes en al-

45 *Excelsior*, México, mayo de 1966, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 26, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

46 “Los rectores y la autonomía”, 21 de noviembre de 1966, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 30, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

47 AHCM-AIIGT, caja 33, carpeta 72, Sección entrevistas y opiniones.

gunos estados provocaron múltiples censuras.⁴⁸ Su actitud frente a estos hechos contrastó fuertemente con la de otro ex rector, Brito Foucher. Éste calificó dichos actos de vandalismo, reprobó la conducta juvenil y atribuyó a la “tolerancia, a la falta de un gran ideal nacional y al mal funcionamiento de nuestras instituciones políticas” la formación de jóvenes que, según sus palabras, “se empeñan en violar las leyes”. García Téllez, por el contrario, se refirió a la juventud como “el sector más limpio, enérgico e innovador de nuestra colectividad”. No era de extrañar, afirmaba, que en esa etapa de

Vertiginosos avances de la ciencia y la técnica, la juventud protestara contra la crisis de valores humanos, del empleo de la ciencia sin conciencia, sin responsabilidad humana, frente a las grandes carencias de las mayorías productoras. La juventud auténtica, con sus aciertos y errores, es resultante de la sociedad en que convive.⁴⁹

García Téllez repetía una y otra vez que la Universidad no estaba aislada de la educación pública y las crisis de ambas derivaban de las crisis de las estructuras socioeconómicas de los países en desarrollo debido a la concentración de la riqueza, de la ciencia, de la técnica, y del poder que, en sus palabras: “provocan y agreden y privan a los pueblos y masas laborantes de sus derechos fundamentales de vida, salud, educación, trabajo, seguridad, justicia y bienestar”.⁵⁰

En agosto de 1972 la agresión al rector Pablo González Casanova y la toma de la rectoría por un grupo de ex alumnos de la Escuela Normal, que desconocieron los acuerdos del Consejo Técnico de la Facultad de Derecho sobre los requisitos para su ingreso, pusieron otra vez en entredicho los límites de la autonomía. La negativa del

48 En Villahermosa varios estudiantes destruyeron teatros, en Culiacán cines, y en Puebla, laboratorios.

49 Luis C. Zetina, “Los problemas de la juventud vistos de distintos ángulos por dos ex Rectores”, en *Novedades*, México 6 de abril de 1968, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 27, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

50 Luis C. Zetina, “Los problemas de la juventud vistos de distintos ángulos por dos ex Rectores”, en *Novedades*, México 6 de abril de 1968, AHCM-AIIGT, caja 5, carpeta 27, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

rector de recurrir a la fuerza pública para resolver el problema contó con el apoyo de cientos de universitarios, expresado por medio de cartas abiertas y editoriales en los periódicos, en particular, en los escritos de Gastón García Cantú. La intromisión de la fuerza policiaca era considerada una violación a la autonomía y el mismo presidente Luis Echeverría se pronunció por “no permitir que las libertades de la Universidad fueran menoscabadas”. Varios ex rectores y cientos de universitarios firmaron un desplegado en la prensa donde aplaudieron la actitud del rector de evitar a toda costa generar una reacción de violencia.

García Téllez se abstuvo de firmar, pero no se desentendió del problema. Días antes en una entrevista de prensa había expresado su opinión al respecto:

La autonomía universitaria respetada en sus funciones científicas, académicas, docentes o administrativas no constituye un fuero o privilegio de impunidad para la aplicación de la ley judicial, porque se rompería el principio de igualdad ante la ley, por que las instituciones realmente democráticas no pueden descansar en la impunidad de delincuentes [...] No se puede acudir al refugio de la autonomía para eludir las responsabilidades comunes.⁵¹

El ex rector aseguró que si estuviera en lugar del rector: “Iría donde estos grupos están, así como lo hice en 1929 en el anfiteatro de la preparatoria de San Ildefonso. Procuraría escucharlos con toda paciencia y amistosamente. Demandaría a quienes sin ser estudiantes permanecieran indebidamente en nuestra casa de estudios ante las autoridades competentes [...]”.⁵²

El mismo día que apareció el desplegado, el 28 de agosto de 1972, García Téllez, a pesar del riesgo de ser señalado como una voz discordante entre los universitarios, redactó un documento: “Auto-

51 *El Día*, México, 8 agosto de 1972, “La autonomía Universitaria no constituye fuero ni privilegio”, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 35, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

52 *El Día*, México, 8 agosto de 1972, “La autonomía Universitaria no constituye fuero ni privilegio”, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 35, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

nomía, delincuencia y justicia”. Según anotó el autor, al margen, fue entregado al ingeniero Cárdenas y al licenciado García Cantú, enérgico defensor de la posición del rector. En él confirmó su apego estricto a la ley y explicó su negativa a firmar la carta de adhesión:

Para definir con claridad las fronteras de la autonomía de la UNAM, su posición respecto a los poderes públicos garantes del orden y la seguridad social, inclusive en la defensa de quienes atenten contra las prerrogativas de la autonomía, es indispensable colocarse dentro del *régimen constitucional* y [...] recordar las normas superiores de nuestra Carta Magna, aplicables en los conflictos exteriores e interiores, relacionados con el territorio y la población universitaria, que impliquen actos de violencia de posible delictuosidad.⁵³

A juicio del ex rector, de rechazarse “el uso lícito y obligado de la fuerza de la policía judicial bajo las órdenes de los Tribunales, se impediría la defensa personal y colectiva, garantizada por el imperio del poder judicial competente”. García Téllez invocó la ley para demostrar que ninguna persona podría hacerse justicia por sí misma ni ejercer violencia para reclamar su derecho, y exhortó a las autoridades a cumplir con ella:

los tribunales deben expedir la administración de la justicia en los plazos y términos que fije la ley. Las normas constitucionales y otras con ellas relacionadas configuran los límites legítimos de la autonomía universitaria cuya aplicación no permite dejar al arbitrio de la Universidad el ejercicio de los poderes públicos, porque equivaldría a estatuir un superestado con territorio y poderes unilaterales.⁵⁴

Afirmó que incumbía al Ministerio Público solicitar las órdenes de aprehensión contra los inculpados, buscar y presentar las prue-

53 Ignacio García Téllez, “Autonomía, delincuencia y justicia”. Manuscrito, 28 de agosto de 1972, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 3, Sección Universidad Autónoma de México.

54 Ignacio García Téllez, “Autonomía, delincuencia y justicia”. Manuscrito, 28 ago, 1972, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 3, Sección Universidad Autónoma de México

bas que probaran su responsabilidad y cuidar de que los juicios se siguieran con toda regularidad para que “la administración de la justicia fuera recta, pronta y expedita”.⁵⁵

Al parecer este escrito fue contestado por García Cantú en su artículo del 29 de agosto.⁵⁶ El 4 de septiembre González Casanova ratificó su posición ante el Consejo Universitario:

La Universidad no ha pedido ni pedirá la entrada de la fuerza pública, La Universidad no ha pedido ni pedirá fueros para los universitarios; la Universidad no pide ni pedirá un falso derecho de extraterritorialidad dentro del territorio nacional. La Universidad pide solamente, eso sí, con toda energía y entereza el respeto, y cumplimiento del derecho universitario y del derecho nacional [...] Las autoridades están reducidas a usar la única fuerza que les queda, la moral. ⁵⁷

El Consejo Universitario coincidió plenamente con el rector. Los argumentos de García Téllez fueron desoídos por quienes celosamente defendían a la máxima casa de estudios y consideraban la intervención de fuerzas ajenas una profanación a la institución y una violación a su autonomía.

García Téllez, al recordar sus años de rector se quejó de haber sido incomprendido, de haber estado solo y combatido por ambos flancos: “por haber sido leal defensor de la institución que la Revolución me confiara por conducto de mi querido amigo licenciado Portes Gil; mas toda intromisión estatal se juzga por los universitarios como un atentado a su independencia espiritual”.

Los izquierdistas, por su parte, le volvieron la espalda por ponerse al frente de una universidad “burguesa”. Su ideal de una uni-

55 Para reforzar sus argumentos, García Téllez se refería a los artículos 94 y 104 de la Constitución. *El Día*, México, 8 agosto de 72 “La autonomía Universitaria no constituye fuero ni privilegio”, AHCM-AIIGT, caja 4, carpeta 35, Sección Universidad Nacional Autónoma de México.

56 Véase Gastón García Cantú, “Bajo la ley, la libertad”, en Gastón García Cantú, *Universidad y Anti-universidad*, México, Joaquín Mortiz, 1973, pp.78-82

57 “En defensa de la autonomía”, discurso de Pablo González Casanova ante el Consejo Universitario. 4 de septiembre de 1972, en Jorge Pinto Mazal, *La autonomía universitaria*, México, UNAM-Comisión Técnica Legislativa, 1974, p. 281.

versidad involucrada en los destinos del pueblo, lo alejó de los universitarios tradicionales y su apego inflexible a la ley lo distanció de los progresistas. García Téllez, no obstante, fue fiel a su proyecto de universidad y a su proyecto de país.

Las ideas que sobre la educación superior, en particular sobre el significado de la autonomía, expresó García Téllez durante varias décadas fueron el fruto de una vida comprometida con el servicio público, de ahí su valor. Las preocupaciones de este personaje no son ajenas a los dilemas que enfrenta hoy la UNAM. Aún se debaten los límites y alcances de la autonomía, la democratización, el sentido y la conveniencia del humanismo en la enseñanza. Aún preocupa la estrechez económica de la máxima casa de estudios y sus nexos con el Estado. Todavía hoy chocan los ideales de quienes aspiran a una universidad al servicio de las necesidades populares contra los defensores de una institución elitista. La lucha de García Téllez sigue vigente.

El conflicto universitario de 1944

Gabriela Contreras Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco

Los primeros días del mes de julio de 1944 en el Consejo Universitario se eligió a 14 directores de facultades y escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El resultado de las elecciones, o reelecciones en su caso, fue aceptado por los representantes de 12 escuelas; pero contendientes y representantes consejeros alumnos y algunos académicos de Medicina Veterinaria y de la Escuela Nacional Preparatoria expresaron su inconformidad por los resultados. La conformación de la terna en Medicina Veterinaria, favorecía claramente la reelección del médico veterinario Rubén Fernández, argumentaban los consejeros alumnos y profesores. En cuanto a la Nacional Preparatoria, los candidatos eran Antonio Díaz Soto y Gama y Agustín Yáñez, representantes de distintas tendencias de la vida política universitaria.

A dicha sesión asistieron 157 de un total de 257 consejeros con lo que se declaró el quórum legal con más de las dos terceras partes del Consejo. En realidad eran 171 los votos necesarios para cubrir las dos terceras partes, aunque esto no se asienta en el acta, pero se dice que “se habían recibido votos de personas ausentes” y se especificaba que “desde hacía años se habían hecho válidos los votos escritos”. En la Facultad de Filosofía y Letras, fueron reelectos por unanimidad el doctor Julio Jiménez Rueda; en la Facultad de Ciencias, el ingeniero Ricardo Monges López; el doctor José Aguilar Álvarez, de Odontología; en Ciencias Químicas, el ingeniero Manuel Dondé Gorozpé; los directores de Artes Plásticas, Carlos Alvarado Lang y de la Escuela Nacional de Música, Luis G. Saloma fue-

ron reelectos con 147 votos cada uno; en la Escuela de Comercio fue reelecto el contador José T. Barra por mayoría de 149 votos; en la Escuela Nacional de Economía se eligió, por unanimidad al licenciado Gilberto Loyo; en Medicina, también por unanimidad, el doctor Gustavo Argil; en Ingeniería, el ingeniero Pedro Martínez Tornell, con 147 votos; en Arquitectura, el arquitecto Enrique del Moral; finalmente en Iniciación Universitaria, con 125 votos, el licenciado Roberto Patiño Córdova.¹

Para atender la protesta de los consejeros estudiantes de la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria el Consejo acordó nombrar una comisión, integrada por Julio Jiménez Rueda y por Fernando Orozco, “para que oyendo a amabas partes y mientras proseguía la sesión presentaran un dictamen e hicieran gestiones para avenir a las partes”. Poco antes de concluir la sesión se presentaron de nuevo los candidatos para ocupar la dirección de esta escuela. Los resultados de la votación fueron favorables a la reelección del médico veterinario Rubén Fernández con 125 votos “presentes más los recibidos escritos por la Secretaría”.

En cuanto a la Escuela Nacional Preparatoria, se sabía desde el inicio de la sesión que habría conflicto. Esta certeza se sustentaba en distintos elementos, entre ellos, en primer término, estaban las constantes confrontaciones y rivalidad histórica entre los grupos y tendencias políticas existentes en la UNAM, una de las cuales tenía fuerte presencia dentro de la Nacional Preparatoria y se había ido consolidando como opositora de la mayoría de los rectores que ejercieron durante los años 1933 a 1944, entre ellos, Rodulfo Brito Foucher; en segundo, por la serie de modificaciones impulsadas desde el inicio de esta gestión, en julio de 1942, precisamente dos años atrás.

Por mayoría de 89 votos para el profesor Antonio Díaz Soto y Gama contra 50 para Agustín Yáñez, se declaró director electo al primero.

La inconformidad por los resultados en estas dos escuelas desencadenó un conflicto en la UNAM. Las causas de éste se originaron

1 ARBF, Acta de la Sesión del Consejo Universitario, caja 53, 6 de julio de 1944.

muchos años atrás y se agudizaron desde el inicio de la gestión de Rodolfo Brito Foucher.

Este rector no llegó a la rectoría de la institución solamente por su trayectoria como universitario o por la relación con sus anteriores compañeros de estudios. En gran medida su éxito se debió al apoyo proveniente de algunos personajes de los grupos católicos, atentos al desarrollo de la problemática educativa en general y la universitaria, en particular. De ellos provino la propuesta para que Brito presentara su candidatura en la elecciones para rector de la UNAM. Este proceso tendría lugar en junio de 1942 y en diciembre de 1941, cuando empezaron a reunirse, había tiempo suficiente para evaluar la situación y considerar las posibilidades reales.

El panorama no era adverso. Desde el inicio de su gobierno, Manuel Ávila Camacho había tratado de continuar y profundizar la línea política moderada. Esto implicaba modificar tendencias en cuanto a la política agraria, de relaciones sindicales y organizaciones, de política interna en el Partido de la Revolución Mexicana, de relaciones con las nuevas organizaciones políticas como el Partido Acción Nacional; de relaciones con el clero y, desde luego, modificar la política educativa.²

Eso implicaba cambios estructurales importantes, considerando el interés de este gobierno por promover su proyecto modernizador, se decía que había que impulsar el “nacionalismo revolucionario”. En pocas palabras, aquellos que no suscribían este proyecto actuaban en contra de la nación.

La política educativa de este gobierno se orientó a la resolución de tres problemas básicos: reformar el artículo 3º constitucional; establecer las bases de la relación laboral entre las organizaciones sindicales del magisterio y desarrollar propiamente una política educativa nacional marcada por la moderación respecto al proyecto de educación socialista. Ello supuso varios conflictos y cambios en la Secretaría de Educación Pública que en ese sexenio estuvo a cargo de

2 Cfr. Luis Medina, *Historia de la Revolución Mexicana, Periodo 1940-1952. Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978, pp. 345 y ss.; James D. Cockcroft, *La esperanza de México. Un encuentro con la política y la historia*, México, Siglo XXI, 2001, pp. 177 y ss.

tres personas distintas: Luis Sánchez Pontón (diciembre de 1940 al 11 de septiembre de 1941), Octavio Véjar Vázquez (12 de septiembre de 1941 a diciembre de 1943) y Jaime Torres Bodet (1944 a 1946).

El secretario Octavio Véjar Vázquez contaba con el apoyo de la facción conservadora del magisterio organizado. El sentido de este apoyo se sustentaba en la idea de Véjar Vázquez de impedir que las “ideas ajenas” se enraizaran en nuestro país pues eso era “un grave obstáculo a la unidad nacional”. Retomaba parte del discurso vasconcelista en el sentido de “recuperar la espiritualidad”, involucrar a la iniciativa privada en el desarrollo de los planteamientos educativos y reforzar el discurso nacionalista orientando el discurso educativo. La convergencia del secretario de Educación con la postura de Manuel Gómez Morín y de los grupos conservadores era clara.

Ante esta perspectiva en las líneas de gestión educativa, las posiciones estaban claras:

Desde 1933, cuando los universitarios habían conseguido su autonomía absoluta, en la institución se habían ido perfilando al menos tres tendencias básicas: la de los *estatalistas*, los *tradicionales* y los *autonomistas*.³ La primera, la de los *estatalistas*, estaba representada por Vicente Lombardo Toledano, que a pesar de no tener ya ningún cargo dentro de la institución era el referente de discurso y acción para algunos grupos presentes sobre todo en la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela de Medicina Veterinaria, parcialmente en las escuelas de Comercio e Iniciación Universitaria y diluida en algunas otras escuelas: Medicina, Ingeniería y Leyes. Entre las organizaciones estudiantiles, los estatalistas intentaron dominar la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) pero, aunque ellos la habían controlado durante 1933, posteriormente su capacidad de acción e influencia quedó limitada por la presencia de otros grupos.

La disputa entre los estudiantes se daba en la presidencia de las sociedades de alumnos de las respectivas escuelas; cada uno de estos representantes eran los delegados ante la FEU y de manera similar se

3 Estas categorías las desarrollo de manera extensa en otro trabajo. Véase Gabriela Contreras Pérez, *Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México, 1933-1944*, México, Colección Breviarios, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2003.

elegía a los delegados ante otra organización más grande, la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE). Cuando los estudiantes de esta tendencia no pudieron continuar sus labores dentro de la FEU o la CNE, se organizaron en la Confederación Estudiantil Socialista de México.⁴

Los profesores que se ubicaban bajo la línea estatalista habían estado ligados al proyecto de educación socialista, mismo que continuaban defendiendo. Durante estos años (1933 a 1944) intentaron conservar su representación ante el Consejo Universitario, contaban con el apoyo gubernamental y, por lo general, encontraron oposición a sus planteamientos. Aparte de Lombardo Toledano y Narciso Bassols, destacaron como parte de este grupo José María de los Reyes, Ángel Carvajal, Agustín Yáñez, entre otros.

En cuanto a la vertiente *tradicional*, entre los profesores contamos a Manuel Gómez Morín, Fernando Ocaranza, Mauricio M. Campos, Julio Jiménez Rueda y Vito Alessio Robles, entre otros. Ellos centraban su postura en la defensa de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra; no estaban dispuestos a transigir en los intentos gubernamentales por intervenir en la definición de la política educativa universitaria y menos aún permitirían que un proyecto como el de la educación socialista llegara a establecerse dentro de la institución universitaria ni en el conjunto del sistema educativo nacional.

En cuanto a los estudiantes, a partir de 1935 los jóvenes aglutinados en torno a la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC), brazo de Acción Católica Mexicana que operaba bajo la dirección de la Compañía de Jesús, habían ganado tanto la representación de la FEU como de la CNE. Su objetivo era difundir una idea de acción cristiana entre los estudiantes, moralizar, proyectar actividades de servicio. Estaban atentos de quién educaba, a quiénes se les impartía instrucción, cuál era el contexto en que se proporcionaba este servicio; eran vigilantes del fin de “la educación cristiana”.

4 Respecto de las organizaciones estudiantiles, véase Donald J. Mabry, *The Mexican University and the State. Student Conflicts, 1910-1971*, Texas, A&M University Press, College Station, 1982.

Había que integrar paulatinamente, trabajar junto con otros jóvenes para conseguir sus propósitos de “fomentar la cultura católica entre los universitarios”. La Acción Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM) tenía su fuerza fundamental en la UNEC. Sin embargo, desde 1938 ésta empezó a tener problemas no sólo por la presencia de otros grupos católicos sino por una decisión superior, de la jerarquía católica. Primero, se les orientó a moderar su actividad política, atendiendo los problemas de organización, orientación y trabajo en la UNAM; segundo, “por razones circunstanciales” las autoridades eclesiásticas no reconocieron a la UNEC como rama fundamental de Acción Católica, el apoyo a estos jóvenes fue disminuyendo paulatinamente y fueron perdiendo no presencia pero sí fuerza dentro de las instituciones educativas.⁵

En 1936 otra organización de estudiantes católicos empezó a cobrar fuerza: Los Conejos. Estos jóvenes provenían en su mayoría de escuelas de los hermanos maristas, aunque también había egresados de colegios de los hermanos lasallistas. A diferencia de los jóvenes de la UNEC, estos muchachos no le daban cuenta de sus actos a nadie dentro de la jerarquía católica, funcionaban de manera secreta, coincidían en la idea de la acción cristiana pero, a diferencia de la UNEC, sus métodos eran más directos y llegaban a tener ciertos niveles de violencia para conseguir sus objetivos.

¿Quiénes eran Los Conejos? Hemos señalado ya que se trataba de jóvenes egresados de escuelas particulares, básicamente dirigidas por la orden de los Hermanos Maristas. Desde el año de 1936 habían empezado a funcionar, primero alrededor de un club de actividades deportivas y de excursionismo llamado Esfuerzo.

5 En mayo de 1941 renunciaron siete miembros del Comité Central de la ACJM y renunciaron a la propia organización. Las razones residían en las formas de toma de decisión, “por la aparente carencia de aspiraciones comunes y por la divergencia en el modo de pensar de sus miembros; de donde resulta que los acuerdos no se adoptan por un grupo director unificado a los propósitos, previa la deliberación adecuada y el convencimiento de los que piensan de manera distinta, sino que las determinaciones en asuntos importantes, son producto de una simple votación en la que sólo y siempre decide una mayoría de la mitad mas uno, también previa y sistemáticamente formado”. Renunciaron Óscar Méndez, Roberto Ibáñez, Luis Vargas, Enrique Michel, Guillermo Martínez, José A. García y Edmundo Castillo. ACCM-ACJM, 1939-1942.

Derivado del Club Esfuerzo unos cuantos, previamente seleccionados, pasaban a formar parte de otra organización llamada simplemente El Grupo. Sus características de sigilo, su rebeldía a rendir cuentas a la jerarquía religiosa, su decisión de actuar, cuando fuera necesario, con mecanismos similares a los de otros grupos actuantes en la UNAM; su rápida incorporación, a partir de 1936, a las mesas estudiantiles, las sociedades de alumnos, a la FEU y después a la CNE, les permitió tener significativo predominio político dentro de la institución universitaria.⁶

Los jóvenes de la UNEC no veían con buenos ojos las formas de actuar de Los Conejos. Criticaban su reserva y su posición rebelde ante la jerarquía católica, cuestionaban sus métodos de acción y consideraban que estaban lejos ya de principios tales como atender los problemas de organización, la orientación y el trabajo en la UNAM que para ellos, como instancia de Acción Católica Mexicana, era tan importante.

En cuanto a los *autonomistas*, el grupo se había consolidado a partir de la obtención de la autonomía, en 1929 y habían continuado trabajando bajo la idea de que la propia universidad debía definir sus propósitos, sus metas y los mecanismos y formas estructurales que le permitirían llegar a ello, sin intervención del gobierno. El principal representante de este grupo era Alejandro Gómez Arias. Otros que siguieron la línea autonomista fueron: Salvador Azuela, y en un momento dado, Antonio Caso, además de Mario Souza, Enrique González Aparicio e incluso el propio Mario de la Cueva, también simpatizaban con esta línea Jesús Silva Herzog o Francisco González de la Vega.

Entre los estudiantes esta tendencia alcanzó una pequeña representación bajo diversos grupos que, si bien se definían como autonomistas, simpatizaban con corrientes de pensamiento marxista y, desde esa perspectiva, eran críticos del proyecto de educación socialista y alcanzaron su punto máximo durante la gestión de Luis Chico Goerne, apoyados por Azuela. Sin embargo, precisamente en ese pe-

6 Para una visión más detallada de este grupo, véase Gabriela Contreras Pérez, *op. cit.*, pp. 85-100.

riodo fue cuando tanto la UNEC como Los Conejos se desarrollaron con mayor fuerza y consiguieron el control de la mesas estudiantiles, la CNE y la FEU.

Todos eran, en términos generales, los grupos actuantes. Los proyectos académicos pudieron desarrollarse con pocos recursos, escaso mobiliario y material, con instalaciones poco adecuadas o improvisadas. Sobre la marcha fueron modificando los estatutos, el funcionamiento del Consejo Universitario, de las academias de profesores.

Todo ello a pesar de los frecuentes conflictos internos entre los profesores, las movilizaciones, huelgas estudiantiles, o los intereses políticos de ciertos profesores que decían oponerse a la intromisión de la política en la vida universitaria. La UNAM no se había dejado vencer por las dificultades económicas y era evidente que a estas tres tendencias las unía la defensa de la libertad de cátedra, la autonomía y la demanda de subsidio.

Desafortunadamente, aparte de las tendencias políticas referidas anteriormente, en algunos recintos de la institución podían identificarse ciertos grupos de choque, activos —al parecer— desde la gestión de Luis Chico Goerne (septiembre de 1935 a junio de 1938); activos aún con Gustavo Baz (junio de 1938 a diciembre de 1940) y con Mario de la Cueva (enero 1940 a junio de 1942). Siendo rector Gustavo Baz se creó un grupo de estudiantes con propósitos deportivos: el Pentatlón Militar Deportivo Universitario, a la cual muchos le adjudicaron un doble carácter, por un lado deportivo y disciplinario y, por otro, de control al servicio del rector. Al decir de Donald J. Mabry, la ausencia de movimientos o conflictos estudiantiles tanto con Baz como con de la Cueva se debió sobre todo al control que este organismo impuso sobre los estudiantes.⁷

Por otro lado, también tenían importancia las actividades de grupos de profesores, en particular de la Escuela de Medicina, que actuaban bajo el supuesto de anteponer lo académico a cualquier otro criterio y que se decían apolíticos. Esa postura evidentemente

7 Donald J. Mabry, *op. cit.*, p. 180.

política definió varias estrategias y más de un acuerdo de la vida universitaria y sirvió de base para la gestión de Gustavo Baz.

Aparte de los grupos y las tendencias mencionadas, hay que considerar que entre los profesores las posturas católicas o favorables al conservadurismo persistieron durante muchos años: no sólo las organizaciones estudiantiles influían en los procesos universitarios, también contaban con el aval y respaldo del profesorado. No eran los rectores unos solitarios tomando decisiones ni el Consejo Universitario era la única instancia responsable de lo que sucedía en la institución. Todos estos actores, juntos, discutiendo, animando la conciliación o maltrechos por las disputas, aportaron y definieron el carácter de la UNAM.

Ésta era la institución que Brito encontraba tras una separación de siete años. A su partida se le encontraba ubicado entre los autonomistas; regresaba apoyado por la corriente dominante entre los estudiantes y que, de alguna manera, controlaba al Consejo Universitario: Los Conejos, es decir, por una parte de los tradicionales. Brito tenía también el apoyo de la UNEC, lo cual resultaba extraño siendo estos dos grupos divergentes en sus formas de acción. Poco a poco su candidatura empezó a ganar fuerza.

Brito tenía, por un lado, el apoyo de la CNE, presidida por Antonio Hidalgo (católico) y Roberto Ibáñez Packman⁸ y, parcialmente, de la FEU, presidida por José Luis Curiel (de Los Conejos); por otro lado, tenía apoyo de varios profesores, directores de escuelas e institutos y, en general, de algunos de los representantes ante el Consejo.

En voz de Oswaldo Robles, también de Los Conejos, la candidatura de Brito era importante para iniciar una “era brillante y fecunda en la Universidad”. Difundían la imagen de un futuro rector vital, decidido impulsor de las tareas académicas, de la “revisión y enriquecimiento de nuestras tradiciones culturales”, defensor de las libertades docentes, y de la vida autónoma. Robles estaba convencido de que este candidato contribuiría a fortalecer “la afirmación de

8 Roberto Ibáñez había renunciado al Comité Central de Acción Católica y a la propia Asociación en mayo de 1941. Estaba en la Confederación pero distante de la UNEC. El apoyo a Brito era como católico independiente.

una conciencia mexicana e hispano americana”. Estaba claro que, además, Brito conservaría el orden en las labores de la academia, el respeto a la jerarquía. Lo calificaban como un defensor fervoroso de los derechos y las libertades del espíritu lo que era fundamental para la UNAM. Y terminaba diciendo: “Brito será rector, lo creemos y los deseamos firmemente; él hará que nuestra vieja y gloriosa casa [...] adquiera definitivamente los austeros perfiles de una comunidad del espíritu”.⁹

La campaña de apoyo a Brito estaba organizada detalladamente. Evidentemente lo respaldaba un grupo que conocía a fondo los grupos activos en la institución, que sabía cuáles eran las tendencias y los puntos de conflicto, que tenía estrategias de acercamiento y reconocía a los núcleos duros, aquellos en los donde no se podría influir o acceder.

Uno de esos núcleos era el que había propuesto a Salvador Azuela como candidato a la rectoría. La trayectoria de Azuela dentro de la UNAM había sido intensa, relevante. En 1929, Azuela había estado al lado de José Vasconcelos, en su campaña presidencial. En 1933, cuando Manuel Gómez Morín fue nombrado por aclamación rector, Azuela había recibido nombramiento como secretario general.¹⁰ Después, en el periodo de Chico Goerne, fungió como secretario de Acción Social. En cuanto segundo hombre más importante en ese periodo, encabezó una lucha frontal contra los católicos de UNEC, promoviendo la expulsión de algunos de ellos. En 1940 decidió apoyar la candidatura de Juan Andrew Almazán y tras la derrota en las elecciones presidenciales, salió del país. A su regreso a la UNAM recuperó algunas de sus anteriores relaciones y reagrupó a estudiantes y profesores que se manifestaron en contra del pistolero, los grupos de choque y la acción de los grupos católicos.

9 ARBF, “El movimiento pro reforma Universitaria respalda al maestro Brito Foucher”, en *Ofensiva, Órgano de Combate de la APREU*, caja 79, junio de 1942.

10 Salvador Azuela renunció a la Secretaría de la Universidad después de algunos sucesos violentos el sábado 7 de abril en el que intervinieron las fuerzas de la policía y bomberos en contra de estudiantes de medicina y Derecho. En su lugar quedó el licenciado Antonio Armendáriz, a partir de 30 de abril de 1934. El 20 de julio de 1934 se nombró a Fernando Ocaranza director de la Escuela de Medicina. El 18 de octubre un movimiento estudiantil en la Escuela de Medicina desencadenó la renuncia de Gómez Morín.

Claro que Azuela no podía hablar libremente acerca de los actos violentos dentro de los edificios universitarios puesto que él había sido acusado de las mismas faltas cuando fungió como secretario de Acción Social. En realidad, lo que prevalecía dentro de la universidad era una fuerza de choque al servicio de la rectoría, no de un rector en particular. Era un lastre para una institución educativa, al igual que los grupos de pistoleros al servicio del gobierno o de los sindicatos, en esos años, una pesada carga para la sociedad que padecía. Así, los estudiantes, profesores y en general, los trabajadores universitarios tenían el legítimo derecho de protestar en contra de estos grupos y debían continuar exigiendo su desaparición. Era obvio que eran financiados por instancias gubernamentales y lo cual llevaba a exigir a los funcionarios (en este caso a Gustavo Baz), que se abstuvieran de intervenir en los procesos internos universitarios.

En cuanto al apoyo estudiantil para Azuela, el Grupo Depurador Universitario, “en defensa de la autonomía y la dignidad universitaria”, llevaba la batuta. Este grupo defendía su derecho a intervenir libremente en la designación de las autoridades, lo que implicaba su rechazo a la intromisión de funcionarios gubernamentales. Señalaban en un desplegado, por ejemplo, que no permitirían a nadie, por elevado que pudiera sentirse, que trate de burlar la voluntad universitaria”. Además, eran enfáticos al señalar que nadie tenía derecho de calificar quiénes eran los mejores hombres de la UNAM, “en una actitud ridícula, que encubre el afán de mantener a nuestro centro de estudios bajo la dependencia de un círculo cerrado, incompatible con los postulados de una sana democracia.”¹¹

El llamado a la “sana democracia” era un ideal universitario, pero las condiciones del propio proceso les llevó por otros derroteros e incluso intentarían desconocer a la directiva de la FEU, produciendo un conflicto estudiantil que se manifestó en una serie de ataques mutuos entre azuelistas y católicos, que reprodujeron enfrentamien-

11 ARBF, Desplegado del Grupo Depurador Universitario, caja 79. Uno de los dirigentes más destacados de este grupo depurador fue Salvador Pineda. Durante los dos años siguientes este grupo continuaría su campaña en contra de la violencia dentro de las instalaciones universitarias. También encabezaron una gran campaña de desprestigio en contra de Brito Foucher.

tos anteriores, de cuando Azuela depuró a la casa de estudios de los “elementos católicos”.

Los estudiantes sabían que había que ganar las presidencias de las sociedades de alumnos; para los azuelistas, ésta era una tarea que quedaba lejana a sus expectativas pues desde años atrás los católicos habían dominado tales instancia: a partir de 1934 había iniciado la influencia de UNEC y desde 1936 Los Conejos dominaban prácticamente a la FEU y a la CNE, como mencionamos anteriormente. También tenían ascendente en el Consejo, no sólo por los alumnos, sino por los profesores e incluso algunos directores que simpatizaban con sus posiciones sin necesariamente pertenecer a dicho grupo.

Las expresiones de apoyo a uno y otro candidato variaban: por ejemplo, era abierto el apoyo del secretario Véjar Vázquez a Brito Foucher; en cambio, el doctor Gustavo Baz, ex rector de la UNAM, parecía incómodo por la fuerza creciente de este candidato y no parecía muy dispuesto a apoyar a Azuela. Lombardo Toledano, por su parte, había ido perdiendo su presencia política, pero aun así daría su apoyo irrestricto a los grupos estudiantiles y de académicos existentes en la Escuela Nacional Preparatoria para impedir la llegada de Brito Foucher, lo que no necesariamente significaba que desde el inicio apoyara a Salvador Azuela.

Éstas eran las condiciones generales de los estudiantes en el proceso de elección del rector y aunque respecto de Los Conejos está claro que apoyaron a Brito Foucher, movilizándose para tener los votos del Consejo, el apoyo de la UNEC a éste fue menos visible. Por un lado, había que establecer que no todos los grupos católicos actuantes eran iguales; por otro lado, no tenían la misma capacidad de intervención en el Consejo, pero aún así apoyaron a Brito.

Los estudiantes que respaldaron a Brito formaron la Asociación Estudiantil Pro Reforma Universitaria. Tenían una publicación llamada *Ofensiva*, cuyo lema era “Patria y Universidad”. Las líneas de acción se orientaban a implantar un proyecto universitario que reforzara académicamente a la institución: tener profesores de carrera, condiciones más ventajosas para los estudiantes y mejores bibliotecas e instalaciones en general. Además, existía el interés de afian-

zar los vínculos de la institución con instancias pares, tanto dentro como fuera del país.

Era un proyecto ambicioso que requería de la participación de todos los universitarios pero al ser encabezado por esos grupos que no ocultaban su tendencia conservadora, esa reforma podía tener otro sentido.

Así, señalar esta tendencia conservadora se volvió una de las banderas más importantes de los azuelistas que se ocuparon de difundir a Brito como “nazi, fascista, católico, simpatizador de los japoneses, reaccionario” en la publicación *Nosotros*.

Basaban sus acusaciones en la estancia de Brito en Alemania y la supuesta amistad de éste con Saturnino Cedillo. Las pruebas eran dos libros en los que se mencionaba a Brito Foucher.¹² Poco después, apareció en una revista un artículo titulado “Quintacolumnismo en la Universidad”, firmado por el propio Salvador Azuela, donde denunciaba “una supuesta trama quintacolumnista en gran escala”, y señalaba como cómplices a un sacerdote jesuita (posiblemente aludía al padre Julio Vértiz, que recibió muchos ataques similares en esa época); la UNEC, la Unión Femenina de Estudiantes Católicas, la CNE, los sinarquistas, el Partido Acción Nacional, Brito Foucher y el mismo Mario de la Cueva.

Sus argumentos eran similares a los de los católicos cuando ponían énfasis en “esas ideas exóticas y extranjeras que son las del comunismo”. Ajenas también eran las ideas del nazi fascismo y había que marcar distancia y diferenciarse, considerando ciertas características de estos grupos: conservadores, católicos o místicos. Hay que tener en cuenta también la posición de algunos católicos

12 Uno de ellos era Fernández Boyoli, Manuel y Marrón de Angelis, Eustaquio, *Lo que no se sabe de la rebelión cedillista, Lo que no se sabe de la rebelión cedillista*, México, Grafiart, 1938; el otro estaba firmado por Curt Reiss, y se titulaba *Espionaje total*. El primer texto es la versión oficial y tendenciosa respecto de la rebelión de Saturnino Cedillo, donde Brito aparece nombrado un par de veces, como el enlace entre Cedillo y Ernesto von Meck, uno de los hombres del general que tenía a su cargo e entrenamiento de los cuerpos armados cedillistas. El otro libro tiene un matiz sensacionalista, argumenta sin fundamentos y está plagado de exageraciones. Los estudiantes católicos respondieron en su momento a estos ataques, en un desplegado llamado “Contra la calumnia”, firmado por Mario Aguilar, Odilón Pérez e Hipólito González, ARBF, caja 55, s/f.

respecto de la guerra civil española, favorable a los franquistas y al renaciente hispanismo exacerbado.¹³

Desde principios de 1942, Brito sabía que contaba con el sector católico el cual le había asegurado que “todas las ramas católicas le apoyarían aunque entre sí hayan tenido distintos puntos de vista en los problemas universitarios.”¹⁴

El día de la votación en el Consejo Universitario se presentaron únicamente 112 de 257 consejeros. Como invitados asistieron tres ex rectores: Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos y Manuel Gómez Morín.¹⁵

Antes de que iniciara la votación dieron lectura a una carta de Salvador Azuela en la que desmentía haber retirado su candidatura a la rectoría, como se había dicho de manera insistente los días anteriores. Agregaba, asimismo, que tanto él como sus partidarios reconocían la legitimidad de las elecciones para consejero celebradas con anterioridad. Se procedió entonces al registro de Salvador Azuela con lo que se convertía formalmente en el contendiente de Rodolfo Brito Foucher.

La votación era nominal de manera que se acordó nombrar dos escrutadores: Ezequiel A. Chávez y Manuel Gómez Morín. Se procedió entonces a la votación con un resultado de 76 votos a favor de Brito Foucher y 34 votos para Salvador Azuela. Era el 18 de junio de 1942.

Ese día Brito pronunció un breve discurso en el que destacaba su filiación hispanista y mostraba su afiliación con la UNEC: aludía a la “América Española”, señalaba las “ambiciones, malas pasiones de los políticos corruptos, el espíritu de discordia, la mentira [...]”.

13 Para abundar en estos temas, véase Ricardo Pérez Montfort, *Hispanismo y falange, Los sueños imperiales de la derecha española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992; y Alicia Gojman de Backal, *Camisas, escudos y desfiles militares. Los Dorados y el antisemitismo en México (1934-1940)*, México, UNAM- Fondo de Cultura Económica, 2000.

14 ARBF, Carta del Dr. Rafael Santos Jiménez a Rodolfo Brito Foucher, caja 56, 9 de enero de 1942.

15 ARBF, Acta de la sesión de instalación del H. Consejo universitario y elección de Rector para el periodo 1942-1946, caja 63, 18 de junio de 1942. Durante la gestión de Brito Foucher la sesión más concurrida fue la del jueves 6 de julio de 1944, cuando se contó con la presencia de 157 consejeros. Normalmente se recibían votos por escrito de los miembros del Consejo que no asistían a las sesiones.

Retomaba el discurso de los sueños imperiales españoles, subrayando la idea de la supuesta “gran familia del continente hispanoamericano [...] integrada por las mismas razas, la misma lengua y con la misma religión [...]”. Terminaba señalando que de la misma manera que las luchas internas del país habían impedido que ese sueño de progreso fuera posible, así la institución universitaria había sido “desgarrada”.¹⁶

Desde luego, sus oponentes aprovecharon estas palabras para volver sobre las acusaciones que previamente a la elección habían hecho. Si esas ideas serían las prevalecientes en la UNAM por los siguientes años, había que tomar partido y actuar de inmediato. Para algunos grupos dentro el discurso de Brito volvía a significar un reflejo de lo que no se quería, y por supuesto, desde el inicio los mismos universitarios que votaron por Salvador Azuela en la elección, conformaron la fuerza opositora básica en su breve gestión.

Para Brito, en cambio, lo normal era ocuparse de la UNAM para aprovechar todos los recursos y potenciales posibilidades de ésta en la renovación de la sociedad. Esta casa de estudios debía ser la fuente primordial de proyectos que permitieran al Estado avanzar hacia otros niveles, el ejemplo para los medios escolares previos; de ella debían salir personas capaces de proveer a su propio país de soluciones.

En su toma de posesión, el 20 de junio, Brito pronunció otro discurso, igualmente conservador e hispanista, en el que básicamente sostuvo dos ideas: el tiempo perdido de la UNAM por los conflictos nacionales y la preeminencia del cargo de rector.

Alfonso Noriega, que había sido oficial mayor durante la gestión de Baz y de la Cueva, era el secretario general de la institución. El tabasqueño Alfonso Pedrero, era el oficial mayor. Los Conejos estaban en algunos puestos en el Consejo; en su mayoría, los directores de distintas escuelas los apoyaban, a excepción de Veterinaria, la Escuela Nacional Preparatoria, Jurisprudencia y Economía, donde las fuerzas favorables eran minoritarias.

16 Palabras de Rodolfo Brito Foucher, Anfiteatro Bolívar el día de su elección, junio 18 de 1942. AHCU, caja 1941-1942, Año 1942, exp. 6, fs. 9.

El proyecto básico era conseguir que el Estado reconociese el interés universitario por ocuparse de la academia, controlar las fuerzas internas y cooperar con el gobierno en la mayor cantidad de programas posibles.

Los primeros días del mes de noviembre de 1942 inició la discusión de un proyecto de reformas al Estatuto Universitario. Uno de los primeros acuerdos fue modificar los mecanismos de designación de los estudiantes representantes en el Consejo. Se propuso eliminar las elecciones y se designó a los consejeros propietario y suplente en función del promedio obtenido, que debía ser de los más altos dentro de su facultad o escuela.

De un total de 109 votos, únicamente el consejero Frías Llera votó en contra. A pesar de este aparente voto solitario, el descontento entre distintos grupos de estudiantes se hizo patente.

Desde la gestión de Baz se había iniciado un reordenamiento respecto de los promedios mínimos que debían tener los jóvenes profesores (aquellos que daban clase siendo alumnos de niveles escolares más avanzados), argumento académico con el cual depuraron la planta docente, pero que también sirvió para eliminar a aquellos que no les eran favorables.

Así, con este acuerdo se continuaba en la misma línea, reforzando la participación de unos cuantos; una condición elitista si se piensa en la cantidad de jóvenes que debían trabajar para mantener sus estudios y, por otra parte, en las posibilidades de dedicación y éxito de los jóvenes provenientes de escuelas particulares y sin problemas de solvencia económica, con óptimas condiciones para el estudio. Pero esta era, precisamente, una expectativa.

El rector y su equipo mostraban la vertiente autoritaria que sus opositores habían anunciado. Pero no iban a detenerse. Brito aseguraba que las reformas no eran improvisadas sino resultado de meditaciones con profesores y alumnos y confiaba en que “la aprobación de éstas honrarían al Consejo, pudiendo decirse que

era la forma más democrática: que la Universidad se reformaba a sí misma, mediante un proyecto que era de todos los universitarios”.¹⁷

Otro de los cambios que se establecían en la llamada reforma universitaria se orientaba a la ampliación y modificación del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Así, se quiso integrar a ésta con la Escuela de Iniciación Universitaria, ampliar a cinco años el bachillerato. Esta modificación implicaba la división de un área de Ciencias y otro de Letras, con el proyecto de creación de otros dos bachilleratos: uno de Comercio y otro de Música. Además, se propuso la incorporación del griego y el latín en los planes de estudio.

Esto también era un golpe a una de las escuelas en donde no tenía todo el control, se desmovilizaban los grupos que históricamente habían manejado los votos ante el Consejo pues ya no bastaba con la división entre turnos, se incluía la separación disciplinaria. La oposición tanto al proyecto como a su persona aumentó.

Las tensiones entre Brito y los azuelistas nunca aminoraron. De hecho la presión en los distintos edificios universitarios era latente. Eran constantes los reclamos por los desplantes intimidatorios y abusivos de algunos personajes señalados como integrantes de los llamados grupos de choque. No podía afirmarse tajantemente si éstos estaban únicamente al servicio de este rector o si eran parte de los grupos que desde mediados de la década de 1930 habían estado actuando de esta manera. Tampoco podía descartarse la intervención de grupos ajenos a la institución, como ya había sucedido durante el movimiento de 1933 e incluso, los jóvenes pentatletas no quedaban descartados. Lo grave era toda esa violencia en pleno centro de la ciudad de México.¹⁸

17 ARBF, Acta de la Sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario, celebrada el jueves 5 de noviembre de 1942, caja 53.

18 Filosofía y Letras se encontraba en el edificio de Mascarones; Escuela de Jurisprudencia, en San Ildefonso; Comercio, en Bolívar y República de Uruguay; la Escuela de Medicina, en República de Argentina (con un local anexo que anteriormente había ocupado la Escuela de Odontología y después la de Economía); la Escuela de Medicina Veterinaria, en San Cosme y la de Ciencias Químicas, en Tacuba; la Academia de San Carlos, que ocupaban las escuelas de Arquitectura y Artes Plásticas, en las calles de Academia; Ingeniería en Tacuba y la Escuela Nacional Preparatoria, en San Ildefonso.

Sin embargo, Brito se congratulaba de que en su gestión, al igual que en la de Baz o de Mario de la Cueva, los conflictos estudiantiles y las huelgas habían desaparecido. Pero él había conseguido eliminar también las novatadas, las burlas y escarnio a los alumnos de primer ingreso, y establecer un control riguroso para eliminar los fraudes en los kárdex de los estudiantes. Pero los alumnos seguían quejándose de irregularidades.

El año de 1943 sería intenso, tanto en viajes como en las actividades dentro de la UNAM, además de la batalla que habría de dar para obtener algún aumento en el subsidio anual correspondiente, entonces de tres millones y medio de pesos, que hasta el último mes de 1942 no había sido entregado.

Las modificaciones en la política educativa efectuadas durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho trajeron repercusiones para los todos los universitarios, para los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y para las instituciones surgidas durante el periodo cardenista. En el IPN ya no tendrían el beneficio de los subsidios que, de muchas maneras garantizaban su educación: esta vez el financiamiento al Instituto se redujo de manera considerable y, con una situación más precaria que la Universidad, tendría que lidiar con las carencias, pero atendiendo a jóvenes con necesidades económicas mayores.

Brito, la cabeza de los representantes del Consejo, intentaría demostrar a las autoridades competentes que la institución estaba actuando dentro de los márgenes y expectativas gubernamentales en materia educativa, lo que justificaba ampliamente la necesidad de que el subsidio que recibía se incrementara sustancialmente.

Otro aspecto importante de la Reforma Universitaria era el relacionado con la ampliación y adecuación de los espacios de docencia e investigación. Así, durante este segundo año de gestión Brito se ocupó de mejorar el servicio de Biblioteca, aumentando su presupuesto, tanto para la Biblioteca Nacional como para el Departamento de Bibliotecas Universitarias. Por otro lado, se hizo también un estudio de las condiciones de los edificios en donde se encontraban las bibliotecas y se construyó entonces un local para la de la Facultad de Filosofía, se hicieron algunos arreglos en la Biblioteca

Nacional, ubicada en la iglesia de San Agustín, y en la capilla de la Tercera Orden de la misma iglesia se instaló el Gabinete de Estudios Históricos. También se hicieron arreglos a la biblioteca de la Escuela de Jurisprudencia. Además, el antiguo templo de San Pedro y San Pablo fue remozado.¹⁹

Durante la gestión de Brito Foucher se impulsó la apertura de diversos centros e institutos de investigación, como los de Física, Biomédicas, Geografía y Geología. Sumaban ya 13 los institutos de investigación científica que funcionaban en este periodo. También gestionó el reconocimiento de algunas otras instituciones como “incorporadas” a la UNAM, apoyó la marcha de dormitorios para las estudiantes de provincia, y se volvió a abrir la Biblioteca Nacional.

Asimismo, en 1943 Brito alentó, promovió y realizó las gestiones necesarias para la fundación de las universidades Iberoamericana y de la Motolinía, convencido de que los católicos debían tener su propia institución universitaria.

Otra de las cuestiones que ocuparon a Brito durante este segundo año de su gestión eran los terrenos universitarios. Durante los dos últimos meses de 1943, el rector, apoyado por el ingeniero Francisco José Álvarez y con la asesoría del arquitecto Mauricio Campos, consiguieron los terrenos del Pedregal de San Ángel para la construcción de la Ciudad Universitaria. En la última sesión del Consejo Universitario de ese año, Brito explicó, como último punto de la orden del día, todos los trámites que habían realizado para conseguir estos terrenos.

La correlación de fuerzas tanto externa como interna había cambiado. Había cambiado el secretario de Educación Pública —a fines de 1943 Octavio Véjar Vázquez había renunciado y lo sustituía Jaime Torres Bodet—. La política educativa con un orientación inte-

19 Para entonces se tenían ya las siguientes escuelas e institutos en la Universidad: Filosofía y Letras, Escuela Nacional Preparatoria, Iniciación Universitaria, Instituto de Astronomía, incluyendo el Observatorio Astronómico; los Institutos de Geología, Química e Ingeniería, Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas; y Jurisprudencia, Instituto de Derecho Comparado; Escuelas de Comercio, y Economía, Instituto de Investigaciones Económicas, e Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Medicina, Instituto de Fisiología, Escuela e Instituto de Biología; Escuelas de Odontología; Veterinaria; Arquitectura, Artes Plásticas, Música, Investigaciones Estéticas y Centros Obreros.

gral sería el punto fundamental de este secretario. La UNAM, desde esta perspectiva, no podía seguir adelante sola, debía establecerse un criterio de acción para llevar adelante una política educativa de conjunto.

Por otra parte, el grupo inicial de apoyo se había ido reacomodando: Alfonso Noriega había dejado la Secretaría para ir a la Dirección de la Escuela de Derecho. En su lugar se designó al doctor Samuel Ramírez Moreno, cercano al doctor Gustavo Argil, a su vez, opositor de Gustavo Baz. En la Escuela de Medicina el director era, precisamente, el doctor Argil.

En la Escuela de Derecho Brito había encontrado una fuerte resistencia desde el inicio de su gestión, mientras la mayoría había propuesto a Jesús Silva Herzog como candidato a director; Brito apoyó e impulsó abiertamente a Alfonso Pulido Islas. La llegada de Alfonso Noriega no satisfacía a toda la Escuela.

En la misma forma, había problemas en la Escuela de Comercio, en Veterinaria y en la Escuela Nacional Preparatoria. En 1944 habría cambio de director en estas escuelas y, aunque se habían hecho ya los cambios en cuanto a la representación estudiantil, no había nada seguro sobre las expresiones políticas que se darían en los respectivos procesos electorales. Mucho antes que iniciara el registro de candidatos, los grupos volvieron a las denuncias del autoritarismo del rector, de la existencia de los grupos de choque, de los jóvenes armados que le acompañaban a todos lados, intimidantes....

Por otro lado, en cuanto a Los Conejos, si bien estaban satisfechos de que Brito hubiera llevado a cabo gran parte de la Reforma Universitaria, percibían en él una cierta separación e incluso una ruptura con el compromiso inicial. Es muy probable que no les gustara el apoyo del rector a los jesuitas para fundar lo que sería la Universidad Iberoamericana. Si bien podemos hablar de los grupos católicos en conjunto, no podemos evitar las diferencias inherentes tanto en los principios de acción como en la forma en que se llevaban a cabo estos principios. De ese modo, la UNEC y Los Conejos, aún con apego a sus ideas de cristiandad y servicio entre los universitarios, sostenían una rivalidad que afloraba de particulares maneras

en coyunturas específicas. Esta era una de éstas. Brito se quedaría sin el apoyo de Los Conejos.

En unos cuantos meses Brito había realizado varias gestiones que definitivamente modificaban el ritmo y el curso de las actividades en la institución. Las acciones que desde la rectoría se impulsaron serían opacadas con los constantes ataques y acusaciones formulados en contra del rector.

Para los que estaban en su contra y que, además habían sido desplazados por la UNEC y Los Conejos, había muchos factores para tratar de poner en tela de juicio todas y cada una de las medidas establecidas para lograr la Reforma Universitaria. Esta no era de todos los universitarios, había muchos que se sentían excluidos, peor aún, limitados para incidir en las decisiones de su dirección.

Esta universidad crecía y, a la par, acrecentaba su poder. El hecho de que aumentara el número de escuelas incorporadas, el éxito en las políticas universitarias anteriores a Brito (en particular las impulsadas por Gustavo Baz y Mario de la Cueva), en el sentido de homologar los planes y programas de estudio de la escuelas preparatorias, así como el reconocimiento de títulos y certificación de estudios de otras instituciones, efectuados por la UNAM, le iban dando mucho más poder e incidencia que la capacidad mostrada por el gobierno, en este caso la Secretaría de Educación Pública.

Más que en años anteriores, la UNAM, se había convertido en un factor esencial para el Estado; éste debía volver a intervenir y controlar a la institución. Es posible que movidos por un interés de esta naturaleza, los grupos internos que encontraban mayor afinidad con ciertas personalidades dentro del ámbito gubernamental hayan intentado retomar su control incluso a un costo muy alto o desacreditando a quienes la conducían.

Cabe, entonces, insistir en la consolidación de una cuarta tendencia, interesada en la UNAM: aquellos que coincidían en hacer volver la institución al gobierno, aquellos que confiaban en que al acercar de nuevo la universidad a aquellas instancias gubernamentales encargadas de la política educativa, sería posible consolidar un discurso de unidad nacional. Estos eran los grupos cercanos al

doctor Gustavo Baz, que en esta ocasión se alineaba con los de la corriente estatalista.

Ganaban espacio aquellos que pensaban que era necesario moldear el discurso y las líneas educativas de la UNAM; para ellos era importante formular y llevar a cabo los aspectos legales adecuados para una institución educativa nacional; era imprescindible tener un interlocutor que no tuviera tanta independencia del gobierno. En esta línea estaban los grupos situados en la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela de Medicina Veterinaria y en la Escuela de Derecho.

Durante los días transcurridos entre el 6 y 24 de Julio, las actividades en las demás escuelas de la Universidad continuaron funcionando pero, según el relato del propio Brito Foucher, tras haber perdido la elección para ocupar el cargo de director en la Escuela Nacional Preparatoria frente a Antonio Díaz Soto y Gama, Agustín Yáñez continuó su actividad política, vinculado a grupos y personas supuestamente ajenos a la institución universitaria. De ese modo, entre los que apoyaban a Yáñez se encontraban varios integrantes del Sindicato Único de Empeados y Trabajadores de Distrito Federal, que conformaban un grupo de choque y, según diferentes informes llegados a la oficina de la rectoría, se habían dado cita para el lunes 24 de julio, desde las primeras horas de la mañana, para “asaltar los edificios de la Universidad y clausurarlos, con el objeto de simular una huelga estudiantil popular y repetir en México lo que hace un año otros políticos hicieron con las Universidades de Michoacán”. Brito informó de estos movimientos al regente, Javier Rojo Gómez e hizo un llamado a los estudiantes y profesores para continuar con sus labores “y para que si nuestra Universidad fuere atacada, la defiendan por cuantos medios fueren indispensables”.²⁰

20 Borrador de una carta escrita por Rodolfo Brito Foucher, dirigida al Presidente de la República, a los profesores y estudiantes de la Universidad, lunes 24 de julio de 1944. Aparentemente ésta carta no se envió, no existe en el archivo una versión mecanografiada de la misma, en cambio, hay otra carta, fechada dos días después, mecanografiada y firmada, en la que él llama a “los dos mil quinientos maestros de la Universidad, a los veinte mil estudiantes y a los mil empleados de nuestra Casa de Estudios la cuestión de confianza. Ya he dado instrucciones a todos los señores Directores para que, a partir del próximo Viernes 28 del presente mes, comience a efectuarse en todas las Facultades y Escuelas, un gigantesco referéndum, en el

La forma en que el conflicto había ido desbordando las peticiones de renuncia de los directores de Veterinaria y la Preparatoria no parecía tener congruencia con un proyecto en donde lo académico pasara por encima de las prioridades políticas. A pesar de que el rector hubiera llamado a un plebiscito para definir la situación en ambas escuelas, las acciones violentas dentro de la Universidad habían continuado. Los estudiantes llegaron al enfrentamiento, aunque inicialmente éste no hubiese arrojado saldos rojos.

Después se hicieron acusaciones de que se preparaban ya con piedras, ladrillos, palos y hasta con supuestas “bombas molotov”, circunstancia que el propio rector quiso constatar, sin poder probar nada. En todo caso, todos sabían que la situación desembocaría en un enfrentamiento violento en cualquier momento. Ningún llamado al orden fue atendido.

Los estudiantes sostenían que no había congruencia entre la propuesta académica del rector y los hechos desencadenados. Las acusaciones iban directamente contra Brito Foucher: se decía que con tal de mantener el orden y establecer la Reforma Universitaria, se había llegado a un ambiente de violencia e intolerancia en el cual la UNAM no podía desarrollar ninguna actividad académica. Los Conejos, siguiendo la argumentación anterior, se separaron también de Brito.

Por su parte, los grupos opositores al rector expresaban su opinión y posición sobre él, sobre la Reforma Universitaria impulsada y el conflicto de las dos escuelas. Dijeron que querían dar a conocer amplia y detalladamente a la opinión pública las causas de la agitación universitaria. La primera de éstas era “el régimen rígido y despótico de Brito Foucher”, por lo que ellos pedían que no continuara ya en la rectoría y señalaban tres aspectos respecto de su actuación reprobables: el primero refería sus ideas totalitarias; segundo, su reforma universitaria y, tercero, “la manera de realizar ese plan a través del Consejo Universitario y de múltiples procedi-

cual se preguntará a todos los universitarios si me piden mi renuncia o si me otorgan un voto de confianza.” ARBF, Carta de R. Brito Foucher, A los profesores, estudiantes y empleados de la Universidad, caja 76, 26 de julio de 1944.

mientos que el criterio de su creador seguramente ha considerado práctico y contundente”.

Consideraban que dichas reformas sólo eran superficiales y administrativas; que en el caso de la designación de los presidentes de las sociedades de alumnos lo que se había conseguido era tener mesas directivas “torpes e infecundas”, sujetas a la manipulación del “hombre fuerte” y que no habían hecho nada más que facilitar la imposición de reglamentos e individuos en las direcciones escolares, pero sin proponer nada en apego a los problemas nacionales y “frente a las más grandes necesidades de profesores y alumnos universitarios”. Y concluían diciendo:

Los procedimientos han sido tiránicos y crueles. Desde el día de su elección se dejaron ver los medios que el señor Licenciado emplearía para lograr sus fines: grupos de pistoleros pagados, estudiantes o extraños a nuestra Casa de Estudios [...] se han sucedido incontables incidentes en que los grupos de golpadores profesionales han hecho víctimas a los jóvenes honestos y rebeldes. En los últimos días se ha visto, con horror, en todo el barrio universitario, que esas fuerzas de choque, las únicas que apoyan a Brito ahora, han multiplicado sus sangrientas hazañas con motivo de la inconformidad estudiantil ante la imposición de Soto y Gama en la Escuela Nacional Preparatoria.

Quizá sea la energía la única cualidad que se observe en el Licenciado. Pero habiéndola empleado para lograr violentamente sus propósitos, la ha convertido en cualidad negativa. La violencia no ha existido solamente en las brigadas de choque, sino también en el mismo mecanismo de repetición con que se insiste en imponer un orden artificial que no responde a una armonía interior. En vez de tratar con talento de hacer emanar una buena conducta de la disposición interior de los estudiantes, como en un molde se ha tratado de formarlos.²¹

21 ARBF, “Manifiesto de los estudiantes universitarios de México a la opinión pública nacional, mimeo”, s/f... El documento, según se indica en el mismo, fue enviado a Brito Foucher por el maestro de la Escuela Nacional Preparatoria Méndez Rostro, caja 76.

En un momento específico, los estudiantes de Leyes manifestaron su descontento. El oficial mayor de la universidad, el tabasqueño Alfonso Pedrero, intentó calmar los ánimos y consiguió que algunos estudiantes volvieran a clase, pero sin éxito.

El día 24 de julio, mientras se verificaba un examen profesional en la escuela de jurisprudencia, los estudiantes cerraron el edificio. Brito presidía el examen y pese a sus esfuerzos por desalojar a los jóvenes y contener la situación, tuvo que abandonar el edificio. Al día siguiente, se informaba, mediante una circular firmada por el rector que se suspendían las clases en ese plantel, para prevenir enfrentamientos “que podrían resultar sangrientos”. Las clases se reiniciarían el primer día de agosto mientras las autoridades universitarias resolvían los problemas.²²

Omitían todos los opositores el hecho de que Brito hubiera encomendado al director de la Facultad de Filosofía y Letras, Julio Jiménez Rueda, y a Froylán Hernández López, profesor de la Escuela de Derecho, entablar comunicación con los estudiantes constituidos en un comité de huelga, con quienes habían estado varias horas intercambiando impresiones, insistiendo en el plebiscito. Los profesores no consiguieron que los estudiantes desistieran en su posición ni ese día, 25 de julio ni al siguiente.²³

El rector condenó la violencia. Anunció que no habría quien saliera lastimado pues de modo contrario habría de presentar su renuncia. Acudió entonces al presidente de la república, Manuel Ávila Camacho, quien le insistió en la necesidad de que el conflicto fuese controlado por las instancias de la propia institución educativa. Brito insistió en la intromisión de elementos ajenos a ella en el conflicto, sobre todo personas ligadas al Sindicato de Limpia y Transporte del Distrito Federal, interesados en violentar la situación y reiteró al presidente su decisión de impedir un desenlace funesto. Agregó, además, que de salir alguien lastimado o herido de seriedad, o incluso

22 ARBF, Circular. A los profesores y estudiantes de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, firmado por Rodolfo Brito Foucher, caja 76, 25 de julio de 1944.

23 ARBF, Declaración del Froylán Hernández López, ciudad de México, 26 de julio de 1944. Procuraduría General de Justicia del Distrito y Territorios Federales. caja 81.

un solo estudiante muerto, renunciaría de inmediato a su cargo. Pero Ávila Camacho, a su vez, insistió en que él no intervendría.

Al día siguiente, en un enfrentamiento afuera de la escuela de Veterinaria, la violencia irrumpió. Un estudiante, José García Casillo, murió a consecuencia de un golpe en la cabeza, presentaba “hundimiento craneal con lesión del seno longitudinal”. Nueve jóvenes, tres de ellos de Medicina Veterinaria, fueron atendidos en la Cruz Roja; cinco más recibieron servicio médico en la Cruz Verde y siete estudiantes más, seis de la Preparatoria y uno de Leyes, fueron atendidos en el Centro Médico Universitario. Ninguno presentaba herida de bala.

Finalmente, el 27 de julio de 1944, por la noche, Brito renunció a su cargo como rector de la Universidad. La salida de Brito concluyó entre una serie de nombramientos y la vuelta a la formación de un directorio universitario, cuyo fin —se decía— era “normalizar la vida de la Universidad encausándola por senderos estrictamente democráticos y universitarios”.

En un desplegado firmado por profesores y alumnos se anunciaba la integración de un consejo constituyente, el cual, según el mismo escrito, debía ser “insospechable de cualquier vicio” y tendría la tarea de nombrar rector de la UNAM. Además, debía tener “conocimiento y resolución de los problemas de la casa de estudios”; por último, convocaban a elecciones para elegir a su máxima autoridad para el día 1° de agosto de 1944. Exhortaban a que en tal proceso hubiera orden y llamaban a participar a todos los universitarios.

No existe otro interés sino el alto interés de la Universidad. Fuera de mezquinos propósitos personales, todos debemos sumar nuestros esfuerzos para que la Universidad surja de esta crisis dando al país un ejemplo de pureza democrática. Para evitar suspicacias o parcialidades, las votaciones deberán ser presididas por los Decanos de las respectivas Escuelas y Facultades.²⁴

24 ARBF, Memorándum firmado por el decano encargado de la Rectoría Provisional de la Universidad Nacional Autónoma de México, licenciado Pedro Argüelles, caja 35, México, 29 de julio de 1944. El Directorio Universitario estaba integrado por los siguientes profesores: licenciado Manuel Gual Vidal, licenciado Alfonso Noriega Jr., doctor Raoul Fournier, licenciado Agustín

Pero esta convocatoria no tuvo efecto. Procedió, en cambio, la intervención del gobierno. Los ex rectores, reunidos una vez más pero ahora como Junta de Gobierno,²⁵ coincidieron en designar a Alfonso Caso como rector provisional, a partir del 31 de agosto. A él le correspondería la difícil labor de establecer la nueva Ley Orgánica de la Universidad. Alfonso Caso concluyó su periodo el 24 de marzo de 1945 y, de acuerdo con la nueva reglamentación, la nueva junta de Gobierno designó como rector a Genaro Fernández Mac Gregor, para el periodo comprendido entre marzo de 1945 a marzo de 1949. Pero tampoco este rector concluiría su gestión.

Durante esos 11 años la UNAM sostuvo el gobierno propio y libre y, además, creció. La institucionalidad se había iniciado mediante la lucha por la autonomía pero no concluía este ciclo con una nueva Ley Orgánica.

Con respecto de su salida de la UNAM, Brito argumentaba que se había tratado de toda una campaña en la que participaban personas con diversos intereses a la institución y que no compartían la forma en que él se manejaba al frente de ésta pues, al ejercer con firmeza y autoridad su cargo, desplazaba incluso a los grupos que lo habían apoyado, que, irónicamente, eran los mismos que lo habían derrotado.

Brito sabía de la existencia y capacidad de movilización de Los Conejos pero, dado que actuaban en secreto, nunca supo a ciencia cierta quiénes lo formaban, cuáles eran sus vínculos con otros grupos, cuál la diferencia con los católicos de la UNEC, cuáles sus alianzas. Él no había tenido nunca forma de controlar ni de incidir en las corrientes la opinión de éstos. En 1944 el presidente de la CNE era Ignacio Muriel de la Maza, que después fundaría junto con otros la Corporación de Estudiantes Universitarios; por la Fede-

Yáñez, licenciado Octavio Medellín Ostos, doctor Juan Gómez Piña, licenciado Alberto Trueba Urbina, doctor Ignacio Reynoso. Además, por los alumnos: Manuel Calvillo, Enrique Navarro Palacios, Luis Correa, Gregorio Lozoya, Víctor Mayagoitia Nájera, Alfredo Corona, Carlos Pacheco, Miguel Alatríste.

25 Después de la Renuncia de Rodolfo Brito Foucher, el secretario general, Samuel Ramírez Moreno quedó a cargo de la Universidad entre los días 28 y 31 de julio. Después, durante otros días, el cargo quedó en manos de José Agustín Álvarez. La Junta de Gobierno fue responsable de la conducción de la Universidad entre el 18 y el 31 de agosto de 1944.

ración de Estudiantes Universitarios, Luis Wilebaldo Murillo, que pertenecía a Los Conejos.

En su carta de renuncia Brito señalaba que había dos causas fundamentales para la UNAM. La primera se refería a los problemas inherentes a la sociedad y el Estado, “cuyos defectos y vicios se reflejan íntegramente en la Universidad”. Las reformas universitarias indispensables, agregaba, no podrían realizarse “mientras no se reforme el Estado y no se purifique la sociedad mexicana”.

La otra causa, consideraba él, era la organización de tipo político prevaleciente en la institución desde que se consiguió la autonomía, en el año de 1929, asunto al que no se le daba importancia pues no se admitían cabalmente “los vicios que en la Universidad las dos causas engendran”.

En particular, se refería a Gustavo Baz como uno de los más interesados en desprestigiarle. Se decía que algunos de los alumnos de la Escuela de Veterinaria trabajaban en la Secretaría de Salubridad, o incluso, que no trabajaban, pero que sí cobraban. La cantidad de cartas anónimas que recibía Brito Foucher para informarlo de este tipo de datos seguramente generaba confusión y desconfianza. También llegó a mencionar que Alfonso Martínez, secretario general del Sindicato Único del Departamento Central y Luis Ruiz Velasco, delegado del mismo sindicato, supuestamente vinculado a Agustín Yáñez, estaban interesados en conseguir su salida de la rectoría.

Así se lo habían hecho saber a Brito diferentes personas. Las intrigas, las decisiones de los grupos organizados, las reuniones secretas donde él no era invitado, las ofensas y, en consecuencia, la movilización ante un ambiente en el que se percibía que no todo funcionaba armoniosamente entre las autoridades universitarias. Aunado a esto, la resistencia de los grupos estudiantiles a que se continuaran las reformas diseñadas por él y, por último, pero no menos importante, la necesidad del Estado de volver a incidir directamente en el destino, funcionamiento y dirección de la UNAM.

Todos esos factores contribuyeron al desenlace que hasta ahora, más de 50 años después, sigue considerándose como el mayor conflicto de la UNAM. Lo trascendente de esa versión, tan repetida y necesaria como relativa y reinventada, es que ha servido para mante-

ner un control. En el imaginario colectivo la figura de Brito Foucher y de todo el periodo que le antecedió se asocia con el catolicismo, las fuerzas de derecha, el conservadurismo. En suma, la renuncia de este personaje significaba para el Estado asumir nuevamente el control de la casa de estudios más importante del país y el mensaje inherente era la delimitación del activismo e influencia de la derecha en un terreno tan importante como lo era la educación.

Normatividad docente durante la vigencia de la ley de 1933 en la universidad Nacional de México

Celia Ramírez López

IISUE-UNAM

La situación académica de la hoy llamada, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante el periodo de 1933 a 1944, en el que ésta perdió el título de *nacional*, es escasamente conocida debido sobre todo al interés que ha tenido su situación política y económica.

Así, la historiografía de ese periodo habla poco sobre la situación académica de la Universidad. Siendo la docencia, su actividad sustantiva, el análisis de ésta desde diferentes perspectivas puede aportarnos un mayor conocimiento de cuál era el nivel académico de la institución en esta controvertida etapa.

El propósito de las leyes no es sólo regular la conducta sino provocar las conductas que se consideran positivas. Por lo tanto, un indicador importante para conocer la vida académica es la forma en que la institución dicta, a través de su normatividad, cómo debe ser su ejercicio docente. Es claro que la realidad no siempre responde a lo que dictan las leyes, pero éstas la guían y la condicionan. Con ese objeto, y considerando también lo que para la institución ha significado su normatividad, revisaré todo lo que la legislación universitaria dictaba entonces para quienes ejercían la docencia.

De esta suerte, veremos lo que dice la Ley Orgánica de 1933, los tres Estatutos que de ella se derivaron y los reglamentos generales (existen en el periodo cuatro reglamentos locales relativos a los profesores: dos de la Escuela Nacional Preparatoria, uno de la Escuela

Nacional de Jurisprudencia y uno de la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria, todos ellos aprobados en el Consejo Universitario). También consideraremos otras instancias en las que intervenía el profesorado, como las academias de profesores y alumnos y los colegios de profesores.

LAS LEYES DE LA UNIVERSIDAD

La ley constitutiva de la Universidad Nacional de México, en 1910, dice en su artículo 1° que ésta es “un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional”. Por consiguiente, toda su estructura institucional está conformada para cumplir con este objetivo. En la ley de 1929, con motivo de la autonomía, se establecieron además los fines de la función docente, la investigación y la extensión de la cultura; pero siempre se dio prioridad al de “impartir la educación superior” y, consecuentemente, su normatividad estaba también en función del cumplimiento de este objetivo.

La Ley Orgánica de 1933, que declaró a la Universidad totalmente autónoma —y una de cuyas características fue la participación de la comunidad en el gobierno y las decisiones académicas, razón por la cual ha sido muy cuestionada puesto que en ocasiones se ha llegado al grado de desconocer la calidad académica de sus estructuras y sus miembros— señalaba en su artículo 1° que la Universidad Autónoma de México era una corporación dotada de plena capacidad jurídica y cuyos fines eran impartir educación superior y organizar investigaciones científicas (principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales), para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

También en su artículo 3° se decía que las academias de profesores y alumnos serían una de las autoridades universitarias. Estos cuerpos colegiados estaban integrados, como su nombre lo indica, por profesores y alumnos, presididos por el director y eran órganos decisivos en la vida académica de las escuelas.

Éstos son los dos únicos artículos en que se menciona la docencia y a los docentes en esta escueta ley, por lo que habremos de recurrir a los estatutos, primero, y a los reglamentos, después, para conocer completa la normatividad en esta materia.

ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO 1934

Por principio de cuentas, para la nominación de los Estatutos usaré los nombres que aparecen en la legislación universitaria pues aunque la Universidad había perdido su carácter de nacional lo seguía usando en el título. Ahora bien, el primer estatuto de la Universidad fue presentado por Manuel Gómez Morín y aprobado en los primeros meses de su rectorado a raíz de la expedición de la ley de 1933. En él se reglamentaba toda la vida universitaria, ya que la ley de la que se derivaba tenía apenas nueve artículos y tres transitorios. En el artículo 1° se definía como misión exclusiva de la Universidad impartir educación superior y organizar investigaciones científicas; y en el artículo 3° se especificaba que esto lo haría mediante las escuelas y facultades, cuyo objeto, a su vez, era la formación cultural de sus alumnos, su preparación técnica y la acreditación de sus estudios. Amén de cualquier otra declaración la institución, asumía como su función fundamental la docencia.

