

2 Ej. No. 11



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Historia

La Universidad Nacional Autónoma de México durante
el rectorado del ingeniero Javier Barros Sierra
(estudio histórico)

José Raúl Domínguez Martínez

TESIS

que presenta para obtener el título de
Licenciado en Historia

MEXICO
1984



U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COORDINACION DE HISTORIA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION

El presente es un estudio que se ocupa de la Universidad Nacional Autónoma de México durante un período específico, el ocurrido entre 1966 y 1970, en el que el ingeniero Javier Barros Sierra desempeñó el cargo rectoral. El estudio intenta considerar la historia de la institución como un fenómeno social, con un rango de especificidad diferenciada pero inmerso en un contexto amplio, el nacional, a cuya dinámica global se atiene; es decir, no en el sentido de la concepción de una entidad aislada, carente del análisis de las relaciones necesarias, en este caso determinantes, que son las que definen su verdadera significación, ni menos como un producto derivado de la intervención subjetiva de personajes "líder", interpretación ésta última tan cercana al idealismo romántico de los adeptos a Carlyle.

Semejante aclaración resultaría ociosa a no ser por dos razones: la primera se debe a que el título del estudio puede sugerir lo contrario; la segunda, porque buena cantidad de los trabajos -- realizados sobre asuntos similares han propuesto la visión que en éste pretendemos descartar, dando por resultado la expansión generalizada de un presupuesto ideológico tras el cual se ocultan las causas objetivas, los mecanismos reales y, por ende, -- los efectos de un aparato que ejerce prácticas concretas más -- allá de sus objetivos nominales y de su apariencia escatológica. El devenir de la Universidad, al igual que el de cualesquiera --

otra instancia social, obedece a circunstancias complejas y múltiples que sobrepasan a la voluntad individual de sus protagonistas, por más destacados que estos sean.

Es cierto, sin embargo, que debido a la singular estructura de poder que prevalece y que padece nuestro México, los personajes investidos con autoridad cuasi absoluta, pueden -y lo hacen- conferir un matiz personal a las instituciones que encabezan pero -este "toque distintivo" se ajusta y aun se define, obligadamente, al interior de los límites que la dialéctica social le impone.

El papel jugado por Javier Barros Sierra, que es de cierto loable cuando se le compara con el de algunos otros precursores, sucesores y demás prominencias que configuran el santoral patrio, hace obligada su referencia cuando se aborda la segunda mitad de los sesentas, no sólo al respecto de la historia universitaria -sino de la nacional incluso. A ello se atiene nuestro estudio; pero en la caracterización de la UNAM durante la etapa que nos ocupa, se ponderan más los factores que provienen de los requerimientos estructurales y superestructurales, sean estos de coyuntura o no, que la labor del funcionario en tanto que ésta, a su vez, es determinada por aquéllos.

Asimismo, se intentó considerar la coexistencia de contradicciones en el seno de la institución y fuera de ella. El no hacerlo conllevaría el riesgo de presentarla como un fruto mecánico, --inerte en lo que se refiere a su capacidad interna de respuesta

ante planteamientos que el sistema le asigna con presunta inobje-
tabilidad, pero tal consideración no pasa de ser una mera alu-
sión diluída a lo largo del texto, debido ello, en lo fundamen-
tal, a que el asunto ameritaría de un trabajo adicional más par-
ticularizado.

Se trata, por tanto, de exponer parte de la historia de una uni-
versidad que, dentro de su especificidad, obedece a las mismas -
leyes que regulan el comportamiento de la sociedad entera y de -
sus distintos componentes.

Válgase aquí una nueva aclaración: es la presente, así se acaba
de afirmar, una obra dedicada a historiar a la UNAM, no un ensa-
yo teórico. Resulta en todo caso un producto dedicado a un tema
monográfico que deriva de una manera de entender e interpretar -
la historia, manera ésta que, al igual que otras, se soporta en
una formulación más o menos acabada o, si se quiere ser riguroso,
hablaríamos mejor de un método basado en una teoría general y --
particular que requiere de ser aplicada en asuntos concretos pa-
ra que se precise, se corrobore y se amplíe. Nos referimos, en
suma, al asunto de la praxis como unidad dialéctica entre la in-
vestigación empírica y la teoría; el relato que presentamos es -
permeable a tal noción.

De esta suerte, el texto contiene una serie de datos empíricos,
fruto de la investigación documental, aglutinados y ordenados en
razón de premisas abstractas que sostienen lo extenso del discurs-
o pero que no son explicitadas como tales, salvo en las pocas -

ocasiones, dos o tres, en que fue preciso y aun en esos casos, no pasan de ser un mero apunte. El contenido del trabajo, pues, no dedica parte alguna ni a la exposición de teoría ni a la de premisas.

Por otro lado, su estructura orgánica, en la forma convencional de capítulos y subcapítulos, se debe no a una secuencia cronológica sino a unidades temáticas; cada una de ellas se somete, eso sí, a una relación histórica que vincula en el tiempo los acontecimientos que trata, siendo susceptibles de ser separadas de las demás sin verse afectadas en su coherencia interna. La selección del tema general que integra cada capítulo, cuatro en total, es producto de dos consideraciones simultáneas: los factores -- que intervienen en la definición institucional de la UNAM y la conveniencia metodológica de desagregación para la aplicación de categorías; conjugadas de esa forma derivaron hacia una tercera intención: la de aportar algún material a la argumentación de hipótesis que sirvieron de punto de partida.

En cuenta de lo anterior, el resultado pretendido corresponde al tratamiento por grupos temáticos unitarios que presentamos a continuación.

El capítulo primero inicia con una exposición breve y esquemática relativa a la génesis y a los antecedentes históricos de la UNAM, con el fin de ubicar el papel relevante que juega dentro del sistema nacional en la época que nos ocupa. El tipo de in--

formación que se recopiló para el caso es en mucho de índole --
cuantitativa y alude a rubros tales como población escolar, do--
cente y administrativa, partidas presupuestales, etc., los que -
fueron desagregados y sometidos a una comparación ponderada con
los de otras instituciones de su tipo. Los datos cualitativos -
son variados y se intercalan con los otros de acuerdo a su perti-
nencia en una lógica demostrativa.

Las premisas generales que intervienen en el capítulo son las si-
guientes: a) la especificidad de la UNAM en cuanto a su opera--
ción institucional corresponde a la circunstancia histórica de -
un sistema determinado, que impulsa un proyecto dominante a tra-
vés del estado, desde donde se transmite a ella conforme a dicha
especificidad y a la interpretación que éste hace de la viabili-
dad de su aplicación; b) la magnitud cuantitativa y cualitativa
que caracteriza a una institución como la UNAM es conferida por
el estado y se verifica a partir del tratamiento que de éste re-
cibe; c) la Universidad, elevada al rango de nacional, reprodu-
ce como institución y según su especificidad, las característi--
cas del estado; d) la imposición en la UNAM del proyecto domi--
nante sustentado por el estado, no evita que ahí confluyan las -
mismas contradicciones básicas que afectan a la sociedad ni que
se engendren otras conforme a lo específico de la institución.

Estas premisas generales fueron delimitadas a partir de catego--
rías abstractas más amplias y desde luego, aplicables a otros es-
tudios de caso pero el objetivo en el particular era el de detec

tar las maneras en que se cumplen; el resultado sumario y formal fue este: la Universidad perfila su carácter institucional, en el presente siglo, una vez que el estado se consolida en lo substancial, lo que ocurrió durante el período del maximato bajo la autoridad visible del presidente Portes Gil. A este primer momento se sucede una etapa de afinamiento en la relación, hasta alcanzar un punto de equilibrio en el tiempo y en la matización política de la administración del general Cárdenas. Los factores que intervinieron en la promoción que el estado decidió a favor de la UNAM, aunados a los de su trayectoria histórica, fueron los que derivan de la conveniencia programática de contar con una institución que aportase elementos para un desarrollo en lo económico y en lo social, consecuente con el modelo adoptado y sobre el basamento ideológico del nacionalismo populista.

Formalizada en su posición y en su proyecto, la UNAM sirvió como medio idóneo para canalizar demandas que resultaron del ímpetu desarrollista y como semillero de líderes políticos, funciones éstas que se vienen a sumar a las originalmente asignadas, lo que trajo por consecuencia la consumación de una preponderancia que ya de por sí tenía en relación a otras instituciones de su especie: fue erigida en el centro por excelencia. Afectada por un centralismo a ultranza, reflejo fiel del planteamiento político y económico del país y por una demanda desproporcionada que se verifica y se acelera a partir del proceso de movilidad social de los cuarentas, la UNAM culmina una fase de su evolución

moderna en los albores de los cincuentas, que se significa con la inauguración de la ciudad universitaria. Desde entonces empieza a hacerse palpable una contradicción cuantitativa: la solicitud social de servicios sobrepasa en forma creciente la capacidad de satisfacerlos, esto, a pesar del acopio de recursos que se confieren a la institución; tal contradicción, cuya causa motriz se origina tiempo atrás, irrumpe explosivamente en la década de los sesentas.

Este trasfondo explica una de las facetas más destacadas que definen a la UNAM en el tiempo de nuestro estudio; nos referimos a ese fenómeno de sobrepoblación que algunos autores han propuesto llamar "masificación", que deriva de la tendencia determinada de ultra crecimiento relativo. En este punto, el análisis que ofrecemos se sitúa a un nivel descriptivo, pues resulta obvio que explorar este problema nos llevaría a considerar factores ajenos a nuestro tema principal.

Se añadieron también algunas notas acerca de como fue detectado y de las disposiciones iniciales que se tomaron tendientes a contenerlo pero no así referencias a sus efectos previsibles, por lo que aprovechamos este espacio para señalar las más tangibles: la relación oferta-demanda verificable en el terreno de la educación y planteada en los mismos términos del liberalismo económico, no concluye nunca en un equilibrio espontáneo sino que, por el contrario, estimula un desfase casi permanente en el -- que los períodos de correspondencia tienen una vigencia corta y

predelimitada; este hecho, que es más agudo, como en el caso presente, en los países periféricos, se traduce en una situación latente de conflicto social, cuya solución no estriba en el aparato educativo en sí, pues si bien es éste el medio para canalizar la demanda, la satisfacción última depende del mercado profesional. Ofrecer las instituciones educativas como respuesta a las expectativas creadas, cumple con un cometido ideológico al desviar presiones sociales, pero por ser un mecanismo artificial, - en la medida en que supone reciprocidad de una planta productiva cautiva, es incapaz de resolverlas y aun las recrudece, como lo muestra el movimiento estudiantil de 1968, para citar un ejemplo evidente.

Tal dinámica conlleva efectos secundarios o parciales como es el de la "profesionalización", que no es otra cosa que la asignación sancionada de roles laborales que, con origen en la división social del trabajo, degrada a la mano de obra no ilustrada, fenómeno éste que se vincula con el de la "reducción", el que -- consiste, según los teóricos que lo definen, en una mayor exigencia del nivel de educación promedio que impera en el mercado profesional, de tal suerte que los grados más bajos, el de licenciatura por ejemplo, demeritan su valor de cambio. Estos dos efectos, producto de la masificación, insiden a su vez en ella, fomentándola.

A la anterior secuela, en la que la UNAM contribuye de forma especial dada su prominencia, hay que agregar por lo menos dos ob-

servaciones más que dan cuenta de otros tantos efectos en los -- que la institución interviene y que son exclusivos de ella; nos -- referimos a la atracción que ejerce sobre la demanda nacional, -- influyendo en la migración interna y a su considerable participa -- ción en la inercia de un centralismo real que opera a expensas -- del federalismo nominal.

Al lado de la masificación y al mismo tiempo que ella, hay otra característica que tipifica a la UNAM y la sitúa en la historia en cuanto a su papel de coyuntura: la "modernización". Este as -- pecto se abordó en los capítulos segundo y cuarto pero con dife -- rente perspectiva cada uno; el que nos ocupa ahora, titulado "La concepción oficial del proyecto educativo", analiza las relacio -- nes superestructurales por las que se da curso al proyecto de mo -- dernidad en la Universidad. Aquí la información recopilada es -- cualitativa y corresponde a un seguimiento discursivo, relativo al acoplamiento de las interpretaciones hechas por el estado y -- la Universidad acerca de la educación y el desarrollo, apoyada -- con los datos pertinentes para mostrar las medidas concretas que fueron adoptadas al respecto. El material se procesó conforme a las siguientes premisas: a) la UNAM, en tanto que institución -- educativa, es un aparato ideológico de estado que, junto con -- otras instancias ideológicas, políticas y socioeconómicas, con -- forman un bloque hegemónico; b) la función social, que no solo educativa, que se instrumentaliza institucionalmente en la UNAM, responde a necesidades de reproducción del bloque hegemónico, en

conformidad con la interpretación que de éstas hace el estado; - c) las posibilidades de reproducción del bloque hegemónico en un país dependiente como el nuestro, operan en función de los espacios que abren los países metropolitanos; d) el proyecto sustentado por el estado y sus aparatos ideológicos se impone como dominante pero pierde pureza en su aplicación por la existencia de proyectos alternativos y no necesariamente se cumple en cuanto a sus objetivos nominales; e) el régimen de autonomía en la UNAM no inhibe su función como aparato ideológico de estado sino que la especifica.

El contenido del capítulo dos arranca de esta última premisa, intentando una exposición formal de la ingerencia del estado en el aparato educativo en general y en la Universidad, en particular, para considerar luego la manera en la que se verifica la coincidencia programática de ambos en la coyuntura de los sesentas.

A estos respectos se observó que en tales años se produjo una modificación en la correlación de las dos grandes áreas en la UNAM, las ciencias y las humanidades, que incide a favor de la primera y que no es aleatoria sino producto de una política determinada sustentada por el estado: las carreras técnico-científicas fueron ponderadas conforme a un proyecto ideológico.

Este suceso proviene de dos factores causales: en primer término, de la dinámica del imperialismo, que inaugura en ese tiempo una faceta nueva de la dominación con base en el enorme desarrollo alcanzado en el renglón de bienes de capital, por lo que se

impele a las economías subordinadas a expandir el sector secundario con miras a una apertura de mercado; el papel de la educación en este proceso es de inferencia obvia como obvio es el tipo que le corresponde, tentativa que se vio estimulada con las propuestas muy en boga entonces de los teóricos del capital humano. En segundo término y en consecuencia al anterior, la modernización educativa (eufemismo que esconde el carácter verdadero del proyecto) obedece a la circunstancia de la estructura local, en la que emergen signos de fatiga e insuficiencia de la fórmula desarrollista que, desde el alemanismo, había permitido altas tasas anuales de incremento del P.I.B. (Producto Interno Bruto).

Los postulados ideológicos con los que se justifica la introducción del esquema modernista al aparato educativo tuvieron la conveniencia a corto plazo, o mejor dicho, a plazo inmediato, de crear expectativas que se traducían en consenso político. Muy parcial por cierto el beneficio, como lo demostró el colapso de 68, pues aun cuando correspondía a la alternativa única, pensando desde luego en la no alteración sustancial del sistema, vino acompañada de contradicciones que irrumpieron explosivamente en el momento mismo en el que el estado orquestaba toda una política congruente con el proyecto y que no son imputables a éste, -- por lo prematuro pero que sí explican su inhabilitación. Esto no significa, por supuesto, que el proyecto en esencia fuese descartado pero sí la modalidad de su imposición. La UNAM, por su parte, se vio comprometida en los afanes requeridos por el vira-

je obligatorio hacia una mayor tecnificación de sus quehaceres y de sus productos, readecuándose a este sentido por medio de la reforma, la que se planteó apenas como un primer paso en aras de una transformación permanente con objetivos ambiciosos a largo plazo. La reforma sin embargo, tuvo que ser pronto reformada, pues no era cierto que el modelo mexicano estuviese en el umbral de la autosuficiencia, ni que el problema radicase en un rezago cultural, ni menos aun que la inversión del capital se pudiese suplir con inversiones en "capital humano". De cualquier manera, aquí tampoco se anuló el proyecto sino que se reacomodó a una forma más viable.

Con el capítulo siguiente llegamos a un tercer elemento básico para caracterizar históricamente a la UNAM, aunque ahora se trata no de un rasgo extrínseco sino de estructura, como es el ordenamiento político interno, es decir, su estructura de poder, la cual escapa, en cuanto a su planteamiento orgánico, a la contingencia que determinó los efectos modales que fueron el objeto de los capítulos anteriores pero que es el sustrato sobre el cual operaron.

Por estar sancionada la forma de gobierno de la UNAM por un conjunto de leyes que son las que la especifican, el texto se vertebra en razón de la tipificación legal de cada una de las instancias de autoridad y de sus esferas de competencia, interpolando aquellos datos que lo sitúan en el momento histórico que nos interesa. También se intentó dar cuenta, aunque someramente, del

comportamiento de la contraparte en lo que respecta a la práctica del poder, por lo que la información recabada y contenida es variada y alude tanto a legislación como a seguimiento de funcionarios, organizaciones estudiantiles, conflictos laborales, etc.

Las premisas generales que permean el motivo principal del texto son, excepto la primera, más particularizadas que las anteriores y no sólo en su enunciado sino en su cobertura: a) la democracia representativa, como fórmula política en una sociedad polarizada, implica el predominio de una voluntad minoritaria; b) en una institución de carácter nacional -como es la UNAM- adonde concurren elementos representativos de la sociedad global, la estructura de poder imperante en el estado tiende a reproducirse al interior; c) debido a su especificidad, el requisito básico para detentar poder en una institución como la UNAM es el conocimiento y este binomio -conocimiento-poder-, sujeto a una estructura piramidal con vértice concentrado, se traduce en una práctica política a la que se subordina lo académico; d) el papel de la autoridad en la UNAM, en tanto que práctica política no implica neutralidad y sí en cambio, por su planteamiento, representa el surgimiento de corrientes opositoras en el seno de la institución; e) a la vez de que en el seno de la UNAM se verifica una relación política similar a la del estado, esto en función de su especificidad institucional, se verifica también una relación laboral semejante a la de la empresa.

Uno de los primeros factores que emergen de la consideración -- acerca de la cuestión del poder en la UNAM, el que define esencialmente su especificidad, es el de la presunta neutralidad política de los órganos y funciones su gobierno. Este factor, que se fundamenta en el quehacer académico que por definición cumple la institución, permite que el ejercicio del poder, tanto a nivel político como laboral, opere con la justificación, según esa lógica, de sus propios fines y que el régimen de autonomía sirva para traslapar la subordinación ideológico-política, respecto -- del estado. En la práctica, el asunto de la neutralidad se reduce a un mero presupuesto nominal que se emplea, sin embargo, de recurso para inhibir la contestación sobre el particular.

Las maneras de la estructura del poder en la UNAM corresponden, en realidad, a las del estado mexicano, esto es, que se trata de una formulación a partir de una instancia ejecutiva, la rectoría, en la que se concentran facultades y para la cual no existe contrapeso; su relación con el Consejo Universitario, que hace las veces del poder legislativo, es similar a la que guarda el ejecutivo federal con las cámaras, es decir, una relación de desproporción cualitativa que funciona para legitimar las decisiones -- de la máxima autoridad individual. En ambos casos, el de presidente y el de rector, se utiliza un procedimiento electoral en el que la participación mayoritaria es sólo aparente, quedando -- reservada la prerrogativa de elección a un grupo minoritario, la Junta de Gobierno o los sumos sacerdotes del partido, que es, en

su oportunidad, hipersensible a la influencia del investido. El resto de las autoridades se vertebraba con la instancia cupular en una franca sumisión legal y subjetiva.

El aspecto trabajo al interior de la universidad-empresa, aportó otro rasgo que la define en su especificidad: el rector-político se desempeña simultáneamente como rector-patrón, que se ve requerido para arbitrar sobre conflictos y cuestiones laborales de un elevado número de trabajadores (casi 20 mil en 1970) que prestan sus servicios a la institución. En este rubro, la bandera de neutralidad y los argumentos que la acompañan, juegan también un papel importante pues han sido, entre otras circunstancias, el bastión para disociar a la fuerza de trabajo, asignándole casillas académicas o administrativas.

Las contradicciones que resultan de este planteamiento se manifiestan, en la época, de manera inconexa en tanto que proyecto alternativo, excepción hecha en el caso de los trabajadores administrativos, cuya situación indubitable derivaba en un ejercicio sindical. Por lo que toca a los otros integrantes de la "comunidad universitaria", el personal académico y el estudiantado, su exclusión en la toma de decisiones se traducía en una impugnación -significativa por lo demás- de carácter, en lo general, espontaneista, coyuntural y aislado. Cabe anticipar aquí que no fueron consideradas, en nuestro análisis, la creación del Consejo Nacional de Huelga ni de la Coalición de Profesores, pues éstas enfrentaron más al estado que a la Universidad misma.

La observación que hicimos en los primeros párrafos de esta in-
troducción, referente al "toque personal" que le confiere el rec-
tor a la estructura de poder, no objeta la anterior descripción
que creemos válida. El hecho de que se verifique una concentra-
ción de poder tal en una sola persona, no puede menos que redun-
dar en una caracterización subjetivada de los ciclos de gobierno,
pero es conveniente delimitar su alcance: en primer lugar, la -
persona del rector, sea quien sea, no puede contravenir con sus
disposiciones a los lineamientos básicos que conforman el proyecto
asumido por el estado; en segundo, su iniciativa personal se
ajusta obligadamente a los requerimientos y posibilidades de la
circunstancia viva y, por último, aun cuando posee facultades --
muy extensas, estas no son totales.

La UNAM, bajo el rectorado de Barros Sierra, presenta ciertos --
rasgos distintivos que sin duda provienen de la singularidad del
funcionario, aunque desde luego no alteran en lo sustancial su --
definición ni histórica ni coyuntural. El manejo que se haga --
desde la cúpula de las prerrogativas de acción y de interpreta--
ción que concede el esquema concreto de la institución correspon-
de ya al albedrío de quien la ocupa. Se puede afirmar, en este
sentido, que la gestión del ingeniero Javier Barros Sierra se --
distingue por su tolerancia, su honestidad y su habilidad políti-
ca, lo cual, a la postre, le redituó -no por ello en sí sino por
la circunstancia en la que se dio-, un desconocimiento por parte
del ejecutivo federal.

El empeño de Barros Sierra, al margen de todo lo cuestionable -- que pueda ser en cuanto a proyecto y al margen, también, de toda la buena voluntad que se le quiera reconocer, fue ejercido en y por una fórmula de gobierno signada por el autoritarismo.

El cuarto y último capítulo retoma la cuestión del proyecto educativo pero ahora desde una óptica local. Este proyecto, que se instrumentaliza por medio de la reforma, es uno de los procesos más dinámicos de la institución y constituye, por tanto, un hecho destacado en su historicidad. El tema en particular se presta a análisis multidisciplinarios y de manera especial, al pedagógico; el que aquí intentamos se conforma con resumir la secuencia de la reforma y de la argumentación discursiva que pretende fundamentarla, haciendo hincapié en que su surgimiento, en ese tiempo, no fue fruto de la inventiva de nadie sino un fenómeno determinado que responde a los requerimientos del sistema.

La información empleada en esta parte aparece en dos vertientes: en una se da cuenta de los cambios formales ocurridos en lo administrativo y en lo académico pero sin que en esta exposición -- cuantitativa intervengan los diseños curriculares; la otra, intercalada con la primera, procura una relación procesal de índole cualitativo, relativa al significado intrínseco y explícito de la reforma.

Las premisas respectivas a las que se debe la interpretación de lo recopilado son: a) en una formación social determinada, la -

acción pedagógica -que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esa formación social colocan en posición dominante en el sistema de las acciones pedagógicas-, es aquella que tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque de manera mediata, a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes; b) una acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en la medida en que sustenta e impone una arbitrariedad cultural -producto de la selección y exclusión- cuyos significados definen la cultura de un grupo o de una clase que las relaciones de fuerza en una formación social colocan en posición dominante; c) la arbitrariedad cultural que es correlativa a la acción pedagógica de una formación social dependiente en un sistema internacional de división del trabajo, está determinada por la o las arbitrariedades culturales que las formaciones sociales hegemónicas de tal sistema imponen; d) la acción pedagógica, en tanto que está investida de una autoridad pedagógica, tiende a que se desconozca la razón objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima; -- e) la imposición de una arbitrariedad cultural, como cultura legítima, con toda la selección y exclusión que le es correlativa, conlleva las contradicciones que son propias del hecho del dominio en una relación de fuerza de una formación social determinada y aún agrega otras específicas.

Las anteriores premisas, de enunciado general y cobertura amplia, fueron usadas como guía hermenéutica para procesar la información más que como postulados solicitantes de apoyo empírico, -- pues si bien esta labor es posible y necesaria, excede en realidad a los alcances metodológicos del subtema, lo que no obsta, -- por otra parte, para avanzar algunas consideraciones al respecto.

Parece claro, entonces, que la reforma académica operada desde principios de los sesentas (anotamos deliberadamente esta fecha por motivos que se exponen en el capítulo respectivo) se encuadra bien en la categoría de "arbitrariedad cultural", dada la selección y la exclusión de otros elementos culturales que implica; esta arbitrariedad es impuesta y legitimada por la institución en calidad de "autoridad pedagógica", función que se evidencia, por ejemplo, cuando en algunos de los anteproyectos de reforma se habla de la necesidad de que los estudios obtengan un rango "de verdad universitario".

La arbitrariedad cultural que significa la reforma, justificada en aras de "la" excelencia cultural, no es sino el intento de -- traspasar a un ámbito local, a cuyas necesidades y posibilidades propias no corresponde, determinados patrones culturales enarbolados y legitimados, conforme a su posición dominante por los países hegemónicos. La reforma nació de una coyuntura estructural, nacional e internacional y como satisfacción a ella --lo que incluye las expectativas que de suyo crea y propone-- pero su vi

gencia real, es decir, su respuesta efectiva en el orden económico, político, social e ideológico, se circunscribe a dicha coyuntura. La readecuación de la UNAM a fin de asimilar patrones culturales determinados, de carácter técnico-científico y de un cierto nivel, impuestos por las hegemonías occidentales, es en la que se define el significado último de la reforma. Esta readecuación fue iniciada por el rector Chávez y continuada por Barros Sierra con el mismo sentido de fondo, de tal suerte que los cambios operados con la substitución de funcionarios no deben ser considerados, a esa instancia, sino epidérmicos, aunque es cierto que la arbitrariedad cultural pretendida por el primero tuvo que ser mesurada por su sucesor.

La intención interpretativa del texto global, integrado por las cuatro unidades temáticas que acabamos de reseñar, se origina, por tanto, en la consideración de la universidad según la categoría de aparato ideológico de estado, con las variables, fruto de su desagregación, que le son consubstanciales y que han sido analizadas por la teoría de la reproducción.

Resulta conveniente, antes de cerrar esta Introducción, prevenir acerca de una ausencia que resultará importante para aquéllos que identifican la historia universitaria en el período, con el movimiento de 1968. El propósito de dedicarle un capítulo al tema -que así aparecía en el proyecto original de investigación, casi por razones morales- fue pronto abandonado, en virtud de las siguientes consideraciones: primera, si bien el movimiento

estudiantil se originó dentro de la institución y la afectó de forma sustancial, tanto al tiempo de los acontecimientos como en la posteridad, escapa en gran medida, por sus dimensiones, su dinámica y su orientación, al ámbito que metodológicamente convino establecer para historiar el tema concreto que nos ocupa; segunda semejante consideración sería insuficiente si existiese un vacío de información al respecto, mas al contrario, ocurre que se le han dedicado miles de páginas al asunto (algunas buenas; la mayoría interesantes y otras francamente malas) y éstas han tenido enorme difusión. Así pues, cuando en el texto que ofrecemos se cita "el 68", se hace en el supuesto de que es ya una noticia del dominio común (esperamos, que asimismo, lo sean las lecciones que se derivan de su análisis).

R.D.M.

CAPITULO I

LA RELEVANCIA DE LA UNAM EN EL SISTEMA NACIONAL
DE EDUCACION SUPERIOR1) Trasfondo histórico del centralismo universitario.

La Universidad Nacional Autónoma de México es heredera de una tradición centenaria; sin lugar a dudas, la institución de estudios superiores de mayor experiencia histórica en la república. Sus orígenes se localizan en las primeras décadas de la colonia, cuando por cédula real se decreta su fundación en septiembre de 1551, habiendo abierto sus puertas dos años más tarde. Concebida según el modelo y gozando de los mismos "privilegios y franquezas y libertades" de la Universidad de Salamanca, la Insigne, Real y Pontificia Universidad de México alcanza tal denominación y el reconocimiento universal de sus estudios con la bula Ex Supernae Dispositionis Arbitario, firmada en octubre de 1595 por el sumo pontífice Clemente VIII.

Desde su inicio, la Universidad se constituyó en el centro más importante de su género, rango que mantuvo a pesar de las vicisitudes históricas que el país sufrió, principalmente durante el siglo XIX. En efecto, clausurada en tres ocasiones posteriores a la independencia, fue reabierta otras tantas, hasta que finalmente se la clausuró por decreto de Maximiliano en 1865, lo que permitió que en cada lapso de inactividad, surgieran nue

vos centros de cultura en substitución; tales centros tendieron a desaparecer o a ser asimilados por la misma Universidad. Esto ya había ocurrido desde el segundo tercio del XVIII, cuando la casa Borbón ordenó el establecimiento de estudios como los del Real Seminario de Minas y los de la Real Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos, entre otros, que, concebidos para competir, finalmente fueron absorbidos por ella. En la línea de la creación destacó la de la Escuela Nacional Preparatoria, en 1867, precisamente en la última intermisión de 1865 a 1910, la que llegó a convertirse en su basamento.

La Universidad, cerrada por orden del emperador y ratificada en su extinción por el gobierno de Juárez, en 1867, emerge de nuevo poco antes del estallido revolucionario. Las primeras tentativas para su nueva fundación corrieron por cuenta de don Justo Sierra, quien formuló, a principios de 1881, un proyecto de Universidad Nacional para proponerlo al poder legislativo. El proyecto, que marcaba una ruptura en relación a la precedente, no sólo en su forma estructural sino en los contenidos de su enseñanza, fue rechazado entonces, a pesar de la insistencia de su autor en mostrarlo como un producto original y diferente.

El segundo proyecto que presenta Sierra fue aceptado en abril de 1910. Siendo un esquema novedoso, se advierte sin embargo una constante en el resurgimiento de la institución: vuelve a ser la más importante del país, por decreto cupular, reagrupando en su interior a la mayoría de los centros dedicados a la enseñanza

superior, para alcanzar una magnitud desproporcionada en cuanto a su cobertura potencial. Es decir, se la signó con el epíteto de Nacional para definir el lugar preponderante a donde se allegarían y resolverían los requerimientos que, a su incumbencia, presentara la sociedad mexicana.

El entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes solicitó para la Universidad "que la Nación entera la acepte, que la Nación mexicana la adopte como suya, ..., para progresar siempre más, para estar siempre lista a extender su acción sobre la Nación entera"(1). Se trató y no podía ser de otra manera, de perfilar un organismo de características monopólicas y con alcance total. La Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, promulgada el 26 de mayo del año precitado, ratificó la envergadura de la empresa con un artículo primero que dice:

"Se instituye, con el nombre de Universidad Nacional de México, un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional"(2).

Adecuada para responder a las precarias necesidades que en materia de educación superior tenía el país y como fiel reflejo de la centralización que en lo económico y en lo político ha padecido secularmente, la Universidad se adjudicó para sí los mayores recursos de que se podía disponer y esto no sólo en los órdenes citados sino también en el académico. Además, caído el gobierno porfirista, recibió la protección oficial de un estado

post-revolucionario que la adoptó como suya* para impulsarla y consolidarla. A partir de entonces, se caracterizó por un vertiginoso crecimiento auspiciado por los poderes federales. "La Universidad Nacional ha sido reorganizada y sus funciones se -- han ampliado, haciendo depender de ella todas las escuelas que estaban regidas por el Gobierno del Distrito"(3), notificó el - Presidente Adolfo De la Huerta en 1920, con lo que definía, de manera indirecta, los cauces por los que se había encarrilado - el desarrollo de la institución: la concentración, la centrali- zación y, por consecuencia, el desmedido engrandecimiento.

Desde luego, la dinámica apuntada no fue fortuita. Se trata, - en realidad, de un proceso paralelo al seguido por las faccio-- nes dominantes, las que, en una búsqueda de consolidación políti- ca, convergen hacia un epicentro de garantía para el control efectivo y que se traduce, en sus resultados, en la hipertrofia del ejecutivo, en la constitución de un Partido Nacional Revolu- cionario de vocación omnímoda y en la concurrencia, geográfica y administrativa, del poder; todo ello, a expensas de un federa- lismo nominal. Así, la constitución de la Universidad Nacional negó el federalismo en lo cultural, como el estado, en la forma en que se hizo, lo negó en lo político.

* Las siguientes son palabras de Venustiano Carranza al abrir el 27o. Con- greso en su primer año de sesiones, el 1o. de septiembre de 1917: "La - Universidad ha prosperado desde que el Gobierno de la Revolución primero, y el Constitucional después, se hicieron cargo de ella".

El inicio de la estabilidad política (alrededor de 1929), coincide con los primeros indicios en pro de una distribución más equitativa de los servicios educativos. "Las escuelas de la Secretaría de Educación Pública están servidas por 5,075 maestros en el Distrito Federal y 5,512 fuera de él -afirmaba el presidente Emilio Portes Gil-. Esto significa un privilegio de los habitantes de la capital de la República en detrimento del resto de la Nación... Esta anomalía ha comenzado a corregirse este año" (4). En lo que se refiere a la Universidad, es también en esa época cuando consigue romper parcialmente con la tutela del estado. En los considerandos de la "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma"* se remarca la posición de ésta:

"8.- Que es indispensable que, aunque autónoma, la Universidad siga siendo una Universidad Nacional y por ende una institución del Estado", pero se preveía asimismo un cambio substantivo que atentaba en contra de sus prerrogativas monopólicas: "12.- Que no obstante las relaciones que con el Estado ha de conservar la Universidad, ésta en su carácter de autónoma tendrá que ir convirtiéndose, a medida que el tiempo pase, en una institución privada, no debiendo, por lo mismo, tener derecho para imponer su criterio en la calificación de las instituciones libres y privadas que impartan enseñanza semejantes a las de la propia Universidad Nacional" (5).

* El segundo régimen de autonomía concedido a una universidad mexicana, posterior al de la Universidad de San Luis Potosí, de 1923.

Se supuso erróneamente que, perdiendo su filiación directa con el estado, la Universidad se iría erosionando y mermando su lugar de privilegio. Esta misma previsión se observa cuatro años más tarde, cuando el concepto de autonomía se radicaliza y el estado deroga sus últimas injerencias de índole administrativa en la vida interna de la institución. La palabra "Nacional" -- fue borrada de su nombre y aún se vetó el subsidio oficial del que tradicionalmente disfrutaba, tal como estaba dispuesto en la nueva Ley Orgánica de la ahora "Universidad Autónoma de México", que en su artículo 9 transitorio, establecía que: "Cubiertos los 10 millones de pesos (que el estado se había comprometido a entregar), la Universidad no recibirá más ayuda económica del Gobierno Federal" (6).

El que en ese tiempo era Secretario de Educación Pública, Lic. Narciso Bassols, al presentar a la consideración de los diputados el anteproyecto de ley, en octubre de 1933, expuso lo siguiente: "Mientras la Universidad fue una Universidad del Estado, mientras fue la Universidad Nacional de México, hablar de cultura superior era hacer alusión a la Universidad Nacional -- creada para impartirla... (Ahora) asume el carácter de no ser ya por antonomasia la Universidad, sino una universidad en la República, una universidad que quedará colocada en el único plano que en justicia le corresponde, en un plano de noble competencia" (7).

Semejantes medidas, que pueden ser catalogadas como coercitivas, se explican por la desviación que, a juicio del estado, había sufrido la institución. Son frecuentes los pronunciamientos oficiales en los que se advierte el disgusto causado por la orientación opositora, la que llegó a su expresión más álgida con los movimientos estudiantiles de 1929 y 1933. Sin embargo, la Universidad recuperó el subsidio, gracias a la gestión del rector Fernando Ocaranza ante el Gral. Lázaro Cárdenas. El entonces novel presidente había delineado un rumbo particular a la administración pública, el llamado "populismo", en el que la educación, que ya ocupaba el segundo lugar en las asignaciones presupuestales, jugaba un papel fundamental. Es de suponer que, sopesándolas, las conveniencias de mantenerla erguida fuesen mayores que los peligros que representaba. Por principio de cuentas, la Universidad contaba ya con una trayectoria y con una presencia en el ámbito sociocultural del país que hubiesen sido difíciles de suplantar y que, por añadidura, empotraban bien en la nueva tendencia de la educación pública. Un estudio elaborado para el caso, mostró que más del 50% de los líderes políticos destacados del período cardenista contaba con educación universitaria y de ellos, casi la mitad la habían adquirido precisamente en la Autónoma de México(8). La predilección, que correspondía a un grado de prestigio alcanzado, se justificaba, en lo académico, por el acopio de catedráticos de los mayores méritos de que hacía gala la institución capitalina, en contraste con la precaria situación de las provincianas pero, más que nada, por la prescripción

del propio estado en otorgarle la más elevada jerarquía.

Alternativamente se fundó otro centro de cobertura nacional, el Instituto Politécnico, también con sede en la capital pero bajo estricto control gubernamental, con lo que se preveía que la producción de técnicos, considerada prioritaria, no fuese aleatoria.

Tales circunstancias le reportaron a la Universidad una definición más precisa en cuanto a sus objetivos tácitos: la preparación de cuadros directivos. De esta suerte, no solo no se debilitó, sino que se revigorizó y continuó su escala ascendente hasta obtener otra vez el estatuto de Nacional.

El Dr. Alfonso Caso, en su calidad de rector, presentó un anteproyecto de Ley Orgánica*, en el que se perfilan las características que en definitiva asumiría la Universidad. En las consideraciones argumentaba lo siguiente: "si nos interesa el reconocimiento de la Universidad como Institución Nacional, el punto de su reconocimiento como una Institución pública, nos parece absolutamente indispensable. La Universidad no es ni puede ser otra cosa, sino una corporación pública descentralizada. Dotada de plena capacidad jurídica y de autonomía, no es ajena a la organización del Estado mexicano, sino simplemente descentralizada del mismo" (9).

* Anteproyecto de Ley Orgánica de la UNAM que el rector presenta a la consideración del Consejo Constituyente Universitario.

Estos conceptos quedaron en la ley publicada por el Diario Oficial, el 6 de enero de 1945: "Artículo 1. La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica..."(10).

El escollo que significó el divorcio administrativo entre la Universidad y el estado, pudo salvarse con una fórmula jurídica por la que se concedía a la casa de estudios la facultad de organizarse libremente, a la que debía corresponder con un compromiso de no intervención en asuntos de política oficial. Por otro lado, el estado conservó la prerrogativa de sancionar su funcionamiento, circunscribiendo la autonomía a un cuerpo legal más amplio. Así, deslindadas sus posiciones, la relación entre ambos se volvió incluso más franca.

El gobierno encabezado por Manuel Avila Camacho proporcionó renovados estímulos al desarrollo de la Nacional Autónoma: puso bajo su control más instituciones, incrementó en más del doble el subsidio y anunció el proyecto de construcción de una ciudad universitaria. Como un ejemplo de la disparidad en el trato, valgan las siguientes anotaciones: mientras en 1941 la Universidad Nacional recibía tres millones de pesos en subvención federal, -cuatro universidades de provincia, la de Guadalajara, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Veracruzana y la de Yucatán -recibían en total trescientos mil pesos en su conjunto; al finalizar el sexenio, a un año de vigencia de su Ley Orgánica, la institución capitalina contaba con 6 millones 200 mil pesos; en

el primer año de gobierno de Miguel Alemán se otorgó una suma de 11 millones y medio de pesos para el total de los centros dedicados a la educación superior en el país, de los cuales ocho fueron para la UNAM. El costo calculado para la construcción de la Ciudad Universitaria fue de 150 millones de pesos, mientras el total del presupuesto federal para el ramo de Educación Pública en 1946, año en que se presentó la iniciativa para crear la Comisión que elaboraría el proyecto de construcción, fue de 199 millones de pesos.

Muy significativas, en tanto que muestran el lugar de vanguardia que el estado le reconocía a la UNAM, resultaron las palabras -- del presidente Miguel Alemán cuando recibió el doctorado Honoris Causa, en 1950: "Deseo fervientemente que la Universidad Nacional se mantenga a la altura de su misión, como organismo cultural puesto al servicio del país, como atalaya que domine la realidad de la Nación, . . . , como un hogar privilegiado en que se acreciente la concordia que debe prevalecer entre los mexicanos" (11).

2) Irrupción de la crisis de crecimiento y las medidas para abatirla.

Al tratar de resumir los distintos factores que confluyen para que la UNAM esté convertida en un centro con las proporciones y con la importancia que sustenta, se advierten los siguientes hechos: 1) históricos, no sólo por tratarse de la primera universidad del continente (o la segunda, según otros criterios), sino

por la participación que ha tenido en los procesos formativos -- del país; 2) culturales, por reunir a los miembros más prominentes del magisterio y contar con los mayores recursos académicos, con mejores instalaciones y equipos; por tener una amplia gama -- de institutos y centros de investigación y, en fin, por ofrecer las primicias culturales en la república; 3) políticos, por su carácter de Nacional, por ser tradicionalmente un almáximo de -- grupos dirigentes, por el trato preferencial y la protección del estado, por su ubicación en la administración pública como organismo paraestatal, etc.; 4) geoeconómicos, por estar situada en el foco más importante de la actividad industrial, financiera y comercial y por su estrecha vinculación con ésta; 5) económicos, porque junto a la evidente desproporción en asignaciones presupuestales, se opera también en favoritismo de la iniciativa privada en cuanto a la absorción de sus egresados; 6) demográficos, porque la excesiva concentración demográfica de la capital le implica de por sí una enorme población escolar, la que se incrementa con la atracción propia de la institución; 7) sociales, porque es un lugar de reunión, formación y consolidación de estratos medios urbanos, porque se ofrece como mecanismo de movilidad social, etc.; y 8) ideológicos, porque fue encumbrada al más alto grado de prestigio, porque se propone como espacio abierto de libre participación, como fuente formadora de valores nacionales, etc. y, en última instancia, porque su misma prominencia es traducida a garantía de resultados en cuanto a las expectativas que de suyo crea.