Respecto de los institutos de investigación, que ya entonces existían, se indicaba que se dedicarían también a los problemas técnicos de la enseñanza y a la preparación del profesorado universitario, por lo que por primera vez se estableció un vínculo definido entre investigación y docencia, ya que los institutos tendrían que preocuparse no sólo de la producción del conocimiento sino por apoyar a las escuelas en su difusión.

Para determinar la forma de designación de los profesores, sus funciones y derechos, este estatuto preveía en su artículo 5° la expedición de un reglamento de acuerdo con las siguientes bases:

- a) Se reconoce como esencial a la vida de la Universidad y al cumplimiento de la elevada misión de su instituto, la libertad de cátedra; pero los profesores deberán cumplir en todo caso con el programa de estudios aprobado, tratando los temas que en él queden comprendidos.
- b) Los profesores deberán participar en el gobierno de la Universidad según los procedimientos que este Estatuto y sus reglamentos establezcan.
- c) El Consejo [Universitario] tendrá en todo caso el derecho de vetar las designaciones hechas en otras instancias o de acordar la remoción o la revocación del nombramiento de cualquier profesor en los casos y con los requisitos que el reglamento determine al efecto.

El reglamento antes mencionado nunca se expidió, así que las normas a que quedaron sujetos los docentes en este periodo fue sólo la que marcaba este estatuto.

Además, según este estatuto, se corroboró que los profesores que formaban parte de las academias de profesores y alumnos serían parte del Consejo Universitario. Se establece también una de las comisiones permanentes del Consejo Universitario, la de Trabajo Docente, que ha subsistido a través del tiempo, aunque con cambios de nombre por las modificaciones legislativas.

ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO 1936

Aprobado solo dos años después del anterior, durante el rectorado de Luis Chico Goerne, este estatuto determinaba en su artículo 6°, que la institución cumpliría su función de transmitir el saber a través de las siguientes instituciones docentes: las facultades de Filosofía y Estudios Superiores, Jurisprudencia y Ciencias Biológicas, Ciencias Médicas y Biológicas, Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas, Bellas Artes (a estas facultades estaban integradas doce escuelas), y las escuelas Nacional Preparatoria (diurna y nocturna), de Exten-

sión Universitaria (a la que correspondían los tres primeros años de bachillerato) y la de Verano.

En el artículo 9° se establecieron las bases de la función docente (este Estatuto fue expedido durante el rectorado del licenciado Luis Chico Goerne y transcribo este artículo a la letra para destacar el lenguaje usado):

- Ofrecer al estudiante las grandes posiciones del pensamiento con el fin de que pueda elegir la línea espiritual más acorde con sus auténticas inclinaciones y preferencias.
- Sustituir la idea de la cultura como patrimonio individual al servicio exclusivo de los intereses egoístas de quien la posee, por la idea de cultura como deber social, para eliminar el tipo de profesionista que ve su profesión como oportunidad de lucro en lugar de considerarla como responsabilidad ante el destino del país.
- Poner en contacto a profesores y estudiantes con la vida del pueblo de México.
- Las academias son reconocidas también en este Estatuto como autoridades de la Universidad y se les concede además la prerrogativa de proponer al Consejo Universitario la terna para designar a su director.

Una de las comisiones de trabajo permanentes en las que, según este estatuto, trabajarían las academias es la de planes y programas de estudio.

También en este estatuto se prevía un reglamento que determinará la forma de designación y remoción de los profesores de la Universidad y que fijará sus derechos y deberes y define también las bases sobre las que estará fundado dicho reglamento. Ratifica lo dicho en el artículo 5° del estatuto de 1934 sobre la participación en el gobierno y la facultad del Consejo Universitario respecto de sus nombramientos. Además, entre las bases que planteaban para la elaboración del reglamento señalaba la designación sin discriminación, definitividad después de tres años y pensión después de 20 años de servicios docentes.

En este caso tampoco se expidió el reglamento referido.

ESTATUTO GENERAL DE LA UNAM (1938)

En líneas generales este estatuto, aprobado en el segundo semestre de 1938, durante el rectorado del doctor Gustavo Baz, sostuvo lo dispuesto en los anteriores respecto de los fines de la institución y su gobierno. Sobre la representatividad en el Consejo Universitario, dispuso que tendría voz en éste, además de los representantes de las agrupaciones estudiantiles, un delegado de la Federación de Profesores de la Universidad Nacional.

Entre las comisiones permanentes del Consejo Universitario se estableció la de Vigilancia del Trabajo Docente.

Por primera vez se señaló, como uno de los requisitos para ser rector, tener cuando menos diez años de servicios docentes en la universidad (en los estatutos anteriores solo se pedía haberse distinguido en la labor docente o de investigación o divulgación científica) y para ser director tener por lo menos cinco en la escuela o facultad en cuestión y una cátedra en ella (se podía profesar hasta dos cátedras con remuneración; si servía otra sería en forma gratuita).

Una de las atribuciones de los directores, según este ordenamiento, era proponer el nombramiento del personal docente. Por otra parte, las obligaciones que definía este estatuto para las academias, tenían estrecha relación con la función docente: aprobar los planes y programas de estudio, admitir a los profesores extraordinarios, aplicar medidas disciplinarias a profesores y alumnos, nombrar profesores adjuntos, ayudantes y preparadores y proponer al Consejo Universitario los titulares.

Por tercera vez se decidió en el estatuto, como en los dos anteriores, que un reglamento fijara la forma de designación, remoción, derechos y deberes de los profesores con las siguientes bases:

No habrá limitaciones por posiciones ideológicas,

Los profesores serán ordinarios y extraordinarios,

Las categorías de profesores se establecerán de acuerdo con las necesidades de cada escuela y facultad.

Los profesores con tres años o más de servicios no podrán ser removidos sino por acuerdo del Consejo Universitario.

Lo establecido en el artículo 44° muestra la relevancia que tenía la Escuela Nacional Preparatoria, puesto que establecía que sus profesores serían seleccionados preferentemente entre los más distinguidos catedráticos de la Universidad.

El único caso en que aparecen reglamentados los colegios de profesores en un estatuto es en éste. En él se define que la totalidad de los profesores de la Universidad constituirán los colegios.

La función de estos colegios sería el engrandecimiento de la escuela o facultad y su progreso cultural. Se sugiere al respecto la organización de ciclos de conferencias, patrocinio de publicaciones y otorgamiento de premios para estimular trabajos de profesores y alumnos.

El capítulo de responsabilidades y sanciones muestra los principios éticos que regían a las autoridades y personal docente. En su primer artículo señalaba las causas graves de responsabilidad en que podían incurrir las autoridades universitarias y los profesores: desarrollar actividades que tendieran a destruir los principios básicos de la Universidad, la hostilidad por razones de ideología, la utilización del patrimonio para fines distintos de aquellos a que estaba destinado, la designación de personal con violación de la legislación universitaria, la falta de dedicación al puesto que desempeñaran, la falsificación de certificados, boletas y otros documentos o su aceptación dolosa, y la comisión de actos contrarios a la moral y al derecho.

Los profesores, dictaba otro artículo, serían responsables por faltas de asistencia a sus cátedras y a exámenes sin causa justificada, retrasos repetidos e incumplimiento de horarios de su cátedra; falta de atención a los llamados de la dirección para participar en la elaboración de programas de estudio y por desatender las indicaciones de las academias o colegios de profesores. Se insistía, en toda la legislación universitaria del periodo, en tener reputación de vida personal honorable.

LAS ACADEMIAS DE PROFESORES Y ALUMNOS

Capítulo aparte, y ya tratado en otros trabajos, merecen las academias de profesores y alumnos. Baste decir que éstas fueron objeto de varios reglamentos especiales durante el periodo. Se definieron en el reglamento de marzo de 1939, posterior al estatuto que acabamos de citar, como “autoridades universitarias, destinadas al conocimiento y resolución de los problemas de carácter técnico y de las cuestiones disciplinarias relacionadas con el plantel”.

Era fundamental su participación en la vida universitaria pues, mediante ellas los docentes, quienes para ser electos como académicos tenían que tener por lo menos cuatro años de servicios docentes, participaban directamente en las decisiones en la facultad o escuela a la que pertenecían. En estos órganos colegiados, presididos por el director, se discutían los planes y programas de estudio, se nombraban maestros, se dictaban medidas disciplinarias; es decir que ejercían un verdadero gobierno local de la institución. Por ello la legislación consideraba falta grave de responsabilidad académica que los docentes faltaran a sus reuniones o no siguieran sus indicaciones; además exigía que los profesores académicos debían ser titulares. Vimos ya cómo a partir del estatuto de 1936, las academias proponían la terna del director de la escuela o facultad respectiva. Estas academias tuvieron un nuevo reglamento en marzo de 1943, con el rectorado de Rodolfo Brito Foucher.

REGLAMENTOS GENERALES

Uno de los reglamentos generales que apareció en el periodo y que atañió a los docentes fue el de oposiciones para ocupar las cátedras vacantes en las diversas facultades y escuelas de la Universidad, expedido en enero de 1940 en el rectorado del doctor Gustavo Baz.

Este reglamento, derivado por supuesto del estatuto de 1939, determinó que las cátedras vacantes o de nueva creación se con-

cederían mediante oposiciones. Para ello los docentes presentaban prueba escrita u oral y en algunos casos prueba práctica.

Para las cátedras de Iniciación Universitaria y Preparatoria tenían preferencia los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras.

Los aspirantes debían presentar una tesis, sobre un tema fijado por el director, en un plazo no menor de un mes ni mayor de tres. Estas tesis se entregaban con un seudónimo. Después de examinadas éstas, los ganadores eran citados para una prueba oral. Las academias de profesores y alumnos extendían a los ganadores un nombramiento de profesor provisional.

A los tres años de sustentar la cátedra, la academia resolvía si el profesor era propuesto como titular al Consejo Universitario o si quedaba separado del puesto.

El artículo 13° marcaba que, no obstante lo dispuesto en ese reglamento y de acuerdo con el artículo 44° del estatuto, para la designación de los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, las academias de profesores y alumnos de las escuelas profesionales podían proponer a aquellos que a su juicio lo merecieran, sin pasar por la oposición.

REGLAMENTO QUE CREA LA POSICIÓN DE “PROFESOR UNIVERSITARIO DE CARRERA”

La normatividad descrita hasta ahora nos habla de una universidad organizada y reglamentada en torno a su actividad docente. No se puede calificarla, como se ha hecho reiteradamente, como caótica. Lo expuesto muestra una institución que va madurando su vida académica y adquiriendo una estructura orgánica y legislativa que le permite cumplir con sus fines cada vez mejor.

Como ya veíamos se establecieron categorías de profesores, cuyos requisitos garantizaban su capacidad, misma que debía ser constatada periódicamente. El incumplimiento en su cátedra, no sólo respecto del programa sino incluso los horarios, podía ser causa de remoción.

Los derechos de los profesores, establecidos en esta normatividad, tenían más que ver con su participación en el gobierno y en las decisiones académicas (que afectaban su función docente) que con prerrogativas laborales. Su participación en los órganos colegiados estaba sujeta a su desempeño y compromiso con la docencia. Su intervención en las academias les permitía influir en los programas y planes de estudio, exámenes, nombramiento de profesores, etcétera.

La legislación del periodo destaca la función de los docentes y se le menciona con frecuencia. El reglamento más relevante y con mayor trascendencia posterior creó la posición (*sic*) de Profesor Universitario de Carrera en la Escuela de Bachilleres (Nacional Preparatoria e Iniciación Universitaria) y en las facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras. Aunque se elaboró sólo para esas escuelas, fue la base de tal figura para toda la institución.

En la sesión del 26 de octubre de 1943 el rector Rodolfo Brito Foucher, presentó en el Consejo Universitario el proyecto de este reglamento, que dio carácter institucional a los profesores de dedicación completa, un logro que aportaría solidez a la función docente en la institución. El Consejo se declaró en sesión permanente y lo discutió durante tres sesiones más, para aprobarse definitivamente el 14 de diciembre.

Este reglamento, en su artículo 1º, agrupó los profesores ordinarios en dos categorías: los de carrera, consagrados a las labores académicas, y los que no se dedicaban exclusivamente a tales actividades. Además, señala como incompatible con el ejercicio del magisterio de carrera:

- Los servicios docentes en otras instituciones,
- Tener empleos retribuidos de investigación en laboratorios ajenos a la Universidad,
- Ocupar cargos en oficinas municipales, estatales o federales,
- Trabajar al servicio de personas o empresas particulares,
- Dedicarse profesionalmente al servicio lucrativo.

Se podía, sin embargo, con autorización del rector y el director respectivo, aceptar comisiones que redundaran en beneficio del país

y que fueran, por supuesto, compatibles con los servicios que prestaban en la Universidad.

Para la designación de profesores se destinaría una comisión docente, con tres o cinco miembros entre los profesores más distinguidos, quienes actuarían como cuerpos consultivos de los órganos de gobierno para la designación del profesorado.

Los candidatos serían presentados por dos profesores, por el jefe de clase o por el director. Las propuestas se fundamentaban por escrito. El candidato debía probar su competencia académica.

Al ser aceptados por la Comisión Docente, ésta señalaría en qué escuela eran aprovechables los servicios del profesor y la categoría que les correspondía.

El magisterio de carrera estaba organizado jerárquicamente de la siguiente manera: profesor adjunto, con 21 horas semanales máximo; profesor auxiliar, con 18 horas semanales máximo; profesor de planta, con 15 horas semanales máximo, y profesor titular, con 12 horas semanales.

Los profesores no podían pasar a la categoría superior antes de cumplir cinco años en la anterior. Para iniciar la carrera como profesor adjunto debían tener 25 años de edad. Así, no se podía llegar a titular sino a los 40 años. Se requería el grado o título correspondiente a la asignatura que impartían y estar dedicado a la especialidad, haberse distinguido en los años de estudio o exhibir trabajos académicos de mérito, posteriores a la obtención del título; haber sido estudiante de buena conducta y gozar de reputación honorable. Tenían también que pronunciar un discurso académico que acreditara su competencia ante el Colegio de Profesores de la escuela respectiva. La remuneración económica se aumentaría cada año.

Para ascender a la categoría de profesor auxiliar se requería haber desempeñado con puntualidad y diligencia la anterior y haberse dedicado al estudio y propio perfeccionamiento o haber realizado investigaciones científicas u obras artísticas o literarias.

Para ascender a la categoría de profesor de planta se requería tener el grado de doctor en la especialidad, siempre que la Universidad otorgara ese grado.

Para ascender a la plaza de profesor *titular* se exigía haber publicado, durante su ejercicio, libros, artículos o monografías resultado de sus trabajos.

Los profesores titulares permanecerían en esta categoría por término indefinido. El artículo 40° dice “Tomando en consideración la experiencia docente y la situación financiera de la Universidad, ésta procurará aumentar cada año los honorarios de los profesores titulares y al cumplirse cada uno de los próximos tres lustros reducirles las horas de clase por semana”.

Estos profesores tenían derecho a un año de descanso con goce de sueldo íntegro, por cada siete años de servicios activos dentro de esta categoría. Durante estos años de descanso, los profesores titulares eran relevados de toda obligación de trabajo docente, de gobierno o administración: “Mediante esta concesión la Universidad ofrece a sus profesores titulares oportunidades de descanso y de viajes”.

Las plazas de todas estas categorías se crearían no sólo considerando los datos de la experiencia docente sino los recursos financieros.

Existía también la categoría de profesores Emeritus, la que se otorgaría a un número reducido. Para ello se requería haber cumplido 55 años de edad, ejercido 15 años como profesor titular, tenido una dedicación asidua al ejercicio docente, al estudio y a su propio perfeccionamiento académico, y consagrado a la investigación científica o creación literaria o artística, publicado libros o artículos resultado de sus trabajos y gozar de reputación internacional. Los profesores *emeritus* tendrían la máxima remuneración asignable a un profesor universitario. Este reglamento señala que los intelectuales mexicanos que se hubieran distinguido en el país o en el extranjero podrían ser profesores de carrera.

También los catedráticos extranjeros distinguidos podrían ser designados profesores ordinarios y de allí ascender en la jerarquía universitaria según este reglamento.

Un reglamento especial, se advertía, establecería las instituciones para proteger a los profesores contra accidentes, enfermedad, vejez e invalidez y a sus deudos en caso de muerte.

Los artículos transitorios marcaban que las comisiones docentes incorporarían gradualmente, como profesores de carrera, a aquellos que habiendo desempeñado cargos docentes, estuvieran dispuestos a consagrarse profesionalmente a la enseñanza en los términos del reglamento.

Sin duda lo expresado por el rector en la presentación de este estatuto respecto de su trascendencia para la institución, es cierto. Hemos visto cómo en la legislación, a través del tiempo, la Universidad trató de que los profesores que realizan la labor sustantiva de ésta fueran seleccionados estrictamente y de reglamentar su ejercicio aun en las tareas cotidianas, desalentando la desidia o falta de responsabilidad.

He pretendido destacar que una de las prerrogativas y obligaciones de los profesores durante este periodo es la participación en las decisiones académicas que normaban su vida docente. Ellos estaban involucrados, porque se les concedía la legislación, en la elaboración y aprobación de planes de estudio, en las decisiones respecto de los exámenes e incluso en la selección de sus colegas.

Cabe destacar cómo se pedía también que las autoridades universitarias se vincularan a su función sustantiva. En el estatuto de 1938, por ejemplo, se exigía, para ser nombrado rector tener por lo menos 10 años de ejercicio docente.

Como decía al principio la función de la ley no es sólo regular la conducta sino provocar conductas positivas, es por ello que considero que la legislación universitaria tiene un papel fundamental en la vida institucional y por lo tanto es una fuente ineludible para su análisis.

Vicisitudes del oficio académico en México durante la segunda mitad del siglo xx

Manuel Gil Antón

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa

PRESENTACIÓN

Si atendemos al fenómeno de la multiplicación de puestos para el trabajo académico en las instituciones de educación superior mexicanas —públicas y privadas— durante la segunda mitad del siglo xx, tendremos frente a nosotros un crecimiento espectacular: en 1960 las fuentes oficiales registraban un total nacional cercano a los 10 mil puestos, y en 2000 la cantidad de ocupantes de este espacio de trabajo, especializado y peculiar, ya rondaba los 200 mil, incluyendo ahora, en la contabilidad general, a las escuelas normales, las licenciaturas universitarias y tecnológicas, y el posgrado. Por simple resta, los puestos adicionales son 190 mil, y la división por años refleja un promedio de producción de puestos de 4750; esto significa, de nuevo en promedio, la generación de 13 puestos para el trabajo académico al día.

Esta explosión impresionante se dio, obviamente, en relación con la expansión de las instituciones, los alumnos matriculados y la tasa de cobertura del grupo de edad respectivo: pasamos de un total nacional de estudiantes que no llegaba, ni de lejos, a 100 mil, a cifras que reportan casi dos millones de alumnos en los diversos niveles y modalidades del nivel superior, logrando, de este modo, incrementar la cobertura de menos de 3%, al 20% actual.

Por caprichos de la demografía, es necesario decirlo, aunque la tasa de cobertura se ha multiplicado casi por siete, los números ab-

solos de jóvenes que no han logrado acceder al nivel superior de nuestro sistema son mucho mayores: casi ocho millones en nuestros días. Toda una paradoja que no puede dejarse de lado.

Los datos agregados sorprenden por su magnitud y es menester considerarlos. No obstante, requerimos miradas más precisas para justipreciar lo que nos ha ocurrido como nación en este nivel.

Hay, por supuesto, múltiples aristas por atender en este complejo proceso. Una de ellas, en la que se centrará mi contribución, concierne al personal académico y su crecimiento. Aun así, se trata de un campo muy amplio, de tal manera que es preciso un recorte adicional: procuraré someter a crítica una propuesta de grandes periodos en la conformación del espacio laboral para el desarrollo del oficio académico en México.

Establecer periodos es necesario en el esfuerzo por comprender los procesos complejos de la historia de la educación superior, y pese a que no tengo el privilegio de ser historiador, los grandes maestros de la sociología advirtieron que sin un acercamiento a la historia y sus procederes, la información sociológica se convierte en una serie de datos huecos, sin sentido; a su vez, la reconstrucción histórica, sin el acompañamiento de datos bien contruidos, corre el riesgo de convertirse en una novela.

La guía en la construcción de los periodos, ahora, no será la magnitud o velocidad del crecimiento, ya ensayada antes,¹ sino las grandes líneas, los ejes centrales, de la regulación general e institucional del trabajo de los académicos en nuestro país.

REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Todo oficio, o profesión, cuenta con elementos que regulan, que norman su desarrollo. El trabajo académico también. Las formas de regulación² de este peculiar oficio, a lo largo de las décadas que

1 Manuel Gil Antón *et al.*, *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma de México Azcapotzalco, 1994.

2 La idea de formas o modos de regulación del trabajo académico ha sido desarrollada, con mucha precisión, por Eduardo Ibarra Colado y se está aplicando, para el caso de la UAM, por

conforman la segunda mitad del siglo xx, han variado de manera relevante.

Partamos de la ya clásica delimitación de Burton Clark sobre el oficio académico: se trata de una profesión cruzada por dos fuerzas, una centrípeta y otra centrífuga. El académico está adscrito a una institución, o establecimiento específico del sistema de educación superior, mediante un contrato que procura mantenerlo dentro de sus linderos organizacionales. Ésa es la fuerza centrípeta. Pero, a su vez, se encuentra afiliado a una disciplina o campo de estudios del que es especialista, y buscará a sus pares donde quiera que se encuentren, rebasando, para ello, los límites del establecimiento: por lo cual, esta fuerza es centrífuga. Se genera, así, una tensión permanente, propia del trabajo académico.³

La estrategia para producir ambientes académicos sólidos consiste en modular ambas fuerzas, de tal manera que el académico no se quede preso en su establecimiento, reducido a la adscripción administrativa simple como si fuera un escritorio fijo, sujeto a inventario preciso, ni que se escape, por causa de su afiliación disciplinaria, a un viaje perpetuo, real o virtual, en relación con los pares que cultivan su especialidad o subespecialidad, sin responsabilidades en el desarrollo de su institución de referencia.

Las formas de regulación del trabajo académico, más allá de sus especificaciones institucionales, son la manera de lidiar con estas fuerzas antagónicas y mantenerlas vivas, sirviendo como patrón para el crecimiento de los académicos durante sus trayectorias, y el mejor servicio a las instituciones y —por su medio— a la sociedad. No es sencillo ni trivial lograrlo, simplemente es crucial para la buena marcha de las instituciones y del sistema en su conjunto.

Estas formas de regulación han variado a lo largo de los años, y desde un punto de vista relativamente general, procuraré arriesgar la delimitación de varios periodos —y algunas fases internas a ellos— de

Norma Rondero en su tesis doctoral en proceso. Reconozco, y agradezco, la influencia de su trabajo en el desarrollo de esta ponencia.

3 Burton Clark, *The academic life: small worlds, different worlds*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton University Press, 1987.

manera que nos permitan comprender mejor la evolución del oficio académico en México.

LOS PERIODOS: UNA PRIMERA MIRADA (CUANTITATIVA)

En realidad, contamos con información cuantitativa “confiable” desde 1960 en torno a la cantidad de puestos para el trabajo académico. Como ya señalé, en ese entonces rondaba los diez mil espacios laborales en todo el país. Un primer modo de establecer periodos sería el siguiente, de la mano de la magnitud del crecimiento, de su ritmo:

- 1) Entre 1950 y 1970 el incremento anual de los puestos de trabajo fue lento, referido a la atención de una cantidad de estudiantes comparativamente baja y con crecimiento moderado (aproximadamente cinco puestos, en promedio, cada 24 horas).
- 2) Entre 1970 y el año 2000 el ritmo en la multiplicación de los espacios laborales en la academia mexicana se disparó, en correspondencia con la enorme expansión de la matrícula que registró el país. Fueron casi 15 puestos al día, en promedio, pero con dos fases:
 - 2.1.) En la fase que va de 1970 y 1990, el principal proveedor de puestos académicos fue el sector público (ocho de cada diez).
 - 2.2.) En la última década del siglo xx, la situación se invirtió: el sector privado generó la mayoría de los espacios para el trabajo académico (seis de cada diez).⁴

Si sólo adoptamos esta manera de hacer cortes temporales, derivada del ritmo de crecimiento, podríamos reducirlos a dos: expansión moderada (décadas de 1950 a 1970) y expansión acelerada (1970-2000), con un corte derivado de la principal fuente de producción de puestos que ocasionó dos fases internas. Pero es conve-

4 Manuel Gil Antón *et al.*, *op. cit.*

niente rebasar la periodización que descansa exclusivamente en las magnitudes.

Arriesgar una forma de establecer periodos a partir de las formas de regulación del trabajo académico ha de tener, como trasfondo, estos datos, pero ir más allá. Reconozco, de antemano, que la propuesta que expondré está más bien referida al sector público del mercado ocupacional académico. El sector privado, ya considerable, merece un estudio más a fondo que dé cuenta de su enorme diversidad, dado que, a diferencia del sector público, está fuera del alcance —no del todo— de las políticas públicas que se han llevado a cabo en las últimas décadas.

Hacia otra forma de establecer cortes temporales

La clave para diferenciar periodos con base en las modalidades de regulación del oficio académico en el sector público de la educación superior mexicana consiste en la referencia organizativa fundamental para su desarrollo, misma que, en un momento dado, se bifurca:

- Hay un lapso en que el referente básico para normar su evolución fue de naturaleza exclusivamente contractual —por medio de contratos individuales o colectivos, ya sea que estos últimos operaran a través de condiciones generales de trabajo (apartado B de la Ley Federal del Trabajo) o contratos colectivos de trabajo (propios del apartado A del mismo orden jurídico).
- Otro, en que el papel de los contratos se reduce de manera aguda para dar paso a formas no contractuales de regulación de las actividades académicas.

De manera breve, para una primera aproximación, podemos darlos: 1) periodo de regulación exclusivamente contractual: 1950-1981; 2) periodo de regulación que incorpora formas no contractuales: 1982-2000.

Intentaré caracterizarlos de forma sintética, e indicar sus variaciones internas.

CUANDO EL REFERENTE ERA SÓLO CONTRACTUAL

Ya sea mediante contratos individuales, sin que existiera una organización gremial de los académicos, o bien cuando se consiguió la representación colectiva de los trabajadores académicos (primero en el apartado B de la Ley Federal del Trabajo y luego en el apartado A, el referente institucional para regular el oficio académico y su trayectoria se estableció en la forma contractual.

Los términos para el ingreso, promoción y permanencia estaban escritos en un contrato, en una forma general que regulaba, en cada institución, las condiciones y procedimientos para el ingreso al oficio, los pasajes entre categorías y niveles establecidos y sus características, así como las reglas y requisitos necesarios para la evaluación y la promoción de los académicos.

En el sector público, el esquema más extendido provenía de la UNAM, y generaba un tabulador cargado a lo cualitativo, enfatizando tres aspectos de manera singular:

- Los grados académicos o el tiempo transcurrido entre la obtención del grado mínimo, la licenciatura, y el momento de la solicitud de ingreso o promoción,
- El ejercicio profesional extra académico o la producción de trabajos de investigación, y
- La antigüedad en el establecimiento.

En general, podemos afirmar que este periodo tuvo dos fases: la primera, correspondiente a un país con crecimiento económico sostenido y salarios a la alza, por arriba de la inflación, y otro en que el inicio de “la crisis” —que luego sería un estado recurrente— inició la caída del poder adquisitivo de los salarios (1976).

Ya sea en la relativa abundancia, o en el inicio de la austeridad que después se volvió escasez, la regulación del trabajo académico se establecía por medio de la forma contractual correspondiente, de naturaleza laboral en estricto sentido.

En los tempranos ochenta, sin embargo, ocurrieron dos fenómenos legislativos concurrentes:

- Por un lado, se reformó el artículo 3° de la Constitución, reservando los términos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos a las propias instituciones autónomas por ley, sin intervención de los sindicatos, y
- A la Ley Federal del Trabajo, indicando que los trabajadores universitarios estarían incluidos en el apartado A de dicho ordenamiento.

Esto modificó los modos generales de regulación del trabajo académico, su contexto, dando inicio al segundo periodo.

CUANDO EL CONTRATO ES REFERENTE MÍNIMO Y SE PRESENTAN FORMAS NO CONTRACTUALES DE REGULACIÓN

Debido a los cambios en las leyes, los sindicatos “triumfan” al ubicar sus contratos en el apartado A (ya no en el obsoleto y reducido apartado B, reservado, según entiendo, a los trabajadores del Estado y establecido en el periodo de la Segunda Guerra Mundial), pero encontraron disminuida su influencia pues se eliminaron de los contratos todas las cláusulas referidas a los términos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos.

Estas regulaciones se reservaron a los órganos de gobierno de las instituciones universitarias autónomas por ley, mismas que modifican los tabuladores y mecanismos de movilidad en la trayectoria académica sin participación de los sindicatos más que en cuestiones de pura forma.

Esto ocurrió en confluencia con el agravamiento de la crisis económica en el país: durante los años ochenta, que redujo, a juicio de los expertos, hasta en 60% el poder adquisitivo de los sueldos académicos. La situación se tornó alarmante, y tuvieron lugar dos variaciones significativas:

- Por un lado, la instauración, a mediados de esta década, del Sistema Nacional de Investigadores, que buscaba paliar la caída salarial para el sector más “profesionalizado” de la academia, entendiendo por eso a los profesores de tiempo completo con responsabilidades de investigación.
- La generación, a partir de la década siguiente, de sistemas de ingresos adicionales, por medio de concursos o evaluación de méritos y productividad, para complementar los ingresos del personal de tiempo completo de las instituciones.

ESQUEMA GENERAL

DE LOS PERIODOS Y SUS FASES

De manera esquemática, entonces, podemos establecer dos grandes periodos y, a su vez, dos fases internas en cada uno de ellos:

- 1) Periodo de regulación exclusivamente contractual (1950-1981).
 - 1.1) Fase de relativa abundancia (1950-1976).
 - 1.2) Fase de inicio de las crisis y caída paulatina de los ingresos (1976-1981).
- 2) Periodo de regulación no referido sólo al contrato (1981-2000).
 - 2.1) (Fase de agudización de la crisis y desplome de los ingresos (1981-1989).
 - 2.2) Fase de aparición, desarrollo y consolidación de alternativas no salariales como parte de los ingresos académicos (1989-2000).

IMPACTO DE LOS MODOS

DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Establecer cortes temporales tiene sentido analítico si se puede ofrecer alguna evidencia de su efecto en las maneras de regular el trabajo académico. Y si estas formas de regulación afectan las trayectorias de los académicos de manera significativa, actuando, a su vez, en el

conjunto institucional y sistémico en que ocurren. Nos aproximaremos, de manera breve, a esta cuestión.

PERIODO DE REGULACIÓN

EXCLUSIVAMENTE CONTRACTUAL (1950-1981)

En la primera década, la de 1950, por la información disponible no hay noticia de una gran expansión. Al parecer, aunque la investigación precisa es muy necesaria, la manera de reproducción del oficio académico ocurrió de forma tradicional: un profesor elegía, de entre sus alumnos, a varios a los que iba paulatinamente preparando para el trabajo docente, con frecuencia asociado a su labor profesional o a sus intereses en investigación, de tal suerte que poco a poco algunos de ellos se enrolaban en la planta académica. Este sistema de reproducción “artesanal” era suficiente para el relativo crecimiento del sistema y sus instituciones.

Ya en la de 1960 inició un proceso expansivo, pero no hay noticia de un cambio en el sistema de reproducción pautado por la presencia de un profesor experimentado que recluta a sus alumnos, los va iniciando en el oficio y quienes luego adquieren diversas categorías contractuales: de ayudante sin remuneración, a asistente, asociado y titular por la vía contractual.

En los setenta, como resultado de complejos procesos educativos, económicos y demográficos (sin descartar, por supuesto, los políticos), la expansión de la matrícula rompió la posibilidad de dar continuidad a este sistema de reproducción pautado, cara a cara, entre el profesor con experiencia y el conjunto de sus ayudantes, dando lugar a un sistema de reclutamiento muy acelerado de académicos. Son los años en que la incorporación de profesores se realiza de manera masiva, sin control interpersonal.

En esa década, y la siguiente, lo más común es la iniciación en el oficio de manera acelerada, y en la que se registraron las siguientes características como predominantes:

- Se otorgan responsabilidades docentes a jóvenes estudiantes sin haber terminado sus estudios de licenciatura.
- Éstos eran, en su mayoría, pioneros en la experiencia de la educación superior en sus familias, y por ende, también pioneros en el trabajo académico, dando esto como resultado dos “saltos” considerables en la movilidad social: en términos de escolarización y en relación a la nueva ocupación que ostentaban.
- La forma de contratación más usual fue la de tiempo parcial, y en la propia institución donde realizaban —o recién habían culminado— sus estudios.
- Sus procesos de iniciación en la actividad académica, sobre todo en la docencia, no tenían ningún asidero institucional: a solas, frente al salón repleto de jóvenes a los que se atendía con fragilidad formativa y casi nula experiencia previa en esas labores.⁵

Hasta 1976, las remuneraciones por sus servicios eran relativamente buenas —en comparación con lo que sucedería en los siguientes años— y el sistema de distribución de los ingresos se orientaba por salarios que derivaban de modalidades contractuales de naturaleza general. Esto es, por medio de un tabulador “universal” en cada institución, muy semejante en todas.

La autoridad académico-administrativa estaba firme como referente general, y la continuidad en el trabajo dependía de renovaciones contractuales o de la obtención de la definitividad, bastante frecuente en esos años, aunque fuera en contrataciones de tiempo parcial.

En este periodo, sobre todo en la década de 1970, se presentaron las experiencias sindicales como modalidad de generación del sentido de pertenencia a un grupo, que junto a la inauguración de muchas instituciones, posibilitó un sentimiento de afinidad con otros en la construcción de alternativas de cambio social y mejoría en las propias condiciones de trabajo.

Visto de manera muy general y sintética, así se puede caracterizar este primer largo periodo. Al final, se anunciaban los efectos de

5 *Idem.*

la caída en el crecimiento paulatino de los ingresos y las condiciones de trabajo, pero aún eran incipientes e incomparables a las que sucederían después.

Adicionalmente, se puede arriesgar una hipótesis de trabajo, que debe confirmarse por estudios posteriores de más fino detalle: el predominio, en este periodo, de la fuerza centrípeta —el establecimiento y sus normas internas— en la conformación de las modalidades de regulación, habida cuenta de la fragilidad disciplinaria de acceso, el fuerte compromiso con la docencia de casi todos los académicos mexicanos y, por lo tanto, la concurrencia a una forma de organización que descansaba en la mejoría de las condiciones institucionales de trabajo: la sindical, con relativa indiferencia de los referentes disciplinarios. Eran los tiempos de las consignas generales, tales como “a trabajo igual, salario igual” o bien la dotación de tiempos completos, u horas liberadas, para todos los “trabajadores universitarios”.

PERIODO DE REGULACIÓN

NO REFERIDO SÓLO AL CONTRATO (1981-2000)

Las modificaciones al marco legal —constitucional y laboral— ya referidas antes, produjeron una fuerte turbulencia en las instituciones y todo el sistema público autónomo. Si bien se consiguió un tratamiento laboral fuera de la excepción del apartado B, esto sucedió en sincronía con la reserva de los términos de ingreso, promoción y permanencia a las universidades autónomas —fuera del contrato laboral— y, sobre todo a partir de 1982 y hasta 1989, con una caída abrupta del poder adquisitivo de los ingresos.

Aunque aún era importante la cuestión laboral, comenzó el desplazamiento de los referentes del trabajo a los términos institucionales que se iban construyendo poco a poco (reglamentos, tabuladores y comisiones dictaminadoras) en conjunción con alternativas de ingresos adicionales extraacadémicos.

En esta primera fase, durante los ochenta, las diferencias entre categorías y niveles se achataron tanto, que la posibilidad de conser-

var ingresos suficientes no se percibía en el rumbo de las promociones sino por la búsqueda de otras fuentes de ingresos. Para un sector muy pequeño del espacio laboral académico, la solución se logró por la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, pero para la gran mayoría no era accesible este sistema y tuvieron que repletarse de clases en varias instituciones o recurrieron a otros mercados.

En esos años se acuñó la famosa, aunque terrible expresión, muy conocida ya: “si la universidad hace como que me pagan, pues yo hago como que trabajo”.

Se sufría, por supuesto, la situación derivada de los bajos salarios, pero quizá se experimentó otra más grave: la erosión de la ética del trabajo entre las comunidades y la incapacidad de las autoridades institucionales para evitar la fuga a otros mercados o el incumplimiento de las labores con calidad.

Fueron, sin duda, años muy difíciles, no sólo para el gremio, sino para la sobrevivencia misma de las instituciones, ahorcadas financieramente.

A partir de 1989, y sobre todo durante los años noventa, se dio paso a modalidades de ingresos adicionales, no contractuales. La intención probable de esta alternativa fue doble: por un lado, paliar la caída en los ingresos de los académicos por una vía no salarial en control de las propias instituciones, y, por el otro, retener en los linderos institucionales a los más productivos y trabajadores, dada la erosión de los referentes de autoridad sufrida en los años previos.

En la mayoría de las instituciones estas bolsas de ingresos no estuvieron disponibles para todos, sólo para una cierta proporción determinada desde el gobierno federal, y en todas, las modalidades, al inicio, sobrestimaron las actividades de investigación, jaladas —quizás— por la experiencia del Sistema Nacional de Investigadores y el peso, en el diseño de las mismas, de colegas pertenecientes a las (mal) llamadas ciencias duras.

En la última década del siglo xx estos sistemas fueron ajustados de muchas maneras, pero el resultado fue más o menos común: los profesores de carrera de las instituciones públicas obtuvieron, de manera creciente, ingresos por estas vías, lo que causó otra vez efectos no esperados:

- La autoridad institucional se desplazó, aún más, de las instancias formales a las comisiones dictaminadoras —organizadas por disciplinas— que otorgan los beneficios.
- Con el fin de obtener estos recursos, los académicos orientan sus actividades a las labores mejor reconocidas en los tabuladores no contractuales: con mucha frecuencia, las tareas de investigación por encima de las correspondientes a la enseñanza.
- Al no haberse considerado, de manera significativa, las tareas docentes y las de apoyo al desarrollo institucional, se observa un fenómeno de descuido por el establecimiento específico donde se labora: si lo que da puntos y acceso a los estímulos y becas lo puedo hacer desde la casa, ¿para qué voy a la universidad? Esta situación ha dejado de propiciar ambientes académicos en las instituciones, justo cuando se está ampliando la cobertura de manera significativa y arriban a las universidades nuevos pioneros, estudiantes que requieren del mayor apoyo institucional posible para no sólo llegar a la universidad, también acceder al conocimiento relevante en un mundo que cambia sin cesar.

De manera polar, en este segundo periodo parece haber sido enfatizada la fuerza centrífuga, la que remite a los muy diversos campos disciplinarios de afiliación, pues sobre todo en los noventa se impulsó mucho la formación de posgrado en los académicos como signo o indicador de calidad. No ocurre de manera similar en todos los campos, pero hay un fuerte énfasis en la formación disciplinaria, lo que remite a la atracción preferente por los pares que cultivan la especialidad del profesor.

CONCLUSIONES

Procurar establecer periodos en la reconstrucción de un fenómeno social no es trivial. Por supuesto que los cortes temporales tienen algo de artificial, derivado de la teoría, de la mirada analítica con la que se aproxima al proceso. No los “da” la realidad, como no “da” nada por sí misma: siempre hay una mediación teórica.

En estas cuartillas he procurado mostrar la pertinencia de estos cortes, de los periodos, en el impacto a la carrera académica y a las funciones universitarias, así haya sido de manera inicial y esquemática.

A mi entender, son un punto de partida que la crítica podrá enriquecer, ya sea en su nivel general —como se ha propuesto en este trabajo— o en sus especificaciones institucionales. Lo que es importante enfatizar, sin duda, es la gran variabilidad observada en los términos y formas de regulación de la carrera académica en nuestro país, pues ha ocurrido en plazos muy breves y las variaciones no han sido menores: muchos de nuestros actuales académicos han pasado por varias de las fases y la carrera académica en el país, entonces, ha sido vivida no como un marco regulatorio estable sino como una carrera de obstáculos en que la adaptabilidad ha sido la condición de sobrevivencia.

Conviene subrayar la polarización propuesta: una primera etapa, muy larga, en que la fuerza principal a atender fue la responsabilidad con el establecimiento —la institución— mediante la adscripción a la escuela, facultad o departamento específico en un contexto de reglas generales, propias de la universidad en su conjunto: por eso, contractual, general, sin mediación de las disciplinas de afiliación; luego, con un pasaje abrupto y turbulento, a maneras de regulación signadas por las disciplinas —sobre todo los protocolos de las ciencias naturales— que hicieron necesario generar en las instituciones comisiones por áreas de conocimiento para otorgar normas específicas y, después, ingresos adicionales.

¿Conviene seguir así, a golpes de timón, con la llamada “profesión de profesiones” debido a que es la encargada de preparar a todos los profesionales del país? ¿No es el momento para estabilizar sus formas de regulación de tal manera que las nuevas generaciones de académicos cuenten con reglas claras, y procedimientos adecuados, para el desarrollo de sus trayectorias en uno de los oficios más importantes en la reproducción del saber en cualquier sociedad moderna? ¿Habrà que continuar en procesos de incesante adaptación, debido a que la situación actual es inestable, no del todo abierta a la diversidad disciplinaria y ajena a las etapas que toda trayecto-

ria académica lleva consigo? ¿No ha llegado el tiempo de un mejor sistema de balances entre las fuerzas, centrípeta y centrífuga, que caracterizan a la actividad académica como profesión, como oficio especializado?

Estas preguntas son importantes a mi juicio. Y tener más claridad en torno a los periodos previos puede contribuir a responderlas: con esa intención se ha ensayado una manera de ordenar lo que es imparable: el paso del tiempo.

4. POLÍTICA Y FINANCIAMIENTO UNIVERSITARIO

Presentación a la parte 4

Mario Rueda

IISUE-UNAM

Los trabajos que conforman este apartado ofrecen al lector la sistematización de aspectos clave en la evolución de los sistemas de educación superior contemporáneos, la caracterización de los rasgos de un periodo rectoral y la discusión sobre la gratuidad de la universidad y su carácter público. Estos apartados presentan visiones globales personales que sin duda contribuirán al debate necesario de asuntos intrínsecamente polisémicos.

El primero de ellos, “Rasgos de la educación superior privada en México: las primeras instituciones en el siglo xx”, de Guadalupe Olivier, analiza con detenimiento y rigor críticos la aparición de este tipo de instituciones universitarias entre las décadas de los treinta y los setenta, con el fin de comprender el desarrollo de tal sector en las décadas recientes.

En el siguiente ensayo, Zaida Celis estudia la gestión del rector José Sarukhán (1989-1996) a partir de algunos rasgos del contexto nacional, destacando la importancia estratégica y crítica del nivel de educación superior en los países en desarrollo. La ubicación de los rasgos de las políticas universitarias definidas a lo largo de la última década en México se analizan a partir de modelos que intentan sistematizar las relaciones entre la universidad y el estado.

Así en este contexto, se crea un sistema de planeación para elaborar un Plan Nacional de Desarrollo en el que las políticas públicas hacia la educación superior redefinieron las funciones de la educación superior, acordes con las necesidades del modelo macroeconómico y los esquemas de control político. Asimismo se dio paso a la

internacionalización de la educación superior al incorporarse México a la OCDE y al suscribir el tratado de libre comercio de América del Norte.

La gestión del rector Sarukhán es caracterizada por la búsqueda de la estabilidad institucional y el impulso a la academización universitaria, a partir del hecho de iniciar su mandato después de un conflicto estudiantil.

En el plano estructural se atendió a la demanda, con crecimiento moderado en el nivel de posgrado, tendencia a la baja y estabilización en licenciatura y reducción en el bachillerato. Destacan la creación y consolidación de campus en distintos estados de la república mexicana. La evaluación constituyó el eje de las políticas y de las reformas emprendidas.

La innovación se presentó sobre todo en ciencia y tecnología en donde se incluyeron programas evaluadores y promotores de proyección de innovación, la creación de polos de desarrollo científico en campus externos a ciudad universitaria y el desarrollo e incorporación de nuevas tecnologías, sistemas de videoconferencias y enlace satelital. Así mismo se impulsaron acciones para favorecer la diversificación del financiamiento de la institución. Otro rubro importante fue la creación y simplificación de las estructuras administrativas y la descentralización y desconcentración de actividades administrativas. La autora sostiene que reconocer y analizar de manera puntual el pasado inmediato de la institución contribuye a entender de una mejor forma su condición actual.

El último trabajo, elaborado por Alma Silvia Díaz-Escoto, señala la vinculación de la universidad pública en México con los procesos sociales, por lo que sostiene que su desarrollo ha respondido a diversas situaciones políticas, culturales y económicas del país. En su exposición plantea la discusión sobre la concepción de la gratuidad de la educación, sobre todo la referida al nivel superior y considerando de manera especial la responsabilidad del estado y su repercusión en la autonomía institucional.

Consigna el cambio de política de financiamiento hacia la universidad contrastando la actitud de los gobiernos post revolucionarios con lo ocurrido después de la década de los sesentas en donde

la universidad empezó a ver reducidos sus ingresos provenientes del presupuesto gubernamental. La narración pone especial énfasis en la participación estudiantil en la solución del problema financiero de la universidad y de los conflictos que con ello se generaron.

Finalmente, se cuestiona la postura del gobierno frente al posible papel de las universidades públicas en el contexto del desarrollo del país o inclusive se plantea la duda de su propia sobrevivencia en el marco de la expansión de las universidades privadas.

Rasgos de la educación superior privada en México: las primeras instituciones en el siglo xx

Guadalupe Olivier Téllez
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1980 la educación superior privada mexicana dejó de ser únicamente un conjunto de instituciones y establecimientos al servicio de una élite demandante de estudios profesionales para constituir una entidad diversa, inestable y compleja. Los estudios y reflexiones acerca de dicho ámbito educativo se encuentran aún en proceso de consolidación a pesar de su creciente presencia en los años recientes. Así, la mayoría de las investigaciones se han concentrado en el desarrollo de la educación privada en los dos últimos decenios del siglo xx y los albores del xxi. Al respecto vale la pena reconocer la relevancia de los trabajos de Philip Altbach¹ en el ámbito internacional, los cuales constituyen referentes de primera importancia para el estudio de la educación superior privada tanto en el nivel nacional como en el comparado.

Desde el punto de vista de los estudios históricos destaca, como una de las primeras investigaciones sistemáticas, la de Patricia de

1 Entre los más relevantes se encuentran: "Private higher education: themes and variations in comparative perspective", en *Private Prometheus: private higher education and development in the 21st Century*, Boston, Center International Higher Education School of Education, Boston College, 1999; *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2002.

Leonardo,² donde esboza históricamente las instituciones particulares de formación profesional³ tomando como eje de análisis el vínculo entre las élites dominantes a cargo de la educación superior y el papel preponderante del estado en la definición de las formas de operación de las instituciones.

A mediados de los ochenta se editó la influyente obra de Daniel Levy, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*⁴ en la cual se definen, a partir de una sugerente propuesta teórico-metodológica, los rasgos constitutivos de la educación privada en diversos países de la región. Levy sigue siendo uno de los precursores del estudio de la educación superior privada en el mundo y son indudables sus aportaciones a este campo,⁵ entre las cuales destacan su tipología institucional. Los estudios de Levy y De Leonardo sin duda contribuyeron a los realizados en nuestro país hacia el final del siglo.

Hay que reconocer que el acelerado desarrollo de la educación superior privada a partir de los ochenta llamó la atención de los estudiosos de la educación superior en México. Al respecto, cabe destacar los diversos trabajos de Rollin Kent y Rosalba Ramírez.⁶ Asimismo, el tema ha sido abordado ampliamente por otros autores

2 Véase Patricia de Leonardo, *La educación superior privada en México*, México, Línea/Universidad Autónoma de Guadalajara/ Universidad Autónoma de Zacatecas, 1983.

3 En este trabajo se utilizan indistintamente los términos *educación privada* y *educación particular*, aun cuando se reconoce que en términos formales, principalmente en el marco normativo, este concepto se define como *educación particular*.

4 Véase Daniel Levy, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1986.

5 De la amplia obra del autor referida a la educación superior privada se destacan las siguientes: "Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional", en *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2002; *Public policy and private higher education. International Higher Education*, 1998; *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997; "Private Institutions of Higher Education", en Burton R. Clark y Guy Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, 1992; *Private education: studies in choice and public policy*, Handcover, 1986.

6 "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en Philip Altbach (coord.), *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM, 2002. Véase también Rollin Kent, "Private sector expansion and emerging policy responses in Mexican Higher Education", 17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers, Holanda, Center for

como Carlos Muñoz Izquierdo y Javier Mendoza Rojas.⁷ Aun así, la proporción de investigaciones profundas sobre el régimen privado, en comparación con los estudios referidos al resto del sistema superior, es muy incipiente.

El contraste es mayor si se observan los estudios realizados en Estados Unidos, Europa y en países de América Latina como Chile y Brasil. En relación con las aportaciones generadas en este último país destacan las investigaciones de Eunice Ribeiro Durkham,⁸ Claudio De Moura y Juan Carlos Navarro.⁹ Una de las explicaciones que suele darse es que en estos países la educación superior privada tiene un gran peso en el sistema. Sin embargo, también puede afirmarse que en buena medida depende de lo asequible de la información.

En México, uno de los principales problemas para el desarrollo de estudios referidos a la educación superior privada es el difícil acceso a las fuentes de información. A pesar de tal limitación, ha de reconocerse el cabal esfuerzo de muchos investigadores por explicar qué es y cómo se desarrolla el sistema privado, sobre todo en el contexto de abigarrado crecimiento de las décadas recientes.

En el ánimo de aportar mayores elementos al conocimiento de este sector, en este texto se pretende abordar el surgimiento de las primeras instituciones a partir de la década de 1930. Primero el marco general de la educación superior haciendo un corte hasta los inicios de la década de 1980. Después presentamos un análisis

Higher Education Policy Studies/University of Twente, 17-19 septiembre, AIHEPS (Aliance for International Higher Education Policy Studies), 2004; Rollin Kent y Rosalba Ramírez, *op. cit.*

7 Véase Javier Mendoza Rojas, "La educación superior privada", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. 2, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998; Carlos Muñoz Izquierdo, "Socioeconomía de la enseñanza privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, num. 1, México, 1981, y Carlos Muñoz Izquierdo, "Socioeconomía de la enseñanza privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, num. 1, México, 1981.

8 Véase Eunice Ribeiro Durkham, *O ensino superior no Brasil pública e privado*, Sao Paulo, A Série "Documentos de Trabalho", Publicações do NUPES-Universitaria São Paulo, 2003; Eunice Ribeiro Durkham y Helena Sampaio, *O Sector privado na América Latina: Uma análise comparativa*, Sao Paulo, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 1998.

9 Véase Claudio de Moura Castro y Juan Carlos Navarro, "¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?", en Philip Altbach (coord.), *op. cit.*

descriptivo de ocho instituciones —las universidades Autónoma de Guadalajara (UAG), De las Américas (UDLA), Iberoamericana (UIA), La Salle (ULA), Anáhuac (UA) y Del Valle de México (UVM), y los institutos Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM) y Tecnológico Autónomo de México (ITAM)— que se han seleccionado en función de su relevancia, consistencia y permanencia en el sistema superior a lo largo del siglo xx. Finalmente ofrecemos una reflexión general sobre el tipo de desarrollo de la educación superior privada y el papel del Estado en torno a su regulación, con el fin de tener elementos que permitan, en otras investigaciones, profundizar en tan importante tema.

EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA ENTRE 1930 Y 1970

Las universidades privadas surgidas entre 1934 y 1979 estuvieron vinculadas estrechamente a los diversos intereses de las élites nacionales. Las instituciones de mayor consolidación en el sistema privado contemporáneo surgieron en este periodo. Uno de sus principales rasgos fue el de ser establecimientos selectivos. El entorno de la educación superior en este periodo indicaba un bajo índice de cobertura. Basta observar que en la década de 1930 la matrícula total del sistema aumentó un 4% anual, hacia 1940 su incremento fue sólo de 3.7%. La satisfacción de la demanda entre la cohorte de edad de los 19 y 24 años permaneció más de 20 años en 1% anual. A partir de la década de 1950 puede observarse un comportamiento más acelerado (por ejemplo, el número total de inscripciones en el nivel superior pasó de 15,600 en 1930 a 610,800 en 1978; véase el cuadro 1).¹⁰

En la década de 1940 la educación privada experimentó un desarrollo importante en todos sus niveles educativos, principalmente en el básico. El mayor auge se alcanzó en 1964 y, precisamente, a

10 Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo, *op cit.*

mediados de los sesenta la matrícula del régimen privado tuvo un crecimiento más rápido que la del público.¹¹

En la educación media superior y superior el proceso fue más claro. Desde finales de los cincuenta y hasta 1970 se presentó un crecimiento constante. Puede considerarse este periodo como una de las grandes fases de expansión que precedió a la de los noventa (véase el cuadro 2).¹²

La educación superior privada en México constituyó, desde el primer tercio del siglo XX, un sistema heterogéneo donde se integraron instituciones de diverso origen. Antes de la fundación del ITESM y del ITAM en los cuarenta, dominaron las instituciones de carácter confesional. La participación de las congregaciones católicas en la educación no dejó de estar en constante crecimiento pese a que surgieron nuevos actores del ámbito laico que también comenzaron a invertir en educación superior. Aunque a finales de los setenta se presentó un incremento de la participación de escuelas católicas en la educación básica, normal y superior, la proporción de los distintos subsistemas se inclinó hacia la enseñanza superior. Mientras la oferta en el nivel básico fue de 50%, fue de 80% en el superior.¹³

El surgimiento de grupos no confesionales en la educación superior dio origen a nuevas instituciones privadas. Éstas comenzaron a atender tanto a los sectores de las clases medias como a otras menos favorecidas. Alrededor de los sesenta emergió un nuevo conjunto de instituciones privadas que comenzaron a expandir la oferta a otros sectores de la población. Se inició un proceso de estratificación y diferenciación que definió el tipo de estudios profesionales impartidos, objetivos institucionales, perfil de los estudiantes y formas de selección para el ingreso. Todo ello estableció nuevos rasgos dentro del sistema de cuotas, pero también en el tipo de subsidios recibidos y donaciones particulares, dependientes, en última instancia, del sector social al que se dirigían los estudios.

11 *Idem.*

12 La década de los noventa en el siglo XX puede considerarse como la fase más importante de expansión de la educación superior privada en México.

13 *Cfr.* Carlos Muñoz Izquierdo, *op cit.*

Cuadro 1

Crecimiento anual matrícula en educación superior (1952-1976)

Periodo	Porcentaje anual de la matrícula
1952-1958	10.1
1959-1964	10.6
1965-1970	15.1
1971-1976	13.2

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo, "Socioeconomía de la enseñanza privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, num. 1, México, 1981.

Cuadro 2

Desarrollo de la educación normal y superior privada (1940-1978)

Años	Educación normal matrícula	Educación superior matrícula	%
1940	nd	nd	nd
1946	nd	nd	nd
1952	nd	nd	nd
1958	nd	5 971	8.6
1964	13 409	15 074	13.5
1970	19 616	32 160	13.7
1976	58 471	52 166	10.5
1978	76 292	80 109	12.4

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo, "Socioeconomía de la enseñanza privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, num. 1, México, 1981.

Pese a su complejidad y diferenciación, la educación superior privada desempeñó un papel primordial en la reproducción de valores y patrones culturales de las élites dominantes. Entre la década de 1940 y finales de la de 1970 el crecimiento del régimen privado respondió a la orientación de la política económica del periodo de la industrialización y el desarrollismo. El acelerado crecimiento urbano y el ensanchamiento de las clases medias, que demandaron educación media superior y superior de manera importante, tuvieron espacios de atención educativa en estos nuevos establecimientos.

Las circunstancias que propiciaron la emergencia del régimen privado en los sesenta y setenta fueron, a la postre, los referentes necesarios para la expansión de servicios de élite. Dentro del ámbito público se generaron internamente algunos procesos que dieron la posibilidad de que la demanda por estudios privados se extendiera.¹⁴ Algunos de estos factores fueron los debates sobre el papel social de las universidades públicas y la amplia politización en la que estaba envuelta la reforma universitaria. En cierto sentido se cuestionó la configuración del sistema público ante la emergencia de nuevas necesidades sociales y productivas.

Uno de los elementos que concurrieron en torno al importante crecimiento de la oferta de establecimientos privados fue el singular clima ideológico en contra de las universidades públicas. La constante confrontación entre lo público y lo privado tuvo variaciones en la trayectoria y consolidación del sistema superior privado a lo largo del siglo xx. La correlación de fuerzas en cada contexto produjo la diversificación de la oferta educativa y una expansión acelerada de los establecimientos y de la matrícula total del nivel superior.¹⁵ A partir de los cincuenta aumentó de manera significativa en el Distrito Federal, pero el fenómeno más relevante fue la ampliación de la cobertura en el resto de la república.

14 Cfr Rollin Kent y Rosalba Ramírez, *op. cit.*

15 Cfr Javier Mendoza Rojas, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2002.

ORIGEN Y DESARROLLO

El complejo desarrollo de la educación superior privada en México hace difícil plantear un esquema histórico único. Así, en este texto, se parte de una definición de carácter contingente que busca responder a sus diversas etapas de desarrollo histórico, considerando los vínculos específicos entre el Estado, sus formas de gestión, los grupos particulares (seculares y confesionales) y la sociedad.¹⁶

La adopción de la noción de educación privada, como un espacio relativamente autónomo y con una configuración separada del esquema público es una expresión propia del siglo xx.¹⁷ En México sus características están muy bien definidas y permiten hacer distinciones precisas entre ambos sistemas, a diferencia de otros países donde la delimitación no está tan claramente definida.¹⁸

Las universidades privadas precursoras en el siglo xx fueron impulsadas por las organizaciones de estudiantes católicos quienes pretendían hacer frente a las nuevas tendencias en educación. La primera de ellas fue el Instituto Científico (Mascarones), fundado en 1900 por los jesuitas, que se caracterizó por tener un enfoque antipositivista y pretendía formar a las clases dirigentes sobre bases católicas.¹⁹

En la Constitución de 1917 las acciones de la Iglesia y los establecimientos confesionales fueron nuevamente restringidos tanto en un sentido político como educativo, y con esto deterioraron una vez más las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica. Sin embargo, a pesar de las reformas a la Constitución, las leyes reglamentarias del artículo 3° no se llegaron a aplicar adecuadamente y persistieron las instituciones confesionales hasta 1933.²⁰ Un ejemplo fue la

16 Sobre el carácter contingente de los procesos de educación superior puede verse Hugo Casanova, "La Universidad: tensiones y futuro", en *Uni-pluri/versidad*, vol. 5, núm. 3, 2005, pp. 1-10.

17 Cfr. González, Luis Eduardo, "Acreditación de la educación superior en Chile y América Latina" en *Educación Superior Privada*, Philip Altbach [coord], México, CESU/ UNAM, 2002.

18 Cfr. Levy, 1986, *op cit*.

19 Cfr. Robles Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1998.

20 Cfr. Fernando Solana, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

creación del Centro Unión en 1919, conformado por ex alumnos de los colegios franceses maristas. Al mismo tiempo se instituyeron las organizaciones de extensión universitaria, también llamadas *círculos de estudio*, que emergieron de algunas carreras existentes en la Universidad Nacional.²¹

Las pugnas entre el Estado y la Iglesia se recrudecieron en esta etapa, al grado de que el gobierno propuso la eliminación de establecimientos privados. José Vasconcelos intentó disminuir las tensiones al afirmar que estas instituciones de algún modo ayudaban a la labor educativa del Estado, aunque, al mismo tiempo, pugnaba por el proyecto de una educación socialista.²²

Entre 1930 y 1950 los grupos de católicos y de intelectuales liberales que se reunían en la Confederación Nacional de Estudiantes y la Federación de Estudiantes Universitarios, se organizaron en contra de la escuela socialista²³ e impulsaron una iniciativa de protección a la educación privada en la década de 1930. El fuerte impulso del gobierno por establecer la educación socialista implicó cambios radicales en el proyecto político. La inminente reforma al artículo 3° de la Constitución implicó no sólo transformaciones en la filosofía educativa sino que era un claro signo de la orientación hacia un nuevo régimen, que desde la perspectiva de las clases conservadoras, atentaba contra los principios del liberalismo.²⁴

El mensaje de Plutarco Elías Calles en julio de 1934 en Guadalajara hizo énfasis en la perspectiva crítica de la revolución, y en el fomento de un programa que forjara en los niños y la juventud una conciencia colectiva. Estas precisiones partían del proyecto de enmienda constitucional que definía a la educación como una entidad socialista y libre de dogmas religiosos, sobre la base de la socializa-

21 Algunos de estos círculos fueron El Centro Bios (Medicina), El Instituto Berzelius (Química), Centro Lex (Derecho). Varias de estas organizaciones dieron origen en 1934 al Centro Cultural Universitario que en la década de los cincuenta se denominaría Universidad Iberoamericana.

22 John Skirius, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, 1978.

23 Cfr. Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Secretaría de Educación Pública/Caballito, 1986.

24 Universidad Autónoma de Guadalajara, "Declaración de la Universidad Autónoma de Guadalajara", Guadalajara [documento interno], 2000.

ción progresiva de los medios de producción económica.²⁵ Si bien se venían desarrollando algunos movimientos de resistencia hacia esta orientación del Estado —los universitarios de Guadalajara, Durango y Monterrey iniciaron huelgas de protesta argumentando el carácter anticonstitucional del proyecto so pretexto de que la Constitución definía a la república mexicana como liberal y democrática—²⁶ la declaración de Calles, conocida como “Grito de Guadalajara”, provocó un movimiento mayor en el que se integraron el Consejo Universitario y la Federación Estudiantil.

La segunda iniciativa para el impulso de la educación socialista integraba a todo el sistema nacional de educación, incluyendo al superior, y dos argumentos centrales de su redacción definitiva, aprobada por el Senado el 11 de octubre de 1934, propiciaron la reacción de las clases conservadoras: primero, el que señalaba que toda la educación impartida por el Estado sería socialista, excluyente de toda doctrina religiosa, y, segundo, que se combatiría al fanatismo para crear en los estudiantes un concepto racional de la vida social.²⁷

En este contexto surgió la primera institución privada del siglo xx, la UAG, en 1935. Sus instalaciones, equipos y biblioteca pudieron establecerse a partir de las donaciones de las clases conservadoras de la región. El cuerpo docente se conformó con un buen número de profesionistas que comulgaban con las ideas de la reacción y que colaboraban sin cobrar sueldo. Sus programas académicos iniciaron incorporados a la Universidad Nacional.

Pocos años después, en los cuarenta, la posición del gobierno de Manuel Ávila Camacho permitió nuevamente el ejercicio de la Iglesia en la educación privada. Esto coincide con dos procesos importantes: la disminución del gasto público para la educación superior y con la introducción del término *educación particular* en el marco normativo de la educación.²⁸ Las reformas se basaron en el principio de movilidad social y desarrollo económico, que perseguía la coope-

25 Cfr. Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*

26 Universidad Autónoma de Guadalajara, *op. cit.*

27 *Idem.*

28 Patricia de Leonardo, *op. cit.*

ración directa y amplia con la iniciativa privada. La fracción IV de la Ley Orgánica señalaba la participación del Estado en el estímulo y la ayuda a los particulares para que, de manera legal, pudieran ser subvencionados a cambio del ofrecimiento de servicios educativos bajo supervisión.²⁹

Con la industrialización, se abrieron nuevas condiciones para la participación de la sociedad civil en educación superior y no necesariamente vinculados a congregaciones religiosas. Hay tres casos representativos al respecto: la UDLA, fundada en 1940; el ITESM, en 1942 y el ITAM, en 1946.

La primera se originó inicialmente con el nombre de Mexico City College, bajo el auspicio de los doctores Henry L. Cain y Paul V. Murray, funcionarios de la Fundación del Colegio Americano. El tipo de instrucción que ofrecían tenía un modelo muy distinto al desarrollado en México pues se incluía el diploma de asociado que podía obtenerse en dos años de estudios. Estos programas curriculares incluían los diplomas de Associate in Arts y Associate in Science.³⁰

Entre 1946 y 1947 egresó la primera generación de estudiantes con grado de licenciatura y, al mismo tiempo, se fundó la escuela de posgrado. A finales de los cuarenta el gobierno de los Estados Unidos reconoció formalmente a la institución y realizó un convenio mediante el cual permitía a los veteranos de guerra realizar estudios en el Mexico City College, con su financiamiento y con el reconocimiento de la agrupación Veterans Administration.³¹

El ITESM es otro ejemplo de institución no religiosa surgida en esa época. Se fundó en 1943 por un grupo de empresarios encabezado por Eugenio Garza Sada. Inició con 350 estudiantes y para el año siguiente aumentó a 452. En los siguientes tres años se inauguró el campus Monterrey con mil alumnos (ITESM, 2002). Esta institución, desde su surgimiento, se distinguió por la celeridad en su crecimiento. La idea que le dio origen se centró en ofertar campos profesionales vinculados al desarrollo productivo. Su modelo educativo se

29 Cfr. Fernando Solana, *op. cit.*

30 Universidad de las Américas [documento interno], s/f.

31 *Idem.*

retomó de los sistemas estadounidenses, principalmente de los Institutos Tecnológicos de Massachussets y de California.³² El ITESM, en buena parte, fue producto también de conflictos políticos, como la UAG, aunque su principal definición fue estar en función del modelo de producción empresarial.

El ITAM, por su parte, se fundó por la Asociación Mexicana de Cultura, que reunía a banqueros, industriales y comerciantes liderados por Raúl Bailleres, con el propósito de formar profesionistas que generaran un nuevo modelo de desarrollo para el país en los ámbitos económico, técnico y administrativo. Las primeras escuelas impulsadas fueron la de Economía, en 1946, y la de Administración de Negocios, en 1947.³³

Los fines de las universidades laicas se orientaron a la formación de cuadros especializados para los puestos de dirección en las empresas, pero hay que tomar en cuenta que los intereses del clero y la burguesía, no eran demasiado diferentes a estos grupos. Aunque en este proceso los intereses del Partido Acción Nacional (PAN) se separaron de los sectores empresariales, que en otro momento se unificarían en el discurso de Manuel Gómez Morín, su fundador. Así, la burguesía católica no abandonó completamente la educación, pero sí buscaron establecer instituciones que respondieran a sus necesidades de desarrollo productivo.

Entonces, la fuerza de la Iglesia católica en la educación superior privada fue permanente. En 1943 se fundó el Centro Cultural Universitario, que sería poco después UIA. Sus servicios iniciaron con la Escuela de Filosofía y Letras, cuyos estudios fueron incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su filosofía se inspiró en los valores cristianos recogidos en su lema “La verdad nos hará libres”.³⁴

La UIA nació como una institución pequeña, con siete profesores y 13 estudiantes, pero pueden distinguirse tres aspectos interesantes en su desarrollo. En primer lugar, a diferencia de otras institucio-

32 Cfr. Levy, 1987, *op cit*.

33 Instituto Tecnológico Autónomo de México, Documento Interno, 2003.

34 Universidad Iberoamericana. Documento interno. 2003.

nes privadas, incorporó licenciaturas en áreas de las ciencias duras, como la licenciatura en Química en 1944. Además se caracterizó por su innovación curricular en el ámbito profesional al ser la primera institución privada en ofrecer la licenciatura de Psicología (segunda después de la UNAM), la primera en impulsar en México la carrera de Diseño Industrial en los cincuenta y, junto con el ITAM, impartir la carrera en Administración de Empresas. En segundo lugar, fue una de las primeras instituciones privadas en dar posgrados desde 1947: maestría y doctorado en Filosofía y Letras, y maestría y doctorado en Letras Modernas, e incluso en años recientes sigue siendo una de las pocas instituciones superiores privadas en ofrecer programas de doctorado.³⁵ En tercer lugar, es una institución que en tan sólo cinco años de fundarse, fomentó la investigación en el área de las ciencias sociales y humanidades y también fue pionera, en el ámbito privado, en la generación de publicaciones desde 1948. Al mismo tiempo implantó un programa de becas para estudios de especialización en el extranjero.

En la década de los cincuenta todas estas instituciones transitaron por tres procesos. El primero fue curricular: sometieron sus programas a revisión, adecuación, diversificación y expansión. El segundo fue su crecimiento físico. Por último, ambos procesos dieron como consecuencia su consolidación hacia finales de los setenta y principios de los ochenta. Conviene en este punto revisar de manera individual la trayectoria de cada una.

La UAG inició una fase importante de transformación curricular en 1956, a 20 años de su creación, que derivó en la elaboración de un Plan Maestro de Desarrollo. Entre sus principales objetivos destacaron la revisión y actualización de programas de estudio, el perfeccionamiento de los criterios de admisión, el aumento a los recursos financieros y el mejoramiento del nivel académico del profesorado.³⁶ Uno de los aspectos centrales del plan era ofrecer una alternativa que pudiera superar a los programas académicos del ámbito público, en específico de la Universidad de Guadalajara (UdG).

35 *Ibid.*

36 Universidad Autónoma de Guadalajara, *op cit.*

Así, la incorporación de nuevas formas para la obtención de recursos financieros permitió la ampliación de la matrícula y la creación de espacios físicos. El más importante fue una ciudad universitaria, puesta en marcha a finales de la década.

El camino de la UDLA hacia la consolidación inició a partir de que se constituyó de manera formal como asociación civil. Esto le permitió desarrollarse con un margen de autonomía suficiente para fortalecer sus vínculos con las universidades de los Estados Unidos, lo que en pocos años le permitió ser miembro de la Asociación de Colegios de Texas (con categoría extraterritorial), y de la Asociación de Instituciones de Educación Superior y Escuelas del Sur de los Estados Unidos (Southern Association of Colleges and Schools, o SACS).³⁷ La UDLA, fue la primera institución en América Latina que operó como una red internacional de educación superior no católica.

En 1953 la UIA también se constituyó como asociación civil, pero, a diferencia de la anterior, su orientación católica definió otro tipo de redes universitarias. En toda la década, la UIA, expandió la oferta de carreras profesionales más que cualquier otra universidad privada. Creó las escuelas de Ingenierías, Arquitectura, Diseño Industrial, y de Artes Plásticas y Diseño Textil, y la de Historia. Su interés por tener un alto valor académico hizo que en 1956 se creara el programa de Fomento de Investigación y Cultura Superior A.C. (FICSAC), y el Consejo Universitario.³⁸ La incursión en campos innovadores permitió la fundación del Instituto de Cultura Cinematográfica en 1957, que impartía las carreras de Dirección Fílmica, Argumentos y Adaptación, así como la maestría en Cultura Cinematográfica. El acontecimiento más relevante, en cuanto a su proceso de expansión, fue la fundación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara.³⁹

Por su parte, el ITAM experimentó una fase importante de crecimiento de la matrícula hacia 1951. En cuanto al desarrollo curricular, realizó acciones importantes que intentaron dar un giro a la re-

37 Universidad de las Américas, *op. cit.*

38 Universidad Iberoamericana, *op. cit.*

39 *Ibid.*

visión de sus planes de estudios para establecer un vínculo estrecho con el ámbito productivo. De tal forma se inició con la carrera de Contador Público y Privado, y más adelante se transformó la carrera de Administración de Negocios en la licenciatura en Administración de Empresas.⁴⁰

Si para la UDLA⁴¹ y la UIA el ser asociaciones civiles les significó una razón importante para poder desarrollar sus fines, para el ITAM el logro de su autonomía, en 1963, permitió sentar las bases de lo que en 1969 se llamaría Plan Integral de Desarrollo (1969-1977). Dicho plan es muy importante para la institución porque permitió efectuar reformas académicas, administrativas y organizacionales que vincularon su proyecto educativo con los propósitos de las cúpulas empresariales.

Puede decirse que hacia la década de 1960, estas instituciones alcanzaron su legitimación en el marco de la educación privada y posteriormente en las de 1980 y 1990 serían prototipos institucionales de los establecimientos privados emergentes:

Entre las décadas de los treinta y los sesenta surgieron otras instituciones privadas de educación superior de diverso origen y composición académica, que no hemos tocado hasta este momento. La mayoría de ellas ofrecían uno o dos programas profesionales y otras surgieron con niveles modestos de inversión material. En el cuadro 3 pueden observarse en el orden cronológico de su fundación algunas de las más relevantes.

Es necesario incorporar en este estudio a tres instituciones surgidas en los sesenta: la UA, la ULSA y la UVM. Las dos primeras han adquirido a lo largo de su trayectoria gran relevancia en torno a su prestigio académico, lo que las ubica entre las instituciones superiores privadas de mayor desarrollo y consolidación.⁴² Coinciden con las instituciones analizadas anteriormente por su carácter selectivo y rápido crecimiento, ambas dependen de sectores religiosos

40 Instituto Tecnológico Autónomo de México, *op cit.*

41 Hacia finales de lo sesenta la UDLA se trasladó a la ciudad de Puebla, gracias a los recursos otorgados por la fundación Mary Street Jenkins y la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos.

42 *Cfr.* Daniel Levy, *op. cit.*

Cuadro 3

Año de fundación de universidades privadas

Institución	Año de fundación
Escuela Bancaria y Comercial	1929-1930
Universidad Latinoamericana	1943
Universidad Motolinía	1943
Escuela de Periodismo Carlos Septién García	1949
Universidad ISEC	1954
Universidad La Salle	1962
Universidad Anáhuac	1964
Universidad Latina	1966
Universidad Tecnológica de México	1966
Universidad Panamericana	1968
Universidad del Valle de México	1968

Fuente: elaboración propia con datos de Gustavo Rentería Villa (ed.), *Guía nacional de universidades*, México, Libertas, 2000.

aunque con perspectivas distintas, que más adelante abordaremos. Por su parte, hemos incluido a la UVM por la gran cobertura que ha alcanzado⁴³ y aunque se ubica dentro de una agrupación institucional intermedia⁴⁴ es importante reconocer su trayectoria y función

43 Es la segunda institución superior privada más grande del país y la primera en el Distrito Federal; alrededor del 2003 contaba con más de 53 mil estudiantes y 75 mil egresados.

44 La UVM puede considerarse de rango intermedio pues no es propiamente una institución selectiva o elitista, además de que su perfil está más cercano a las fuerzas del mercado; no

dentro del ámbito de la educación superior privada por el grado de consolidación en las clases medias.

Dentro de las universidades católicas la UA tuvo una fuerte presencia desde su surgimiento, aunque con un sustento académico distinto al progresista de la UIA. La UA ha tenido una marcada tendencia conservadora que representó las ideas e intereses de los grupos sociales más privilegiados del país. En su creación participaron los Legionarios de Cristo, grupos empresariales y otros sectores económicos importantes. Esta institución se definió por intereses políticos, económicos y religiosos que pretendieron hacer frente a la orientación de la UIA.⁴⁵

Inició con dos carreras, Administración de Empresas y Economía. Al año siguiente abrió las licenciaturas en Psicología y Ciencias Humanas, y en 1966 las de Arquitectura y Derecho. En 1981 se le otorgó el derecho de autonomía y validez oficial de estudios. Uno de sus objetivos fundamentales ha sido articularse, junto con sus egresados, al sector empresarial. La vinculación con este sector dio origen al Centro de Investigaciones y Desarrollo Estratégico (CAIDE) que en la actualidad atiende a 12 centros de investigación dedicados a desarrollar proyectos relacionados con el crecimiento del aparato productivo.⁴⁶ La UA se diferencia de las instituciones confesionales que le precedieron por integrar en su proyecto educativo a los fines de la empresa, y de las instituciones de orientación al ámbito productivo como el ITESM o el ITAM en que se fundamenta y organiza su funcionamiento interno a partir de su carácter devocional.

Por otra parte, la ULSA se distinguió por mantener una postura moderada y menos elitista. Se fundamenta en los planteamientos centrales del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, fundadas por San Juan Bautista de La Salle en 1680. Estas tendencias educativo-religiosas, llegaron a México en 1905. La ULSA pertenece a una amplia red de instituciones lasallistas en todo el mundo,

obstante, ha alcanzado un nivel de prestigio mayor a las instituciones de más bajo rango y perfil académico.

45 Cfr. Daniel Levy, *op. cit.*

46 Universidad Anáhuac [documento interno], 2003.

pero en México pertenece a las Instituciones Lasallistas Mexicanas de Educación Superior (ILMES) cuyos fundamentos se encuentran en el Evangelio y en los valores cristianos.⁴⁷ Puede decirse que la ULSA, de la misma manera que la UDLA se adhiere a un proyecto educativo internacional, y aunque responden a intereses distintos, ambas son las primeras universidades de red trasnacional.

La UVM también forma parte de una red trasnacional de universidades privadas desde hace poco. No obstante, sus inicios tuvieron fundamentos muy distintos. Dio principio a sus funciones en los sesenta con el nombre de Institución Harvard, a partir de la iniciativa de un grupo de empresarios y académicos. La institución, durante esa década, no fue propiamente una universidad pues simultáneamente ofrecía los niveles de educación básica y media superior, al mismo tiempo que las licenciaturas en Contaduría Pública y Administración de Empresas. En los setenta se clausuró la educación básica, para concentrarse en el programa de preparatoria y en la oferta de licenciaturas.⁴⁸

La UVM, se estructuró en torno a la demanda de estudios profesionales, en este sentido su prestigio académico no alcanzó los niveles de las instituciones creadas en las décadas anteriores. Con todo, su gran propagación en las clases medias propició su crecimiento en el Distrito Federal desde finales de los setenta y en otros estados en los noventa. La asociación establecida en el año 2000 con el consorcio Sylvan Learning Systems, el cual adquirió 80% de la propiedad, le dio una mayor orientación comercial a su perfil. Se ha distinguido por tener menores costos en sus colegiaturas, lo que la ha hecho más accesible a la población demandante en toda la república.⁴⁹

Como puede constatar, el desarrollo de las primeras instituciones de educación superior privada en el periodo tratado, depende en buena medida de la fuerza que adquieren ciertos grupos de intereses

47 Universidad La Salle [documento interno], 2003.

48 Universidad del Valle de México [documento interno], 2004.

49 Cfr. Roberto Rodríguez Gómez, "La educación transnacional en México, El caso Sylvan", en *Educación superior. Cifras, hechos*, año 4, nums. 21-22, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, julio-octubre de 2004, p. 6 [boletín bimestral del CIHC].

en contextos que hacen posible la inversión en el sector. No obstante, cada institución se ha formado a partir de proyectos educativos específicos que, además de no compartir fines y perspectivas en su totalidad, en ocasiones están enfrentados entre sí.

Sus rasgos generales pueden partir de dos consideraciones básicas, la existencia de instituciones de carácter confesional y de carácter laico perfectamente delimitadas. Todas las instituciones que se han revisado son de élite, a excepción de la UVM. Independientemente de su orientación laica o religiosa existen instituciones progresistas, conservadoras, empresariales y vinculadas al mercado.

Puede sostenerse que las ocho instituciones de mayor consolidación a finales del siglo xx y albores del xxi fueron las surgidas entre los treinta y finales de los sesenta. Tienen en común ser impulsadas por grupos nacionales importantes y la UDLA y la ULSA por redes transnacionales de educación superior. Un factor determinante en su desarrollo fueron las reformas a la Ley General de Educación en el periodo de Ávila Camacho, en las cuales se otorgaron mayores concesiones a los particulares para desarrollar actividades en el ámbito de la educación superior. Así, pueden distinguirse vínculos no necesariamente explícitos entre las políticas gubernamentales y los intereses de las élites empresariales, grupos conservadores y algunas asociaciones católicas que por lo regular comparten intereses comunes.

A MANERA DE CIERRE

El estudio de la educación superior privada, pese a los grandes e importantes esfuerzos realizados en los últimos años, aún está en una fase inicial. Es necesario el impulso desde el propio aparato público, pero también hay que señalar el escaso empeño de las propias instituciones particulares por reconocerse a sí mismas.

La importancia de su crecimiento va más allá de su presencia cuantitativa, pues indica al mismo tiempo una importancia de índole social y política. La penetración de la noción de privatización en el contexto de una mercantilización generalizada del espacio social y

educativo muestran, como consecuencia, nuevos componentes que redefinen el papel social de la educación superior.

Los cambios estructurales del último tercio del siglo xx —asentados en la economía de mercado, la libertad y la calidad asociadas a los servicios privados— produjeron un cambio en los significados sociales que sustentaban a la educación superior. La lógica en la cual se expandió la educación superior privada, que gozó de una laxitud regulatoria desde la década de 1980, con el tiempo se convirtió en factor crítico. Empero, este fenómeno, recrudescido recientemente, ha venido desarrollándose desde el surgimiento de las primeras instituciones.

La política de *laissez-faire* hacia el ámbito privado de la educación superior ha propiciado el desarrollo de un sector heterogéneo y disperso, con enormes dificultades para su estudio. Desde el surgimiento de las primeras instituciones privadas en el siglo xx, uno de los grandes problemas ha sido la ausencia de herramientas que definan procedimientos mínimos de organización y clasificación. No ha habido una acción específica dentro de las políticas educativas que haya contemplado dicho rubro desde la década de los treinta. La falta de regulación y dispersión fue responsabilidad de los gobiernos en turno y, con el paso del tiempo se complicó de manera definitiva, originando un sector cada vez más difícil de coordinar. La débil regulación del régimen de propiedad también ha complicado la supervisión de la procedencia excesivamente lucrativa en la mayoría de los casos.

El problema de la regulación deficiente del régimen privado en la educación superior es un tema relativamente generalizado en el mundo, en especial cuando se refiere a los establecimientos de bajo perfil académico ligados al mercado, mismos que pueden denominarse como “negocios educativos que ofrecen estudios profesionales”. En todos los países que han desarrollado un sistema de educación superior privada se encuentra un fragmento con estas características.

En México uno de los grandes problemas es que la oferta se concentra en este tipo de negocios. La educación superior privada es muy diversa y las instituciones que hemos analizado en este trabajo, con una oferta educativa de mayor perfil académico, siguen

siendo para las élites. Las limitadas condiciones para el acceso a la educación superior privada de mayor perfil, con base en los grandes costos de colegiaturas, han propiciado en los estudiantes del sistema privado una formación académica desigual

Universidad Nacional y gobierno
en México. La gestión del rector
José Sarukhán (1989-1996)

Zaida Celis García

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presento está basado en una investigación dedicada al estudio de la problemática universitaria durante la gestión del rector José Sarukhán, entre 1989 y 1996. El trabajo está dividido en dos partes. En la primera se abordan de manera necesariamente breve algunos conceptos que he considerado imprescindibles para emprender este análisis, así como los principales planteamientos en materia de política educativa superior durante los gobiernos de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo.

A su vez, en la segunda parte se abordan las características del periodo en cuestión, es decir que se describen y analizan las principales estrategias y acciones realizadas por dicha administración en su propósito de modernizar la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El referente que guía este trabajo es que las políticas institucionales durante la doble gestión del rector Sarukhán tuvieron una estrecha consonancia con las políticas gubernamentales. En tal sentido, además de considerar los factores internos, la reforma institucional asumió de una manera creciente una diversidad de influencias externas.

EL CONTEXTO NACIONAL

Existe una gran diversidad de análisis contemporáneos en torno a la relación entre educación superior y gobierno pero podría sostenerse que dichos estudios coinciden en su mayoría en señalar que las características de la educación superior de las naciones en desarrollo son dos: su importancia estratégica y su estado crítico. En este sentido, Brunner afirma que la combinación de tres elementos –masificación, explosión de los números y la forma de coordinación– ha producido diversos problemas y la educación superior actual se enfrenta a “una severa crisis de crecimiento y de adaptación a las nuevas condiciones del desarrollo de los países”.¹

Otros autores argumentan que en esta crisis mucho ha tenido que ver el tipo de relación o poder que ejerce el propio Estado con la universidad. Así, resulta pertinente mencionar brevemente a Guy Neave y Van Vught, quienes ofrecen una sistematización de los tipos de relación entre la universidad y el Estado,² fundada en dos modelos: 1) el *modelo del control del Estado o planeamiento racional y control*, y 2) el *modelo del Estado supervisor o de la autorregulación*.

En el primer esquema, el poder del Estado se combina con la fuerte autoridad de los catedráticos, quienes tienen poder en los niveles más bajos del sistema; el resultado de esta unión es una “estructura poderosa la cual expresa los intereses de dos grupos: los oficiales del Estado y el de los *senior professors*.”

En el segundo modelo (el del *Estado supervisor*), se considera que el papel del Estado es menor, el cual se limita a supervisar el sistema de educación superior, en términos de asegurar la calidad académica y mantener cierto nivel de entrega de cuentas.

1 J. Brunner, et al., *Educación superior en América latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000, Trabajo final del Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), 1994 (Serie Educación Superior) p. 12.

2 Guy Neave y Frans van Vught, “Government and Higher Education in developing nations: a conceptual framework”, en Guy Neave y Frans van Vught (eds.), *Government and Higher Education relationships across three continents: the winds of change (Issues in Higher Education)*, Oxford, Pergamon Press, 1994, pp. 1-19 y pp. 264-316.

De acuerdo con dichos autores, el gobierno no interfiere con el sistema de educación superior en términos de regulación y, por el contrario, respeta la autonomía de las instituciones de educación superior estimulando sus posibilidades de autorregulación. El Estado se asume como un supervisor, gobierna a distancia y usa amplios periodos de regulación.

Estos dos modelos parecen ser pertinentes para ubicar algunos de los rasgos de las políticas universitarias definidas a lo largo de la última década en México y son constantemente referidos en los análisis sobre el tema que aquí se aborda.

Los procesos de expansión y diversificación que caracterizaron a la educación superior a partir de la década de 1970 fueron fundamentales para la conformación de un conjunto universitario cada vez más complejo y articulado a la dinámica nacional. Sin embargo, un momento de particular relevancia en la formalización de los mecanismos de coordinación fue la creación, en 1982, del llamado sistema de planeación democrática, cuyo principal objetivo –plasmado en el texto constitucional– fue el establecimiento de un Plan Nacional de Desarrollo que incluyera los lineamientos centrales de la gestión pública y del cual se desprenderían los planes sectoriales, entre ellos educativo. En ese sentido, quedaba ratificado el vínculo entre el gobierno y las instituciones de educación superior mediante un mecanismo que establecería los rangos de acción gubernamentales en el ámbito educativo superior.

Para inicios de la década de 1990, las políticas públicas hacia la educación superior tendieron a redefinir las funciones de la educación superior en función de las nuevas necesidades marcadas por el modelo macroeconómico y por los esquemas de control político. Así, la dimensión contextual de la transformación en la UNAM durante la gestión de Sarukhán respondió a las demandas planteadas por la política educativa superior y, en diversa medida, a los planteamientos que en materia de educación superior generaron diversos organismos supranacionales.

En ese respecto, las gestiones presidenciales de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo impulsaron un esquema de modernización que implicó cambios significativos en todos los ámbitos de la vida na-

cional. Brevemente quisiera mencionar que el tema de la calidad de los servicios educativos en todos los niveles constituyó el elemento central en los planteamientos discursivos de los sucesivos gobiernos en los noventa.³ De tal suerte, y dentro de un contexto de recursos escasos y una serie de políticas macroeconómicas que limitaban el gasto público, a lo largo de dicha década el ámbito educativo superior experimentó una tendencia restrictiva en términos de atención a la demanda educativa.

Cercano a los factores de calidad y eficiencia, el concepto de *evaluación* fue acaso el más referido durante las gestiones de Salinas y Zedillo. Este aspecto fue el eje articulador de las políticas públicas en materia educativa de entonces. Es preciso señalar que la política de la evaluación logró concretarse ampliamente con el anuncio en 1989 —en el Programa para la Modernización Educativa— del impulso a un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad”⁴ y de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA),⁵ los ejes fundamentales para operar la política modernizadora.

En el periodo aquí abordado el financiamiento se integró al conjunto de estrategias centradas en la evaluación, la calidad y la eficiencia. Así, el desarrollo de las políticas públicas para la educación superior estuvo marcado, básicamente, por los cambios en la forma para otorgar financiamiento y en la introducción de nuevos modelos de asignación financiera. Serían puestos en marcha diversos mecanismos que otorgaron recursos adicionales a las instituciones, a los académicos y a los profesores basados en evaluaciones de su desem-

3 Rollin Kent, “Reforma institucional en educación superior y reforma del Estado en México en la década de los noventa: una trayectoria de investigación”, en J. Balán (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, Cuernavaca/Buenos Aires, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM/CEDES, 2000.

4 Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989, p. 141.

5 *Idem*.

peño. Dichos mecanismos tuvieron como finalidad que las instituciones públicas aceptaran en principio la evaluación.

Durante la década de 1990 en prácticamente todo el mundo el problema del financiamiento fue un tema central de las agendas y discusiones sobre la educación superior. Al respecto, hay que destacar que la influencia que tuvieron en la conformación de las políticas nacionales sobre financiamiento organismos financieros como el Banco Mundial, y organismos educativos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La internacionalización constituyó un factor de especial significación en esa década y la adhesión a entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) marcaron la incorporación de México a un proceso que haría sentir sus efectos en diversos espacios de la vida nacional y particularmente en la educación superior, la ciencia y la tecnología.

LA GESTIÓN DEL RECTOR SARUKHÁN

Durante la última década del siglo XX la UNAM experimentó una serie de transformaciones que involucraron casi a todas sus funciones y estructuras institucionales. Tanto en el terreno académico como en la dimensión que articula a la administración y la política en la UNAM, se verificaron diversos cambios que dieron un nuevo perfil a la institución.

Es imprescindible recordar que el rector Sarukhán asumió el máximo encargo de la UNAM luego de un importante movimiento universitario. Dicho movimiento, generado durante la gestión del rector Jorge Carpizo había logrado la derogación de las propuestas de reforma institucional así como la realización de un congreso universitario, el cual sería una comprometida herencia para el rector entrante. De tal manera, en las propias palabras del rector Sarukhán, su gestión se había basado en la “recuperación de la estabilidad institucional” y posteriormente en “el impulso a la academización uni-

versitaria”. Es decir, la primera fase respondería a la búsqueda del control de la explosividad universitaria generada en el movimiento estudiantil.

Aunque la realización del Congreso Universitario en 1990 y el posterior manejo de la conflictiva política estudiantil han sido ya tratados en otros textos,⁶ hay que tener en cuenta que la gestión de Sarukhán alcanzaría su momento de mayor significación política al demostrar su control de la conflictividad política de la institución. Así, esta primera fase de control institucional constituiría una condición indispensable para emprender lo que Sarukhán denominaría como *academización* y que, de acuerdo con Casanova, representó una paulatina y silenciosa reforma estructural de la institución. Esta reforma puede englobarse en los siguientes seis rubros: atención a la demanda, diversificación y consolidación de campos, evaluación y reorientación académica, innovación, financiamiento, y administración y reestructuración institucionales.

Atención a la demanda

Desde mediados de la década de 1970, la mayoría de los planteamientos oficiales y aun académicos señalaban, con respecto de la cobertura en educación superior, el crecimiento acelerado de la matrícula como un factor determinante para el deterioro de la calidad de la educación. Ante tal perspectiva, las políticas gubernamentales, plantearon la regulación del crecimiento y la reorientación de la matrícula de licenciatura en cuanto estrategias centrales durante la década.

En la UNAM, durante la gestión del rector Sarukhán, las políticas para el crecimiento de la matrícula en la institución se enfocaron básicamente al posgrado (entre otras medidas con la creación del Reglamento General de Estudios de Posgrado). Así, la política de

6 Hugo Casanova, “Congreso Universitario de la UNAM (1986-1990)”, en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa (Problemas Educativos de México), 1994.

atención a la demanda observó las siguientes características: a) crecimiento moderado en el posgrado, b) tendencia a la baja y estabilización en la licenciatura, y c) reducción en bachillerato. Dicha política enfrentó la oposición estudiantil pues la reducción de la matrícula y la incorporación de criterios más fuertes de selección representaron el motivo para el surgimiento, en 1995, del llamado “movimiento de excluidos”, el cual demandaba la apertura de mayores espacios para los estudiantes de la UNAM.

La gestión del rector Sarukhán privilegió una política de promoción a la investigación y al posgrado, la cual buscó el fortalecimiento de las áreas científicas y tecnológicas de la UNAM. Asimismo, respondiendo al propósito de “revertir el estancamiento y la disminución de la matrícula hacia las carreras científicas y tecnológicas”,⁷ se impulsaría el programa Jóvenes hacia la Investigación, el cual, sumado a otros factores, permitiría según el rector, que “...por primera vez en muchos años, aumente la demanda de ingreso en carreras científicas y técnicas; se puede citar, por ejemplo, que en las carreras de biología, física y química se observó en 1992 un aumento de 60%, 32% y 50%, respectivamente, con relación al año anterior”.⁸

Diversificación y consolidación de campos

A lo largo de ocho años la UNAM vivió un proceso que implicó la diversificación de sus estructuras y formas institucionales. Entre los factores que pueden incluirse en este rubro destacan la creación y consolidación de campus universitarios en distintos estados de la república mexicana. Así, fueron creados el tercero y cuarto polos de desarrollo científico y tecnológico. Respecto de la consolidación, la gestión sarukhanista apoyaría programas de fortalecimiento, actualización y estabilidad para el personal académico; la creación de cuatro nuevas licenciaturas en el área de ciencias naturales e informática, además de la creación de planes de estudio, especialización

7 José Sarukhán, “Informe 1992”, México, UNAM, p. 25 [informe de labores].

8 *Ibid.*, p. 21.

nes, maestrías y doctorados. Se incluiría también la creación de los consejos académicos de área, los cuales constituyeron un órgano importante para la toma de decisiones en esa universidad, y la transformación y creación de institutos, centros y programas básicamente en el área científica.

Evaluación y reorientación académica

En la UNAM, como en el resto del sistema educativo superior, es posible reconocer que la evaluación constituyó el eje de las políticas y de las reformas emprendidas durante la década. El ascenso de la evaluación como eje de la reforma, pero también como medida de regulación interna de los elementos centrales de la institución, estuvo acompañado de una serie de políticas de reorientación de la vida académica: mediante programas de estímulo a la docencia para los investigadores o de alta exigencia para los estudiantes se incorporarían nuevos patrones en las tareas académicas tradicionales. No obstante, los resultados de dichas políticas serían desiguales, y mientras algunas decisiones derivaron en mejoras a la vida académica, otras decisiones presentaron nuevos problemas en la vida universitaria.

La estrategia de la evaluación en prácticamente todos los ángulos de la vida universitaria fue una decisión temprana en la gestión de Sarukhán. Debe advertirse que las prácticas de evaluación dictadas por tales políticas, favorecieron el ejercicio de un mayor control hacia la institución y sus académicos. A partir de 1990, la rectoría diseñó y estableció varios programas cuyo propósito formal era crear “las condiciones para que la vida académica fuera reconocida y se volviera nuevamente la expresión creativa del desempeño de las responsabilidades del personal académico y de los alumnos”.⁹ Sin embargo, la puesta en marcha de dichos programas propició que la gestión sarukhanista enfrentara, por un lado, una multitud de cambios institucionales, y, por el otro, recibiera, por parte de los académicos, las mayores inconformidades y críticas a su gestión.

9 José Sarukhán, “Memoria 1996”, México, UNAM, p. 21 [informe de labores].

Innovación

La exigencia de las políticas gubernamentales de nuevas formas de transmisión del conocimiento y de desarrollo tecnológico significó en la UNAM, como en otras universidades del mundo, la incorporación de diversos procesos de innovación. Al menos en su discurso, el Estado precisó que las instituciones de educación superior debían transformarse, volverse cada vez más innovadoras. Así, la gestión del rector Sarukhán dedicó gran parte de su rectorado a favorecer acciones de innovación en ciencia y tecnología. Aquí, deben ser incluidos programas evaluadores y promotores de proyectos de innovación como el PAPIIT (Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica), la creación de polos de desarrollo científico en campus externos a la Ciudad Universitaria, y el desarrollo e incorporación de nuevas tecnologías.

Financiamiento

Uno de los temas más críticos durante la gestión aquí tratada es el del financiamiento. Diversos criterios gubernamentales, e incluso planteamientos emanados de algunos organismos financieros supranacionales, fueron asumidos en la UNAM y derivaron en graves conflictos. Así, el intento del rector Sarukhán por revisar el reglamento de cuotas topó con la fuerte resistencia estudiantil y pronto fue cancelado.

A lo largo de la gestión de Sarukhán fueron impulsadas otras acciones que favorecieron la búsqueda de fuentes alternativas de recursos para la institución: la firma de contratos de transferencia tecnológica con instituciones públicas y privadas para la venta de patentes, y la gestión de fondos del gobierno federal, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); y de la Fundación UNAM, para desarrollar programas prioritarios (estudiantes, docencia, investigación, e infraestructura). Al respecto, vale la pena aludir a la firma de dos contratos –en enero y abril de 1994–, consistentes en la disposición de un crédito por 230.5 millones de dólares otorgado por el BID y un

financiamiento equivalente a 30 millones de dólares otorgado por el gobierno español por medio del Fondo del Quinto Centenario.¹⁰

De acuerdo con lo señalado por la administración sarukhanista, el crédito otorgado por el BID no afectaría la autonomía universitaria, ya que no se habían adquirido “compromisos económicos ni operativos”.¹¹ Como resultado de dicho crédito se creó el denominado Programa UNAM-BID, el cual buscaba fortalecer la enseñanza de la ciencia y la tecnología, y renovar la infraestructura y el equipo científico del bachillerato, la licenciatura y el posgrado.

Es importante destacar que este programa, como muchos otros, estuvo contemplado desde la presentación del Plan de Acción¹² como una de las estrategias centrales para diversificar el financiamiento de la UNAM. Esto significó que la administración de Sarukhán ya había comenzado las gestiones para obtener el crédito y que no sería sino tres años después que se acreditaría el préstamo.

La inversión total del programa fue integrada de manera porcentual en cuatro áreas: 66% para construcciones, 31% para equipamiento, 2% en ingeniería y administración, y 1% para capacitar en bachillerato.¹³ En tal sentido, la propia administración reconocía que con el Programa UNAM-BID, se había podido lograr la construcción de bibliotecas, laboratorios, talleres, así como remodelar espacios para la investigación y la docencia en la Ciudad Universitaria y en los polos de desarrollo de Cuernavaca, Morelia y Ensenada.

De acuerdo con lo señalado, en tres planteles de la Escuela Nacional Preparatoria serían construidas bibliotecas, en el bachillerato se construyeron los Laboratorios Avanzados de Ciencias Experimentales (LACE), y en el Colegio de Ciencias y Humanidades serían remodelados 77 laboratorios.¹⁴

Finalmente, es posible observar que las políticas y las reglas de estos organismos, al beneficiar a una institución con un crédito, van

10 José Sarukhán, “Memoria 1994”, México, UNAM, p. 30 [informe de labores].

11 José Sarukhán, “Memoria 1993”, México, UNAM, p. 30 [informe de labores].

12 Secretaría General-UNAM, “Plan de acción”, México UNAM, 1991, p. 18.

13 José Sarukhán, “Memoria 1996”, México, UNAM, p. 49 [informe de labores].

14 *Ibid.*, p. 37.

más allá del simple hecho de reconocer el buen funcionamiento o el buen papel social de una institución. Son mecanismos que orientan las políticas hacia un determinado fin, y que en ocasiones llegan a desconocer los propios procesos académicos de una institución.

Por su parte, el subsidio otorgado por el gobierno federal hacia la universidad durante los ocho años de la gestión aquí abordada observó un aumento gradual. Así, pasó de 897 680 257 pesos en 1989, a 4 720 971 400 pesos en 1996. A partir de la gestión de José Sarukhán, la generación de ingresos propios se consideró un elemento fundamental para allegar recursos a la institución, en tal sentido, se observó un aumento gradual de 99 950 743 pesos en 1989, a 4 117 530 000 pesos en 1996.

Administración y reestructuración institucional

Durante la década de 1990, la modernización de la UNAM implicó también fuertes cambios en la organización, normatividad y estructura de la institución. En tal sentido, la institución, experimentó procesos de cambio que se orientaron en dos sentidos: 1) la creación y simplificación de estructuras administrativas, y 2) la descentralización y desconcentración de actividades administrativas (reordenación de aspectos normativos, desconcentración de ejercicio presupuestal, trámites escolares, y personal, entre otras).

CONCLUSIONES

Aunque es una tarea muy difícil plantear conclusiones acerca de una gestión tan cercana y compleja, al menos es necesario reiterar la estrecha relación de la gestión del rector Sarukhán frente al ámbito gubernamental y específicamente ante las políticas públicas que se generaron en el terreno educativo superior.

A lo largo de dicha gestión, la UNAM experimentó un progresivo proceso de reforma que ha venido ejerciendo diversos efectos

en virtualmente todos los espacios de la vida universitaria. Tanto la docencia como la investigación y la difusión han experimentado transformaciones cuyos efectos están plenamente vigentes en la institución. En tal sentido, es posible sostener que las políticas universitarias de los noventa han signado el desarrollo y las tendencias de cambio de la UNAM. Reconocer y analizar de manera puntual el pasado inmediato de la institución puede contribuir a entender de una mejor forma su condición actual.

El financiamiento de la UNAM y su relación con la lucha por la universidad pública y gratuita (1999-2000)

Alma Silvia Díaz Escoto

UNAM

INTRODUCCIÓN

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 políticas que se han sufrido en 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.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aun siendo una institución pública de enseñanza superior —de acuerdo con su legislación— nunca ha sido gratuita. Entonces, ¿cómo pudo desatarse entre 1999 y 2000 uno de los conflictos más graves de su historia, una lucha en contra de la privatización y en defensa de la gratuidad?

En 1916, antes de que quedaran plasmadas en el artículo 3° de la Constitución de 1917 las responsabilidades del Estado con respecto de la educación, las autoridades de la Universidad Nacional habían expresado que ésta no podía ser gratuita y todos los estudiantes debían pagar —en aquel entonces— una cuota de cinco pesos mensuales, independientemente del número de materias que cursaran.¹

1 *Compendio de la legislación Universitaria* <<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/>>.

En 1931, las autoridades, pretendieron aumentar las cuotas, pero los estudiantes rechazaron la medida.² Para 1936, se aprobó el Reglamento General de Pagos (RGP), que fue modificado por última vez en 1947.³ Para 1999, los pagos anuales se habían vuelto simbólicos, debido a las devaluaciones recurrentes en México y a la pérdida paulatina del poder adquisitivo de la moneda. De tal suerte que era mucho más costoso el gasto en papelería y trámites administrativos para efectuar el cobro que el ingreso que se obtenía por las cuotas de inscripción.

Durante las décadas de 1950 y 1960, gracias a la paridad fija de la moneda y el crecimiento económico sostenido del país, no fue necesario aumentar las cuotas puesto que había estabilidad financiera en la UNAM. En las siguientes dos décadas no se planteó la posibilidad de actualizar las cuotas en relación con el deterioro monetario, debido a que durante los gobiernos de los presidentes Luis Echeverría y José López Portillo se incrementó el presupuesto universitario proporcionalmente con el aumento de los salarios y la devaluación de la moneda (véase el cuadro 1).

Por otra parte, durante el gobierno de López Portillo se reformó el artículo 3° de la Constitución para establecer que “Toda la educación que imparte el Estado será gratuita”. Ésta sería la cuña que posteriormente daría la entrada a la lucha por la educación superior pública y gratuita.

Sólo hasta que se introdujeron las primeras medidas neoliberales las autoridades universitarias empezaron a vislumbrar la necesidad de obtener recursos más allá del presupuesto gubernamental. Por ende, trataron de modificar el RGP en 1987, 1992 y 1999. En las tres ocasiones se encontraron con la resistencia de algunos sectores de la comunidad universitaria. De tal suerte que la última vez la medida condujo a la huelga más extensa de la historia de la UNAM, cuyo planteamiento fundamental fue la defensa de la universidad pública y gratuita.

2 *Cronología UNAM* <<http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/hm/1930.html>>.

3 <<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cmp/default.htm>>

LA GRATUIDAD:

CUESTIÓN DE FORMA O DE FONDO

Como ocurre frecuentemente en aspectos jurídicos, la legislación deja pequeños recovecos en los que los juristas se cuelan para entrar en controversia acerca de su interpretación; por tanto, considero que la discusión sobre el artículo 3° constitucional en términos legales es sólo de forma, pues, efectivamente no queda claro si el Estado debe o no ser el responsable de financiar la educación superior.

Dicho artículo expresa que: 1) todo individuo tiene derecho a recibir educación, 2) el Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria, 3) la educación primaria y la secundaria son obligatorias, 4) toda la educación que el Estado imparta será gratuita, 5) el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos necesarios para el desarrollo de la nación, y 6) apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Por otra parte, la Ley General de Educación, en el artículo 27, establece que el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa: 1, tomarán en cuenta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional, 2, procurarán fortalecer las fuentes de financiamiento a la tarea educativa y destinar recursos crecientes en términos reales para la educación pública.

En consecuencia se comprende que todo individuo tiene derecho a recibir educación; sin embargo, no se define hasta qué grado, aunque se expresa la responsabilidad del Estado de promover y atender todos los tipos y modalidades educativos para el desarrollo de la nación.

Otra controversia se desprende de la responsabilidad que tiene el Estado en cuanto al financiamiento de la UNAM, pues si bien se expresa que toda la educación que el Estado imparta será gratuita, no queda clara la responsabilidad del Estado en cuanto a la impartición de la educación superior, pues, efectivamente, el Estado no imparte la educación en la UNAM, ya que la UNAM es autónoma, pero, ¿qué ocurre entonces con las instituciones públicas de educación superior, que no son autónomas, como el Instituto Politécnico Nacional? La

Cuadro 1

Proceso de deterioro presupuestal de la UNAM en cifras

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1970	0.20	0.03		0.01			0.6		63 357	
1971	0.20	0.03	0	0.01	0.00		0.7	16	72 951	15.00
1972	0.20	0.03	0	0.01	0.00					
1973	0.20	0.03	0	0.01	0.00	12	1	42	86 045	16.00
1974	0.20	0.04	33	0.01	0.00	24				
1975	0.20	0.06	50	0.01	0.00	18	2	100	98 059	13.00
1976	0.20	0.07	16	0.02	100.00	12	3	50	101 556	3.00
1977	0.20	0.09	28	0.02	0.00	37	5	66	101 622	0.60
1978	0.20	0.1	11	0.02	0.00	17	7	40	106 930	5.00
1979	0.20	0.12	20	0.02	0.00	18	9	28	104 912	-2.00
1980	0.20	0.14	16	0.02	0.00	26	11	26	98 198	-6.00
1981	0.20	0.18	28	0.02	0.00	28	15	36	93 910	-4.00
1982	0.20	0.25	38	0.05	150.00	58	24	60	94 499	0.60
1983	0.20	0.44	76	0.12	125.00	104			97 033	2.00
1984	0.20	0.67	52	0.16	33.00	66				
1985	0.20	1.03	53	0.25	56.00	58	131	445	136 870	4.00
1986	0.20	1.78	72	0.6	140.00	84	284	116	132 787	-2.00
1987	0.20	3.87	117	1.37	130.00	129			134 176	1.00
1988	0.20	7.21	86	2.27	63.00	125	730	257	135 007	1.60

Claves: **1:** Año; **2:** Cuotas (pesos actuales); **3:** Salario mínimo (diario); **4:** Porcentaje de aumento; **5:** Conversión peso/dólar; **6:** Porcentaje de devaluación; **7:** Inflación (promedio anual); **8:** Ingresos del presupuesto federal (millones de pesos actuales); **9:** Porcentaje de aumento; **10:** Matrícula de licenciatura; **11:** Porcentaje de incremento.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1989	0.20	8.13	12	2.46	8.00	20	897	22	135 457	0.03
1990	0.20	9.41	15	2.81	14.00	27	1250	39	131 798	-2.00
1991	0.20	11	14	3.02	7.00	23	1510	16	129 437	-1.00
1992	0.20	12.08	8	3.09	2.00	16	1853	22	135 213	4.00
1993	0.20	13.06	8	3.11	0.90	10	2285	23	136 551	1.00
1994	0.20	13.97	7	3.38	0.80	7	2698	18	137 076	0.3
1995	0.20	16.43	17	6.42	90.00	35	3932	45	139 881	2.00
1996	0.20	20.4	24	7.6	18.00	36	4520	15	141 636	1.00
1997	0.20	24.3	19	7.92	4.00	21	5855	29	144 957	2.00
1998	0.20	28.3	16	9.14	15.00	16	7453	27	145 131	0.01
1999	0.20	31.99	7	9.56	4.50	17	8512	14	134 172	-7.00
2000	0.00	35.12	9	9.46	1.00	10	9515	11	130 778	-3.00
2001	0.00	37.57	7	9.34	-1.00	7	11710	23	133 933	2.00
2002	0.00	39.74	5	9.66	3.00	5	12937	10	135 000	0.80
2003	0.00	41.53	4	10.61	10.00	5	14154	9		

Claves: **1:** Año; **2:** Cuotas (pesos actuales); **3:** Salario mínimo (diario); **4:** Porcentaje de aumento; **5:** Conversión peso/dólar; **6:** Porcentaje de devaluación; **7:** Inflación (promedio anual); **8:** Ingresos del presupuesto federal (millones de pesos actuales); **9:** Porcentaje de aumento; **10:** Matrícula de licenciatura; **11:** Porcentaje de incremento.

Fuentes: columnas 1, 2, 4 y 6: BANXICO en <<http://www.banxico.org.mx/CuadrosAnaliticos>>, columnas 7 y 9:

UNAM es autónoma en términos académicos, culturales o de investigación, pero ¿en términos jurídicos?

Por otra parte la ley hace responsable al Estado de apoyar la investigación científica y tecnológica, y de alentar el fortalecimiento y la difusión de nuestra cultura, así como de fortalecer las fuentes de financiamiento para la tarea educativa y destinar recursos crecientes en términos reales para la educación pública. En fin, creo que en la forma en que está planteada la legislación al respecto, las argumentaciones serían interminables y los acuerdos imposibles.

Así, pienso que la discusión de fondo no está por ahí. Más bien, tiene que ver con una cuestión ética. Es decir, los que está de trasfondo en la discusión es el modelo de país que se va a crear, una vez que se ha desdibujado aquel que se conformó como resultado de una lucha revolucionaria.

POR UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y GRATUITA

Por tanto, la complejidad del asunto de la legitimidad o no de la gratuidad en la educación superior ha brindado el contexto apropiado para expresar el disgusto de la población por retroceso en materia social que ha venido padeciendo el país; por lo mismo, la lucha por la gratuidad se inició luego de la introducción de las primeras medidas neoliberales en 1986, cuando en medio de un planteamiento de transformación de la UNAM, se propuso un aumento de cuotas.

Veamos primero como se fue gestando el proceso de indiferencia del Estado hacia el financiamiento de la educación superior (véase la gráfica 1).

Para los gobiernos pos revolucionarios la educación representaba uno de los valores fundamentales, así que, en general, no le escatimaron recursos. Sin embargo, en la década de 1960 con el presidente Gustavo Díaz Ordaz, la universidad empezó a ver mermados sus ingresos provenientes del presupuesto gubernamental. Díaz Ordaz no tuvo una buena relación ni con el rector Barros Sierra, ni con los

jóvenes universitarios. De hecho, en repetidas ocasiones⁴ lamentó que los estudiantes no supieran aprovechar la oportunidad que el gobierno les brindaba a través del presupuesto que se destinaba a la educación superior. Además de utilizar la represión física con los estudiantes, los “castigó” con reducciones al presupuesto. Luis Medina Peña explica que

Desde el inicio de su gestión el presidente Díaz Ordaz declaró prácticamente congelados los subsidios a las universidades, los cuales ante el aumento constante de su población estudiantil vieron reducidos los ingresos en términos reales. El presidente se había propuesto que las instituciones públicas de educación superior dependieran cada vez menos del subsidio público y más de los ingresos provenientes de patrimonios que habrían de constituirse en cada una de ellas [...] Así, el gasto por alumno en educación superior para 1967 había caído a los niveles imperantes en 1959.⁵

En 1966, en su informe de gobierno, Díaz Ordaz reprendió la actitud de los estudiantes por no apreciar el esfuerzo que hacía el país para darles educación superior y los amenazó con disminuir el presupuesto universitario en beneficio del campo. Comentó que en una de sus giras un grupo de campesinos le presentó una manta en la que le expresaban que si los jóvenes no estaban aprovechando adecuadamente los recursos que el gobierno les daba debía destinar ese subsidio al campo.⁶

Puede decirse que durante la década de 1970 la educación superior en México sí recibió un apoyo sustancial del gobierno federal, aunque, debido a las continuas devaluaciones y la inflación galopante que se desató a partir de la segunda mitad del decenio, los ingresos de la UNAM por cuotas de inscripción y demás conceptos empezaron a aminorar.

4 Véanse sus informes presidenciales de 1966 y 1968, en el apartado de educación.

5 Luis Medina Peña, *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 206.

6 “Segundo informe de gobierno de Gustavo Díaz Ordaz”, rubro Educación.

A finales de 1982 se introdujeron en México las primeras medidas neoliberales, al mismo tiempo que comenzaba un complejo proceso de transformación que quebrantaba por completo el proyecto de país y ponía fin al sistema político surgido de la Revolución Mexicana. En este contexto, el presidente Miguel de la Madrid introdujo un plan de austeridad para la administración pública, el cual afectó directamente a la educación superior. El maestro René Rivas en su trabajo sobre el movimiento estudiantil de 1986, expresó que

Para el caso de las universidades públicas, dependientes en más del 90% del gasto estatal, esta situación las llevó a sufrir reducciones anuales que fluctuaron entre el 25 y el 30%; lo que dio pretexto para que el Estado impulsara mecanismos tendientes a que ellas recabaran su propio financiamiento, buscando un mayor control con la aplicación de la austeridad.⁷

El modelo neoliberal se basa en el debilitamiento del Estado (que se desentiende de sus compromisos sociales y nacionalistas) mientras se fortalecen y apoyan los intereses del mercado, nacional e internacional. Por lo tanto, según este modelo, la universidad debe encausarse a servir cuestiones económicas, puesto que la educación deja de ser un valor para convertirse en un producto sujeto a las leyes de la oferta y la demanda.

Al tenor de esta nueva realidad, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) adoptó desde 1986 el proyecto neoliberal. A partir de entonces, entre la iniciativa privada, algunos medios de comunicación y diversos círculos oficiales se desató una crítica constante a la universidad pública, mientras se atestiguaba su empobrecimiento, al mismo tiempo que se aclamaban las bondades de las universidades e institutos privados, cuyo prestigio, recursos y preparación crecían considerablemente.⁸

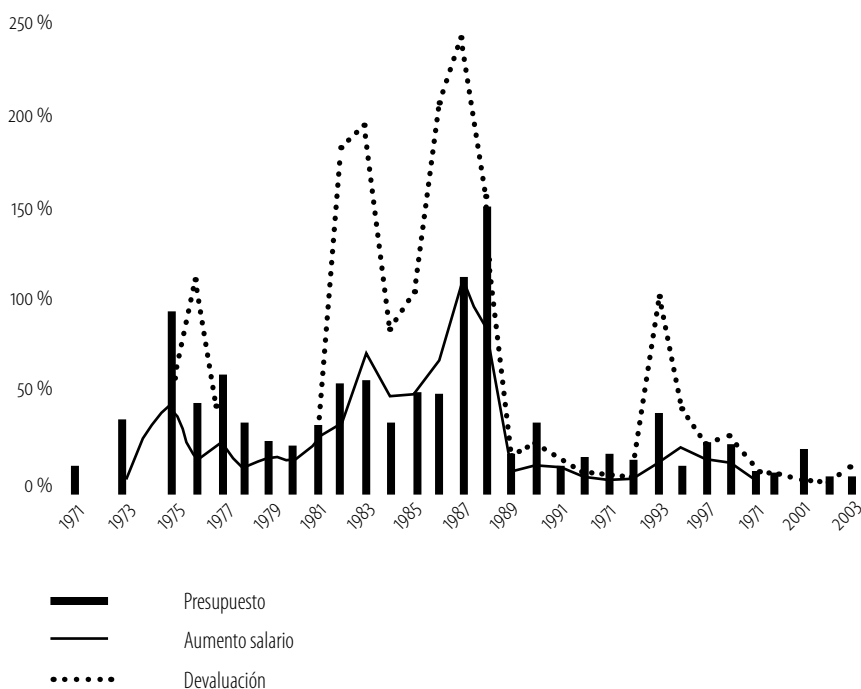
7 José René Rivas Ontiveros, "El movimiento estudiantil de 1986-1987 en la UNAM: primera protesta mexicana contra el modelo educativo neoliberal", en *CD 51 Congreso Internacional de Americanistas, Simposio E-32: Movimientos Estudiantiles en América Latina, Siglos XIX y XX*.

8 Según Pablo González Casanova, "La nueva universidad", conferencia dictada en la ciudad universitaria el 10 julio de 2000 <<http://www.unam.mx/ceich/>>.

En la agenda del Banco Mundial se planteó el perfil de universidades que se requerían para el nuevo escenario: 1. Universidades privadas, 2. Universidades que no estuvieran reguladas por el Estado, y 3. Universidades con nuevos planes y programas de estudio orientados a los intereses empresariales en un contexto de competencia mercantil.⁹

Gráfica 1

Proceso de deterioro presupuestal de la UNAM



Todo esto, con las consecuencias que plantea John Saxe Fernández:

9 John Saxe-Fernández, "Globalización, poder y educación pública", conferencia inaugural de los cursos de la Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Costa Rica, Heredia, febrero 16, 2000. En Universidad de Tabasco el 21 de febrero 2000 en <<http://www.unam.mx/ceiich/educacion/Saxe.htm>>

El propósito al hacer de la educación superior algo completamente autofinanciable, es en los hechos, despojar a la población latinoamericana de la educación pública, gratuita y obligatoria, aumentando, por la vía de la privatización de la enseñanza y la investigación, la carga a la sociedad, liberando por así decirlo, al gasto público, que como sabemos es desviado, de manera creciente, al gasto no productivo, es decir, para acrecentar el papel tributario de nuestras economías, ya sea por medio del servicio de la deuda externa o del subsidio a sectores parasíticos, como la especulación bancaria.¹⁰

Entonces, queda claro que el modelo neoliberal se opone a los principios de la universidad pública, a la libertad de cátedra, a la autonomía, a los criterios de evaluación tradicionales, al carácter social de la universidad y, desde luego, pero sobre todo, al financiamiento por parte del Estado de las universidades públicas. O, en el mejor de los casos, para el neoliberalismo, el financiamiento debe condicionarse, pues: “Según el [Banco Mundial] se debe dar paso a la presupuestación por rendimiento en la que cualquier financiamiento público que permanezca debe estar atado a la obtención de resultados comprobables basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor”.¹¹

En enero de 1985 Jorge Carpizo tomó posesión de la rectoría de la UNAM. Para entonces ya las cuotas de inscripción se habían vuelto simbólicas, pues los \$200 anuales que se pagaban para licenciatura representaban solamente 11% de un día de salario mínimo, cuando en 1970 $\frac{3}{4}$ por ejemplo $\frac{3}{4}$ la cuota equivalía a siete días de salario mínimo. Por lo tanto, *de facto*, la universidad ya era gratuita.

Ese año, el rector propuso efectuar reformas estructurales en la UNAM con el fin de alcanzar la excelencia académica. Al mismo tiempo, en apoyo a la política de austeridad del gobierno federal, presentó un programa de racionalización de gastos para la UNAM.¹² A la vez se lanzó la campaña “Todos estamos en deuda con la uni-

10 *Idem.*

11 *Idem.*

12 *Uno Más Uno*, México, 28 de abril de 1985, p. 1.

versidad”, que se dirigía a ex alumnos, para convocarlos a proveer apoyo económico a la institución.¹³ Paralelamente solicitaba a los estudiantes inscritos una aportación voluntaria. Además, pedía a los padres de familia valorar la importancia de la educación superior.¹⁴

Los estudiantes universitarios no vieron con beneplácito esta situación y elaboraron un documento en el que le pedían al rector no aceptar las políticas de austeridad del Estado y asumir una actitud más crítica, ya que su responsabilidad era exigir un subsidio que garantizara el buen funcionamiento de la UNAM.¹⁵

En este contexto, en la sesión de Consejo Universitario del 16 de abril de 1986, el rector presentó un documento denominado “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional” en el que presentaba un diagnóstico de la situación que guardaba la UNAM en aquel entonces. Para el 12 de septiembre de 1986, el Consejo Universitario aprobó un paquete de 26 reformas elaboradas por la Dirección de Planeación, que planteaba, entre otras cosas:

- Modificaciones al pase automático.
- Límites a la libertad de cátedra e investigación.
- Reformas al Reglamento General de Pagos con un sistema de cuotas voluntarias.

LA NECESIDAD DE ESTABLECER MEDIDAS DE AUTOFINANCIAMIENTO

Al día siguiente, los estudiantes reunidos en la Asamblea Universitaria consideraron que las reformas pretendían desplazar de la UNAM a los alumnos de bajos recursos y poner fin a la gratuidad de la educación superior. Para el siguiente mes conformaron el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) como organismo coordinador de sus protestas y acordaron:

13 “Discurso del rector Jorge Carpizo”, en *Gaceta UNAM*, México, UNAM, 8 de mayo 1985.

14 *Idem*.

15 *Gaceta UNAM*, México, UNAM, 6 de junio de 1985, pp. 8-9.

- Defender el principio de gratuidad en la educación pública.
- Rechazar las medidas aprobadas por el Consejo Universitario.
- Buscar la transformación global de la UNAM.
- Transformar la estructura autoritaria de gobierno universitario
- Exigir un salario decoroso para los profesores y trabajadores universitarios.
- Mejorar las condiciones de estudio.
- Pugnar por el incremento del subsidio para la educación de por lo menos 8% del producto interno bruto.¹⁶

El CEU estableció comunicación con la Rectoría para tratar de evitar un conflicto mayúsculo. Sin embargo, al no lograr un acuerdo, el 29 de enero de 1987 optaron por la huelga como medida de presión. Sus demandas eran:

- 1) Derogación de las reformas a los reglamentos generales de Exámenes y Pagos.
- 2) Celebración de un congreso universitario con carácter resolutivo.
- 3) Aumento del presupuesto para la UNAM.
- 4) Derecho a la educación para el pueblo mexicano.
- 5) Defensa de la autonomía universitaria.¹⁷

En vista del calendario político rumbo a la sucesión presidencial y para evitar que el conflicto trascendiera a otros ámbitos, el 10 de febrero de 1987 el Consejo Universitario acordó suspender las reformas aprobadas en septiembre, así como efectuar un congreso universitario. El 17 de febrero el CEU decidió levantar la huelga, sin el consentimiento de todos los estudiantes, pues un grupo importante quedó inconforme de que se hubiera aceptado la suspensión de las modificaciones en lugar de exigir su derogación. Dicho congreso universitario se llevó a cabo del 14 de mayo al 5 de junio de

16 José René Rivas Ontiveros, *op. cit.*

17 "Por qué estamos en huelga", en *La Jornada*, México, enero 29 de 1987, p. 14 [desplegado del CEU].

1990. Se lograron acuerdos importantes, que fueron aprobados por el Consejo Universitario el 18 de octubre de 1990. No obstante, el problema de las cuotas y la falta de recursos económicos quedaron sin resolverse.

El rector Jorge Carpizo había insistido en la necesidad de realizar transformaciones profundas en la UNAM, y reestructurar la educación superior pública. Por ejemplo, en 1988 publicó un documento en el que expresaba que:

La educación es un derecho fundamental de las personas, y condición del progreso individual y colectivo [...] Sin embargo, no es posible que 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.¹⁸

También llamaba la atención sobre la dificultad para operar el insuficiente presupuesto que recibía la UNAM:

Uno de los problemas más delicados de la administración es el ejercicio del presupuesto que la federación otorga a la universidad y de los recursos que se allega por otras vías. La parte mayor de ese presupuesto proviene del pueblo, por mediación del Estado de modo que las posibilidades económicas de la institución se encuentran determinadas por el subsidio federal. A pesar de los incrementos recibidos, el presupuesto universitario es insuficiente para satisfacer cabalmente nuestras necesidades. Si bien 85% se emplea en el pago de salarios y prestaciones, estos han sufrido un serio deterioro que es preciso remediar.¹⁹

A principios de la década de 1990, el problema radicaba en que se tenía una universidad dependiente económicamente del Estado en un contexto histórico distinto, con un gobierno incapaz de respon-

18 Jorge Carpizo, "El ser y el deber ser de la Universidad Autónoma de México", en *Docencia*, Guadalajara, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre de 1988, p. 28.

19 *Ibid.*, p. 35.

der a las necesidades económicas de la UNAM y con una población juvenil creciente que demandaba más espacios en el sistema público de educación superior. Hugo Aboites lo señalaba así en 1992:

El carácter excluyente y diferenciador del proyecto universitario neoliberal genera un estancamiento histórico en nuestras universidades públicas. Se trata de una traba permanente que les impide encontrar una salida y que genera en la universidad un desgaste continuo y una ineficiencia cada vez más estructural. El paso que no se acaba de dar de un modelo universitario a otro, se manifiesta en una incapacidad institucional para definir ante sí misma y ante la sociedad su propósito.²⁰

Una vez que se serenaron los ánimos, en 1992, el rector José Sarukhán realizó un nuevo intento para reformar el Reglamento General de Pagos, la propuesta consistía en aumentar las cuotas a un costo de aproximadamente 700 dólares anuales, que quedarían indexadas al salario mínimo, de tal suerte que aumentarían en la misma proporción que los salarios mínimos a fin de evitar un nuevo rezago. Además, planteaba importantes exenciones, de hasta 50% para estudiantes de escasos recursos.²¹

La respuesta de la comunidad universitaria fue variada. Por ejemplo, la élite universitaria consideraba adecuado aumentar las cuotas y expresaba que no era relevante si con esto se impedía el acceso a la educación superior a la población de escasos recursos ya que, en todo caso, lo más importante era el desarrollo científico y tecnológico del país. Algunos creían que era justo un aumento simbólico, con el propósito de que se apreciara más la educación. Otros más, desaprobaban el incremento, pues pensaban que la educación superior debía ser gratuita.

El 12 de junio de 1992 se discutiría el asunto en el Consejo Universitario; no obstante, estudiantes del CEU impidieron que se llevara

20 Hugo Aboites, "Recuperación de la Universidad Pública", en *Ciudades*, núm. 16, México, octubre-diciembre de 1992, p. 18.

21 Sergio Zermeño, "Ciencia y técnica vs. Universidad", en *Ciudades*, núm. 16, México, octubre-diciembre de 1992, p. 11.

a acabo la reunión prevista, aunque expresaron que deseaban que la comunidad universitaria discutiera el tema ampliamente. Por último, la propuesta de Sarukhán no prosperó en virtud de los tiempos electorales.²²

De cualquier manera el asunto del financiamiento y la gratuidad siguió siendo un problema sin resolver, mientras que los recursos del Estado destinados a la UNAM seguían disminuyendo en términos reales; sin importar que en el Plan Nacional de Desarrollo y Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se expresara que “la educación será altísima y constante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables [...] El tema del financiamiento es uno de los más complejos en la agenda educativa”.

El Estado siguió relegando el tema del financiamiento, a pesar de que el 9 de octubre de 1998 suscribió —en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior— la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, en la que se proclamó “Igualdad de acceso, reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior, la financiación de la educación superior como servicio público, destinar al financiamiento de la educación superior tanto recursos públicos como privados y que el Estado conservaría una función esencial en esa financiación”.

Mientras tanto, como parte del proyecto para transformar a la UNAM, a partir de 1997, se empezaron a introducir algunas reformas importantes sin que la comunidad protestara.²³ Se reformaron algunos planes de estudio en diferentes escuelas y facultades, se modificó el pase automático, se aprobó el examen único de selección para ingreso a bachillerato y se hablaba de aprobar la propuesta de que los alumnos egresados de la UNAM efectuaran el examen de reconocimiento profesional (EGEL) avalado por el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). El proyecto incluía, además del aumento de cuotas, la transformación académica

22 *Idem.*

23 Con excepción de una breve huelga en 1997 en los Colegios de Ciencias y Humanidades, que no prosperó porque no contó con un apoyo importante de los universitarios.

mica de la UNAM. Por ejemplo, se proponía un bachillerato corto y eficiente, una licenciatura reducida y algunos posgrados de muy alto nivel para un grupo selecto de estudiantes; incluso, se hablaba de la posibilidad de deslindar la investigación de la UNAM.

Es menester hacer notar que la reforma política y los cambios sociales del país se aceleraban, con consecuencias perjudiciales para la educación; además, el nuevo modelo económico adoptado por el Estado, exigía a través del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional que se acelerara el proceso de privatización de la industria eléctrica, la salud pública, el petróleo y la educación superior.²⁴

Por lo mismo, no es de extrañarse, que al aprobarse a finales de 1998, el presupuesto para 1999, la partida asignada a la UNAM quedara reducida 40% en relación con el año anterior, y que de inmediato empezara a circular el rumor del aumento de cuotas.

Aunque el rector, en la presentación del Plan de Desarrollo y del Programa de Trabajo de la UNAM, el 6 de mayo de 1998, expresara que “Respecto de la planeación y evaluación institucionales, para 1999 deberá establecerse un sistema de planeación, evaluación y presupuestación que permita una más adecuada asignación del presupuesto universitario y su más eficiente uso”.

A principios de 1999, el rector Francisco Barnés, confiado en la indiferencia que la comunidad universitaria había mostrado frente a las reformas de 1997, planteó la posibilidad de introducir cambios en el Reglamento General de Pagos.

Tan pronto como se conoció la intención del rector de modificar las cuotas, los estudiantes empezaron a organizarse para discutir el asunto, a la vez que hicieron pública su inconformidad ante el posible aumento en las cuotas y se empezó a mencionar la huelga como alternativa de presión.

La propuesta del rector no se discutió suficientemente entre la comunidad universitaria y, a pesar del evidente rechazo de una parte

24 Según lo acordado por el Banco Mundial en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, efectuada del 5 al 9 de octubre de 1998 que se puede consultar en <<http://www.caut.ca/English/Bulletin/98-nov/unesco.jpg>>.

importante de la población universitaria, se apresuró su votación. Las modificaciones al Reglamento General de Pagos se aprobaron en una inusual²⁵ sesión del Consejo Universitario el día 15 de marzo de 1999.

Con el deseo de salvaguardar el espíritu de la universidad pública y gratuita para futuras generaciones, a pesar de que los estudiantes inscritos no se verían afectados por las modificaciones en el Reglamento General de Pagos, empezaron a conformar asambleas en sus diferentes escuelas y facultades para generar estrategias de movilización en contra de la medida. El 15 de abril organizaron una consulta para que la comunidad universitaria opinara sobre el asunto: 70% se pronunció a favor de la gratuidad. Por tanto, se acordó hacer estallar la huelga el día 20 de abril. A la sazón, la huelga contaba con el apoyo de una parte significativa de la comunidad universitaria y de la sociedad que no estaba de acuerdo con el aumento de cuotas o bien estaba inconforme con el método por el cual éste se había aprobado.

Al día siguiente, en asamblea general, se conformó el Consejo General de Huelga (CGH), como la instancia representativa del movimiento estudiantil, el cual formuló el 7 de mayo un pliego petitorio de seis puntos:

- 1) Sí a la gratuidad.
- 2) No a las reformas de 1997.
- 3) No a la intervención del CENEVAL para certificar la calidad académica de la UNAM.
- 4) Sí a un congreso democrático y resolutivo.
- 5) Desmantelamiento del aparato policiaco interno y anulación de todo tipo de actas y sanciones contra los participantes en el movimiento.

25 Mientras una multitud de estudiantes esperaba frente a la Rectoría con la intención de impedir la sesión del Consejo Universitario, algunos consejeros fueron informados de que la sesión se llevaría a cabo fuera del *campus* universitario, en el Instituto de Cardiología; allá, en menos de tres minutos, el Consejo Universitario, con la ausencia de la mayor parte de los consejeros estudiantiles y de algunos consejeros académicos, aprobó las reformas al RGP.

- 6) Ampliar el calendario escolar, tantos días como los días efectivos de huelga.

No se pudo llegar a acuerdos entre las partes, además tanto rectoría como el CGH se declararon preparadas para un conflicto largo.

Para junio, ante la prolongación del conflicto, el rector propuso eliminar las reformas al Reglamento General de Pagos. El Consejo Universitario aprobó el 7 de junio la suspensión del aumento de cuotas. Con todo, los estudiantes luego de discutir en las asambleas de los distintos planteles y en una reunión del Consejo General de Huelga sobre la nueva situación, acordaron no levantar el paro, pues esta medida no solucionaba todos los puntos de su pliego petitorio.

El 22 de junio se constituyó el Frente Universitario en Defensa de la Educación Pública y Gratuita que involucraba a estudiantes, académicos, investigadores, trabajadores y padres de familia.

El rector Barnés perdía credibilidad —a la vez que disminuía el apoyo que tenía del colegio de directores a una porción de la comunidad universitaria y de los medios de información— por lo que el día 12 de noviembre presentó su renuncia ante la Junta de Gobierno. Ésta, el 17 de noviembre, nombró como rector de la UNAM al entonces secretario de Salud, el doctor Juan Ramón de la Fuente.

El nuevo rector entabló contacto en seguida con estudiantes, trabajadores, autoridades, académicos e investigadores de las distintas dependencias de la UNAM. Con una actitud conciliadora escuchó a todos, para posteriormente dar a conocer una propuesta que, según expresó, estaba basada en los comentarios, y peticiones que recogió en su diálogo con toda la comunidad universitaria: efectuar un plebiscito para que la comunidad se manifestara. El plebiscito se realizó con la participación de una parte importante de la comunidad universitaria que favorecía la propuesta del rector y pedía que se terminara la huelga.

El presidente Ernesto Zedillo, en general, se había mantenido al margen del conflicto universitario. En repetidas ocasiones declaró que por respeto a la UNAM deseaba que la propia comunidad universitaria resolviera el asunto de manera autónoma. Pero, ante la prolongación del conflicto y con los resultados del plebiscito, fi-

nalmente optó por el uso de la fuerza pública para desalojar a los estudiantes en huelga de las instalaciones de Ciudad Universitaria, con lo que una vez más quedó sin resolverse el asunto del financiamiento y la gratuidad.

COROLARIO

De acuerdo con el derecho positivo, una costumbre o tradición con base en el precedente puede volverse ley. La gratuidad de la educación superior es prácticamente un hecho desde hace más de 20 años. Aun así, es claro, que la oposición de los estudiantes al incremento de cuotas de inscripción no obedece a una cuestión puramente económica. Tampoco para las autoridades de la UNAM el incremento implica necesidad de aumentar el presupuesto de la institución, pues de haberse llevado a efecto las reformas al Reglamento General de Pagos en 1999, el incremento en ingresos habría sido de aproximadamente 4%, lo cual en realidad representaba una cantidad simbólica.

Por tercera ocasión, a partir del cambio de modelo económico, los jóvenes lograron detener las modificaciones al Reglamento General de Pagos. Los movimientos estudiantiles de 1986-1987 y 1999-2000, más allá de oponerse a esas reformas, luchaban por la defensa de la universidad pública y gratuita, es decir, luchaban por un valor y no por un producto. Se oponían a la privatización y en última instancia, se trataba de un asunto de resistencia contra las medidas neoliberales impuestas desde el extranjero.

Hasta el momento han conseguido evitar el aumento de cuotas, y con esto han impedido el proceso de privatización del sistema público de educación superior en México. Pero lo más importante es que han hecho evidente la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de educación superior quiere y necesita el país en el marco del nuevo contexto internacional. Además del imperativo de retomar la discusión sobre la transformación profunda de la UNAM.

Además, los estudiantes han hecho evidente la contradicción existente entre la Constitución y la realidad que vive el país a par-

tir de la implantación del nuevo modelo económico. Por tanto se hizo manifiesta la necesidad de legislar con respecto de la educación pública, ya que es evidente el deterioro al respecto: por ejemplo, la UNAM disminuyó su población estudiantil 16% entre 1980 y 1991, es decir de 294 mil se redujo a 247 mil, mientras la población del país aumentó de 48 millones en 1970 a 82 millones en 1990 (véase el cuadro 2 y la gráfica 2).²⁶

Mientras, en contraste, la matrícula de los centros privados ha aumentado notablemente en las últimas décadas, redondeando una cifra de alrededor de 28% del total de estudiantes inscritos en licenciatura y 36% en posgrado. En otros indicadores de crecimiento, este sector muestra, además, mayor dinamismo que las instituciones públicas.²⁷

Todavía en nuestro país la educación superior es privilegio de un grupo muy reducido. A pesar de que de 1980 a 1998 se duplicó la población en este nivel educativo, la cifra total es de 1 705, 489 (licenciatura y posgrado). Esta cobertura representa aproximadamente 8.5% de la población que está en edad de asistir a este tipo de educación, que asciende a casi 20 millones.²⁸

O como lo expresa Boris Yopo: “Mientras en los países más avanzados entre un 30 a un 40 por ciento de la población entre 18-22 años asisten a la universidad, en América Latina, como promedio, tal porcentaje es de alrededor de un 10 por ciento, con rangos que van desde el 1 al 17 por ciento”.²⁹

La situación es preocupante pues, además de al falta de oportunidades para que los jóvenes estudien, está el problema del desempleo. Recientemente se dio a conocer que en México 75% de los jóvenes entre 16 y 20 años no asiste a la escuela y de ese 75%, 50%

26 Sergio Zermeño, *op. cit.*, p. 10.

27 Gonzalo Varela Petito, “Tres décadas de transformaciones en la educación superior mexicana: resultados y perspectivas”, *Encuentro de especialistas en educación superior*, el 10 de julio de 2000, en <<http://www.unam.mx/ceiich/>>.

28 Olga Bustos, “Los sujetos de la educación superior”, *Encuentro de especialistas en educación superior*, 10 de julio de 2000 <<http://www.unam.mx/ceiich/>>.

29 Boris Yopo, “Educación Universidad y Desarrollo”, en *Perfiles*, abril de 2003, <<http://www.ujat.mx/publicaciones/perfiles/>>.

además no trabaja.³⁰ Es decir que más de 35 % de los jóvenes del país están ociosos. Y por lo pronto, ni en el corto ni en el mediano plazo se vislumbra solución alguna al problema.

En el nuevo escenario, las universidades públicas se encuentran desprotegidas y es una realidad que el apoyo económico que pueda brindarles el gobierno seguirá siendo insuficiente. En consecuencia, es de suma importancia reflexionar sobre otras alternativas de financiamiento y distintas formas de obtención de recursos, algo que, por supuesto, un aumento de cuotas no resolvería. Además, es menester considerar opciones para lograr un uso más eficiente de los ingresos que se obtienen y plantear una reestructuración burocrática.

Y en última instancia, habría que preguntarse si, frente a la situación actual, el gobierno está dispuesto a conservar universidades públicas, puesto que si bien esta administración se comprometió a incrementar la inversión educativa para alcanzar, al final su ejercicio, 8% del producto interno bruto (PIB), a partir de un porcentaje actual cercano 4.5%, la realidad indica que el presupuesto de 2001 mostró un estancamiento y el del 2002, una franca disminución en términos reales.³¹

En cambio, es evidente el creciente apoyo del gobierno federal y el capital privado a la educación superior con fines de lucro. De tal suerte que hoy día uno de los negocios que más garantías da a los inversionistas es el de la educación.³² Por ejemplo, desde 1994 Wall Street ha invertido más de 3.4 miles de millones de dólares en el sector de la educación que genera utilidades.³³

30 *La Jornada*, México, 18 de agosto de 2003, p. 13.

31 Iván García Solís "Movilizarse por incremento al gasto educativo", en El financiamiento de la educación en México, México <<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/igarcia5.html>>

32 *La Jornada*, México, 2 de septiembre de 2003, p. 21.

33 Pablo González Casanova, *op. cit.*

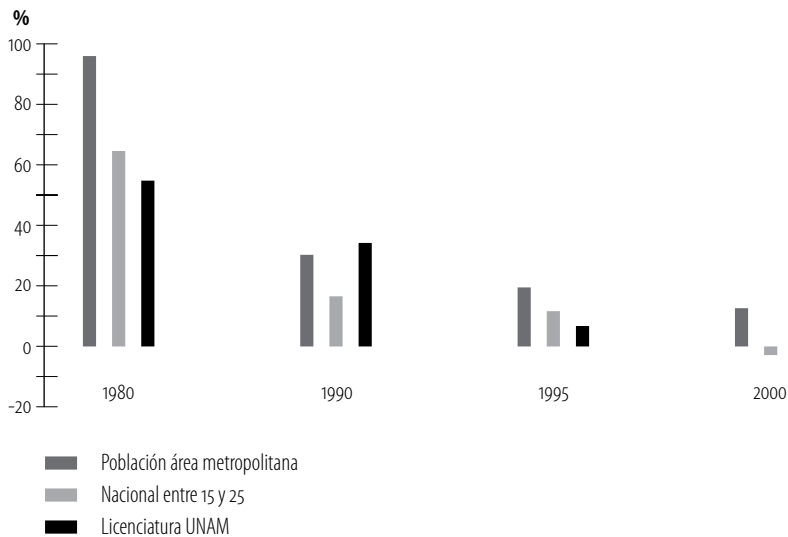
Cuadro 2

Incremento de matrícula UNAM versus incremento poblacional

Año	Población total área metropolitana	Incremento	Población nacional entre 15 y 24 años	Incremento %	Matrícula licenciatura UNAM	Incremento
1970	3 833 185		9 086 732		63 357	
1980	7 564 335	97 %			98 059	55
1990	9 815 795	30 %	17 493 566	92 %	131 798	34
1995	11 707 964	19 %	19 539 498	11 %	139 881	6
2000	13 096 686	12	19 063 269	-2.00	130 778	-6

Gráfica 2

Incremento matrícula versus incremento de la población



5. PENSAR DE NUEVO LA UNIVERSIDAD

Presentación a la parte 5

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

IISUE-UNAM

El desarrollo al que aspiramos como nación exige cambios profundos que requieren apoyarse y promoverse mediante la educación. La educación cuenta con una posición privilegiada en la estructura social para inducir e instilar en los jóvenes y los niños conocimientos y principios indispensables para una convivencia democrática avanzada, para una economía competitiva y para una cultura tolerante, incluyente y plural.

Pero su aprovechamiento depende de la claridad que se despliegue, inicialmente, en la manera como se concibe la naturaleza y la magnitud de los desafíos que plantean tales posibilidades. Luego, es necesario instrumentar las mudanzas que sean precisas para mejorar sustancialmente los desempeños de todos los estudiantes. Finalmente, tales esfuerzos deben ser reconocidos e incorporados en la trama de la vida institucional.

Tal secuencia es inevitable y sobre su pista no hay tardanza que se justifique. Una sociedad tarda y dubitativa en tal empresa, al rechazar los criterios y las formas de colaboración docente más eficaces para educar bien a toda su población, habrá de contarse entre aquellas que se encierran en el subdesarrollo y lanzan culpas a los demás por su atraso y por sus profundas desigualdades.

La realización de tareas nacionales educativas también requiere enfoques precisos que permitan darle seguimiento a las propuestas, examinar sus resultados e instrumentar las medidas que faciliten el logro de las metas contempladas. Con independencia de los diversos temas, periodos y perspectivas teóricas asumidas en cualquier

trabajo que se lleve a cabo sobre cuestiones educativas, cabe distinguir dos tipos de estudios.

Por una parte, existen aquellos trabajos que ubican lo educativo como un ámbito sobre el que inciden eventos y procesos eminentemente sociales y políticos de diversa índole institucional, nacional o internacional. En tales pesquisas lo educativo puede ser explicado o comprendido en términos de esos factores. Sin embargo, también se puede investigar y explorar la influencia que la educación tiene en lo social, así como las formas en que la sociedad mayor viene a configurarse de alguna manera, o en algún aspecto, con base en los fenómenos que tienen su origen en la escuela. Creer que la educación tiene un papel en el impulso al desarrollo significativo del país requiere que conozcamos unos y otros tipos de análisis.

Estamos ante tres trabajos que de diversas maneras, como podrán apreciar quienes los examinen, ilustran el tipo de estudios que ubican la educación en el polo receptor del poder de lo social. Debido a que en ninguno de ellos se alude a los análisis que examinan el impacto de lo educativo en la sociedad mayor, se procurará hacer referencia a algunos fenómenos en los que se aprecia el enorme impacto que la educación tiene y puede ejercer para el país. De la conciencia de tal potencial dependerá la identificación que los ciudadanos hagamos de las áreas prioritarias para volverlo realidad. Sin embargo, el desperdicio de las oportunidades también conlleva costos. Al no actuar en consecuencia nos mantendremos como espectadores pasivos, coadyuvando a conservar las inercias educativas.

Bajo el nombre de “La política para la educación superior de los organismos internacionales, el triunfo de la nueva escuela y el rezago educativo de México, 1995-2000”, el doctor Javier Torres Parés hace referencia a cuatro fuentes relativas a las políticas educativas harto diferentes. El primero es un documento de trabajo elaborados por Donald R. Winkler en 1994 para el Banco Mundial. El segundo corresponde a un documento de Antonio Gago, que a la sazón fungía como director del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), presentado en 1998 a la Comisión de Educación de

la LVII Legislatura de la H. Cámara de Diputados. El tercero es un escrito de Esteban Moctezuma, “La educación pública frente a las nuevas realidades”, de 1993 y el último es el “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000” de la SEP publicado en enero de 1996.

El autor de hecho separa las alusiones a cada una de las fuentes bajo los siguientes subtítulos: “El escenario de la educación superior según el Banco Mundial”, “El triunfo de la nueva escuela y el rezago educativo” y “La disminución de la matrícula de educación media superior”. El lector tiene frente a sí tres breves reseñas comentadas sobre algunos aspectos de cada una de las fuentes.

Es obvio, por el tono de los comentarios, que el autor no está de acuerdo con los puntos de vista que aparecen en cada una de las fuentes. Pero no queda lo suficientemente claro cuáles son los efectos de éstos que alcanzan hasta el presente. En todos los casos los documentos a los que alude Torres Parés son de índole propositiva e indicativa, por lo que expresan un deber ser. Tales pretensiones distan mucho de ser realidades. Lo que es aún más, una de las fuentes que cita, el “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000” de la SEP es un documento notoriamente inexacto en sus estimaciones, ya que, por ejemplo, para la educación media superior técnica anuncia que habría de duplicarse su matrícula en el sexenio que por entonces iniciaba Ernesto Zedillo, cuando todos sabemos que de hecho no sólo no se logró tal propósito sino que ni siquiera creció dicha matrícula, al mantenerse prácticamente estacionaria durante todo el periodo.¹

Además, ya han pasado más de diez años desde que se dijo lo menos reciente que cita el autor, y más de siete respecto de lo más próximo, como para que se ponderasen algunos procesos relevantes a tales asuntos. Lo que aparecía como una gran novedad entonces, como algunos fondos adicionales para la educación superior basados en el compromiso con el cumplimiento de ciertas metas en materia de infraestructura, la enumeración de algunos señalamientos en

1 Secretaría de Educación Pública (SEP), *Informe de labores 2001*, México; SEP <www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep>, y SEP, *Informe de labores 2002* <www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep>.

materia de promoción de la cultura de la evaluación señalados por Gago u otros, ya no lo son más. Ahora, que ya han pasado varios años para muchos de los contenidos que se exponen en las fuentes reseñadas, tales temas ya no tienen el mismo sentido, las instituciones a las que se alude han crecido y las preguntas que se suscitan serían, más bien, sobre lo que ha acontecido desde entonces a la fecha.