Todas estas circunstancias obedecen al proceso económico y político seguido por la nación. Son fruto de las modalidades adoptadas por el desarrollo estructural y se yuxtaponen, por tanto, a una realidad más amplia pero con las mismas características: concentración política, económica, demográfica, etc., de donde la manera de ser de la Universidad está determinada por un requerimiento histórico. Sus dimensiones cualitativas y cuantitativas no son pues, adjudicables a su impulso vital intrínseco.

Esta correcta adecuación conlleva, sin embargo, contradicciones consubstanciales. Concebida para servir a un sistema, las alteraciones de éste repercuten obligadamente en la Universidad, la que a su vez agrega su dinámica propia para que los márgenes de acción sean constantemente replanteados. Son dos las manifestaciones que a mediados de siglo emergen en el ámbito nacional y que apuntan a dicho replanteamiento: la urgencia de robustecer a las universidades de provincia y la necesidad de contener el proceso de masificación de la UNAM.

En el discurso oficial se advierte una preocupación constante y creciente por el robustecimiento de la educación superior en los estados: "se aumentarán los insuficientes subsidios de que ahora disfrutaban las universidades de provincia" (Adolfo Ruiz Cortines, 1953); "hemos aplicado los mayores esfuerzos a mejorar en todos los órdenes las universidades e institutos de provincia. Nada más justo y benéfico para el país. La centralización universitaria y politécnica sería funesto error" (Adolfo López Ma--

teos, 1964) (12); "recojo esa ansia y la convierto en compromiso mío, en anhelo también mío, personal, de mejorar las condiciones económicas y materiales de las universidades de provincia" (Gustavo Díaz Ordaz, 1964) (13).

En 1953 se otorga por vez primera un subsidio federal por dos millones de pesos a la enseñanza superior de fuera de la capital. Dos años más tarde ascendía ya a 6 millones; a 20 en 1957; a 46 en 1961; a 98 en 1964 y a 106 en 1966, ésto, sin contar ayudas extras, lo que significa que fueron elevados 53 veces en ese lapso. No obstante, en su relación con el de la Nacional, no pasó de ser de la tercera parte.

Respecto a los impulsos alentados por las propias universidades, orientadas a ese fin, destaca la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

El estatuto de la ANUIES, aprobado en enero de 1961, dedica el artículo 3o. a describir sus finalidades, entre otras "a) estudiar los problemas académicos y administrativos del Sistema Nacional de Educación Superior en la República Mexicana con miras a su planeación integral...; b) propiciar todas las gestiones que tiendan a mejorar los servicios encomendados a las instituciones asociadas; c) promover el desarrollo de las actividades de docencia, de investigación y de difusión cultural en las instituciones asociadas, atendiendo a las características regionales y dentro de una planeación nacional e integral".

En el documento "Bases para la planeación de la educación superior en México", describe los problemas a vencer: "una peligrosa concentración de la oferta de educación en la capital de la República y si acaso en una o dos de nuestras principales ciudades..., con la consiguiente sangría de los mejores elementos de las demás entidades federativas; etc."

La ANUIES comienza a bosquejarse en tres reuniones de rectores - en 1940, 1941 y 1943 respectivamente pero no es sino hasta la sexta asamblea, en 1950, cuando se instituye formalmente. En esa ocasión se formularon los "Acuerdos de Hermosillo" para establecer los objetivos de la Asociación, entre otros "procurar el arraigo regional de la población estudiantil y al mismo tiempo favorecer el intercambio en los niveles regionales y nacionales; evitar la despoblación y la superpoblación escolares; creación de centros educativos regionales y nacionales suficientes, etc."(14).

Las decisiones tomadas por el organismo en asambleas tanto regionales como nacionales, el que por cierto no tiene facultades impositivas, evolucionaron lentamente hacia las metas referidas -- con anterioridad, logrando una expansión y una mejoría de los -- servicios en los estados pero no pudieron frenar el proceso de -- concentración y menos aún, obtener la paridad.

Entrando la década de los sesentas, es la UNAM misma la que apremia por resoluciones más drásticas, debido a una insuficiencia -- creciente. A los esfuerzos externos sumó, por su lado, mecanis-

mos de desahogo interno, orientados en cuatro direcciones: la ampliación de sus instalaciones, el apoyo a sus incorporadas, la depuración de alumnos de primer ingreso y la canalización de la demanda hacia universidades foráneas.

En una conferencia de prensa sustentada por el rector Ignacio -- Chávez a principios de 1965 preveía que, de seguir la tendencia, la población estudiantil de la UNAM se duplicaría en un plazo de cinco años. En esa oportunidad el funcionario sugirió un plan, que había sido aprobado por el presidente de la república en diciembre de 1964, consistente en: 1) reforzar y mejorar las universidades de los estados; 2) ampliar las posibilidades de los institutos politécnicos; 3) facilitar la creación de institutos particulares, y 4) abrir nuevas carreras subprofesionales(15).

En 1962 se aplicó por vez primera el examen de admisión a candidatos para la UNAM. El veredicto se basó en tres informaciones: el promedio de calificación obtenida en el ciclo anterior a preparatoria, la prueba vocacional y la prueba psicométrica. Para 1964 la selección ya se hizo utilizando los servicios de una máquina computadora y a los criterios anteriores se agregaron otros dos, consecuencia de un pacto firmado entre las diversas universidades del país: el lugar de origen del aspirante, para saber si en los centros de su localidad se impartía la carrera pretendida, y, en caso de ser así, la presentación de una autorización del rector de tal universidad para ser aceptado en la UNAM. En 1966, recién ocupada la rectoría por Javier Barros Sierra, se --

instituyó el pase automático de los egresados de los planteles - de la Escuela Nacional Preparatoria en tránsito a las superiores pero los egresados del ciclo medio básico se sujetaron al examen de admisión y se continuó rechazando a los provenientes de lugares con servicios similares a los de la UNAM en el ciclo superior. En 1968 se calculó que la Nacional había rechazado, de -- cinco años atrás, a no menos de 150 mil candidatos a preparatoria. Ese año fueron admitidos a ese ciclo 12,400 alumnos y se -- les negó la entrada a 15,000; por otra parte, el Consejo Universitario modificó el artículo 11o. del Reglamento General de In-- corporación y Revalidación de Estudios para exigir que las escue-- las y universidades incorporadas dedicaran el 5% de su matrícula a aquellos estudiantes que, habiendo sido seleccionados por la -- UNAM, no alcanzaran cupo en ella.

No obstante estas medidas, o más bien, paralelamente a ellas, la institución capitalina sostuvo su crecimiento, salvaguardando su carácter nacional. El Ing. Barros Sierra, a casi dos años de -- gestión rectoral, declaró que era intención de la casa por él re-- presentada fijar sus tasas de crecimiento, para entonces del 28%, en un índice no mayor al 25 o 26%(16).

La ampliación física de la UNAM había cobrado impulso desde 1964 cuando, en el mes de febrero, el rector Ignacio Chávez había -- inaugurado tres edificios nuevos para la enseñanza preparatoria. Casi dos años después, a fines de 1965, anunció la construcción de otros cuatro edificios, con el fin de aliviar la sobrepobla--

ción en Comercio, Medicina, Ingeniería y Ciencias Químicas. "Se trata -dijo entonces- de ir construyendo los edificios que convengan a nuestra Universidad y conforme dispongamos de recursos para hacerlo. Respecto al programa de preparatorias habremos de realizarlo a razón de una escuela por año" (17).

La salida intempestiva del Dr. Chávez impidió que sus planes se realizaran pero no que la UNAM incrementara sus instalaciones. Durante los tres primeros años de gestión de su sucesor, la Dirección General de Obras e Instalaciones construyó un total de 95 mil 192 metros cuadrados, con un costo de 62 millones 778 mil pesos: 16 nuevos edificios con capacidad para más de 10 mil estudiantes, destacando en ellas la Facultad de Comercio y Administración, la clínica de grandes especies de la Escuela de Veterinaria y Zootecnia, las ampliaciones a Ingeniería, Arquitectura, Ciencias, etc. Después de 1968 las obras se estancaron debido, principalmente, a una política de congelamiento del subsidio federal pero aún así se construyó, con ayuda internacional, el observatorio de San Pedro Mártir, en Baja California Norte, el más importante en América Latina.

Durante la primera semana de 1968, año clave en la historia de la educación superior por múltiples razones, la prensa nacional difundió una declaración del rector Barros Sierra en el sentido de que "pronto no será ya posible hacer nuevas ampliaciones en la Ciudad Universitaria y solo quedará como recurso construir otras unidades profesionales en la periferia del Distrito Fede-

ral o una nueva Ciudad Universitaria" (18). Esta afirmación se produjo apenas diez días después de que el titular de Educación Pública, Lic. Agustín Yáñez, había manifestado su preocupación por robustecer al IPN y a las universidades de provincia pero descartando la idea de abrir otra universidad en la ciudad (19). A mediados del año, el máximo representante de la UNAM habló de un proyecto para establecer diversos recintos, dependientes de ella, en el interior, marcando como posibilidades a Querétaro y Cuernavaca. "No se trata de competir con las universidades de los estados -aclaró- sino de evitar una mayor explosión demográfica (en la nuestra). La solución está en descentralizar la enseñanza" (20).

Hasta 1970, fecha en que Barros Sierra dejó la rectoría, ninguna de estas alternativas había prosperado. Unos meses después de su salida, el funcionario dijo: "no tuvo ningún resultado, cuando se planteó al gobierno de la República, la necesidad de que la Universidad se estableciera en recintos alejados de la Ciudad Universitaria y que esto podía ser incluso en los límites fuera del Distrito Federal. Lo que sobre el particular se hizo consistió en estudios que quedaron en los archivos esperando mejores tiempos" (21).

Todos estos dispositivos obedecieron a la fuerte expansión que se operó en la educación superior durante la década de los sesentas, acentuada hacia la segunda mitad. Los cálculos realizados por la Secretaría de Educación Pública establecen que de 1964 a

1970 se abrieron 317 nuevos planteles para el ciclo superior medio, lo que significa un incremento del 45.81%; en el ciclo superior fueron 50 para un avance del 18.31%. El alumnado aumentó, para cada ciclo respectivo, 77.22% y 66.42% y el personal docente lo hizo a su vez a razón del 53.46%, con 13,034 plazas nuevas y 53.46%, con 7,170(22).

Este fenómeno se explica, si se atiende sólo al rubro de la demanda estudiantil, por dos sucesos simultáneos: la progresión demográfica global y la mayor exigencia de escolaridad en el mercado de trabajo. Los datos de los censos generales VIII y IX revelan que la población entre los 12 y los 24 años de edad pasó de 8.12 millones de individuos a 11.67 en el lapso de diez años. Respecto a lo segundo, un estudio elaborado por especialistas -- del Centro de Estudios Educativos (23) indica que, de los 452 mil sujetos calculados por un modelo de simulación de flujo escolar 1961-1970, con escolaridad de 10 a 12 años, fueron integrados el 72% a la población económicamente activa, y aquellos con 13 y -- más años, calculados en 348 mil fueron en un 73%, ambas cifras porcentuales muy superiores a la absorción de personas con menor escolaridad.

En vista de lo anterior, la UNAM presentó en la reunión de la -- ANUIES, celebrada en abril de 1968 en Jalapa, una ponencia titulada "Bases para la planeación de la educación superior en México", en la que sugería la creación de un Centro de Planeación de

la Educación Superior, el cual, aceptado, comenzó a funcionar en junio.

En el análisis preliminar de dicho documento se expuso el considerando fundamental: "las demandas de educación superior crecen a una tasa aproximada a la del crecimiento del Producto Nacional Bruto, más la tasa de expansión demográfica"(24), de donde se derivaron dos necesidades prioritarias: el ajuste del aparato escolar al económico y el acrecentamiento controlado de los servicios.

Estas dos grandes directrices de acción planificada, formalizadas en la citada reunión de Jalapa pero con claros antecedentes, produjeron efectos tangibles: en el orden cualitativo se implementó una mejor articulación entre la educación superior y el desarrollo del modelo económico y en el cuantitativo se crearon -- más centros (un total de 83 en 1966 y de 118 en 1970, según datos de ANUIES) con un reparto más equilibrado. En ambos casos, sin embargo, las intenciones fueron mayores que los logros.

La distribución de los servicios de educación superior en el país se tornó más equitativa en términos absolutos y formales. Para 1966 funcionaban 83 instituciones, de las cuales 33 eran universidades, 20 institutos, 25 escuelas superiores y 5 centros. En 1970 el número era ya de 118 esparcidas a lo largo de la república, excepto en los territorios de Quintana Roo y Baja California Sur, de la siguiente manera: Campeche, Colima, Guerrero, Hidal-

go, Morelos, Tlaxcala y Zacatecas con una institución cada uno; Aguascalientes, Baja California Norte, Durango, Nayarit, Querétaro, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco y Yucatán con dos; Chiapas, México, Michoacán, Oaxaca, Puebla y Sinaloa con tres; Jalisco y Tamaulipas con cuatro; Guanajuato con cinco; Chihuahua y Veracruz con seis; Coahuila y Nuevo León con siete y treinta y seis en el Distrito Federal.

3) Datos comparativos.

Vista la descentralización en términos relativos, la reducción de la ventaja de la UNAM, sobre la suma del resto*, fué mínima. Si se consideran los títulos de mayor significado como la población escolar, las partidas presupuestales, etc., las cifras de participación de ésta oscilan entre el 30 y el 40% del total (período 1966-70), porcentaje muy por encima del de su más cercano competidor, el Instituto Politécnico Nacional.

* La división por regiones, como aparece en los cuadros siguientes, es obra de la ANUIES y está integrada de la siguiente manera:

Región 1 Noroeste:	Baja California, Chihuahua, Sonora y Sinaloa
Región 2 Norte:	Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.
Región 3 Centro:	Aguascalientes, Durango, Querétaro, Zacatecas y San Luis Potosí.
Región 4 Occidente:	Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
Región 5 Centro Sur:	Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Estado de México.
Región 6 Sur:	Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Veracruz.
Región 7 Sureste:	Yucatán y Campeche.

Cuadro 1

Matrícula escolar (a). Niveles posgrado y superior profesional.

	1966 (b)	1967	1968	1969	1970
Total en la República	118 366	156 870	172 815	196 110	224 029
Estados (c)	53 756	70 227	80 017	88 622	105 067
Distrito Federal	64 610	86 643	96 031	107 488	118 962
U.N.A.M. (d)	48 387	50 968	54 478	59 558	66 238
I.P.N. (e)	15 610	19 142	23 762	30 385	34 484
Región 1 Noroeste	3 763	4 569	6 105	7 170	8 963
Región 2 Norte	15 056	17 869	20 143	23 730	26 931
Región 3 Centro	5 347	5 773	6 913	6 354	7 413
Región 4 Occidente	12 996	22 262	22 560	25 921	31 909
Región 5 Centro Sur	8 517	9 848	12 731	12 791	15 300
Región 6 Sur	6 943	8 589	10 081	11 106	12 514
Región 7 Sureste	1 107	1 317	1 484	1 550	2 037

(a) - Incluye instituciones federales, estatales y privadas con ambos calendarios.

(b) - Sólo instituciones miembros de la ANUIES.

(c) - Aparte del D.F., en 1966 solo la región 2 cuenta con matrícula de posgrado. De 1967 en adelante se abre posgrado -- también en las regiones 4 y 5.

(d) - Los datos de la UNAM están tomados de sus anuarios estadísticos y difieren ligeramente de los proporcionados por --- ANUIES.

(e) - En los datos del IPN se incluyen los del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.

FUENTE: ANUIES La enseñanza superior en México. 1966, 1967, 1968, 1969 y 1970.

UNAM Anuario estadístico. 1966, 1967, 1968, 1969 y 1970.

Cuadro 2

Matrícula escolar (a). Nivel medio superior.

	1966 (b)	1967 (b)	1968 (b)	1969 (b)	1970 (b)
Total en la República	97 803	128 057	148 853	148 448	153 886
Estados	46 235	56 288	68 185	64 806	70 094
Distrito Federal	51 568	71 769	80 168	83 642	83 792
U.N.A.M. (c)	29 707	35 832	41 110	40 114	38 943
I.P.N. (d)	21 861	28 758	30 417	34 480	35 832
Región 1 Noroeste	5 888	7 672	8 161	8 044	9 932
Región 2 Norte	7 800	9 003	11 812	10 153	12 145
Región 3 Centro	5 534	6 245	6 715	8 296	7 006
Región 4 Occidente	10 772	14 467	18 677	19 868	22 971
Región 5 Centro Sur	7 196	8 617	10 486	11 969	11 506
Región 6 Sur (e)	7 461	8 428	10 281	3 948	4 409
Región 7 Sureste	1 584	1 856	2 053	2 528	2 125

- (a) - Incluye instituciones federales, estatales y privadas con ambos calendarios.
- (b) - Sólo instituciones miembros de la ANUIES.
- (c) - Los datos de la UNAM están tomados de sus anuarios estadísticos y difieren ligeramente de los proporcionados por ANUIES.
- (d) - En los datos del IPN se incluyen los del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
- (e) - En 1969 las preparatorias de la U. Veracruzana pasaron a depender de la Dirección de Educación del Estado. No están incluidos.

FUENTE: ANUIES La enseñanza superior en México. 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.

UNAM Anuario estadístico. 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.

La matrícula del ciclo medio superior presenta las cifras porcentuales de la UNAM más bajas que la anterior. Estas van del 30.3% de absorción en 1966 al 25.9% en 1970, con un ritmo decreciente mantenido en números relativos.

El siguiente Cuadro es un resumen de la matrícula de posgrado, superior profesional y medio superior y en él se percibe la tendencia negativa del porcentaje de absorción de la UNAM sobre esa población:

Cuadro 3

Matrícula escolar (a). Posgrado, superior profesional y medio superior.

	1966	1967	1968	1969	1970
Total en la República	216 169	284 927	321 168	344 558	377 915
U.N.A.M.	78 094	86 800	95 588	99 672	106 181
% Absorción	36.1	30.4	29.7	28.9	28.1

(a) - Las instituciones consideradas en el Cuadro imparten también ciclos medio profesional y medio básico. No se incluyen.

FUENTE: Cuadros 1 y 2.

La población escolar absoluta de la UNAM opera de manera inversa a esta degradación relativa. La inscripción para ese período aumentó en 28,087 individuos, lo que significa un incremento del 35.9%. El alumnado de primer ingreso avanzó de 21,632 a 30,769 o sea, un 42.2%, como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

Matrícula de la UNAM.

	Inscripción	General	Primer Ingreso	Reingreso
1966	UNAM (a)	78 869	21 632	57 237
	Facultades y Esc. Prof.	48 387	8 693	39 694
	En Preparatoria	29 707	12 164	17 543
1967	UNAM (a)	87 236	23 666	63 570
	Facultades y Esc. Prof.	50 968	11 126	39 842
	En Preparatoria	35 832	12 104	23 728
1968	UNAM (a)	96 050	28 215	67 835
	Facultades y Esc. Prof.	54 478	13 984	40 494
	En Preparatoria	41 110	13 769	27 341
1969	UNAM (a)	99 672	28 996	70 996
	Facultades y Esc. Prof.	59 558	16 287	43 269
	En Preparatoria	40 114	12 707	27 407
1970	UNAM (a)	106 718	30 769	75 947
	Facultades y Esc. Prof.	66 238	17 906	48 332
	En Preparatoria	39 943	12 326	27 617

(a) - Los totales de la UNAM incluyen medio profesional, básico y cursos de verano.

FUENTE: UNAM Anuario estadístico. 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.

Una buena parte de esta matrícula general de la UNAM es de origen foráneo. El censo escolar anual que aplica la institución a alumnos de primer ingreso registra la ubicación de la escuela de procedencia, lo que sirve como indicador para observar un fenómeno de migración estudiantil que tiene su base en la atracción de esta casa de estudios.

Cuadro 5

Ubicación de la escuela de procedencia de alumnos de primer ingreso a la UNAM.

		Distrito Federal	Estados	% matrícula foránea ler. ingreso
1966	UNAM	16 312	3 231	16.5
	Facultades y Esc. Prof.	5 765	2 248	28.0
	En Preparatoria	10 547	983	8.5
1967	UNAM	19 150	2 898	13.1
	Facultades y Esc. Prof.	8 241	1 714	17.2
	En Preparatoria	10 909	1 184	9.8
1968	UNAM	16 718	10 786	39.2
	Facultades y Esc. Prof.	8 179	5 573	40.5
	En Preparatoria	8 539	5 213	37.9
1969	UNAM	23 523	3 777	13.8
	Facultades y Esc. Prof.	12 199	2 397	16.4
	En Preparatoria	11 324	1 380	10.8
1970	UNAM	22 977	4 850	17.4
	Facultades y Esc. Prof.	13 513	3 011	18.2
	En Preparatoria	9 464	1 839	16.2

FUENTE: UNAM Anuario estadístico. 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.