Cabe señalar que uno de los argumentos que parecieran subyacer al trabajo de Torres Parés es que el Banco Mundial promueve en México políticas educativas ajenas a las necesidades nacionales, que premian la formación de estructuras legales e institucionales paralelas a las existentes, que deterioran el marco legal y constitucional y que, a la postre, generan graves fracturas en la estructura educativa del país.

Dichas estructuras paralelas hacen referencia a diversos organismos intermedios entre el gobierno federal y las instituciones que están orientados a promover la cultura de la evaluación y que ahora a mediados de la primera década del siglo XXI están firmemente establecidas. Entre ellos se cuenta el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que otorga fondos adicionales al sueldo a los investigadores con base en la calificación y la productividad individual. En otro caso, se menciona una institución cuya misión es ofrecer a las personas y a las instituciones la evaluación de los desempeños de los estudiantes con base en la realización de exámenes, como es el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). También se hace alusión a otra organización que ofrece evaluar o acreditar los programas de formación que ofrecen las instituciones de educación superior, como son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES).

El autor señala que la actividad de estas instituciones tiende a reducir la oferta de educación de calidad y crea sistemáticamente condiciones propicias para producir conflictos sociales de considerables proporciones como la huelga de estudiantes universitarios iniciada en marzo de 1999 que se encuentra en la base de la más grave crisis de la historia reciente de la Universidad Nacional Autónoma de México. No obstante, todas las instituciones mencionadas funcionan hasta la fecha y en ellas participan de alguna u otra manera la gran

mayoría de las instituciones de educación superior pública del país. Tampoco, al hacer referencia a la educación superior y media superior en los años noventa e incidir en temas que fueron importantes para las administraciones de Carlos Salinas y de Ernesto Zedillo, aporta algún dato realmente concreto sobre cómo y de qué manera se instrumentaron las políticas como respuesta a lo recomendado por el Banco Mundial.

Considerar, como parece hacerlo Torres Parés, que la evaluación promovida por cada una de las instituciones intermedias, o *paralelas* como él las denomina, tiene efectos negativos, es obviamente una opinión, como cualquier otra al respecto que merece respeto. Además, tales dudas son sanas y apuntan a la tarea de la rendición de cuentas que debe estar asociada a las labores de evaluación de la educación pública. Mas pensar que al haber sido la evaluación impulsada por algunos escritos del Banco Mundial se tienen razones suficientes para descalificar los esfuerzos en ese sentido se incurre, a mi modo de ver, en una falacia. Las preguntas que tendrían que contestarse serían en qué medida la educación media superior y superior coadyuvan en la disminución sustancial de la desigualdad social que tanto grava a nuestra sociedad y nuestra convivencia. O, por el contrario contribuyen a reproducirla y a potenciarla. Las propuestas de todo tipo, incluidas las de evaluación, no deben de ser sospechas por su origen sino por sus efectos y sus méritos propios.

Todas las instituciones a que se refiere el autor tienen efectos crecientes en la vida académica nacional y señalar interés en ellos es de reconocerse. Dudar de su pertinencia para la vida nacional como hipótesis de trabajo es un buen punto de partida. Negar *a priori* su validez y desechar la posibilidad de matices es una actitud que desdice en un ámbito universitario. Los argumentos críticos no pueden ni deben confundirse con descalificaciones. En ese sentido se echan de menos argumentos que sustenten algunas de las afirmaciones que se hacen. Cabe considerar que el Banco Mundial no ha otorgado préstamos para la educación superior de México en, por lo menos, los últimos 15 años, por lo que adicionalmente, no se ve cómo es que se establecería la influencia o la presión de dicho organismo sobre México.

Por último, pensar que todo lo relativo a la aplicación de la evaluación en el ámbito de la educación superior es producto de designios contrarios al interés nacional ignora la importante corriente de pensamiento latinoamericano que ha propuesto a la evaluación como eje de nuevas políticas educativas responsables, propias de una sociedad democrática. Tales aportaciones altamente significativas en la sociología de la educación regional se abrieron paso, tras las dictaduras del cono sur y las políticas populistas de los años setenta en toda la región, buscando dar cuenta de las consecuencias de políticas autoritarias y dispendiosas.²

En suma, el autor ofrece reseñas sobre un tema que potencialmente resulta importante ser tratado y va de sí que las fuentes mencionadas deben ser consideradas en cualquier trabajo histórico sobre el asunto y muy probablemente merecen ser criticadas. Sin embargo, sería preciso que se discutieran y se documentaran las maneras y formas que muestren lo señalado por el autor, así como el contexto que vuelve significativo, para el día de hoy, referirse a publicaciones que hicieron propuestas en la década pasada, que muy bien pueden ser calificadas de circunstanciales y coyunturales. Morar únicamente en esos documentos grava el trabajo y limita, en consecuencia, el examen de un tema que merece ser estudiado y discutido.

Debido a que se alude a un tema que ha estado presente en el entorno académico y de las políticas educativas desde hace 20 años cuando surgió el SNI como lo es la evaluación y ésta ha incidido en toda la región latinoamericana, cabría recordar algunas dimensiones regionales de la educación superior. De hecho el dato más espectacular sobre la educación media superior y superior en México y en América Latina, no es la aparición de la cultura de la evaluación, sino el crecimiento tan extraordinario de la matrícula en los últimos cincuenta años y el contexto demográfico en el que se inserta, tal y como está reconocido ampliamente por la literatura especializada nacional y extranjera de organismos como la CEPAL y la UNESCO.

2 Véanse los trabajos de José Joaquín Brunner, *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990, y "Educación superior en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas", en *Desafíos de la educación superior*, La Paz, Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDAPSO), 1992.

En el periodo de 1950 a 2000, la población de América Latina creció de 166 millones de habitantes a poco más de 500 millones. En comparación, Europa pasó de 547 millones en 1950 a 730 millones de habitantes al final del siglo xx, un incremento de sólo el 33%, casi nueve veces menor que el latinoamericano. La tasa promedio de crecimiento anual para América Latina es de 1.7% y para Europa de 0.2%. A su vez, la población universitaria latinoamericana vio crecer sus números prodigiosamente, al multiplicarse por siete y pasar de 600 mil a cerca de cincocincomillones, tan sólo en el lapso de los 20 años que transcurren entre 1960 y 1980.³ En los siguientes veinte años habría de duplicarse hasta llegar a los diez millones de estudiantes a finales del siglo xx y principios del siglo xxi.⁴

Si tales incrementos producen vértigo, es comprensible que la gran prioridad de las políticas y de las instituciones hubiese sido darle cabida en las instituciones a las legiones de estudiantes que los conformaron. Los estudios que han documentado y examinado ese crecimiento, como el de Brunner, apuntan a diversos problemas de calidad, de organización, de contratación de profesores, de falta de eficiencia y transparencia en el manejo de recursos que caracterizaron dicha expansión. Tales rasgos agravaron y limitaron el potencial progresivo de la educación y facilitaron la reproducción de sesgos regresivos que potencian la desigualdad.⁵

Ante dicha experiencia, que de hecho revistió características regionales latinoamericanas, al haberse replicado en país tras país muchos de los problemas señalados, fue que de hecho se empezó a discutir en América Latina sobre el papel de la evaluación como un mecanismo que auxilia de manera fundamental para evitarlos. Resulta útil hacer estos señalamientos, en vista de que el reto pendiente

3 José Joaquín Brunner, *Educación Superior en América...*

4 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "Tasas de escolarización brutas por grado, de enseñanza" <http://unesco.org/yearbook/Table_2_10.htm>, 1998, y Organización de las Naciones Unidas (ONU), *United Nations Demographic Yearbook*, 1997, Nueva York; *United Nations Demographic Yearbook 2001*, Nueva York, 2001.

5 Simón Schwartzman, "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile, 1993.

es incluso más impresionante aún. La población joven latinoamericana en edad de recibir educación media y superior, entre los 15 a los 24 años, para 2000, es de cerca de 100 millones. En comparación, toda Europa cuenta aproximadamente con 70 millones de jóvenes del mismo rango de edades. En Latinoamérica, este grupo representa 20% del total, mientras que en Europa es sólo 15%.⁶ Sirvan estos datos para cuantificar las dimensiones de la empresa social a ser acometida. América Latina tiene una población joven casi 30% mayor que la de toda Europa, y nuestros niveles de participación en la educación media y superior son la mitad de los que en aquel continente prevalecen. Debido a que nuestros países aspiran a competir exitosamente en el mundo moderno, afrontamos la tarea de hacer en unos cuantos lustros tanto o más que lo que hicimos a lo largo de toda nuestra vida independiente como naciones.

Por ello, en primer lugar es preciso estimar el costo de no educar a nuestros jóvenes. Tal y como lo ha señalado en repetidas ocasiones la CEPAL, la probabilidad de escapar de la pobreza en América Latina está directamente relacionada con tener un mínimo de 12 años de educación. Contra ese telón de fondo, se puede percibir que el papel de la participación de la población general del país en el sistema de educación formal ha pasado a convertirse en un asunto de importancia estratégica. Una población altamente educada constituye la condición para poder competir exitosamente en el mundo moderno. No hacerlo lleva a que tengamos que competir en el terreno de la mano de obra no especializada, lo cual resulta en tener que ofrecer en el mercado internacional los salarios más bajos, asunto en el cual cualquier país enfrenta los bajísimos costos de los países asiáticos.

Por esas solas razones, es indispensable revisar el estado que guarda nuestra educación frente a los retos de la lucha contra la pobreza y el acceso a los mercados mundiales con productos demandados por sus costos y su calidad. Sin embargo, hay que considerar que tras la expansión acelerada de los últimos 50 años, como país nos enfrentamos a una baja participación y baja eficiencia de la educación postobligatoria, comenzando por la media superior, a

6 ONU, *United Nations Demographic...* y *United Nations Demographic...*

donde sólo llegan alrededor de la mitad de los jóvenes en edad de estudiarla, mientras en los países desarrollados llegan arriba de 85%.⁷ En los tres años de duración de esa formación, la educación media superior elimina a cerca de la mitad de los estudiantes que la cursan. Que únicamente la mitad de los jóvenes de 15 años culminen su educación secundaria implica que la otra mitad se añada al contingente gigantesco de los mexicanos que no cuentan con la educación obligatoria, los cuales suman más de 33 millones de mexicanos mayores de 16 años.

Mas no es ése el único problema mayúsculo. Siguen existiendo millones de adultos analfabetos que constituyen cada vez, una menor proporción de la población, pero la condición es inaceptable en una sociedad digna. Igual reprobación merecen las bajas oportunidades educativas que tienen muchos niños de familias que viven en asentamientos de 500 o menos habitantes, o que pertenecen a grupos indígenas monolingües, o que tienen que seguir el calendario y los traslados de los trabajadores migrantes o que están en medio de situaciones inestables o violentas. La formación adquirida en las escuelas públicas deja mucho que desear en lo que concierne a la solidez y relevancia de los contenidos y habilidades que realmente se adquieren por parte de todos. Estamos muy lejos de contar con estándares adecuados en materia de logros de nuestros estudiantes de primaria, secundaria y media superior. ¿Podría algún argumento paliar la enorme decepción que acecha a quien constata lo poco que logran nuestras escuelas públicas, tal y como se constata en pruebas internacionales confiables sobre los conocimientos y las habilidades a los 15 años como las del proyecto PISA de la OCDE?⁸

No por ser conocidos, gracias a la literatura académica y a los propios documentos oficiales, resultan los fracasos menos acuciantes para una sociedad moderna. Ya que al materializarse todas esas fallas educativas, se afecta a los más débiles social y económicamen-

7 OECD, "The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning", en *Education at a glance*, OECD Indicators, Paris, 2003, pp. 33-176.

8 OECD, "Reading Literacy of 15-year-olds", en *Education at a glance*, OECD Indicators, Paris, 2003, pp. 69-126

te, con lo que se refuerza la iniquidad social. Se cancela, así, por omisión de quienes saben y pueden, el potencial modesto, pero efectivo, de emplear la escuela como palanca de desenvolvimiento solidario. El abandono social al que relegamos a quienes resultan de esta manera discriminados es tanto más dramático cuanto afecta a quienes mayores beneficios pueden obtener: los más pobres, los provenientes de las familias menos educadas, los campesinos y los indígenas que viven en los lugares más aislados y más pequeños, los más vulnerables a las discapacidades y, dentro de esos grupos, las mujeres.

Es preciso enfocar estos problemas que oscurecen nuestra convivencia nacional y acotarlos mediante la identificación de sus manifestaciones en los contextos en los que más fácilmente se pueden lograr intervenciones eficaces. Dejemos de considerarlos como entidades amorfas incapaces de ser abordadas y cuya responsabilidad yace fuera de nuestro alcance. Esta tarea debe ser tan importante como las cruzadas contra el analfabetismo que en su momento Vasconcelos lanzó desde la Universidad en 1920. Su ejemplo merecería un examen de conciencia del papel activo que la universidad mexicana contemporánea tiene y puede tener frente a tales retos y problemas.

Hugo Casanova Cardiel, en “Gobierno institucional y reforma universitaria: la UNAM entre 1970 y 2000”, se interesa por establecer una óptica desde la cual observar los intentos de modificar aspectos estructurales de una institución tan pletórica de retos. La perspectiva que se adopta enfoca los acontecimientos más notables de las administraciones de los diferentes rectores que se han sucedido desde 1970.

En el camino se señalan el agotamiento de la credibilidad de las autoridades tanto unipersonales como las colegiadas, la insatisfacción con los criterios para la designación de autoridades, el margen de discreción en la toma de decisiones y la falta de contundencia de la rendición de cuentas. También aparecen algunos hitos como la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta como elementos de la reforma de González Casanova; la modernización conservadora de Soberón en la que se organizó de una manera nueva la universidad, con un complejo control administrativo y político que distinguió la investigación, de la docencia

masiva del bachillerato y de algunas licenciaturas. Tampoco están ausentes los conflictos que habrían de reaccionar ante los proyectos de los rectores Carpizo, Sarukhán y Barnés.

En suma, no se puede ocultar que la institución está transida por mecanismos inadecuados para construir y ejecutar decisiones, que la lleva a un funcionamiento al límite de su capacidad para operar, muy a pesar de que el rector Sarukhán se hubiese orientado a recuperar el control institucional. Así, la UNAM resulta ser un ámbito poco propicio para la implantación de políticas explícitas de reforma, al existir una gran diversidad de posiciones que una vez expuestas a una propuesta, han demostrado entrar fácilmente en conflicto. A decir de algunos, el estudio de Copilco es resistente y conservador, mientras que para otros resulta una compleja maraña burocrática. Algunos más buscan mejorar sus respectivas posiciones de poder.

La conducción del gobierno de la UNAM es en consecuencia difícil y, quizás, más que compleja, complicada, ante decisiones que en otras latitudes se asumen y se aplican regularmente. Aquí resultan arriesgadas, al estar siempre latente la posibilidad de que las naturales críticas se tornen en resistencias y éstas, en movimientos.

Tal trama guarda paralelismos con la de otra enorme universidad mexicana, la de Guadalajara.

José María Muriá ofrece “Medio siglo de “grilla” universitaria en Guadalajara” en la que relata, en un tono desenfadado, las aventuras —ya que así lo parecen a partir del texto— de una relación de amor-odio entre la gestión universitaria, desde la rectoría, y las asociaciones de estudiantes de dicha institución. En esa misma tónica se ubica otra relación amor-odio, esta vez entre la rectoría y el gobierno del estado. Sin embargo, a pesar de los dolores de cabeza que la UdG, como se le conoce en lengua vernácula, habría de causarle al gobierno del estado, éste parece haber extendido su confianza en la capacidad educativa de la casa de estudios, ya que durante muchos decenios le ha brindado subsidios crecientes que le han permitido acrecentar incesantemente su matrícula, sobre todo en lo que atañe su población de bachillerato, hasta comprender en los tipos media superior y superior un estudiantado de más de 200 mil alumnos.

Dado el talante de la contribución de Muriá, el resto de su narración no requiere de una presentación más extensa. Me queda, no obstante, un recordatorio, al comparar los textos de Muriá y de Casanova, que tanto como puedan parecer únicas e irrepetibles cada una de las enormes universidades públicas que son la UNAM y la UdG, en realidad estamos frente a criaturas de la sociedad mexicana del siglo xx. En ambas se cuentan los problemas de gestión y la tendencia a valorar la paz institucional, con la resultante impasibilidad en muchos de los asuntos graves que sus comunidades académicas han llegado a formular. Pareciera, además, que ante un entorno confuso, un nuevo ideario universitario no acierta asumir los rasgos de modelo, quedando envuelto en un velo de pesimismo que cuestiona aún su mera viabilidad.

Si bien los autores esbozan algunos de esos factores, mediante insinuaciones, en el caso de Muriá, o una pequeña agenda de temas pendientes como lo hace Casanova, cabría contemplar la siguiente posibilidad: ¿tras 30 años de fracasos en las reformas, no estaremos ante una impasibilidad estructural propia de instituciones con las características de nuestras más grandes universidades públicas, más que ante limitaciones de las gestiones de los rectores?, ¿en qué medida podríamos comprender la parquedad de logros, a lo largo de los últimos 30 años, en el ámbito de los cambios significativos expresamente impulsados, en términos del tamaño y la complejidad política que revisten ambas casas de estudio?, ¿acaso dichas características no se manifiestan en la importancia creciente de la rectoría, como instancia responsable del orden social de cada institución?, ¿de qué manera —merced a la recurrencia de problemas políticos relacionados con ambas casas de estudios— desde los años sesenta, el ámbito de la gestión universitaria resulta muy sensible a todo aquello que pueda desatar movilizaciones y movimientos ya estudiantiles, ya sindicales, por sus amplias repercusiones políticas?

Se alegraría como motivo que hubo de impulsar el abandono de una gestión centrada en lo académico el hecho de haberse instalado una óptica muy sensible a la paz política y social. La alta estima que la gestión prodigaría sobre ese tema se acomoda al ejercicio de una gran cautela respecto a promover cualquier medida que modificase

las condiciones y el funcionamiento general de la universidad. Con este montaje se inhibiría naturalmente, cualquier gestión proactiva, propiciándose una disposición reactiva y defensiva. Minimizar los riesgos llevaría fácilmente a la evasión de los asuntos más conflictivos y a un inmovilismo considerable.

Bajo tales circunstancias, la gestión central de la institución pudiera orientarse por consideraciones y ópticas sui géneris que hicieran prevalecer la sensación de estar en una especie de zona de conflicto permanente, en la que se tuviese que mantener una vigilia constante ante las acechanzas de los contrarios. Tales condiciones habrían de provocar la creencia de estar frente a contrarios enfrascados, desde hace mucho tiempo, en vulnerar la institución, que habría que cuidar.

Semejantes parámetros conformarían un ambiente muy diferente al que típicamente caracteriza las relaciones académicas entre profesores y estudiantes. En este sentido, los mundos vividos desde la rectoría y desde el desempeño académico propio a un profesor, a un investigador, a un técnico académico o a un estudiante serían no sólo diferentes sino que no tendrían puntos de convergencia al estar orientados a objetos muy diferentes, el conocimiento en un caso, el orden social de una institución en el otro.

Acaso se habría llegado a un escenario semejante, en cuyo caso las preguntas que se tendrían que plantear serían muchas y no todas ellas cómodas: ¿es el inmovilismo evitable bajo la forma actual de organización y la escala que ésta guarda?, ¿qué formas de organización son las deseables y cuáles las posibles?, ¿se puede seguir considerando que el orden social es más importante que la función?, ¿lo adjetivo, o sea la administración, es superior y prioritario frente a lo sustantivo?, ¿el propósito de una institución es existir en orden?, ¿son éstos problemas únicos a la UNAM, o por el contrario son problemas generales del país?, ¿cómo encararlos?, ¿cabría seguir considerando bajo la misma cobertura institucional a bachilleratos, a facultades, a institutos de investigación?, ¿resulta conveniente para cada uno de estos tipos de organización académica estar bajo el esquema actual, y en qué sentido?, ¿en qué medida estas preguntas requieren pensar de nuevo la universidad?

La política para la educación superior de los organismos bancarios internacionales. El triunfo de la nueva escuela y el rezago educativo de México (1995-2000)

Javier Torres Parés

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN EL BANCO MUNDIAL

El Banco Mundial codificó en 1994 muchos de sus principales lineamientos para la educación superior en América Latina. Tocó a Donald R. Winkler reunir dichos criterios en *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad. Documentos para discusión del Banco Mundial*.¹

En la definición de derechos de propiedad que presenta el debate, el Banco Mundial aclara que su actuación no se sujeta a las normas legales y constitucionales de los países de América Latina y el Caribe, es decir, el Banco se arroga el derecho de imponer criterios para otorgar su financiamiento en esos “territorios”, aun si su actividad viola, por ejemplo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Resultado de un debate, las conclusiones se codificaron en un “resumen analítico” que define los criterios que se aplican en el otorgamiento de los préstamos que la institución bancaria hace para orientar el rumbo de la educación en la muy amplia y heterogénea región latinoamericana y del Caribe.

1 Banco Mundial-Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento, Washington, 1994.

Según las conclusiones del Banco, en los 15 años previos a 1985, la educación superior en la región era “equiparable” a la de los países industrializados y su “crecimiento dramático” deterioró la calidad académica de las instituciones universitarias como resultado del estancamiento del gasto gubernamental en las universidades públicas. La heterogeneidad de los países de la región no le impide al Banco fijar esta premisa básica.

Para remediar los efectos causados por los bajos salarios de los profesores y la carencia de equipo y materiales, la institución bancaria prescribe mejorar “la eficiencia interna” por medio de “la introducción de modernos sistemas de información gerencial” e “incentivos de desempeño” y no, por ejemplo, con una ampliación presupuestal para las universidades y con mejores niveles salariales para los profesores.

En la visión del Banco Mundial, expresada en este documento, el supuesto incremento en la matrícula en la educación superior durante 20 años, es causa directa de la reducción de la calidad “de la instrucción” y del desempleo de los universitarios.

El empleo podrá elevarse proporcionando al estudiante información sobre sueldos y flexibilizando el currículum académico para que se especialice. Las conclusiones más académicas del Banco sugieren que la vocación del estudiante se rige exclusivamente por el nivel salarial que el mercado ofrece a los profesionales y que la llamada eficiencia externa se resuelve súper especializando sus conocimientos.

En *el tema del financiamiento* de la educación superior en países como México, el Banco Mundial razona en los siguientes términos: los jóvenes más pobres no están preparados académicamente para “competir exitosamente en la universidad pública” por lo que el resultado es que estos jóvenes optan por no hacer estudios universitarios o hacerlos pagando en instituciones privadas; los estudiantes más adinerados se benefician más de los subsidios a la universidad pública (se subsidia a los ricos). Para lograr “equidad” entre pobres y ricos, lo que la institución bancaria prescribe es reducir los subsidios a las universidades públicas y sustituirlos con cuotas para los estudiantes (ricos) de las universidades públicas y otorgar créditos

para los estudiantes pobres, que en el lenguaje bancario son denominados subvenciones.

Este razonamiento limita aún más el subsidio a las universidades públicas y crea y afirma nuevos elementos de estratificación social que niegan a los jóvenes su derecho a una educación del mejor nivel posible para el mayor número posible. Los estudiantes con menos recursos económicos no estarán en mejores condiciones de “competir exitosamente” en la educación superior, entre otras razones porque no encontrarán acceso a la educación media, puesto que el Banco Mundial sabe que se separan del sistema educativo en la secundaria.

En *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado en mayo de 1994, el Banco Mundial expone el resultado de sus operaciones en países que define como de “ingreso bajo y mediano bajo”.²

La presentación del texto muestra los objetivos de las operaciones bancarias en el ámbito universitario en cuatro orientaciones básicas: “El fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad”.³

Para lograr fondos privados el Banco establece que “los gobiernos pueden movilizar un mayor volumen de fondos privados de varias maneras: mediante la participación de los estudiantes en los gastos, la recaudación de fondos de ex alumnos y fuentes externas y la realización de otras actividades que generan ingresos”.⁴

Entre las actividades que las universidades tienen que realizar para recaudar recursos, señala la impartición de cursos de capacitación, contratos de investigación que incluyen “servicios comerciales y estudios económicos para los gobiernos y la industria privada, además de investigaciones científicas y tecnológicas aplicadas, utili-

2 “Introducción”, p. VII.

3 *Ibid.*, p. 1.

4 *Ibid.*, p. 45.

zando estructuras jurídicas y administrativas separadas para asegurar la prestación eficiente de los servicios.⁵

Los autores del estudio refieren el caso del Instituto Coreano de Estudios Avanzados de Ciencia y Tecnología. Para México, el estudio podría citar los casos Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) como ejemplo de estructuras jurídicas separadas de la Constitución y de la legislación universitaria, que ejercen su influencia en las universidades para orientarlas hacia propósitos similares a los que señala el Banco Mundial.

Un aspecto central de la política del Banco Mundial es transformar la función del gobierno en el ámbito de la educación *postsecundaria*: El gobierno, en lugar de ejercer una función de control directo, tiene ahora la tarea de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones de nivel terciario, tanto públicas como privadas, y de emplear el efecto multiplicador de los recursos públicos a fin de estimular a estas instituciones a que satisfagan las necesidades nacionales de enseñanza e investigación.⁶

En la ideología bancaria se justifica privatizar las instituciones públicas y financiar con dinero público las privadas, a las “empresas” educativas. Desaparece toda distinción alguna entre espacio público y espacio privado y finalmente propone convertir el financiamiento a las universidades en un subsidio a las empresas educativas y de cualquier índole. Para el Banco Mundial sólo es necesario preservar el apoyo del Estado para financiar la investigación básica, seguramente poco interesante para las empresas, para la transferencia de tecnología y para apoyar a aquellos a los que “las imperfecciones de los mercados de capital (relacionados con la falta de garantía para las inversiones en educación)”, su pobreza les impide obtener préstamos para su educación.⁷

En la perspectiva de los intereses bancarios, garantizar las inversiones en educación significa apropiarse en forma privada de los

5 *Idem.*

6 *Ibid.*, p. 62.

7 *Ibid.*, p. 61.

presupuestos estatales y de poner en manos de particulares las instalaciones de educación pública. Para este banco, la autonomía universitaria es equivalente a superávit financiero: “la autonomía resulta ser en gran medida un concepto vacío mientras las instituciones dependan de una fuente única de financiamiento fiscal.”⁸

Por lo que se refiere a la *calidad de la educación superior*, el Banco Mundial tiene, por supuesto, su propia propuesta. Mejorar la calidad de las universidades requiere, entre otros “insumos”, un nuevo tipo de académicos. Los méritos académicos y títulos deben reservarse para “universidades dedicadas a la investigación [*sic*]” y “basar los ascensos principalmente en los resultados de investigación”. En las restantes instituciones, las “decisiones en cuanto a contratación y ascenso del personal deberían atribuir mayor importancia a las aptitudes pedagógicas y administrativas y a la capacidad de supervisión y de servicio”.

Los *nuevos académicos que diseñó el Banco Mundial* son más hábiles y capaces para administrar y reproducir los programas de estudios que probablemente el propio banco produzca en un futuro no muy remoto en alguno de sus departamentos especializados. Por ahora, para los ideólogos de la Vicepresidencia de Recursos Humanos del Banco Mundial, lo más importante para lograr la calidad de las universidades es subordinarlas a las necesidades de la economía:

En este contexto resulta fundamental que los programas de enseñanza e investigación respondan a la evolución de las exigencias de la economía. Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la participación de representantes de sectores productivos. La participación de los representantes del sector privado en los Consejos de Administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, puede contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos.⁹

8 *Ibid.*, p. 71.

9 *Ibid.*, p. 79.

El Banco Mundial, luego de haber consultado numerosos estudios “originales” y de una amplia consulta entre “las autoridades encargadas de la enseñanza superior en los países en desarrollo, representantes de organismos de financiamiento externo, y expertos reconocidos del mundo académico”, decidió dar prioridad para otorgar sus préstamos a aquellos países “dispuestos a adoptar un marco de políticas en materia de educación superior que haga hincapié en la estructura diferenciada de las instituciones y una base de recursos diversificada y mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privados.”¹⁰

Sin asumir responsabilidad legal y política, el Banco Mundial promueve en México políticas educativas ajenas a las necesidades del país, premia la formación de estructuras legales e institucionales paralelas que deterioran el marco legal y constitucional y que, a la postre, generan graves fracturas en la estructura educativa del país: su actividad tiende a reducir la oferta de educación de calidad y crea sistemáticamente condiciones propicias para producir conflictos sociales de considerables proporciones como la huelga de estudiantes universitarios iniciada en marzo de 1999, que se encuentra en la base de la más grave crisis de la historia reciente de la Universidad Nacional Autónoma de México.

EL TRIUNFO

DE LA NUEVA ESCUELA

En México el régimen de Carlos Salinas se distinguió por desestimar a sus críticos e impuso su concepción en el terreno educativo; logró el triunfo de la nueva escuela. Esto lo constata Antonio Gago Huguet, quien proclamó su triunfo en 1998 con los viejos argumentos oficiales.

En primer término señala el triunfo de su sistema de evaluación, que sirve para definir “lo pertinente” en la enseñanza y que se encarga de establecer la homogeneización del sistema educativo.

¹⁰ *Ibid.*, p. 14.

El sistema de evaluación de Gago Huguet sustituye a las universidades con un amplio sistema burocrático dedicado a premiar el conocimiento y la enseñanza a su juicio pertinentes, a calificar el conocimiento que considera necesario que aprendan los estudiantes y que enseñen las universidades y a regular financiamiento y matrícula.

Gago Huguet resume los resortes y las siglas del funcionamiento de esta maquinaria en ocho proposiciones:

- 1) Los enfoques darán prioridad a los indicadores cualitativos.
- 2) Los indicadores corresponderán a múltiples criterios y factores, descartando los reduccionismos y la sobresimplificación.
- 3) Los responsables de la evaluación serán instancias y organismos internos y externos, en forma complementaria.
- 4) Se propiciaría la multiplicidad de programas y organismos de evaluación acotándose en cada caso el propósito, el ámbito y el objeto específicos.
- 5) Se fomentará la integración de grupos interinstitucionales e intersectoriales que operen en forma colegiada y dando prioridad a los académicos.
- 6) La evaluación se entenderá como una función instrumental y permanente que permitirá planear y ejecutar programas de desarrollo y mejoramiento [...] cuando sea el caso los resultados de las evaluaciones han de emplearse para estimular y otorgar reconocimiento público.
- 7) La evaluación comprenderá todas las modalidades y regímenes de la educación superior, bajo el principio de la *participación voluntaria*, la cual se procurará más por el convencimiento que por la coerción.
- 8) El funcionamiento del sistema de evaluación y cada uno de sus programas y organismos deberá lograrse mediante el uso eficiente de los recursos existentes y *no incidirá en el gasto público o el crecimiento de la estructura burocrática.*¹¹

11 Antonio Gago Huguet, "Las consideraciones y justificaciones", Memoria del foro La Educación Superior y la Construcción del Proyecto Nacional, 18 y 19 de junio de 1998, México, Comisión de Educación, LVII Legislatura de la H. Cámara de Diputados, 1998, pp. 195-197 (subrayado de los autores).

Estos lineamientos han orientado y regulado la creación de organismos y la puesta en práctica de los siguientes tres programas:

- 1) El establecimiento de los “estudios interinstitucionales de evaluación” que permiten hacer los estudios correspondientes a las instituciones de los diferentes subsistemas (universitario, tecnológico, etc.).
- 2) La vinculación y articulación de los resultados de los programas de evaluación (interna y externa) a las políticas y estrategias de financiamiento (público y privado) a la educación superior (pública y privada también). Ejemplos concretos de esta vinculación son el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior) los diferentes programas de estímulo al desempeño del personal académico —tanto docente como de investigación— y el programa SUPERA que ahora se ha consolidado y fortalecido como el PROMEP (Programa del Mejoramiento del Profesorado).
- 3) La creación de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) y del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), cuyo trabajo procedió y estableció bases para la creación de los primeros “consejos de acreditación de programas” de educación superior, como el CACEI (Consejo para la Acreditación de la Enseñanza de Ingeniería), el CONEVET (Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia) y el CONAEDO (Consejo Nacional de la Educación Odontológica).¹²

En esta multiplicación de siglas que sujetan el trabajo de la universidad pública se encuentran los programas de regulación de la matrícula de educación media superior y superior, por medio de evaluaciones a los jóvenes y los programas de evaluación del conjunto de las profesiones, que se extienden a todas las etapas de la vida de los presentes y futuros profesionales. Los movimientos estudiantiles surgidos para enfrentar los recortes en la matrícula y los que puedan surgir para resistir otras iniciativas son dificultades previsibles que

12 *Ibid.*, pp. 197-198.

estorban la marcha de los asuntos técnicos del funcionamiento de la maquinaria.

El proyecto educativo heredado del régimen de Salinas conformó una autoridad educativa omnipotente y autocomplaciente que desestima las fracturas que causa el desarrollo de su proyecto en la vida cultural del país y en la vida de la universidad y rechaza toda resistencia a la imposición de sus orientaciones como ilegítima.

La referencia hipócrita a la ausencia de coerción y al carácter voluntario de la evaluación ignora el efecto que el control de los recursos impone a prácticamente toda la producción intelectual e ignora el abandono que por años impusieron estos mecanismos a la docencia universitaria y a las humanidades, con graves efectos para la vida cultural del país.

El SNI representa este tipo de selección que por años desvalorizó la docencia y los derechos profesionales de los académicos, hasta que por una recomendación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, esta institución rectificó una parte de su legislación para admitir inconformidades de los aspirantes, lo que no le impide privilegiar a los investigadores por encima de los docentes y determinar la dotación de recursos a los universitarios con mecanismos distintos a los que la legislación actual reserva para el Congreso y no para organismos de la SEP o para organismos particulares.¹³

La “interacción y la interlocución con los organismos internacionales” que reconoce Gago Huguet es de la mayor importancia para conocer la base ideológica y financiera del sistema representado por este funcionario que subordina al conjunto del sistema de educación superior del país a la lógica y a las necesidades de la economía¹⁴ y resuelve, a su modo, los problemas planteados en la educación nacional.

13 Sistema Nacional de Investigadores, “Acuerdo por el que se reforma el diverso que establece el Sistema Nacional de Investigadores”, artículo 26, 9 de abril de 1999.

14 Antonio Gago Huguet, *op. cit.*, p. 265, señala que “La educación es una tarea intelectual de gran aliento no una empresa mercantil cuyas utilidades se observen a corto plazo, ni una industria donde la introducción de una nueva tecnología pueda significar incrementos rápidos en la productividad.” Para Rigoberto Lasso Tiscareño, “Retos educativos para el desarrollo económico. (Notas sobre algunos de sus mitos)”, Séptimo Congreso Internacional de Historia Regional, Ciudad Juárez, 1999, *mimeo.*, pp. 4-5, “el mundo empresarial responde en torno a

Para constatar el triunfo de la nueva escuela, Esteban Moctezuma Barragán publicó en 1993 su propio balance de la obra educativa del Carlos Salinas de Gortari. En el libro *La educación pública frente a las nuevas realidades*, se apresuró a proclamar la victoria de aquel proyecto educativo, principalmente en tres avances:

- 1) Se descentralizó la educación mediante un programa integral de federalización de la educación, que significó la transferencia del gobierno federal a los estados de 700 mil trabajadores de la educación, cien mil inmuebles, 22 millones de bienes muebles y 16 billones de pesos en 1992.
- 2) Se estableció constitucionalmente la educación secundaria obligatoria para todos los mexicanos [...] Los libros de texto gratuitos se han renovado a partir de 1992 y se inició en 1993 un novedoso sistema de concurso público para su elaboración [...] Se amplió el calendario escolar, situando el número de días efectivos de clases en un nivel superior en comparación con la mayoría de los países.
- 3) Se reformaron los artículos 3° y 31 de la Constitución. Se promulgó una nueva Ley General de Educación, con nuevos ordenamientos sobre equidad, financiamiento, participación social, concurrencia educativa y sanciones, entre otros aspectos centrales y debe destacarse el crecimiento del presupuesto federal educativo en 7.5%, en términos reales, desde 1998.¹⁵

El recuento de los éxitos del régimen salinista consagra las medidas que en muchos casos, pocos años después, han mostrado un carácter regresivo que lejos de resolver los problemas planteados en la educación, los han agudizado, especialmente en lo que se refiere

la ganancia y encamina todos sus esfuerzos al logro de la maximización y al abaratamiento del costo que le implica. Es, en consecuencia, su lógica la eficiencia. En el mundo educativo aunque se persiga la misma categoría (la eficiencia) se da en un contexto diferente y con otras connotaciones; en rigor, su lógica tiene que ver más con los valores mediatos que con los inmediatos, con el servicio y la formación incluso independiente del costo.

15 Esteban Moctezuma Barragán, *La educación pública frente a las nuevas realidades*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 7-9.

a la oferta de matrícula para la educación media y superior, sentando las bases para el desarrollo de crecientes conflictos sociales. Los cambios en la educación pública, elogiados por Moctezuma Barragán, se encaminaron a debilitar el carácter propio, forjado en la historia de su desarrollo, del sistema educativo de México para hacerlo semejante al de Estados Unidos, como parte de una concepción de la globalización que subordina al país a las directrices culturales estadounidenses.

El cambio tecnológico y los cambios en la producción del conocimiento se encuentran, de acuerdo con este balance, entre los peligros que amenazan a la escuela por lo que el autor, conmovido, se pregunta por la educación que requieren nuestros niños y los apoyos necesarios para los maestros. La respuesta, de entrada, se encuentra en los tres ejes principales del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del Presidente Carlos Salinas de Gortari:

- 1) La reorganización del sistema educativo.
- 2) La reformulación de los contenidos y materiales educativos.
- 3) La revaloración de la función magisterial.

En cuanto a la educación superior, el autor sostiene que, “al igual que la educación tecnológica”, es un factor fundamental para el desarrollo e insiste en la cantidad de recursos que involucra su sostenimiento. Además, afirma que el subsistema de educación superior e investigación recibe apoyos crecientes del gobierno, apoyos que seguramente no son presupuestales puesto que la disminución de los recursos a las universidades públicas es un hecho que se agudizó drásticamente a partir de 1995. La mención del porcentaje presupuestal que se destina a la educación superior sólo sirve para concluir, con otros funcionarios e intelectuales antes que Moctezuma Barragán, acerca de la necesidad de un sistema de evaluación.

El autor intuía que un adecuado sistema de evaluación, como el que llevó a la práctica en esos años la Secretaría de Educación Pública por medio de diversos funcionarios, podría ser útil para regular la matrícula y la contratación de académicos y para disminuir los gastos en la educación superior.

Como sus colegas reformadores de la educación en este régimen político, el cronista autodesignado de las reformas salinistas se preocupó por legitimar los cambios constitucionales promovidos por el ejecutivo.

Para el autor las reformas constitucionales consagraron varios derechos fundamentales, algunos por cierto ya establecidos antes de las reformas salinistas. Así, reconoce los beneficios de la reforma constitucional para la educación privada.¹⁶

Las reformas constitucionales, según el autor, confieren certidumbre y permanencia al esfuerzo modernizador en que se han comprometido los principales actores del proceso educativo, garantías que refuerza la nueva ley General de Educación.¹⁷

Con una afortunada capacidad de previsión, Esteban Moctezuma Barragán identificó al futuro campeón de la reforma educativa de Salinas:

Las perspectivas de la modernización educativa se resumen en las palabras de Ernesto Zedillo Ponce de León, secretario de Educación Pública: “una educación para los niños y jóvenes mexicanos que los forme como ciudadanos de provecho para nuestra organización democrática; que les proporcione conocimientos y capacidades para elevar la productividad nacional y coadyuve a una inserción ventajosa de México en el mundo contemporáneo.”¹⁸

REZAGO EDUCATIVO Y DISMINUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, donde reconoció que la matrícula

16 *Ibid.*, p. 23.

17 *Idem.*

18 *Ibid.*, p. 24.

de la educación media superior se duplicó entre 1980 y 1994 y que subsisten desajustes entre la oferta y la demanda.¹⁹

El sistema de educación media superior, en el ciclo escolar 1994-1995, registró una matrícula de 2.3 millones de alumnos, a los que se agregan 400 mil en estudios de profesional-técnico y contó con una planta de 167 mil maestros. El Programa señala que 80% de la matrícula es atendido por escuelas públicas y 20% por escuelas privadas.

En el programa educativo, la SEP prevé que en el periodo 1999-2000, egresarán de la secundaria un millón y medio de jóvenes de los que 90% demandará ingresar al nivel superior. En el ciclo escolar que culmina en el año 2000 se acumulará una demanda de 320 mil nuevas plazas, como ya vimos, en la educación media superior, que en su conjunto alcanzará una matrícula de nuevo ingreso a primer año de 1 350 000 estudiantes.²⁰

La dimensión del problema se observa también cuando consideramos, junto con la SEP, las deficiencias de la infraestructura de bibliotecas, centros de información, laboratorios y talleres, lo que dificulta enfrentar las necesidades del equipamiento y servicios necesarios para enfrentar la demanda adicional.

En este ámbito educativo, la SEP definió la orientación básica de su actividad en el sentido de impulsar “la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas”, con calidad, capaz de satisfacer “las aspiraciones formativas de los educandos”, y de responder a este tipo de demanda, atendiendo al desarrollo técnico y económico y a las necesidades sociales y culturales de las diferentes regiones del país. Como uno de sus objetivos principales, la SEP se planteó: “Atender la creciente demanda de educación media superior y superior, ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas, acordes con las aptitudes y expectativas de quienes demandan educación y con las necesidades del país.”²¹

19 Secretaría de Educación Pública, “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, III. Educación media superior y superior”, México, 1996, p. 130.

20 *Idem.*

21 *Ibid.*, pp. 145-147

En la escuela secundaria, la modernización educativa se tradujo en una mayor exigencia cuantitativa: más materias, más horas de atención, mayor número de contenidos de los programas, más días de trabajo en el año escolar, mayor carga de trabajo extraescolar y reducción de la formación humanística y artística. No se avanzó con la misma eficacia en ampliar la capacidad del sistema y en mejorar la calidad de los métodos pedagógicos que eviten someter a los alumnos a demandas excesivas y métodos puramente disciplinarios de aprendizaje, que los alejan de las escuelas para aumentar los índices de deserción y baja eficiencia terminal de la secundaria, con consecuencias negativas para los jóvenes y para el desarrollo nacional.

Si los egresados de secundaria que demandarán educación media en el año 2000 ascienden a un millón y medio, como estima la SEP en el Programa de Desarrollo Educativo (320 mil personas más que en 1994-1995 como ya señalamos), este cálculo implica la ausencia de oportunidades educativas para muchos jóvenes e incumplir el interés nacional, según lo define la legislación que regula este nivel educativo obligatorio y los convenios internacionales en la materia.

Se puede observar que las autoridades del sistema educativo nacional, renunciaron en este periodo a actuar en el sentido de garantizar en el plazo más breve posible el acceso de todos los jóvenes que egresan de la primaria a la escuela secundaria y a promover ampliamente, de acuerdo con las necesidades educativas de un país moderno, la educación media superior y superior. En contra de sus propias previsiones, la SEP no cumplió con las metas que se fijó para el desarrollo de la educación media superior.

Los resultados de esta política acentuaron la insuficiencia del conjunto del sistema educativo nacional, que deja a niños y jóvenes sin oportunidades de estudio.

La omisión de la SEP de subsanar esta situación se encuentra en la base de numerosos conflictos sociales protagonizados por los jóvenes que con todo derecho y legitimidad académica, reclaman opciones educativas propedéuticas y bivalentes, de educación media superior y de educación superior.

En cambio, la política educativa nacional adoptó de manera creciente las directivas de restricción educativa y privatización dictadas

por los organismos internacionales y disimuló la insuficiencia de la oferta educativa con mecanismos de regulación de la matrícula por medio de exámenes y medidas administrativas que empobrecieron la educación y la cultura del país.

Gobierno institucional y reforma universitaria: la UNAM entre 1970 y 2000

Hugo Casanova Cardiel

IISUE- UNAM

Entre los setenta y los noventa, la mayor parte de los intentos para emprender procesos de reforma en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) resultaron infructuosos y en algunos casos constituyeron el origen de conflictos de magnitud diversa. Las interpretaciones al respecto varían y mientras los constructores y ejecutores de las decisiones institucionales han tendido a denunciar el carácter resistente y conservador de la comunidad universitaria, diversos sectores de la propia comunidad han manifestado la falta de sentido académico, así como el carácter burocrático en la construcción e implantación de las decisiones. En este trabajo se busca aportar elementos para la comprensión de la problemática que se vive en el ángulo de las decisiones en la UNAM a la luz de los intentos de reforma institucional.

GOBIERNO INSTITUCIONAL Y REFORMA UNIVERSITARIA

En los 30 años aquí referidos la UNAM vivió seis rectorados. De ese periodo, 16 años transcurrieron bajo la gestión de dos rectores: Guillermo Soberón y José Sarukhán, quienes imprimieron un fuerte sello a la vida universitaria al completar cada uno de ellos una doble gestión. Dos rectores, Octavio Rivero y Jorge Carpizo, completaron su gestión regular de cuatro años, el primero no logró ser designado

para una segunda gestión y el segundo renunció a la posibilidad de ser designado para otro periodo. Otros dos rectores, Pablo González Casanova y Francisco Barnés, no rebasaron sumados los seis años de gestión, evidenciando con su prematura salida momentos de especial conflictividad universitaria

En su dimensión interna el gobierno de la institución vivió años críticos. Las estructuras de dicho gobierno se sustentaron en dos dimensiones, la normativa, básicamente definida a partir de la Ley Orgánica de 1944 y la operativa, que incluía una multiplicidad de prácticas de poder generadas a lo largo de más de cinco décadas. En tal sentido resulta importante destacar que el gobierno de la UNAM se ha conformado de acuerdo con sus normas escritas pero también a partir de una serie de prácticas y ritos institucionales —no siempre explícitos— que han caracterizado, a lo largo de la historia reciente, el ejercicio del poder en la UNAM.¹

La problemática reciente del gobierno de la UNAM es compleja y difícil de sintetizar. Interesa destacar, en este texto, que uno de sus rasgos más claros es la resistencia y aún la oposición de numerosos universitarios ante las decisiones institucionales. Al respecto, es posible afirmar que el gobierno universitario ha padecido a lo largo de las últimas tres décadas problemas recurrentes de consenso —y aun de legitimidad— que han dificultado la implantación de políticas explícitas de reforma.²

A lo anterior se suma el desequilibrio existente entre las figuras unipersonales y los órganos colegiados de la UNAM. Tal cuestión se ahonda pues en su modalidad vigente estos órganos también han acusado graves insuficiencias. Es notable como, principalmente en los conflictos universitarios de 1986-1987 y de 1999-2000, surgieron nuevas agrupaciones de estudiantes, de académicos, e incluso de

1 Hugo Casanova Cardiel, "Crecimiento y complejidad: La UNAM entre 1970 y 2000", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM, 2001.

2 Cfr. Fernando Jiménez Mier y Terán, *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1982; Imanol Ordorika, "Power, politics and change in higher education; the case of the National Autonomous University of México", tesis de doctorado, Escuela de Educación-Universidad de Stanford, 1999.

autoridades, que vinieron a ratificar las insuficiencias de los órganos colegiados vigentes. Al respecto, cabría preguntarse acerca del sentido y funcionalidad de los órganos existentes cada vez que surgió una nueva organización.

Un problema adicional de los propios órganos colegiados es el referido a su operatividad. Una de las evidencias que muestran los pasados conflictos es que el hecho de que una decisión sea aprobada por un órgano colegiado no significa, de manera forzosa, que sea adecuada o que tenga consenso. Existen, en consecuencia, problemas de representatividad y responsabilidad en la colegialidad actual. Además, la credibilidad ante las decisiones oficiales ha dado suficientes señales de agotamiento y se ha hecho visible el desgaste en la confianza ante la implantación de las decisiones institucionales.

En cuanto a la estructura formal del gobierno de la UNAM conviene resaltar la insuficiencia de criterios en torno a una serie de importantes aspectos como las formas de designación de las autoridades unipersonales de la institución; la composición y las formas de designación de los órganos colegiados, así como sus principios de representatividad; la redistribución de atribuciones decisorias y el equilibrio entre las figuras unipersonales y los órganos colegiados, el establecimiento de derechos y obligaciones de autoridades unipersonales y órganos colegiados, la rendición de cuentas de los funcionarios universitarios, así como la profesionalización y estabilización de los funcionarios medios de la institución, entre otros.

Sin el ánimo de concluir un tema intrínsecamente complicado resulta importante destacar que, a lo largo de estos años, han coexistido en el ámbito de las decisiones universitarias formas modernas e innovadoras con procedimientos oscuros y viciados.

En lo que respecta a los intentos de reforma universitaria es pertinente iniciar haciendo referencia al concepto mismo. Así, mientras, desde los espacios oficiales se alude con esa denominación a decisiones y proyectos de modernización de índole variada, desde el punto de vista de la reflexión humanista con el concepto de *reforma universitaria* —siguiendo la perspectiva emancipadora y libertaria de Córdoba (Argentina) en 1918— se hace referencia a las demandas de cambio estructural orientadas a la ampliación de la cobertura

universitaria hacia mayores núcleos sociales, así como a una democratización de sus diversos procesos y estructuras.

Sin embargo, lo largo de las últimas décadas, en la UNAM —así como en diversas universidades latinoamericanas— se ha venido imponiendo la primera interpretación: la que asume a la reforma universitaria como un mecanismo de transformación y desarrollo institucional.

En esta dimensión, la reforma universitaria está referida a los procesos de cambio —académicos, políticos y administrativos— que representan una transformación significativa, parcial o integral, de la institución. Los procesos de reforma pueden incluir ejercicios únicos o de largo aliento y pueden ser explícitos o no. La reforma universitaria, en tal sentido, incluye lo mismo proyectos que han sido dados a conocer de manera expresa, que proyectos sin gran difusión pero con vigencia y efectos significativos.

Las tentativas de reforma universitaria han corrido diversas suertes y, mientras los ejercicios de carácter no explícito y de largo aliento han tendido a implantarse y consolidarse en el ambiente institucional (incluso políticas tan poco apreciadas como la evaluación), otros esfuerzos explícitos y con mayores pretensiones políticas han topado con la resistencia de diversos sectores universitarios.

LA REFORMA UNIVERSITARIA ENTRE 1970 Y 1999

Conforme al marco descrito puede aludirse a una amplia gama de intentos de reforma que han sido emprendidos a lo largo de las últimas décadas.³ Así, en los setenta se verifican dos importantes proyectos, el del rector Pablo González Casanova y el del rector Guillermo Soberón. El primero, de corta duración pero singulares efectos, implicó un esquema aperturista e innovador en la institución y con gran influjo en el ambiente universitario, así como en la sociedad, al abrir nuevas plazas y modalidades alternativas como

3 En este apartado se sigue el esquema de análisis planteado en Hugo Casanova Cardiel, *op. cit.*

el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA).

En la gestión del rector González Casanova la estructura de gobierno mantuvo una dimensión similar a la que había funcionado en los sesenta. Un elemento interesante en esta gestión fue la creación del Consejo de la Nueva Universidad, el cual tenía la misión de plantear un esquema de reforma universitaria. Aunque con una efímera existencia, este consejo mostró la búsqueda de mecanismos alternativos para construir las decisiones institucionales. En términos de planeación universitaria, resulta importante aludir al Grupo de Asesoría Técnica a las Coordinaciones de Ciencias y Humanidades, el cual logró institucionalizarse en la gestión posterior.⁴

La reforma de González Casanova, difundida en abril de 1971 en el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se anunciaba como “integral”, con alcances en los ámbitos académico, administrativo, económico y social, como “democrática”, que buscaba “equilibrar la composición social de la población escolar” en forma amplia, y como “eficiente” fundada en el “diálogo continuo y racional de la comunidad”. Dicha reforma se vería bruscamente frenada pues diversas presiones —relacionadas con el sindicalismo universitario y la delincuencia porril, pero con evidentes articulaciones externas— obligarían a renunciar al rector a los dos años y medio del inicio de su gestión.⁵

La doble gestión del rector Guillermo Soberón constituyó, en términos de gobierno, el establecimiento de un modelo de gran influencia en todos los ángulos de la vida universitaria. La expansión sin precedentes del aparato administrativo, así como la estrategia de control político representaron un importante cambio en la vida institucional. Bajo la gestión soberonista, la UNAM fue reorganizada con base en un esquema administrativo que daba una nueva estruc-

4 Cfr. “Conceptos del rector de la UNAM sobre reforma universitaria, palabras pronunciadas en la asamblea extraordinaria de la ANUIES, celebrada en Toluca”, en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. 3, núm. 2, 27 de agosto de 1971. Cfr. Pablo González Casanova, *El contexto político de la reforma universitaria, algunas consideraciones sobre el caso de México*, México, UNAM (Deslinde, 18), 1972.

5 Cfr. *idem*.

tura a la institución. Así, los llamados subsistemas agrupaban a las escuelas y facultades en el campo del secretario general académico, el trabajo administrativo y financiero, en el del secretario general administrativo la investigación científica y humanística, en el campo de los coordinadores de la Investigación Científica y de las Humanidades, de manera respectiva; la extensión, en el campo del coordinador de Extensión Universitaria; los asuntos jurídicos, en el campo del abogado general, y para el exterior, en el del secretario de la Rectoría. El rector Soberón creó un singular órgano colegiado que agrupaba a los directores de la institución, el Colegio de Directores, el cual sería una figura de gobierno cuyos integrantes tenían en su totalidad amplios márgenes de decisión en lo individual.⁶

En términos de reforma universitaria, el rector Soberón fundaría su gestión en un esquema de reforma progresiva y de alguna forma discreta. A lo largo de ocho años la gestión soberonista llevó a cabo una profunda transformación institucional que en breve representó la conformación de la UNAM tal y como hoy la conocemos. El periodo denominado por Kent como de “modernización conservadora”,⁷ o el “soberonato” como fue también llamado, dio cabida en la década de 1970 a diversas políticas entre las que destacan la creación de modalidades académicas como las escuelas nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), y de manera paralela, a una profunda reconfiguración institucional basada en un complejo control administrativo y político de la UNAM. Visto desde este enfoque de reforma universitaria, la gestión soberonista implicó una modalidad progresiva y segura en la aplicación de diversas medidas que, en su conjunto, modificaron profundamente el ambiente institucional. Esto dio lugar, además, a una mayor articulación de la UNAM frente a las políticas gubernamentales.

La gestión del rector Octavio Rivero, a su vez, centró sus planteamientos en el llamado Plan de Desarrollo Institucional, el cual

6 Universidad Nacional Autónoma de México 1973-1980, Informe del rector, México, 1981.

7 Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen, 1980.

aludía, en términos de gobierno, a la existencia de un modelo de organización centralista con síntomas de inoperancia administrativa.⁸

Octavio Rivero ofrecería, en términos de reforma universitaria, un ejercicio diagnóstico con muy altas expectativas pero con nula efectividad y pese a producir un documento titulado “La Reforma Universitaria”, tal ejercicio no tuvo trascendencia. Diseñado como parte de la estrategia para alcanzar una segunda gestión, el proyecto de Rivero ilustra de manera gráfica la preeminencia de los contenidos políticos y administrativos, así como un enorme déficit académico en su perspectiva de reforma universitaria.⁹

Los intentos de reforma institucional emprendidos en la UNAM a partir de los ochenta constituyen un campo que está demandando mayores reflexiones. Baste recordar el marco de crisis económica, y en no menor medida de crisis política, en el cual transcurrieron las sucesivas gestiones de los rectores Carpizo, Sarukhán y Barnés. En las décadas de 1980 y 1990, las reformas institucionales emprendidas en la UNAM encontrarían la resistencia e incluso la oposición de diversos sectores universitarios.

Tanto en los determinantes y críticos movimientos universitarios de 1986-1987 y 1999-2000, como en las movilizaciones de 1992 y 1995 que enfrentaron al proyecto de cuotas y a la política de selectividad de manera respectiva, se harían patentes las insuficiencias de los mecanismos para construir y ejecutar las decisiones y, en consecuencia, se manifestarían los límites de los acuerdos que habían permitido el funcionamiento de la institución a lo largo de la segunda mitad del siglo xx.

El rector Carpizo impulsó importantes modificaciones en la estructura institucional y al tomar posesión creó nuevas entidades orgánicas como la Coordinación de Planeación y Presupuesto y otras direcciones. Carpizo planteó, entre otros propósitos, la revitalización de los órganos colegiados y el impulso a la autocrítica como práctica universitaria.

8 UNAM, *Plan rector de desarrollo institucional*, México, 1984.

9 UNAM, *La reforma universitaria*, México, UNAM, 1984.

La reforma propuesta por el rector Carpizo constituyó el detonador de la más importante movilización estudiantil en México luego de 1968. Pensada como una decisión equilibrada en la cual coexistían las dimensiones de “fortaleza y debilidad”, su proyecto de reforma se topó con una fuerte resistencia que ya expresaba los signos del agotamiento institucional. Como se recordará, la reforma institucional incluía como principales propuestas el incremento a las cuotas, la aplicación de exámenes departamentales y la restricción de las condiciones del llamado pase automático.¹⁰

Tales medidas —que correspondían en forma amplia con los planteamientos de política gubernamental contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo, en el programa sectorial educativo y en el programa integral para el desarrollo de la educación superior— encontraron una contrapropuesta que expresaba, a su vez, una reforma universitaria alternativa: la de los grupos estudiantiles. Así, se demandaba la gratuidad de la enseñanza superior, el mantenimiento de las condiciones de acceso y permanencia en la institución y la realización de un congreso universitario para discutir “la transformación global de la universidad”.

La suspensión de las medidas ya aprobadas por el Consejo Universitario,¹¹ la aprobación del Congreso Universitario y acaso la no reelección del rector Carpizo, son pruebas irrecusables de que la institución ya funcionaba en los límites de su operatividad y que los acuerdos que habían permitido la operatividad de la institución —las formas para elegir a las autoridades, las atribuciones de los órganos de decisión, los procesos para la construcción de las decisiones— estaban agotados.¹²

Al rector José Sarukhán le correspondió asumir el control de la institución bajo una compleja situación. Como en los setenta, y lue-

10 “Fortaleza y debilidad de la UNAM”, México, UNAM (16 de abril de 1986).

11 “Modificaciones académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México”, (11 y 12 de septiembre de 1986).

12 Hugo Casanova Cardiel, “Planificación universitaria y movilización estudiantil. El Congreso Universitario de la UNAM, 1986-1990”, en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova (eds.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1994.

go de un conflicto estudiantil que incidió en la decisión de no reeligir al rector Carpizo, el rector Sarukhán asumió el liderazgo en la UNAM con base en un esquema de recuperación del control institucional.¹³

La reforma del rector Sarukhán, la más reciente y la de mayor trascendencia para la redefinición de la institución, abarcó dos fases: una de aplicación inmediata y verificada en el Congreso Universitario de 1990 y la segunda, de aplicación progresiva, que modificó de manera sensible las prácticas universitarias.¹⁴

Con respecto del Congreso Universitario puede afirmarse que representó un singular intento de reforma universitaria pero que, excepto su contribución al establecimiento de un pacto de civildad entre los universitarios, no generó efectos concretos. Por el contrario, pareció que la estrategia consistía en no permitir la verificación de acuerdos para reformar a la institución. El manejo ulterior de los pocos acuerdos del encuentro selló la intencionalidad de contribuir al orden universitario sin afectar las estructuras más profundas. Así, la férrea defensa de la normatividad universitaria (Ley Orgánica) y de las figuras y atribuciones tradicionales (Junta de Gobierno y rector) es un ejemplo patente del compromiso del rector y su equipo por mantener la institucionalidad vigente y por recuperar el control de la comunidad.

Un aspecto importante en la gestión del rector Sarukhán fue el relativo a su relación con el conflicto. Tanto en 1992 como en 1995, en que enfrentó movilizaciones estudiantiles en contra de su proyecto de cuotas (tema ya discutido apenas dos años antes en el Congreso Universitario), y en su política de selectividad (que dio lugar al movimiento de excluidos) la estrategia del rector sería la de evitar la confrontación.

En cambio, este rector impulsó una reforma progresiva y apenas explícita de la vida académica. Bajo el llamado Proyecto de Akademización se impulsaron profundos cambios que colocaron a la

13 Zaida Celis García, "Universidad Nacional y gobierno en México. La gestión del rector José Sarukhán", tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México, 2001.

14 José Sarukhán, "Proyecto de universidad. Mensaje a la comunidad universitaria con motivo de la ceremonia del día del maestro", México, DGI-UNAM, 8 de mayo de 1990.

UNAM en una posición de mayor consonancia frente a las políticas gubernamentales y a las tendencias internacionales, tanto académicas como financieras. Tales cambios, vale señalar, se situaron en torno a la modernización y la evaluación como referentes de la reforma.¹⁵

La gestión del rector Francisco Barnés enfrentaría, como es sabido, el más importante freno a los intentos de reforma institucional. Comprometido en el planteamiento de un proceso de cambio estructural (de acuerdo con el Plan de Desarrollo 1997-2000), el rector Barnés impulsaría una reforma al Reglamento General de Pagos. La intención de tal propuesta no radicaba seguramente en el mejoramiento de las finanzas universitarias (ya se sabe que el aumento era poco significativo en el marco global) sino en la generación de una reforma que respondiera de una mejor manera a las perspectivas modernizadoras oficiales hacia la UNAM.¹⁶

Aunque las expectativas oficiales eran de un gran optimismo el resultado fue dramático: los universitarios no estaban de acuerdo con las medidas y se generó un movimiento cuyos efectos desbordaron todas las previsiones. Las condiciones nacionales eran en realidad de una gran conflictividad y en el proceso universitario quedaron involucradas prácticamente todas las fuerzas políticas del país. La UNAM, se vio enormemente afectada por la equivocación política de quienes —con intención o sin ella— comprometieron un esfuerzo institucional de décadas.

LOS PROBLEMAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA PERSPECTIVA ACTUAL

La doble gestión del rector Juan Ramón de la Fuente parece estar encaminada al modelo definido por sus predecesores Soberón y Sarukhán en el sentido de marcar una fuerte influencia en todos los

15 "Plan de acción" [documento presentado por el doctor S. Malo, secretario general de la UNAM], México, noviembre de 1991.

16 "Plan de Desarrollo 1997-2000", México, UNAM, 1997.

ámbitos institucionales. Así, mientras que en el primer periodo su prioridad estuvo centrada en la recuperación del orden institucional, en el segundo comenzó a generar una política académica propia.

El primer periodo de este rector estuvo centrado en el manejo político de los diferentes grupos de la institución y en una estrategia de reconstrucción de la institucionalidad. Un factor de especial significado en estos cuatro años fue la nueva configuración política nacional. La reubicación de las élites políticas nacionales, la recomposición de los grupos políticos universitarios y la distancia que se tiende entre el gobierno federal y el gobierno de la UNAM son hechos que han incidido en el modelo de gestión y reforma universitarias.

En términos de reforma universitaria, la gestión del rector De la Fuente —al menos en el primer período— ha mantenido un nivel discreto y con énfasis en las modificaciones administrativas. Así, la reforma universitaria ha contado con una oficina —llamada originalmente Coordinación para la Reforma Universitaria y posteriormente Secretaría de Planeación y Reforma Universitaria— con un impacto muy limitado en términos académicos.

No obstante y conforme a las líneas marcadas por las gestiones precedentes —especialmente las que han alcanzado los ocho años— es posible anticipar que en este segundo periodo serán lanzadas las líneas de reforma universitaria de esta gestión. Su efectividad y efecto favorable dependen de una multiplicidad de factores. A manera de cierre, baste aludir por ahora a los siguientes cinco factores que están relacionados con el planteamiento de una reforma en la UNAM:

- 1) Los problemas en la construcción y ejercicio de las decisiones, expresados en las recurrentes formas de oposición de diversos sectores universitarios, manifiestan problemas estructurales que no han sido atendidos de manera oportuna. Es preciso analizar las posibilidades para renovar las estructuras y modalidades del gobierno de la institución. El poco éxito de las reformas “explícitas” durante las últimas décadas, contrasta con los procesos que sin anunciar cambios radicales logran mayor efectividad. Esto, desde luego, no significa que las reformas han de ser “veladas”

sino que han de alcanzarse niveles adecuados de consenso y legitimidad en las propuestas de reforma.

- 2) Las propuestas de reforma han tendido a estar situadas en la cúpula universitaria, la cual en no pocas ocasiones está alejada de la dimensión académica. Asimismo, las propuestas de reforma se han limitado a la participación de los más veloces o de los más aptos para el debate político. Con todo, la reforma universitaria es una atribución de todos los universitarios y ha de ser inclusiva. Una condición para la reforma universitaria es el reconocimiento de lo académico —esto es, del saber, de las formas de producirlo, de transmitirlo, de divulgarlo— como el referente esencial de la institución. Así, en el planteamiento de la reforma universitaria ha de primar lo académico y, en tal sentido, quienes participan de la academia han de ser quienes orienten a la institución. En esta perspectiva deberá contemplarse la participación de los estudiantes, quienes constituyen parte esencial de los procesos académicos.
- 3) Las propuestas de reforma universitaria han tendido a privilegiar el ángulo de la normatividad y han considerado que la renovación de los ordenamientos legales constituye una fuerza suficiente para impulsar cambios institucionales. La experiencia ha demostrado la poca efectividad de tal modelo y queda claro que la reforma universitaria no puede limitarse a esa dimensión. Han de impulsarse formas que atiendan la dimensión normativa, luego de considerar integralmente la problemática institucional.
- 4) Las propuestas de reforma universitaria han sido generadas desde una perspectiva que no siempre ha considerado de manera plena la participación de actores externos a la institución y se ha generado en una dimensión de corto plazo. En tal sentido, conviene destacar que la reforma universitaria no constituye una atribución exclusiva de quienes se desenvuelven directamente en la institución. La reforma ha de abrir los canales para la participación de actores, y ha de contar con una variedad de dimensiones internas/externas, y en términos temporales ha de abrir las condiciones suficientes para que en el futuro puedan generarse los ajustes que sean necesarios.

- 5) En las propuestas de reforma universitaria no siempre se ha contemplado la dimensión de la pertinencia y el impacto social de las tareas asignadas a la institución. En la definición de la reforma universitaria han de ser consideradas, además de las tareas intrínsecas de la institución —docencia, investigación y difusión—, las demandas que plantea la sociedad, así como las políticas de largo aliento que plantea el Estado nacional. El ajuste entre esa concurrencia de factores es un tema de gran trascendencia para esta universidad y los criterios que se fijen para alcanzar su articulación habrán de descansar en la racionalidad del trabajo académico.

Tales son sólo algunos de los aspectos que pueden concluirse sobre los intentos de reforma en la UNAM a lo largo de las últimas tres décadas. La larga cadena de desencuentros entre lo propuesto y lo logrado bien podría verse revertida en un futuro próximo. Acaso sea una responsabilidad de los universitarios, en su conjunto, contribuir con su participación y su reclamo para lograr una efectiva mejora de la institución.

Medio siglo de “grilla” universitaria en Guadalajara

José M. Muriá

El Colegio de Jalisco

No nos hemos puesto de acuerdo sobre la antigüedad de la Universidad de Guadalajara. Los amantes de lo rancio y con una cierta vocación más o menos recóndita por volver a los tiempos de la dominación española —aquellos que en el fondo de su corazón se duelen un tanto por no haber nacido en la península ibérica y tienen, además, una cierta vocación clericaloide—, despliegan con entusiasmo la idea de que esta casa de estudios nació en 1792, gracias a las gestiones del obispo Antonio Alcalde y Barriga, el llamado *Fraile de la Calavera*. No obstante, pocos saben quién fue el primer rector —José María Gómez y Villaseñor— y que la fecha precisa de su apertura fue el 3 de noviembre.

Se trata en realidad de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, fundada con la venia de Carlos IV, de corta vida efectiva y llena de interrupciones por causa de su inevitable afiliación a las ideas hegemónicas durante la época colonial cuando ésta ya naufragaba.

Quienes creemos en nuestra capacidad de darnos nuevas y fuertes instituciones, estamos picados de nacionalismo y, dicho sea de paso, conocemos más o menos bien el devenir de las que se dedican a impartir educación superior en Jalisco, no vemos mayor conexión ni parecido entre aquella universidad y la actual casa de estudios, aparte del nombre, *Universidad*, pero con el agravante de que dicha palabra se entiende hoy como una vocación por lo universal, mientras que hace 200 años *universitas* o *universitatis* se refería más bien a *corporación* o *claustro*. Consecuentemente, este añejo concepto re-

sulta ser sumamente cerrado y elitista, mientras la nuestra es y debe seguir siendo una universidad abierta.

Es más probable que los universitarios de hoy sepan que su primer rector fue Enrique Díaz de León, cuando el gobernador José G. Zuno fundó la Universidad de Guadalajara el 12 de octubre de 1925, como resultado de la vocación revolucionaria de que todo el mundo pudiera tener acceso a las aulas superiores.

Los primeros años de vida de la nueva casa resultaron muy poco propicios para el estudio. Si Jalisco no fue un estado propiamente revolucionario, en el sentido de una participación muy activa de sus hijos en la contienda, sobrevivió durante varios años una agitación política muy intensa que llevó y trajo diferentes gobernadores y, por consecuencia, continuados cambios de gabinete y de rectores. Asimismo, la vocación gubernamental por la llamada “educación socialista” —a la que hasta el American School de Guadalajara se vio obligado a adherirse por escrito en 1937— sostenida en el ámbito universitario por el FESO (Frente de Estudiantes Socialistas de Occidente) dio lugar a una fuerte reacción de las clases acomodadas y más conservadoras, que dieron vida, a fin de cuentas, a la llamada Universidad Autónoma de Guadalajara. En ésta campería la FEJ (Federación de Estudiantes de Jalisco), que luego se convertiría en el brazo armado de los famosos “Tecos”.

Las trifulcas hicieron inevitable una clausura de la universidad pública a fines de 1933, que duró cuatro meses, y otra en octubre del año siguiente, que dio lugar a la creación, el 24 de febrero de 1935, de la Dirección General de Estudios Superiores. Su titular sería Constancio Hernández Alvirde, un distinguido abogado que se esmeró en preservar la misma tónica de las escuelas que estaban bajo su férula, de manera que, en esencia, sus funciones no se diferenciaron gran cosa de la universidad.

Ésta gata, que era la misma aunque revolcada, habría de sobrevivir hasta el 22 de julio de 1937, cuando se convirtió de nuevo en Universidad de Guadalajara y, desde entonces, su vida académica se ha visto interrumpida sólo ocasionalmente y por periodos muy cortos.

El último fue al mediar el año 1989, cuando se empezó arremeter desde la cúpula contra viejas y gangsteriles estructuras, que defenderían sus prebendas como “gato patas p’arriba”, y se abrió el cauce para la importante transformación que se emprendió entonces.

Los gobernantes, desde Jesús González Gallo, quien gobernó de 1947 hasta 1953, Agustín Yáñez, que lo sucedió, y todos posteriores, hasta 1995, procuraron acrecentar el subsidio y el patrimonio de la Universidad de Guadalajara, que llegó a registrar casi 200 mil alumnos. Más de la mitad de ellos, sin embargo, de nivel preparatorio, en tanto que el resto de los estudiantes se concentraba casi exclusivamente en las diferentes licenciaturas, dado que los estudios de posgrado son muy recientes y tienen una inscripción muy reducida, aunque en constante crecimiento.

Además de los deseos de que la educación superior fuese cada vez más generalizada, la Universidad de Guadalajara fue motivo de especial atención por la capacidad de alterar la tranquilidad pública, como lo hizo en más de una ocasión, con base especialmente en la organización estudiantil que era entonces mayoritaria y durante muchos años oficialmente reconocida: la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

La tal FEG había sustituido al FESO a poco de haber mediado el siglo, en la cual metieron sus narices varias fuerzas políticas locales. A fines de los años cincuenta y a principio de los sesenta, un grupo conocido como La Mafia, encabezado por Calos Ramírez Ladewig —hijo del ex gobernador Margarito Ramírez—, fue desplazando de la organización y de la Universidad a otros vástagos de ex mandatarios locales que coincidían en aspirar al dominio de la casa de estudios.

Primero fue José G. Zuno Arce, el famoso *Pepe*, quien acabó en 1959 en el Campo Militar número 1, del D. F. y luego quedó prácticamente confinado en Tuxpan, Jalisco.

Después tocó el turno a J. Jesús González Gortázar, *El Chacho*, quien fracasó en el intento de hacerse del control de la Universidad de Guadalajara, con base en una nueva organización estudiantil, la Federación Revolucionaria de Estudiantes Universitarios (FREU).

Fue sometido a fin de cuentas con unos cuantos golpes y una serie de “posicionamientos” y dádivas.

Finalmente, Ramírez Ladewig alcanzó un control casi absoluto, no sólo de los estudiantes universitarios sino también de las escuelas secundarias del sistema educativo estatal, mediante una eficiente combinación de irrestricta fidelidad al gobierno con una férrea represión a la disidencia interna, aunado a una exacerbada retórica populista.