Otro rubro de la mayor importancia para cuantificar la importancia de las instituciones es el del ingreso. En este aspecto la UNAM captó el 34.6% del gasto total hecho en el país en educación superior durante 1966. La captación para los años siguientes fue del 35.1% en 1967; 38.7% en 1968; 34.7% en 1969 y 34.9% en 1970.

Sigue en la siguiente página el Cuadro 6.

Cuadro 6

Ingreso total en las instituciones de educación superior (a)

	1966 (b)	1967 (b)	1968 (b)	1969	1970
Total en la República	958 738 613	1 146 737 711	1 232 458 071	1 650 568 275	1 809 972 422
Estados	317 285 006	389 350 630	406 003 211	568 215 344	642 752 808
Distrito Federal	641 453 607	757 387 081	826 454 859	1 082 352 931	1 167 219 614
UNAM	359 918 804	401 714 138	477 383 950	572 152 968	631 462 172
IPN (c)	266 731 803	331 687 447	326 587 861	441 131 666	457 727 956
Región 1 Noroeste	55 449 342	67 343 148	71 904 997	97 806 347	99 474 587
Región 2 Norte	90 886 244	119 080 292	121 989 509	183 314 242	233 552 031
Región 3 Centro	20 106 408	23 501 610	22 001 890	26 840 073	32 013 900
Región 4 Occidente	56 728 710	64 774 944	69 778 726	140 948 986	152 443 171
Región 5 Centro Sur	32 417 774	39 736 821	39 863 985	60 899 481	63 293 120
Región 6 Sur	52 940 535	59 004 807	58 066 599	51 028 495	54 075 177
Región 7 Sureste	8 755 993	15 909 005	10 310 501	7 377 720	7 900 822

(a) - Suma del presupuesto federal, ordinario y extraordinario, estatal e ingresos propios.

(b) - Sólo miembros de la ANUIES.

(c) - El ingreso del IPN incluye el del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.

FUENTE: ANUIES La enseñanza superior en México 1966, 1967, 1968, 1969, 1970.

El monto presupuestal ejercido por la UNAM no es explicable únicamente por la cantidad de alumnos que atiende. Existen en ella una serie de servicios adicionales (en instalaciones, difusión, investigación, etc.), que hacen que el costo por alumno, considerando éste como el resultado de la división entre el ingreso total y la población escolar, sea superior al de cualquier otra -- institución de su tipo. Ya en 1959 la ANUIES había dirigido un memorándum al entonces presidente de la república, Adolfo López Mateos, solicitando un aumento del 450% en el subsidio federal, argumentando que el costo promedio por estudiante de sus miembros integrantes era de \$989 anuales, mientras que el de la UNAM era de \$1,958.

En 1966 el costo promedio anual por alumno en las instituciones de provincia fue aproximadamente de \$3,173, cuando el de la UNAM era de \$4,610. Cuatro años después la relación fue de \$3,670 y \$5,950, lo que muestra que en el segundo caso se verificó un impulso y una ampliación a diferentes servicios que no tuvo equivalencia en otros centros.

El cuadro que viene a continuación muestra la forma en que se repartieron los gastos de la UNAM durante el período.

Cuadro 7

Presupuesto de egresos de la UNAM

	1966 (a)	1967 (b)	1968	1969 (c)	1970
Total	385 686 831	436 738 132	506 175 209	608 074 839	666 775 024
Docencia	207 893 376	225 757 411	249 482 872	308 649 794	315 855 138
Investigación	42 957 470	44 964 202	56 001 457	73 669 067	83 641 937
Difusión Cultural	20 275 093	24 762 978	26 729 588	27 728 730	31 105 078
Actividades de Apoyo	36 485 692	52 155 070	75 333 820	89 838 642	120 094 601
Complementarios	78 075 200	89 098 471	98 627 472	108 188 608	116 078 270

(a) - El presupuesto 1966 fue elaborado durante el rectorado de Ignacio Chávez. Los otros corresponden al de Javier Barros Sierra.

(b) - Se inicia en 1967 una política de austeridad para sanear el déficit.

(c) - Se inicia en 1969 la implantación del sistema de Presupuesto por Programas con el denominado operativo.

FUENTE: MENDEZ GUZMAN, Alberto. Tendencias del presupuesto universitario 1965-1976.

En ese lapso el gasto total creció un 72.8%. Dentro de éste, la partida dedicada a la docencia lo hizo en un 51.9%, la de investigación en un 94.7%, la de difusión cultural, 53.4%, la de actividades de apoyo, 229.1% y la de gastos complementarios, 48.6%.

La fuente de financiamiento que cubrió la inmensa mayoría del --gasto fue el subsidio federal, que fluctuó en esos años entre el 89 y el 90% del ingreso bruto, el cual, sin embargo, resultó insuficiente para sanear un constante déficit que, para 1967, había sido calculado ya en 63 millones de pesos.

Diversas medidas se analizaron ante los problemas que significaba el Plan de Arbitrios: se solicitó una partida extraordinaria del presupuesto federal, se aplicó un plan de austeridad, se intentó el aumento y la diversificación de los ingresos propios y hasta se planteó la posibilidad de subir las cuotas de inscripción. Todas las medidas adoptadas lograron solo la reducción del índice deficitario y la UNAM continuó cobrando la cuota anual de \$200.00, avanzando las reformas con todos los gastos que implican y sacrificando, de sus actividades, las de menor repercusión en su vida académica (por ejemplo, en 1969 se decidió una reducción en la compra de mueblería).

La manera de operar, que por repetitiva se volvió habitual, fue la de comprometer ingresos futuros, por lo que año con año el --plan presupuestal padeció deducciones al subsidio otorgado y pago de créditos a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

A pesar de estas anomalías, las inversiones en la UNAM continuaron creciendo, como se observa en el cuadro anterior; el problema financiero no implicó que su ritmo de desarrollo dejase de ser el mayor respecto a las demás instituciones.

Por lo que toca al personal laborando al servicio de las universidades cabe decir que solo el cuerpo docente de la UNAM era superior en número a la población escolar de casi todas las demás. Durante 1970 únicamente la Universidad de Guadalajara, la Autónoma de Nuevo León, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Autónoma de Puebla, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y, por supuesto, el Politécnico Nacional, contaban con una población escolar mayor a la población docente de la UNAM.

De 1966 a 1970 se agregaron 1,595 catedráticos a la Nacional Autónoma, por lo que este grupo creció un 21.9%. El personal en su conjunto lo hizo a razón del 27.7%, con la incorporación de 4,026 individuos.

Cuadro 8

Personal al servicio de la UNAM (personas físicas)

	1966	1967	1968	1969	1970
UNAM	14 533	14 738	15 870	16 813	18 559
Docente	7 290	7 764	7 721	7 902	8 885
Investigación	296	292	298	369	525
Profesional	225	307	326	337	317
Confianza	176	102	325	309	248
Especializado	1 745	1 869	1 984	2 012	1 992
Administrativo	1 921	2 135	2 170	2 669	3 022
Auxiliar de Admón.	2 198	2 139	2 331	2 485	2 639
Obrero	652	630	715	730	931

FUENTE: UNAM Anuario estadístico. 1966,1967,1968,1969,1970.

La primacía de la UNAM, cuantificable en muchos órdenes, se tradujo en una influencia grande ejercida sobre otras casas de estudio, principalmente universidades. Es fácil comprobar, si se les compara, que el modelo adoptado por las de provincia se origina en el precedente de la Nacional. Las distintas leyes orgánicas guardan entre sí una evidente semejanza y lo mismo ocurre con otros planteamientos estructurales. Por ejemplo, la Junta de Gobierno, órgano introducido en la UNAM en 1945, ha sido instituido en varias universidades locales.

Las reformas importantes aplicadas en la UNAM también han sido generalmente tomadas por otras. Una muestra de ello es la implantación del profesorado de carrera, el plan de tres años para el bachillerato, los planes semestrales y de créditos y las carreras cortas.

En otro sentido, la Nacional ha atraído a varias instituciones que, por medio de la incorporación, buscaron el reconocimiento a sus actividades. De 1966 a 1969 se integraron por este procedimiento 30 más, por lo que el número de incorporadas llegó a 138, con una población de 42,946 alumnos; esto, a pesar de que, desde 1951, la ANUIES había restringido la asimilación de centros de enseñanza por otros, fuera de una determinada jurisdicción. Del total anteriormente anotado, 32 eran foráneas, con una población, en 1969, de 4,678 estudiantes, entre ellas la Autónoma de Guadalajara y el ITES de San Luis Potosí.

Todas las circunstancias hasta aquí descritas convirtieron a la UNAM en un lugar preferente en cuanto a la preparación de cuadros dirigentes se refiere. Dadas sus características y el sitio preponderante que oficialmente se le asignó, el resultado fue casi necesario. Un estudio (26), citado páginas atrás, muestra que entre 1940 y 1970, el 65% de los líderes políticos que ejercieron cargos públicos de alto nivel por vez primera en cada una de las cinco administraciones, fueron egresados de la UNAM. El porcentaje sería mayor si se consideraran las ocasiones en que los mismos líderes detentan cargos distintos en otra adminis

tración. Durante el sexenio del Lic. Díaz Ordaz la composición de su gabinete y la de otras áreas de la organización gubernamental fue estimada con un 70.5% de titulados en la Nacional Autónoma, en comparación con el 3.4% de la Academia Naval y del 4.5% de la Universidad de Guadalajara, que fueron las otras dos instituciones que más participaron.

Una promoción más intensa a favor de la descentralización tiene lugar a partir de 1970. No cabe duda que de junto a la ingente necesidad de distribuir mejor los servicios educativos, el estado consideró la conveniencia de controlar el gigantismo de una institución autónoma que, con ese potencial reunido, podía significar un grave peligro, como se evidenció en 1968.

NOTAS

CAPITULO I

- (1) PINTO MAZAL, Jorge. La autonomía universitaria; p. 48.
- (2) SILVA HERZOG, Jesús. Una historia de la Universidad de México y sus problemas; p. 18.
- (3) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. México a través de los informes presidenciales. 11: La educación pública; p. 147.
- (4) IBIDEM; p.194.
- (5) "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma" en Diario Oficial. julio 26, 1929; Sec. Segunda, p. 1, 2.
- (6) "Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México" en Diario Oficial. octubre 23, 1933; p. 562.
- (7) SILVA HERZOG. Op. cit.; p. 81.
- (8) CAMP, Roderic A. Mexico's Leaders; pp. 71-78.
- (9) SILVA HERZOG Op. cit.; p. 81.
- (10) "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México" en Diario Oficial. enero 6, 1945; Sec. Segunda, p. 8.
- (11) ALEMAN VALDES, Miguel. "Discurso del Lic... al recibir el Doctorado Honoris Causa en la UNAM" en La Juventud y el presidente Alemán; p. 15.

- (12) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; pp. 279, 312.
- (13) "La Juventud no puede ser negativa o escéptica sino apasionadamente positiva y responsable" en El Día. Año II, No. 717, junio 21, 1964; p. 2.
- (14) ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Estatuto, organización y reseña histórica; pp. 11, 17, 26.
- (15) "Proyecto de solución a corto plazo para el problema de la sobrepoblación escolar" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 2, - No. 528, enero 11, 1965; p. 3.
- (16) "Editorial" en El Día. Año VI, No. 1991, enero 6, 1968; - p. 5.
- (17) BULNES, Hugo. "Cuatro nuevas facultades tendrá la Universidad el año entrante" en El Día. Año IV, - No. 1226, noviembre 19, 1965; p. 2.
- (18) ORTEGA, Antonio. "Pronto habrá que construir otra Ciudad Universitaria, dice el rector Barros Sierra" en Excelsior. Año LI, Tomo VI, No. 18573, - enero 5, 1968; Sec. A, p. 19.
- (19) "Se crearon otras 19 300 plazas para maestros en todo el país" en Excelsior. Año LI, Tomo VI, --- No. 18565, diciembre 27, 1967; Sec. A, p. 19.
- (20) "Tendrá sucursales en los estados la UNAM" en Excelsior. Año LII, Tomo IV, No. 18762, julio 13, 1968; Sec. A, p. 12.
- (21) GARCIA CANTU, Gastón. Conversaciones con Javier Barros -- Sierra; p. 85.
- (22) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La educación pública en México 1960-1970. II, pp. 281, 283.

- (23) MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José LOBO. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal 1960-1970" en Revista del Centro de Estudios Educativos. IV, No. 1; p. 13.
- (24) UNAM. "Bases para la planeación de la educación superior en México" en El Día. Año VI, No. 2111, mayo 6, 1968; p. 4.
- (25) ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Op. cit.; p. 98.
- (26) CAMP. Op. cit.; pp. 78-79.

CAPITULO II

LA CONCEPCION OFICIAL DEL PROYECTO EDUCATIVO

1) El aparato educativo como superestructura.

Al intentar explicitar el proceso de desarrollo educativo que antecede a la aplicación de un planteamiento específico del sistema nacional de educación, ubicado convencionalmente a principios de la década de los sesentas, se evidencia, en primer lugar, que se trata de un desarrollo no lineal, que presenta en su propia historia una serie de funciones operativas diferenciadas y localizadas, producto de modificaciones substanciales de orden cuantitativo y cualitativo.

Esta característica global de la historia de la educación formal en México ha permitido que, en un intento de ordenamiento, varios estudiosos del problema propongan clasificaciones generales, como es el caso, por ejemplo, del profesor Leonardo Gómez Navas, quien menciona cinco tipos diferentes de escuelas, de acuerdo con otras tantas organizaciones políticas de la nación, a saber: "1) la naturalista y comunitaria en la época aborigen; 2) la escolástica, dogmática, confesional y privilegiada, en la época colonial; 3) la laica, gratuita y obligatoria, a partir de las Leyes de Reforma, con paréntesis de conciliación con el clero católico romano en el porfiriato, y de un laicismo combativo, la ema

nada del Congreso Constituyente de 1917; 4) la socialista a partir de 1934; y 5) la llamada nacional y democrática que configura desde 1946, el vigente artículo 3 constitucional"(1).

Resulta claro que una clasificación semejante puede ser o no aceptada pero lo que conviene aquí destacar y en lo que parece haber concenso general es que, en cualquier caso, las clasificaciones y los ordenamientos parten de la consideración de una necesaria relación entre el proceso educativo y el proceso histórico de la nación, de tal manera que a una situación histórica concreta corresponde un proyecto educativo determinado. Así, al tratar de especificar la función de la educación en un momento dado, de explicar la proyección de sus contenidos, su estructuración, su dinámica interna, nos remitimos obligadamente a un acontecer mucho más amplio que se localiza fuera de ella y que, en última instancia, la determina.

Este hecho, de alguna manera evidente en sí mismo, no devela sin embargo, la función de retroalimentación estructural que cumple la educación al interior de una sociedad, función para la cual - no basta una somera observación empírica, porque su explicación escapa en realidad al discurso educativo propiamente dicho. Es decir, que en una relación educación-sociedad, se verifica una interdependencia, que puede ser cuantificable al descomponer esa relación primaria en otras más específicas, como la que se establece entre el avance de las fuerzas productivas y los requerimientos de divulgación y creación de productos epistemológicos,

o entre la forma concreta de organización social y la capacidad socializadora de la educación, pero aún así, queda todavía por establecerse un principio de causalidad último que sirva para esclarecer los efectos también últimos de la mencionada relación.

La proposición hecha en 1970 por Althusser, intentando identificar ese principio, destaca la labor del estado como eje impulsor de la relación entre las dos instancias, buscando ordenar una mecánica operativa que aparece a primera vista como natural. Esta puesta en relieve del aparato de estado al interior de la historia de la educación, enfatiza no solo, ni principalmente, su que hacer como administrador y regulador de los servicios educativos, sino la orientación decidida que se le da al sistema en correspondencia exacta con la orientación y la definición estatal, lo que permite al autor localizar al aparato escolar como uno, el más importante según él, de sus aparatos ideológicos.

Esta tesis, que ya había sido apuntada por Antonio Gramsci, es desarrollada por Althusser a partir de la distinción entre aparatos represivos y aparatos ideológicos de estado, distinción que se fundamenta en las funciones cumplidas por cada uno. "Lo que distingue a los aparatos ideológicos del aparato represivo de Estado, es la diferencia siguiente: el aparato represivo funciona mediante la violencia, mientras que los aparatos ideológicos funcionan mediante la ideología"(2). La educación y la escuela se ubican por tanto, dentro de la definición de superestructura y su funcionamiento tanto intrínseco como extrínseco se mantiene -

coherente con el resto de los elementos constitutivos, siendo en tre ellos el estado el que juega el papel ejecutor pero cumplien do asimismo con la labor asignada para el conjunto la que, en de finición del autor, se plantea en términos del proceso de repro- ducción de las relaciones de producción: "creemos que a partir de la reproducción es posible y necesario pensar lo que caracteriza lo esencial de la existencia y de la naturaleza de la super estructura"(3).

Siguiendo la argumentación de Althusser, se puede postular lo si guiente: el sistema educativo, como aparato ideológico, sirve, en última instancia, para reproducir las relaciones de produc-- ción que se verifican en la estructura económica de una sociedad, relaciones que son y han sido de dominación en el caso de una co mo la mexicana y todo ello mediatizado a través de otro aparato que es el estado, el cual recoge necesidades faccionales de re- producción para plantearlas como si fuesen históricas, válidas - para la sociedad global y ejecutarlas conforme a lo específico - de cada uno de los elementos supraestructurales. Este enunciado, escueto como es y deudor de un mucho más rico apoyo empírico, -- sirve no obstante para orientar una explicación acerca de las al teraciones y del comportamiento del proceso educativo, atendien- do al acontecer socio-económico y ponderando la labor del estado, de tal manera que las correspondencias generales de la relación histórica educación-sociedad, como la citada de Gómez Navas, ad- quieran mayor profundidad interpretativa.

En este punto parece ser posible situar en su correcta dimensión la novedosa proyección oficial que, a principios de los sesentas, se implanta en el discurso educativo mexicano. Esta proyección se inserta desde luego en una concepción consuetudinaria del estado mexicano, que mantiene y enuncia a la educación como quehacer prioritario del gobierno, consagrando esta actividad por un artículo constitucional. En efecto, al consolidar y sancionar la forma política de la nación a través del documento rector, el Congreso Constituyente destaca la importancia de la labor educativa, erigiendo al estado mismo como director supremo del proceso.

En su redacción original, el artículo tercero muestra esta disposición del estado, poniendo énfasis en la educación primaria, en la que se permite la injerencia del sector privado pero bajo estricto control oficial y remarcando el carácter laico que obligatoriamente tendrá la enseñanza, en un intento de hacerla aparecer como una actividad neutra. Posteriormente, en la primera reforma a este artículo, aceptada al inicio del régimen cardenista y publicada en el Diario Oficial del 13 de diciembre de 1934, se precisa con mayor claridad, al especificar que "solo el Estado impartirá educación primaria, secundaria y normal", insertando cuatro fracciones para el caso de permiso a particulares, entre las que se cuenta (fracción II) la condición de que todos los planes y programas sean elaborados por el estado, haciendo extensivos estos ordenamientos a la educación de cualquier grado que

se imparta a obreros y campesinos. Asimismo dice: "la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita -- crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social".

En 1946 se modifica de nuevo el artículo para precisar más la -- función del estado y establecer los criterios decisivos para nor-- mar la enseñanza formal, a saber: será democrática, consideran-- do la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el -- constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; nacional, en cuanto atenderá a la comprensión de nuestros proble-- mas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de -- nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra inde-- pendencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nues-- tra cultura; contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto -- por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integri-- dad de la familia, la convicción del interés general de la socie-- dad, etc. (fracción I, apartados A-C).

Resulta evidente, pues, que tanto en la letra como en el espíri-- tu del texto constitucional, el estado se arroga la prerrogativa, en exclusiva, de interpretar las necesidades sociales, económi-- cas y culturales en las que tiene injerencia la educación, para dirigir ésta conforme a dicha interpretación. Por otra parte, -- el estado había emitido, (Diario Oficial 23 de enero de 1942) --

una legislación específica, emanada del artículo tercero, para reglamentarlo. La Ley Orgánica de la Educación Pública detalla, entre otras cosas, las llamadas "facultades y deberes en materia educativa" (fracciones I a IV) para acotar los espacios de acción gubernamental, los que de hecho alcanzan una magnitud nacional a todas las instancias, con excepción única en las universidades con régimen de autonomía (Artículo 2).

Tanto la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública, promulgada en 1942, como la reforma del artículo tercero constitucional, gestionada durante el sexenio de Avila Camacho y con vigencia a partir de 1946, marcan el logro de la concreción de las facultades del gobierno como ejecutor e intérprete del proceso educativo y señalan el inicio de una expansión escolar orientada a satisfacer las aspiraciones de las clases medias urbanas y las necesidades surgidas de una incipiente industrialización del país. "Máquinas y escuelas será la divisa de nuestro empeño" había dicho el Jefe del Ejecutivo en su Informe de 1945, para mostrar como este ejercicio de interpretación se ajusta consecuentemente con una concepción más general de lo que debía y podía ser el desarrollo nacional. Sirve esa misma ocasión para presentar a la educación como una práctica libertadora, tanto a nivel colectivo -bastión del nacionalismo- como a nivel individual: "Escuelas en que nuestros niños y nuestros jóvenes adquieran ese amor al bien y ese dominio de sí que liberan más que en ningún combate y que hacen de las virtudes de cada ser, una fuerza de resistencia pública más protectora y más fiel que el mejor escudo"(4).

Así, se pueden identificar dos constantes, en lo que respecta a la educación, a lo largo del discurso oficial, enfatizadas a partir de los cuarentas: como factor fundamental del desarrollo patrio y como alternativa real en pro de la igualdad social, apoyadas estas proposiciones no solo a nivel retórico, sino a nivel de acciones concretas, como la asignación presupuestal que coloca a la educación pública en el rubro más destacado de las partidas de egresos de la federación, incrementándose de manera absoluta y relativa año con año (en el sexenio de Avila Camacho se destinó el 15.207% promedio del presupuesto total a gastos de educación, mientras que en el sexenio de Días Ordaz el promedio fue del 25.971%).

"En el orden cualitativo, cuatro grandes logros resumen el esfuerzo educativo mexicano -afirma un reciente estudio- desde la creación de la SEP. Primero, la consolidación de la función educativa del Estado establecida por el Artículo Tercero Constitucional, que garantiza una educación popular, democrática y nacionalista; segundo, la institucionalización de la educación, que ha dado por resultado un sistema educativo articulado, orgánico, sujeto a normas en el que participan coordinadamente la federación, los estados y algunos municipios y al que se dedica una proporción considerable de recursos; tercero, el avance persistente hacia la suficiencia educacional para hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la justicia social; cuarto, la profesionalización del magisterio que hoy constituye la profesión -

más numerosa del país, la más vinculada al pueblo y una de las - que mayores esfuerzos ha hecho por superarse" (5). Enunciado desde la perspectiva oficial, por lo que anota efectos y consecuencias que son de sí bastante cuestionables, este resumen describe, sin embargo, la posición muy significativa que se ha forjado el estado mexicano en el ámbito educativo, visto en términos ya no sólo de disposiciones jurídicas, sino de realizaciones prácticas. Se trata pues, de un mecanismo de imposición efectiva que desde principios de los cuarentas agiganta su radio de acción para legitimar y conducir un tipo específico de desarrollo histórico y que encuentra en una dinámica de autotransformación, la garantía de su propia continuidad.

Una de las funciones colaterales de esta instrumentación conseguida por el estado, ha sido la progresiva reducción de espacios de participación.

Es en este sentido que la educación dirigida por el estado ha sido calificada, por muchos de sus críticos, como una estructura monopolística en donde "los grupos minoritarios, detentadores -- del poder, se erigieron en guías del pensamiento social y, puestos de espaldas ante el criterio general de la población, legislaron según sus puntos de vista particulares, con lo cual el Derecho Público en México no se asentó, ni se asienta en estos respectos, en las exigencias más elementales de una democracia respetuosa de las corrientes fundamentales del pueblo para el que - se diera" (6). Esta misma característica, vista desde el inte--

rior del poder, fue enunciada con claridad meridiana por Carlos A. Madrazo, quien era a la sazón presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PRI: "El pueblo de México no podría cumplir sus tareas fundamentales ni obtener su emancipación económica liberándose de la explotación, si el sector revolucionario perdiera el control del poder político. Precisamente en este sentido es que consideramos la primacía de la política sobre la economía...En la labor de organización del partido que tiene el poder político, es decisivo asociar la actividad política con la economía, convencer prudentemente a las masas de la justeza de la línea programada, cohesionar al pueblo para la realización práctica de las tareas de la construcción económica y cultural"(7).

Esta facultad de exclusión atribuida por el estado para sí mismo, es de importancia considerable por los efectos que produce: en primer término, al erigirse como sujeto rector del proceso educativo, inhibe las proposiciones alternativas y subordina, en su caso, la participación de agentes consecuentes con el modelo, lo que le confiere al sistema una sólida cohesión; en segundo término, merced a lo anterior, se presenta el modelo adoptado como la versión única y legítima de lo que deben ser los objetivos y los contenidos de la enseñanza y, finalmente, se induce la aserción de interpretaciones particulares de la realidad, inmersas en un contexto, por lo específico de la educación, de neutralidad formal. Esta descripción es válida aún para las instituciones universitarias con goce de autonomía, las que ciertamente presentan

características diferenciales en las que funciona una gama más rica de opciones interpretativas, esto en virtud de la disposición que les confiere la prerrogativa de autonormarse en lo académico y en lo administrativo, de designar a su personal directivo, de distribuir sus recursos, etc., pero la movilidad de que disfrutan se circunscribe al interior de espacios bien delimitados de los que, aparte de las consideraciones que pudieran hacerse respecto a los mecanismos utilizables de coacción, como la asignación presupuestal controlada por el estado, por ejemplo, bastaría con indicar que, en tanto ciclo terminal del sistema educativo, no puede repulsar el bagaje formativo inculcado a los educandos en los ciclos precedentes. La autonomía, en esta perspectiva, está implementada como un riesgo para el estado, puesto que deja abierto un margen de posibilidad para la disidencia, pero por las razones anotadas y por otras más, el riesgo práctico se calcula reducido a una ínfima expresión, con lo cual se obtiene la ventaja adicional de ofrecer un sistema permeable a las distintas corrientes sociales.

En resumen, el lugar desde donde se estructura la enseñanza es el estado, por lo que sus movimientos de cantidad y cualidad obedecen básicamente a la realización de una formación política específica, lo que vincula el proceso educativo con un proyecto histórico concebido desde la perspectiva del poder. Así, el discurso oficial de los sesentas está imbricado en un subsistema que, ampliado y revigorizado progresivamente, es orientado hacia la

consecución prioritaria de ciertos objetivos económicos, definidos a partir de necesidades coyunturales de reproducción de un esquema determinado de desarrollo nacional, dando por supuesto que satisface simultáneamente con otro tipo de objetivos.

2) Las expectativas oficiales en la coyuntura de los sesentas.

Pasemos al discurso. La tónica puesta en la visualización de la educación como contribuyente destacado en la construcción económica, arranca desde principios de los cuarentas y es coincidente con el inicio de un programa de impulso a la inversión de capitales industriales, por lo que se puede, en un intento metodológico, hablar de una etapa de características comunes en el planteamiento oficial que abarcaría los años comprendidos entre 1940 y 1970. Ciertamente esta etapa de treinta años, con ser un bloque bastante homogéneo, no es monolítica ni estática. Su cauce medular consiste en la importancia creciente concedida a la enseñanza técnica. "El progreso de la educación técnica es motivo de honda preocupación por parte del gobierno toda vez que es necesario satisfacer la demanda de técnicos que requiere la creciente industrialización del país" (8), diría el Lic. Miguel Alemán en ocasión del informe presidencial de 1950.

La aplicación de medidas concretas en este sentido encuentran antecedentes en etapas anteriores, destacándose la creación, en 1937, del Instituto Politécnico Nacional. Mas el auge decisivo se ubica claramente dentro del período, registrándose políticas

de ampliación (Unidad Profesional de Zacatenco, entre otros) y de creación de nuevos centros (Institutos Tecnológicos Regionales, Instituto Nacional de la Investigación Científica, etc.). Desde 1960 se evidencia un apogeo que llega a su culminación entre 1965 y 1970, durante el régimen presidencial del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, al cual se abocará el presente análisis.

En 1960 continúan apareciendo los elementos tradicionales del discurso oficial, enunciados por sus protagonistas principales. "Seguimos creyendo que la enseñanza y la preparación técnica tanto como la proporcionada y conveniente inversión de capitales, y el creciente empleo de nuestra población, son las bases primordiales para el acelerado desarrollo nacional alentado por los principios de la Revolución Mexicana" (9), afirmaba el Lic. Adolfo López Mateos ante la nación (10.º septiembre 1960), quien ya, al protestar como presidente de la república ante el Congreso de la Unión, había anunciado que "La Educación Pública es una de las mayores preocupaciones nacionales. En primer término, y como condición esencial procuraremos mejorar la calidad de las enseñanzas, adaptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo y modernizando en lo posible los métodos y los procedimientos" (10). La asignación presupuestal concedida a la educación pública se incrementó de un 13.724% respecto al presupuesto total en el último año de la administración de Adolfo Ruiz Cortines, al 23% en el último de López Mateos, es decir, en casi un 10% durante el sexenio.

Se fundaron centros de eminente función técnica: 1958, Subsecretaría de Enseñanza Técnica Superior; 1961, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados IPN; 1962, Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI); 1963, Consejo Nacional de Fomento de Recursos Humanos para la Industria, Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y para el Trabajo Agropecuario (CECATA); 1964, Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo. Los Institutos Tecnológicos Regionales aumentaron de 7 a 11 y duplicaron su población.

En el ciclo primario la medida más importante fue el llamado -- Plan de Once Años -1962 a 1971- que procuraría la expansión de -- la matrícula con cobertura nacional hasta satisfacer el total de la demanda potencial y mejorar substancialmente el contenido de la enseñanza, intentando además, la descentralización del sistema para encarar la problemática rural. El mismo título oficial --Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México- describía su objetivo, el que fue logrado solo -- parcialmente. Esto implicaba una promoción paralela del magisterio, para cuyo efecto se reformaron las escuelas normales --la Superior de México y las rurales-. Se implementaron la Escuela -- Normal de Especialización y el Instituto Nacional de Pedagogía y se establecieron centros regionales. También parciales, fueron las realizaciones a favor de la unificación de los currícula de las diversas ramas del ciclo básico de enseñanza media, porque -- no fueron aplicadas en todo el país.

Con todo y haber sido conseguidas únicamente en parte, las metas prefijadas por el estado revelan el esfuerzo aplicado en la orientación del sistema. Para ponerlo en palabras del que fuera el titular, por segunda ocasión, de la cartera de Educación Pública, Dr. Jaime Torres Bodet, citamos su alocución ante la Asamblea -- Mundial de la Educación, en septiembre de 1964: "Desde 1960 hemos puesto en aplicación una importante reforma a los planes y -- los programas de educación preescolar, primaria, secundaria y -- normal. El propósito de semejante reforma es el de que, en los diferentes momentos del proceso educativo, la enseñanza resulte más objetiva, que responda de manera más adecuada a los requerimientos del país y que dé al educando mayor confianza en su propio esfuerzo, mayor gusto por el trabajo y mayor sentido de su -- responsabilidad nacional e internacional. Todo lo que precede -- os habrá revelado ya la atención que México otorga a corregir un desequilibrio que se advierte también en otros países: el que -- resulta de un desdén --que no se si calificar de anacrónico-- para los estudios y los trabajos técnicos. El progreso impone una óptica diferente"(11).

Concuerda esta visión global con las apreciaciones --peticiones y solicitudes-- de la iniciativa privada, condensadas en un documento titulado "Carta Económica Mexicana", formulado durante el -- V Congreso Nacional de Industriales y aprobado por la Asamblea -- General Ordinaria de la CONCAMIN, en marzo de 1964: "1.- la educación en todos sus niveles y la formación de técnicos, de profesionistas y de mano de obra capacitada, es factor esencial para

el desarrollo económico; 2.- dada la importancia que las tareas educativas tienen para el desarrollo económico, el sector empresarial tiene el derecho y la obligación de participar en la organización y realización de esas tareas en todos sus niveles. Para ello es conveniente que, dentro de nuestro sistema democrático, el Estado propicie un clima de libertad que facilite esa participación y estimule la contribución de los empresarios para la solución del ingente problema educativo que afronta nuestro país; 3.- el sector industrial debe crear una conciencia de responsabilidad social, a fin de que los centros de trabajo sean medios de educación...y debe preocuparse por la renovación y ampliación de los conocimientos de su personal; 4.- el sector industrial debe apoyar y auspiciar la creación de centros de educación superior y técnica, escuelas de posgraduados e instituciones de investigación científica que complementen la labor del Estado en materia educativa" (12).

La urgencia con que se impugna, desde todos los ángulos, la eficacia de la enseñanza, alude a una crisis de insuficiencia, detectada en una baja tasa social de escolaridad, y en un desfase con el mercado profesional. En una estimación hecha para definir la composición porcentual de la población económicamente activa según sus años de escolaridad, se registró que para 1960, -- el 35% de los individuos que la integraban contaban con cero -- años de escolaridad; el 55.97% con escolaridad entre uno y seis años y solo el 8.03% con siete años en adelante(13). La promoción se enfoca por tanto, hacia la articulación de los servicios

educativos respecto del requerimiento de personal calificado de los distintos sectores de la economía, al impulso de la satisfacción de la demanda potencial y al mejoramiento de los contenidos de la enseñanza, adecuándolos a los requisitos de la tecnificación, teniendo como propósitos subyacentes el asegurar el crecimiento del Producto Interno Bruto en un consenso ideológico llamado eufemísticamente de Unidad Nacional: "La educación sigue -- siendo para nosotros, afirmaba López Mateos, la base de la Unidad Nacional, pues informa, dentro de un similar concepto de vida, a los seres individuales y es el mejor medio para consolidar la comunidad mexicana" (14).

Es evidente que dicha promoción recorre el espectro del sistema nacional de educación desde preescolar hasta el posgrado pero -- busca concentrarse en la formación de cuadros medios, por una -- parte y de alto nivel, por otra. Precisamente la forma de concebir la educación superior, permite que sobre ella se vuelquen -- las expectativas más prominentes; "No podremos consolidar nuestra independencia económica --advertía el presidente López Mateos a una federación estudiantil-- sino afirmándola a una superior -- educación técnica que dé al país el personal calificado no solo para trabajar en las industrias sino para descubrir nuevos sistemas, nuevos métodos, que hagan posible una técnica aportada por mexicanos" (15).

En el último Informe de la administración del citado mandatario, se hacía notar que el subsidio federal concedido a las universi-

dades e institutos de educación superior había crecido, en números redondos, de 92 millones en 1958 a 357 en 1964, con lo que se asentaban las bases para un desarrollo futuro. "El gran aumento en el subsidio a las universidades es para permitirles que sigan creciendo en el próximo sexenio", auguraba el presidente a los rectores de provincia, a la vez que recalca la insuficiencia de tales medidas. "Ante el crecimiento demográfico, ante el ansia creciente de saber y de progreso -personal y nacional- que caracteriza al mexicano, es ínfimo lo que se ha hecho"(16), esto dicho a pesar de que la extensión registrada en el nivel superior era del orden del 14% anual. Así, durante la participación de México en un seminario de la UNESCO, en París, se caracterizó a la enseñanza superior como de una "pobreza extrema"(17) en relación con las expectativas de desarrollo.

La posición que ocupa la Universidad Nacional Autónoma de México en el sistema nacional de educación superior es manifiestamente desproporcionada. Basta por ahora con apuntar que del total del gasto federal concedido a las universidades en 1964, la UNAM recibió más del 70%.

Si es, como se dijo, que las esperanzas mayores se cifran en estos ciclos, el discurso puede ser rastreado a partir de la Universidad Nacional conforme a su grado de significación. Ello no descarta las especificidades propias de las estatales pero tampoco obsta para definir la orientación del sistema en función de su principal protagonista. Por otra parte, las escasas alusio-

nes directas a la dinámica interna de las universidades por el aparato de estado propiamente dicho, pueden explicarse en buena medida por la consideración política de la autonomía, de tal manera que la definición no proviene directamente de éste sino de aquellas.

La línea discursiva, pronunciada desde dentro de la Universidad por voz de su rector, el Dr. Ignacio Chávez, embona perfectamente con el argumento del estado y aún de la burguesía mexicana.

"Quiero dirigirme a todos, a universitarios y profanos, a mexicanos de todos los credos, pero unidos en una fe común en nuestro destino común, para decir que el futuro está en nuestras manos; que es imperioso ayudar a la juventud que viene, impulsando universidades, institutos, laboratorios de investigación; que es -- tiempo de acabar con la leyenda negra de que esos centros son de -- demasiado caros y constituyen un lujo para los países pobres, olvidando que es en ellos en donde se forja la ciencia y la cultura del país. No acabaremos nunca de surgir del anonimato científico, ni siquiera de la mediocridad económica, mientras no soltemos esos prejuicios que nos tienen sumidos en el nivel de los -- subdesarrollados. Es hora de que el industrial comprenda y ayude, pues su éxito depende de la calidad de sus técnicos; de que los hombres de la banca o del comercio comprendan y ayuden, pues su auge depende de la riqueza nacional y los técnicos son creadores de riqueza" (18).

Resulta fácil advertir que tales palabras encierran no solo un ofrecimiento de alternativas sino también una explicación de la Historia, con lo cual se permite avanzar una proposición acerca del papel de la educación en la construcción nacional; su enunciado sintético sería el siguiente "actuamos convencidos de que nunca como ahora el porvenir del país está en manos de sus educadores; de que el gozne de nuestro destino está en las universidades y en las escuelas técnicas; de que México será lo que sean las juventudes que le formemos" (19).

Nuevamente la crisis es medida según parámetros de correspondencia educación-economía: "nuestra producción de hombres de ciencia es insuficiente para cubrir las necesidades nacionales y más insuficiente aún si se piensa en el desarrollo futuro". La labor de la Universidad, en tanto que ciclo terminal, descansaría en este sentido en los resultados de los que le preceden. "Es en el ciclo secundario y preparatorio en donde deben impulsarse los estudios científicos y hacerlos amables y atractivos a los jóvenes que llegan. Es cierto que no podemos imponer a los alumnos la carrera que escojan; pero sí podemos encauzar su simpatía, su vocación y su capacidad para seguir el camino de las ciencias" (20). Por esta misma lógica, la gestión de Ignacio Chávez introdujo reformas importantes al bachillerato: la aplicación de una prueba de admisión y el aumento, en un año, al plan de estudios. "Necesitamos con urgencia esa reforma... Todos admiten que nuestra enseñanza en el nivel medio, el pre-profesional, hace tiempo que no es satisfactoria... y que no hay obra más imperiosa ni más fecun-

da, capaz de levantar los niveles académicos de la Universidad entera, que la reforma pronta, radical, en la enseñanza del bachillerato"(21). La solicitud del rector fue aprobada por el Consejo Universitario, el 21 de enero de 1964, por votación mayoritaria; en esa misma sesión, respondiendo a la impugnación del proyecto hecha por un consejero estudiantil, Chávez diría "somos subdesarrollados por ignorantes, no por pobres"(22).

Respecto al examen de admisión, que habría de agregarse a los mecanismos estructurales de selección, de suyo funcionales, se argumentó lo siguiente "Nuestro país está apremiado por la necesidad de aprovechar al máximo a su juventud. Un país subdesarrollado, en vía de desarrollo o desarrollado, demanda el aprovechamiento cabal de sus nacionales más capacitados intelectualmente. Este es ya un axioma de carácter mundial"(23); "a la razón académica se agregan los de equidad y de interés social; que los ineptos no desplacen a los aptos y que el país no derroche inútilmente sus recursos limitados"(24). El Plan de Tres Años para el bachillerato fue propuesto a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, durante la VII Asamblea General, en febrero de 1964, en la cual se nombró una comisión dictaminadora para resolver su aceptación en un plazo de tres meses. En mayo, debido a los conflictos que su aplicación provocó en la UNAM, el presidente de la ANUIES, Dr. Moisés Canale, de la Universidad de Sonora, declaró que la formulación de conclusiones sería aplazada. Finalmente el Plan fue adoptado. El paradigma a seguir fue descrito durante una entrevista de

prensa, con una respuesta tan escueta como la pregunta misma:
 "¿Nuestra Universidad Nacional es la mejor de Latinoamérica?
 R.-Nuestra tabla comparativa no debe ser Latinoamérica"(25).

La anterior semblanza del discurso refiere la manera en que se intenta articular la enseñanza con una circunstancia coyuntural del proceso económico. El replanteamiento implica acotar su connotación política para elevar a primer plano la función técnica, la cual es propuesta a la sociedad como solución óptima a problemas seculares y como alternativa abierta para el desarrollo. La educación se concibe, entonces, no sólo como soporte sino como medio impulsor de instancias económicas que de otra suerte permanecerían cautivas.

3) Un proyecto inspirado en las teorías del capital humano.