Todo ello generó un amplio respaldo entre los muchos estudiantes poco estudiosos, aunque fuera a costa de que descendiera de manera alarmante el nivel académico.

Su colaboración abyecta con el gobierno federal, en ocasión de los conflictos del año 1968, lograron que la de Guadalajara fuese la única universidad pública que franqueó sus puertas al presidente Gustavo Díaz Ordaz.

Este hecho consolidó la hegemonía de dicho grupo con el respaldo oficial, generó buenas recompensas a sus miembros destacados, la protección de la comandancia militar y una buena cantidad de armas idóneas para su función. En un tiempo se hizo gran ostentación de los “vochos”, y los relojes de lujo y las pistolas “escuadra” con que el presidente de la república obsequió su buen comportamiento y fidelidad, su colaboración con los cuerpos represivos y haber sometido “a fuego é a sangre”, como decían los antiguos, a quienes habían intentado alterar la paz sepulcral que se vivía.

A partir de ahí, los ex líderes estudiantiles, además de ganar otras prebendas, tuvieron acceso a ser diputados estatales y federales y se convirtieron en altos funcionarios de la propia universidad, desplazando con buenos y malos modos a todo aquel que ocupara un cargo de su interés, les pudiera ocasionar problemas o, simplemente, no se plegara a su voluntad.

Por otro lado, como es de suponer, su imagen ante la comunidad académica nacional se vino al piso y la Universidad de Guadalajara hubo de vivir prácticamente aislada de ella durante casi 20 años, con el consecuente daño a los quehaceres docentes y a la superación de los pocos catedráticos que tenían deseos de esmerarse.

En 1973, con ánimo de alcanzar la gubernatura, Ramírez Landewig hizo que la FEG y la Universidad de Guadalajara dieran un fuerte “viraje a la izquierda”, a la sazón conforme con la tónica del discurso oficial. Lo curioso es que la nueva retórica “socializante” no era esgrimida por los izquierdosos tradicionales de la propia Universidad, sino por antiguos miembros de las huestes confesionales, religiosos de profesión, o no, traídos de otras instituciones.

La intención era congraciarse con el presidente Luis Echeverría, a cuya sombra, quizás sin que él mismo tuviera conocimiento preciso, había surgido en Guadalajara un violento grupo opositor de la FEG, denominado Frente Estudiantil Revolucionario (FER), que habría de causarle no pocos dolores de cabeza a la FEG y de alterar sensiblemente la vida de los tapatíos. Llegó incluso a matar algunos de los cabecillas de la FEG, incluido su propio presidente, un joven que contaba con 49 años de edad. El pie de cría de los rebeldes fue el grupo denominado Vikingos, cuya base principal se encontraba en el antiguo pueblo de San Andrés.

El mismo Ramírez, considerado eufemísticamente el “ideólogo” de la Universidad, fue asesinado en 1975 y, bajo el liderazgo simbólico de su hermano, aceptado por los ex presidentes de la FEG como el fiel de la balanza, la institución siguió el camino por el que la llevó su misma inercia cerca de quince años.

La verdad es que la Universidad se repartió como un pastel. A cada quien le tocaron algunas escuelas y departamentos, donde hacían y deshacían a su antojo, haciendo valer, por encima de todo, la amenaza de perder el empleo o de acabar bien “surtido” en algún hospital. Surgió así, en cada dependencia, la representativa figura del “conducto político”; esto es, el correveidile del *capo* correspondiente. Con el dicho *conducto* o con el propio *capo* tenían que entenderse los directores de turno de cada dependencia, según la importancia de la decisión que quisieran tomar. Pero el caso es que su albedrío y el de las instancias legales quedó sumamente constreñido.

Durante la bonanza petrolera del sexenio de José López Portillo, a pesar de las fuertes limitaciones políticas que le pudo imponer el grupo de la Universidad el gobernador Flavio Romero de Velasco (1977-1983), en su exitoso afán de recuperar el orden alterado por

las referidas confrontaciones, hubo recursos suficientes para enriquecer a varios universitarios y emprender diversas construcciones que aumentaron el patrimonio inmueble universitario. En cambio, el creciente menoscabo del nivel académico y del buen ánimo de la institución facilitó el notable desarrollo, no sólo de la entonces casi cincuentenaria Universidad Autónoma de Guadalajara, sino también del jesuita Instituto de Estudios Superiores del Occidente (ITESO), fundado en 1957, y de otras instituciones también confesionales que cuajarían después.

Por cierto que el nacimiento del ITESO ocasionó en su tiempo una gran molestia en el seno de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Se llegó al extremo de que los llamados *tecos*, en quienes descansa el rígido control político de esa institución, en mayo de 1958 arremetieron contra las instalaciones de los jesuitas, a la sazón en el centro de Guadalajara, causándoles cuantiosos daños.

Coincidió con la fundación del ITESO que se fueran diluyendo hasta su casi total desaparición los enfrentamientos violentos de los *tecos* con los estudiantes de la universidad estatal.

Otras instituciones de educación superior más jóvenes, que también se beneficiaron tanto del extremismo de la Universidad Autónoma de Guadalajara como del descalabro ocasionado por la FEG, fueron la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), fundada en 1979 por clérigos seculares; la Universidad Panamericana, del Opus Dei; fundada en 1981, la sede jalisciense del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (TEC) y varias de menor importancia. A todas ellas fueron a dar hijos de “clasemedieros” y de los más adinerados, atraídos por la constancia, el buen comportamiento y el orden que preconizaban, sin que importara mucho la calidad de los profesores y, sobre todo, de su enseñanza.

El declive de la Universidad de Guadalajara, debido también a los bajos salarios y la escasez de alicientes, consecuencia del aumento desmedido de alumnos y necesidades, y de la corrupción interna, provocó que los estudiantes y maestros más inquietos y estudiosos siguieran emigrando a la ciudad de México y a otros lugares, o incluso se afiliaran a otras instituciones de educación superior de la localidad. Ello ocasionó que la vida cultural de la entidad no se de-

sarrollara igual que en otras partes de México; la pobreza en este aspecto que caracterizó la vida tapatía durante la década de 1960, propició que otras instancias constituyeran la base del repunte que se inició en la década siguiente, a pesar de que la Universidad de Guadalajara continuaba decayendo aceleradamente, cada vez más alejada del quehacer cultural y del interés de Jalisco.

No fue sino hasta mediados de la década de 1980 cuando la Universidad de Guadalajara dio señales de que empezaba a repuntar. Un pequeño grupo de jóvenes estudiosos que habían sido enviados a realizar estudios de posgrado fuera de casa empezaron a regresar y, a diferencia de épocas anteriores, pudieron hallar acomodo y no tuvieron que emigrar. Muchos de ellos, junto con algunas personalidades ya más maduras y asimismo de buena formación, pasaron en seguida a ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores, lo que abrió las puertas a financiamiento externo para trabajos y estudios muy formales, además de la docencia convencional.

Cuando en 1989 un grupo de ellos, sumado a otros universitarios asaz jóvenes y plenamente imbuidos de una mayor vocación académica, tuvieron éxito en la competencia para ganar la rectoría y, posteriormente, triunfaron en la batalla para neutralizar las viejas fuerzas gangsteriles, los cambios se empezaron a generar. Representativo de la transformación que se gestaba, es el hecho de que el nuevo rector fuera varios años más joven que el “alumno” que a la sazón presidía la Federación de Estudiantes.

Entre los cambios más notables que se llevaron a cabo puede señalarse la creación de cuatro grandes centros fuera de Guadalajara: Puerto Vallarta, Autlán, Ocotlán y Tepatitlán, a los que se sumaron después Ameca y Colotlán y, recientemente, Lagos.

No es casual que la universidad pública de Jalisco sea la única de todo el país que no lleva el nombre del estado sino el de su capital. Es la nuestra una entidad federativa en la que se repiten con creces los esquemas salvajemente centralizadores que, desde el Distrito Federal, se han impuesto a toda la nación y que, por cierto, tanto criticamos los tapatíos.

De ahí que, según esta perspectiva, resulten mucho más meritorios los esfuerzos descentralizadores; si bien se está muy lejos aún de

llegar a los niveles requeridos, hemos de reconocer que se han dado pasos sumamente importantes.

Se han presentado varias confrontaciones menores entre las “viejas glorias”, más preocupadas por la fidelidad a los *capos* que por el trabajo intelectual, y los ya no tan jóvenes académicos, pero a la larga se han ido imponiendo los nuevos criterios. Algunos añejos, con algo más que cualidades pugilísticas, incluso emprendieron estudios superiores. Otros han ido saliendo de la universidad de una manera o de otra.

No menos importante y parte esencial de la renovación fue el hecho de que la añeja FEG fuese desplazada por la FEU (Federación de Estudiantes Universitarios), de tesitura muy diferente, y se emprendiera un vasto programa para mejorar tanto los estudios regulares como las actividades de extensión, descentralizar los servicios, las funciones y las decisiones, y generar estímulos a quienes se dedican exclusivamente a labores de investigación y docencia.

Comparado con antaño, cuando la Universidad de Guadalajara se hacía presente por su violencia, desgano y corrupción, el panorama actual resulta más alentador. Muestra de esto es la Feria Internacional del Libro, que tiene más de tres lustros, y el Festival del Cine Mexicano, que se acerca a dicha cifra. A ello debe agregársele una producción editorial y artística de calidad la cual, aunque cabe reconocer que menguó de manera sensible a partir de 1995, se ha recuperado, pero aún sigue siendo muy bajo lo que se asigna por cada alumno.

Quizás, a pesar de lo que se ha dicho, el futuro no sea alentador. Soplan aires contrarios a la educación pública y gratuita, cuya intensidad y duración total es muy difícil de prever.

De cualquier manera, debería de ser vocación de todos los universitarios estar conscientes y esforzarse por hacer las cosas mejor. Buenos resultados escolares, buenos estudios y mejor capacitación de los egresados constituyen la base para que tal institución, ya cercana a los 80 años de vida —o a los 210, según se vea— siga influyendo más y mejor en la sociedad contemporánea.

Tengo para mí que muchos de los descalabros y menosprecios que hemos sufrido los jaliscienses en los últimos años y, sobre todo,

esta falta de cohesión e identidad que padecemos, se debe en buena medida al desastre universitario que vivimos al menos desde 1971 hasta 1989. Si mi idea es acertada, aunque sea en una pequeña parte, la consecuencia es que la Universidad de Guadalajara actual, extendida a todo Jalisco y esforzada por modernizarse y mejorar tanto su planta de alumnos como la de maestros, deberá de coadyuvar a que Jalisco recupere en el futuro la prestancia que tuvo en tiempos ya muy remotos.

6. PROTAGONISTAS DEL DESARROLLO DE LA CIENCIA EN MÉXICO

Presentación a la parte 6

Jorge Bartolucci

IISUE-UNAM

En esta sección hemos reunido una serie de trabajos que se refieren a personas que desempeñaron un papel protagónico en el proceso de constitución de las disciplinas, las instituciones y las comunidades científicas en México durante el periodo comprendido entre finales del siglo XVIII y mediados del XX.

Cabe aclarar que la reunión de estos textos no respondió a un plan de investigación previamente acordado ni a un criterio de selección que tuviera como objetivo armar un rompecabezas histórico de esa naturaleza. Fue resultado, por qué no decirlo, azaroso de la respuesta a la convocatoria a participar en una de las temáticas del Tercer Congreso Nacional de Historia de las Universidades, titulada “Las Ciencias Exactas: siglos XIX y XX”. El privilegio que tuve de leer todas las ponencias, primero como coordinador de la mesa y después como redactor de esta presentación, me permitió hallar una sorprendente conexión entre las personas, instituciones y disciplinas que durante esos dos siglos mantuvieron en alto el estandarte de la ciencia en México.

Me refiero a los nombres de José de Gálvez, Joaquín Velásquez de León, Fausto de Elhuyar, Andrés del Río, creadores y maestros del Real Seminario de Minería, institución donde posteriormente estudiaron Antonio del Castillo, Ignacio Cañedo y Soto, Longinos Banda, Juan Ignacio Matute, Raúl Prieto, Raúl Anguiano y Valentín Gama; el contacto de estos últimos con los de la siguiente generación, como por ejemplo Sotero Prieto, Ricardo Monges López y Joaquín Gallo; la relación entre éste y Luis Enrique Erro; la labor

formativa de Sotero Prieto de las siguientes generaciones representadas por Alfonso Nápoles Gándara, Manuel Sandoval Vallarta, Basilio Romo, Alfredo Baños, Carlos Graef Fernández, Nabor Carrillo, Manuel Cerrillo y Arturo Rosenblueth.

Es claro que estos nombres no están relacionados mediante una abstracción intelectual justificada por el tema que cubre esta sección. Se trata de personas que tuvieron un contacto vivo entre sí, interactuando con los de su misma generación o con los de las siguientes, y que protagonizaron hechos cuya concatenación muestra un proceso de sorprendente continuidad al menos durante dos siglos, donde tuvieron lugar los procesos de transmisión de conocimientos, formación profesional, fundación de instituciones y constitución de campos disciplinarios que le han dado forma, contenido y tamaño a la actividad científica en México.

Asimismo, resulta interesante observar la forma como hombres de diferentes épocas, mentalidades, formaciones intelectuales y posiciones sociales, se relacionaron con su sociedad y el resto del mundo con el objeto de preservar sus intereses científicos, en circunstancias marcadas por la inestabilidad y los cambios que ocurrieron en la vida política, social y económica del país a través del tiempo.

El trabajo que aborda la temática desde más lejos es “Apuntes sociológicos para el estudio de las ciencias de la tierra en México. Fundación del Real Seminario de Minería: 1774-1794”, que escribí en coautoría con Eburne Uriarte. Con base en el basto conocimiento histórico sobre la época, nos dispusimos a observar y analizar la interacción de la pequeña comunidad de hombres cuya intervención condujo a la creación del Colegio de Minería. En su origen, dicha institución se vinculó a la práctica minera y al interés por aplicar con mayor precisión el conocimiento científico en su actividad. Mineros, comerciantes, juristas, políticos y estudiosos de las ciencias y “artes metálicas” contribuyeron, bien fuese a favor o en contra, a las condiciones sociales que posibilitaron su creación.

Es aquí donde se centra el objetivo de contribuir al estudio del Colegio de Minería partiendo del punto de vista de los participantes y las condiciones sociales que posibilitaron el origen de esta institución. Mediante este enfoque de claro corte sociológico pretendimos

indagar las circunstancias que llevaron a los protagonistas a relacionarse e interactuar en un espacio donde estaban en juego, por una parte, la solución de problemas prácticos y teóricos de la explotación minera y, por la otra, el encuentro de la ilustración española con la sociedad novohispana.

Hacia finales del siglo XVIII se hizo patente la necesidad de aplicar nuevas técnicas a la industria minera que, para entonces, había demostrado tener muchos problemas prácticos y no estaba produciendo en suficiente cantidad. La escasez de azogue para el beneficio de la plata, las constantes inundaciones, el problema del financiamiento que ocasionaba el abandono de las minas por la falta de recursos económicos y tecnológicos para continuar su explotación y la falta de sujetos instruidos eran algunos de sus problemas más agudos. Prácticamente a lo largo de todo el siglo se desarrollaron diversas propuestas orientadas por estas preocupaciones en la minería con la intención de aprovechar mejor los recursos y de esa manera lograr un mayor beneficio.

El artículo toma en consideración dos de las iniciativas que abrieron paso a la discusión con la corona española y el Consejo de Indias para dar solución a los problemas del ramo minero. En primer lugar, *Los comentarios a las Ordenanzas de Minas de 1761*, del jurista Francisco Xavier Gamboa, quien fue enviado a España por el Consulado de Comerciantes con el objeto de investigar sobre la tecnología minera y la ciencia que se desarrollaba en la península. Después de casi diez años de trabajo, Gamboa regresó con la publicación madrileña de los *Comentarios* en la que se proponía una nueva solución a los problemas laborales, jurídicos, financieros, de desarrollo tecnológico y para la administración y financiamiento minero.

En segundo lugar, la *Representación a nombre de la minería* que hicieron en 1774, el juez y minero Juan Lucas de Lassaga y el jurista y matemático Joaquín Velázquez de León. Este documento aportó soluciones a los problemas de financiamiento, organización, administración e instrucción y fue aprobado por el rey en 1776. Por vía del virrey de Bucareli, solicitó el proyecto para la redacción y publicación de las Reales Ordenanzas de la Minería y la formal creación

del Real Tribunal de Minería, el Banco de Avío y el Real Seminario de Minería.

En “La emergencia de la geología en México en el siglo XIX: un estudio de caso sobre las relaciones entre la ciencia y el poder”, Luz Fernanda Azuela parte de la existencia de este seminario para referirse a la institucionalización de la “geología” en la Nueva España, que se materializó durante el periodo caracterizado por la historiografía europea como la edad heroica de la geología (1780-1840). La autora reconoce como punto de partida de este proceso la cátedra de Orictognosia y Geognosia dictada en 1795 por Andrés Manuel del Río en el Real Seminario de Minería, donde se enseñó por primera vez la teoría geológica de Werner.

Los apuntes usados por el catedrático de origen español para dictar sus clases fueron publicados con el título de *Elementos de Orictognosia*, primera obra de mineralogía producida en la Nueva España. El texto difundía la teoría werneriana que del Río había aprendido directamente del autor, en la Escuela de Minas de Freiberg, junto a Saussure, Dolomieu y Humboldt, entre otros ilustres geólogos europeos.

De esta manera se abrió paso la preparación formal de cuadros técnicos y profesionales que comenzaron a estudiar la conformación geológica de nuestro país. Después del deceso de Manuel del Río en 1849, la cátedra de geología y mineralogía fue ocupada por Antonio del Castillo (1820-1895), quien empezó a enseñar y a practicar la geología de Lyell, cuya perspectiva marcó la práctica de esta disciplina en la segunda mitad del siglo XIX.

Paralelamente fueron creadas algunas comisiones gubernamentales binacionales encargadas de reconocer el territorio nacional, como las Comisiones de Límites que se formaron para efectuar los estudios de la frontera norte (1849-1855), así como los que se realizaron con los franceses durante el imperio de Maximiliano (1864-1867). En dichas comisiones figura el nombre de Francisco Jiménez, quien desde entonces procuraba junto con Ángel Anguiano el establecimiento de la astronomía en México.

La República, por su parte mantuvo el ánimo modernizador y tuvo una actitud proclive a las ciencias. Azuela considera aquí la

reforma al sistema educativo del país, que transformó el Colegio de Minería en una actualizada Escuela de Ingenieros que ofrecía carreras orientadas a la formación de ingenieros en minas, mecánicos y civiles, ingenieros topógrafos e hidromensores e ingenieros geógrafos e hidrógrafos. Durante el gobierno de Porfirio Díaz, se establecieron más de una veintena de instituciones de carácter científico que transformaron la práctica y el pensamiento científico de México.

En 1888 se creó una Comisión Geológica para preparar la Carta Geológica que se iba a presentar en el Cuarto Congreso Internacional de Geología, en París. Este fue el primer organismo creado específicamente para llevar a cabo investigaciones de carácter geológico. El establecimiento del Instituto Geológico en 1891 marcó el reconocimiento de la geología como disciplina científica.

Nuestro siguiente trabajo, “De géometras y charlatanes a ingenieros profesionales: los artífices del cambio en jalisco durante el siglo XIX”, se conecta con el de Azuela en la medida que su autor, Federico de la Torre, expone el desarrollo de la ingeniería jalisciense como resultado de la influencia de las instituciones localizadas en la capital del país y el impulso de actores e instituciones locales.

El centro de la escena de esta historia lo ocupa el Instituto de Ciencias y Jalisco, creado en 1827 por el gobierno local con el propósito de formar agrimensores y arquitectos. Los protagonistas principales fueron el arquitecto José Gutiérrez y Pedro Lizaute, quienes ante la carencia de profesores locales fueron llamados a ocupar las cátedras de Ciencias Naturales y Físico-Matemáticas, Idiomas Extranjeros y Bellas Artes.

Gutiérrez, oriundo de Málaga, España, había iniciado sus estudios en España y los concluyó en el Colegio de San Carlos de la ciudad de México. Allí se incorporó como dibujante a la expedición de Malaspina a finales del siglo XVIII y en 1805, por recomendación del arquitecto Tolsa, dirigió los trabajos de construcción del Hospicio Cabañas en la ciudad de Guadalajara. De Pedro Lizaute, de la Torre sólo refiere que se avecindó en Guadalajara en 1823, y que gracias a sus conocimientos en matemáticas el gobierno lo nombró catedrático de la materia al abrirse en Instituto. Más tarde se le encargó la dirección de ese establecimiento educativo.

Tanto a Gutiérrez como a Lissaute se debió la formación básica recibida por algunos de los ingenieros y arquitectos que se desarrollaron profesionalmente en el medio jalisciense de mediados a finales del siglo XIX. Sin embargo, en términos de la importancia asignada en esta sección a la continuidad que mantuvo el proceso de formación de una comunidad científica en México, cabe subrayar la significativa conexión de lo acontecido a nivel local con el aporte de una institución central como el Colegio de Minería.

En esos años, los profesores encargados de enseñar las materias de la Sección de Matemáticas fueron Ignacio Cañedo y Soto, parte de cuya formación había sido en el Colegio de Minería a mediados de la década del cincuenta, y Longinos Banda. A su vez, uno de los alumnos destacados de Cañedo y Soto en el Instituto, en 1862, fue Ángel Anguiano, mencionado por Azuela, quien concluyó sus estudios de ingeniería en la ciudad de México y posteriormente desarrolló una importante labor en la creación y evolución del Observatorio Astronómico de Tacubaya.

Por otra parte, desde principio de la década de 1860 retornaron a Guadalajara varios jaliscienses que habían estudiado en la ciudad de México o en el extranjero. Uno de ellos fue Juan Ignacio Maturte, que se especializó como ingeniero en minas y topógrafo en el Colegio de Minería. Otro fue Luciano Blanco Labatut, nacido en Burdeos, Francia en 1833, quien se tituló de ensayador en el Colegio de Minería en 1853.

De los 24 alumnos que, según Federico de la Torre, egresaron del Instituto entre 1873 y 1883 cabe subrayar la presencia de Raúl Prieto, abuelo del matemático mexicano que destacó en las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de México. De esta manera, la saga matemática de Sotero Prieto vincula la historia del Instituto jalisciense con la labor de “Sotero Prieto y la enseñanza de las Matemáticas en la Universidad Nacional”, tema del trabajo de Raúl Domínguez y Joaquín Losano.

El abuelo del célebre profesor, llegó a México atraído por la posibilidad de prepararse como ingeniero en minas, y se incorporó al Colegio de Minería. Completó sus estudios en Alemania y regresó a México, donde nació Raúl Prieto, su hijo menor y padre de Sotero.

Él estudió también la carrera de ingeniero minero, pero en la ciudad de Guadalajara, donde se desempeñó como profesor de matemáticas. Incluso el bisabuelo de Sotero había dado muestras de tener algún interés en las matemáticas, según infiere Domínguez al comprobar la posesión de un libro de Montuclat, *Historie des Matemàtiques*, que llegó a manos de Sotero por legado familiar.

Sotero Prieto nació en Guadalajara en 1884; allí cursó la primaria. El bachillerato lo hizo en la Escuela Nacional Preparatoria, donde entró en contacto con los profesores de mayor reputación en el campo de las matemáticas, como Valentín Gama y Manuel Torres Torija. Su ejercicio magisterial comenzó a los 27 años, como profesor interino del curso de Mecánica General de la Escuela Nacional de Ingenieros.

Sotero Prieto impartió cátedra 28 años, en la que abordó casi todos los campos de las matemáticas y la geometría e influyó decisivamente en la formación de jóvenes interesados en seguir la carrera científica. Su participación en el nacimiento de la primer cohorte de hombres de ciencia en México fue decisiva. Alfonso Nápoles Gándara estudió con él en uno de los seminarios organizados en la Sociedad Científica Antonio Alzate y posteriormente decidió irse a los Estados Unidos a cursar estudios de posgrado en matemáticas, y con el tiempo llegaría a ser fundador y director del Instituto de Matemáticas. Manuel Sandoval Vallarta también fue alumno de Sotero Prieto desde la Escuela Nacional Preparatoria y se marchó a hacer estudios de posgrado en física en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), donde ocupó una plaza de profesor titular hasta 1946.

Personalidades de la talla de Nápoles Gándara y Sandoval Vallarta, fundadores de instituciones y a su vez, maestros de nuevas generaciones, emergieron en buena medida como fruto de los buenos oficios de Sotero Prieto. Relación que nos lleva a la contribución de María de la Paz Ramos Lara titulada “La UNAM, cuna de las primeras carreras de física y matemáticas creadas en México”. Situado en los años treinta, el trabajo de Ramos Lara da cuenta de las circunstancias que propiciaron que la empresa impulsada por Sotero Prieto derivara en la creación de las carreras de física y matemáticas en la UNAM.

Los antecedentes de este proceso se remontan al 7 de abril de 1910, cuando se promulgó la ley de creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, y a su fundación, el 18 de septiembre de ese mismo año, como parte de los festejos de conmemoración del centenario de la Independencia de México. Cuatro días más tarde de creada esta Escuela, Justo Sierra dio paso a la fundación de la Universidad Nacional de México.

Junto a las Secciones de Humanidades y Ciencias Sociales, la Escuela Nacional de Altos Estudios, contempló la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que incluyó a las Ciencias Químicas y Biológicas. Esta última, en mayor grado que las otras dos, se enfrentó al problema de no contar con personal que tuviera estudios de posgrado. El único que tuvo la capacidad de manejar y transmitir los conocimientos de frontera en física y matemáticas fue Sotero Prieto, no obstante haber hecho estudios que no iban más allá de los profesionales.

Otro de los problemas a superar fue la falta de equipo y espacios adecuados para realizar investigación científica. Como paliativo, algunos profesores impartieron sus cursos, generalmente de carácter práctico, en los laboratorios de la Escuela Nacional de Ingeniería y en el Observatorio Nacional de Tacubaya. El nombre de Sotero Prieto se conecta aquí con el de Basilio Romo, Valentín Gama, Joaquín Gallo y Nápoles Gándara, protagonistas de las sucesivas reestructuraciones que sufrió la Universidad Nacional; todos ellos —excepto Sotero Prieto que falleció antes— llegaron a ser profesores de la Facultad de Ciencias, abierta en 1939.

Durante la rectoría de Manuel Gómez Morín, se crearon las jefaturas de grupo en las que quedaron Sotero Prieto, en matemáticas, Basilio Romo en Física, y Ricardo Monjes López en Ingeniería. En 1932, se incorporó como profesor de física teórica, Alfredo Baños, quien había realizado estudios de ingeniería en la Johns Hopkins University, Baltimore y posteriormente estudió un posgrado en el MIT bajo la dirección de Sandoval Vallarta.

Bajo la rectoría de Fernando Ocaranza en 1934, se reorganizaron nuevamente las escuelas y facultades, y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas quedó integrada por la Escuela de Ingeniería.

ros, la Escuela de Ciencias Químicas y el departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas. La academia del departamento quedó integrada por Basilio Romo, Jorge Quijano, Alfonso Nápoles Gándara y Alfredo Baños; los mismos que habían promovido su desarrollo desde tiempo atrás. El único nuevo miembro del grupo fue Carlos Graef Fernández. Como director de la Escuela Nacional de Ciencias Físicas y Matemáticas, Monges López propuso la creación de la Facultad de Ciencias y del Instituto de Ciencias Físicas y Matemáticas, aprobada en 1938 y cuyas actividades iniciaron el 1 de enero de 1939 bajo la dirección de su promotor.

El siguiente artículo, titulado “El memorandum de Harlow Shapley”, se ambienta en esa misma época y trata de un ambicioso proyecto de desarrollo científico en México, ideado en plena Segunda Guerra Mundial por el célebre astrónomo norteamericano. Director del Harvard College Observatory en aquellos años, Shapley fue uno de los grandes líderes de la comunidad astronómica en el siglo XX. El memorandum tenía como antecedente inmediato la construcción del Observatorio de Tonantzintla, una institución de frontera creada gracias al apoyo del gobierno de México a un grupo de jóvenes científicos encabezados por Luis Enrique Erro y a la solidaria colaboración de Harlow Shapley y otros astrónomos de Harvard.

El éxito de esa empresa científica fue reconocido internacionalmente como un ejemplo a seguir y creó expectativas de que esta clase de cooperación, tan efectiva ahora en astronomía y física, debería ser intentada en otras áreas. El optimismo de los astrónomos mexicanos y estadounidenses no encontraba impedimento alguno para que la cooperación científica se limitara exclusivamente a la astronomía y consideraban que podía ser igualmente efectiva en más disciplinas. En medio de las acciones llevadas a cabo por ambas partes en el sentido de estrechar los lazos de amistad y colaboración, el proyecto de Tonantzintla, sirvió para intentar extender la cooperación cultural y política entre los dos países a nuevos campos del conocimiento.

En respuesta a dichas expectativas, en agosto de 1943 Shapley elaboró un documento al que precisamente le puso por título “Memorandum on the Problem of New Scientific Institutions in México Similar to the National Astrophysical Observatory at Tonantzintla”,

en el cual expuso un proyecto de creación de una casa de altos estudios con base en el apoyo a las disciplinas científicas que a su juicio reunían un gran potencial en México, tales como fisiología, geofísica, geología, meteorología, biología, matemáticas y paleontología. Desde la perspectiva de Shapley el plan ideado constituía una revolución científica y formaba parte de la revolución social, económica y política de México.

Además del de Erro y sus colaboradores, Shapley asociaba esta revolución con los nombres de Manuel Sandoval Vallarta, Carlos Graef Fernández y particularmente el de Arturo Rosenblueth; alrededor de quien sugirió centrar la creación y operación de un centro de investigación y estudios superiores en el campo de la fisiología humana y animal. Resulta interesante constatar que esto ocurrió 20 años antes de que Rosenblueth fuera llamado a hacerse cargo de dirigir los trabajos que culminaron en la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, tema de la contribución de Susana Quintanilla con que cerramos esta sección: “Arturo Rosenblueth en la creación del Cinvestav”.

En este artículo Quintanilla se encarga de dar cuenta de los hechos y circunstancias que llevaron a Rosenblueth a idear y dirigir la nueva institución. En ese sentido, la autora refiere que los antecedentes del proyecto se remontan a diciembre de 1958, cuando Adolfo López Mateos sugirió la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y dispuso que el ingeniero. Víctor Bravo Ahuja, primer rector del ITESM fuera su titular. Bravo Ahuja a su vez nombró a otro ingeniero, Eugenio Méndez Docurro, como director del IPN, quien dio preferencia a un proyecto que venía acariciando tiempo atrás: la creación de una escuela de posgraduados. Sobre las bases de unos lineamientos generales, le encargó a uno de sus maestros de la ESIME, Manuel Cerrillo, que se encargara de elaborar un plan más detallado.

Desde hacía más de dos décadas Cerrillo trabajaba en el Instituto Tecnológico de Massachussets y aceptó ocupar parte de su tiempo en la tarea encomendada por su ex alumno. Después de platicar con el decano de la escuela de graduados del MIT y con el jefe del Departamento de Física de ese instituto, elaboró un boceto y lo

envió, en forma de carta confidencial, a Eugenio Méndez Docurro. El proyecto partía de los “propósitos canónicos” de las escuelas de posgraduados: formar a los profesores idóneos para impartir cátedras en universidades e institutos tecnológicos, preparar a los grupos de técnicos y científicos indispensables para el desarrollo de un país.

A pesar del agrado de Bravo Ahuja y de la buena predisposición del presidente López Mateos hacia la propuesta, Cerrillo declinó dirigir la nueva institución. Estaba interesado en colaborar pero no se sentía capaz de asumir su dirección. De todas maneras continuó al frente del proyecto y poco tiempo después elaboró una lista de nombres de científicos destacados que a su juicio estaban dispuestos a consagrar su vida a un ideal. Al frente de esa lista quedaron dos nombres, Arturo Rosenblueth y Manuel Sandoval Vallarta. El nombre de Arturo Rosenblueth era avalado además por el ilustre matemático Norbert Wiener, quien en una plática en la ESIME se refirió a Rosenblueth como un gran científico con quien él colaboraba.

Rosenblueth llevaba más de 20 años trabajando en el Instituto Nacional de Cardiología, donde había creado el Departamento de Fisiología y Farmacología y montó el primer laboratorio experimental, sin fines clínicos inmediatos, dedicado a la investigación científica en el campo de la neurofisiología. Sus preocupaciones científicas lo llevaron a reunirse periódicamente con gente que compartía los mismos intereses; Sandoval Vallarta, Carlos Graef, Ignacio Chávez, Luis Enrique Erro, Guillermo Haro y José Ádem. En estas tertulias a las que se integraron también Eugenio Méndez Docurro y Víctor Bravo Ahuja, fue tomando forma el proyecto que traían entre manos.

Méndez Docurro presentó al presidente Adolfo López Mateos el documento básico que establecía las normas que regirían a la nueva institución científica, así como la lista de candidatos a dirigirla. Finalmente, el secretario de Educación Jaime Torres Bodet anunció el nombramiento de Arturo Rosenblueth como director del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, creado por decreto presidencial el 28 de octubre de 1968.

Apuntes sociológicos para el estudio
de las ciencias de la tierra en México. Fundación
del Real Seminario de Minería (1774-1792)*

Edurne Uriarte

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM

Jorge Bartolucci

IISUE-UNAM

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años, puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara.

J. L. Borges

INTRODUCCIÓN

La historia de la geología en México se puede remontar a la llamada época de las luces, al tercer cuarto del siglo XVIII, momento de auge de la ciencia moderna, creación de los primeros colegios y academias que institucionalizaron y validaron el pensamiento científico. Como parte de este proceso, uno de los episodios culminantes en la ilustración novohispana fue la fundación del Seminario de Minería, considerada como “la principal institución científica y educativa” de la época colonial.¹ Debido a la importancia que tuvo como espacio

1 El Instituto Geológico y la Facultad de Ingeniería en la actualidad reconocen su origen en la base científica que propició el Seminario de Minería. De igual manera lo hicieron en el pasado,

* La Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y de la Tecnología (SMHCT) otorgó a este trabajo el premio Germán Somolinos D'Ardois al mejor artículo del año.

educativo, esta institución ha ocupado un lugar primordial en la investigación de la historia de la ciencia y de la minería novohispanas. Hoy día existe una extensa bibliografía en estas áreas de investigación que son referencias importantes para el estudio de la sociedad novohispana, sus sujetos e instituciones.²

Para esta ocasión nos hemos apoyado en sólo una parte de ese conocimiento histórico con el propósito de observar y analizar la creación de este colegio a partir de la intervención de un pequeño grupo de personas integrado por mineros, comerciantes, juristas, políticos y estudiosos de las ciencias y artes metálicas, que contribuyeron de alguna manera a crear las condiciones sociales, materiales e intelectuales que posibilitaron su existencia. Confiamos que la reconstrucción de ese proceso, desde la perspectiva de los protagonistas, aporte matices que ayuden a enriquecer el conocimiento sobre la participación del Colegio de Minería en la historia de la ciencia de nuestro país.

La fundación del Seminario se conoce como un típico producto de las ideas ilustradas que llegaron a Nueva España vía los viajeros, las comisiones científicas y, con mayor fuerza, a través de las políticas de Carlos III. Bajo su reinado, se aplicaron una serie de medidas al ramo minero y a diversos espacios políticos, económi-

otras instituciones científicas como el Instituto de Geología. Ezequiel Ordóñez, Archivo del Instituto de Geología, *Datos Históricos*, México, UNAM, 1946, p. 3.

- 2 Además de la bibliografía referida a lo largo del texto, nos apoyamos en algunas fuentes adicionales que son sólo una referencia mínima a la amplitud de textos relacionados con la sociedad, la minería, la ciencia y la educación novohispana. En relación a las biografías: Juan Bautista Arechederreta y Escalada, el *Catálogo de los Colegiales del Insigne, Viejo y Mayor de Santa María de Todos Santos...*, México, 1796, que se encuentra en el Fondo Reservado de la UNAM; José Antonio Alzate, "Elogio fúnebre de Sr. Francisco Javier de Gamboa...", en *Gacetas de Literatura de México*, vol. 3, pp. 373-384, Puebla, 1831; José Mariano Beristain de Souza, *Biblioteca hispano americana setentrional*, Amecameca, Hipólito Vera (segunda edición), 1883; Gálvez Cañero y Alzola, *Apuntes biográficos de D. Fausto de Elhuyar y de Zúñiga*, Madrid, Gráficas Reunidas, 1933. Sobre historia colonia y sociedad novohispana: Andrés Cavo, *Los tres siglos de México durante el gobierno español hasta la entrada del ejército trigarante...*, vol. 3, Jalapa, 1870; Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, t. 1, México, Libros del Bachiller Sansón Carrasco, pp. 11-100.; Sobre minería, práctica y ciencia: Hugo Aréchiga y Carlos Beyer, *Las ciencias naturales en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999; Santiago Ramírez, *Datos para la historia del Colegio de Minería: Recogidos y compilados bajo la forma de efemérides*, México, Gobierno Federal, 1890.

cos y sociales que tuvieron la misión expresa de sacar a España del atraso económico e intelectual en que se encontraba en relación con otros países europeos. Como parte de aquella labor, se comprenden también otras instituciones que se crearon en la misma época: la cátedra de anatomía (1768), la Academia de San Carlos (1785), el Jardín Botánico, junto con la cátedra de botánica y el Anfiteatro.³

Pero, ¿cuáles fueron las condiciones y motivaciones particulares que condujeron las reformas hacia el ramo minero?, ¿cómo fue abriéndose el camino que derivó en la creación de un nuevo espacio educativo?, ¿de qué manera se relacionaron las personas con el pensamiento ilustrado y la ciencia moderna?, ¿cómo y por qué se conectaron los intereses, los motivos y las valoraciones de nuestros protagonistas con los nuevos horizontes de conocimiento que se perfilaban?, en suma y parafraseando a Wright Mills⁴ ¿cómo se conectaron las biografías de aquel grupo de hombres con los acontecimientos históricos que vivieron?

Mediante este enfoque de claro corte sociológico⁵ queremos indagar las circunstancias que los llevaron a relacionarse e interactuar en un espacio donde estaban en juego, por una parte, la solución de problemas prácticos y teóricos de la minería y, por la otra, el encuentro de la ilustración española con la sociedad novohispana.

3 Enrique González González, "La reedición de las constituciones universitarias en México (1775) y la polémica antiilustrada", en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM, 2000, p. 60; José Miranda, *Humboldt y México*, México, UNAM, 1962.

4 C. Wright Mills, *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

5 Para las referencias de teoría sociológica utilizadas en este trabajo, véase Jorge Bartolucci, *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2000; Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999; Norbert Elias, *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996; Max Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica*, México, Amorrortu, 1993, pp. 60-101.

MINERÍA Y SOCIEDAD NOVOHISPANA

Pese a que la minería fue desde siempre una de las actividades económicas más desarrolladas de la Nueva España, la conformación de los reales de minas se dio de manera irregular y con muchos problemas de organización. Los primeros españoles que se adueñaron de minas y tierras para las haciendas, como tantos otros que se aventuraron a las nuevas tierras americanas, formaron también parte ese proceso de conquista y colonización. De modo que poblaron el nuevo mundo con los referentes que poseían y sobre esas bases coadyuvaron a conformar la sociedad colonial.

Con el tiempo, aquellos primeros españoles dejaron de estar solos entre los naturales y, como resultado largos procesos de interacción social, los españoles peninsulares y los nacidos en América conformaron nuevos grupos sociales que configuraron importantes espacios de poder político, económico y religioso.

El ramo minero estaba articulado con otros centros de poder igualmente importantes en la sociedad novohispana, como la Iglesia, los comerciantes, los agricultores y hacendados. Ligados por intereses económicos, procedencia étnica y lazos de parentesco, ellos integraban la minoría que efectiva y realmente dirigía la colonia.⁶ Si bien tenían como principal referente a España, sus posiciones, intereses y perspectivas dentro de aquella sociedad de finales del siglo XVIII, alimentaban cierta autonomía de la península.

En España era vívida la necesidad de recuperar su supremacía sobre las colonias americanas y, por tal motivo, en la segunda mitad del siglo XVIII, la corona se ocupó de aplicar medidas tendientes a ejercer un mayor control sobre sus posesiones americanas. Aquella decisión “motivada por el despotismo ilustrado español” fue sostenida por españoles fieles al rey que pusieron en práctica las llamadas

6 Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico 1750-1808” en Daniel Cosío Villegas, *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1987, p. 486.

reformas borbónicas.⁷ Tal es el caso de José de Gálvez (1720-1787) que durante su estancia como visitador (1765-1771), impulsó las restricciones al virrey, a la Iglesia y al Consulado de Comerciantes, que eran las figuras de mayor autoridad y que concentraban el mayor poder en la Nueva España. Por debajo de éstos se encontraban los mineros, los agricultores y los altos funcionarios del gobierno, con quienes compartían el poder económico y político.

Gálvez penetró con fuerza en estos espacios con el objeto de limitar los poderes que día con día se consolidaban en la Nueva España y sus decisiones afectaron con el tiempo su organización social y económica. El visitador intervino directamente en la delimitación de los alcances de la autoridad del virrey con la aplicación del sistema de intendencias, que tenía por objeto distribuir las labores y delegar el poder de éste en varios funcionarios llamados intendentes. Pese a que el nuevo plan no se aplicó en su totalidad, el virrey, la Real Audiencia e instancias menores de la política, la economía y la administración colonial, resintieron la implantación de este sistema.

En el caso de la Iglesia, el interés por mermar sus beneficios y privilegios económicos y sociales llevó a poner límites al control social clerical que ejercía en la Nueva España, como cabeza del orden moral y educativo.⁸ La medida más estratégica de la visita de Gálvez en este sentido fue la expulsión de los jesuitas en 1767. A lo largo de casi dos siglos de trabajo en América, la Compañía de Jesús había consolidado misiones y colegios que eran parte de la organización eclesiástica y educativa de la colonia, y que resultaron seriamente afectadas.

En cuanto a los grupos económicos, uno de los más poderosos en fechas de la visita de Gálvez, era el Consulado de Comerciantes de la ciudad de México. De acuerdo con Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, el desarrollo de la minería en el siglo XVIII se debió en gran medida a la participación del Consulado de Comerciantes, los “mercaderes de plata” y la Iglesia fundamentalmente. Su inversión posibilitó la activación de la minería y, “de ser una actividad típica

7 José Miranda, *op. cit.*

8 *Idem.*

de enclave se convirtió, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, en un estímulo de la economía de la Nueva España”.⁹

Es decir que la inversión obtenida por medio de los comerciantes y la Iglesia desarrolló a largo plazo mecanismos para obtener capital e invertir sin depender de los créditos provenientes de la metrópoli. De esta manera, la producción minera adquiriría cierta independencia del control colonial en función de las necesidades locales.

Con las restricciones de la corona, y de Gálvez en particular, los comerciantes se vieron afectados en dos sentidos. Por un lado, la apertura de puertos entre España y las colonias concluyó con el surgimiento de nuevos consulados y la consecuente pérdida del monopolio comercial. Por otro, la creación del sistema de intendencias perjudicó tanto a los comerciantes como a la Real Audiencia, debido a la formación de nuevos cargos administrativos que afectaban las posiciones políticas de los novohispanos.

En este contexto se llevó a cabo la reforma al ramo minero y la aprobación de las nuevas reales ordenanzas de la minería en 1783, donde se formalizó la creación del Real Tribunal del Importante Cuerpo de la Minería en 1777, junto con el Banco de Avío y el Real Seminario de Minería, inaugurado en 1792, tema de este trabajo. Pero, ¿hasta qué punto las reformas encabezadas por José de Gálvez, comprendidas dentro del conjunto de acciones que se definen como reformas borbónicas, fueron decisivas en la fundación de una institución educativa cuyo objetivo era la formación de sujetos instruidos en las ciencias y artes metálicas?

Con la intención de aportar algunas respuestas a esta pregunta, en primer lugar centraremos nuestra atención en las formas de adquisición y transmisión del conocimiento que precedieron a la gestión de Velázquez de León en el proceso de creación del Real Seminario de Minería. En segundo lugar, veremos cuáles fueron las implicaciones de los cambios ocurridos para el destino del Seminario en relación con la llegada de Fausto de Elhuyar enviado por la corona española.

9 Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, *op. cit.*, p. 477.

PRÁCTICA Y TEORÍA DE LA MINERÍA

Probablemente, la minería haya sido el sector económico que más marcó la organización de la sociedad novohispana. Las condiciones económicas que posibilitaron su formación se debieron en gran medida a las riquezas obtenidas por los primeros beneficios de oro y plata. Sin embargo, la facilidad con la que se explotaban las minas en un principio hizo que estos primeros mineros trabajaran “sin el menor interés por los aspectos teóricos porque pensaban que la minería era cosa de pura suerte.”¹⁰

Es decir que la necesidad de los mineros por desarrollar formas de explotación y beneficio dependía de los retos que día a día enfrentaban. No obstante, aquellos primeros mineros que se apoyaron en los métodos empleados en su época y se valieron del conocimiento que da la experiencia, transmitieron saberes que se convirtieron en los únicos referentes disponibles para ejercer el oficio de minero. Podríamos decir que la acumulación de conocimientos a lo largo de ese periodo fue resultado de dos formas de transmisión de experiencias. Por una parte, la actividad particular de los dueños, beneficiadores, aviadores y demás trabajadores de la práctica minera; por otra, las publicaciones sobre las prácticas novohispanas y las condiciones naturales de la explotación y el beneficio minero.

A lo largo del periodo colonial algunos expertos en el arte de explotar minas y beneficiar metales, en su mayoría clérigos, dieron cuenta de una parte del conocimiento acumulado principalmente en Nueva España y Perú. Entre aquellos documentos figura en primer término el trabajo de Bartolomé de Medina que en 1555 inventó en Pachuca el método de patio, el sistema más utilizado para el beneficio de minerales en Nueva España y que se mantuvo a lo largo del periodo colonial. En 1639, Álvaro Alonso Barba inventó en Bolivia el beneficio de cazo o cocimiento.¹¹

10 José Joaquín Izquierdo, *La primera casa de las ciencias en México*, México, Ediciones Ciencia, 1958, p.16.

11 Modesto Bagalló, *La minería y la metalurgia en la América española durante la época colonial*, México, Fondo de Cultura Económica, 1955; José Garcés y Eguía, *Nueva teoría y práctica del beneficio de los metales*, Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional, UNAM, 1802.

En el siglo XVIII se escribieron, igualmente, una serie de estudios relacionados con las mismas preocupaciones y en conjunto, dieron cuenta de una buena parte de los métodos utilizados para la explotación y beneficio. Tal es el caso de los trabajos de Juan de Ordóñez, clérigo de San Ildefonso que trabajó en minas y fue recuperado por Juan Moreno y Castro que escribió el *Arte o nuevo modo de beneficiar los metales de oro y plata*, en 1758; Francisco Javier Gamboa que redactó los *Comentarios a las Ordenanzas de Minas*, en 1761, del cual haremos referencia más adelante; Francisco Javier Sarría que publicó en 1784 el *Ensayo de metalurgia*, y José Garcés y Eguía, abogado, al igual que Gamboa, que escribió sobre el beneficio y lavado de patio y publicó en 1802 la *Nueva teoría y práctica del beneficio de los metales*.¹²

Hacia finales del siglo XVIII se hizo patente la necesidad de aplicar nuevos métodos a la industria minera que para entonces, mostraba algunas deficiencias prácticas y, sobre todo, no estaba produciendo en suficiente cantidad. La escasez de azogue para el beneficio de la plata, las constantes inundaciones, el problema del financiamiento que ocasionaba el abandono de las minas por la falta de recursos económicos y materiales para continuar su explotación y la falta de sujetos instruidos eran algunos de sus problemas más agudos. Hasta 1792, año en que se inauguró el Real Seminario de Minería, la adquisición de conocimientos para ser considerado un “experto en minas” se obtenía en general, por dos medios.

El primero, era la experiencia en las minas, donde la práctica diaria se encargaba del aprendizaje de los métodos de beneficio y extracción de metales. Los dueños de las minas, aviadores, maquileros y dueños de haciendas de beneficio eran los sujetos reconocidos por la habilidad con la que hacían producir sus reales y su experiencia acerca de los problemas de explotación, desagüe y beneficio de minas. Pero, en general, los procedimientos que utili-

12 Roberto Moreno de los Arcos, *Ensayos de historia de la ciencia y la tecnología*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 1986; José Garcés y Eguía, *op. cit.*; Modesto Bagalló, *op. cit.*

zaban no estaban apoyados en nociones de naturaleza teórica que otros pudieran aplicar.

El segundo, eran las instituciones educativas que enseñaban algún arte o profesión. Concretamente, las aulas de los colegios y la Real Universidad, con una orientación claramente escolástica. La posibilidad de enlazar la geometría y la trigonometría como herramientas útiles para la práctica minera dependía del interés particular de cada individuo y la importancia que le concediera a estos procedimientos para ejercer su profesión u oficio. En este mismo sentido, a excepción de los criollos que tuvieron contacto con algunos distritos mineros europeos, como Francisco Javier Gamboa, la vía más accesible era el estudio autodidacto y la discusión con otros individuos y círculos extrainstitucionales. De esta manera, el conocimiento de la teoría y la práctica a finales del siglo XVIII en la América española era el resultado aprendizaje autodidacta.

A lo largo de todo el siglo se desarrollaron diversas propuestas orientadas por las preocupaciones mencionadas, con la intención de aprovechar mejor los recursos y de esa manera lograr un mayor beneficio de las minas. Además de la necesidad de realizar ciertos reajustes en la administración y en las relaciones de trabajo,¹³ se referían a la búsqueda de nuevos conocimientos para el beneficio de los metales, la extracción en la minería colonial, la habilidad práctica y la instrucción de peritos.

De acuerdo con Roberto Moreno de los Arcos, hay al menos tres iniciativas que antecedieron la intervención de la corona española y el Consejo de Indias para dar solución a los problemas del

13 Con respecto de la situación laboral de los trabajadores de las minas, uno de los acontecimientos al que se suele hacer referencia es la huelga de mineros del Real del Monte. Dicha movilización obligó a las autoridades virreinales y españolas a tomar con mayor seriedad la reforma minera. Por lo mismo, este acontecimiento ha estado también comprendido como parte del "contexto" de la reforma minera —de la cual surge eventualmente el Colegio de Minería— junto con las medidas de José de Gálvez con respecto de la expulsión de los jesuitas, la propuesta de creación de intendencias y la liberación del comercio a todos los puertos españoles y americanos. Algunos autores que desarrollan estos temas son Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, *op. cit.*, " ; Roberto Moreno de los Arcos, "Las instituciones de la industria minera novohispana México", en *La minería en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1978; Walter Howe, *The mining guild of new Spain and its tribunal general*, Cambridge, 1949.

ramo minero. En primer término, el escrito del proyectista Domingo Reborato y Solar (1743) cuya iniciativa se centraba principalmente en una compañía por acciones sin requerir necesariamente de la organización de los mineros. En segundo, y con la propuesta del Consejo de Indias para discutir más ampliamente acerca de la compañía refaccionaria, en 1748, José Alejandro Bustamante propuso la erección de una compañía general, en un documento que detallaba de manera más precisa los problemas de la minería y la manera en que debía operar dicha compañía.¹⁴

En tercer lugar, el Consulado de Comerciantes promovió la redacción de *Los Comentarios a las Ordenanzas de Minas de 1761*,¹⁵ y para ello se apoyaron en el jurista Francisco Xavier Gamboa (1717-1794) a quien enviaron a España con el objeto de investigar sobre las prácticas, métodos y teorías que se desarrollaba en la península.¹⁶ Después de cinco años de trabajo, Gamboa regresó con la publicación madrileña de los *Comentarios* en la que sugería nuevas soluciones para los problemas laborales, jurídicos, financieros, administrativos, financieros y de aplicación a la práctica minera. Con respecto del último punto, el autor propuso al Consulado de Comerciantes como la corporación más adecuada en la Nueva España. Pese al brillante trabajo realizado por Gamboa, los comentarios ofrecidos por los comerciantes no prosperaron en el sentido que ellos habían planteado.¹⁷

14 Véase Roberto Moreno de los Arcos "Introducción", en Juan Lucas de Lassaga y Joaquín Velázquez de León, *Representación que a nombre de la minería de esta Nueva España, hacen al rey nuestro señor los apoderados de ella, D. Juan Lucas de Lassága, Regidor de esta Nobilísima Ciudad, y Juez Contador de Menores, y Albaceazgos: y D. Joaquín Velasquez de León, Abogado de esta Real Audiencia, y Catedrático que ha sido de matemáticas en esta Real Universidad*, México, Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería, 1991 [edición facsimilar; la primera edición fue impresa en México por D. Felipe de Zúñiga y Ontiveros, calle de la Palma, año de 1774]

15 Gamboa comentó sobre las Ordenanzas del "Nuevo Cuaderno", expedidas en 1584 por Felipe II y que desde esas fechas, prácticamente no habían sufrido modificaciones. Francisco Xavier Gamboa, *Comentarios a las Ordenanzas de Minas, dedicados al Cathólico Rey Nuestro Señor Don Carlos III*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1987 [primera edición impresa en Madrid, Oficina de Joaquín Ibarra, 1761]; Elías Trabulse, *El círculo roto*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

16 Elías Trabulse, *op. cit.*

17 Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez, *op. cit.*, p. 513; Roberto Moreno Moreno de los Arcos, "Introducción" a *Representación que a nombre de la minería...*

En el último cuarto del siglo se publicó el documento que finalmente recibió la venia del rey. En 1774 apareció la *Representación* —que— *a nombre de la Minería* hicieron el juez y minero Juan Lucas de Lassaga y el jurista y matemático Joaquín Velázquez de León. Este documento aportó soluciones a los problemas de financiamiento, organización, administración e instrucción. El rey aprobó en 1776 las propuestas manifiestas en la *Representación* y, por vía del virrey de Bucareli, solicitó el proyecto para la redacción y publicación de las Reales Ordenanzas de la Minería —mismo que se realizó en ese mismo año y cuya puesta en vigor fue a partir de 1783— para la formal creación del Real Tribunal de Minería, el Banco de Avío y del Real Seminario de Minería.

Los *Comentarios a las Ordenanzas de 1761* y la *Representación de 1774* son los documentos más completos y con mayor orden y detalle acerca de la situación de la minería novohispana y los conocimientos que se aplicaban para la extracción de metales en la época. En ambos documentos encontramos, entre varios asuntos, una descripción detallada al rey acerca de la situación de la minería y la urgente necesidad de aplicar métodos más adecuados y de realizar estudios más consistentes para la explotación y beneficio de minas. Tanto Gamboa como Velázquez de León trataban de manera sistemática y puntual la necesidad de reactivar un recurso económico tan vital para la sociedad novohispana como para la corona. Se trataba de buscar un punto de encuentro entre las necesidades locales por mejorar la industria minera y el interés de la corona de obtener mayores beneficios.

Como parte de las soluciones a los problemas prácticos que aquejaban el laboreo y la explotación, ambos autores evidenciaron un interés particular por acercar la geometría y la trigonometría al conocimiento empírico adquirido en la mina. Gamboa señaló la problemática ocasionada en las minas por la falta de instrucción de los peritos.

Ponderase igualmente la necesidad de prácticos, y peritos, examinados y dotados por los Cuerpos de Minería para el empleo de Mineros, y Azogueros, por los graves daños, y fatales consecuencias que resultan

contra la causa pública con pérdida de muchas vidas, y caudales en los derrumbamientos de Tiros, y labores, errores en estas obras, en los Socavones, y Contraminas, en las medidas internas, y externas, que piden grande práctica, e instrucción en sus Profesiones, para evitar agravios, expensas, y litigios, que suele causar su ignorancia.¹⁸

Gamboa validaba y estimaba el estudio que diferenciaba a los religiosos sobre los dueños de minas y peritos, cuya experiencia no le resultaba suficiente en tanto la práctica no se fortaleciera con los conocimientos de la geometría subterránea. En la mayoría de los casos éstos no poseían el arte de la geometría, carencia que ocasionaba graves daños materiales, económicos y humanos en la actividad minera: “Es cosa dura, que por falta de Geómetras prácticos en su Arte, y que la manejen con providad, y buena fe, sea necesario valerse de sujetos, que no viven de la profesión, aunque sean muy sabios en ellas por sus experiencias, su gran manejo, y su mejor conducta, por haber sido dueños de Minas, y versadose en el conocimiento de sus negocios por muchos años”.¹⁹

Consideraba que el conocimiento y habilidad adquirida en la experiencia que el tiempo otorga debía ser mejorado por medio de la instrucción universitaria. Allí es donde, de acuerdo con Gamboa, se debía adquirir las nociones de geometría y trigonometría. Ambas disciplinas eran, para Gamboa, herramientas indispensables para orientar la observación de los peritos y ayudarlos a plantear sus juicios y consideraciones de una manera más precisa, es decir, con mayor pericia. Como respuesta a esta necesidad, el autor propuso aprovechar el conocimiento reunido en el medio eclesiástico. Una solución poco oportuna si tomamos en cuenta cuáles eran las políticas de la corona española hacia sus colonias americanas en esos años.

De hecho, la situación en la que estaban los religiosos respecto de la minería era ambigua pues si bien, por decreto real, no se les permitía el beneficio de los minerales “por ser cosa indecente, y de

18 Francisco Xavier Gamboa, *op. cit.*

19 *Ibid.* p. 232.

que resulta escándalo, y mal ejemplo”,²⁰ en realidad, éstos participaron desde los inicios de la colonización en el financiamiento y ejercicio práctico de las minas. Además, sus aportaciones manuscritas y publicaciones constituían un acervo importante de conocimientos necesarios para transmitir la experiencia acumulada en cuanto a los procedimientos de beneficio.

El énfasis puesto en los religiosos por Gamboa tenía la intención de corregir el desperdicio que había implicado, para la Nueva España, haberlos puesto al margen de la minería, ya que algunos de ellos habían contribuido significativamente al conocimiento de las artes metálicas, el laboreo y beneficio.²¹ A su juicio, la labor educativa realizada por los jesuitas era de alabarse, puesto que ellos eran los que habían aplicado nociones relacionadas con las ciencias físicas y naturales, transmitiendo a sus alumnos criterios aplicables en el laboreo y beneficio de los metales. Las modificaciones políticas y sociales que se desencadenaron seis años después, con la llegada Gálvez y la expulsión de los jesuitas, no dejaron lugar a dudas de que el proyecto del Consulado de Comerciantes, defendido por Gamboa, iba en sentido contrario al plan borbónico y no ofrecía puntos de encuentro con las políticas impulsadas desde la península.

Por su parte, Velázquez de León también hizo explícita la misma falta de conocimientos y, por ende, la necesidad de formar “sujetos bien instruidos”. Una de las notas referidas en La Representación dice:

Pensar (como algunos piensan) que por medio de una práctica ciega, y desnuda de todo principio científico, se puede llegar a la perfección de que es capaz la Minería, es lo mismo que persuadirse, á que se puede navegar en alta mar con un Práctico, y sin la dirección de un sabio Piloto; que se puede fortificar una Plaza, y conseguirse diestramente su ataque, ó su defensa, sin necesitar de hábiles Ingenieros y Artilleros; y

20 *Ibid.*, p. 21.

21 Gamboa menciona a don Álvaro Alfonso Barba (en el siglo XVII), Juan Ordóñez Montalvo (1758), al jesuita José de Zaragoza y “tantos otros”. Véase también Elías Trabulse, *Francisco Xavier Gamboa: un político criollo en la ilustración Mexicana 1717-1794*, México, El Colegio de México, 1985; Modesto Bagalló, *op. cit.*

en fin que se puede construir un templo, ó un Palacio magnífico, con solo el Sobrestante y los Obreros Albañiles.²²

La cita expresa la necesidad de contar con expertos en el arte metálico como condición para perfeccionar las formas de explotación de las minas. Por lo mismo, dedicó parte de su propuesta a la formación de sujetos propiamente instruidos de acuerdo con los nuevos horizontes intelectuales que ofrecían las ciencias modernas y le apostó a la creación de una institución idónea. La propuesta del Real Seminario de Minería era bastante completa en ese sentido pues en ella incluyó una sección donde detalló las cualidades de quién debía dirigir dicha institución, la estructura inicial de las cátedras, el cupo inicial de alumnos y un modelo educativo que combinaba el trabajo en aulas y la experiencia de campo. Teoría y práctica eran importantes para este hombre novohispano. En este proceso, el Real Seminario de Minería se perfilaba como un espacio destinado a quienes reunían las condiciones de convertirse en peritos.

Es muy claro que la propuesta formulada por Velázquez difiere de la de Gamboa no tanto en el sentido intelectual como en el político. La solución que Gamboa ofrecía implicaba apoyarse en los jesuitas y en el Consulado de Comerciantes, grupos que habían sido afectados por sus políticas. La posición política sustentada en los *Comentarios* no congeniaba con la postura política representada por el visitador. No es casual que uno de sus mayores desenfados con la implantación de las Reformas Borbónicas haya ocurrido en 1767, cuando mostró su radical descontento ante la expulsión de la Compañía de Jesús.²³

En cambio, la propuesta de Velázquez de León apuntaba a la solución de los tres problemas más importantes de la minería: el administrativo, el organizativo y el educativo, sin contrariar el mandato político de Gálvez. José de Gálvez era funcionario de la corona

22 Juan Lucas de Lassaga y Joaquín Velázquez de León, *op. cit.*, p. 37.

23 Gamboa fue expulsado de la Nueva España en dos ocasiones por José de Gálvez. La primera vez fue enviado por espacio de tres años a España y en la segunda ocasión partió a Cuba como Oidor de la Real Audiencia. Allí permaneció cuatro años y regresó en 1788, después de la muerte de Gálvez. Elías Trabulsee, *Francisco Xavier Gamboa...*

española desde 1750, año en que ocupó el cargo de primer ministro de Estado. Desde entonces, su carrera política fue en ascenso y sus vínculos con la corte hicieron cada vez más estrechos. Para 1764 recibió el cargo de alcalde de casa y corte que lo llevó a establecer una relación mayor con el Consejo de Castilla. Allí se encontraba cuando murió el visitador general, inicialmente nombrado por el rey, y en cuyo lugar fue propuesto para sustituirlo en febrero de 1765.²⁴ De por sí el cargo de visitador era uno delicado y, en este caso particular, más aún, pues se trataba de aplicar medidas que afectarían intereses que a esas alturas habían echado fuertes raíces en la sociedad novohispana.

En la corte, José de Gálvez obtuvo importantes apoyos y relaciones con funcionarios y miembros de la realeza española como el conde de Aranda y el conde de Floridablanca,²⁵ con quienes compartía el interés por fomentar el estudio de las ciencias y las artes en España y el objetivo de sacarla del atraso en que se encontraba frente a otros países europeos.²⁶ Desde entonces, y antes de su llegada a Nueva España, se puede observar en Gálvez una marcada valoración personal acerca de los conocimientos matemáticos, físicos y químicos que circulaban en Europa.

En el primer año de su visita conoció a Joaquín Velázquez de León, por quien mostró un personal interés por su trabajo y conocimiento en minería y ciencias. Gálvez y Velázquez de León mantuvieron una estrecha comunicación que se extendió más allá del tiempo que duró la visita.²⁷ De regreso a España, Gálvez recibió, entre otros nombramientos, el cargo de secretario de Estado del Despacho Universal de Indias (1776-1787), desde el cual se mantuvo vinculado con la problemática de las colonias. Entre otros asuntos de importancia, participó en la aprobación de la *Representación de 1774*.

24 Herbert Priestley, *José de Gálvez, visitor – general of New Spain 1765-1771*, Berkeley, University of California, 1980.

25 *Idem*.

26 Jesús Palacios Remondo, *Los Delhuyar: La Rioja en América: biografía de los hermanos Juan José y Fausto a través de fuentes y bibliografía*, Logroño, Gobierno de la Rioja-Consejería de Cultura, Deportes y Juventud, 1992.

27 Roberto Moreno de los Arcos, "Introducción" a *Representación que a nombre de la minería...*

Por esa razón, es oportuno considerar las condiciones que favorecieron este encuentro, así como las circunstancias bajo las cuales se fundieron sus mutuos intereses.²⁸ Para ello, nos detendremos en la biografía de Velázquez de León (1732-1786), cuyas experiencias vitales nos hablan del contacto que tuvo con la minería, tanto desde el punto de vista práctico como intelectual.

Para Santiago Ramírez, uno de sus primeros biógrafos, fue importante tener presentes “todas las facetas” de este personaje,²⁹ mismas que situadas socialmente adquieren una relevancia sociológica considerable. Primero, su contacto con la minería data de su infancia en la hacienda de su padre: Velázquez de León nació en el seno de una familia descendiente en línea directa de españoles conquistadores que se habían consumado en la actividad minera desde entonces. Como vástago directo de español, conquistador y minero, su origen lo acercó desde un primer momento con este oficio. Este vínculo familiar hizo posible posteriormente su relación con otros mineros dedicados a la extracción y beneficio de las minas.

Por otra parte, sus intereses intelectuales lo condujeron al estudio de las matemáticas y la astronomía y a impartir cátedra dentro de la Real Universidad. Además de su formación en leyes,³⁰ se interesó en esas disciplinas y destinó recursos propios para crear una academia para su estudio.³¹ Eduardo Flores Clair refiere que entre la

28 Roberto Moreno, “Las instituciones de la industria minera...”, p. 111, sugiere que Gálvez y Velázquez mantuvieron una estrecha relación, no sólo durante la estancia del primero en México, también cuando éste regresó a España, donde recibió los cargos de miembro de la Junta General de Comercio, Moneda y Minas y gobernador de la primera sala del Consejo de Indias.

29 “El Sr. Velázquez de León, presenta un aspecto múltiple, cuyas interesantísimas fases hacen de él una figura prominente, ya se le considere como juriconsulto, como matemático ó como minero; pues sea cual fuere el punto de vista bajo el que se le examine, se descubre siempre al sabio”, Santiago Ramírez, *Ensayos biográficos de Joaquín Velázquez de León y Andrés Manuel del Río*, México, Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería, 1983. p. 5 [primera edición facsimilar de las biografías de 1888 y 1891, respectivamente].

30 Con la muerte de su padre, a temprana edad del niño, su tío Carlos Celedonio Velázquez de León se ocupó de su educación que fue primero en el Colegio Tridentino, después en la Real Universidad donde obtuvo el Bachiller en Cánones y finalmente pasó al Colegio Mayor de Todos los Santos, época en la que estudió leyes.

31 Antonio León y Gama, “Carta que en elogio del Sr. Don Joaquín Velázquez de León, colegial que fue del insigne, mayor y mas antiguo colegio de Santa María de Todos los Santos de esta ciudad de México, abogado de la real audiencia de ella, e individuo de su ilustre colegio, ca-

extensa variedad temática que abarcaba su biblioteca, es notoria la presencia de una inclinación particular hacia las materias de orden científico.³² El ejercicio jurídico resultó rebasado por estas actividades y fue gracias a esto que Velázquez de León obtuvo amplio reconocimiento entre algunos de sus contemporáneos.

Los años anteriores a la redacción de la *Representación de la Minería de 1774* resultaron fundamentales en la vida profesional de Joaquín Velázquez de León. Antonio León y Gama, amigo y colega suyo, y el historiador Roberto Moreno, coinciden en que fue abogado de la Audiencia por espacio de diez años, hasta la fecha en que aceptó su nombramiento como catedrático de Astronomía en la Real Universidad. Esto ocurrió en 1764, un año antes de la llegada del visitador. En ese mismo año Velázquez de León conoció a Lassaga y “se asoció con él para el estudio intenso de la explotación minera en la Nueva España y sus problemas”.³³ Éstos fueron los primeros trabajos con los que Velázquez de León se involucró en temas relativos a la minería.

El encuentro con José de Gálvez ocurrió entre 1766 y 1767, cuando le expuso un par de documentos redactados en colaboración con Lassaga, relativos a una propuesta para separar el oro de la plata de baja ley y la reducción al precio del azogue. Finalmente, fue con las discusiones sobre el proyecto de desagüe del Valle de México, iniciadas en marzo de 1767, que ambos personajes establecieron una relación más estrecha. A partir de este momento, “Velázquez de León se incorporó al plan de Reformas de Carlos III que ejecutaban el visitador José de Gálvez y el Marqués de Croix”.³⁴

tedrático de matemáticas en la real y pontificia Universidad, del consejo de S.M., su alcalde de corte honorario, y director del importante cuerpo de minería de este reino, escribió a un dependiente suyo D. Antonio de León y Gama”, t. 4, en *El Museo Mexicano*, México, Ignacio Cumplido, 1844. Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León y sus trabajos científicos sobre el valle de México 1773-1775*, México, UNAM, 1977; Santiago Ramírez, *Ensayos biográficos...*

32 Eduardo Flores Clair, *Minería, educación y sociedad. El Colegio de Minería, 1774-1821*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2000, p. 88

33 *Ibid.*, p. 26.

34 *Ibid.*, p. 31.

En 1768 suspendió su actividad docente en la Real Universidad para viajar a California y reunirse con Gálvez. En ese mismo viaje realizó observaciones astronómicas de manera simultánea con sus colegas, Antonio León y Gama y José Ignacio Bartolache, acerca de la latitud y longitud del valle de México.³⁵ Velázquez de León se tomó casi un año desde su regreso en 1770 para reincorporarse a la Universidad pues, entre otras actividades, dedicó parte de su tiempo a redactar un informe sobre el estudio de la minería en California, mismo que entregó al virrey Croix a principios de 1771.³⁶

En 1773 se retiró definitivamente de su cátedra universitaria. Un año después, aparecieron dos trabajos sobresalientes en su trayectoria intelectual y profesional. Como resultado de su participación en el proyecto del desagüe de la ciudad, Velázquez de León redactó un informe que rindió en diciembre de 1774.³⁷ Junto con el resultado de sus investigaciones acerca de la historia de las lagunas y las obras de desagüe realizadas en la ciudad de México, existe también un manuscrito donde reunió información sobre el valle de México, trabajo que ha sido considerado dentro de los más brillantes de su trayectoria intelectual.³⁸

En los primeros meses de ese mismo año, apareció la publicación de la *Representación* de la Minería, tan bien recibida por José de Gálvez. El 1º de julio de 1776 José de Gálvez aprobó la redacción del proyecto para las *Reales Ordenanzas de la Minería*³⁹ para constituir en cuerpo formal el gremio minero y crear el Real Tribunal de

35 Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León...*; Elias Trabulse, *El círculo roto...*

36 "Informe al virrey marqués de Croix sobre las minas, su laborío, beneficio de los metales y sobre diversas máquinas de su invención puestas en funcionamiento en las Californias." Varias referencias de archivo, véase Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León...*

37 "Informe y exposición de las operaciones hechas por superior orden del Excelentísimo Sr. Bailio Frey D. Antonio María de Bucareli, virrey de esta Nueva España, dirigida al Real Tribunal del Consulado, para examinar la posibilidad del desagüe general de la laguna de México y otros finales a el conducentes", varias referencias de archivo, véase Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León...*

38 *Idem.*

39 Tan solo cinco meses después de su nombramiento como Secretario del Despacho Universal de Indias, que sucedió el 30 de enero de ese mismo año. Roberto Moreno de los Arcos, "Las instituciones de la industria minera...".

Minería, el Banco de Avío y el Real Seminario de Minería. Desde ese momento se posicionaron Velázquez de León y Juan Lucas de Lassa-ga como director general, el primero y administrador, el segundo.⁴⁰

Dicho proyecto había sido enviado al rey a través del virrey Bucareli y después de algunos retrasos, las *Reales Ordenanzas de la Minería* se aprobaron y se publicaron en Madrid en 1783, seis años después de lo proyectado por el director.⁴¹ El Tribunal inició sus actividades de manera inmediata mientras que el Banco de Avío no lo hizo sino a partir de 1784, debido a varios retrasos en su puesta en marcha. Por su parte, el Real Seminario tuvo que esperar un poco más aún pues, en general, los problemas organizativos y de financiamiento dificultaron su gestión en los primeros años. Los avances se limitaron a un par de oficios por parte del Tribunal hacia su director para dar inicio a las gestiones para sus constituciones y a la compra de la casa del Hospicio de San Nicolás, perteneciente a los agustinos, cuyas rentas pagaron desde 1778.⁴²

Es cierto que Gálvez no limitó su interés por la minería colonial a las referencias de Velázquez de León, ya que también se relacionó y consideró los comentarios de mineros sobresalientes como José de la Borda, Manuel de Aldaco y el conde de Regla, para impulsar las reformas a la minería.⁴³ Sin embargo, el voto para llevar a cabo la reforma y la organización del cuerpo minero recayó en Velázquez de León y en la aprobación de la Representación que daba respuesta a las solicitudes reales de 1773 para formalizar las juntas de mineros para la conformación del gremio.⁴⁴ En este contexto, es claro que

40 José Joaquín Izquierdo, *op. cit.*, p. 24.

41 Roberto Moreno de los Arcos, "Las instituciones de la industria minera..."

42 José Joaquín Izquierdo, *op. cit.*; Santiago Ramírez, *Ensayos biográficos...*; Eduardo Flores Clair, *op. cit.*

43 Enrique Florescano e Isabel Gil, *op. cit.*, p. 514

44 En diciembre de 1771, el virrey Bucareli propone se formulen nuevas ordenanzas a la minería y el Consejo de Indias aprueba a mediados de 1773 dicha propuesta. A finales de ese mismo año aparece el documento oficial donde la corona española manda la organización del gremio minero. Roberto Moreno de los Arcos, "Introducción" a *Representación que a nombre de la minería...*, p. 48. Los dos documentos de 1773 que consulta Roberto Moreno son del Archivo General de Indias, Sección Audiencia de México, 1129 y Archivo General de la Nación, México, Reales Cédulas duplicadas, vol. 103, exp. 127, respectivamente.

una de las razones de mayor peso para apoyar a Velázquez de León fue que en la *Representación de 1774* se planteó expresamente la necesidad de constituir al cuerpo minero en un gremio formal, redactar nuevas ordenanzas y crear una institución administrada por ellos mismos bajo la tutela y el control peninsular.

La convergencia de los puntos de vista de Gálvez y Velázquez de León implicaba, en términos formales y normativos, una reorganización educativa y laboral para los mineros. La aprobación del Real Tribunal del Importante Cuerpo de la Minería reunió las propuestas novohispanas de varias décadas para la reforma minera. Con esta decisión, Gálvez puso freno a las intenciones de fondo de los comerciantes por administrar y controlar los ingresos producidos por el ramo minero.

El apoyo a la consolidación del gremio minero fue para Gálvez una de las medidas más oportunas para limitar el poder de la corporación de comerciantes, y así debilitó un punto sensible de autonomía criolla e hizo llegar los beneficios económicos de la minería a las arcas del rey.

Bajo tales circunstancias, fue crucial la iniciativa de Velázquez de León para proponer, junto con la creación de este tribunal y el Banco de Avío, la fundación de un colegio de minas para dar instrucción a peritos y mineros a través del estudio teórico y práctico de la minería. Con la aprobación y publicación de las *Ordenanzas*, la educación se dirigió a los españoles ricos o pobres cuyas familias se habían dedicado a la minería o habían poseído minas, quienes recibieron la primera instrucción en matemáticas, física experimental, química, metalurgia y mineralogía.⁴⁵ Por los mismos motivos, los peritos facultativos de minas o beneficiadores debían ser españoles, mestizos o indios nobles.⁴⁶

Mediante dicha instrucción se aspiraba a formar peritos facultados en el uso de los conocimientos de geometría subterránea, ma-

45 *Reales Ordenanzas para la dirección, régimen y gobierno del Importante Cuerpo de Minería de Nueva España y su Real Tribunal General*, p. 192 [facsimilar, segunda edición, México, Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería, 1991; primera edición impresa en Madrid, 1783].

46 *Reales Ordenanzas...*, El título 17 comprende todo o relativo al papel de los peritos en el laboreo y beneficio de minas y metales, artículo 11, p. 190.

temáticas e ingeniería hidráulica. Las Ordenanzas formalizaron y validaron el papel de los peritos en la minería colonial de la siguiente manera: “A ninguno será permitido labrar Minas sin la dirección y continua asistencia de uno de los Peritos inteligentes y prácticos, que en Nueva-España llaman Mineros o Guarda-minas, el cual ha de estar examinado, calificado y aprobado por alguno de los Facultativos de Minería que deberá haber en cada Real o Asiento [...]”.⁴⁷

A partir de ese momento, el Tribunal de Minería fue la instancia idónea para certificar la habilidad para inspeccionar, observar, monitorear, describir, aprobar y proponer maneras adecuadas de explotación y beneficio, a fin de evitar accidentes y obtener mayores rendimientos.

Con respecto a los clérigos, las *Ordenanzas a la Minería de 1783* eliminaron toda posible ambigüedad hacia ellos. En el aspecto económico, quedó explícitamente prohibido para los eclesiásticos y curas el laboreo y posesión de minas por cualquier título;⁴⁸ en cuanto al académico, propusieron que fuesen “profesores seculares” no religiosos los encargados de enseñar “las Ciencias, Matemáticas, y Física experimental conducentes al acierto y buena dirección de todas las operaciones de la Minería.”⁴⁹ Si bien es cierto que la vida cotidiana dentro del Colegio no prescindió de la actividad religiosa,⁵⁰ ésta quedó limitada en su plan educativo, de manera que estableció una separación sustancial frente a los religiosos que hasta entonces habían llevado con mayor constancia el desarrollo científico en relación con la práctica minera.

47 *Reales Ordenanzas...*, título 9, artículo 2º, p.91.

48 *Reales Ordenanzas...*, título 7, artículo 2, p. 77.

49 *Reales Ordenanzas...*, título 18, artículo 4. p. 193.

50 *Reales Ordenanzas...*, título 18, artículo 6. p. 194; Eduardo Flores Clair, *op. cit.*

ILUSTRACIÓN Y DESPOTISMO EN LA NUEVA ESPAÑA

En 1786 falleció Juan Lucas de Lassaga y un mes después, Joaquín Velázquez de León. La pérdida de los principales creadores y promotores novohispanos de las nuevas instituciones modificó sustancialmente sus bases de sustentación. Por un lado, los asuntos administrativos del Tribunal demandaban su pronta sustitución. Por el otro, era necesario asegurar la continuidad del proyecto en los términos en que las relaciones con la península se hallaban en ese momento.

Las Reales Ordenanzas de 1783 autorizaban al Tribunal como la instancia indicada para elegir nuevo director y administrador. La elección era compleja en términos de la continuidad política requerida por el proyecto y del perfil intelectual del nuevo director. No obstante, José de Gálvez se ocupó personalmente de encontrar un nuevo candidato y pasó por alto las *Ordenanzas* al nombrar a Fausto de Elhuyar. De hecho, el nombramiento causó mucho descontento inicialmente y el nuevo director tuvo que enfrentarse a un primer rechazo del Tribunal.⁵¹ En atención al enfoque sociológico adoptado en este trabajo y al argumento desarrollado hasta llegar a este punto, es obligado preguntarnos, ¿por qué José de Gálvez tomó esa decisión en persona y decidió enviar a Fausto de Elhuyar, habiendo otros en la Nueva España que pudieron ocupar el cargo?

Gálvez había estado seis años en Nueva España y el ambiente intelectual no le era desconocido. Además de Velázquez de León y de Gamboa, él tenía conocimiento de algunos contemporáneos igualmente interesados en los estudios de las ciencias naturales y físicas, química, botánica, zoología, geografía y astronomía.

Entre ellos se encontraba José Antonio Alzate, un hombre sumamente interesado en el estudio de las ciencias naturales y que también tenía conocimientos sobre beneficio y laboreo de minas,

51 José Luis Peset, "Los orígenes de la enseñanza técnica en América: El Colegio de Minería de México", en Clara Inés Ramírez y Armando Pavón (comps.), *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, México, CESU-UNAM, 1996, pp. 397-415; Jesús Palacios Remondo, *op. cit.*; Clementina Díaz y de Ovando, *Los veneros de la ciencia mexicana: crónica del Real Seminario de Minería (1792-1892)*, México, Facultad de Ingeniería-UNAM, 1998.

quien, además de ser alguien muy reconocido por el empeño puesto en la difusión de la filosofía y las ciencias, estaba bien relacionado con instituciones y academias en Europa, como la de Ciencias de París, el Jardín Botánico de Madrid y la Sociedad de Amigos del País Vasco;⁵² Antonio León y Gama, matemático y astrónomo, a quien Velázquez de León le había ofrecido de palabra una cátedra en el Colegio;⁵³ José Ignacio Bartolache, médico interesado en la física, las matemáticas y la medicina, que realizó de manera simultánea con Velázquez de León las investigaciones sobre la posición del valle de México, y publicó el *Mercurio Volante*.⁵⁴ Además, el Tribunal de Minería entre 1784 y 1786 había aprobado a varios peritos facultativos entre los cuales se contaban Diego de Guadalajara Tello y José Garcés y Eguía, jurista y minero, autor del citado trabajo, sobre la teoría y práctica del beneficio de los metales.⁵⁵

Todos ellos eran gente formada en Nueva España y que a lo sumo mantenían vínculos intelectuales con individuos o instituciones europeas.⁵⁶ El único que poseía antecedentes distintos era Ignacio Bataller, quien presentó ante el Tribunal la única petición conocida para ocupar el cargo de director del Tribunal. La formación de Bataller era particularmente diferente a la de sus colegas novohispanos: era español, europeo de origen y conocedor de la metalurgia y la mineralogía que se enseñaba en la península.⁵⁷ Cabe destacar que había realizado sus estudios en la Escuela de Almadén y en el distrito

52 La obra de Alzate fue muy importante para la difusión de los debates científicos de la época ya que, entre otras cosas, publicó en 1768 el *Diario Literario de México* (semanal), y de 1768 a 1772, editó los *Asuntos varios sobre ciencias y artes*; en 1787, *Observaciones sobre la Física, Historia Natural y Artes Útiles*, y de 1788 a 1795 publicó las *Gazetas de Literatura de México*. Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León...*; Eli de Gortari, *La ciencia en la historia de México*, Buenos Aires Grijalbo, 1979.

53 Roberto Moreno de los Arcos, *Ensayos de historia de la ciencia y la tecnología en México*, México, UNAM, 1986.

54 Enrique González González, *op. cit.*

55 Roberto Moreno de los Arcos, *Ensayos de historia...*; José Garcés y Eguía, *op. cit.*; Modesto Bagalló, *op. cit.*

56 Elias Trabulse, *El círculo roto...*; Roberto Moreno de los Arcos, *Joaquín Velázquez de León...*

57 *Centenario de la Escuela de Minas de España, 1777-1877*, Madrid, Fundación E.T.S.I. Minas, 1977; Roberto Moreno de los Arcos, *Ensayos de historia de la ciencia ...*

minero de Schemnitz, donde también estudió Andrés del Río, al que Elhuyar invitó más tarde a impartir cátedra en el Seminario; razón por la cual es válido pensar que poseía una formación equivalente. Bataller era una opción razonable para suceder a Velázquez de León, pues reunía los conocimientos requeridos y llevaba varios años de radicar en Nueva España, situación que lo había familiarizado con los problemas y necesidades de la minería colonial. Pese a que su nombramiento no prosperó, fue considerado por Elhuyar para impartir cátedra.

Fausto de Elhuyar (1755-1833) llevaba varios años colaborando con la Real Sociedad de Amigos del País Vasco, que con el apoyo de la corona había financiado la estancia de jóvenes españoles en otros distritos mineros para instruirse con nuevos conocimientos.⁵⁸ Con el objeto de promover los estudios de ciencias y artes en las provincias vascas, visitó varios distritos, entre ellos Freiberg, donde él y su hermano Juan José habían estudiado con Abraham G. Werner, uno de los mineralogistas más destacados de la época.⁵⁹ La sociedad también apoyó la creación del Real Seminario Patriótico de Vergara, en 1777, donde Elhuyar impartió la primera cátedra de Mineralogía entre 1781 y 1785. Así fue como, poco a poco, se vinculó a los estudios de la tierra.

Su colaboración con la Sociedad Vascongada también lo llevó a relacionarse con la aristocracia española, donde alternó con José de Gálvez, el conde de Peñaflorida, el conde Floridablanca y el conde de Aranda. La importancia de este contacto es destacada por Palacios Remondo, biógrafo de los hermanos Elhuyar, quien sugiere que la decisión final de Gálvez pudo haber sido tomada bajo su influencia.

No obstante la importancia que puede haber tenido aquel suceso, es probable que su propia biografía intelectual le haya brindado una formación mucho más completa que la de muchos de sus contemporáneos y que, además, le valiera para ser reconocido en Europa. Dicha formación, aunada a su fidelidad a la corona lo con-

58 Arturo Arnaiz y Freg, *Andrés Manuel del Río: estudio biográfico*, México, Casino Español de México, 1936.

59 Jesús Palacios, *op. cit.*

virtieron en un excelente candidato para ocuparse de la dirección del Tribunal de Minería. La decisión de Gálvez fue un voto de confianza que, a la vez que reforzaba la presencia de la ilustración en Nueva España, garantizaba la continuidad de la intervención peninsular sobre el gremio minero. Además, cabe suponer que la perspectiva de Gálvez con respecto a la difusión del conocimiento ilustrado en la colonia estuviera influida por lo que podríamos llamar una visión imperial del reino de España. Desde este punto de vista, es probable que Gálvez se sintiera suficientemente autorizado para pasar por alto las Ordenanzas aprobadas por él mismo.

Elhuyar recibió su nombramiento en Viena, en julio de 1786, casi cuatro meses después de la muerte de Velázquez de León y llegó a Nueva España casi dos años después.⁶⁰ Su demora se debió a los viajes que realizó desde Viena y de regreso a Madrid, en que procuró reunirse con un equipo conformado por facultativos prácticos de distritos mineros alemanes e hispanos. Entre estos podemos mencionar a los mineralogistas Luis Lindner, Federico Sonneschmidt, Francisco Fischer, al ingeniero de minas Carlos Gottlieb Weinhold y, finalmente a Andrés del Río quien arribó en 1794. Además de realizar estudios en los reales de minas americanos, algunos de ellos fueron también profesores del nuevo seminario, como Andrés Del Río, que vino a impartir la cátedra de mineralogía y se convirtió en una figura fundamental de la vida académica del Colegio.

Al igual que Gálvez, Elhuyar tampoco contempló en las cátedras a los estudiosos de la ciencia novohispana y ese grupo de profesores tuvieron en sus manos la enseñanza en el Seminario de Minería. Hecho que materializó el paso del Seminario de manos criollas a peninsulares. El dato resulta de la más alta significación para este artículo, puesto que refuerza la presencia en Nueva España de la mentalidad científica promovida por la ilustración.

60 A diferencia de su antecesor, el nuevo director se involucró de inmediato en la creación del Colegio. Aquella primera casa que poseía el Tribunal, requirió de varias adaptaciones para su funcionamiento y este fue un motivo importante para que la inauguración proyectada por Elhuyar en 1789 ocurriera el 1º de enero de 1792. José Joaquín Izquierdo, *op. cit.*, p. 24; Eduardo Flores Clair, *op. cit.*

Esto no quiere decir que la ilustración se haya introducido unilateralmente desde la península. El pensamiento ilustrado ya existía en Nueva España. Precisamente, lo que hicimos en este artículo fue mostrar la articulación entre esos dos mundos de experiencia y su conexión con las reformas borbónicas. El enfoque teórico empleado nos llevó a poner en primer plano la interacción entre aquel pequeño número de personas cuyas relaciones y motivaciones contribuyeron a darle forma al encuentro entre los ilustrados peninsulares y los novohispanos. Vinieran de un lado o del otro del Atlántico, todos los personajes considerados aquí, desde Gamboa hasta Velázquez de León, José de Gálvez y Fausto de Elhuyar, pasando por los facultativos prácticos y los catedráticos, consideraban que para incrementar la producción minera era imprescindible apoyarse en nuevos conocimientos.

Lo que parece haber ocurrido, en cambio, es que la corona, obligada por las circunstancias políticas, optó por aplicar políticas de mayor control sobre las instituciones coloniales. De allí su preferencia por el proyecto presentado por Velázquez de León. La idea contenida en la Representación de 1774 para el Real Seminario de Minería, su forma jurídica y puesta en marcha, coadyuvaron a desarticular las formas usuales de aprendizaje y crearon las condiciones favorables para la construcción de un nuevo modelo de adquisición y distribución del conocimiento en el oficio de la minería. Desde esta perspectiva, el Real Seminario de Minería aparece así como la primera institución educativa en la Nueva España, que, al mismo tiempo que contribuyó a enlazar el conocimiento práctico con el saber teórico en las ciencias de la tierra, dio pie a la gestación de las condiciones propicias para la formación de una incipiente comunidad científica en el campo de los estudios mineralógicos, metalúrgicos y con el paso del tiempo, geológicos.

La emergencia de la geología en México en el siglo XIX. Un estudio de caso sobre las relaciones entre la ciencia y el poder

Luz Fernanda Azuela

Instituto de Geografía-UNAM

La práctica científica que dio lugar a la geología como disciplina independiente en el siglo XIX, se caracterizó por su tendencia a transgredir y reformar las fronteras que cortaban el horizonte cultural.¹

Considérese que el estudio de los procesos que explican la configuración de la tierra y los materiales que la forman estuvo ligado originalmente a la minería.

Por esto, en las escuelas de minas se establecieron las primeras cátedras que se ocupaban de tales cuestiones. Simultáneamente, el estudio de los minerales era uno de los objetos de la historia natural, de modo que en las escuelas de medicina y de farmacia se estudiaban éstos a la par que la botánica y la zoología. Mientras, en los museos se formaban colecciones mineralógicas que acompañaban a los herbarios y los especímenes en conservación. Finalmente, la investigación del terreno para determinar su configuración correspondía al campo de la geografía y tanto en su vertiente descriptiva como en la astronómica se plasmaban los resultados de la exploración.

La dificultad para discernir la ubicación de la geología dentro de las fórmulas establecidas para dividir el horizonte cultural parece in-

1 Este texto condensa algunos resultados de la investigación que aparece en *De las minas al laboratorio: la demarcación de la geología en la Escuela Nacional de Ingenieros (1795-1895)*, México, Instituto de Geografía-Facultad de Ingeniería-UNAM (Libros de Investigación, 1), 2005 y también en <<http://www.igeograf.unam.mx/instituto/publicaciones/libros/delasminas/index.html>>.

dicar que la mera enunciación de los cortes y definiciones que se hacen “desde arriba” es insuficiente para explicar sus conexiones con la práctica científica que se verifica “aquí abajo”. Sobre todo porque esta última resuelve la integración de los hechos a un patrimonio y la disposición final de la especialidad, mediante su interacción con las diferentes redes sociales (la comunidad científica, el poder político, los círculos empresariales).

Para Dogan y Parhe, por ejemplo, el papel de las instituciones es determinante en el devenir de las disciplinas y las especialidades. En ocasiones, apuntan, “las especialidades que se superponen son artificialmente encerradas y aisladas dentro de disciplinas”. O bien, agregan, “la formación [académica dominante], la distribución de recursos y las rivalidades entre las instituciones, contribuyen a separar estas subdisciplinas por razones que no tienen nada que ver con la investigación”. Por lo anterior, advierten, los aspectos institucionales constituyen una clave para “comprender por qué la topografía de las ciencias es tan diferente de un país a otro [y para reparar en] la naturaleza arbitraria de las fronteras entre las disciplinas formales”.²

La geología se estudia en México, por ejemplo, como ingeniería geológica en la Facultad de Ingeniería por su génesis en la Escuela de Minería.³ En otros países se inscribe en las escuelas de ciencias, como heredera de la historia natural —igual que la biología.

El ejemplo es ilustrativo porque muestra que el proceso de fragmentación de las disciplinas —y la constitución de las especialidades— no es inmanente y progresivo ni tiene un carácter universal y necesario, ni se materializa homogéneamente en el tiempo y en el espacio. De hecho, los estudios de caso prueban que ninguna disciplina se ha delimitado a través de un proceso orgánico de generación de ramificaciones, o mediante un proceso mecánico de segmentación, que estructuraría nuevos campos disciplinarios. Esto, en virtud de que las transferencias inter y transdisciplinarias que operan en la conformación de los patrimonios de conocimientos de las nuevas

2 Matei Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1991. p. 75.

3 El posgrado en geología se realiza en la Facultad de Ciencias.

especialidades se nutren de factores materiales, sociales y culturales que modelan el propio dominio epistémico y consuman su diferenciación social.

De lo anterior puede inferirse que, en México, el proceso de emergencia de la geología adquirió una singularidad marcada por la dinámica de los conflictos políticos internos, las capacidades científico-técnicas propias y las presiones de las potencias extranjeras. De modo que, hasta cierto punto, la configuración del horizonte cultural del México decimonónico puede interpretarse a partir de las negociaciones entre los intereses de la comunidad científica y los diferentes grupos políticos.

EL SEMINARIO DE MINERÍA Y EL ESTUDIO DE LA GEOLOGÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA INDEPENDENCIA

Igual que en otras latitudes, la *geología* se institucionalizó en la Nueva España durante el periodo caracterizado por la historiografía europea como *la edad heroica de la geología* (1780-1840). Pues, como es bien sabido, fue en la cátedra de Orictognosia⁴ y Geognosia⁵ (1795) del Real Seminario de Minería, donde se enseñó por primera vez la teoría geológica de Werner y se abrió paso a la preparación formal de cuadros técnicos y profesionales que estudiarían la conformación geológica de nuestro país.

Al no contar con textos en español para apoyar sus clases, el catedrático, Andrés Manuel del Río, fue dictándolas con sus apuntes, que más tarde se editaron para formar los *Elementos de orictognosia*, texto que constituye la primera obra de mineralogía producida en nuestra tierra. El texto difundía la teoría werneriana que Del Río había aprendido directamente del autor, de quien había sido discípulo en la Escuela de Minas de Freiberg, en donde fue compañero

4 Término propuesto por Werner (1774) para referirse a la mineralogía determinativa, utilizada para la identificación de los minerales y de los fósiles.

5 Ciencia que trata y define lo relativo a la estructura y situación respectiva de las grandes porciones de la corteza, y a su relación mutua.

de banca de Saussure, Dolomieu y Humboldt, entre otros ilustres geólogos de la gesta europea.

Con las aportaciones de los profesores y egresados del Colegio de Minería se empezaron a realizar los primeros estudios geológicos del territorio novohispano de acuerdo con los cánones europeos y se reinterpretaron los estudios efectuados con anterioridad. Porque, tratándose de un país eminentemente minero, para el siglo XVIII la Nueva España contaba con un buen cúmulo de datos, relaciones, estudios y cartas, realizadas por científicos, empresarios y exploradores.

Otra fuente de estudios geológicos fue la cuenca de México, en virtud de los riesgos que implicaba la ubicación de la capital de la Nueva España en una zona lacustre naturalmente propensa a las inundaciones. El desagüe representaba un reto científico-técnico de tal magnitud, que su solución había propiciado la publicación de un sinnúmero de investigaciones sólo comparable en número al de la metalurgia.

Por otra parte, la abundancia de volcanes en la Nueva España, la colosal altura de sus cimas, la configuración de sus cordilleras, la alta sismicidad de gran parte del territorio y las peculiaridades de sus suelos y de sus aguas habían sido objeto de la curiosidad y la aplicación de los europeos. De manera que desde los primeros textos de los viajeros, aparecieron descripciones detalladas de las novedades americanas e intentos de explicar sus singularidades a partir de los esquemas occidentales. Y desde luego, los trabajos científicos de los viajeros llegaron a un punto culminante con la obra del barón de Humboldt, cuya estancia en México representa el tránsito de los estudios geológicos hacia la nueva centuria.

Como es bien sabido, Humboldt contó con información oficial privilegiada y colaboradores del más alto nivel que lo acompañaron en sus expediciones y le proporcionaron estudios, datos, colecciones naturalistas y mapas, con los que integró su *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España* (1807-1811) y su *Viaje a las regiones equinocciales del nuevo continente* (1807-1834). En ambas obras aparecen las coordenadas geográficas de los lugares que visitó, se registran observaciones astronómicas y meteorológicas, se presen-

tan mapas y secciones de los sistemas montañosos que recorrió, con información geológica inédita, y se hacen descripciones de fauna y flora, correlacionadas con el espacio geográfico en el que se ubican. El *Ensayo político* incluye, además, un estudio detallado sobre las minas mexicanas, apoyado en abundantes datos estadísticos y pormenores sobre la explotación minera.

En relación con las ciencias de la tierra, el viaje americano le proporcionó datos sobre el campo magnético terrestre, que posteriormente elaboraría; descubrió la corriente marina en la costa occidental de Sudamérica —llamada originalmente de Humboldt y hoy conocida como corriente del Perú—, e hizo importantes contribuciones al desarrollo de la geología a partir de sus estudios sobre los temblores de tierra y los volcanes americanos. Respecto del último punto destacan sus conclusiones sobre el papel desempeñado por las fuerzas eruptivas en la historia y desarrollo de la corteza terrestre, que se consideraron decisivas para descartar definitivamente la hipótesis de los neptunistas.

No obstante, la contribución más duradera del barón a la enseñanza de la geología en México fue su “Pasigrafía o ensayo geognóstico sobre el yacimiento de las rocas en los dos hemisferios”, que Andrés Manuel del Río incluyó en la segunda parte del *Tratado de orictognosia*.

Además del valor intrínseco de sus estudios, las obras de Humboldt promovieron el interés de científicos, exploradores e inversionistas, que viajaron a México y realizaron estudios de varias disciplinas. Para el caso particular de la geología, fueron especialmente importantes los viajeros europeos vinculados con compañías mineras. Esto, en razón de que la variada y poco conocida topografía mexicana exigía la atención de técnicos y científicos que efectuaran estudios geológicos y mineralógicos. Como resultado, los propios empresarios financiaron profesionales que hicieran evaluaciones de la geología de las localidades y de la potencialidad económica de los yacimientos. Algunos de ellos plasmaron sus estudios en artículos y libros en donde anotaron datos sobre la naturaleza y la constitución geológica de México.

La obra de mayor trascendencia científica sobre el tema que me ocupa fue escrita por el mineralogista Joseph Burkart (1798-1874) como resultado de una década de investigaciones en el país (que efectuó mientras dirigía la mina de Tlalpujahua). Me refiero al libro *Estancia y viajes en México en los años 1825 hasta 1834 [...], observaciones en las ramas de mineralogía, geognosia, ciencia de minas, meteorología, geografía*,⁶ escrito con el propósito expreso de completar la visión de Humboldt sobre la naturaleza mexicana. La obra comprende estudios sobre las condiciones hidrográficas y climatológicas de la región que exploró, describe volcanes, meteoritos, fuentes termales, distritos mineros, ciudades y edificios precolombinos, e incorpora series meteorológicas, tablas estadísticas, mapas e ilustraciones.

Durante el mismo lapso hubo una serie de proyectos gubernamentales en los que se efectuaron estudios de orden geológico y mineralógico. Ejemplo de ellos fueron los trabajos del Istmo de Tehuantepec (1824, 1826, 1842...), que tuvieron por objeto estudiar la región y levantar su cartografía para la eventual comunicación interoceánica.⁷ Con el tiempo se organizarían otros proyectos del mismo tenor que convertirían la región en una de las mejor estudiadas del territorio nacional.

Entre tanto, se hacía cada vez más evidente la necesidad de contar con investigaciones de carácter general que sirvieran como fundamento para la planeación a largo plazo y la organización de la república. Así, en 1833 se creó el Instituto Mexicano de Geografía y Estadística con los objetivos de construir la carta de la república y levantar la estadística nacional.⁸ Desde su fundación el organismo agrupó la comunidad científica e intelectual del país y cuando co-

6 Joseph Burkart, *Aufenthalt und Reisen in Mexico in den Jahren 1825 bis 1834. Bemerkungen über Land, Produkte, Leben und Sitten der Einwohner und Beobachtungen aus dem Gebiete der Mineralogie, Geognosie, Bergbuckunde, Meteorologie, Geographien, etc.*, 2 vols. E. Schweixwerbart's Verlagshandlung, Stuttgart, 1836.

7 Las fechas aluden a las comisiones del Istmo de Tadeo Ortiz, Juan Orbegozo y José de Garay, respectivamente. Los puntos suspensivos indicarían los proyectos subsecuentes.

8 El Instituto cambió dos veces de denominación y adquirió su nombre actual en 1850. Por comodidad, continuaré con la tradición de sustituir sus pasajeras denominaciones por la última: *Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística* (SMGE).

menzó a publicarse su *Boletín*, la geología contó con un órgano de difusión para las investigaciones que se efectuaban sobre los diferentes temas de la especialidad.

LA GEOLOGÍA DE MÉXICO EN LOS PROYECTOS NACIONALES E INTERVENCIONISTAS DE LA MITAD DE LA CENTURIA (1841-1864)

Para la historia general de las ciencias, el periodo que voy a abordar representa la legitimación de la geología como disciplina académica, independientemente de su reconocido valor práctico y económico.

Su emergencia dentro del horizonte cultural presuponía la consumación de los acuerdos sociales y epistemológicos que institucionalizaron la demarcación de sus fronteras y modelaron su *ethos* específico. Todo ello como producto de un proceso que se desarrolló a partir de la cuarta década del siglo XIX y comprendió los siguientes hechos: la *validación* “universal” de la teoría geológica de Lyell y la puesta en marcha de un proyecto de geología histórica de dimensiones internacionales, el establecimiento de métodos canónicos para el trabajo de campo, la conformación de comisiones nacionales de exploración geológica en diversas regiones del mundo y el establecimiento de cátedras de geología en las instituciones de educación superior.

Un instrumento indispensable para la realización de las tareas de exploración eran los mapas, en donde idealmente se trazarían los datos del terreno. Pero su lenta construcción indujo la organización de expediciones específicas en las que se recogerían simultáneamente los datos para la cartografía y los relacionados con el examen del contexto geológico.

Éste era precisamente el caso de México, donde la práctica de la geología continuaba atada a la exploración mineralógica y geográfica. Aunque la demarcación de sus fronteras conceptuales comenzaba a apreciarse con el cambio de denominación de la asignatura que había borrado del plan de estudios la arcaica orictognosia para abrir

paso a la geología⁹ y se reforzaría con la aparición del *Manual de geología...* de Andrés Manuel del Río en 1841.¹⁰ Su consolidación, en cambio, tendría que aguardar la entrada en escena de Antonio del Castillo (1820-1895), quien empezó a enseñar y *practicar* la geología de Lyell en la cátedra de geología y mineralogía que ocupó en 1949, después del deceso del viejo catedrático.

La práctica de la geología de la segunda mitad del siglo XIX, en este sentido, se enriqueció con los trabajos realizados por profesores, estudiantes y egresados de los colegios de enseñanza superior.¹¹ Al mismo tiempo, continuaba desarrollándose a través de las expediciones de viajeros e inmigrantes, a los que se sumaron las nuevas comisiones gubernamentales.

Las novedades en la práctica de ese entonces, no obstante, provinieron de las dolorosas experiencias intervencionistas que tuvieron su traducción “científica” en los estudios de la frontera que efectuaron mexicanos y estadounidenses al término de la Guerra de 1847, así como en los que se realizaron con los franceses durante el imperio de Maximiliano (1864-1867).

En cuanto a los estudios derivados de la guerra con los Estados Unidos, es preciso aludir a las *Comisiones de límites* que se formaron para efectuar los trabajos de delimitación en el terreno (1849-1855). De acuerdo con un estudio realizado por Tamayo,¹² aunque la comisión mexicana se limitó a realizar trabajos cartográficos y topográficos, sus informes y cartas contienen notas sobre la configuración de la región fronteriza, “los cursos de los ríos, los arroyos y pantanos notables, así como de la dirección general de [los] lomeríos

9 El cambio de denominación corresponde a la reforma a la Instrucción Pública de 1833. Véase Manuel Dublán y José María Lozano (comps.) [1876-1904], *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, vol. 2, Imprenta de Eduardo Dublán, México, octubre 26 de 1833, documento 1268.

10 Andrés M. del Río, *Manual de geología extractado de la Lethaea geognóstica de Bronn con los animales y vegetales perdidos o que ya no existen, más característicos de cada roca, y con algunas aplicaciones a los criaderos de esta República para uso del Colegio Nacional de Minería*.

11 Incluyo aquí a la Escuela de Agricultura (1853), que mencioné.

12 Luz María Tamayo, *La geografía, arma científica para la defensa del territorio*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2001.

y los cerros aislados[...].¹³ Algunas de estas descripciones aparecen en el *Diario* del director de la Comisión Mexicana, José Salazar Ilarregui,¹⁴ mientras que otros informes oficiales inéditos contienen las anotaciones de Francisco Jiménez y las observaciones de Agustín y Luis Díaz.

Las razones de tan magra producción, aclara Tamayo, fueron de orden económico pues los mexicanos apenas dispusieron de los elementos mínimos para realizar las operaciones que les encomendaron.¹⁵ En cambio, los estadounidenses disfrutaron de recursos adecuados para conformar un equipo de geógrafos, topógrafos, naturalistas y geólogos —provistos de instrumental— que llevó a cabo los reconocimientos y la colecta de especímenes. Las investigaciones se concentraron en los tres volúmenes que publicó Emory bajo el epígrafe *Report of the United States and Mexican Boundary Survey (1857-1859)*¹⁶ y se multiplicaron en revistas de las distintas especialidades en los años que siguieron.

En lo que toca a la investigación geológica de los comisionados estadounidenses, conviene citar la estimación de los científicos franceses que llegaron a México una década más tarde:

A su juicio, durante la ejecución de los trabajos los “nuevos territorios se convirtieron en el teatro de una actividad de exploración a la que no [estaban] acostumbrados, desde los reconocimientos de los siglos XVI y XVII”. En su sesión del 1º de diciembre de 1864, la Commission Scientifique du Mexique aconsejó su estudio a los expedicionarios que enviaría en breve, y dictaminó que los trabajos de

13 “Instrucciones de Salazar Ilarregui”, cit. en *ibid.*, p.105.

14 José Salazar Ilarregui, Datos de los trabajos astronómicos y topográficos dispuestos en forma de diario. Practicados durante 1849 y principios de 1850, por la comisión de límites mexicana en la línea que divide esta República de la de los Estados Unidos, México, Imprenta de Juan R. Navarro, 1850.

15 Luz María Tamayo, *op.cit.*, enumera entre sus limitaciones: personal reducido, instrumentos en mal estado y escasez de provisiones, al punto de arriesgar su propia supervivencia.

16 El título completo de la memoria es Report of the United States and Mexican Boundary Survey, made under the direction of the Secretary of the Interior, by William H. Emory, Major First Cavalry and United States Commissioner, 3 vols., Washington, 1857-1859.

los estadounidenses “eran indispensables para completar la bibliografía científica sobre México”.¹⁷

Desde luego, la escasez de publicaciones por parte de la Comisión de Límites mexicana, se explica en términos de las prioridades del Estado en aquellos años de inestabilidad y desgobierno. Aunque hay que reconocer que pese a lo cual, resurgía intermitentemente el imperativo de procurar el reconocimiento del territorio para ubicar los recursos comercializables y la centralización de la información para consolidar el control desde la capital. Esto le dio una relativa continuidad a las actividades científicas en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, en las instituciones de educación superior y en algunos proyectos gubernamentales.¹⁸

En lo que concierne a la enseñanza de la geología, en estos años se instrumentaron reformas significativas: en 1853 se creó el Colegio Nacional de Agricultura, en donde se impartirían las carreras de Agricultor Teórico-práctico y Veterinaria, cuyos planes de estudios incluían orictognosia y geología, entre otras asignaturas.¹⁹ Cuando se introdujeron ahí las carreras de ingeniería “para topógrafos, mecánicos y civiles o de puentes y calzadas”, se les exigió cursar mineralogía y geología.²⁰

El Colegio no tuvo una importancia directa en el devenir de la geología, pero su adopción como materia obligatoria tiene un significado interesante en términos del valor que se asignaba a la disciplina para la cientifización de la agricultura.²¹ Esto en virtud de que se le otorgó el mismo rango que a la química, la física y la botánica

17 *Archives de la Commission Scientifique du Mexique*, vol. 1, Ministère de l'Instruction Publique, Imprimerie Impériale, Paris, 1865-1867, pp. 267 y 339.

18 Tal continuidad puede apreciarse en las publicaciones de la SMGE, los *Anales del Colegio de Minería* y otros medios que aparecieron en el interior del país.

19 Dentro de las materias de ciencias estaban física experimental, botánica, zoología, química general y química aplicada a la agricultura, Manuel Dublán y José María Lozano, *op. cit.*, t. 6, documento 4001, 1851-53.

20 También deberían cursarla los “que aspiraran al título de profesores de agricultura”, *Memoria del Ministerio de Fomento, Colonización, Industria y Comercio*, documento núm. 8, 31 de diciembre de 1856.

21 Éste fue el sentido de las escuelas de agricultura que se fundaron en el siglo XIX en todo el mundo.

—ecuación que comporta la ascendente legitimación de la disciplina en el horizonte cultural.

Sin embargo, el devenir de la geología en estos años dependía de una *práctica* amplia que no necesariamente se vinculaba con su progreso dentro de las aulas, como he venido reiterando. En estos años en particular, hubo una iniciativa de orden “geográfico” que promovió el estudio del contexto geológico de la cuenca de México. Me refiero al establecimiento de la Comisión del Valle de México (1856), que tendría por objeto dar inicio al proyecto mayor e imprescindible de elaborar “el primer Atlas nacional que comprende la historia y la geografía antiguas, la arqueología, la zoología, la botánica, la estadística y las cartas geológica, y geodésico-topográficas del Valle de México”. El proyecto, dirigido desde la Secretaría de Fomento, fue víctima de dificultades políticas que impidieron que los trabajos alcanzaran la totalidad de los objetivos, pero se publicaron varios trabajos parciales, entre los que destaca la *Memoria para la carta hidrográfica del Valle de México*, que consigna algunos datos geológicos del área.²²

Otra iniciativa de gran trascendencia para el desarrollo científico del país provino del ingeniero geógrafo Francisco Díaz Covarrubias, quien sugirió la creación de un observatorio astronómico en la ciudad de México y el establecimiento de una red de observatorios meteorológicos en la república, con el fin de ampliar y sistematizar las observaciones en todo el país.²³ Ambas iniciativas fueron bien acogidas por el presidente Juárez, aunque su materialización se vio obstaculizada por el arribo de las tropas francesas que apoyarían el gobierno del emperador Maximiliano (1863).

En los años que siguieron los republicanos libraron una sangrienta guerra contra los invasores hasta que recobraron el poder

22 La Comisión para la *Carta hidrográfica...* incluyó entre sus objetivos el estudio geológico de la Cuenca y la construcción de una carta geológica, encomendados a Próspero Goyzueta, Manuel Orozco y Berra, 1862, “Memoria para la carta hidrográfica del Valle de México”, en *Boletín de la SMGE*, vol. 9, p. 337-512 [primera época].

23 Véase Luz Fernanda Azuela, “La institucionalización de la meteorología en México a finales del siglo XIX”, en María Luisa Rodríguez-Sala y J. Omar Moncada Maya (coords.), *La cultura científico-tecnológica en México: nuevos materiales interdisciplinarios*, México, UNAM, 1996, pp. 99-106.

en 1867. Entonces se pudo constatar que, pese al costo social y económico de la aventura imperial, la ciencia mexicana había florecido bajo los auspicios del malogrado emperador.

DE LOS PROYECTOS GEOLÓGICOS DE LOS FRANCESES EN EL SEGUNDO IMPERIO A LA FUNDACIÓN DEL INSTITUTO GEOLÓGICO DE MÉXICO (1891)

El espíritu liberal de Maximiliano se expresó en una política científica de moderada solidez en la que colaboraron destacados hombres de ciencia.²⁴ Una de sus manifestaciones fue la reactivación de algunos proyectos como la Comisión del Valle de México, el Observatorio Astronómico y Meteorológico²⁵ y el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia. Pero el proyecto de mayor trascendencia para la geología mexicana fue la Commission Scientifique du Mexique (1864-1867) en la que me centraré por su influencia en la demarcación de la disciplina.

Poco después de la llegada de Maximiliano a nuestro país se organizó en Francia una comisión científica que se proponía explorar el territorio “y conquistarlo para la ciencia”.²⁶ El decreto de conformación de la Commission Scientifique du Mexique (CSM) establecía como prioridad los estudios “sobre la geografía; la constitución geológica y mineralógica del país; la descripción de las especies animales y vegetales; el estudio de los fenómenos atmosféricos y de la constitución médica; el de las diversas razas, sus monumentos [y] su historia”.²⁷ Obviamente el interés en el potencial minero del país predominó entre los invasores, de modo que los estudios geológicos y mineralógicos recibieron particular atención.

24 Al respecto, véase Azuela, Luz Fernanda, “Los naturalistas mexicanos entre el II Imperio y la República Restaurada”, en Patricia Aceves y Adolfo Olea (coords.), *Alfonso Herrera: homenaje a cien años de su muerte*, México, Biblioteca de Historia de la Farmacia, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, pp. 47-67.

25 Luz Fernanda Azuela, “La institucionalización de la meteorología...”, p. 100.

26 Archives de la Commission..., t. 1, p. 14.

27 Archives de la Commission..., t. 1, p. 266.

La CSM se dividió en cuatro comités de acuerdo con la especialidad de los estudios e inscribió la geología en el de Ciencias Naturales y Médicas. Una de las primeras tareas del comité fue la elaboración de un instructivo para la exploración y registro de los datos que, para la geología, fue elaborado por Charles Saint-Claire Deville (1814-1876),²⁸ quien inició sus disposiciones indicando que su meta sería la construcción de la carta geológica de México. Aunque advirtió que como ésta representaba “el resumen gráfico” de la minuciosa exploración geológica del territorio, la carta dependería del “conocimiento suficientemente exacto de la topografía local”.²⁹

Saint-Claire consideraba que apenas se sabía nada sobre “la constitución geognóstica del nuevo imperio mexicano”, y era preciso ampliar y completar lo poco que había hecho “un pequeño número de observadores, entre los que habría que citar [a] Alexandre von Humboldt, Burkart, Gerolt y Berghes”. Desconfiado de las capacidades autóctonas, el francés ordenó que sólo excepcionalmente se recurriera “al apoyo de los trabajos locales”, aunque también exigió que se recogieran todos los mapas, informes y escritos sobre los temas de la especialidad.

Como es de suponer, el ambicioso proyecto no alcanzó su cumplimiento, pero de acuerdo con Maldonado Koerdell, la geología fue el área en la que se efectuaron “los mejores y más amplios trabajos” de la CSM.³⁰ Aquí conviene agregar que a la productividad bibliográfica se sumaron abultadas colecciones y especímenes que fueron a dar a París para enriquecer los acervos de sus centros de acopio. Tal vez el mejor indicador del volumen que acarrearón, fue el traslado del meteorito de Charcas —de 780 kg— que condujo Bazaine hasta el Museo de París.

28 Miembro de l'Academie des Sciences (1857) y director del Observatoire de Montsouris. Estudió las propiedades del azufre y creó una teoría sobre los volcanes.

29 Sainte-Claire Deville, “Géologie et Minéralogie”, *Archives...*, t. 1, pp. 37-48. Las siguientes citas están tomadas del mismo texto por lo que omitiré la referencia.

30 Manuel Maldonado-Koerdell, “La obra de la Commission Scientifique du Mexique”, en Arturo Arnáiz y Freg y Claude Bataillon y (eds.), *La intervención francesa y el Imperio de Maximiliano cien años después, 1862-1962*, México, Asociación Mexicana de Historiadores-Instituto Francés de América Latina, 1965, p. 172.

En cuanto a la trascendencia de la expedición para el desarrollo ulterior de la geología en México, puede afirmarse que los expedicionarios sirvieron como instructores a los científicos locales que se integraron a la CSM, para las investigaciones en gabinete y en campo.³¹ Además, las obras científicas locales que recogieron los invasores dieron lugar a la incorporación de los productos de la ciencia mexicana al acervo de la ciencia occidental del siglo XIX.

Lo más trascendente, sin lugar a dudas, fue la interacción y colaboración continua de los científicos europeos con los mexicanos durante los años imperiales. Porque más allá de la renuencia ulterior a revelar el más mínimo reconocimiento, lo cierto es que la ciencia mexicana renovó los métodos de investigación, incorporó nuevos objetos de estudio, integró instrumental y bibliografía de actualidad a las instituciones y, sobre todo, advirtió las ventajas de una innovadora forma de organización de la práctica científica que se mantuvo como modelo en los años subsiguientes. Por ello, habría que reconocer que la presencia de los franceses tuvo un significado que rebasó los objetivos espurios de la empresa imperial.

En cuanto a la continuidad de los proyectos de los franceses, la república comenzaría por evitar la ruptura con la comunidad científica y proseguiría con el ánimo modernizador y proclive a las ciencias que había anunciado Juárez antes de la intervención.

Considérese aquí la reforma al sistema educativo del país, que transformó el antiguo Colegio de Minería en una actualizada Escuela de Ingenieros. Su gran novedad la constituyen las propias carreras que ofrecía, dirigidas a formar ingenieros de minas, mecánicos, civiles, topógrafos e hidromensores e ingenieros geógrafos e hidrógrafos.³²

31 Algunos fueron nombrados corresponsales en México por el Ministerio de la Instrucción Pública y otros simplemente figuraron entre los colaboradores.

32 Santiago Ramírez, Datos para la historia del Colegio de Minería, recogidos y compilados bajo la forma de efemérides por su antiguo alumno el Ingeniero de Minas..., 1890, p. 490 [segunda edición facsímil, Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería-UNAM, México, 1982].

La geología se impartía en la carrera de Minas, ahora con la novedad de que su enseñanza incluía la paleontología.³³ Con ello, la formación de los futuros “geólogos” —con título de mineralogista— abarcaría ahora las tres subdisciplinas que con la física y la química, completaban el entrenamiento sistemático basado en los contenidos teóricos y esotéricos de la geología de su tiempo.³⁴

Desde luego, la modernización educativa se apuntaló con la instalación de laboratorios y observatorios en los planteles educativos, y en la realización de prácticas de campo. Estas últimas, como sus predecesoras del Seminario y el Colegio de Minería, sirvieron para llevar a cabo exploraciones geológicas y mineralógicas inéditas que incrementaron el patrimonio científico de Ingeniería, Fomento y el Museo Nacional.

Sin embargo, el estudio sistemático del territorio continuaba pendiente, pues hasta entonces ni siquiera se contaba con una carta general de la república ni con las cartas particulares. Estas limitaciones se subsanarían durante el mandato de Porfirio Díaz, quien estableció más de una veintena de instituciones de carácter científico, que transformaron la práctica y el pensamiento científicos de México.³⁵

Su primera iniciativa fue la formación del Observatorio Astronómico (1876) con el fin de apoyar la construcción de una cartografía de precisión. El proyecto se complementó en 1877 con la creación de la Comisión Geográfico-Exploradora del Territorio Nacional (*CGE*), que levantaría la carta de la república y las cartas particulares. La importancia de estos organismos para el desarrollo de la geología

33 En realidad hubo una primera propuesta para incluir la paleontología en los planes de estudio 1861, cuya vigencia habría sido truncada por el Imperio, “Decreto del gobierno sobre la instrucción pública”, en Manuel Dublán y José María Lozano *op. cit.*, t. 9, art. 25, pp. 153-154.

34 Los Ingenieros de Minas debían cursar mecánica aplicada a las minas y a la construcción, topografía, química aplicada, análisis químico, mineralogía, metalurgia, geología, paleontología, botánica, zoología, pozos artesianos, ordenanzas de minería y prácticas de minas, *ibid.*, t. 10, 1867-1869, documento 6182, p. 195.

35 Luz Fernanda Azuela, 1996. “La institucionalización de las ciencias en México durante el Porfirato”, en María Luisa Rodríguez-Sala (coord.), *Tres etapas del desarrollo de la cultura científico-tecnológica en México*, México, UNAM, pp. 73-84.

radicó en la cartografía que llegaron a completar, en cuanto herramienta básica e insustituible para el desarrollo de la investigación.

En lo que concierne a la formación profesional de los geólogos, ésta se continuó impartiendo en la Escuela de Ingeniería, aunque con modificaciones sustantivas en los planes de estudio. En 1881 se reunieron la mineralogía, geología y paleontología en una sola materia y continuaron con las clases de química aplicada y metalurgia, a la que se añadió teoría y práctica de laboreo de minas. Se introdujo la carrera de Ensayadores y Apartadores, quienes cursaban análisis, incluyendo la docimasia y mineralogía.

Sin embargo, el hecho de que la enseñanza de la geología estuviera dirigida a la formación de ingenieros de minas limitaba las posibilidades de la investigación. Para ésta se requería de una escolaridad formal, sistemática y especializada en la disciplina y la existencia de un organismo que dirigiera la investigación y promoviera la discusión de los avances que se iban alcanzando local y foráneamente.

El personaje que pugnó por alcanzar estas metas fue el ingeniero Antonio del Castillo, quien después de haber representado a México en el Tercer Congreso Internacional de Geología, que se efectuó en Berlín en 1885, expuso la propuesta de crear un instituto geológico con el objetivo de construir la carta geológica de México para presentarla en el siguiente congreso, en Londres (1888).

Castillo sabía que la carta geológica tendría poco interés para los políticos, de modo que elaboró una justificación que apelara a “los intereses de la República”. Por eso manifestó que el instituto tendría el propósito de “practicar el estudio geológico del territorio, dando a conocer éste desde los puntos de vista científico e industrial.”³⁶ Aparentemente su estrategia fue adecuada ya que, el 26 de mayo de 1886, el Ministerio de Fomento presentó ante la Cámara de Diputados el acuerdo del presidente Díaz para crear un organismo que se dedicaría al “estudio geológico del territorio [para] darlo a conocer desde los puntos de vista científico e industrial”. Pero las apariencias resultaron engañosas, pues la iniciativa se “congeló” temporalmente

36 “Estatuto del Instituto Geológico de México”, cit. en Ezequiel Ordóñez, *El Instituto de Geología. Datos Históricos*, México, UNAM, 1946, pp. 10-12 [versión mecanográfica].

en el Senado, lo que reveló la necesidad de recurrir a otros medios de persuasión.

Era muy evidente que las dilaciones que obstaculizaban la creación del Instituto de Geología provenían directamente de los intereses en disputa. Desde luego, estaban en juego los intereses de otros científicos (como los médicos y farmacéuticos que pugnaban por establecer el Instituto Médico Nacional), pero también contaban, y mucho, los mineros —locales y foráneos— que harían valer cuantas “negociaciones y ajustes” convinieran a sus intereses.³⁷ Y por supuesto, merodeaban los intereses de otras redes políticas que maniobraban en la asignación de los dineros en un momento en que pesaba la depreciación de la plata. Por último, Porfirio Díaz tampoco quería promover desequilibrios entre los letrados, para no afectar sus propios intereses.

Estas discrepancias impulsaron un viraje en la estrategia de Castillo cuando apartó de la vista del instituto y puso en relevancia intereses de mayor cuantía política. En este caso, de política exterior: me refiero a la invitación formal que recibió el mandatario para participar en la Exposición del Centenario en París.

Si se me permite un poco de fantasía, la argumentación de Antonio del Castillo habría tenido el siguiente tenor:

Ya que hasta la fecha México permanece rezagado a los ojos del mundo por carecer de su carta geológica nacional, qué mejor oportunidad la de construirla ahora para llevarla a París y mostrar la riqueza que esconden las entrañas de nuestra tierra. Y de paso probar a los ojos del mundo que bajo la protección de Porfirio Díaz, México entra a pasos agigantados “al concierto de las naciones civilizadas”.

Esta vez Porfirio Díaz “pudo” darle la vuelta al proceso legal y en marzo de 1888 creó una Comisión Geológica (CG) para que preparara la carta y, por supuesto, hubo de dónde asignarle fondos

37 Los intereses de los mineros quedaron expresados en los argumentos de la Comisión de Industria durante los debates del Congreso. Véase Raúl Rubinóvich, María Lozano y Héctor Mendoza, *Ezequiel Ordóñez. Vida y obra (1867-1950)*, vol. 5, El Colegio Nacional, México, 1998, pp. 28-29.

suficientes para preparar un contingente de *hechos científicos* sobre la constitución geológica y minera de la república.

En este punto, vale la pena detenerse para advertir que la CG fue el primer organismo creado específicamente para llevar a cabo investigaciones de orden *geológico*. Este solo hecho comporta la asimilación de los cortes disciplinarios en la práctica científica: por primera vez en la historia, los “geólogos” mexicanos iban a desplegar una práctica “aquí abajo” que coincidiría con la división canónica de los saberes “allá arriba”.³⁸

Además, la presencia de la CG dentro del sistema institucional de organización de las ciencias —por “temporal” que fuera en ese momento— contribuía al proceso de demarcación social de la geología y legitimaba su práctica dentro de unos límites perfectamente bien identificados por la comunidad científica. Había operado una contundente distribución de valor en la vida social: ahora sí se había deslindado la geología como una práctica independiente de la minería.

La distribución de valor tuvo consecuencias en el inmediato reacomodo de las redes sociales, manifestado en el esfuerzo colectivo que se llevó a cabo para la conclusión del *Bosquejo geológico*, la *Carta minera de la república* y la organización de una colección de cuatro mil ejemplares de minerales, rocas y fósiles, a los que se sumaron los “meteoritos”.

Aquí fue decisivo el puesto de director de Ingeniería que ostentaba Del Castillo, ya que la Escuela proporcionó el local de la Comisión y recurrió a sus estudiantes y egresados para la integración del personal nominal y voluntario, pues obviamente las prácticas se orientaron a la consecución del ambicioso proyecto. La rápida integración de la CG, en este sentido, reveló la presencia de una mayor densidad científico-técnica en el país, ya que en abril de 1888 se había encontrado el personal especializado que lo llevaría a cabo.

Desde luego, la dirección recayó en el *geólogo* Antonio del Castillo, quien incluyó como *geólogo* auxiliar a José G. Aguilera (1857-

38 Deliberadamente excluyó la exploración geológica de la Commission Scientifique du Mexique y las que efectuaron otros extranjeros.

1941), a quien se sumaría después Baltazar Muñoz. Ezequiel Ordóñez (1867-1950), aún era estudiante, de modo que quedó como uno de los “dibujantes y paisajistas”, pero se desempeñó como *geólogo* bajo la supervisión de su mentor.³⁹ Hubo también dos ingenieros topógrafos, un cartógrafo y un escribiente.⁴⁰

Por parte del Ministerio de Fomento, Castillo recibió un sólido espaldarazo: Pacheco no escatimó ni un peso y ordenó la colaboración de todos los organismos de Fomento mediante la disposición de cartas y colecciones mineralógicas. De esta manera, no sólo se integró la carta de la república y otras cartas particulares de la CGE sino un buen número de fósiles y rocas de sus colecciones. También se incluyeron las cartas geológicas del Istmo de Tehuantepec, los datos, especímenes y colecciones de las Comisiones de Límites de Guatemala y Norteamérica, los de las Comisiones de Sonora y Baja California, y los perfiles geológicos de las líneas tendidas por el Ferrocarril Nacional Mexicano.

Además, los miembros de la Comisión aprovecharon las facilidades de la extensa red ferroviaria para realizar expediciones en las que verificarían datos y completarían los vacíos en el conocimiento. Se tomó especial cuidado en “recoger datos relativos a las minas en trabajo y la situación de los centros mineros [...] para formar, en un esqueleto de la Carta Geográfica de la República, la Carta Minera”.⁴¹

Con los resultados del empeño colectivo, Antonio del Castillo llevó la representación de la geología mexicana a la Exposición de París, donde fue galardonado por el *Bosquejo geológico de México*. La medalla sirvió para rubricar su argumentación a favor del Instituto, cuya apertura todavía tendría que aguardar.⁴²

39 Aguilera y Ordóñez fueron discípulos y sucesores de Antonio del Castillo en el liderazgo de la geología mexicana en la primera mitad del siglo XX.

40 Véase Raúl Rubínovich, María Lozano y Héctor Mendoza, *op. cit.*, p. 34.

41 Los datos de los párrafos anteriores provienen de José G. Aguilera, *Bosquejo geológico de México*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1896, pp. 12-14.

42 La aprobación oficial del Instituto se dio el 17 de diciembre de 1888, *Diario Oficial*, t. 19, núm. 152, p. 2, México, 25 de diciembre de 1888.

Finalmente, en 1891 se estableció el Instituto Geológico como una entidad autónoma dentro del Ministerio de Fomento —con una partida especial del presupuesto Federal para su sostenimiento—. Habían concluido las negociaciones entre la comunidad científica y el poder político para alcanzar el reconocimiento de la geología como una disciplina independiente y conquistar la legitimidad profesional de su ejercicio.

De geómetras y charlatanes a ingenieros profesionales. Los artífices del cambio en Jalisco durante el siglo XIX

Federico de la Torre

Universidad de Guadalajara

Cuando se trata de estudiar el desarrollo e institucionalización de profesiones como la ingeniería en las regiones de México, no siempre se debe partir de lo acontecido en la capital del país con sus magníficas escuelas decimonónicas. Jalisco es un ejemplo de cómo, sin negar la influencia que ejercieron esas instituciones educativas centrales a lo largo del siglo XIX, la ingeniería siguió derroteros propios en su devenir, con actores e instituciones que también dejaron su huella muy particular.¹

Un antecedente de primer orden es el Instituto de Ciencias de Jalisco que, al ser creado por el gobierno local en 1827, incluyó el estudio de campos del conocimiento científico-técnico antes no considerados por la educación que había impartido la Universidad de Guadalajara desde su fundación en 1792, hasta su primera clausura en 1826. Además de la medicina y el derecho que antes se enseñaban, a partir de la inauguración del Instituto, dio inicio el estudio de materias que buscaron la formación de agrimensores y arquitectos.

Es importante anotar que al Instituto de Ciencias no sólo le fue encomendado enseñar los conocimientos necesarios para las enton-

1 Algunas ideas de esta colaboración fueron esbozadas por primera vez en el siguiente libro: Federico de la Torre de la Torre, *La ingeniería en Jalisco en el siglo XIX. Génesis y desarrollo de una profesión*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/CETI/ITESO/CICEJ-CAUEJ, 2000. Sin embargo, ahora han sido desarrolladas un poco más, en el marco del proyecto de tesis doctoral en historia que lleva el título de "Industria mecanizada e innovación científico-técnica en Jalisco en la segunda mitad del siglo XIX".

ces nuevas carreras de Agrimensura y Arquitectura. También se le responsabilizó para examinar a quienes ya ejercían como agrimensores con anterioridad (formados como autodidactas), para valorar si podrían refrendar el título respectivo y con ello permanecer vigentes ante las nuevas disposiciones legales.

Con este motivo, el gobierno encargó en 1829 un informe sobre el estado que guardaba la práctica del agrimensor en la época, donde sobresale lo siguiente: según lo consignaba el matemático Pedro Lissaute, después de que el Instituto asumió por más de un año el compromiso de examinar a “varios sujetos que se [habían] presentado para obtener el [título] de agrimensor”, como lo marcaban las nuevas reglamentaciones, se pudo demostrar que quienes ejercían esa actividad para entonces en el estado, eran “en general ignorantes hasta el grado de pretender ellos mismos [que] para ejercer dichas funciones les es inútil el conocimiento de la *trigonometría*, o como ellos la llaman, de la *Teórica*”. Debido a esto, seguía diciendo Lissaute, la mayoría de las personas que se dedicaban a la agrimensura en la época, eran unos “charlatanes que [estafaban] el dinero á los propietarios, á pretexto de unas medidas que solo pueden servir para embrollar todo el sistema territorial del Estado” de Jalisco.²

En descargo de esa grave situación, continuaba el profesor Lissaute, para ese momento el Instituto ya estaba en condiciones de “suministrar cuatro ó cinco jóvenes muy inteligentes” y científicamente formados para fungir como agrimensores, por lo que, decía, gracias a lo cual, “no se podrá ya admitir la objeción [...] que se hacía antes”, por los agrimensores charlatanes de la entidad en el sentido de que, en aras de impedir la regulación del ejercicio de esta profesión, pretextaban “falta de sujetos instruidos en la materia”.³

2 Pedro Lissaute, “Nota instructiva sobre el estado en que se halla la agrimensura en el Estado [de Jalisco], redactada por el profesor de la primera sección [matemáticas] del Instituto, en cumplimiento del acuerdo de la Junta Directiva de Estudios, del día 7 del corriente”, Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ), *Archivo de la Dirección de Instrucción Pública*, 29-14-1057, Guadalajara, 13 de diciembre de 1829.

3 Pedro Lissaute, “Nota instructiva sobre el estado en que se halla la agrimensura en el Estado [de Jalisco], redactada por el profesor de la primera sección [matemáticas] del Instituto, en cumplimiento del acuerdo de la Junta Directiva de Estudios, del día 7 del corriente”, BPEJ, *Archivo de la Dirección de Instrucción Pública*, 29-14-1057, Guadalajara, 13 de diciembre de 1829.

A partir de entonces, y a pesar de las múltiples clausuras de que fue objeto el Instituto al calor de las continuas disputas políticas e ideológicas del XIX, inició toda una tradición que paulatinamente forjó las bases para la enseñanza de las ciencias físico-matemáticas y el posterior afianzamiento de la profesión de ingeniero en Jalisco. En este trayecto fue muy importante lo realizado por los profesores Pedro Lissaute y José Gutiérrez, después de la independencia. Pero también fue trascendental el aporte de quienes les sucedieron en posteriores décadas del mismo siglo, a través del mismo Instituto de Ciencias, la Sociedad de Ingenieros de Jalisco (desde 1869) y la Escuela de Ingenieros de Jalisco (de 1883 a 1896). Mostrar en esta breve pincelada quiénes fueron los principales artífices de la transición vivida en la ingeniería jalisciense, a lo largo del siglo XIX, es el objetivo principal de esta colaboración. Igualmente, se pretende mostrar cómo, a veces con apoyo oficial y en otras con el esfuerzo particular, sobre todo mediante la Sociedad de Ingenieros de Jalisco, estos personajes hicieron posible la profesionalización de la ingeniería.

JOSÉ GUTIÉRREZ

Y PEDRO LISSAUTE: LOS PILARES

Al abrirse el Instituto de Ciencia de Jalisco fue muy notoria la carencia de profesores locales para ocupar las cátedras relacionadas con las ciencias naturales, físico-matemáticas, idiomas extranjeros y bellas artes. Estos campos, principal novedad respecto de la herencia que dejó la clausurada Universidad de Guadalajara, fueron atendidos, en la mayoría de los casos, por profesores extranjeros. Bajo esta circunstancia, se puede comprender por qué los dos más importantes precursores de la ingeniería jalisciense provenían de otros países, como se verá enseguida.

El arquitecto José Gutiérrez nació en Málaga, España, en 1772. Inició sus estudios de arquitectura en la península Ibérica y los concluyó en la Academia de San Carlos, de la ciudad de México. Muy joven, se integró como dibujante a la famosa expedición científica

encabezada por Alejandro Malaspina en la Nueva España, a finales del siglo XVIII. Pocos años después, en 1805, por recomendación del arquitecto Manuel Tolsá, le tocó dirigir los trabajos de construcción del Hospicio Cabañas en la ciudad de Guadalajara, donde también se intentó impulsar una escuela pública de aritmética, geometría, arquitectura y dibujo (proyecto frustrado pocos años después, debido a la revolución de Independencia). En 1816 fue director de la Sección de Arquitectura de la Academia de San Carlos, en la ciudad de México. También, al finalizar ese año (en el mes de diciembre), fue nombrado director de la Academia de Dibujo de Guadalajara, posición que conservó hasta mayo de 1818 en que fue clausurada por el ambiente de inestabilidad política que se vivía.

El Instituto abrió una sección especial para la Academia de Arquitectura, Dibujo, Escultura y Pintura, de la cual fue responsable Gutiérrez hasta 1834. La Academia fue suspendida cuando se clausuró el Instituto por los conservadores después del triunfo del Plan de Cuernavaca. El trabajo realizado por la Academia y José Gutiérrez en esos siete años fue suficiente para impregnar la imagen de ambos en Jalisco. A partir de la clausura del Instituto no se sabe más del arquitecto Gutiérrez por tierras jaliscienses.⁴

Sobre Pedro Lissaute (?-1832) se tienen menos referencias que de Gutiérrez. Se ha dicho de él que se avecindó en Guadalajara en 1823 y al poco tiempo incursionó en el periodismo con un claro matiz anticlerical. Sin embargo, gracias a sus amplios conocimientos en matemáticas el gobierno de Jalisco lo nombró catedrático de esa materia al abrirse el Instituto. Más tarde, se le encargó la dirección de ese establecimiento educativo. Después de varias expulsiones, tanto de Jalisco como del país, debido a las confrontaciones que tenía con algunos sectores sociales por cuestiones ideológicas, Lissaute murió

4 Datos tomados de Alberto Santoscoy, *Obras completas*, t. 2, Guadalajara, UNED/Gobierno de Jalisco, 1984, pp. 107-108; Virginia González Claverán, *La expedición científica de Malaspina en Nueva España, 1789-1794*, México, El Colegio de México, 1993, p. 394; *Diccionario Porrúa. Historia biografía y geografía de México*, México, Porrúa, 1995, pp. 1621-1622 [sexta edición], y Arturo Camacho, "La Academia de Artes de Guadalajara", en *Renglones. Revista del ITESO*, núm. 34, año, 12, Guadalajara, ITESO, abril-junio de 1996, pp. 70-71.

en la llamada “acción del Gallinero [Guanajuato] el 17 de septiembre de 1832, peleando contra la administración de Bustamante”.⁵

A Gutiérrez como a Lissaute se debió la formación básica recibida por algunos de los ingenieros y arquitectos más destacados en el medio jaliscienses de mediados y finales del siglo XIX. Dos ejemplos de esta labor se proyectan en la imagen que ganaron el arquitecto Manuel Gómez Ibarra (1810-1896) y el ingeniero Longinos Banda (1821-1898). El primero se inscribió en el Instituto de Ciencias en 1828. Ahí estudió “las matemáticas con Lissaute, el dibujo con [el ayudante de José Gutiérrez] José María Uriarte y la arquitectura con [...] José Gutiérrez, todo durante ocho años, al cabo de los cuales llegó por fin al término de su carrera profesional” entre los años de 1835 y 1836.⁶ Posteriormente, Gómez Ibarra destacó como uno de los más importantes constructores. Entre sus primeras obras destaca el “Sagrario Metropolitano anexo a la catedral, conforme al proyecto que había hecho [su maestro] José Gutiérrez”.⁷ A él se deben también, entre muchas otras obras, la construcción del panteón de Belén, la capilla del Hospicio Cabañas y las actuales torres de la catedral tapatía.⁸

Longinos Banda, por su parte, desde muy joven fue alumno del Instituto. Primero en la Escuela Lancasteriana que ahí funcionó y, después, como alumno de José Gutiérrez y los auxiliares de éste, Sebastián Salazar y Pedro Uriarte, en la Academia de Arquitectura, Dibujo, Escultura y Pintura. Al clausurarse el Instituto por la llegada de los conservadores al poder, continuó sus estudios en el Colegio de San Juan, donde su padre Nicolás Banda (que había nacido en España) fue maestro de matemáticas.⁹ Finalmente, Longinos Banda ob-

5 Juan B. Iguíniz, *El periodismo en Guadalajara, 1809-1915*, t. 1, Guadalajara, ITG-Universidad de Guadalajara (Biblioteca Jalisciense, 13), 1955, pp. 3943, y *Diccionario Porrúa...*, p. 2014.

6 Alberto Santoscoy, *op. cit.*, p. 84.

7 *Idem.*

8 Ramón Mata Torres, *Personajes ilustres de Jalisco*, Guadalajara, Ayuntamiento de Guadalajara/Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio de Guadalajara, 1978, p. 221.

9 Ciertamente, los biógrafos de Longinos Banda no han consignado la influencia de Pedro Lissaute en su formación matemática, pero es muy probable que así haya ocurrido si se considera que los dos estuvieron en el Instituto en los mismos años (como alumno y maestro,

tuvo el título de ingeniero agrimensor en 1842.¹⁰ Su vida profesional fue muy activa y abarcó principalmente los frentes de la educación, la ciencia y la administración pública. En sustitución de su recién fallecido padre, en 1844, fue nombrado profesor de matemáticas en el Colegio de San Juan (que después sería el Liceo de Varones).

De 1851 hasta su jubilación, en 1892, Banda fue profesor de múltiples materias en el Liceo de Varones. En entre ellas de historia natural, matemáticas, geografía y astronomía. También fue profesor de topografía, nivelación y geodesia en el Instituto de Ciencias de Jalisco, en 1861, del segundo curso de matemáticas en el mismo establecimiento, en 1865 y de matemáticas en el Liceo de la Sociedad Católica de Guadalajara, en la década de 1880.¹¹ Escribió múltiples artículos de carácter científico, manuales escolares y obras de beneficio general, como la *Estadística de Jalisco*.¹² Fungió como responsable de la comisión científica que envió el gobierno de Colima en 1862, para hacer un reconocimiento de las islas Revillagigedo, con la idea de establecer en ellas una colonia penal.¹³ También a él se le adjudica por algunos de su biógrafos, el proyecto para estable-

respectivamente). Se ha exaltado más bien la influencia que tuvo de su padre, Nicolás, aunque también hay versiones de que abrevó del Seminario de Guadalajara. Sobre esta última versión, dice Santoscoy que, a finales de los años treinta, llegó al Seminario de Guadalajara “el sapientísimo carmelita muy versado en las ciencias exactas-Dr. Plaza- [a donde] concurrió el Sr. Don Longinos, en compañía de don Valentín Méndez y don Salvador Brihuega, a escuchar las lecciones de matemáticas que ese religioso les diera en un curso particular”, Alberto Santoscoy, *op. cit.*, p. 20.

10 *Idem*.

11 Gabriel Agraz García de Alba, *Biobibliografía de los escritores jaliscienses*, t. 2, México, UNAM, 1980, pp. 26-27; *Memoria de la Junta Directiva de enseñanza Pública, sobre el estado que guarda este ramo en el fin del año de 1861*, Guadalajara, Tip. del Gobierno a cargo de Antonio P. González, 1862 [cuadro de materias, profesores y textos del Instituto de Ciencias]; BPEJ-Miscelánea núm. 164; *Manifestación que hace la Junta Directiva de Estudios del Departamento de Jalisco a S. M. El Emperador por conducto del Ministerio de Instrucción Pública y Cultos, pidiendo la continuación de los estudios profesionales en Guadalajara, cuando se publique el nuevo plan de enseñanza*, Guadalajara, Tip. Económica de Vidaurri, 1865, p. 16; BPEJ-Miscelánea núm. 73, y Alberto Santoscoy, *op. cit.*, pp. 20-21.

12 Longinos Banda, *Estadística de Jalisco (1854-1863)*, Guadalajara, UNED-Gobierno de Jalisco (Colección Histórica, serie Estadísticas Básicas, 5), 1982 [segunda edición].

13 Gabriel Agraz García de Alba, *op. cit.*, p. 27.

cer la red telegráfica Guadalajara-Colima-Manzanillo en la década de 1860.¹⁴

Otros ingenieros que al menos recibieron su primera formación en el Instituto de la mano de Lissaute o Gutiérrez, o ambos, y que no necesariamente brillaron por sus grandes obras de ingeniería en la entidad, pero que sí destacaron por otras cualidades en México o el extranjero fueron Vicente Ortigosa de los Ríos (1817-1877) y Bruno Aguilar (1810-1876).

Ortigosa nació en Tepic (entonces parte del estado de Jalisco) en 1817 y desde muy joven tomó cursos en el Instituto de Ciencias en la época de Lissaute y Gutiérrez. En 1840 obtuvo el grado de subteniente de ingenieros en el Colegio Militar de la ciudad de México. En ese año inició también una gira de estudios por Europa, que lo llevó a especializarse en química orgánica por la prestigiada Universidad de Giessen, en Alemania, donde realizó experimentos fundamentales sobre la nicotina bajo la dirección del profesor Justus Von Liebig,¹⁵ que le dieron prestigio internacional en la época. También estuvo en la Escuela Politécnica de París, donde se especializó como ingeniero civil. A finales de los cuarenta regresó a Guadalajara para dedicarse a la actividad industrial como socio de algunas fábricas textiles (Atemajac y La Experiencia) o como propietario del importante molino de trigo llamado El Salvador. También tuvo una destacada participación dentro de la administración pública en Jalisco,

14 *Idem.*

15 Justus Von Liebig es reconocido por John D. Bernal, *Ciencia e industria en el siglo XIX*, Barcelona, España, 1973, pp. 77-78 como "el primero en organizar la enseñanza de la investigación química aplicada y de la química popular [...] porque predicó y llevó a la práctica la aplicación de la química a la industria y a la agricultura". A los "nuevos y precisos métodos analíticos creados por él con la ayuda de una serie de brillantes alumnos venidos" a la pequeña Universidad de Giessen, Alemania, "atraídos por la fama, otorgaron a Liebig, allá por los años cuarenta, una posición dominante en el mundo de la química". Según se consigna en otra parte, uno de esos inquietos alumnos de la Universidad de Giessen durante la década de los cuarenta fue Vicente Ortigosa de los Ríos; ahí "realizó su tesis profesional bajo la dirección del profesor Liebig, que versaba 'sobre la composición de la nicotina y de algunos de sus compuestos'". Con esa investigación, "Ortigosa, fue el primero en aislar y analizar al alcaloide del tabaco, o sea la nicotina, y darle la fórmula bruta de C₁₀H₁₆N₂, en 1842". Humberto Estrada Ocampo, "Vicente Ortigosa: El primer mexicano doctorado en química orgánica en Europa", en *Quiipu*, vol. 1, núm. 3, México, septiembre-diciembre de 1984, pp. 402-403.

donde sobresalió por sus aportaciones en la cuestión hacendaria. En la época del imperio de Maximiliano fue nombrado miembro del Consejo de Estado. Murió en 1877.¹⁶

Poco se puede decir sobre Bruno Aguilar, pero hay referencias que nos muestran su importancia. Por ejemplo, en el manifiesto que dirigió la Junta Directiva de Estudios en 1865 al emperador, para pedir que se restaurara la educación superior en Jalisco, se consignaba, como un argumento de importancia, que Pedro Lissaute había sido el maestro de “[Bruno] Aguilar y muchos otros ingenieros que recibieron sus primeros conocimientos en el Instituto”.¹⁷ De él se afirma también en otro lado que, nació en Guadalajara y fue militar. Del Colegio Militar “salió pensionado a Europa, en donde permaneció desde 1834 a 1841”. Durante ese lapso estudió en la Escuela Politécnica, la Escuela de Minas y en la Casa de Moneda de París. También estuvo en “las fábricas de Artillería de Prusia, Sajonia y Wertemberg”. Al regresar al país, fue director de la fundición de cañones de Chapultepec en 1846, además de otros cargos que ocupó en los siguientes años en distintos puntos del país. Fue partidario del imperio de Maximiliano, motivo por el cual ocupó, entre otros cargos, el de director general de Artillería, en 1867. Al reinstalarse la república, dejó la actividad militar para dedicarse a la minería en los estados de México, Michoacán y Guerrero.¹⁸

Otros datos que sirven para exaltar la figura de Aguilar en el plano de la educación son los siguientes: en lo que fue el primer proyecto impulsado en 1843 por el presidente Andrés Bustamante para crear la Escuela de Agricultura y Artes en México, al ingeniero Aguilar le fue asignada la responsabilidad de “Vice-director de la de artes”.¹⁹ Igualmente, en un informe del gobernador de Jalisco, Joa-

16 Datos tomados de *ibid.*, pp. 401-405; Gabriel Camarena Gutiérrez, “Ortigosa de los Ríos, Don Vicente”, en *La Ingeniería en Jalisco*, Guadalajara, Gobierno del Estado de Jalisco, 1990, pp. 431-443; José Rogelio Álvarez (ed.), *Enciclopedia de México*, t. 1, México, Enciclopedia de México-SEP, 1987, p. 218; *Diccionario Porrúa...*, p. 2573.