El relevo de poderes federales para 1964 se presenta en un ambiente de espectación ambivalente, en donde por una parte se evalúan y pregonan los logros obtenidos y por otra, se interroga acerca de las soluciones de continuidad de un modelo con signos de agotamiento. Así, por ejemplo, el titular de la Secretaría de Industria y Comercio no vacila en afirmar que "México está superando la etapa media de su período de industrialización y entrando de lleno, aunque paulatinamente, en el período de integración de su industria pesada"(26). Otros, con menor optimismo, avizoran una crisis que plantea un serio dilema para la administración entrante. En un desplegado aparecido en varios diarios

de la capital, cinco intelectuales de prestigio, con motivo de su renuncia a la revista Política, hacían las siguientes consideraciones: "El Lic. Gustavo Díaz Ordaz llega a la presidencia en momentos críticos...Se ha llegado a este punto paradójico: los éxitos parciales del desarrollo económico de México a través del capitalismo de estado han beneficiado a la iniciativa privada y hoy la iniciativa privada constituye el principal obstáculo para el desarrollo económico a partir del nivel que se ha alcanzado... De una u otra manera, el nuevo impulso que México requiere se traduce en un riesgo político. Si se atiende a las soluciones burguesas, se está sacrificando la legitimidad nacionalista y revolucionaria. Si se atiende a las soluciones populares, se está sacrificando el consenso de la iniciativa privada. El estado sin duda, buscará términos medios de acción"(27).

Es de suponer que la administración encabezada por Díaz Ordaz analizó el dilema y tomó su opción: seguir mediatizando, con una modalidad autodenominada "desarrollo estabilizador". En el terreno de la educación, esto significó continuar la transferencia de cambios del aparato productivo al escolar, por lo cual el discurso elaborado al respecto es en esencia igual; más exactamente, es la continuación lógica del que le precede. Hay sin embargo, la introducción de nuevas categorías que denotan la radicalización del discurso en sus supuestos fundamentales; tal es el caso del concepto de "inversión intelectual", empleado por el futuro presidente desde su campaña electoral, el que es idéntico

en su contenido al de "capital humano", elaborado por economistas occidentales desde principios de los sesentas.

En efecto, parece indudable que la concepción global de la educación introducida en el sexenio 64-70, fue inspirada en teorías que cobraban difusión creciente en países industrializados. Ya desde 1954, un estudio llevado a cabo por Fiedrich Edding, motivaba el interés de economistas y sociólogos por analizar la probable contribución de la educación al desarrollo económico. El libro, publicado en Alemania en 1958 con el título de Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben Für Schulen und hochschulen(28), establecía relaciones entre las inversiones destinadas a la educación y las tasas de crecimiento del ingreso nacional, en donde se concluía que a un incremento en las primeras correspondería otro incremento en las segundas. Posteriormente, el economista norteamericano Theodore Schultz, en un texto fechado en 1961, Economic Value of Education, cuantificó las inversiones hechas en educación y en capital físico durante la primera mitad del siglo, en los Estados Unidos, para hallar que la educación podía considerarse como una inversión susceptible de medirse en términos de rentabilidad y que había resultado más atractiva, a lo largo del período, que las de capital físico.

Es este autor quien apoyado en la escuela neoclásica, reformula el concepto original de Petty, de que el hombre es capital, para afirmar que capital humano es la suma de aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre, que son capaces de aumentar la capacidad del trabajo y proponer que "conside

remos la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital" (29). Por su parte Edward E. Denison publica en París, en 1964, un estudio titulado Measuring the contribution of Education (and the residual) to economic Growth (30) en donde observa que, una vez considerados todos los factores que subyacen la tasa de crecimiento del producto de los E.U., un gran residuo quedaba sin explicación alguna. Este "factor residual" lo atribuyó a un aumento de la productividad en la fuerza de trabajo, proveniente de la mejora de conocimientos y habilidades, obtenida por la educación.

Para 1965 Marck Blaug registró casi 800 trabajos realizados sobre estos tópicos, en una recopilación bibliográfica: Economics of Education. A selected annotated bibliography (31), lo que da una idea de la propagación que llegaron a tener.

El denominador común de tales investigaciones es el considerar los gastos en educación como inversiones y los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la educación como capital, al contribuir a aumentar la productividad del trabajo, lo que explica, al menos en parte, el éxito obtenido por países industrializados en materia económica y abre la posibilidad, por simple inferencia, a los pre-industriales, de impulsarse sobre una vía de fácil acceso como es la educación. Estas teorías, por lo demás descalificadas por la crítica marxista, se sitúan en una coyuntura internacional de readecuación del capitalismo, en donde se hacen propicias la industrialización y la adopción de tecnologías

en los países dependientes. En su libro Dialéctica de la dependencia, Ruy Mauro Marini apunta lo siguiente: "se había verificado un gran desarrollo en el sector de bienes de capital en las economías centrales. Esto llevó a que los equipos allí producidos, siempre más sofisticados, debieran aplicarse en el sector secundario de los países periféricos; surge entonces, por parte de las economías centrales, el interés de impulsar en estos el proceso de industrialización, con el propósito de crear mercados para su industria pesada" (32). No es extraño, por tanto, que -- sean los mismos países industrializados los encargados de propulsar el desarrollo educativo en áreas como Latinoamérica, desde -- la plataforma de las teorías del capital humano, con todas sus -- implicaciones: planificación ponderada de recursos humanos, modernización de los contenidos de la enseñanza, etc. Esto se -- efectuó para el caso de América Latina en general y de México en particular, a través de instituciones que no solo insistieron -- reiteradamente en la planeación educativa, sino que brindaron -- apoyo y recursos para efectuarla. Destacan en este sentido el -- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la -- UNESCO, y el plan estadounidense llamado "Alianza para el Progreso" (ALPRO). Respecto a su capacidad de convencimiento, basta -- con leer las resoluciones de 19 presidentes americanos, en la -- conferencia de Punta del Este, celebrada en abril de 1967.*

* Parte del texto, alusivo a la educación, Capítulo V, dice así: a) (Los -- Presidentes de los Estados miembros de la OEA) acuerdan mejorar los sistemas de administración y de planificación de la educación, elevar la calidad de la educación ..., acelerar el proceso de expansión cuantitativa de

Ciertamente, aún cuando las tesis referidas hubiesen sido adoptadas en su forma más pura, la problemática concreta a la que habrían de allegarse era suficiente para introducirle grandes modificaciones (por ejemplo, la insistencia de no tecnificar la educación a costa de las humanidades), las que se acrecentarían aún más a la hora de su puesta en acción, porque era menester que entraran en términos de lucha frente a proposiciones alternativas. Sin merma de lo anterior, el proyecto es relevante en sí mismo, en tanto que denota la propensión y por ende, los esfuerzos esgrimidos desde un espacio muy específico, como es el poder.

Una de las declaraciones más tempranas hechas por el régimen entrante versa sobre la emergente necesidad de planeación: "Es indispensable la planeación, porque no es posible ya en el estado de desarrollo en que se encuentra la República Mexicana, dejar el desarrollo económico al arbitrio de diversas gentes, de múltiples empresas, sino que es necesario que esté sujeto siempre ese desarrollo a un camino previamente trazado"(33); "la planeación del desarrollo económico y social cuenta con un instrumento fun-

los sistemas educativos y otorgar prioridad a las siguientes actividades relacionadas con el desarrollo económico, social y cultural: a continuación diez puntos, entre los cuales el quinto dice: a) reestructurar cuando así se requiera, la educación técnica tomando en cuenta la conformación de la fuerza de trabajo y las necesidades previsibles de recursos humanos para los planes de desarrollo en cada país; b) el adelanto de los conocimientos científicos y tecnológicos está transformando la estructura económica y social de muchas naciones. Pero en los países latinoamericanos este acervo del mundo moderno y su potencialidad distan mucho de alcanzar el desarrollo y nivel requeridos. La ciencia y la tecnología ... necesitan en Latinoamérica un impulso sin precedentes en esta hora.

damental: la rigurosa planeación de la inversión pública. Nosotros nos comprometemos a esforzarnos en jerarquizar rigurosamente la inversión pública; a evitar inversiones redundantes; en -- realizar las inversiones en donde se debe y con la oportunidad -- con que se deba"(34). Es pues clara la resolución de hacer intervenir al estado en un más estricto control de los procesos -- económicos, motivado ello, sin duda, por la detección de signos de fatiga del modelo de desarrollo frente al reto de mantener la tasa de crecimiento anual, en un promedio no menor del 6% y de -- elevar el ingreso per cápita.

En este contexto se precisa la labor educativa. A una pregunta hecha durante conferencia de prensa con la Asociación de Corresponsales Extranjeros, respecto a si mantendría la educación, como López Mateos, en el más alto renglón del presupuesto, el aún candidato respondió afirmativamente, agregando: "He dicho inclusive también, en forma pública, que considero la inversión intelectual -y he hablado de inversión intelectual para usar deliberadamente el término económico en una materia tan disímbola como es la educación- que la inversión intelectual es fundamental para el país y que si bien su recuperación es a muy largo plazo, los frutos que esa inversión rinda al país serán seguramente tan importantes o más que los que rinda la inversión económica"(35).

En efecto, el concepto había sido empleado ya en anteriores ocasiones, una de ellas, para definir los planteamientos alusivos a la educación: "La inversión intelectual es de lenta recupera---

ción. La educación para rendir, requiere de un mayor plazo que la inversión estrictamente económica. Nuestro problema educativo consiste en proseguir simultáneamente la tarea para acabar con el analfabetismo, ampliar la educación general e incrementar la formación técnica, científica, especializada y al mismo tiempo intensificar la capacitación para disponer de mano de obra calificada y de alto nivel" (36). (G.D.O. ante la Asamblea Nacional del Magisterio).

Al rendir protesta como Presidente ante el Congreso de la Unión, Díaz Ordaz declara que la línea a seguir será la del "crecimiento equilibrado" y confirma la polarización de la educación hacia objetivos económicos: "Para el México contemporáneo resulta vital la educación orientada al trabajo productivo. Necesitamos formar rápidamente todo el personal, desde el científico de alto grado hasta el obrero semicalificado que México exige... Sostendremos pues en ascenso los presupuestos para la educación, desde el libro de texto gratuito, hasta la alta docencia e investigación, sin más límite que las posibilidades del país y el necesario equilibrio que debe haber entre la inversión intelectual" (37). En ese mismo mensaje, el nuevo Jefe del Ejecutivo habló de lo -- que él consideraba "la clave de los problemas de México", "la insuficiencia de capital en relación con el aprovechamiento de sus recursos naturales y humanos".

La educación se perfila por tanto, en este aspecto económico, hacia dos direcciones: como una manera viable de formar capital y

como un recurso para ampliar el mercado. "La justicia social resulta no solo objetivo de nuestro desarrollo económico sino un medio, además, de obtenerlo. Sin mercado no hay industrias; sin poder de compra en las grandes masas no hay mercado"(38) (G.D.O. ante industriales de Monterrey). "El que tiene mejor preparación puede aspirar a mayores salarios y más altos niveles de vida"(39) (G.D.O. Discurso en campaña presidencial, Chilpancingo).

La persona seleccionada para hacerse cargo de la cartera de Educación Pública fue Agustín Yáñez, abogado y literato, con más de 25 obras escritas para entonces y una amplia trayectoria en el servicio público (gobernador de Jalisco, consejero y subsecretario de la Presidencia, jefe de delegación a la XI Asamblea General de la UNESCO, etc.). Apenas unos días después de su nombramiento, el ministro declaró públicamente que el gobierno de la República consideraba "la enseñanza técnica como una de las actividades preferentes, claves del desarrollo nacional" y añadió -- que el presidente había ya dado instrucciones precisas al respecto, por lo cual exhortó a los directores del I.P.N. que lo visitaban, a colaborar para que "a la inversión material corresponda el más alto rendimiento en la inversión intelectual"(40). En -- esa misma línea, ante los galardonados con los Premios Nacionales 1964, anunció la decisión oficial de estimular a los intelectuales: "ha llegado el tiempo --lo quiere así el actual gobierno-- de consolidar el ejercicio libre de las vocaciones y de liquidar la práctica de apoyos marginales, casi siempre burocráticos, a --

la inteligencia del país, que debe ser preservada de riesgos, -- desviaciones y frustraciones" (41).

La partida destinada a educación, en relación al presupuesto total de la federación, se incrementó del 23% en el último año de la administración López Mateos, al 28.2% en el correspondiente -- al de Díaz Ordaz, lo que significó, en moneda corriente, elevar el gasto a más del doble. Se abrieron 822 planteles nuevos para jardín de niños; 7,034 para primaria; 1,596 para secundaria; 317 preparatorias y vocacionales; 125 escuelas técnicas de nivel medio y 8 institutos tecnológicos. Se crearon además, el Servicio Nacional de Orientación Vocacional; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial, con dos planteles en provincia para la modalidad agropecuaria, y el Centro Mexicano Alemán. Asimismo -- se inició la enseñanza televisada, la que en 1970 contaba con -- una inscripción global de 49,662 alumnos de secundaria atendidos en 1,163 teleaulas.

En el orden cualitativo, se promovieron reformas tendientes a lo -- grar "un ajuste a las modalidades del sistema al proceso de cambio de la sociedad contemporánea". El ciclo primario se orientó conforme al método "aprender haciendo", que intentaba habituar -- al niño a comprender racionalmente lo que hacía, familiarizándolo con el trabajo y el empleo de herramientas, con lo que se lo -- graría, según Yáñez, "transmitirle la noción fundamental de que la prosperidad individual y colectiva obliga a una multiplicidad de quehaceres que deben desempeñarse con responsabilidad y efica

cia" (42). Si en esta etapa se pensó en procurar un tronco común lo suficientemente flexible como para que el educando desarrollara habilidades y disciplina para el trabajo, la siguiente idea fue la de concretar capacidades laborales más específicas, de tal manera que quienes abandonasen el sistema al concluir la educación primaria, pudiesen ser incorporados a la producción a un determinado nivel y quienes permanecieran dentro, experimentarían la "continuación lógica" de su proceso formativo. Explicado, como en la anterior cita, con palabras del propio Yáñez, en la Memoria presentada al término de su gestión, se trata de lo siguiente: "Aprender Produciendo... es el método adoptado para las escuelas secundarias y técnicas de nivel medio. La variante del término implica que la primaria no trata de producir, sino preferentemente de promover las habilidades del hacer humano, mientras que en la secundaria se añade el concepto de utilidad a esos quehaceres, aproximando al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna" (43). En apoyo de estas medidas se dispuso, en diciembre de 1965, la unificación de la enseñanza media básica (la única diferencia entre los diversos planes fue la de las horas dedicadas a las actividades tecnológicas) y en mayo de 66, la unificación del calendario, de acuerdo con estudios que determinaron cuál era la temporada de mayor aprovechamiento. En junio de 65 se firmó el plan de Operaciones para la creación del Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO), con un fondo mixto, cerrando el círculo de la enseñanza técnica preprofesional.

A este tenor, se introdujeron nuevas carreras en los Institutos Tecnológicos Regionales y se reestructuraron los planes y programas de estudios del Instituto Politécnico Nacional, adoptando -- los sistemas de cursos semestrales y de créditos. Para elevar -- la eficiencia del máximo centro de estudios técnicos del país, -- se crearon dos organismos: la Comisión de Operación y Fomento -- de Actividades Académicas y el Patronato de Obras e Instalacio-- nes. Se celebraron convenios internacionales como el UNESCO-IPN y el UCLA-IPN y se amplió considerablemente su presupuesto.

Con todo, sin embargo, la obra más interesante del sexenio, en -- tanto que muestra los objetivos que decididamente buscaba el es-- tado, fue el proyecto para la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, instalada en 1965. Mayor importancia cobra aún por cuanto, a pesar de ser la experiencia más seria y más costosa en tiempo y dinero que en materia de planeación se -- hubiese hecho hasta entonces, no se aplicó jamás. Este singular acontecimiento, achacado generalmente --y expiatoriamente-- al mo-- vimiento estudiantil de 1968, reveló, si no más, la inoportuni-- dad de imponer semejantes proyectos a una sociedad ya en crisis.

Los primeros pasos se dieron en julio 1965 al integrar el primer grupo de trabajo, que se encargaría de reunir y actualizar toda la información estadística educativa del país. Yáñez señaló entonces la "necesidad de acometer la programación y diagnóstico, a largo plazo, del sistema educativo nacional". Y añadió: "nues-- tro sistema debe responder con oportunidad y eficacia a la trans

formación de las estructuras nacionales y tener en cuenta las necesidades sociales derivadas de la evolución científica y del progreso técnico, a fin de que las nuevas generaciones sean capaces de permanente actitud creadora" (44).

Este primer grupo establecería la demanda anual previsible para 1966-1980, mientras el segundo, constituido en agosto, se ocuparía de proyectar la cualificación y los criterios de planeación en vista de los contenidos de la política educativa. Finalmente, el tercero, presentaría las proposiciones viables de acuerdo con las posibilidades en recursos de todo tipo.

Manuel Bravo Jiménez, director del CENAPRO, fue quien encabezó los trabajos, ayudado por un número considerable de economistas, sociólogos y pedagogos, provenientes principalmente del mismo CENAPRO y del área de Recursos Humanos del Banco de México. Participaron por parte de la UNAM, el Lic. en Economía Horacio Flores de la Peña, Coordinador Ejecutivo de la Comisión Técnica de Planeación Universitaria y el Dr. Miguel González Avelar, Director General del Profesorado.

Después de tres años de labor, el 25 de marzo de 1968, se entregaron los resultados de la Comisión, escritos en tres volúmenes, referentes, en ese orden, a: Enunciado General del Plan; Informe con análisis cuantitativos y cualitativos y Estadística. En un párrafo explicativo acerca de la forma de abordar el problema, se afirma lo siguiente: "No existe servidumbre conceptual -

ni subordinaciones metodológicas a los planteamientos estrechamente económicos del sistema educativo. Por supuesto, el Informe no podía ignorar, ni en ningún momento lo hace, que el proceso educativo se inserta necesariamente en un cuadro concreto de desarrollo socioeconómico. Pero el problema se plantea no en términos de dependencia sino de correspondencia. La tesis explícita del Informe es la de que la sucesiva ampliación de la capacidad productiva, en lo agrícola, en lo industrial y en los servicios, en suma, la planta nacional, ha hecho posible, más aún, ha llevado consigo misma, el creciente desarrollo de la capacidad de las Instituciones educativas de la Nación. A su vez, la propia expansión del sistema ha contribuido a superar las condiciones de eficiencia y de productividad de la planta nacional"(45).

A continuación se citan algunos de los planteamientos del informe de la Comisión: "En el orden de las especialidades medias y profesionales que resultan más necesarias para el desarrollo del país, estudios recientes indican la existencia de déficits del 60% en técnicos agropecuarios a nivel medio; del 40% en técnicos intermedios en actividades industriales; del 30% en técnicos en el campo de los servicios médicos y asistenciales; del 20% de técnicos en actividades administrativas y comerciales. En las ramas profesionales se registran déficits del 45% en ingenierías relacionadas con la exploración; del 38% en ingenierías industriales; del 36% en agricultura y zootecnia, en ingeniería de minas, metalúrgica y petrolera; del 33% en ingeniería textil; del

30% en administración pública; del 20% en medicina; del 15% en ingeniería mecánica, eléctrica y afines; del 5% en ingeniería química y química aplicada. La evidencia más clara de la desarticulación del sistema con respecto a las necesidades reales del país, nos la da el hecho de que al lado de estos déficits se encuentran algunos notables excedentes del 40% en economía; del 26% en ingeniería civil; del 24% en arquitectura y del 20% en contabilidad y administración de empresas" (46).

En el proyecto de reestructuración del sistema escolar y del contenido programático de la enseñanza, la Comisión propone un modelo de respuesta a las necesidades detectadas. Así, por ejemplo, se sugiere que para la primaria, más de la mitad del tiempo efectivo se dedique a la educación para el consumo personal y la convivencia social, es decir, a la socialización del educando mientras que el tiempo dedicado a ciencias y tecnología sería el 32% y el 8% respectivamente. En cambio, para la secundaria, las horas para la primera instancia se han reducido, elevándose las de tecnología hasta el 20%.

El siguiente cuadro, sintetizado del número 33 del Informe, muestra el procedimiento que se pretendió establecer para repartir las enseñanzas (47):

Niveles Escolares	Educación para el Consumo Personal y la Convivencia Soc.		Ciencias		Economía y Administ.		Tecnología		De la Rama		De la Especialidad	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
1 Educación General												
1.1. Primaria	2688	56.0	1536	4.0	192	4.0	384	8.0	0	0	0	0
1.2. Secundaria	1344	42.0	896	28.0	320	10.0	640	20.0	0	0	0	0
2 Formación de Personal Técnico y Prof.												
2.1. Preparatoria	608	20.7	1024	34.8	480	16.3	512	17.4	320	10.8	0	0
2.2. Técnico Nivel Medio	608	15.3	1024	25.8	480	12.1	512	12.9	320	8.1	1024	25.3
2.3. Técnico Nivel Superior	832	14.8	1504	26.7	704	12.5	512	9.1	896	15.9	1184	21.0
2.4. Profesional Nivel Lic.	832	11.3	1632	22.3	800	10.9	512	7.0	1312	17.9	2240	30.6

El mismo Informe proponía dos alternativas para la ejecución -- cuantitativa del Plan. El gasto total en educación, a precios - de 1960, sería, para 1970 y 1980 respectivamente y de acuerdo a la segunda alternativa, que era ligeramente más alta que la primera, 10,282 millones de pesos y 27,368, lo que habría significado emplear el 3.62% y el 4.85% del Producto Interno Bruto calculado para esos años, cuando en 1965 esa relación apenas alcanzaba el 2%.

4) La adopción del proyecto estatal en el subsistema de educación superior.

Bastante clara es la intención de promover cuantitativamente la enseñanza y de modificarla cualitativamente a favor de la producción. Este proyecto, como se apuntó antes, no se concretó. Sin embargo, dentro de esta misma dinámica de planificación, se llevó a cabo un estudio por parte de la UNAM, con miras a su propia reforma. La iniciativa partió del rector de la institución, Dr. Ignacio Chávez, con el beneplácito del presidente de la República. En diciembre de 1965 la primera comisión, nombrada para el efecto, entregó conclusiones previstas para determinar las necesidades del país, en cuanto a demanda de profesiones, resultando las más apremiantes la de técnicos. Adelante serían integradas otras dos comisiones, una para estudiar los métodos de organizar la formación de esos cuadros profesionales y otra, para elaborar un plan sobre las posibilidades presupuestales de la nación. El proyecto original fue cortado por la salida, intempestiva para el caso, del Dr. Chávez, pero la idea fue retomada por su sucesor, Ing. Javier Barros Sierra, quien la desarrolló y finalmente, la aplicó.

El contenido y análisis de la Reforma Universitaria serán expuestos en un capítulo próximo. Aquí conviene sólo apuntar algunos de los enunciados discursivos más significativos sobre educación superior y en particular, de la UNAM.

Son tres las actividades que se arrogan, de manera unánime, las instituciones públicas dedicadas a la educación superior en la república, sancionadas por sus respectivas leyes orgánicas:

- 1) Impartir la enseñanza profesional, la técnica y, en general, toda enseñanza posterior a la secundaria, con excepción de la normal;
- 2) Realizar y fomenatar la investigación científica, y
- 3) Difundir la cultura en todos sus aspectos.

Si bien la primera de ellas ha sido periódicamente impugnada y enjuiciada, es la segunda la que ha registrado las críticas más severas respecto a su eficacia. Ya en 1929, al debatir ante la Cámara el proyecto de autonomía de la Universidad Nacional, el entonces ministro de Educación, Lic. Ezequiel Padilla, se expresaba en estos términos: "La Universidad de México no sabe lo que significa investigación; la Universidad de México tiene que atenerse a que vengan extranjeros, nombres sajones difíciles de pronunciar, para que vengan a estudiar nuestros problemas" (48).

Ante un déficit de características crónicas, el gobierno de la república apremiaba a los responsables de cumplir esa función: "no queremos que nuestras universidades enseñen meras respuestas, sino conocimientos que permitan encontrarlas" (49) (G.D.O. II Informe de Gobierno). En este mismo sentido, siendo rector de la UNAM el Dr. Ignacio Chávez, había dicho que el admitir la investigación científica era una de las adquisiciones más importantes de la universidad mexicana, recalcando que "mientras no lo haga, será la repetidora vulgar de la ciencia ajena, la encargada sim-

plemente de transmitir un conocimiento prestado, que por ser --
prestado, pronto se vuelve viejo" (50) (Ignacio Chávez, conferen-
cia en la Universidad Autónoma del Estado de México).

A principios de enero de 1965, el titular de la SEP se reunió --
con los subsecretarios para trazar el Plan de Actividades de la
dependencia. Unos días después, con motivo del nombramiento del
Ing. Eugenio Méndez Docurro como vocal ejecutivo del Instituto -
Nacional de Investigación Científica, el funcionario manifestó -
que "coordinar e intensificar la investigación científica es ne-
cesidad apremiante de México, y el gobierno de la República le -
otorgará especial preferencia" (51).

El desarrollo de una ciencia nacional se concibe como una posibi-
lidad de gestionar la autonomía económica. Este planteamiento,
sin embargo, se enfrenta a enormes obstáculos estructurales, por
lo que su pertinencia se reduce, en el mejor de los casos, a los
"tópicos que nos son propios y que no procede que nos los inves-
tiguen extranjeros", según el decir del Dr. Emilio Rosenblueth,
Coordinador de Ciencias de la UNAM, a saber: "Los referentes al
aprovechamiento de los recursos naturales; todo lo que engloban
la geofísica y la geografía; los problemas que atañen a la indus-
tria de la construcción; la relativa a medicina y salud pública
y los problemas sociales y políticos" (52).

En un estudio sociológico efectuado por especialistas del Insti-
tuto de Investigaciones Sociales de la UNAM, se calculó que los
gastos totales destinados a investigación en la república en un

tiempo que va de 1961 a 1968, no alcanzaron nunca, en números relativos, el .08% del Producto Interno Bruto, siendo el año de 1966 el de mayor cuantía con 0.0760%. Asimismo, se estimó el personal dedicado a investigación, incluidos investigadores de tiempo completo, de tiempo parcial, técnicos, becarios y otros, habiéndose registrado a 6,069 para 1968, que fue el año más elevado, lo que significó que había 39 personas en investigación por cada cien mil de la población económicamente activa(53).

Una de las resistencias más enconadas que frenaron la expansión de la investigación fue la falta de necesidad, por su carácter dependiente, que la burguesía mexicana tenía de ella. Es por esto que si bien por un lado se muestra grandemente exigente respecto a la formación de personal calificado, para incorporarlo a una producción cada vez más tecnificada, por el otro no revela casi ningún interés por una alternativa ante la cual hay mucha mayor preferencia por la importación. A guisa de ejemplo, una de las quejas típicas de la iniciativa privada, publicada por la revista Negocios y Bancos, con el sugerente título de "Fábrica de irresponsables": "Por inercia el Estado Mexicano ha conservado intactas las estructuras escolares desde la primaria hasta la Universidad, que fueron buenas a principios de siglo ... pero ya no son tan buenas -y creemos que resultan nefastas- cuando el país ha subido a la categoría de nación no desarrollada pero sí en franco plan de desarrollo. Se dedican tres o cuatro veces más recursos a las preparatorias y universidades que a las escuelas técnicas, cuando en México hay empleos suficientes solo para

un profesionalista por cada tres técnicos indispensables"(54).

El esfuerzo a favor de la investigación no sólo en la preparación sino más aún, en el empleo, recae totalmente en los organismos públicos. No es pues extraño que en la intervención de la UNAM, durante la Reunión de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, celebrada en Jalapa en 1968, se afirmara que "la planeación de la investigación científica que debe realizar una universidad, reviste un carácter peculiar dada la limitación de los recursos dedicados a esta tarea"(55). Tales circunstancias sugieren que, excepción hecha de una gama muy restringida de aplicaciones industriales como las efectuadas por el Instituto Mexicano del Petróleo, la relación costo-beneficio, en investigación, es desfavorable como para una promoción más intensa. Si a esto se agrega la imposibilidad estructural de substituir importaciones de bienes de capital, lo cual sería, en su caso, la única manera de concretar una independencia real, se tendrá la explicación a las limitaciones y a la precaria situación de la ciencia generada en el país.

De esta suerte, cuando el discurso oficial alude a la investigación, la preocupación es casi nominal. En verdad, el énfasis se recarga, con mucho, en la preparación de personal calificado para el trabajo productivo; es decir, si en consonancia con una política de substitución de importaciones pero sólo de bienes intermedios y de consumo. Mientras la producción y la ciencia nacional permanezcan desvinculadas, los elementos que sostienen la

investigación científica serán de carácter superestructural. Sin embargo, en permanente labor, la UNAM y el IPN, reiteradamente y en una batalla perdida de antemano, han procurado su desarrollo.

"Debemos inquirir -planteaba el rector Barros Sierra al instalar el Consejo Universitario en 1966- si la Universidad cumple adecuadamente los fines que el texto de la ley señala ... Convengamos en que hemos aplicado la mayor parte de nuestro esfuerzo a la formación de profesionales, aunque hoy se plantean dudas sobre la eficacia de los planes de estudios y los métodos de enseñanza y sobre los objetivos mismos de cada carrera dentro del marco social y en relación a la demanda externa de egresados universitarios. No puede decirse que la labor de formar investigadores haya sido sistemática" (56).

Esas palabras, pronunciadas el 17 de agosto, sirvieron para proclamar las posiciones generales asumidas por la nueva administración universitaria. En torno a la relación UNAM-Estado, dice: "La Universidad no tiene por qué estar en pugna con un Estado respetuoso de su autonomía. El que los actos del gobierno puedan ser objeto de examen y de crítica, no ha de conducir a olvidarnos que nuestros objetivos son comunes a los del Estado, en cuanto al servicio al país". La cuestión se centra, por tanto, en la interpretación que de las necesidades nacionales hagan ambas instituciones, la que consistió, en franca coincidencia, en apoyar el desarrollo de la modalidad del capitalismo en esa co--

yuntura histórica.

Para llevar a cabo esa tarea, se precisaba una reestructuración, anunciada también en el mismo discurso, de los modos de operar de la Universidad. Esta consistiría, según síntesis de Tomas -- Vasconi e Inés Recca, en: "a) la racionalización de los servicios, lo que implica: planificación administrativa y docente, a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles; b) una modificación de la importancia de las carreras en el sentido de incremento del status y ampliación de las especialidades técnicas y de las ciencias sociales; c) un ajuste del producto de la Universidad a los requerimientos del sector moderno: o sea, una producción de profesionales en la cantidad y calidad que este sector demanda; d) un incremento de las exigencias pedagógicas: selección más rigurosa y exigencias de mayor dedicación académica de los ya incorporados; e) vinculación estrecha con los centros de producción científica extranjeros, a través de programas comunes, financiamientos, becas, profesores visitantes; f) la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las pautas de desarrollo de la ciencia y tecnología a nivel internacional" (57).

La persona designada para dirigir la operacionalización de esos objetivos en la UNAM, fue el químico Manuel Madrazo Garamendi, - quien diría: "La Universidad, lejos de encontrarse al margen de la vida, de tener un sentido meramente histórico y de permanecer estable frente a fuerzas e influencias nuevas, es una expresión

de su tiempo ... En México, a causa de los cambios ocurridos en todos los aspectos de la vida del país, es necesario ajustar la enseñanza y prestar atención a los diversos problemas cuya resolución atañe a la Universidad" (58) (M. Madrazo Garamendi, ante el Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos). El cambio fue definido como una "actualización": "La necesaria actualización de la Universidad nos obliga a revisar a fondo las bases de los sistemas de enseñanza y del funcionamiento mismo de nuestras instituciones" (59) (Javier Barros Sierra ante la V Asamblea de la Unión de Universidades de América Latina).

La conclusión más general que se infiere de lo hasta aquí expuesto, es que las metamorfosis observadas en la Universidad se hallan vinculadas a la estructura y a los cambios que se operan en la formación económico-social, los que son traducidos al interior de la Universidad conforme a su especificidad. La correspondencia Universidad-Formación Social. Se trata, en suma, de un mecanismo dinámico de reproducción.

5) La inoperancia de la tentativa.

Sin contravenir a la justeza de las afirmaciones precedentes, se debe advertir también que la tríade Universidad-Estado-Formación Social no es automática, ni son idénticos sus comportamientos. Ya de por sí, los elementos superestructurales presentan ciertas circunstancias de no correspondencia con la estructura, pero de manera singular la educación y todavía más la universitaria, im-

plican un margen de disidencia. Esta resistencia, en la universidad, se expresa a dos niveles: institucional, como un organismo dotado de personalidad propia, de un quehacer crítico por definición, de una trayectoria histórica y la consiguiente inercia, etc., y político, definido éste en el sentido de la vivencia social de sus miembros.

Ambos niveles, aglutinados sintéticamente en lo que se ha llamado "contestación universitaria", actúan y avanzan hacia intereses diferenciados, lo que no excluye algo que de hecho se ha verificado en repetidas ocasiones: la oposición simultánea. Es importante tener esta diferencia en cuenta cuando se intenta -- abordar de manera analítica una crisis en la que esté inmiscuida la Universidad, porque aún cuando coyunturalmente se comulgue en una resistencia, como sucedió a la postre durante el movimiento de 1968, se trata de una simple alianza estratégica. Tal consideración sirve también para explicar algunas alteraciones en el trato del estado hacia la Universidad. En el caso de la UNAM, por ejemplo, la relación de ésta, como institución, con el estado, se manifiesta en los mejores términos de cordialidad durante la primera mitad de la década de los sesentas, hasta el punto de dedicar, un mes antes de que Adolfo López Mateos dejara la presidencia, dos ceremonias de homenaje, para agradecerle el "apoyo firme, sincero y en ocasiones entusiasta" (60), para pasar a una mutua desconfianza entre 1966 y 1968 y alcanzar una franca hostilidad después del movimiento. "Al presentarse el conflicto del

68 -confesó posteriormente el exrector Barros Sierra- todo cambió. Es cierto que a la Universidad no se le suspendió totalmente el subsidio, pero sí se redujo a la cantidad mínima indispensable" (61).

Las declaraciones alusivas a estos asuntos son enunciadas con extrema cautela y evidencian la noción de peligro que conlleva la promoción universitaria: "En la actualidad sería absurdo admitir que grupos privilegiados, como en cierto modo son las comunidades universitarias, se aislaran con su sabiduría, costeadas por el pueblo, de los problemas e inquietudes que vive la Nación, pero más absurdo sería que los universitarios, por pasajera desorientación actuaran contra los intereses populares creyendo servirlos" (62) (G.D.O., II Informe de Gobierno). En la visión ideal del estado se concibe una universidad eficaz en la medida en que trabaja acorderamente con los lineamientos oficiales, dócil en cuanto al acatamiento de sus interpretaciones y políticamente sumisa. En este contexto, la autonomía se debate dentro de espacios no precisados pero en los que la última palabra es siempre prerrogativa gubernamental. "No solo respetamos su libertad y su autonomía, sino las defendemos; pero no podemos admitir que las universidades, entraña misma de México, hayan dejado de ser parte del suelo patrio y estén sustraídas del régimen constitucional de la Nación" (63).

La intervención permanece velada mientras no se toquen los límites de la estabilidad política. "Ciertos conflictos pudimos ha-

berlos dominado, pero no quisimos hacerlo ..., no tratamos de --
vencer sino de convencer; procuramos persuadir en vez de obli--
gar" (64) (G.D.O., II Informe de Gobierno). Llegado el momento se
tiene a la mano la carta de la sujeción directa: "no quisiéramos
vernos en el caso de tomar medidas que no deseamos pero que
tomaremos si es necesario; lo que sea nuestro deber hacer, lo ha--
remos; hasta donde estemos obligados, llegaremos" (65) (G.D.O., IV
Informe de Gobierno).

Durante 1968, cuando se polarizaron las posiciones, los diputa--
dos mayoritarios de la XLVII Legislatura se manifestaron a favor
de la actitud del ejecutivo, argumentando que "el concepto no ex--
cluye la potestad gubernamental de restringir esa autonomía cuan--
do a su sombra se delinque y se lesionan intereses ajenos que de--
ben ser respetables" (66), y el mismo Portes Gil, quien cuarenta
años atrás había concedido la autonomía, dijo que "la escuela no
puede separarse de la vida de la colectividad, de los factores --
sociales y políticos que la sustentan; pero esto es cosa diferen--
te de que la escuela se convierta en un reflejo de los vicios e
inmoralidades que postulan los políticos y agitadores desacredi--
tados, que luchan exclusivamente por sus intereses personales.
No, la escuela es un centro de preparación política, no un cen--
tro de ejercicio político" (67).

La contraparte, la institución universitaria, se mantuvo firme --
en la solicitud reiterada de respeto irrestricto a su autonomía:
"no existiría de manera completa si la Universidad no tuviera el

derecho de organizarse, de funcionar y de aplicar sus recursos económicos como lo estime conveniente ... Ha de respetarse esa autodeterminación; los problemas académicos, administrativos y políticos internos deben ser resueltos exclusivamente por los universitarios. En ningún caso es admisible la intervención de agentes exteriores ni la violación de sus recintos ... Hay violación de la autonomía cuando el Estado, por cualquier medio, coarcta la independencia académica de la Universidad o impide que ella se rija internamente" (68) (Javier Barros Sierra, declaración oficial por encargo del Consejo Universitario). La posición, desde luego, es extensiva a todas las entidades sociales. "La UNAM acoge en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante. ... los problemas sociales de carácter nacional que inquietan a nuestra comunidad, no se resuelven en la Universidad; aquí se plantean, se estudian y se analizan al través del diálogo entre los sectores diversos. Solo con el concurso de todas las voluntades orientadas en este sentido, la Universidad cumplirá su función en el ámbito nacional" (69).

El requisito, evaluado por la misma institución, es considerado indispensable para el cumplimiento de sus objetivos: "Sin ella, la autonomía, la Universidad no puede cumplir sus funciones y se vulnera gravemente la democracia nacional" (70) (Manifiesto del

Consejo Universitario), coincidiendo en ello con el criterio gubernamental pero a diferencia de éste, no admite prerrogativas de intervención. Por esta razón, cuando los planteles de la UNAM fueron intervenidos militarmente en julio de 68, la culpabilidad fue achacada por parejo: "Durante casi 40 años la autonomía de nuestra institución no se había visto tan seriamente amenazada como ahora. Culmina así una serie de hechos en los que la violencia de la fuerza pública coincidió con la acción de los provocadores de dentro y fuera de la Universidad" (71) (Manifiesto firmado por el Rector y los directores de la UNAM).

A un año de distancia del movimiento y habiendo perdido el favor presidencial, la UNAM se vio sujeta a una serie de presiones que fueron desde la congelación de subsidios hasta una insistente campaña de prensa para desacreditarla. En una entrevista, el ingeniero Barros Sierra resumió así la actitud del jefe del ejecutivo: "Podemos decir que a él las universidades y las instituciones educativas en general, se le presentaban como un problema incómodo en el doble aspecto de las especialidades del mandatario: el político y el policíaco; pero jamás se le vio el menor asomo de un intento de plan en materia de educación superior" (72).

En la respuesta que el estado pretendía de la Universidad, el mayor peligro se cifraba, sin embargo, en la reacción estudiantil. Tal preocupación obedece a una lógica en la que el proceso educativo conjuga beneficios imprescindibles para el sistema político-económico, con la dotación de una potencialidad opositora.

"Al mismo tiempo -dice Martin Carnoy- que los gobiernos confían en la educación para fortalecer las bases ideológicas del desarrollo con una desigualdad o un desempleo sostenido o creciente, están fortaleciendo el otro brazo del Estado encargado de reproducir la estructura productiva: la represión política" (73).

El verdadero riesgo se derivaba de una promoción de la educación, en términos de cantidad y calidad -masificación y modernización- para que sirviera como medio impulsor de la estructura productiva, atendiendo de igual manera a las dos dimensiones y declinando las funciones propiamente políticas con que tradicionalmente era signada la enseñanza. Este planteamiento, para devenir exitosamente, presupone como indispensable requisito la ampliación paralela y a ritmo sostenido, de la planta productiva, hasta el punto de garantizar la absorción de los egresados. Por eso, ya desde inicios de 1965, el titular de la Secretaría de Hacienda, Lic. Antonio Ortiz Mena, había anunciado la decisión del régimen de elevar el ingreso real a cuando menos el 6% anual y crear un mínimo de 400 mil empleos anuales, como metas fundamentales de su política económica. En consecuencia consistía, siguiendo la argumentación de Carnoy, no tanto en la capacitación crítica del estudiantado sino en no lograr concretar sus expectativas, es decir, en mantener la inmovilidad social y el desempleo ilustrado, habiendo echado a andar mecanismos para romperlos.

Como corolario del presente capítulo, reconstruimos esquemáticamente la noción que sobre estos aspectos sostuvo el proyecto estatal.

El discurso gira en torno a dos proposiciones simultáneas: la promesa de prosperidad y la exigencia de acoplamiento: "nuestra clase media no está enferma ni de apatía ni de exasperación; reboza vitalidad y conforme aumentan las actividades secundarias y terciarias que derivan del desarrollo económico, se garantizan empleos para miembros de esta clase, asegurando su función en la sociedad y su constante ascenso". "Nada hay en nuestro presente que induzca a la decepción y al pesimismo. No hay barreras que se opongan al ascenso. En abanico están abiertos los caminos para la juventud. Al joven toca escoger; de su preparación, de su capacidad, de su esfuerzo y tenacidad dependerán el éxito o el fracaso" (74) (G.D.O., II Informe de Gobierno). "Objeto de la más cuantiosa inversión intelectual de la República, los ciudadanos que logran hacer una carrera contraen máxima responsabilidad, en la medida que sus estudios son más onerosos en tiempo y en recursos materiales. Justo es que la República exija el cumplimiento de esa responsabilidad ... La primera, perentoria urgencia de la enseñanza superior en nuestros días y en nuestro país es pues la de convertirla en instrumento fundamental de disciplina social" (75) (G.D.O., discurso en campaña. Universidad de Puebla).

En la postura de la UNAM se advierte una mayor tolerancia en esta línea: "Es cierto que a veces se abusa de esas libertades de reunión y de expresión y se cometen excesos que ameritan sanción, pero ellas constituyen el supuesto necesario de la vida universitaria. Y, de paso, ¿no sería más deplorable y a la vez nefasto para un país con los problemas y carencias del nuestro, un con--

formismo juvenil generalizado? No sobra repetir que quienes renuncian a entender a la juventud de hoy y sus inquietudes, muy fácilmente caen en la creencia de que los únicos tratamientos -- que a ella puede dársele son la represión y la corrupción, sea para neutralizarla o para utilizarla como instrumento. Se les escapa que la única posibilidad eficaz y válida, para no hablar de lo puramente moral, es educarla" (76).