17 *Manifestación que hace la Junta...*, p. 7.

18 *Diccionario Porrúa...*, p. 60.

19 Lucas Alamán, “Escuela de agricultura y Artes”, en María Estela Eguiarte Saker (comp.), *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en el s. XIX en México*, México, Universidad

quín Angulo en 1849, hay también referencias sobre Aguilar, donde se dice que para impartir la clase de matemáticas, el reabierto Instituto de Ciencia de Jalisco contrató sus servicios.²⁰

Además de los ingenieros y arquitectos citados, hubo otros que igualmente han merecido alguna mención de parte de los actores de la época, o bien, de los cuales hemos podido comprobar su actividad en años posteriores a su estancia en el Instituto. Por ejemplo, al comparar las listas de alumnos que estudiaron en la época de Gutiérrez y Lissaute con otras fuentes, salen nombres que, junto con los reseñados, igualmente estaban activos como ingenieros. Tal es el caso de Antonio Corona (1808-¿?), alumno de matemáticas en 1830 y del cual se presumía por la Junta Directiva de Estudios de Jalisco en 1865 que, a la par de Aguilar, había sido alumno destacado de Lissaute en la primera época del Instituto.²¹ De él se sabe también que nació en Guadalajara y luchó en el gobierno de Santa Ana contra la invasión estadounidense de México en 1846-1847. Fue gobernador de Veracruz de 1853 a 1855, gobernador y comandante del Distrito Federal en 1859 y ministro de Guerra y Marina de México, en los años de 1859-1860.²²

Otro fue Atanasio Oropeza, que aparece en la lista de alumnos del Instituto en 1830, junto con Aguilar y Corona, y del cual se consigna su actividad como topógrafo y agrimensor en el Estado de Coahuila en 1851.²³

Iberoamericana, 1989, p. 114.

20 Arturo Camacho, *op. cit.*, p. 74.

21 *Manifestación que hace la Junta...*, p. 7.

22 *Diccionario Porrúa...*, p. 960.

23 Dato tomado de Carlos Manuel Valdés e Ildefonso Dávila (coord.), *Fuentes para la historia de Coahuila*, Madrid, Fundación Histórica Tavera/Archivo Municipal de Saltillo (Documentos Tavera, 7), 1998, p. 236. Además de los mencionados Bruno Aguilar, Antonio Corona y Atanasio Oropeza, en agosto de 1830, cursaba el cuarto curso de matemáticas (aplicación del álgebra a la geometría y cálculo diferencial), Juan Oropeza. Mientras tanto, en semestres anteriores, cursaban matemáticas los siguientes alumnos: Jesús Ornelas, Jesús Martínez Castro, Andrés Palos y Félix Núñez, *Cfr.* "Lista de calificativa de los alumnos del Instituto examinados el mes de agosto de 1830", BPEJ, *Archivo de la Dirección de Instrucción Pública*, 26-16-1059, Guadalajara, 1830.

LA GENERACIÓN INTERMEDIA

En la segunda etapa del Instituto, correspondiente a los años 1847-1860,²⁴ las autoridades jaliscienses trataron de continuar la tradición iniciada por Gutiérrez y Lissaute. El renacimiento de ese establecimiento educativo y su visión utilitaria ocurrió después de una autocrítica que hizo el gobernador Angulo por la escasa atención que había merecido en varios años la enseñanza de las matemáticas y las consecuencias negativas que se expresaban en la debilidad industrial de la entidad. A ese respecto y quizás con cierta exageración si consideramos que ya existían algunos profesionales de la ingeniería y la arquitectura en la entidad, expresaba lo siguiente:

El artesano entre nosotros se asemeja a un ciego que, después de un largo hábito, distingue los objetos por sólo el tacto, así aquel con sus groseros instrumentos y con un ímprobo trabajo, logra manufacturar los artículos más indispensables para la vida; pero el fruto de tantos años de una infatigable tarea, desaparece como el humo cuando sus manufacturas concurren al mercado con las extranjeras. Tenemos profundos teólogos, insignes abogados, famosos médicos; y no tenemos, hablando generalmente, un solo agrimensor, un arquitecto: los ingenieros en la República, son muy raros; el charlatanismo los reemplaza, y así quedan expuestas inmensas fortunas, nuestras vidas y alguna vez el honor de nuestras armas a la fatuidad de un empírico. Recomiendo, pues, al Congreso se apresure a cubrir tan importante necesidad.²⁵

24 En esta etapa no siempre funcionó el Instituto, aunque, cuando lo hizo, siempre fue bajo el Plan de Estudios de 1847. De hecho, permaneció clausurado del 28 de febrero de 1853 al 15 de septiembre de 1855. A partir de la última fecha, fue reabierto nuevamente bajo el mismo plan de estudios. Nuevamente fue clausurado para dar lugar a la Universidad de Guadalajara, del 4 de marzo al 2 de diciembre de 1860. En la última fecha fue clausurada por última vez la Universidad y fue dado de alta nuevamente el Instituto, aunque con un plan de estudios reformado, que entró en vigor el 24 de junio de 1861. *Cfr.* Federico de la Torre, *op. cit.*, pp. 90-95.

25 Joaquín Angulo, "Memoria que el Excmo. Sr. Gobernador del Estado de Jalisco leyó ante el H. Congreso, al tiempo de abrir sus sesiones ordinarias el día 1ro. De septiembre de 1847 en cumplimiento del artículo 78 de la Constitución y 1ro. del Reglamento Instructivo de Gobierno", en Aída Urzúa Orozco y Gilberto Hernández Z., *Jalisco, testimonio de sus gobernantes*, t. 2, Guadalajara, UNED/Gobierno de Jalisco, 1987, p. 247.

De esta etapa del Instituto y su incidencia en la enseñanza de las ciencias físico-matemáticas, poco se sabe aún, debido a la carencia de fuentes disponibles. El único referente claro sobre los responsables de formar ingenieros se encuentra en la invitación que hizo el gobierno del estado a Bruno Aguilar para que se encargara de este ramo en 1849. El esfuerzo del Instituto en ese periodo, se decía en 1865 sin dar nombres, hizo posible la formación de varios profesionistas en los distintos campos, los cuales gozaban de gran reputación durante la década de 1860. Entre ellos, debió haber algunos ingenieros como Domingo Torres García, de quien se sabe que aún muy joven acompañó en su calidad de agrimensor a Longinos Banda en su expedición a las islas Revillagigedo, en 1862.²⁶

García también es citado como agrimensor por Banda, a propósito de mediciones geográficas que utilizó en su obra *Estadística de Jalisco (1854-1863)*.²⁷ Este personaje era reconocido como egresado de la escuela de Jalisco por algunos de sus colegas a principios del siglo XX (parece que aún vivía), y también por su destacada labor profesional en el campo de la construcción. El ingeniero Ambrosio Ulloa decía sobre él, en 1902 que “Fue en Jalisco el primer arquitecto educado en nuestras escuelas”;²⁸ muy probablemente se quería referir a su estancia como estudiante del Instituto de Ciencias en el periodo de 1847 a 1860.

Al reiniciar actividades el Instituto en 1861, después de la última clausura de la Universidad de Guadalajara, los profesores encargados de enseñar las materias de la “Sección de Matemáticas” (léase ingeniería) fueron los ingenieros Ignacio Cañedo y Soto (mecánica racional y mecánica industrial) y Longinos Banda (topografía, nive-

26 Longinos Banda, “Informe presentado al Gobierno del Estado de Colima por el Sr. Socio [...], sobre el reconocimiento alas Islas Revillagigedo”, en *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, primera época, t. 9, 1862, pp. 283-286.

27 Longinos Banda, *Estadística de Jalisco...*, p. 25.

28 Ambrosio Ulloa, “Alocución del Sr. Ingeniero D. [...] con motivo de la Segunda Conferencia Popular, efectuada el día 24 de febrero de 1902, para celebrar el XXXIII aniversario de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco”, en *Boletín de la Escuela de Ingenieros de Guadalajara*, t. 1, núm. 3, Guadalajara, Michelena Hnos. y Cia., Impresores, marzo de 1902, p. 75, BPEJ-Hemeroteca.

lación y geodesia).²⁹ Como ya se dijo antes, Banda se formó durante la primera época del Instituto y después, gracias al apoyo que le brindó su padre, todo ello en Jalisco. Por su parte, Ignacio Cañedo y Soto estudió fuera de la entidad. Algunos testimonios afirman que se formó en Inglaterra, aunque también hay indicios de su estancia en el Colegio de Minería de la ciudad de México a mediados de la década de 1850.³⁰ Uno de los alumnos destacados de Ignacio Cañedo y Soto en el Instituto, en 1862,³¹ fue Ángel Anguiano (nacido en Encarnación de Díaz, Jalisco, 1840-1921), que más tarde obtendría el grado de ingeniero en la ciudad de México (1868), donde desarrolló una larga trayectoria dentro del Observatorio Astronómico de Tacubaya, a partir de 1876.³²

Durante la intervención francesa, los profesores encargados del ramo de las matemáticas fueron Longinos Banda e Ignacio Guevara, que todavía en 1861 aparecía como estudiante del Liceo de Varones y que aparentemente fue titulado como ingeniero topógrafo en plena época del imperio, y recibió el nombramiento como profesor del Instituto en 1865.³³

Durante la era inestable del Instituto, que abarcó los años del imperio y los primeros seis de la república, no hubo grandes avances, pero al menos se mantuvo la continuidad del proyecto. En este lapso, se han podido identificar como ingenieros de extracción local

29 *Memoria de la Junta Directiva...* [Cuadro de materias].

30 En entrevista de este autor con Gabriel González Saborío, Josefina Saborío Ulloa y Guadalupe Saborío Ulloa, Guadalajara, 29 de diciembre de 1993 —una familia tapatía conocedora de algunos antecedentes genealógicos de ingenieros jaliscienses— afloró la versión de que el ingeniero Cañedo y Soto estudió en Inglaterra. Mientras tanto, en los registros escolares del Colegio de Minería de 1852 a 1855, aparece un alumno de nombre "Ignacio Cañedo", que bien pudiera referirse a nuestro personaje. Cfr. Santiago Ramírez, *Datos para la Historia del Colegio de Minería y compilados por el antiguo alumno, el Ingeniero de Minas [...], miembro honorario de la Sociedad Científica "Antonio Alzate"*, México, Edición de la Sociedad Alzate/Imprenta del Gobierno Federal, 1890, pp. 361 y 387.

31 *Memoria de la Junta Directiva de Enseñanza Pública, sobre el estado que guarda este ramo en fin del año de 1862*, Guadalajara, Tip. de José María Brambila, 1863, p. 40, BPEJ-Miscelánea, núm. 164.

32 *Diccionario Porrúa...*, p. 171.

33 *Memoria de la Junta Directiva de Enseñanza pública, sobre el estado que guarda este ramo en fin del año de 1861...*, p. 47.

que empezaron a destacar a el ya mencionado Ignacio Guevara, así como Lucio I. Gutiérrez, Miguel Sabás Gutiérrez y Rafael Salazar. Todos ellos tuvieron alguna participación como profesores en el Instituto.

Desde 1873 y hasta 1883, año en que se inauguró la Escuela de Ingenieros de Jalisco, del Instituto egresaron con el título de ingeniero topógrafo e hidrógrafo, varias personas (alrededor de 24). Entre los nuevos profesionistas destacamos a Raúl Prieto González Bango, hijo de Sotero Prieto, importante industrial y comerciante de origen panameño que se avecindó en Guadalajara desde las primeras décadas del siglo XIX, así como padre del famoso matemático mexicano que también llevo el nombre de Sotero Prieto y que destacó en las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de México.³⁴

LA PROFESIONALIZACIÓN: ENTRE LA SOCIEDAD DE INGENIEROS Y LA ESCUELA DE INGENIEROS

Desde principios de la década de 1860 ocurrió un fenómeno importante para el desarrollo de la ingeniería jalisciense: el retorno de varios jaliscienses que habían estudiado en México o el extranjero, junto a la llegada de otros que se avecindaron en la región por motivos de trabajo. Entre estos personajes destacaron Juan Ignacio Matute, jalisciense, que se había especializado como ingeniero de minas y topógrafo en el Colegio de Minería, de la ciudad de México; Juan Bautista Matute, ingeniero civil que fue a estudiar a Inglaterra, gracias a un mecenas de nombre Anastasio Cañedo, y Gabriel Castaños, nacido en Tepic, que fue a estudiar ingeniería civil en Bélgica y a su retorno se estableció en Guadalajara, donde ocupó importantes car-

34 Los demás egresados que hemos identificado para ese periodo fueron Adrián Aguirre, Rosendo V. Corona, Francisco González Franco, Salvador Pérez, Salvador Mota Velazco, Manuel García de Quevedo, Juan G. Hermosillo, Eduardo Prieto Basave, José A. Brambila, Manuel Bancalari, Carlos Herrera, Salvador Collado, Agustín V. Pascal, Federico Rivera, Ambrosio Ulloa, Antonio Arroniz, Manuel Gómez Medina, Adolfo H. Pérez, Ramón F. Arroniz, Carlos F. de Landero, José Isaac Carrillo, Juan José Matute y Emilio del Moral, entre otros, Federico de la Torre, *op. cit.*, pp. 112-113.

gos públicos relacionados con su profesión, además de ser un activo impulsor de los estudios de la ingeniería. Otro personaje fue Luciano Blanco Labatut, que nació en Burdeos, Francia en 1833. Sus padres fueron Sebastián Blanco y Amada Labatut y se tituló de ensayador en el Colegio de Minería, en 1853. Llegó a Guadalajara para hacerse cargo de la Casa de Moneda en 1870 y tuvo una destacada participación como profesor en la Escuela de Ingenieros y en el Liceo de Varones hasta 1908, año en que murió.³⁵

No obstante la llegada de ingenieros cada vez más preparados, no hubo una repercusión automática en la enseñanza de la ingeniería. Justamente la mala situación que guardaba esta profesión en Jalisco, a finales de la década de 1860, y la efervescencia científica desatada después de concluida la intervención francesa (1863-1867), suscitaron la inquietud de los ingenieros locales por fortalecer la organización y el estudio de ese campo. Esa iniciativa, que paulatinamente creció, fue patrocinada por los ingenieros antes mencionados, otros no identificados plenamente y algunos más de extracción local, que se interesaban por el avance y mejor organización de su campo profesional.

Participaron en esta empresa personalidades como Manuel Gómez Ibarra, Ignacio Guevara y Miguel Sabás Gutiérrez, profesionalmente formados en Guadalajara a través de las distintas etapas que había tenido el Instituto de Ciencias de Jalisco desde 1827. Este esfuerzo también fue compartido por Juan Ignacio Matute, Gabriel Castaños, Juan Bautista Matute e Ignacio Cañedo y Soto. Todos ellos constituyeron, junto con otros de menos renombre “la que denominaron Sociedad de Ingenieros de Jalisco, con los altos fines de ayudarse en sus labores profesionales, cultivar la ciencia en general y dar el mayor provecho y utilidad a la ciudad [de Guadalajara] en cuyo seno vivían”.³⁶

El 24 de febrero de 1869 se constituyó esta sociedad por iniciativa de los ingenieros ya mencionados, además de los siguientes:

35 *Ibid.*, pp. 110 y 124.

36 Severo Díaz Galindo, *La tradición científica en Guadalajara*, Guadalajara, reimpresión del Ayuntamiento de Guadalajara y la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1990, p. 24.

Manuel del Corro, Espiridión Carreón, Pablo Ocampo, Domingo Torres, David Bravo, Jacobo Gálvez y un personaje no identificado plenamente de apellido Sánchez Facio, es decir un total de 14, según se puede constatar en el acta de instalación de esta agrupación profesional.³⁷

Desde su arranque, la Sociedad de Ingenieros estableció compromisos relacionados con sus actividades futuras, y dio muestras de conocer a fondo la problemática que debía enfrentar. El artículo primero del reglamento que orientó sus actividades, estableció que su objeto principal sería, justamente:

el estudio de todas las materias relativas a la instrucción del ingeniero; el conocimiento formulado por experiencias de todos los elementos del país, usados en [...] todo proyecto que tenga por objeto el adelanto de las mejoras materiales, uniéndose fraternalmente todas las personas dedicadas en [la ciudad de Guadalajara], a los trabajos de ingeniería.³⁸

El interés por “el estudio” de todas las materias de la ingeniería tenía su fundamento en las deficiencias existentes para entonces en la enseñanza formal de la disciplina, que proporcionaba el Instituto. Ese razonamiento impulsó las acciones de la Sociedad hacia el establecimiento, por cuenta propia, de las cátedras y “materias no enseñadas en la Escuela del Estado”, que a la vez eran primordiales para completar la formación del ingeniero.³⁹ No sobra decir que desde 1861 y hasta antes de 1883 se daban apenas las siguientes cátedras en el sistema educativo oficial, tendientes a formar ingenieros topógrafos e hidromensores: geometría analítica, geometría descriptiva,

37 Juan I. Matute y David Bravo, “Acta de instalación de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco, efectuada el 24 de febrero de 1869”, en *El País, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Jalisco*, t. 9, núms. 346 y 347, martes 9 y jueves 11 de marzo de 1869, Archivo del Congreso del Estado de Jalisco (ACEJ).

38 Sociedad de Ingenieros de Jalisco [1869], “Reglamento de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco”, en *El País. Periódico Oficial del Gobierno de Jalisco*, t. 9, núm. 347, 11 de marzo de 1869, p. 3, ACEJ.

39 Ambrosio Ulloa, “Informe leído por el Sr. Secretario de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco en la sesión del día 24 del corriente mes, aniversario de la inauguración de la Sociedad”, en *Boletín de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco*, t. 4, núm. 3, marzo 15 de 1884, p. 68, BPEJ-Hemeroteca.

topografía, geodesia y astronomía práctica, y, cálculo infinitesimal y mecánica racional e industrial.⁴⁰

Las labores de enseñanza por parte de la Sociedad fueron posibles hasta mediados de la década de 1870, debido a que el funcionamiento del gremio encontró serios problemas durante sus primeros años de existencia. De hecho, esta sociedad tuvo una ceremonia de reinstalación oficial el 10 de noviembre de 1875, lo que habla de esas dificultades.⁴¹ No obstante, superado ese trance, los ingenieros agremiados se dieron a la tarea de participar a la población tapatía “que desde el 6 [de noviembre de 1876 quedarían] abiertas en el antiguo Colegio de San Juan, las cátedras gratuitas que la Sociedad de Ingenieros de Jalisco se ha propuesto establecer”.⁴²

La convocatoria pública se completaba con la siguiente lista de cátedras y maestros participantes en su enseñanza: química, por Nicolás Puga; astronomía, por Salvador Pérez, geología, por Juan Ignacio Matute; mineralogía, por Juan Ignacio Matute; botánica, por Nicolás Tortolero; zoología, por Carlos F. de Landero; laboreo de minas, por Luciano Blanco; arquitectura, por Juan Gómez Ibarra; puentes y calzadas, por Lucio I. Gutiérrez.⁴³ Todas estas cátedras perfilaban de alguna manera la necesidad que los ingenieros agremiados percibían, de ampliar el abanico de especialidades del campo profesional, hasta entonces limitado por el Instituto de Ciencias a la de agrimensor o topógrafo.

No obstante el esfuerzo desarrollado en esa perspectiva, los frutos esperados no fueron muy satisfactorios. Al evaluar esa situación a principios de los años ochenta, el gremio atribuyó las causas de

40 Francisco Tolentino, “Memoria Presentada a la XI Legislatura del estado de Jalisco, por el C. Gobernador [...], al concluir su Período Constitucional”, En Aída Urzúa y Gilberto Hernández (comps.), *Jalisco. Testimonio de sus gobernantes*, t. 2, Guadalajara, UNED-Gobierno de Jalisco, 1988, p. 101.

41 Juan Ignacio Matute y Juan Gómez Ibarra, “Reinstalación de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco”, en [periódico] *Juan Panadero*, t. 6, núm. 343, Guadalajara, 21 de noviembre de 1875, p. 3, BPEJ-Hemeroteca.

42 Cfr. Genaro G. Villaseñor, *Juan Panadero* [periódico], t. 8, núm. 344, Guadalajara, 5 de noviembre de 1876, p. 3, BPEJ-Hemeroteca.

43 Genaro G. Villaseñor, *Juan Panadero* [periódico], t. 8, núm. 344, Guadalajara, 5 de noviembre de 1876, p. 3, BPEJ-Hemeroteca.

su poco impacto a que se había actuado de manera independiente y fuera de la escuela oficial. Los recursos originados por las aportaciones de los socios no habían alcanzado para soportar una causa tan grande. A partir de ese diagnóstico, la Sociedad de Ingenieros cambió su estrategia y se propuso

desde entonces, por el intermedio de sus miembros más influyentes cerca del Gobierno, [trabajar] en distintas épocas y aprovechando todas las oportunidades, porque la Escuela de Ingenieros del Estado formara un cuerpo independiente [de las carreras de medicina y jurisprudencia en el Instituto], con un número de profesores suficiente y con la dotación competente para formar las colecciones, gabinetes y observatorios necesarios [...]⁴⁴

El éxito de esa estrategia rindió sus frutos conforme avanzó la década. Su vínculo con las autoridades estatales permitió, a decir de los miembros de esta agrupación profesional, inspirar al gobernador Francisco Tolentino la ley de instrucción que entró en vigor el 15 de octubre de 1883 y que dio un lugar especial a “la carrera de Ingenieros”, al separarla de las otras escuelas profesionales (medicina y derecho) a las que estaba vinculada hasta entonces, a través de la junta que dirigía el Instituto de Ciencias de Jalisco. Con esa separación, a la vez que implícitamente se extinguió el Instituto, se le asignó “a cada una [de las tres escuelas] la ruta especial que les correspondía”.⁴⁵

En virtud de esa ley se formó por primera vez la Escuela de Ingenieros de Jalisco, desprendida del Instituto de Ciencias de Jalisco y con un mayor número de cátedras: a las ya existentes antes de 1883, se sumaron las de química analítica y toxicológica, mineralogía, geología y laboreo de minas, metalurgia, caminos y canales, y electrotecnia, telegrafía general y construcción.⁴⁶ Además, gracias

44 Ambrosio Ulloa, “Informe leído por el Sr. Secretario de la Sociedad...”, p. 68.

45 Ambrosio Ulloa, “Alocución del Sr. Ingeniero D. Ambrosio Ulloa con motivo de la Segunda Conferencia Popular...”, p. 73.

46 Francisco Tolentino, “Memoria Presentada...”, p. 101.

a esa disposición legal se pudo formar un cuerpo independiente de profesores encargados de la enseñanza respectiva, y donde lógicamente, la Sociedad de Ingenieros desempeñó el papel principal.

Los ingenieros agremiados se adjudicaron también el crédito de haber inspirado en el gobernador “Ramón Corona [el 6 de junio de 1889], la ampliación de la enseñanza hasta poderse obtener en el Estado todos los títulos del saber, en los diversos ramos de la Ingeniería”.⁴⁷ A través de ésta reforma se mejoró la oferta de carreras. De acuerdo con información oficial, en el ciclo escolar 1887-1888 la Escuela de Ingenieros estaba en condiciones de ofrecer “las carreras de telegrafista, ensayador, ingeniero Topógrafo, Hidrógrafo [sic], Geógrafo, Civil y de Minas.”⁴⁸ Para 1889 el mosaico de especialidades, era el siguiente: electricista (incluía la de telegrafista), topógrafo e hidrógrafo, geógrafo, arquitecto, minas y ensayador y apartador de metales.⁴⁹ De éstas, sólo la de ingeniero electricista no contó con titulado alguno. En 1896 fue clausurada la Escuela de Ingenieros de Jalisco por disposición del gobernador Luis C. Curiel y con el desacuerdo de una buena parte de miembros de la Sociedad de Ingenieros.

Durante la existencia de la escuela (de 1883-1896), todo su cuerpo docente y de dirección estuvo integrado por miembros de la Sociedad. La platilla de profesores, en general, estuvo integrada por ingenieros egresados del Instituto de Ciencias en el periodo 1860-1883, con las excepciones de Gabriel Castaños y Juan Ignacio Matute que, aunque jaliscienses, realizaron sus estudios fuera de la entidad: el primero en el extranjero y el segundo en la ciudad de México. Aparte de los mencionados, fueron profesores de esta escuela Ignacio Guevara, Raúl Prieto, Agustín V. Pascal, Lucio I. Gutiérrez,

47 Ambrosio Ulloa, “Alocución del Sr. Ingeniero D. Ambrosio Ulloa con motivo de la Segunda Conferencia Popular...”, p. 73.

48 Ramón Corona, *Memoria presentada por el Ejecutivo del Estado a la XII Legislatura Constitucional en sesión del 2 de febrero de 1889*, Guadalajara, Imprenta del Gobierno a cargo de J. Guadalupe Montenegro, 1889, p. 94, ACEJ.

49 *Colección de los Decretos, Circulares y Ordenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado de Jalisco*, t. 12, Guadalajara, Tipografía del Gobierno a cargo de J. Guadalupe Montenegro, 1890, p. 426, BPEJ.

Antonio Arroniz, Carlos F. de Landero, Rafael Salazar, Ambrosio Ulloa, Rosendo V. Corona y José S. Schiaffino.⁵⁰

Por otro lado, en el periodo que permaneció abierta la Escuela de Ingenieros de Jalisco y hasta 1901, año en que se expidió por el gobierno estatal el último título con base en el Plan de Estudios de la misma, se titularon 50 ingenieros. De ellos, 37 lo fueron en la especialidad de ingeniero topógrafo e hidrógrafo, seis de ingeniero de minas y metalurgista, cinco de ensayador y apartador de metales, uno de ingeniero geógrafo y uno de ingeniero arquitecto. Ciertamente el número de titulados no fue significativamente superior, en relación con los 20 que se titularon en la era del Instituto de Ciencias. Con todo, una de las principales diferencias que se notan sobre ese periodo, es la diversificación en las especialidades. Mientras que en la era del instituto sobresalieron únicamente los títulos en la especialidad de ingeniero topógrafo e hidrógrafo, durante la Escuela de Ingenieros aparecieron por primera vez las especialidades más complejas de ingeniero de minas y metalurgista, geógrafo, arquitecto y ensayador y apartador de metales.⁵¹

Vale la pena destacar que algunos egresados del Instituto con el título de ingeniero topógrafo e hidrógrafo y otros más que lo obtuvieron ya durante la era de la Escuela de Ingenieros de Jalisco terminaron acaparando la mayoría de los títulos en las nuevas especialidades. En la primera situación estuvieron dos miembros de la planta de profesores la Escuela de Ingenieros: Carlos F. de Landero, que obtuvo adicionalmente los títulos de ingeniero de minas y metalurgista y de geógrafo y Raúl Prieto, que obtuvo los títulos de ensayador de metales y de minas y metalurgista. En la segunda situación, o se las personas que lograron otra u otras especialidad aparte de la de topógrafo e hidrógrafo en los años que permaneció vigente la Escuela, estuvieron los siguientes: Daniel Navarro Villaseñor, Luis Basave y Ventura Pérez de Alba, se titularon también de ingenieros en la especialidad de minas y metalurgista; Vicente

50 Federico de la Torre, *op. cit.*, pp. 263-265.

51 Datos obtenidos en base a los expedientes de titulación del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, libros núms. 5A, 6A, 7A, 8A y 9A.

González Abarca se tituló además, de ingeniero de minas y metalurgista y de ingeniero arquitecto y; Laureano Paredes, de ensayador y apartador de metales.⁵²

Como ya se vio, la Sociedad de Ingenieros en sus primeros años de existencia intentó incursionar (con sus propios recursos) en la enseñanza, a partir de cátedras gratuitas, y sólo para subsanar las carencias de la escuela oficial. Después de clausurada ésta en 1896, algunos de sus agremiados (encabezados por Ambrosio Ulloa, José Tomás Figueroa, Gabriel Castaños y Carlos F. de Landero) intentaron, y finalmente lograron, la apertura de una Escuela Libre de Ingenieros,⁵³ con el carácter de pública y gratuita en el mes de enero de 1902.⁵⁴ Desde entonces hasta 1925 en que fue integrada esta Escuela a la reabierta Universidad de Guadalajara como Facultad de Ingeniería, funcionó bajo el principio de educación pública y gratuita, patrocinada por la sociedad jalisciense y con muy escasa intervención del Estado. Nuevamente en la Escuela Libre, fue contundente la presencia de profesores cuyo título de ingeniero fue

52 Los demás ingenieros que egresaron en la etapa de la Escuela, fueron los siguientes: Los demás ingenieros que egresaron en la etapa de la Escuela, fueron los siguientes: con el título de ensayador de metales y metalurgista, José S. Schiaffino (que inmediatamente a su egreso con el título, en 1884, se incorporó al cuerpo de profesores de la Escuela), José Somellera y José Lacroix; con el de ingeniero topógrafo e hidrógrafo Antonio Villa Gordo, Emiliano Hernández, Eliseo Ramírez, Amado Aguirre, Félix Araiza, Alberto Gil Rivas, Carlos Foncerrada, José María Pérez, Regino Guzmán, Ignacio G. Curiel, Justo Fernández del Valle, Francisco Fernández del Valle, Arturo Hayhoe, Rafael de la Mora, José M. Puga, Nicolás Puga, Vicente G. de Quevedo, Jorge Robles Gil, Luis D. Vallarta, Carlos E. Gallardo, Francisco Ugarte, Antonio Corvera, José Gómez Gallardo, Guillermo de Alba, Narciso Berruero, Francisco Lacroix, Carlos Corcueta, Antonio Rosales, Luis Camarena Morfín, Manuel de la Mora, Manuel de Oyarzabal y Gilberto Ramos. Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, libros núms. 5A, 6A, 7A, 8A y 9A.

53 Específicamente sobre esta Escuela, *Cfr.* Federico de la Torre, "La Escuela de Ingenieros de Guadalajara. 1902-1925: un proyecto de enseñanza 'Libre y Gratuita'", en Óscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra, *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco/ Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, 2003, pp. 173-185.

54 Ambrosio Ulloa, "La Instrucción Profesional Libre debe ser costeadada por la Sociedad é independiente de la acción del Gobierno.-La Ingeniería no necesita título oficial-", en BPEJ-Hemeroteca, *Boletín de la Escuela de Ingenieros de Guadalajara*, t. 1, núm. 1, Guadalajara, Michelen Hermanos y Cia. Impresores, enero de 1902, p. 4.

obtenido en las distintas etapas de la educación superior en Jalisco. De ahí egresaron personalidades como los famosos arquitectos Luis Barragán e Ignacio Díaz Morales.

Sotero Prieto y la enseñanza de las matemáticas en la Universidad Nacional

Raúl Domínguez

IISUE-UNAM

Joaquín Lozano

IISUE-UNAM

La historia de la Universidad Nacional Autónoma de México se encuentra plagada de vocaciones ejemplares que han suplido con mucho decoro y con no menos eficiencia el problema de una crónica escasez de recursos. Personajes que han labrado con mérito propio el prestigio de una cátedra, sirviéndose de espacios institucionales, con mucha frecuencia, demasiado estrechos. Pioneros y precursores en ramas del conocimiento que en su oportunidad hubiesen permanecido estáticas, si no incluso olvidadas, sin el concurso y la voluntad de académicos comprometidos con su personal pasión por la ciencia, con la institución y con el afán de desarrollar y transmitir el conocimiento. Casos de gran valía que han debido repulsar la ausencia de condiciones favorables para la consecución de objetivos implícitos en la misión universitaria. La participación del profesor Sotero Prieto Rodríguez se inscribe, sin duda, en esta vertiente de la riqueza intelectual de la nación y constituye una de las aportaciones de mayor trascendencia.

La labor de Sotero Prieto adquiere relieve desde dos perspectivas distintas pero simultáneas: primero, por mantener viva la llama de una ciencia como las matemáticas en un ambiente en donde éstas existían y cobraban sentido exclusivamente en función de aplicaciones en otras ciencias, como en las diversas ramas de la ingeniería; en segundo lugar, porque su actividad docente contribuyó de forma cualitativa el surgimiento de nuevas vocaciones, de tal manera que el desarrollo de

las ciencias exactas en México durante la primera mitad del siglo xx se hubiese visto muy mermado sin el concurso de este ilustre universitario. Personalidades del mundo académico de la talla de Nápoles Gándara, Carlos Graef, o Manuel Sandoval Vallarta —fundadores y directores de institutos y profesores ellos mismos, encargados de formar nuevas cohortes de matemáticos y de físicos— emergieron en buena medida como fruto de los buenos oficios de Sotero Prieto.

El doctor Manuel Sandoval Vallarta, connotado discípulo de Sotero quien llegó a ser catedrático del Tecnológico de Massachusetts (MIT) y uno de los más distinguidos hombres de ciencia que haya dado nuestro país, describe así la influencia del maestro:

La historia del desarrollo de las matemáticas y la física en las últimas décadas arranca con la labor de Sotero Prieto, un gran maestro y un gran hombre. Aunque él apenas publicó trabajos originales, pues durante toda su muy breve vida estuvo dedicado con altruismo sin igual a las labores de la docencia, inflamó la imaginación de un grupo de estudiantes jóvenes y les imbuyó el ansia de realizar investigaciones originales. Y lo que es más importante aún, les enseñó a pensar con precisión, con profundidad, con claridad y con honradez. Aquellos de nosotros que tuvimos la buena fortuna de ser sus alumnos, los que después tuvimos el privilegio de estudiar en la principales universidades de los Estados Unidos y de Europa, siempre honraremos su memoria como la del hombre que nos inculcó la calidad del esfuerzo, el respeto profundo por la verdad y las normas rigurosas que se exigen del que quiere embarcarse en una carrera de investigación científica. El talento de Prieto para seleccionar al alumno brillante y excepcional no tenía igual. A él dedicaba particularmente su atención, la atención de un hombre cuya pasión era la enseñanza. Así no es ningún accidente que tengamos hoy en México un grupo de matemáticos y físicos que ya han demostrado su calidad en la investigación. Lo que es todavía más importante, ellos a su vez están preparando nuevos grupos de estudiantes jóvenes y brillantes que a su vez enseñaran a otras generaciones.¹

1 Manuel Sandoval Vallarta, *Obra científica*, México, UNAM-Instituto Nacional de Energía Nuclear, 1978 [recopilación, preámbulo e introducción, Alfonso Mondragón y Dorotea Barnés].

Sotero Prieto Rodríguez perteneció a una familia de prosapia matemática. Su abuelo y homónimo llegó a México atraído por la posibilidad de prepararse como ingeniero en minas, se incorporó al afamado Colegio de Minería, y completó más tarde sus estudios en Alemania, para regresar en definitiva en radicar a nuestro país. Aquí nació Raúl Prieto, su hijo menor y quien más adelante sería a su vez padre de Sotero. Él estudio también la carrera de ingeniero minero, pero en la ciudad de Guadalajara, donde se desempeñó como profesor de matemáticas. Incluso el bisabuelo de nuestro personaje había evidenciado interés por las matemáticas, según se desprende de la posesión de un libro de Montuclat, *Histoire des Mathématiques*, que llegó a manos de Sotero por legado familiar y el cual solía exhibir ante sus alumnos como una verdadera joya.

Sotero Prieto vio la luz en la ciudad de Guadalajara el 25 de diciembre de 1884. Sus estudios primarios los cursó en la escuela anexa a la Normal de Guadalajara de 1890 a 1894 y en la escuela Municipal de Real del Monte, Hidalgo, en 1896, donde cursó el último año posteriormente, puesto que su familia se había trasladado a ese lugar después de haber recibido su padre el nombramiento de ingeniero en jefe de las minas locales. Poco después, Sotero Prieto fue enviado a la ciudad de México para realizar sus estudios de preparatoria, primero en el Instituto Colón, dirigido por Toribio Soto, entre 1897 y 1899, y los concluiría en la Escuela Nacional Preparatoria, donde entró ya en contacto con los profesores de mayor reputación en el campo de las matemáticas.

Es bien conocido el potencial para el autodidactismo de Sotero Prieto, ávido lector de obras especializadas. Así, ya durante la preparatoria y dado que su familia permaneció en Hidalgo, Sotero se volvió visitante frecuente de una rica biblioteca de la ciudad de Pachuca, perteneciente a Carlos Landero, quien le obsequió una de las primeras obras con las que empezaría a integrar su propia colección. Al ingresar a la Escuela Nacional de Ingenieros, para hacer la carrera de ingeniería civil, tomó los cursos de matemáticas superiores que formaban parte del tronco común y obligatorio para todas las ramas de la ingeniería, y que estaban a cargo, entonces, de Mariano Villamil.

Hay que recalcar que no obstante las críticas de sus contemporáneos, en el sentido de que los estudios que se realizaban en la Escuela Nacional de Ingenieros tenían una orientación excesivamente teórica y abstracta, los programas dedicados a las matemáticas tenían una perspectiva práctica, es decir, no como estudios de matemáticas en sí y para sí sino como basamento para otra ciencia en particular. Dicho de otra manera, las personalidades que intervinieron en la formación matemática de Sotero Prieto, como Valentín Gama, o Manuel Torres Torija, no eran matemáticos en la acepción que hoy damos a esa actividad profesional ni en la que el mismo Sotero Prieto evidentemente concebía para su personal ejercicio profesional; eran, antes que nada, ingenieros.

Claro está que en ese tiempo mucho distaba de la profesionalización el oficio de matemáticos y mucho menos era concebible la existencia de tal carrera. No es aventurado afirmar, entonces, que Sotero Prieto fue el primer matemático mexicano como tal en el siglo xx, como lo demuestra tanto el perfil con el que se desempeñó en su calidad de académico como por el peso de sus trabajos en el surgimiento de una generación de estudiantes orientados hacia la física y la matemática.

La carrera profesional la inició Sotero Prieto en calidad de topógrafo al servicio de la casa Schondube y Neugebauer, en San Andrés Tuxtla, Veracruz. Otras labores relacionadas con la ingeniería lo llevaron a Michoacán, Aguascalientes y finalmente de regreso a la capital de la república, a donde radicó en forma definitiva. Su ejercicio magisterial dio comienzo a la edad de 27 años, como profesor interino del curso de mecánica general en la Escuela Nacional de Ingenieros, en donde por cierto trabajó también su hermano Carlos, preparador en el gabinete de electricidad.

Ya dentro del campo de las matemáticas, Sotero Prieto se hizo cargo de un curso sobre la teoría de las funciones analíticas, con lo que se le puede considerar como el iniciador del análisis en México. El espacio en donde esta entrada tuvo lugar no fue en ingeniería sino en la recién creada Escuela Nacional de Altos Estudios. Esta entidad académica, integrada desde su nacimiento a la también flamante Universidad Nacional, intentaba cubrir el propósito de preparar en

diversas ramas de la ciencia a estudiantes con alta calificación. De hecho, durante las sesiones en las que fue discutido el perfil que debería tener la nueva escuela, se llegó a considerar la posibilidad de dedicar una de sus áreas completas al estudio de la matemática. Tal iniciativa no prosperó al interponerse el argumento de que los requisitos de la sociedad de entonces, en materia de estudios matemáticos, se encontraban cabalmente resueltos con los programas vigentes en la Escuela Nacional de Ingenieros. Sólo se logró apenas la inclusión de una asignatura aislada que en principio ocupó Valentín Gama. En tales circunstancias, Sotero Prieto encontró la oportunidad de comenzar a desplegar sus personales intereses en torno a la matemática pura.

Sin embargo, ya a mediados de 1912, la Escuela Nacional de Altos Estudios experimentó un cambio radical en su orientación y sus actividades. Su director, el *científico* Porfirio Parra, murió en julio y fue reemplazado por el ubicuo Alfonso Pruneda, quien inmediatamente designó al joven Alfonso Reyes como secretario de la escuela. Los cambios habían comenzado “cuando se empezó a ofrecer cursos “libres” y a reducir las exigencias para la inscripción de jóvenes”. A partir de mediados de 1912, la de Altos Estudios se convirtió en una escuela de humanidades, con sólo dos o tres cursos de especialización para médicos y los cursos “libres” de matemáticas y de química a cargo de Sotero Prieto y Adolfo Castañares.² La incipiente posibilidad de un plantel apto para el desarrollo de ciencia pura debió aguardar futuros tiempos.

Además de estos cambios internos en la Escuela Nacional de Altos Estudios, la actividad completa de la educación superior se vio afectada en esos años por el estallido revolucionario. Ciertamente, la irrupción violenta no afectó de manera sustancial las actividades de la Universidad Nacional, la cual no suspendió sus tareas cotidianas, pero en cambio sí fue afectada la planta docente de evidente raigambre porfiriana, donde varios profesores universitarios quedaron en el exilio por sus nexos con la dictadura e incluso con el huertismo.

2 Javier Garcíadiego, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, UNAM-El Colegio de México, 1996, pp. 128-130.

Sotero Prieto, liberal jacobino y en alguna medida crítico del porfiriato, logró sobrevivir a la debacle revolucionaria y, en marzo de 1917, el propio jefe del Ejército Constitucionalista lo nombró profesor interino de segundo ciclo de matemáticas en la Escuela Nacional de Ingenieros, y poco más tarde, profesor titular del primer ciclo. Mientras esto ocurría, Sotero Prieto trabajó como jefe del Departamento de Cartografía en la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos, puesto que ocupó, sin abandonar sus clases de matemáticas, hasta 1918. Justo en este año, a la edad de 34 años, Sotero Prieto fue nombrado jefe de clases de matemáticas en la Escuela Nacional Preparatoria.

Siempre firme en sus intereses intelectuales, negó su colaboración a la solicitud de la dirección de la Escuela Nacional de Ingenieros de impartir materias relacionadas con la defensa del territorio, es decir, construcción de puentes y barreras de defensa, creación de explosivos, etc. Esto, en el contexto de la invasión del ejército estadounidense al puerto de Veracruz en 1914. El profesor Prieto declinó su colaboración aduciendo su desconocimiento respecto de dichas materias, así como a no querer distraerse de sus prioridades intelectuales: las matemáticas.

La seriedad con la que Sotero Prieto asumió su carrera magisterial lo hizo acreedor entre sus alumnos a una reputación de profesor muy exigente. El programa diseñado para cada curso era cubierto siempre en su totalidad y sobre él se elaboraba un cuestionario exhaustivo. A continuación presentamos algunos de los temas contemplados para los exámenes correspondientes a 1916, que nos dan una idea detallada de los contenidos y de los asuntos a los que se estaban dedicando él y sus alumnos:

Funciones lineales de una variable independiente. Variación. Derivada. Representación geométrica. Derivada de una función de función. Derivada de una función compuesta. Derivada de una función implícita. Ecuación cartesiana de una curva de segundo grado, tomando arbitrariamente el foco, la directriz y la excentricidad.

Funciones lineales de dos o más variables independientes. Derivadas parciales. Funciones lineales y homogéneas. Ecuación de la

tangente a la parábola. Normal. Subtangente. Subnormal. Ecuación simplificada de la tangente. Polos y polares.

Determinantes de segundo y tercer órdenes. Regla de Sarros. Modificaciones que pueden hacerse a los elementos sin alterar el valor de determinante. Fórmulas de Taylor y de Mc Laurin. Ecuación de la parábola referida a su eje y a la tangente en el vértice. Foco. Directriz. Parámetro. Determinantes menores. Intersección de una hipérbola con una recta cualquiera. Ecuación de la tangente paralela a una recta dada. Asíntotas.

Sistemas de ecuaciones lineales heterogéneas y homogéneas con variables incógnitas. Trinomio de segundo grado con una variable. Raíces. Bisectrices interiores y exteriores de un triángulo. Circunferencias inscritas y exinscritas. Series. Convergencia. Reglas de d'Alembert y de Cauchy. Teoremas de Menelao y de Ceva relativos al triángulo. Transversales y puntos isotómicos. Series con términos de signos alterados. Centros de homotesia de dos circunferencias. Valores aritméticos de los radicales. Operaciones algebraicas. Exponentes fraccionarios. Exponentes negativos. Logaritmos. Progresiones aritméticas y geométricas. Fórmula de los incrementos finitos o de la derivada para un valor intermedio de la variable.³

Varias de sus lecciones fueron compendiadas en documentos mecanográficos, de tal suerte que conocemos bien los contenidos de sus cursos. No sirvieron tales compendios a manera de texto de consulta, más bien como guías para el uso personal de Sotero Prieto. Asimismo, se guarda registro de algunos de los exámenes que aplicó y calificó, mismos en los que aparecen anotaciones de su puño y letra que dan evidencia del rigor sin concesiones que caracterizaba su trato con los alumnos: “los disparates y el trabajo realizado a la ciega, automáticamente, sin pensar, conducen al fracaso”; “¿cómo obtuvo estos números? ¿Adivinación? ¿papelitos tirados al suelo?”; “Descartes no era español, no se llamaba DescarteZ”, son algunos de los lapidarios comentarios que el ilustre profesor prodigaba ante

3 “Cuestionario para los exámenes correspondientes al curso de 1916. Primer Ciclo de Matemáticas. Sotero Prieto y B. Romo. Diciembre 1916”, Archivo Histórico del Palacio de Minería, 1916, III-336, exp. 17. En adelante el archivo se citará: AHPM.

los yerros de sus pupilos, lo que avala la argumentación de personajes como Sandoval Vallarta en el sentido de que esas posturas de Sotero apuntalaron la disciplina intelectual necesaria para dedicarse a las ciencias exactas.

Dueño de un temperamento explosivo, y leal a sus convicciones como exigente profesor, Sotero Prieto solía dar muestras de intransigencia ante demostraciones de irresponsabilidad. Por ejemplo, véase el texto de su renuncia presentada al director de la Facultad de Ingeniería, el 26 de junio de 1920

Tengo la pena de informar a usted que mis alumnos de Primer Ciclo de Matemáticas faltaron en masa, con excepción de dos, a la clase del día 17 del corriente, invocando como pretexto el anuncio de una novillada que habría de efectuarse en la tarde. En la primera oportunidad que se presentó, manifesté a los alumnos mi inconformidad por su procedimiento, y con toda franqueza calificué de fraude a la Nación cada una de esas huelgas estudiantiles, que paralizan el trabajo obligatorio de profesores y alumnos. Y esto a pesar de tales huelgas tienen por origen, no el propósito consiente de cometer un fraude, sino la amenazante epidemia de pereza que viene invadiendo las escuelas, muy hábilmente aprovechada por estudiantes agitadores y enemigos de estudio.⁴

Cabe aclarar que la renuncia no fue aceptada por tratarse de un “mal inveterado” que no podía desaparecer de una forma instantánea, y porque los desempeños de Sotero Prieto eran altamente valorados, como indica el texto de respuesta del director de Ingeniería a una solicitud de licencia “aunque se trate de una separación temporal es para mí muy sensible la ausencia del señor Profesor [...] cuya notoriedad en matemáticas es pública.”⁵ Esta fijación por la disciplina y el trabajo lo llevaba a proponer en las juntas de profesos-

4 “Documento de Renuncia que presenta el profesor del Primer Ciclo de Matemáticas. 26 de junio 1920,” AHPM, 1912, V-318, exp. 1.

5 “Oficio de la dirección de la Escuela Nacional de Ingenieros al C. Rector de la Universidad Nacional con motivo de una licencia solicitada por Sotero Prieto. 22 de marzo 1921”, AHPM, 1921, I-358, exp. 21.

res requisitos estrictos en cuanto a la tolerancia de las inasistencias para la aprobación de los cursos por parte de los alumnos.

Sotero Prieto impartió su cátedra durante 28 años. En ella abordó prácticamente todos los campos de la matemática y la geometría: álgebra superior, trigonometría, teoría de los conjuntos, teoría de los grupos, etc., además de la ya citada teoría de las funciones analíticas. Incursionó también en la física, y fue el divulgador de la flamante teoría de la relatividad, de Einstein, con un par de ensayos que se publicaron en la revista *El Maestro* en 1921 y 1923. Ya hemos mencionado que su participación en el nacimiento de la primer cohorte de hombres de ciencia en México, en estos terrenos, fue decisiva. Cabe aquí señalar que en febrero de 1922 fue sustituido de forma interina en su cátedra de matemáticas por un brillante discípulo suyo, quien más adelante sería el director fundador del Instituto de Matemáticas: Alfonso Nápoles Gándara.

Pero sus aportaciones se extendieron a otros ámbitos, relacionados con la divulgación y hasta con la pedagogía. La educación científica en nuestro país le debe al ingeniero Sotero Prieto, entre otras cosas, la revolución y evolución de la enseñanza de las matemáticas. Con la publicación en 1925 de un estudio titulado *Las matemáticas elementales en la escuela secundaria. Dos métodos de enseñanza*, introdujo en la enseñanza secundaria y superior las nuevas orientaciones pedagógicas que cobraban actualidad en otros lugares, al quitar el carácter dogmático que hacía de las matemáticas una ciencia que creaba desinterés y hasta mal gusto. Asimismo, introdujo el método de enseñanza de la geometría por la vía inductiva en la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1924 fue invitado a colaborar en la Escuela Nacional de Altos Estudios con la enseñanza sobre “puntos selectos de matemáticas”,⁶ con la explícita intención de preparar a profesores para la enseñanza de esta ciencia.

Su bien ganada reputación —“cuya ciencia en los números es de notoriedad pública” decía el director de la Escuela Nacional de

6 “Oficio de Ezequiel A. Chávez al Sr. Ing. Don Valentín Gama. 29 de febrero 1924,” AHPM, 1912, V-318, exp. 1.

Ingenieros— le valió ser solicitado en prácticas ajenas a la docencia, como la elaboración de estadísticas en la Secretaría de Agricultura y Fomento,⁷ o para trabajos de actuaría en la compañía de Seguros Latino Americana, en donde colaboró desde 1931 hasta 1934.

De igual manera, el profesor era invitado al Instituto Científico y Literario de Toluca para aplicar exámenes a los candidatos a maestros de matemáticas y publicó los opúsculos “Enseñanza de las matemáticas”, “Convergencia de series”, “Geometría cinemática”, “Secciones cónicas” y otros ensayos más.⁸

Entre las comisiones que desempeñó, fue designado por el rector para asistir, como delegado de México, al Congreso de la Unión Matemática Internacional en Roma, en 1922.

En las postrimerías de su existencia, la permanente inquietud de Sotero Prieto lo llevó todavía a materializar iniciativas de gran valor para la ciencia en México: fundó, en colaboración con otros profesores, la Sección de Matemáticas de la Sociedad Científica Antonio Alzate; organizó, en compañía de Nápoles Gándara, un seminario dedicado a temas de física y matemáticas que fue bautizado con el nombre de Don Manuel Sandoval Vallarta, y que se conservó en funciones durante varias décadas.

Por desgracia, su fallecimiento el 22 de mayo de 1935 ocurrió justo cuando estaban por acontecer dos hechos de importancia decisiva para el desarrollo de la ciencia en nuestro país: la creación de la Facultad de Ciencias y del Instituto de Matemáticas. Aun así, alcanzó a dejar su colaboración, dado que la llegada a la rectoría de Manuel Gómez Morín, en 1933, le redituó a la universidad un fuerte impulso a la ciencia, con la activa colaboración de Ricardo Monges López. En 1934 fueron creadas las jefaturas de grupo en cuatro ramas de la ciencia, antecedente directo de la estructura que tendría la facultad respectiva: Física, Biología, Ingeniería y Matemáticas, dirigida esta última, naturalmente, por Sotero Prieto.

7 “Oficio de Ezequiel A. Chávez al Sr. Ing. Don Valentín Gama. 29 de febrero 1924,” AHPM, 1912, V-318, exp. 1.

8 José Yurrieta Valdez, *Historia de las matemáticas*, Toluca, Instituto Mexiquense de Cultura, 1991, www.matmor.unam.mx/smm/1/sotero.html

La UNAM, cuna de las primeras carreras de física y matemáticas creadas en México

María de la Paz Ramos Lara

*Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
en Ciencias y Humanidades-UNAM*

El año de 1910 marcó un cambio importante en la trayectoria que habían tenido la física y las matemáticas en México en siglos anteriores. Con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios se presentaba la posibilidad de impartir cursos de nivel superior a los tradicionales y promover la actividad científica.

Aunque estos objetivos no se concretaron para la física y las matemáticas en esta escuela, al menos se convirtieron en la semilla que germinó décadas después en forma de profesiones y centros de investigación especializados en física y matemáticas.

El camino de ninguna manera sería fácil: el inicio de la Revolución Mexicana fue uno de los primeros obstáculos que se presentaron; otro sería la desaparición de la misma Escuela Nacional de Altos Estudios.

En la década de 1920 no se veía un futuro claro para el desarrollo de estos campos en la recién fundada Facultad de Filosofía y Letras, más que como cursos aislados y alejados de cualquier estructura profesional. En la década de 1930, a diferencia de la anterior, se conjugaron varias circunstancias que condujeron al planteamiento de crear las carreras de física y matemáticas y de un instituto de investigación. Estos proyectos se verían consolida-

dos antes de terminar la década. En 1938 el Consejo Universitario aprobó la creación de la Facultad de Ciencias y del Instituto de Ciencias Físicas y Matemáticas.¹

LA FÍSICA Y LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS

La Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), por ley, se instauró el 7 de abril de 1910, y su fundación tuvo lugar el 18 de septiembre de ese mismo año, como parte de los festejos de conmemoración del centenario de la Independencia de México. Una vez creada esta escuela, Justo Sierra (1848-1912), dio paso a la fundación de la Universidad Nacional de México (UNM) cuatro días más tarde. La Universidad estaba integrada por seis escuelas: además de la ENAE las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes.²

La ENAE tuvo los objetivos de a) “Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos á un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, ó que estén en conexión con ellos”; b) “Proporcionar á sus alumnos y á sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos”, y c) “Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”.³

Los dos primeros objetivos serían de gran importancia para el desarrollo de la física y las matemáticas, las cuales, formaban parte de la segunda sección, llamada Sección de Ciencias Exactas,

1 Para desarrollar esta investigación se consultó el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) —llamado partir de 2007 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)—, específicamente los fondos Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), Archivo General y Consejo Universitario.

2 “Ley que crea la Universidad de 1910, artículo segundo”, en *La Universidad Nacional de México 1910*, UNAM, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

3 Artículo segundo de la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. *Ibid.*

Físicas y Naturales que incluía también a las ciencias químicas y biológicas. La ENAE tenía dos secciones más: la primera de ellas era la de Humanidades (lenguas clásicas y vivas, literaturas, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía e historia de las doctrinas filosóficas) y la tercera la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas.⁴

Respecto del primer objetivo, la segunda sección de la ENAE, al igual que las otras, se enfrentaba al problema de no contar con personal que tuviera grados superiores al profesional como para impartir los cursos de nivel superior de física, matemáticas, química y biología. Era necesario contratar personal del extranjero y, desafortunadamente para la física y las matemáticas, solo se contrató un profesor para la segunda sección, y fue para el campo de la biología. Así el doctor Carlos Reiche, doctor en filosofía de la Universidad de Leipzig impartió un curso de botánica.⁵

El problema de no contar con personal que tuviera estudios de posgrado en física y matemáticas tardó décadas para tener solución. Sotero Prieto (1884-1935) era el único profesor que, sin haber obtenido el título de ingeniero en la Escuela Nacional de Ingenieros (ENI) y sin tener estudios más allá de los profesionales, tenía la capacidad de manejar y transmitir los conocimientos de frontera en física y matemáticas. Sotero Prieto se incorporó a la ENAE, en 1912, para impartir el curso de teoría de las funciones analíticas, en calidad de curso libre.⁶ Prieto también fue profesor de la ENI y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).⁷

4 Artículo tercero de la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. *Ibid.*

5 Los dos profesores restantes que se contrataron fueron los doctores James Mark Baldwin, para impartir el curso de Psicosociología y Franz Boraz, de la Universidad de Columbia (Nueva York), para impartir cursos de antropología, Libertad Menéndez Menéndez, "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994", tesis de doctorado en pedagogía, México, UNAM, 1996, pp. 47-61.

6 AHUNAM, fondo ENAE, caja 11, exp. 222, fs. 6026, 6029 y 6034, año 1912.

7 El buen desempeño de Sotero Prieto como profesor de matemáticas en la ENP le mereció el nombramiento de jefe de Matemáticas en 1924 y jefe de Grupo de Ciencias Físicas en 1933, Estela Navarro, "Antecedentes de la investigación y de los altos estudios de física y matemáticas en México", tesis de maestría en matemáticas, México, Facultad de Ciencias-UNAM, 1997, pp. 104-105.

A un problema similar se enfrentaba el segundo de los objetivos, ¿cómo proporcionar a los alumnos y profesores el equipo y los espacios adecuados para realizar investigación científica? Generar una infraestructura para llevar a cabo investigación se convertía en una labor muy costosa que no podía proveer la ENAE. Lo que se pudo hacer, fue que algunos de los profesores impartieran sus cursos, especialmente los de carácter práctico, en los laboratorios de la ENI y en el Observatorio Astronómico de Tacubaya. La investigación más fácil de desarrollar era, quizá, la teórica, pero no hubo propuestas que marcaran directrices institucionales claras, en el menor de los casos se llevó a cabo en un nivel personal, como Sotero Prieto, quien investigaba por cuenta propia los temas de su interés.

El tercer objetivo fue el más sencillo de llevar a cabo, formar profesores para niveles medio, medio superior y superior. No parecía ser complicado, pues el nivel y los contenidos de los cursos de física y matemáticas podían ser equivalentes a los cursos de la ENP, o bien de la ENI, con la excepción de los cursos que impartía Sotero Prieto, pero debemos tomar en cuenta que también era profesor de las otras escuelas.⁸

Por ello es que quizás, generalmente los profesores de física y matemáticas de la ENAE también eran catedráticos de la ENI y de la ENP, con la diferencia que los profesores de estas dos últimas escuelas estaban adscritos al cuerpo docente durante años, mientras que en la ENAE se presentaban de manera irregular, o bien para una o dos convocatorias.

En efecto, algunos de los profesores de física y matemáticas de la ENAE cambiaban con frecuencia, quizá porque la mayor parte de los cursos eran de carácter *libre* y sin remuneración.

Casos excepcionales se presentaron, como los de Sotero Prieto, Basiliso Romo, Valentín Gama (1868-1942), Joaquín Gallo (1882-1965) y Alfonso Nápoles Gándara (1897-1997). Casualmente estos profesores estuvieron presentes en las reestructuraciones que sufrió

8 A Sotero Prieto se le considera el iniciador de estudios superiores en mecánica superior, teoría de la relatividad, álgebra superior, teoría de las funciones de variable compleja y cálculo de variaciones. Véase Héctor Cruz Manjarrez, *El Desarrollo de la física en México*, México, Anaya, 1996, p. 31.

la Universidad y que permitieron la creación de las carreras de física y matemáticas. De hecho, Gama, Gallo y Nápoles Gándara llegaron a ser profesores de la Facultad de Ciencias (abierta en 1939). Sotero Prieto no, porque murió en 1935.

Inevitablemente la ENAE se fue convirtiendo en una escuela de formación de profesores y poco a poco se fueron estructurando algunos campos que pertenecían a las humanidades, pero no los de las ciencias exactas. Finalmente el 23 de septiembre de 1924, por decreto del presidente Álvaro Obregón, se disolvió la ENAE y en su lugar se crearon las siguientes instituciones: la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior.⁹

LA FÍSICA Y LAS MATEMÁTICAS EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

En 1926 parecía que la física y las matemáticas tendrían una buena oportunidad de desarrollo con la creación de la Sección de Ciencias (también se crearon la de Filosofía, la de Letras y la de Historia) y de los grados de maestro y doctor que se establecieron para todos los campos que integraban las diversas secciones. Pero esto no ocurrió así, más bien fue la biología la que pudo aprovechar esta circunstancia, pues los biólogos obtuvieron los primeros grados de maestro y doctor en la Sección de Ciencias. En 1932 ocho estudiantes obtuvieron el grado de doctor en Ciencias Biológicas y al año siguiente lo hicieron cinco más.¹⁰

En la Sección de Ciencias, la física tenía menor presencia que las matemáticas. De hecho los integrantes de esta sección eran profesores de matemáticas, como Sotero Prieto, Jorge Quijano y Alfonso Nápoles Gándara. Con Nápoles Gándara se tenía la ventaja de que, aunque no obtuvo el título de ingeniero de la ENI, había realizado estudios de posgrado en matemáticas en Estados Unidos

9 *Diario Oficial*, t. 28, lunes 13 de octubre de 1924, núm. 35.

10 Anita Hoffmann, Juan Luis Cifuentes y Jorge Llorente, *Historia del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias UNAM, en conmemoración del cincuentenario de su fundación (1930-1989)*, México, UNAM, 1993, p. 35.

(regresó en 1932) por lo que ya había otro profesor que tenía la capacidad de impartir cursos de alto nivel en este campo.¹¹

En la década de 1930, desde el inicio hasta el final, se conjugaron una serie de situaciones que propiciaron la planeación de las primeras carreras en física y matemáticas. A continuación se mencionan algunas de las más relevantes que tuvieron lugar al inicio de la década:

- a) Los profesores de la sección de ciencias eran miembros de una de las sociedades científicas más destacadas de México y con relativa presencia internacional, la Sociedad Científica Antonio Alzate (SCAA).¹² Esta sociedad estaba decidida a impulsar el desarrollo de la ciencia en nuestro país, por lo que su vínculo fue muy importante. En esta sociedad, Sotero Prieto (de la cual era miembro desde décadas atrás) fue líder de la sección de ciencias físicas y matemáticas donde promovió un seminario del cual salieron estudiantes que decidieron realizar estudios de posgrado en el extranjero en ciencias.¹³ Por otra parte, la SCAA empezaba a invitar a destacados científicos a impartir conferencias a su comunidad, algunos de los cuales recibirían el premio Nobel.¹⁴

11 Universidad Nacional Autónoma de México, "Doctor Alfonso Nápoles Gándara", en *Premio Universidad Nacional. Entrevistas*, México, 1988, pp. 31-55.

12 También eran miembros de la SCAA profesores de otras secciones, inclusive directores y rectores de la Universidad, como Daniel M. Vélez (socio fundador), Alfonso Pruneda, Ezequiel A. Chávez y Alfonso Caso, por mencionar algunos. Incluso llegó a ser miembro un presidente de la república, el ingeniero Pascual Ortiz Rubio, quien, a petición de la comunidad científica, dio a la Sociedad el rango de Academia de Ciencias Antonio Alzate. Asimismo eran miembros distinguidos científicos del extranjero. La SCAA se fundó en octubre de 1884. *Memorias de la Sociedad Científica Antonio Alzate*, t. 55, 1935-1944; además t. 58, 1958-1959.

13 Desde que Sotero Prieto era profesor de la Escuela Nacional Preparatoria entusiasmaba a sus estudiantes por la ciencia. Por ejemplo, Manuel Sandoval Vallarta, su alumno ahí, en 1917, decidió hacer estudios de posgrado en física en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en Estados Unidos, y los terminó en 1924. En el MIT ocupó la plaza de profesor titular hasta 1946. Véase *Manuel Sandoval Vallarta. Homenaje*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México, 1987.

14 Invitaron por ejemplo al matemático Dirk J. Struik del MIT, a los físicos Robert A. Millikan, y Arthur H. Compton de la Universidad de Chicago (premios Nobel en física), por mencionar algunos. Estela Navarro, *op. cit.*, p. 157.

- b) En 1933 los ingenieros Ricardo Monges López (1886-1983), Agustín Aragón (1870-1954) y Pedro Zuloaga iniciaron una serie de publicaciones de notas en el periódico el *Nacional*, donde se invitaba a reflexionar sobre la importancia de contar con profesiones y centros de investigación científica para el progreso del país. Se mostraban ejemplos de otros países y se afirmaba que los mexicanos tenían la capacidad de hacer ciencia, igual que los mejores científicos del extranjero, pues Manuel Sandoval Vallarta (1899-1977) era ejemplo de ello, ya que gozaba de fama internacional por su contribución en el campo de los rayos cósmicos.¹⁵
- c) El rector Manuel Gómez Morín (1897-1972) promovió la reestructuración de la Universidad y se crearon jefaturas de grupo, en las que quedaron Sotero Prieto como jefe de la de Matemáticas, Basiliso Romo de la de Física y Ricardo Monges López de la de Ingeniería. Monges López había tomado cursos de física teórica en el extranjero y al incorporarse a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se dedicó a gestionar la creación de profesiones, centros de investigación científica, e instancias reguladoras de esta actividad, como el Consejo Técnico de la Investigación Científica.¹⁶

Por otra parte, en 1932 se incorporó como profesor del curso de física teórica el ingeniero Alfredo Baños (1905-1994), quien acababa de llegar con estudios de ingeniería realizados en la Johns Hopkins University, en Baltimore.¹⁷ Con el tiempo Baños decidiría

15 *Ibid.*, pp. 55-100.

16 Ricardo Monges López estudió la carrera de ingeniero civil en la ENI y obtuvo el título en 1912. Fue becado por la Secretaría de Instrucción Pública para perfeccionar sus estudios en Estados Unidos, Bélgica, Alemania e Inglaterra. En Alemania estudió matemáticas superiores y física teórica. Llegó a convertirse en líder del desarrollo de la ciencia en México pues, además de crear varias profesiones científicas (la de física y matemáticas, por ejemplo) e institutos de investigación de ciencias exactas (Física, Matemáticas, Geología y Geofísica por mencionar algunos) en la UNAM, colaboró en la fundación de instituciones gubernamentales de investigación científica, y fungió como representante de México ante otros países en asuntos también científicos. AHUNAM, fondo Consejo Universitario, t. 4, folios 406-410.

17 AHUNAM, fondo Archivo General, Expedientes de Alumnos, vol. 7, A-G, 1.2.

estudiar un posgrado en el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) bajo la dirección de Sandoval Vallarta y a su regreso ocuparía la dirección del Instituto de Física (1938) que, durante su ausencia, fue gestionado por Monges López.

Un hecho trascendental que daría lugar a la formulación de las primeras carreras de física y matemáticas fue la reestructuración que sufrió la Universidad bajo la rectoría de Fernando Ocaranza (1876-1965), en 1934. Se reorganizaron las escuelas y facultades y, en particular, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas quedó integrada por la Escuela de Ingenieros, la Escuela de Ciencias Químicas y el Departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas.¹⁸ En este último se propusieron los primeros estudios en física, matemáticas.

La Sección de Ciencias se suprimió de la Facultad de Filosofía y Letras en marzo de 1935 y con ello también los grados de maestría y doctorado que se habían propuesto desde 1926.¹⁹ Por otro lado, y como ya se mencionó, en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas se creó el Departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas, en donde se ofrecían los grados de maestro y doctor en física, matemáticas y química, además de ofrecer estudios para profesores en escuelas preparatorias, secundarias y normales en estas tres disciplinas.²⁰ El lazo que mantendría el Departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas con la Facultad de Filosofía y Bellas Artes sería con el Departamento de Ciencias de la Educación, ya que entre ambos otorgarían los grados de maestro en ciencias de la educación.²¹

La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, al igual que las dependencias que la integraban, tenían academias que los representaba. Resulta interesante observar como la Academia del Departamento quedó integrada por Basiliso Romo, Jorge Quijano, Alfonso

18 Consuelo García Stahl, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1978, pp. 193-194 [segunda edición; primera edición de 1975].

19 Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica", en Facultad de Filosofía y Letras, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994, p. 119.

20 *Organización, planes y programas de estudios de la facultad de ciencias físicas y matemáticas de la universidad Nacional de México, 1935*, México, Prensas de Ciencias, 1991 [edición facsimilar].

21 AHUNAM, fondo ENAE, caja 21, exp. 480, folios 12899-12908, año 1935.

Nápoles Gándara y Alfredo Baños. Los mismos que venían promoviendo el desarrollo de la física y las matemáticas desde años atrás en la ENAE y en la Facultad de Filosofía y Letras. El ingeniero y profesor Carlos Graef se presentaba como el único miembro nuevo.²²

CREACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS

En poco tiempo Ricardo Monges López llegó a ocupar el cargo de jefe del Departamento de Ciencias. Desde este puesto, promovió la creación de una escuela propia para la física y las matemáticas; así que propuso la fundación de una escuela nacional en estas áreas. El 1º de marzo de 1936 fue aprobado su proyecto, pero requería de algunos doctores en el cuerpo docente de la escuela, por lo cual solicitó al Consejo Universitario se les otorgara a Jorge Quijano y Alfonso Nápoles Gándara los grados de doctor, lo cual fue aceptado.²³

Como director de la Escuela Nacional de Ciencias Físicas y Matemáticas, Monges López, propuso la creación de la Facultad de Ciencias y del Instituto de Ciencias Físicas y Matemáticas. Finalmente su propuesta fue aprobada en 1938 y la Facultad inició sus actividades el 1º de enero de 1939, bajo la dirección del propio Ricardo Monges López. La Facultad quedó organizada en siete departamentos, de la siguiente manera:²⁴

- 1) De Matemáticas
- 2) De Física
- 3) De Química
- 4) De Biología
- 5) De Geología
- 6) De Geografía
- 7) De Astronomía

22 *Organización, planes...*, pp. 5-6.

23 AHUNAM, fondo Consejo Universitario, t.4, folios 406-410.

24 Ricardo Monges López, "La Facultad de Ciencias", en *Revista de Estudios Universitarios*, t. 1, núm. 5, México, septiembre-diciembre de 1940, pp. 23-25.

La misión de la Facultad —en palabras de Monges López— era:

La preparación del profesorado universitario encargado de la enseñanza de la ciencia, desde la Escuela de Iniciación hasta el ciclo más elevado que de estas enseñanzas se hace en la propia Facultad de Ciencias.

Por último, y como labor complementaria, con fines de ampliación de cultura, esta Facultad ofrece a sus diversos Departamentos facilidades para que hombres de ciencia profesionistas y en general toda persona que desee ampliar su cultura, pueda tomar cursos aislados sin mas objeto que ampliar sus conocimientos en la disciplina científica que cultive.²⁵

La investigación se llevaría a cabo en los siete institutos de investigación que se habían planeado y que funcionarían estrechamente con cada uno de los departamentos para que, entre ambos, se coordinaran los trabajos de investigación que “conducirían al progreso del país”.²⁶

El proyecto general de Monges López de la Facultad de Ciencias y los institutos sufriría algunos cambios, mientras algunas carreras se trasladaron a otras facultades, la de física y matemáticas se fueron consolidando en la UNAM, y se convirtieron en las primeras carreras de estos campos creadas en México.

25 *Ibid.*, p. 25.

26 *Ibid.*, p. 24.

El Memorando de Harlow Shapley: la creación de nuevas instituciones científicas en México similares al Observatorio Astrofísico de Tonantzintla

Jorge Bartolucci

IISUE-UNAM

Durante la Segunda Guerra Mundial fue ideado un ambicioso proyecto de desarrollo científico para México; su autor fue Harlow Shapley, célebre astrónomo estadounidense, director del Harvard College Observatorio y en esa época uno de los grandes líderes de la comunidad astronómica en el siglo xx. Nacido en 1885, en Nashville, Missouri, en un ambiente rural del medio-oeste norteamericano, Shapley comenzó su carrera en la Universidad de Missouri, bajo la tutela de Frederick H. Seares, y más tarde pasó a formar parte del Departamento de Astronomía de la Universidad de Princeton bajo la jefatura de Henry Norris Russell.

Después de obtener su doctorado, la fortuna le sonrió cuando George Ellery Hale le ofreció un puesto de investigador en el Observatorio de Mount Wilson, en California. Durante ese periodo, Shapley aprovechó muy bien la oportunidad de trabajar con los instrumentos más avanzados de su época y llegó a publicar más de cien artículos científicos. Su contribución más significativa a la astronomía la realizó alrededor de 1918, cuando contaba con 35 años de edad.¹

1 Z. Kopal, "Nature Obituary", en *Nature*, núm. 240, Londres, 1972, pp. 429-430

Una vez cumplido esta etapa altamente productiva, Shapley se involucró de manera cada vez mayor en cuestiones administrativas.² Esta segunda fase de su carrera se caracterizó por el enorme esfuerzo realizado en pos de la creación de programas y organismos de apoyo financiero a la investigación científica. Harlow Shapley estaba convencido de la necesidad de contar con un compromiso permanente por parte del gobierno federal en este sentido; sin embargo, se oponía a una dependencia excesiva de fondos públicos para apoyar la investigación científica.

Consecuentemente, su primera iniciativa fue crear una entidad de apoyo económico a la ciencia con fondos privados, el National Science Fund, cuyo fracaso demostró que la única manera de satisfacer las enormes necesidades de la ciencia moderna era a través del financiamiento gubernamental masivo. En la década de 1940, Shapley enfocó sus esfuerzos hacia el Congreso y, junto con otros científicos, cabildeó diligentemente para que se aprobara un proyecto de ley a través del cual el gobierno federal se comprometía a dar apoyo permanente a la ciencia. El resultado fue en 1951 el establecimiento de la National Science Foundation.³

De 1939 a 1944 fungió como presidente de la American Academy, con Hudson Hoagland como secretario. Ambos buscaron hacer de la Academia algo más que una sociedad honoraria local: ampliaron su campo de actividades y alentaron la comunicación fructífera entre los miembros que representaban diversos sectores de la comunidad intelectual. Su inspiración y esfuerzo presagiaron el empuje que el programa de la Academia adquiriría en la época de la posguerra, y su surgimiento como un centro de gran importancia

2 Según la evaluación del propio Shapley, tal contribución fue el estudio de grupos de estrellas llevado a cabo en el Observatorio de Mount Wilson. Para el libro *Source book in Astronomy, 1900-1950*, seleccionó su hipótesis de pulsación de las estrellas variables tipo Cefeida y sus trabajos sobre la escala y la estructura del sistema de la Vía Láctea, Owen Gingerich, "Harlow Shapley and Mount Wilson", en *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, núm. 7, abril de 1973, p. 19.

3 Don K. Price, "The Scientist as Politician", en *ibid.*, p. 27.

para el estudio interdisciplinario de importantes cuestiones contemporáneas.⁴

Don K. Price ha dicho de Shapley que cuando él entró al terreno político, había pocos científicos estadounidenses que se preocuparan abiertamente por cuestiones relacionadas con las políticas públicas.⁵ Mientras que los científicos europeos estaban acostumbrados a pensar, escribir y argumentar sobre política, sus colegas estadounidenses, después del periodo federalista inicial de la república, consideraban censurable abogar por cualquier tipo de interacción entre la ciencia y la política. A partir de este momento la relación entre estos dos ámbitos cambió radicalmente en los Estados Unidos. Gran parte de este cambio se vio reflejado en las diversas actividades políticas de Harlow Shapley.

El internacionalismo fue el factor primero y fundamental que subyacía en los intereses públicos de Shapley. Desde la década de 1920, comenzó con el intento de reintegrar a los científicos alemanes a la comunidad astronómica internacional después de la Primera Guerra Mundial y continuó con sus esfuerzos por ayudar a los refugiados del nazismo.⁶ Conforme el ingreso de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial se acercaba, la solidaridad de Shapley con proyectos de corte internacional se acrecentó. El proceso de modernización de la astronomía mexicana que condujo Luis Enrique Erro, se inició poco antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, y su feliz término tuvo mucho que ver con la forma como se manejaron las relaciones internacionales bajo las nuevas circunstancias.

4 Al dejar la presidencia, Shapley siguió siendo parte de un grupo de miembros influyentes que participaron en gran medida en la estructuración y el manejo de la Academia durante las décadas críticas de los cuarenta y los cincuenta, *ibid.*, pp. 8-9

5 Según Don K. Price, *ibid.*, p. 26, a partir de entonces sería difícil concebir el periodo antes de la Segunda Guerra Mundial, cuando la National Academy of the Sciences suponía que era inmoral que los científicos buscaran apoyo financiero del gobierno.

6 A escala internacional, participó activamente en la creación de la UNESCO, asistiendo como delegado oficial en la primera reunión llevada a cabo en noviembre de 1945. En los años de la posguerra, fue el líder del Independent Citizens Committee of the Arts, Sciences and Professions, organización que buscaba apartarse del acentuado énfasis que se daba a las políticas de la guerra fría y alentar relaciones cordiales con los científicos soviéticos.

En el marco de las urgencias políticas planteadas por la guerra, Erro no sólo contó con el apoyo de Shapley y los astrónomos del Observatorio de la Universidad de Harvard sino también con el del gobierno estadounidense. No en vano, en vísperas de la inauguración del Observatorio de Tonantzintla, el vicepresidente Wallace transmitió un mensaje a Harlow Shapley en el que indicaba que Franklin D. Roosevelt y la Casa Blanca agradecerían la asistencia de todos los astrónomos que habían sido invitados a la ceremonia de inauguración del nuevo observatorio mexicano, hubiera o no guerra.⁷

Para mayores datos el proyecto de construcción de un nuevo observatorio astronómico en México comenzó a tomar forma en una carta fechada en Boston el 21 de febrero de 1939, donde Luis Enrique Erro informó a Harlow Shapley, director del Harvard College Observatory, que en una reunión gubernamental se había discutido la construcción de una estación subsidiaria del Observatorio de Tacubaya. En virtud de la amistad que existía entre ambos y la solidaridad manifiesta de Shapley con México, Erro daba por descontado el interés del astrónomo estadounidense en este proyecto y agradecía de antemano su opinión y las sugerencias que él considerara pertinentes.⁸

Shapley respondió al llamado de Erro comunicándole que había discutido el asunto con algunos miembros del personal del Observatorio y que, en su opinión, la latitud 20 norte era muy favorable para la localización de un observatorio astronómico. Shapley concluyó enfatizando el interés de Harvard en conocer los detalles de la construcción de este observatorio de investigación en México e hizo hincapié en que el nuevo observatorio podría ayudar a resolver problemas concernientes a la variación estelar y la estructura galáctica.⁹

7 Bart Bok, "Astronomía mexicana. 1930-1950", en Marco A. Moreno Corral, *Historia de la astronomía en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 210

8 Archivo de la Universidad de Harvard, Observatorio de la Universidad de Harvard, Misiva emitida por Luis E. Erro a Harlow Shapley", fechada en Boston, *Massachusetts*, el 21 de febrero de 1939. Mexican Conference: 1939-1942, UA, vol. 630.22.5 caja 1, [En adelante se citará: AUH, OUH, Méx.]

9 AUH, OUH, Mex. Conf. 1939-1942. Misiva emitida por Harlow Shapley a Luis E. Erro, fechada en Cambridge, Mass., el 21 de marzo de 1939. UA, vol. 630. 22. 5 caja 1.

A finales de aquel invierno de 1939, Harlow Shapley, organizó en el observatorio una de sus famosas reuniones llamadas “The Hollow Square”,¹⁰ nombre con el que había bautizado una serie de encuentros informales entre astrónomos, estudiantes de la Universidad de Harvard y una que otra celebridad del mundo de la astronomía, de la ciencia o de la cultura. A la reunión asistieron Cecilia Payne-Gaposchkin, Fred Whipple, Donald Menzel, George Dimitroff y Bart Bok, entre otros. Allí fue donde surgió el plan básico que más tarde llevaría a la fundación del Observatorio Astrofísico de Tonantzintla.

El 18 de diciembre de 1940, Luis Enrique Erro escribió a Shapley comunicándole que finalmente su gobierno había decidido el establecimiento de un observatorio astrofísico. Seguro de que contaría con Shapley, Erro le confió que no se preguntaba qué asistencia técnica podía esperar de él, “porque como puede ver la doy por un hecho.”¹¹ Por su parte, el director del Harvard College Observatory le agradeció toda la información acerca de las maniobras astronómicas en México y además le expresó su admiración por el vigor con el que él y sus amigos más cercanos se habían abocado al proyecto del observatorio.

Además, varios astrónomos de Harvard compartían el entusiasmo del director; dos de sus más fructíferos y activos colaboradores le habían comunicado el deseo de visitar la ciudad de México durante un mes con el interés de participar en el nuevo proyecto astronómico.

El Observatorio Astrofísico de Tonantzintla se inauguró el 17 de febrero de 1942.¹² El principal telescopio del nuevo observatorio era un reflector tipo Schmidt de 27-31 pulgadas, uno de los instrumentos más avanzados de la época construido en corto tiempo en los Talleres de Óptica de la Universidad de Harvard.¹³ El avanzado

10 El nombre se debe a que las mesas de la biblioteca se disponían en forma de cuadrado, dejando un hueco al medio.

11 AUH, OUH, Mex. Conf. 1939-1942. Misiva emitida por Luis E. Erro a Harlow Shapley, fechada en la cd. de México el 21 de febrero de 1939. UA, vol. 630. 22. 5 caja 1.

12 AUH, OUH, Mex. Conf. 1939-1942. Misiva emitida por Harlow Shapley a Luis E. Erro, fechada en Cambridge, Mass., el 25 de diciembre de 1940. UA, vol. 630. 22. 5 caja 1.

13 Bart Bok, *op. Cit.*

equipamiento técnico instalado, el entusiasmo y la dedicación de Luis Enrique Erro al frente del grupo local que operaba el establecimiento y el apoyo de los astrónomos extranjeros encabezados por Shapley, contribuyeron a generar las condiciones necesarias para que la astronomía mexicana se integrara plenamente al mundo de la ciencia moderna y se convirtiera, de una vez por todas, en una profesión viable en nuestro país. Hechos suficientes para que esa empresa científica fuese reconocida internacionalmente como un ejemplo a seguir.

Desde el punto de vista de los astrónomos de Harvard, la historia del Observatorio Mexicano servía como demostración de cuánto se podía lograr, “por aquellos que en los Estados Unidos creemos que ahora, más que nunca, debemos trabajar por la solidaridad Interamericana”. Para ellos era claro que lo que se había logrado en la astronomía podía ser realmente extendido a otros campos. Así, con motivo de la visita de varios astrónomos norteamericanos al Congreso Internacional de Física en Puebla, un año después de la inauguración de Tonantzintla, Bart Bok expresó que:

Durante nuestra visita los colegas mexicanos expresaron sus expectativas de que esta clase de cooperación, tan efectiva ahora en astronomía y física, debería ser intentada en otras áreas. Ellos están mirando hacía las universidades Americanas, especialmente a Harvard, esperando nuevas acciones en ese sentido.¹⁴

En medio de las acciones llevadas a cabo por ambos gobiernos en el sentido de estrechar los lazos de amistad y colaboración, un proyecto tan exitoso como el de Tonantzintla llamaba a extender la cooperación cultural y política entre los dos países, a otras áreas del conocimiento.¹⁵

En respuesta a dichas expectativas, en agosto de 1943 Shapley elaboró un documento al que precisamente le puso por título *Memorandum on the problem of new scientific institutions in México similar to the National Astrophysical Observatory at Tonantzintla*,

14 Bart Bok, “Good neighbors: Harvard & Tonantzintla, Our astronomers recent pilgrimage to Mexico”, en *Harvard Alumni Bulletin*, 1942.

15 *Idem*.

en el cual expuso un proyecto de creación de una casa de altos estudios con base en el apoyo a las disciplinas científicas que a su juicio reunían un gran potencial en México, tales como fisiología, geofísica, geología, meteorología, biología, matemáticas y paleontología. Desde la perspectiva de Shapley el plan ideado constituía una revolución científica y formaba parte de la revolución social, económica y política de México

El interés solidario de Harlow Shapley en acompañar el proceso de creación de nuevas instituciones científicas que se verificaba en el país desde finales de la década de 1930 y que continuaba a principio de la de 1940, justificaba por sí solo el hecho de incluir en esta sección dedicada a la construcción de la comunidad científica local una descripción detallada del documento guardado en los archivos de la Universidad de Harvard. Pero existe una razón más para hacerlo. El documento de Shapley es una mirada interesada que, a pesar del sesgo inherente a ella, ofrece una evaluación de las potencialidades científicas de México durante los años de la Segunda Guerra Mundial y los de posguerra, así un punto de referencia alternativo para contrastar el rumbo que tomó posteriormente el desarrollo del sector científico.

Desde el principio mismo del escrito, aclaró que dicho Memorando se basaba en una cantidad considerable de meditación, observación y experiencia, con la ayuda del conocimiento que él había acumulado respecto de la fundación y operación de instituciones científicas. Asimismo, reconocía que la creación y operación exitosas de una “casa” de altos estudios en México requeriría de mucho entusiasmo al principio y después de personal local muy competente. Estaba convencido de que una institución creada y operada completamente desde fuera, permanecería siempre ajena al país. A lo cual agregó: “El Observatorio de Tonantzintla no hubiera sido posible sin un “Erro” y un “Graef”.”

Con la esperanza de que sus notas se manejaran con discreción, manifestó que lo que a continuación expresaba eran solamente sugerencias con el único objeto de ser útiles a quienes en México tenían la posibilidad de pensar y planear al respecto. La primera disciplina que Shapley abordó fue la fisiología experimental. Según lo da a

entender, él estaba enterado de que en Puebla y la ciudad de México ya se estaba considerando la posibilidad de crear un centro de investigación y estudios superiores en el campo de la fisiología humana y animal. En ese sentido, mencionó que unos meses atrás él había llamado la atención acerca de la conveniencia de centrar la creación y operación de una institución así alrededor de la figura de Arturo Rosenblueth.

En su opinión, creía que si al científico mexicano se le proporcionaban algunas garantías respecto de su posición, ingresos y estabilidad, así como el apoyo de un personal competente y un equipamiento adecuado, era muy probable que Rosenblueth considerara seriamente participar en el establecimiento y la dirección de una institución de excelencia internacional en México. Varios fisiólogos estadounidenses compartían la idea de que Rosenblueth tenía enormes potencialidades y que él haría enormes contribuciones en el campo de la fisiología de dársele las condiciones necesarias.

Para ese momento, Shapley ya se había entrevistado varias veces con Rosenblueth para hablar acerca de los planes de fundar una institución de fisiología en México. Rosenblueth le había comunicado que estaba interesado, pero que otras importantes oportunidades se le habían presentado en Estados Unidos; muy buenas oportunidades, aun cuando no estaban directamente relacionadas con sus gustos personales. No obstante, Rosenblueth escribió a Sandoval Vallarta acerca del horizonte que se estaba abriendo en México para la fisiología y al menos él se comprometía a hacer un cálculo estimado de los costos que habría que afrontar para iniciar y sostener una institución de investigación fisiológica de frontera.

En vistas de tal situación, Shapley opinaba que en caso de que Rosenblueth finalmente no aceptara, contando con su asesoramiento aún podría echarse a andar un proyecto en el campo de la investigación fisiológica. En ese caso, sugería considerar la disponibilidad de Efrén del Pozo. A su juicio era posible que en los Estados Unidos se consiguiera algún tipo de apoyo económico para financiar investigaciones en el campo de la medicina. No obstante, aclaró que él todavía no iniciaba conversaciones con la Fundación Rockefeller o alguna otra fundación porque entendía que, antes de hacerlo,

cualquier institución dedicada a la investigación médica o fisiológica debía contar con la dirección de personal entusiasta y altamente calificado.

La segunda disciplina que trató fue la investigación geofísica, la que a su entender podría dedicarse a trabajar en uno o más campos. El primero que puso a consideración de las autoridades mexicanas fue la sismología. Ésta podría ser administrada desde Tonantzintla, y contar con una red de estaciones de observación, un equipo inicial de sismógrafos Benioff, una conexión oficial con estaciones extranjeras, principalmente en Estados Unidos. En cuanto al personal, el plan contemplaba contar con un buen sismólogo profesional, un diestro mecánico y varios operadores de medio tiempo, cuyo número dependería del número de estaciones.

Este desarrollo sismológico, que en alguna medida sería el sucesor de una larga tradición en México en el campo de la sismología, sería una empresa científica importantísima, ya sea como parte inicial de un programa de desarrollo sismográfico de mayor alcance o como parte de un relevamiento topográfico completo.

A pesar de que las cambiantes condiciones económicas tanto en México como en los Estados Unidos sólo permitían hacer un cálculo provisional, Shapley estimaba que el costo inicial para instalar una buena institución sismográfica podría andar, después de la guerra, en el orden de unos 25 mil dólares.

El segundo campo que Shapley trató fue la vulcanología, la que a su entender científicamente podía ser una empresa muy provechosa, sin que esto implicara invertir sumas elevadas. Shapley subrayó que en México existía una maravillosa colección de fósiles volcánicos y que, posiblemente, los trabajos vulcanológicos estarían directamente asociados con los de sismología.

A continuación se refirió a los minerales fertilizantes, con la idea de que ese proyecto iría mucho más lejos que la simple búsqueda de nitratos y su explotación. Presumiblemente estaría directamente conectado con el Departamento de Agricultura y se encargaría de la exploración y la experimentación con el objeto de proveer a la agricultura mexicana con buenos materiales fertilizantes. Tendría un laboratorio experimental donde los conocimientos más avanzados

en agronomía, originarios de otras partes del mundo, fueran estudiados con la intención de ser aprovechados en México para elevar su productividad agrónoma. A pesar de ser un proyecto de corto plazo, estaba convencido de que ese trabajo era de la mayor importancia para México, ya que el campo no había sido suficientemente explotado.

En el ámbito topográfico, había sido informado por geólogos e ingenieros en minas mexicanos que hacían falta buenos mapas de la mayor parte del territorio, noticia que no le causó ninguna sorpresa puesto que en Estados Unidos todavía no estaban suficientemente precisamente cubiertos en esa materia. Consideraba que el tema era de la mayor importancia y que en Washington debía encontrarse muy buena disposición para asesorarse sobre este problema general.

Intencionalmente, descartó la geología de sus planes, en parte porque eso estaba bajo el control de la Carta Geológica Mexicana y en parte porque las necesidades de la Segunda Guerra Mundial estaban produciendo cartas geológicas muy especializadas que eran suficientes por el momento, o bien que podrían servir para acometer futuras exploraciones sobre las características geológicas de México. Además, Shapley consideraba que una carta geológica asesorada por un científico estadounidense podría ser motivo de cuestionamiento. Esto último es un problema histórico, afirmó.

La geofísica experimental, en cambio, sí mereció un comentario. Esta era una disciplina de la mayor importancia para la interpretación de la estructura de la tierra y el comportamiento de las rocas bajo grandes presiones. Pero dado que se trataba de un tipo de trabajo realizado en laboratorios geofísicos con una tecnología sumamente sofisticada y que para entonces habían sido creados sólo tres o cuatro laboratorios de investigación geofísica con esas características, tal trabajo tendría pocas ventajas si fuera hecho en México. Más aún cuando para hacerlo se requiere técnicos de una clase muy rara y sumamente especializados, de los cuales sólo habrían unos cuantos en todo el planeta. En su lugar, Shapley opinaba que a menos que apareciera en México algún geofísico altamente calificado, lo más aconsejables en ese momento era el trabajo de campo en ramas de la geofísica como las mencionadas en las secciones anteriores.

Un campo de primera necesidad para él era la meteorología y aconsejaba apoyarse en el doctor F. W., Reichelderfer, jefe del Weather Bureau de los Estados Unidos, a quien consideraba el mejor asesor en el mundo en la materia. Se trataba de alguien muy sensible a la necesidad de cooperar para hacer observaciones sobre el tiempo e investigaciones meteorológicas en todo el hemisferio. Como referencia del trabajo de Reichelderfer mencionó que él y su asistente eran los responsables de la nueva escuela en Sudamérica para el entrenamiento de observadores del tiempo y analistas. Para lograr avances en ese mismo sentido, Shapley aclaró que él, personalmente, estaba tratando de que las instituciones estadounidenses ofrecieran más becas destinadas al entrenamiento de jóvenes científicos para atender los servicios de tiempo en América Latina.

Dado que conocía de cerca los excelentes trabajos de Carlos Graef y Manuel Sandoval Vallarta, en el campo de los rayos cósmicos, sugirió establecer una estrecha cooperación con el doctor Arthur Compton, jefe de Ciencias de la Universidad de Chicago. Una cercana relación con Compton podría ser muy provechosa para México, pues no sólo se trataba de alguien que era una de las autoridades mundiales sobre el futuro de los problemas en el terreno de los rayos cósmicos sino que sentía un particular afecto por la ciencia latinoamericana.

El trabajo que podía ser hecho en general en la investigación botánica fue otra de las áreas científicas consideradas en el memorando. En ese sentido recalcó que era de una obvia importancia práctica y científica, y de un carácter muy amplio y diverso. Estaba informado de que el Instituto de Biología había hecho un admirable trabajo en ciertos campos de la biología, pero también de que las colecciones botánicas y sus correspondientes investigaciones no estaban aún suficientemente desarrolladas. Consideraba que México era un terreno prácticamente virgen para el estudio de la botánica en toda su extensión.

Consideraba que, habiendo tantas regiones diferentes en México, tantas clases de flora, desde el trópico hasta el ártico, que el estudio de las colecciones botánicas a escala nacional podría ser emocionante tanto desde el punto de vista práctico como científico.

En cuanto a qué sería aconsejable hacer para impulsar nuevos trabajos de investigación botánica en un nivel institucional, lograr un entrenamiento avanzado y disponer de laboratorios adecuados para la investigación, sugirió que debería ser discutido con su colega de la Universidad de Harvard, el doctor Paul C. Mangelsdorf, quien casualmente estaba en esas fechas en México y se quedaría hasta noviembre de 1943, atendiendo en sus oficinas de la calle Viena en el Distrito Federal.

Shapley había hablado personalmente con Mangelsdorf y le informó completamente de “su” programa general, a quien percibió muy bien dispuesto y sumamente interesado en colaborar. El interés primordial de esta parte del plan era en conexión con la Comisión Agro cultural de la Fundación Rockefeller, pues, en su opinión, dicha comisión no estaba teniendo cuidado de las necesidades de la botánica y de las oportunidades que ofrecía México al respecto. Posiblemente, una nueva institución botánica, “si pudiera haber lugar para una”, aclaró, que centrara su trabajo en taxonomía, ecología o fisiología vegetal, podría estar relacionada con la Secretaría de Agricultura, o al menos colaborar con ella y establecer una mejor comunicación con la Comisión Agro cultural de la Fundación Rockefeller.

Asimismo, refirió que en botánica, entomología, y posiblemente en geología, no sería difícil conseguir la colaboración personal de científicos muy importantes de los Estados Unidos. México era para ellos un campo de estudio muy atractivo. Sería menos probable de conseguir su participación activa en esos campos donde el trabajo debe ser hecho en centros de investigación establecidos, con bibliotecas bien surtidas de material científico y con medios de comunicación rápidos entre colegas de la misma disciplina.

Habiendo mencionado la entomología, aclaró que, probablemente, la Secretaría de Agricultura estaba haciendo todo lo necesario respecto de las pestes y plagas que atacan a las plantas, frutas y granos. Lo cual significaba que eso estaba bajo la responsabilidad de las dependencias establecidas en la Secretaría de Agricultura. Pero dado que los insectos son los peores enemigos del hombre, excepto el hombre mismo, siempre era importante trabajar en el estudio de

los insectos y lo relacionado con ellos, de manera que las dependencias respectivas pudieran atender ese problema adecuadamente.

Tanto desde el punto de vista económico como desde el lado puramente científico, estimaba que la taxonomía de insectos, su colección, identificación, clasificación y estudio, estaba por hacerse en México. Tanto dentro como fuera del país existían pocas colecciones de los más evidentes insectos de México. De nuevo, la enorme variedad de las zonas de vida de México, lo convertían en objeto de interés científico por parte de los entomólogos. Estaba enterado de que los científicos de California habían hecho bastante en Baja California y en la parte noroeste de México, pero estaba seguro que ellos, al igual que otros entomólogos estadounidenses, podrían hacer mucho más si contaran con el apoyo gubernamental. Shapley confiaba que en Washington, Harvard, Cornell o Texas era factible conseguir la asesoría y la cooperación de gente muy competente en este campo, pero era imprescindible que fueran requeridos de manera oficial.

No quiso definir el tipo de investigación que debía hacerse en un departamento de entomología ni tampoco sugerir cuál sería la región más importante para realizar un relevamiento, hasta ver si en México existía la oportunidad y un interés genuino en desarrollar esta materia. El primer paso sería contar con uno o dos experimentados entomólogos que hubieran viajado mucho, para que hicieran un relevamiento preliminar sobre la base de una revisión del trabajo y las colecciones existentes así como en algunas muestras de campo.

Otra opción por examinar era la probabilidad de despertar el interés de maestros de escuela, doctores, y demás, en todo el país, para estudiar la vida de los insectos, lo cual no sería difícil. Como ejemplo, puso su propia afición por la entomología. “Una empresa así a mí me atraería muchísimo si tuviera el tiempo libre para ello”, aseguró. Posiblemente una campaña de este tipo, en un nivel nacional, podría atraer a muchos como él y resultaría una experiencia muy educativa y científica, además de reportar una enorme ventaja desde el punto de vista económico. No dudaba que el doctor Mangelsdorf sería un asesor competente de la investigación entomológica y que ésta ayudaría a elevar la productividad económica en México.

Sobre la paleontología, no obstante la información disponible, admitió conocer muy poco acerca de su estado actual en México, y estar muy poco familiarizado con la exhibición de fósiles y el estado actual de las exploraciones, como para hacer sugerencias útiles. Pero suponía que los museos de México y los individuos interesados en las exploraciones geológicas del país eran los responsables de los estudios y exploraciones paleontológicas, y que ellos sabrían muy bien qué hacer si tuvieran los recursos y fondos suficientes para investigar.

De las expresiones anteriores se desprende que su interés en esa materia no se sustentaba, estrictamente hablando, en un interés profesional. Antes bien parece responder al deseo personal de que en su generación se estableciera, de ser posible, la cronología de la vida sobre la superficie de la tierra. Por muchos años él había abogado para que en Estados Unidos tuvieran un gran instituto de paleontología, al margen de lo que el gobierno, los museos, las universidades y los individuos hicieran cada uno por su lado. Shapley estaba convencido de que había llegado el tiempo de llenar las grandes brechas en la historia geológica de la superficie de la tierra. Pensaba que la evolución de las formas de vida era cada vez más precisa y que una mayor investigación paleontológica clarificaría la cronología completa de las rocas, minerales y formas de vida.

Era consciente de que tal vez no fuera momento de atar las estrellas con la evolución de la vida y que probablemente su ambición no fuera apropiada. Además, consideraba que bajo ninguna circunstancia sentía estar en una posición que le permitiera hacer alguna sugerencia provechosa respecto de lo que debía ser hecho en el campo de la paleontología y otros asuntos relacionados. Pero tenía la impresión de que el campo de la paleontología estadounidense estaba cubierto por especialistas con enfoques muy estrechos y que carecían de una personalidad líder con intereses cósmicos. De otra manera, existiría una gran institución paleontológica comparable a las grandes instituciones creadas por la Fundación Carnegie.

Donde sí existían muy buenas oportunidades de desarrollo en México era en las matemáticas aplicadas, campo que esperaba que en cierta medida fuera desarrollado en el Instituto de Matemáticas

de la Universidad Nacional de México. En ese momento, los estudios de posdoctorado y la práctica en las matemáticas avanzadas aplicadas estaban siendo desarrollados en algunas instituciones estadounidenses como una contribución a los requerimientos de la ingeniería terminada la guerra. Pero estaban encontrando algunas dificultades para promover dichos estudios tanto desde el punto de vista financiero como humano, por la falta de disponibilidad de personal competente.

Antes de la guerra, Alemania había hecho progresos notables en esta línea de trabajo con el apoyo de la Fundación Rockefeller en Gotinga. No cabía duda de que se trataba de un campo que merecía toda la atención posible, aunque debido a la situación imperante, a menos de que hubiera disponible un grupo de matemáticos exilados, o de matemáticos mexicanos libres de responsabilidades docentes, nada debería ser intentado por el momento. Mientras tanto cabía esperar una exitosa evolución del Instituto de Matemáticas en la ciudad de México.

De todas maneras, no estaba de más tener presente que la consecución de un buen trabajo en matemáticas aplicadas requeriría contar con un departamento de cómputo equipado con máquinas modernas, tales como un analizador diferencial y equipo muy sofisticado desarrollado por la International Business Machines Corporation. De igual manera, en fisiología, bioquímica y en laboratorios de investigación industrial, podrían enriquecerse de algún modo si hubiera disponible el nuevo modelo del microscopio electrónico, desarrollado por la Radio Corporation of América.

Una vez expuesto el plan, Shapley subrayó que el éxito del proyecto de construcción de una casa de altos estudios en México dependía en gran medida de la posibilidad de contar con un científico estadounidense activo, que fuera al mismo tiempo competente, cuidadoso y comprensivo, con residencia en Puebla o en la ciudad de México, dispuesto a quedarse durante el tiempo que durara la planificación e inauguración de la nueva institución. Desde su punto de vista, dicho colaborador residente sería una garantía casi indispensable para el completo desarrollo del plan. Él pensaba que tal persona estaba disponible, y puso como ejemplo al astrónomo Bart

J. Bok. Es más, confiaba en que eso no le costara a México, pues alguna fundación norteamericana estaría de acuerdo en subsidiar los ingresos del colaborador residente, incluso si su trabajo no fuera algo muy concreto o prácticamente importante como el trabajo de la Comisión Agroultural Rockefeller.

Presumía que un científico sumamente experimentado, como el que proponía, podría ser de utilidad en más de un campo. Por mencionar otro nombre, se refirió al doctor Fletcher Watson, en ese momento enrolado en la Marina de los Estados Unidos, quien podría ser un útil asistente y asesor en cuestiones de astronomía, sismología y meteorología.

Shapley también fue explícito en señalar, que su idea de establecer una apropiada, industriosa y comprensiva asociación con una universidad norteamericana no sería ningún obstáculo para que el desarrollo científico de México fuera depositado en manos mexicanas. Su idea era aprovechar la experiencia y el conocimiento acumulado en otro país para el crecimiento de la cultura científica de México, pero que una vez echado a andar el proyecto quedara bajo la entera responsabilidad de los científicos locales.

Como conclusión al memorando, Shapley calificó este plan como parte de la revolución social que estaba teniendo lugar en México y consideró apropiado enumerar los ingredientes que un movimiento como éste, tendiente a establecer elevados ideales y un buen desempeño en las ciencias puras y aplicadas, debía incluir para que fuera exitoso:

- 1) Un sincero deseo de patrocinarlo y de trabajar por su consecución. Dicha determinación, tenía que representar un interés comunitario e involucrar a personas competentes y que tuvieran cierta importancia en el medio científico, social o político. Debido a su magnitud y su significado estratégico, no sería sensato hacer que el movimiento dependiera de la inspiración y actividad de un solo individuo.
- 2) Apoyo oficial y buena disposición desde las altas esferas del gobierno.

- 3) Activa asesoría y cooperación por parte de los Estados Unidos o bien de Europa, si algunos científicos igualmente calificados estuvieran disponibles.
- 4) Propaganda sistemática, con el fin de convencer a la gente de todos los sectores sociales de la importancia estratégica de este tipo de estudios como base del trabajo científico con fines prácticos para el país y la gente.
- 5) Adecuado apoyo financiero para que quienes se encarguen de la investigación científica y de la formación académica tengan la libertad de prestarle atención exclusiva a su trabajo y se consagren enteramente a él. La importancia de la revolución científica en México, (distinguiéndola de la revolución política, social, industrial, pero formando parte de ella) era demasiado importante como para que los científicos sean comprometidos y contratados sin poder cubrir sus necesidades económicas.
- 6) Bibliotecas y laboratorios adecuados, y fondos para un número moderado de viajes a convenciones y centros de investigación en el extranjero.
- 7) Un cuidadoso, atento y bien coordinado plan para llevar adelante la “revolución científica”. Era de esperar que tal visión fuera independiente de los cambios políticos normales en el Estado y en el ejecutivo nacional.

De acuerdo con sus propias observaciones, Shapley estimaba que de esos siete ingredientes, México poseía en su totalidad el primero y el segundo, *un sincero deseo de patrocinarlo y de trabajar por su consecución y apoyo oficial y buena disposición desde las altas esferas del gobierno*. El tercero, *activa asesoría y cooperación por parte de Estados Unidos*, estaba siendo desarrollado, y probablemente ese podría ser también el caso del cuarto, *propaganda sistemática*, mismo que, según la apreciación de Shapley, no era nada difícil de lograr, gracias a la actitud cooperativa y amigable de la prensa.

Para la mayoría de las áreas científicas los números cinco y seis, *Recursos financieros y humanos adecuados, bibliotecas, y equipamiento*, estaban aún por delante. En su opinión se trataba de objetivos difíciles de lograr en ese momento, pero no imposibles si la

estructura económica mundial no obstruía demasiado. Finalmente, pensaba que el número siete, *la coordinación del plan completo*, era un problema estrictamente interno que concernía a los científicos mexicanos y a los funcionarios de Estado; pues involucraba muchos factores, personalidades y la necesidad de un vasto conocimiento de México y su gente. Dado que confiaba en el potencial de los mexicanos, Shapley creía que los interesados en el proyecto serían capaces de reunir e integrar los elementos requeridos y construir una ciudadela científica que sería sumamente significativa para el futuro de México.

Arturo Rosenblueth
en la creación del CINVESTAV

Susana Quintanilla
Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

I

En 1958 comenzaron a circular en México vientos favorables a la modernidad, sin que eso implicara renunciar a la herencia del pasado. Adolfo López Mateos, candidato a la presidencia de la república por el Partido Revolucionario Institucional, había participado en el movimiento universitario favorable a José Vasconcelos de lo cual no se avergonzaba. “Yo pertenezco a una generación frustrada, amargada, la vasconcelista”, dijo el futuro presidente al iniciar su campaña.¹

Adolfo López Mateos aplicó una política de contrastes, con algunas facetas luminosas y otras oscuras. La educación no fue ajena a esta forma de gobernar. Por un lado, ejerció el garrote en contra de los residuos de la disidencia en el interior del sindicato de maestros y de los movimientos estudiantiles; por el otro, amplió los recursos destinados al gasto educativo y favoreció al Instituto Politécnico Nacional (IPN).² Durante los primeros días de su gobierno ordenó la desocupación militar del Antiguo Casco de Santo Tomás y la salida de los presos encarcelados por la huelga de estudiantes

1 Enrique Krauze, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano, 1940-1970*, México, Tusquets, 1997.

2 Eugenio Mendoza Ávila, *Adolfo López Mateos. Alumno circunstancial de la ESIME y benefactor del Politécnico*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1993.

ocurrida en 1956.³ Meses más tarde los granaderos embistieron una manifestación estudiantil, nutrida con alumnos de las vocacionales, que demandaba la liberación de los líderes ferrocarrileros y apoyaba la revolución cubana.

En el ejercicio de esta política polivalente el mandatario contó con la experiencia y la habilidad de Jaime Torres Bodet, quien había sido secretario particular de José Vasconcelos en los años felices de la creación y de las primeras labores de la Secretaría de Educación Pública (SEP).⁴ Después dirigió esta dependencia en dos ocasiones. En la primera de ellas, de 1943 a 1946, promovió la campaña de alfabetización más vistosa del México moderno. Si bien para 1958, cuando inició su segunda estancia en la SEP, el índice de analfabetismo era aún muy alto, decidió invertir energía y recursos en mejorar la educación primaria, ampliar la enseñanza técnica y revertir el retraso de la investigación científica y tecnológica mexicana en relación con la realizada en otros países.⁵

Para lograr los dos últimos propósitos sugirió la creación de la Subsecretaría de Enseñanzas Técnica y Superior, lo cual ocurrió en diciembre de 1958 mediante un acuerdo presidencial. Adolfo López Mateos dispuso que el ingeniero Víctor Bravo Ahúja, primer rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, fuera el titular de esta nueva dependencia. A su vez, Víctor Bravo Ahúja nombró al también ingeniero Eugenio Méndez Docurro director del IPN.⁶

En conformidad con los aires de modernidad que corrían, Eugenio Méndez Docurro dio preferencia a un proyecto que venía acariando tiempo atrás: la creación de una escuela de posgraduados.

3 Manuel Marcué Pardiñas, "La crisis de la educación en México. La ocupación militar del Instituto Politécnico Nacional", en *Problemas de Latinoamérica*, vol. 3, núm. 13, noviembre de 1956, pp. 41-70.

4 Valentina Torres Septién, "Presentación", en Valentina Torres Septién (comp.), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Septién*, México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1985.

5 Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México, 1958-1964*, México, 1964.

6 Enrique León López, *Víctor Bravo Ahuja y su contribución a la educación tecnológica en México*, México, Limusa, 1997.

En julio de 1959 acordó con Manuel Cerrillo, quien había sido su maestro en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), los lineamientos generales para elaborar un plan más detallado.⁷

En cuanto regresó al Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), donde trabajaba desde hacía más de dos décadas, Manuel Cerrillo ocupó parte de su tiempo en la tarea que se le había encomendado. Después de platicar con el decano de la escuela de graduados del MIT y con el subjefe del Departamento de Física de este instituto, elaboró un boceto inicial y lo envió, en forma de carta confidencial, a Eugenio Méndez Docurro.⁸ El proyecto partía de los “propósitos canónicos” de las escuelas de posgraduados: formar a los profesores idóneos para impartir cátedras en universidades e institutos tecnológicos, preparar a los grupos de técnicos y científicos indispensables para el desarrollo de un país y construir un centro favorable al pensamiento “organizador y constructivo”.

Una vez trazados los cimientos, Manuel Cerrillo recomendó comenzar las actividades con tres departamentos, de matemáticas, de física teórica y de comunicaciones, y la carrera de ingeniería de las comunicaciones. La investigación por realizar podía ser de naturaleza directa, inductiva o deductiva, básica o aplicada, siempre y cuando estuviera supeditada a la investigación tecnológica y a los problemas nacionales, cuya solución requería del talento colectivo, el empeño cotidiano y la preparación de investigadores.

Este esquema partía de un principio básico: “que la inteligencia media de los seres humanos es independiente de la raza, de la situación geográfica, de la nacionalidad o de la cultura de las gentes”. No obstante, Manuel Cerrillo reconocía que la investigación científica era mucho más fecunda en los países avanzados que en los de menor desarrollo.

7 Acerca de Manuel Cerrillo Valdivia véase: Manuel Cerrillo Lichter *et al.*, *Semblanzas politécnicas: doctor Manuel Cerrillo Valdivia*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1988; Humberto Monteón (coord.), *Doctor Manuel Cerrillo Valdivia. Una vida ejemplar*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1989.

8 Rubén López Revilla y Rebeca Reynoso, “La génesis del Cinvestav: entrevista con Eugenio Méndez Docurro”, en *Avance y Perspectiva*, vol. 10, julio-septiembre de 1991, pp. 36-52.

Para atenuar esta desigualdad había que apoyar a los investigadores medios, que según las cuentas de Manuel Cerrillo producían cerca de 90% de la investigación mundial. Mal harían las autoridades mexicanas en confiar en el advenimiento próximo de algún científico excepcional, pues los genios nacen una sola vez en siglos y debido a su naturaleza requieren poca instrucción escolar. Tampoco había que dejarse deslumbrar por los científicos brillantes, ya que éstos llegan de forma natural cuando hay las condiciones necesarias.

Los “obreros de las ideas”, en cambio, son producto del ingenio y del esfuerzo. Su desempeño no depende de la existencia de grandes centros de investigación ni de grandes facilidades económicas sino al entrenamiento continuo en la investigación y la resolución de problemas.⁹

Este bosquejo fue recibido con entusiasmo por Víctor Bravo Ahúja, lo que significaba una ventaja, pero no hubiera prosperado sin la anuencia del presidente, quien reservó un espacio en la agenda de su gira por Estados Unidos y Canadá para conocer a Manuel Cerrillo. La entrevista ocurrió en la torre del hotel Waldorf-Astoria, en pleno Manhattan, Nueva York. Dejo en voz de Eugenio Méndez Docurro, el único testigo aún vivo del encuentro, el relato de lo que sucedió:

Sentados los tres en un saloncito en el alojamiento del Presidente, le dije a López Mateos: “Señor Presidente, para mí es un honor presentarle a mi querido maestro don Manuel Cerrillo, de quien tanto le he hablado. Él es el alma que está detrás de la creación de la Escuela de Graduados, por la que tanto estamos batallando. Y me da mucho gusto que haya usted aceptado dedicarle unos minutos”. El Presidente se dirigió entonces a Manuel Cerrillo: “Qué bueno que México recupere a una persona de su calibre. Y sobre todo para iniciar una labor importante, un centro de posgrado y de investigación”. Don Manuel respondió: “Mire, señor Presidente, yo no soy capaz de hacerlo”. Entonces se me quedó viendo el Presidente, como diciendo, “¡Cómo, usted me dijo que había acep-

9 Manuel Cerrillo Valdivia, “Carta al Ingeniero Eugenio Méndez Docurro”, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1959.

tado!”. Y siguió diciendo don Manuel: “Yo sí puedo ayudar a que se haga esto, pero no me siento capaz de asumir esa responsabilidad”. El Presidente le dijo entonces: “Piénselo usted, doctor”.¹⁰

En cuanto volvió a México, Eugenio Méndez Docurro se comunicó por teléfono con Manuel Cerrillo para inquirirlo sobre lo acontecido días antes en Nueva York. Manuel Cerrillo respondió que después de realizarse unas pruebas psicológicas se había convencido de que no tenía el carácter para presidir una empresa como la que se estaba planeando. Agregó a este argumento una opinión quizás inexacta pero no por ello desdeñable: que la gente de México no sabía quién era él. Cuando su interlocutor refutó este pretexto y citó ejemplos en contra, Manuel Cerrillo dijo algo más apegado a la realidad: que muchos de los que conocía no lo querían.

Con el fin de no perder el ritmo de trabajo ni desperdiciar el entusiasmo de las autoridades, Manuel Cerrillo continuó temporalmente al frente del proyecto. Se organizó por segunda vez un seminario con la participación de profesores del MIT y del IPN para discutir los rasgos de la institución por nacer y se contrató a un periodista para que escuchara todas las exposiciones y después redactara un documento que incluyera lo dicho y lo acordado.¹¹ Mientras tanto, Manuel Cerrillo volvió a una actividad que había dejado inconclusa años atrás: enumerar los nombres de científicos destacados y dispuestos a consagrar su vida a un ideal. Una vez hecho esto, realizó un sondeo en la comunidad científica de México y allende las fronteras. Al frente de la lista quedaron dos nombres. De ellos, su favorito era Arturo Rosenblueth por considerar que Manuel Sandoval Vallarta, uno de los otros finalistas, estaba perdiendo empuje con la edad y se había alejado de la actividad académica más directamente relacionada con la investigación experimental.¹²

10 “Eugenio Méndez Docurro”, en Rubén López Revilla y Rebeca Reynoso, *op. cit.*, p. 39.

11 María de Ibarrola y René Asomoza, “Entrevista con Jorge Suárez Díaz”, México, 2001.

12 Sobre Manuel Sandoval Vallarta, véase Eusebio Mendoza Ávila, *Semblanza. Doctor Manuel Sandoval Vallarta*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1996.

II

Eugenio Méndez Docurro había escuchado por vez primera el nombre de Arturo Rosenblueth allá por los años cuarenta en voz del “ex niño prodigio” estadounidense, y para entonces ilustre matemático, Norbert Wiener, quien venía con frecuencia a México.¹³ Durante una de sus visitas, el estudiante Eugenio Méndez Docurro lo invitó a dar una plática en su escuela, la ESIME. En los postres, Norbert Wiener dijo a los comensales que en México había un gran científico con quien él colaboraba, Arturo Rosenblueth.

Estas palabras impresionaron a Eugenio Méndez Docurro, quien escucharía el nombre de Arturo Rosenblueth en muchas otras ocasiones pero no lo conocería en persona si no hasta marzo de 1960. El encuentro ocurrió en la recámara de Eugenio Méndez Docurro, que había caído en cama por una bronquitis. Allí llegaron Manuel Cerrillo, Arturo Rosenblueth y Víctor Bravo Ahuja. Concluidas las presentaciones, Eugenio Méndez Docurro fue al meollo del asunto y le dijo a Arturo Rosenblueth que el maestro Manuel Cerrillo afirmaba que él era la persona idónea para dirigir la escuela de posgraduados que estaba en gestación. Arturo Rosenblueth contestó que debía informarse más del tema, porque cuando asumía una responsabilidad le gustaba hacerlo a conciencia y a satisfacción.¹⁴

Eugenio Méndez Docurro tenía prisa por nombrar al sustituto de su candidato inicial, pues Jaime Torres Bodet estaba pensando por su cuenta a quiénes podía invitar. El secretario de Educación desconfiaba del espíritu independiente de Arturo Rosenblueth, a quien había tratado en las sesiones de El Colegio Nacional, y tenía preferencia por Nabor Carrillo, cuya rectoría en la UNAM recién había concluido, o por Manuel Sandoval Vallarta, en quien confiaba más plenamente por ser su amigo.

13 La mejor obra acerca de la vida de Norbert Wiener es su autobiografía en dos volúmenes: *Ex prodigio: mi infancia y juventud* y *Soy un matemático*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1982. Consúltese también: Rustom Massani, *Norbert Wiener 1894-1964*, Basilea, Birkhäuser Verlag, 1990.

14 Eugenio Méndez Docurro, en Rubén López Revilla y Rebeca Reynoso, *op. cit.*, p. 41.

Ante la posibilidad de que su superior se adelantara, Eugenio Méndez Docurro pidió una cita con Adolfo López Mateos para presentarle tanto el documento básico que establecía las normas de acuerdo con las cuales debía funcionar la escuela de posgraduados como la lista de los candidatos más viables, siete u ocho. Aprovechó la ocasión para manifestar su inclinación por Arturo Rosenblueth. El presidente expresó que el plan sería dirigido por quien Eugenio Méndez Docurro decidiera, pero que antes tratara el asunto con Jaime Torres Bodet. Y así fue: en un diálogo ríspido, Eugenio Méndez Docurro desechó la candidatura de Nabor Carrillo y logró que la de Arturo Rosenblueth fuera aceptada.¹⁵

No está del todo claro por qué la propuesta de Eugenio Méndez Docurro pudo interesar a Arturo Rosenblueth, quien sentía escasa curiosidad por la administración y no tenía buenos amigos en la cofradía del IPN. Quizás influyó en él la empatía con Eugenio Méndez Docurro, un ser sencillo, con sentido del humor y justificadamente indignado por la situación de la ciencia en México y dispuesto a modificarla. Pero lo que inclinó la balanza en favor de aceptar la invitación fue que ésta le abría la oportunidad de crear una nueva casa para los que, como él mismo, carecían de ella.

Llevaba casi veinte años trabajando en el Instituto Nacional de Cardiología (INC), donde creó el Departamento de Fisiología y Farmacología y montó el primer laboratorio experimental, sin fines clínicos inmediatos, para la investigación científica en el campo de la neurofisiología.¹⁶ Estaba desilusionado por la incompatibilidad entre las prioridades del INC y las de la actividad académica que él había promovido con tanta tenacidad. Sus procedimientos científicos, maneras de dirigirlos y horarios de trabajo, por lo general nocturnos, no siempre gustaban a su jefe inmediato, Ignacio Chávez, pero daban resultado.

15 *Ibid.*, p. 42.

16 Jesús Alanís, "La hora de Arturo Rosenblueth en Cardiología", en Pablo Rudomín (ed.), *Arturo Rosenblueth, fisiología y filosofía*, México, El Colegio Nacional, 1996; Juan García Ramos, "La fisiología en México cuando llegó Rosenblueth", en *Naturaleza*, vol. 1, 1970, núm. 3, pp. 8-11.

Agregó al más de un centenar de publicaciones previas a 1945 cerca de 50 artículos más y dos libros decisivos en el conocimiento del sistema nervioso autónomo.¹⁷ En 1960 estaba en plena actividad: publicaba mucho y en las mejores revistas de su especialidad; impartía un curso de musicología; dictaba conferencias acerca del método científico en El Colegio Nacional, del que era miembro fundador; era conocido y estimado tanto en México como en el extranjero, hablaba seis idiomas y escribía con facilidad en cuatro de ellos: español, inglés, francés y alemán.

Además de todo ello, llenó de calor humano y de anécdotas entrañables el memorial de la ciencia mexicana de esa época. Cada sábado llegaba a su departamento en la calle de Río Elba, en la colonia Cuauhtémoc, con una tropa constituida por personalidades que en un espacio distinto no hubieran podido convivir, esto es, vivir con y entre otros: Carlos Graef, Ignacio Chávez, Enrique Erro, José Ádem, Javier Barros Sierra, Emilio Rosenblueth Deutsch, Juan García Ramos y Guillermo Haro eran algunos de los comensales más asiduos.¹⁸

Arturo Rosenblueth integró a Eugenio Méndez Docurro y a Víctor Bravo Ahúja a estas tertulias sabatinas y al matemático José Ádem a las sesiones de trabajo en las que discutían el proyecto que se traían entre manos. No por ser buen anfitrión renunciaba a la crítica ni modificaba sus opiniones respecto de qué era un centro de investigación de alto nivel y cómo hacer para que madurara. En ambas cuestiones tenía discrepancias con el plan elaborado por Manuel Cerrillo. Éstas comenzaban por el nombre mismo de la institución, escuela de posgraduados, y las equivalencias que se pudieran desprender de él.

17 La relación de estas publicaciones puede consultarse en Juan García Ramos, *Libro homenaje a Arturo Rosenblueth*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1971. Respecto de las contribuciones de Arturo Rosenblueth a la fisiología del sistema nervioso, véase Pablo Rudomín, "Arturo Rosenblueth: su contribución al conocimiento de la fisiología del sistema nervioso central", en Pablo Rudomín (ed.), *Arturo Rosenblueth, fisiología y filosofía*, México, El Colegio Nacional, 1996, pp. 109-129.

18 Guillermo Haro, "Oración fúnebre en el acto de reinhumación de los restos del doctor Arturo Rosenblueth", en *Memorias de El Colegio Nacional*, t. 4, núm 3, 1971, pp. 145-149.

En México, la palabra *escuela* había tenido muchos usos tanto en la educación superior, para denominar a las instituciones que sustituyeron a la Real y Pontificia Universidad de México, como en el nivel básico y la formación de maestros. En todos los casos, el término se relacionaba en primera instancia con la enseñanza. Al agregarle el término *posgraduados* este significado primigenio se ampliaba a los grados de maestría y doctorado, sin que por lo tanto expresara la esencia de la institución por nacer, la investigación. Sin ésta, la educación científica y tecnológica estaba condenada a la mediocridad, que según Arturo Rosenblueth era la manifestación más dolorosa del fracaso.

Arturo Rosenblueth introdujo en el debate una tesis que transformó el proyecto original: la condición necesaria y suficiente para que el nivel de los profesores de una institución científica o técnica llegue a lo óptimo es que éstos sean investigadores capaces de realizar estudios originales que contribuyan al desarrollo de las disciplinas a las que se dedican. “La erudición pura y libresca invariablemente degenera en pomposidad, pedantería y dogmatismo. Por el contrario, la investigación sana prejuicios y enseña modestias, porque los errores y fracasos del investigador son frecuentes. Un investigador activo no sólo tolera sino que busca y prefiere a los estudiantes que lo superen.”¹⁹

Es probable que estos argumentos influyeran en la decisión de sustituir el nombre de *escuela de posgraduados* por el de *centro de estudios avanzados*, el cual apareció por vez primera a mediados de mayo de 1960 en el anexo de una carta de Eugenio Méndez Docurro a Adolfo López Mateos. Dice así:

En diferentes ocasiones en que he tenido la oportunidad de entrevistarle le he manifestado el deseo y la ingente necesidad de que en el Instituto Politécnico Nacional se cree un Centro de Estudios Avanzados o Escuela de Graduados. Significa su creación el tránsito de la simple

19 Estas ideas fueron desarrolladas en Arturo Rosenblueth, “La investigación científica y la educación científica y tecnológica”, en *Acta Politécnica Mexicana*, vol. 2, núm. 9, noviembre-diciembre de 1960, pp. 259-261.

preparación profesional en que hoy se detiene la educación superior en México a la etapa de la creación y de la inventiva, hechas ambas de la disciplina rigurosa de la investigación y la experimentación originales.²⁰

Eugenio Méndez Docurro explicó a Jaime Torres Bodet, en una misiva posterior, que el cambio de nombre, al que todavía no se le agregaba la palabra *investigación*, se había realizado para que el funcionamiento de la institución no tuviera que ajustarse ni a lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica del IPN ni a todos aquellos artículos del reglamento de dicha ley referidos a la organización interna de las escuelas. De este modo se podía simplificar el trabajo administrativo del centro, cuyo gobierno debía residir en su claustro de profesores.²¹

La creación del finalmente llamado Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN fue formalizada mediante un decreto presidencial con fecha 28 de octubre de 1968 y que sería publicado en el Diario Oficial el 5 de noviembre de ese año.²² Para entonces, el grupo de “idealistas-realistas” que participó en el parto había tenido largas y a veces ásperas conversaciones. Sus integrantes resolvieron en paz algunos desacuerdos, mientras que otros parecían irresolubles. Juan García Ramos asevera en sus memorias que diez días antes de la firma del decreto Arturo Rosenblueth renunció a la dirección del centro debido a que no se ofrecían las condiciones necesarias para garantizar su calidad. Sus deseos eran que se pudiera contratar a investigadores extranjeros y mexicanos de tiempo completo, con buenos sueldos, y que existiera independencia del IPN y de

20 Carta de Eugenio Méndez Docurro, Director General del IPN, al Lic. Adolfo López Mateos, presidente de México, México, 9 de mayo de 1960.

21 Carta de Eugenio Méndez Docurro a Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, México, 19 de mayo de 1960.

22 5 de noviembre de 1960, “Decreto por medio del cual se crea el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*, Secretaría de Educación Pública, México.

sus rígidos reglamentos, es decir, crear una institución autónoma.²³ Según Juan García Ramos, después de 24 horas de meditación el grupo aprobó estas condiciones y “el Dr. Rosenblueth aceptó dirigir el nuevo centro, con profunda alegría”. Sólo pondría una condición más: que el departamento de ingeniería eléctrica contemplado en el plan fuera dirigido por Manuel Cerrillo.²⁴

Al paso de los días se hizo evidente que las reservas de Arturo Rosenblueth tenían razón de ser. Se había convenido en proporcionar a los investigadores un salario suficiente para que vivieran de forma decorosa, sin que para ello tuvieran que aceptar otros empleos. Se acordó también que se les exigiría dedicación exclusiva y de tiempo completo y que serían contratados por periodos determinados, sin ser nunca definitivos. Tanto los sueldos como el tipo de contratación previstos tenían que ser aprobados por el subsecretario de Egresos de la Secretaría de Hacienda, quien estaba obligado a respetar el contrato colectivo y el tabulador vigentes debido a que los trabajadores del IPN formaban parte de la Sección X del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Tampoco había margen para actuar de acuerdo con los criterios académicos en el nombramiento de las autoridades, ya que las plazas de director y de subdirector eran de base y se ocupaban por escalafón.

En una de las reuniones para analizar estos dilemas Eugenio Méndez Docurro interrogó al subsecretario sobre qué se podía hacer. La respuesta fue favorable a Arturo Rosenblueth: crear un or-

23 En una carta con fecha 11 de febrero de 1961, Arturo Rosenblueth comentó a su amigo Albert Grass, a quien había conocido en Harvard allá por los años treinta, el porqué de su rechazo a organizar una escuela de posgraduados para el IPN. Dice así: “Creo que no te he dado detalles del Centro. Al principio querían que organizara una escuela de Postgraduados para el Instituto Politécnico Nacional. Rehusé, indicando que algo que estuviera incluido o en la Universidad o en el Politécnico tendría que ajustar su presupuesto, sueldos y programa a los que ya existían, y que eso representaría una desventaja seria [...] La idea era establecer una escuela donde profesores e investigadores pudieran recibir entrenamiento adecuado. Señalé que lo correcto sería crear una nueva, autónoma institución para investigación y enseñanza, con estado legal de una universidad, dedicada exclusivamente a la enseñanza superior. Aceptaron mi sugerencia. En verdad todo lo que sugería y que he sugerido después ha sido aprobado, y es por eso que acepté la dirección del Centro”.

24 Juan García Ramos, *Paisajes en la senda de mi vida. Memorias*, Colima, Universidad de Colima, 1994, pp. 56-57.

ganismo descentralizado. Eugenio Méndez Docurro expuso el deseo de que la criatura llevara como apellido el nombre de IPN, a lo que el funcionario respondió que lo llamara como quisiera pero que lo importante era el estatuto legal.²⁵

La sugerencia prosperó y de inmediato se empezó a trabajar en una iniciativa para dotar al CINVESTAV de independencia respecto de las normas establecidas por la federación para sus dependencias. Fue así como maduró la idea de revocar el decreto anterior y crear uno nuevo, que sería firmado el 17 de abril de 1961. Al calce de un sello con el escudo nacional, el mandatario hizo saber a los habitantes de México que en uso de la facultad que le confería la Constitución había tenido a bien decretar la fundación de un organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tendría como objeto “preparar investigadores, profesores especializados y expertos en diversas disciplinas científicas y técnicas, así como la solución de problemas tecnológicos”.²⁶

III

Las divergencias entre el proyecto de Manuel Cerrillo y el de Arturo Rosenblueth pueden ser vistas desde varias perspectivas. En *Las dos culturas y la revolución científica*, publicado en 1956, el físico, consejero del gobierno británico y novelista inglés Charles Percy Snow describió las hostilidades entre los científicos y los ingenieros, y advirtió que los primeros se enorgullecían de que la ciencia que estaban haciendo no pudiera tener ninguna aplicación práctica en ninguna circunstancia imaginable. Por su parte, los ingenieros despreciaban a los científicos por su egoísmo e independencia, la arrogancia al

25 Eugenio Méndez Docurro, en Rubén López Revilla y Rebeca Reynoso, *op. cit.*

26 “Decreto que crea el Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Educación Pública, 6 de mayo de 1961.

exponer sus descubrimientos y su insensibilidad para con los problemas sociales.²⁷

Es probable que estas diferencias hayan estado presentes en la discusión acerca de las características que debía tener lo que finalmente fue el CINVESTAV. Sin embargo, las discrepancias entre los protagonistas intelectuales de la trama eran parte de un proceso histórico en el que estuvieron involucrados, aunque en trincheras distintas. Cuando llegó al MIT, en 1938, Manuel Cerrillo presencié las disputas entre los académicos de los departamentos de ciencias y los de ingeniería, que eran la mayoría. El MIT había sido concebido y estructurado en función de esta última disciplina y de la ciencia aplicada, por lo que los departamentos de ciencias y de humanidades se desarrollaron como órganos de servicios.

Arturo Rosenblueth vivió en Harvard, a donde llegó en 1931, un estado de ánimo distinto al del MIT. Los efectos de la depresión económica aún afectaban al tejido académico, pero había un nuevo ímpetu de vida y afán de conocimiento. Durante esos años comenzó la migración de numerosos científicos europeos, muchos de los cuales huían del totalitarismo alemán, del soviético y del español.

La ampliación, la diversidad étnica y cultural y el repunte de la actividad científica mostraron la viabilidad de la convivencia de la ciencia y la tecnología; más aún, demostraron la necesidad y la importancia de la primera para el desarrollo tecnológico, la industria, la educación y la vida intelectual.

El físico mexicano Manuel Sandoval Vallarta, quien se había graduado en el MIT y trabajaba allí, era el centro de un grupo de científicos de todas las nacionalidades. Él fue quien presentó a Norbert Wiener, su colega en el MIT, con Arturo Rosenblueth, quien dirigía un seminario sobre el método científico. Los participantes se reunían para cenar en una mesa redonda del Vanderbilt Hall. Después de la cena, alguien leía un texto sobre metodología. Según Norbert

27 Charles Percy Snow, "Las dos culturas", en Enrique Flores (comp.), *Ensayos científicos*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Wiener, el expositor “tenía que enfrentarse a una crítica aguda, bien-intencionada pero despiadada”.²⁸

Si bien este “club de la filosofía de la ciencia” nunca fue parte de la enseñanza oficial en Harvard o de cualquier otra institución, sus miembros le darían el crédito de haber encontrado en él un amplio interés en el método científico y aun de haberlos iniciado en líneas específicas de pensamiento e investigación. Tal fue el caso de Arturo Rosenblueth y Norbert Wiener, quienes determinaron un tema de interés común, la aplicación de las matemáticas y de la teoría de la comunicación al método de la fisiología. De esta mezcla nacería, en 1948, *Cibernética: o el control y la comunicación en animales y máquinas*. Todas las ediciones de este libro tienen el nombre de Arturo Rosenblueth en la primera página, pues a él le fue dedicado el impreso original.²⁹

Norbert Wiener entendió que llevarse bien con Arturo Rosenblueth “no significaba no tener discrepancias respecto de su criterio, sino más bien disfrutar de ellas”. Disentían sobre muchos temas, lo que era un estímulo constante a su amistad. Sus desacuerdos se producían dentro de una convicción compartida: que las divisiones entre las ciencias eran linderos convenientes para la asignación de dinero y de esfuerzos, pero que cualquier científico en ejercicio debía cruzarlos cuando sus estudios así lo demandaran.³⁰

La segunda gran guerra pondría a todos estos hombres en caminos distintos, aunque vinculados entre sí. A partir de 1941, cuando Estados Unidos entró de lleno en el conflicto, el gobierno intensificó el reclutamiento de científicos y su integración a proyectos vinculados con la industria bélica y la seguridad nacional. Asimismo, impuso una serie de restricciones a los investigadores de origen extranjero

28 Norbert Wiener, *Soy un matemático...*

29 Norbert Wiener, 1985, *Cibernética: o el control y la comunicación en animales y máquinas*, Barcelona, Tusquets.

30 Susana Quintanilla, “Arturo Rosenblueth y Norbert Wiener en la historiografía de la ciencia mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, mayo-agosto de 2002, pp. 303-330.

y aplicó un conjunto de normas a sus ciudadanos.³¹ Estas últimas afectaron al fisiólogo Walter B. Cannon, decano del Departamento de Fisiología de Harvard, quien estaba por jubilarse y en el curso de los años previos se había ganado fama de “socialista” por su ayuda a los exiliados españoles. Walter B. Cannon hizo todo lo posible por proteger a Arturo Rosenblueth, su candidato para relevarlo. Primero intentó su permanencia en Harvard, lo cual resultó imposible, y después gestionó su traslado a la Escuela de Medicina de la Universidad de Illinois, una de las más liberales del país. En cuanto supo que la ciudadanía estadounidense era un requisito indispensable para esto último, Arturo Rosenblueth escribió a Warren S. McCulloch la siguiente misiva:

Querido Warren: créeme que lo siento de veras pero no puedo aceptar el empleo. He estado tratando de convencerme a mí mismo que la existencia del muy justificable requisito de adquisición de la ciudadanía americana no debería tener importancia ante la consideración de unirme a tu grupo. Pero he fracasado en lograr esta convicción. Sé que será un error, pero me sentiría agobiado, inseguro, incapaz de meterme de lleno al trabajo con todo el entusiasmo necesario para hacerlo agradable y sin lo cual no pueden obtenerse frutos de las labores científicas.³²

En el párrafo final de esta carta Arturo Rosenblueth informaba que ya había teleografiado a México aceptando el ofrecimiento de Ignacio Chávez para trabajar en el recién creado INC.³³ Su intención era establecer una cabeza de playa para formar nuevos científicos mexicanos y recibir a los extranjeros de la “vieja escuela” afectados por las circunstancias bélicas y la cacería de brujas que se estaba de-

31 Steve Heims, *John Von Newman and Norbert Wiener. From Mathematics to the Technologies of Life and Death*, Cambridge, the Massachusetts Institute of Technology Press, 1982.

32 “Carta de Arturo Rosenblueth a Warren S. McCulloch”, en Juan García Ramos *op. cit.* Después de expresar su furia por la insensatez del requerimiento de ciudadanía para otorgar una posición permanente, y de alabar los sentimientos de Arturo Rosenblueth al respecto, Warren S. McCulloch expresó su esperanza de que México le diera al “mejor fisiólogo de América” la libertad y las condiciones de trabajar en lo que deseara.

33 Lilia Romo, *Un relato biográfico: Ignacio Chávez, rector de la UNAM*, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional de Cardiología/El Colegio Nacional, 1997.

sarrollando en Europa y Estados Unidos. Durante varios años había soñado, junto a Norbert Wiener, con la creación de una institución de científicos independientes que trabajaran en equipo en un área científica no explorada. Querían que los investigadores laboraran no como subalternos de un ejecutivo sino voluntariamente incorporados, por necesidad espiritual, y que entendieran ese campo de trabajo como algo unitario en donde se compartiera la capacidad de conocimientos.³⁴

Pocos meses después de que Arturo Rosenblueth llegó a México se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica, antecedente más remoto del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).³⁵ Manuel Cerrillo fue traído a México para presidir la Sección de Electromagnética de dicha Comisión e invitó a Eugenio Méndez Docurro, su alumno en la ESIME, a realizar investigación aplicada en radiactividad y electromagnetismo.

A poco, las investigaciones fueron suspendidas por falta de medios. Manuel Cerrillo regresó al MIT, donde algunos años después lo alcanzaría Eugenio Méndez Docurro. Éste abandonaría la actividad científica para dedicarse a la administración pública. Por su parte, Manuel Cerrillo sobreviviría la Guerra Fría en Cambridge. Intensificó sus labores académicas en proyectos clasificados como secretos por su conexión con el desarrollo de los radares submarinos. Si bien nadie en México lo denunció públicamente por eso ni lo juzgó de forma abierta, sí se creó un flujo de opinión desfavorable a su persona. Tal vez Manuel Cerrillo se refiriera a esa corriente adversa cuando dijo que en México casi nadie lo conocía y que no era bien visto por quienes lo habían tratado.

El destino quiso que en 1960 estos hombres estuvieran involucrados en los prolegómenos de una nueva institución. Los dos candidatos a dirigirla tenían la experiencia, la sensibilidad y el conocimiento para la tarea. No obstante, sus ideas acerca de la naturaleza, los rasgos y las finalidades de la ciencia eran incompatibles. El plan

34 Norbert Wiener, *Inventar. Sobre la gestación y el cultivo de las ideas*, Barcelona, Tusquets, 1995.

35 Rosalba Casas, "El Estado y la política de la ciencia en México", en *Foro Universitario*, núm. 42, mayo de 1984, pp. 43-51.

elaborado por Manuel Cerrillo reproducía, adecuándolo a las condiciones locales, el modelo de lo que hoy se conoce como *megalociencia*, el cual afirmó la supuesta supremacía de las “fábricas de ciencia” o de los grandes laboratorios tecnológicos sobre la inteligencia individual, la libertad de cátedra e investigación y la invención científica. Al igual que muchos de los planificadores y científicos de la década de 1950, Manuel Cerrillo sentía franca admiración por la investigación aplicada y creía que ésta debía realizarse por grupos de “obrerros de las ideas”, entrenados en una especialidad, disciplinados en los quehaceres técnicos y eficientes en la resolución de problemas.³⁶

El proyecto de Arturo Rosenblueth tenía tanta raigambre histórica como el de Manuel Cerrillo. Su fundamento filosófico más remoto era Henri Poincaré, cuya obra leyó a los 15 años de edad y constituyó tanto un aliciente para despertar su vocación científica como un parámetro para valorar su desarrollo profesional e intelectual.³⁷ En cuanto a referentes institucionales honraba una tradición posiblemente no tan antigua como la de las escuelas de posgraduados y de altos estudios, pero con filiales en varios países de América y de Europa: el Instituto de Estudios Avanzados (IAS, por sus siglas en inglés), en Princeton.

Creado a principios de los años treinta ³⁸ por iniciativa de Abraham Flexner, el gran reformador de la enseñanza médica,³⁹ el IAS fue

36 Manuel Cerrillo y Eugenio Méndez Docurro, “Sobre algunas conexiones estructurales entre el efecto de las tecnologías y el desarrollo nacional”, en *Acta Politécnica Mexicana*, vol. 8, núm. 41, julio-septiembre de 1967, pp. 155-163.

37 Arturo Rosenblueth, *Mente y cerebro: una filosofía de la ciencia*, México, Siglo XXI, 1970.

38 Edward Regis, *Who got Einstein's office? Eccentricity and genius at the Institute for Advanced Study*, Massachussets, Addison-Wesley, 1987.

39 Abraham Flexner llevó a cabo a finales del siglo XIX y los inicios del XX uno de los experimentos educativos más sorprendentes de la pedagogía moderna, una escuela secundaria en la que no había reglas, ni exámenes ni reportes, y cuyo lema principal era “Abolir todas las obligaciones, dar todas las oportunidades”. Más tarde, sacudió el ambiente académico mediante la publicación de un texto crítico de la educación médica en Norteamérica y Europa. En 1929, Louis Bamberger y su hermana Caroline pidieron a Abraham Flexner que diseñara una escuela de medicina para estudiantes judíos, pues suponían que eran discriminados en las escuelas existentes. Abraham Flexner los convenció de que esto no era cierto, y que mejor invirtieran su dinero en un proyecto completamente nuevo. Fue así como nació el Instituto de Estudios Avanzados, que fue construido en el sur de la localidad de Princeton. Albert Einstein fue su segundo profesor permanente.

concebido como una “sociedad de académicos” cuyo propósito supremo era avanzar en las fronteras del conocimiento para explorar lo desconocido. Nació como una institución híbrida en la que profesores y estudiantes transitaron juntos territorios vírgenes teniendo como única brújula el máximo de libertad en un ambiente tranquilo, sin presiones del exterior ni distracciones mundanas.

Tres décadas después el IAS era mucho más que una academia inspirada en Platón y devota de la teoría. Robert Oppenheimer, quien fue su director durante más de 20 años, lo describía como un “hotel intelectual”, es decir, como un albergue en el que los investigadores podían dedicar todo su tiempo a lo esencial de su trabajo.⁴⁰ Su éxito hizo que al comenzar la década de 1960 políticos y educadores de todo el mundo dirigieran hacia él su mirada con el fin de adoptar algunas de sus propiedades para renovar al viejo sistema universitario, que estaba decayendo como consecuencia de la rápida expansión de la educación superior, el ritmo vertiginoso de las nuevas tecnologías y el fracaso de las políticas de investigación científica y tecnológica de la posguerra. Estos procesos obligaban a considerar la posibilidad de centros pequeños dedicados en forma exclusiva a la investigación y la formación de recursos humanos. Los grandes laboratorios, equipados con pertrechos costosos, orientados hacia la investigación aplicada y altamente especializados en campos específicos fueron sujetos a revisión. Científicos e intelectuales resaltaban las virtudes del trabajo independiente y creativo frente a las “fábricas” de conocimiento supeditadas a la burocracia estatal.⁴¹

Arturo Rosenblueth era un partidario de estas últimas tesis. Para él, la ciencia tenía un valor cultural tan elevado como el arte.⁴² Sin menospreciar la importancia práctica de la investigación, creía que la motivación de ésta era “instintivo, como el sexo y la realización de obras artísticas”; ir en contra de este instinto constituía “un desafío

40 José Leite, “Oppenheimer, contrastes y conflictos de una nueva época”, en *Física*, vol. 1, núm. 4, marzo de 1966, pp. 17-25.

41 Lewis Coser, *Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo*, México, Fondo de Cultura Económica.

42 Arturo Rosenblueth, *El método científico*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1971.

a la inteligencia y la sensibilidad humanas”. Asimismo, desconfiaba de los intentos dirigidos a obtener de la ciencia réditos inmediatos en el desarrollo industrial y la formación de técnicos competentes. Las inversiones de la empresas y los gobiernos debían ser “enteramente liberales”, sin estar supeditadas al estudio de un problema práctico. Sólo así resultaba posible que la investigación científica viviera en el interior de la academia, mantuviera los ritmos pausados de ésta y contribuyera a resolver los problemas de su competencia: formar profesores, evitar que la docencia se fosilizara por estar apegada a textos caducos y permitir la formación de nuevos investigadores.⁴³

Arturo Rosenblueth creía que, a diferencia de lo que sucedía en otros países, en los que se daba prioridad a los proyectos considerados de mayor interés nacional, en México era necesario impulsar los estudios relacionados con las ciencias puras, incluyendo, y hasta prefiriendo, aquellos que prometieran “salir de lo que podemos llamar las rutinas existentes, y abrir horizontes nuevos”.

Estas ideas muestran la vena liberal de Arturo Rosenblueth, para quien la libertad de los individuos, el respeto a sus designios y la confianza en su capacidad creadora estaban por encima de cualquier mandato social. Era consciente de la necesidad de planear las investigaciones científicas, pero sin que esto implicara limitar la autonomía de los investigadores para elegir sus temas y formas de trabajo. Si bien había proyectos que requerían grupos de especialistas, ello no debía ser una justificación para excluir aquellos desarrollados por un solo investigador. En este punto era inflexible:

No olvidemos que la teoría de la relatividad, la de la evolución, las relacionadas con la genética y las que fijaron el papel de algunos microorganismos en las infecciones fueron creaciones de investigaciones individuales dirigidas por hombres excepcionalmente dotados, y que, con toda justicia, se designan estas teorías con los nombres de sus creadores: Einstein, Darwin, Mendel, Morgan y Pasteur.⁴⁴

43 Arturo Rosenblueth, “La investigación científica y la tecnología”, en *Pensamiento Político*, vol. 2, núm. 7, noviembre de 1969, pp. 307-317.

44 *Ibid.*, p. 317.

Esta frase fue escrita en 1969, poco antes de que Arturo Rosenblueth se desvaneciera en la oficina de la Dirección General del CINVESTAV, la cual había ocupado durante una década, y escribiera su renuncia al cargo.⁴⁵ Hay quienes dicen que se retiró fuera de tiempo, pues las dolencias físicas y los problemas administrativos le habían restado una parte de su encanto. Los últimos dos años habían sido los peores de su vida, y le dolía haberlos sobrevivido sin llegar a ver y poder cosechar los frutos de su tenacidad. Sus lamentaciones acerca de cómo la conducción del CINVESTAV le había quitado intelecto, imaginación y buen humor eran una expresión de ímpetu insatisfecho y no un síntoma de arrepentimiento. Confiaba en que la temporada de sequía económica y tormentas políticas llegaban a su fin, y que pronto vendría una estación más amable. Sus cerca de 50 años dedicados a la investigación le habían enseñado que nada relacionado con la ciencia es eterno, ni las leyes ni la actitud de los hombres. Mucho menos la política científica, tan errática y voluble, a veces irracional.

45 Gloria Novoa, "El Centro en los tiempos de don Arturo", en *Avance y Perspectiva*, vol. 15, 1991, pp. 171-186.