Al irrumpir el movimiento de 68 -calificado por el presidente como "algaradas en el fondo sin importancia" (77) (G.D.O., discurso en Guadalajara)- se intentó mostrar a la educación como causa y a la vez solución del conflicto: "Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional ... La concepción general en que se apoya la educación mexicana solo responde en parte a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado aplicarla cabalmente ... Tienen razón los estudiantes cuando no les gusta ese imperfecto mundo que vamos a dejarles; pero no tenemos otro y no es sin estudio, sin preparación, sin disciplina, sin ideales, con meros desórdenes y violencia como van a mejorarlo" (78) (G.D.O., IV Informe de Gobierno).

La UNAM, colocada entre dos fuegos según señaló el rector, optó claramente por el camino de la mediatización: si por una parte continuó avanzando una reforma acorde con las interpretaciones oficiales, evitando en todo momento actitudes que pudieran dar pie a un rompimiento institucional, por otra se negó decididamen

te a participar en la represión directa. La Casa de Estudios se definió a sí misma como caja de resonancia de las convulsiones - sociales cuando, enfrentando una campaña de prensa tendiente a inculparla de la agitación, publicó en su órgano informativo su propia defensa: "Se pretende que los mexicanos admitan que la UNAM crea sus propios problemas educativos donde no los hay; los conflictos políticos donde no existen, los económicos, donde no hay carencias y los sociales en un país sin conflictos" (79).

De cualquier manera, la insurgencia estudiantil desarticuló la panacea educativa del estado, la que tuvo que esperar, bajo nuevas modalidades, mejores tiempos para su continuidad.

NOTAS

CAPITULO II

- (1) GOMEZ NAVAS, Leonardo. Política educativa de México; I, p. 19.
- (2) ALTHUSSER, Louis. Crítica de la ideología y el Estado; -- p. 24.
- (3) IBIDEM; p. 15.
- (4) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. México a través de los informes presidenciales. 11: La educación pública; -- p. 260.
- (5) SOLANA, Fernando, Raúl, CARDIEL y Raúl BOLAÑOS (Coords). Historia de la educación pública en México; -- p. 3.
- (6) ALVEAR ACEVEDO, Carlos. La educación y la ley; p. 373.
- (7) "Nada hay que temer del pueblo cuando se le sirve con lealtad" en El Día. Año IV, No. 1103, julio 18, -- 1965; pp. 1, 2.
- (8) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; p. 269.
- (9) IBIDEM; p. 298.
- (10) IDEM; p. 294.
- (11) "Los mexicanos desean una paz activa de justicia y libertad: Torres Bodet" en El Día. Año III, No. 795, septiembre 7, 1967; p. 8.

- (12) "Carta económica mexicana" en El Día. Año II, No. 650, --
abril 14, 1964; p. 4.
- (13) MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José LOBO. "Expansión escolar, --
mercado de trabajo y distribución del ingreso -
en México. Un análisis longitudinal 1960-1970"
en Revista del Centro de Estudios Educativos.
IV, No. 1; p. 18.
- (14) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; p. 308.
- (15) "Sólo con el impulso de la educación técnica la independen--
cia económica podrá consolidarse" en El Día. -
Año II, No. 570, enero 25, 1964; p. 1.
- (16) OLIVERIO, Duque. "Asegurado el crecimiento de las universi--
dades" en Excelsior. Año XLVII, Tomo 1, --
No. 17161, febrero 2, 1964; Sec. A, p. 1, 2.
- (17) "El gobierno le dará en los próximos años la misma importan--
cia a la educación como fuente de progreso" en
El Día. Año II, No. 651, abril 15, 1964; p. 2.
- (18) CHAVEZ, Ignacio. Palabras pronunciadas al recibir el Premio
Nacional de Ciencias 1961; p. 5.
- (19) - - -. Discurso pronunciado en la Universidad de Sono--
ra al recibir el Doctorado Honoris Causa; p. 4.
- (20) - - -. Palabras pronunciadas en la inauguración de los
cursos para la formación de profesores universi--
tarios; p. 4.
- (21) - - -. Discurso pronunciado en la inauguración de tres
nuevas escuelas preparatorias; p. 7.
- (22) "Aprobó anoche el Consejo Universitario el plan de tres años
para la preparatoria" en El Día. Año II, --
No. 567, enero 22, 1964; p. 3.

- (23) CUEVAS PARALIZABAL, Carlos. "Selección de alumnos y maestros y mejoramiento de los planes, bases de la reforma universitaria" en El Día. Año II, No. 592, febrero 16, 1964; p. 4.
- (24) CHAVEZ, Ignacio. Discurso en la inauguración del año académico 1962; p. 10.
- (25) CUEVAS PARALIZABAL. "Art. cit."; p. 4.
- (26) "México ha entrado de lleno en la integración de su industria pesada" en El Día. Año III, No. 785, agosto 1, 1964; p. 2.
- (27) BENITEZ, Fernando, Víctor FLORES OLEA, Carlos FUENTES, Enrique GONZALEZ PEDRERO y Francisco LOPEZ CAMARA. "El dilema de México: revolución o retroceso" en El Día. Año III, No. 791, septiembre 3, 1964; p. 9.
- (28) EDDING, Friederich. "international trends in educational expenditures" en Readings in the economics of education; p. 813.
- (29) SCHULTZ, Theodore. Valor económico de la educación; p. 104.
- (30) DENISON, Edward. Measuring the contributions of education (and the residual) to economic growth. Vid. LA BARCA, Guillermo (Comp). Economía política de la educación; p. 291.
- (31) BLAUG, Mark. Economics of education. A selected annotated bibliography; 302 pp.
- (32) MAURO MARINI, Ruy. Dialéctica de la dependencia; p. 68.
- (33) "Precisiones de Díaz Ordaz" en El Día. Año II, No. 575, enero 30, 1964; p. 5.

- (34) BERLANGA, J.M. "Vivimos un momento de transición y no hay - más camino que el de la revolución" en El Día. Año II, No. 607, marzo 2, 1964; p. 2.
- (35) "López Mateos ha colocado a México en un lugar en el que los mexicanos no hubiéramos soñado hace cinco años" en El Día. Año II, No. 650, abril 14, 1964; -- p. 2.
- (36) "Expuso Díaz Ordaz su criterio en materia educativa" en --- El Día. Año II, No. 609, marzo 4, 1965; p. 6.
- (37) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; p. 315.
- (38) BERLANGA. "Art. cit."; p. 2.
- (39) "Discurso de Díaz Ordaz en Chilpancingo" en Excelsior. Año XLVII, Tomo I, No. 17145, enero 17, 1964; Sec. A, p. 15.
- (40) "Continuará en el régimen actual la consolidación de la ense ñanza técnica" en El Día. Año III, No. 890, di ciembre 13, 1964; p. 3.
- (41) "Ante las necesidades del pueblo, es absurdo que los escrito res no rindan la producción debida" en El Día. Año III, No. 894, diciembre 17, 1964; p. 3.
- (42) SOLANA, Fernando, et. al. Op. cit.; p. 508.
- (43) IBIDEM.
- (44) "Se inicia la revisión a fondo de la educación" en El Día. Año IV, No. 1095, julio 10, 1965; p. 2.
- (45) PALERM, Angel. Planeamiento integral de la educación en Mé- xico; p. 13.
- (46) IBIDEM; p. 62.

- (47) COMISION NACIONAL DE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION. Información estadística; Cuadro 33, p. 170.
- (48) PINTO MAZAL, Jorge. La autonomía universitaria; p. 140.
- (49) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; p. 321.
- (50) CHAVEZ, Ignacio. La actitud de los estudiantes universitarios frente al país; p. 8.
- (51) "Coordinar e intensificar la investigación científica, necesidad apremiante de México" en El Día. Año III, No. 930, enero 24, 1965; p. 3.
- (52) "La investigación científica en la UNAM" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 8, abril 15, 1968; -- p. 7.
- (53) RODRIGUEZ SALA DE GOMEZ GIL, María Luisa. Las instituciones de investigación científica en México; pp. 63, 49.
- (54) OCHOA, Rodolfo. "Fábrica de irresponsables" en Negocios y Bancos. Julio, 1966; pp. 12, 14.
- (55) UNAM. "Bases para la planeación de la educación superior en México" en El Día. Año VI, No. 2111, mayo 6, 1968; p. 4.
- (56) "Mensaje del señor rector Javier Barros Sierra al instalar el Consejo Universitario" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 27, No. 603, septiembre 5, 1966; p. 1.
- (57) VASCONI, Tomás, et. al. La educación burguesa; p. 54.
- (58) "Ideas en torno de la reforma universitaria" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 23, No. 637, agosto 31, 1967; p. 1.

- (59) "La planeación de la educación superior en la América Latina" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No.27, No. 641, octubre 31. 1967; p. 1.
- (60) CHAVEZ, Ignacio. Dos discursos pronunciados en las ceremonias de homenaje al presidente de la república Adolfo López Mateos; p. 5.
- (61) GARCIA CANTU, Gastón. Conversaciones con Javier Barros Sierra; p. 99.
- (62) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; p. 321.
- (63) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. México a través de los informes presidenciales. 1: Los mensajes políticos; p. 429.
- (64) IBIDEM; p. 418, 419.
- (65) IDEM; p. 447.
- (66) "Celosa defensa hacen los legisladores de la UNAM" en El Universal Gráfico. Año XLVII, No. 15187, agosto 3, p. 1.
- (67) PORTES GIL, Emilio. "Lo que en mi concepto debe ser la autonomía universitaria" en El Herald de México. - Agosto 3, 1968; p. 6.
- (68) "La autonomía universitaria" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 37, No. 613, noviembre 21, 1966; p. 6.
- (69) "Departamento audiovisual en Veterinaria" en Gaceta UNAM. -- Primera Epoca, Vol. XVI, No. 17, No. 631, mayo 8, 1967; p. 3.
- (70) IBIDEM.

- (71) "A la opinión pública y a la comunidad universitaria" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 15, -- agosto 1, 1968; p. 3.
- (72) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 88.
- (73) CARNOY, Martin. "Las consecuencias políticas de la formación de recursos humanos" en Educación y Sociedad en México; p. 34.
- (74) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; 1, pp. 442, 418.
- (75) "La juventud no puede ser negativa o escéptica sino apasionadamente positiva y responsable" en El Día. Año II, No. 717, junio 21, 1964; p. 2.
- (76) "El camino difícil" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 1, enero 1, 1968; p. 12.
- (77) "Llamado del presidente desde Guadalajara" en El Día. Año VIII, No. 2199, agosto 2, 1968; p. 8.
- (78) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. Op. cit.; 1, pp. 448, 450.
- (79) "La UNAM y sus críticos" en Gaceta UNAM. Nueva Epóca, Vol. XVIII, No. 9, agosto 15, 1969; p. 8.

CAPITULO III

LA ESTRUCTURA DE LA UNAM

1) La cobertura formal de la autonomía.

La forma institucional de la UNAM está sancionada por una legislación particular que se subordina y se vertebra con el artículo tercero constitucional a través de su reglamentación, la Ley Orgánica de la Educación Pública, que en su artículo segundo le -- confiere la facultad de autonormarse.

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, - formulada a iniciativa del rector Alfonso Caso, aprobada por el Congreso de la Unión y publicada por el Diario Oficial con fecha 6 de enero de 1945, define, en primer término, el carácter de la institución: "...es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica...". Tal fisonomía, en la que Caso insistió denodadamente en su exposición de motivos, ubica a la Universidad como una organización que no es ajena a la del estado pero en la cual ha sido delegada la capacidad de ordenarse a si misma. De esta manera, la autonomía, que de eso se trata, viene a ser una modalidad de la descentralización en el régimen del derecho administrativo, esto es, - no una descentralización política como en el caso de las entidades federales, sino simplemente administrativa, por lo que opera

respecto al poder ejecutivo mas no frente al legislativo y al ju
dicial.

Este planteamiento de la autonomía implica un grado de descen--
tralización, estático y dinámico conforme la fórmula de Hans --
Kelsen(1), en donde el orden jurídico particular es creado por --
un órgano interno, compuesto y elegido por miembros de la Universidad, sobre el cual se ha depositado en forma permanente la fa-
cultad reglamentaria.

Lo anterior está previsto en el artículo 2 de la Ley Orgánica, -
que dice: "La UNAM tiene derecho para: I.- Organizarse como lo
estime mejor, dentro de los lineamientos generales señalados por
la presente ley,...". Es este texto y el del citado artículo 1,
en donde aparece todo lo que pudiera considerarse fundamental pa
ra la autonomía, concepto implícito, que funciona como una situación
de hecho pero que carece de una definición jurídica y ofi--
cialmente postulada y que, precisamente por ello, ha dado lugar
a las más variadas intepretaciones.

Con todo, la autonomía es el soporte medular de la estructura --
universitaria. En sus efectos prácticos ha sido traducida a la
"libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura".

Desde esta perspectiva, la autonomía puede ser desagregada en --
distintos factores. En el académico, el artículo 2 establece,
(fracciones II, III y IV) el derecho a "impartir sus enseñanzas
y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de

libertad de cátedra y de investigación; organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente...; expedir certificados de estudios, grados y títulos". Este artículo viene a complementar al que le precede, el que, -- después de determinar el tipo de institución de que se trata, pasa a describir sus fines: "...impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura".

Estos objetivos, sin hacer caso de los subterfugios a los que toda ley puede prestarse, consagran el régimen de autonomía, en lo que a la vida académica interna de la institución se refiere.

Así, en el período histórico que nos ocupa, la UNAM pudo aplicar reformas sin otra restricción que la de su propia capacidad: a principios de 1964 se aprobó la introducción de un año más al bachillerato; desde 1966 se modificaron los diseños curriculares de todas las carreras; se implantaron los planes semestrales y los sistemas de créditos; se concedieron diplomas técnicos a carreras subprofesionales; se abrieron nuevos cursos de posgrado y se elevaron a rango de facultad varias escuelas. Sin embargo, al considerar su ejercicio académico en un contexto extrauniversitario, se advierten las primeras limitaciones. En lo que respecta a la formación de profesionistas, la UNAM depende del reco

nocimiento oficial que se hace a través de la Reglamentación de la Ley de Profesiones, la que se deriva de los artículos cuarto y quinto constitucionales en donde, entre otras cosas, se establece que "la ley determinará en cada Estado cuales son las profesiones que necesitan título para su ejercicio". Así, la Ley Reglamentaria exige en su artículo noveno que "todas las escuelas o instituciones que dentro de la República Mexicana estén dedicadas a la educación superior profesional, están obligadas: a inscribirse en la Dirección General de Profesiones, etc.". Esta Dirección debe otorgar la cédula correspondiente a cada profesión para ser desempeñada con el respaldo de un título debidamente requisitado conforme al mismo reglamento, según lo señala su artículo 2.

Semejantes requerimientos no dejan de ser un mero trámite legal siempre y cuando la correspondencia se efectúe con la debida oportunidad. De otra manera, significan un entorpecimiento de los quehaceres universitarios, como sucedió con cerca de 20 especialidades, principalmente de la Escuela de Ciencias Políticas y de la Facultad de Filosofía y Letras, que la UNAM había gestionado para su reconocimiento desde 1958, con resultados infructuosos. Diez años más tarde se integró una nueva comisión solicitando la reforma de los artículos 2 y 3 de la Ley de Profesiones, a fin de incluir aquellas. Meses después, la Segunda Sala Administrativa de la Suprema Corte de Justicia falló a favor de un amparo particular en contra de la Dirección General de Profesiones,

con lo que influyó decisivamente para que los aludidos títulos de la UNAM fueran reconocidos.

Sin embargo, la limitante más grave -el talón de Aquiles de la autonomía universitaria- se cifra en sus necesidades pecuniaras. En este sentido, la UNAM depende de la tutoría del estado, que cubre aproximadamente el 90% promedio de su presupuesto de egresos, le cede bienes de considerable cuantía y le otorga privilegios fiscales, postales, etc.

La importancia de esta subvención se puso de relieve al entrar en vigor la Ley Orgánica de 1933, por la que el estado se eximía de seguir prestando ayuda económica, lo que ocasionó que la entonces Universidad Autónoma de México estuviese a punto de extinción. La nueva Ley de 1945 establece en su artículo 14, fracción VII, que "los rendimientos de los inmuebles y derechos que el gobierno federal le destine y el subsidio anual que el propio gobierno le fijará en el presupuesto de egresos de cada ejercicio fiscal", serán algunos de los recursos que constituyan su patrimonio. La ley contempla otros elementos patrimoniales pero ninguno reviste significación frente al que proviene del gobierno de la república.

Este subsidio federal forma parte del presupuesto de egresos en materia de educación, por lo que su aprobación depende de la Cámara de Diputados. Es bien sabido que el Plan de Arbitrios propuesto por la UNAM, en lo referente a este rubro, es siempre su-

perior a lo que concede el gobierno, lo que se traduce en una situación deficitaria de características crónicas.

Por otra parte, atendiendo a la formación educativa, la ley postula la finalidad de formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad, por lo que su dotación incumbe necesariamente a la Universidad, mas no en exclusiva.

En este plano, como en otros, los intereses del estado se expresan en coincidencia con los de la UNAM, máxime con la importancia creciente que el desarrollo tecnológico juega en el proceso histórico contemporáneo.

Semejante vínculo supone una correspondencia entre el discernimiento de una y otra institución acerca de la cantidad y de la calidad en la producción de personal calificado. Es cierto que la Universidad disfruta de la prerrogativa legal de cumplir sus objetivos a su particular albedrío, pero cuando existe una dependencia financiera de las magnitudes y con las características -- que ésta padece, su correcto funcionamiento exige compatibilidad con la postura del gobierno, sustentada a nombre del interés público.

El período rectoral del Ing. Javier Barros Sierra contiene significativos ejemplos de los efectos que produce la desfasación y, por ende, de las restricciones de la autonomía en este sentido. La alternativa de incrementar los ingresos universitarios por la vía de las cuotas de los alumnos fue descartada de nueva cuenta

en 1967, cuando el presidente del Patronato, Lic. Carlos Novoa, anunciaba que tal posibilidad no era aceptada y que los aumentos en los gastos deberían recaer en el subsidio federal(2), a pesar de que en ese año el déficit ascendía a 63 millones de pesos. Por parte de la UNAM, las medidas para enfrentar el problema consistieron en solicitar subsidios extraordinarios para abatir el déficit, aplicar una política de austeridad, diversificar y robustecer los ingresos por servicios de investigación y racionalizar los gastos por medio de un Presupuesto por Programas.

Sin embargo, la crisis más grave se produce un año después, en íntima conexión con los sucesos estudiantiles. Entonces, las tasas de aumento anual en el subsidio federal, que registraban un 28% promedio, se desplomaron hasta el 10.7% en 1970.

Comentando los acontecimientos, durante la célebre entrevista -- concedida a Gastón García Cantú, el Ing. Barros Sierra resumía: "desde mayo de 1966 hasta antes del conflicto del 68, puede decirse que, aunque de un modo muy restringido, se hizo entrega -- del subsidio a la Universidad en forma regular, ya desde ese momento insuficiente para las necesidades que se presentaban en la Institución. Al presentarse el conflicto del 68, todo cambió. Es cierto que a la Universidad no se le suspendió totalmente el subsidio, pero si se redujo a la cantidad mínima indispensable"(3).

Resulta evidente que una política de restricción en el subsidio repercute perjudicialmente en la vida universitaria.

Un buen número de proyectos tuvieron que ser suspendidos en la UNAM después de 1968 y aún el ejercicio libre de su estructura administrativa se vio mermado por el trato del gobierno federal, cuando la posibilidad de reelegir al rector fue suspendida como efecto de las presiones ejercidas. En la antecitada entrevista, el Ing. Barros Sierra relata las circunstancias de su salida: "después del conflicto de 1968 no era yo por cierto, un hombre que fuera grato al poder público. Había sido muy difícil para mí lograr aumentos de subsidio, fondos destinados a construcciones, equipo y mobiliario de la Universidad y esa política de estrechez económica, que se parecía mucho a un boicot parcial, iba a continuar si yo seguía al frente de los destinos universitarios. Opinaba yo que era necesario que llegara un nuevo rector, que pudiera establecer o tuviera de antemano mejores, mucho mejores relaciones con el poder público, presente y futuro, de las que yo había tenido; yo había agotado todas mis posibilidades de gestión a favor de la Universidad, estrellándome contra limitaciones externas prácticamente invencibles para mí" (4).

Años antes, en una declaración oficial hecha por el rector a solicitud del Consejo Universitario y a nombre de la UNAM, se había dicho: "hay violación de la autonomía cuando el Estado, por cualquier medio, coarta la independencia académica de la Universidad o impide que ella se rija internamente" (5). Es claro, pues, que frenar las tendencias de desarrollo, obstaculizar y paralizar programas académicos, exigir acoplamiento conductual e

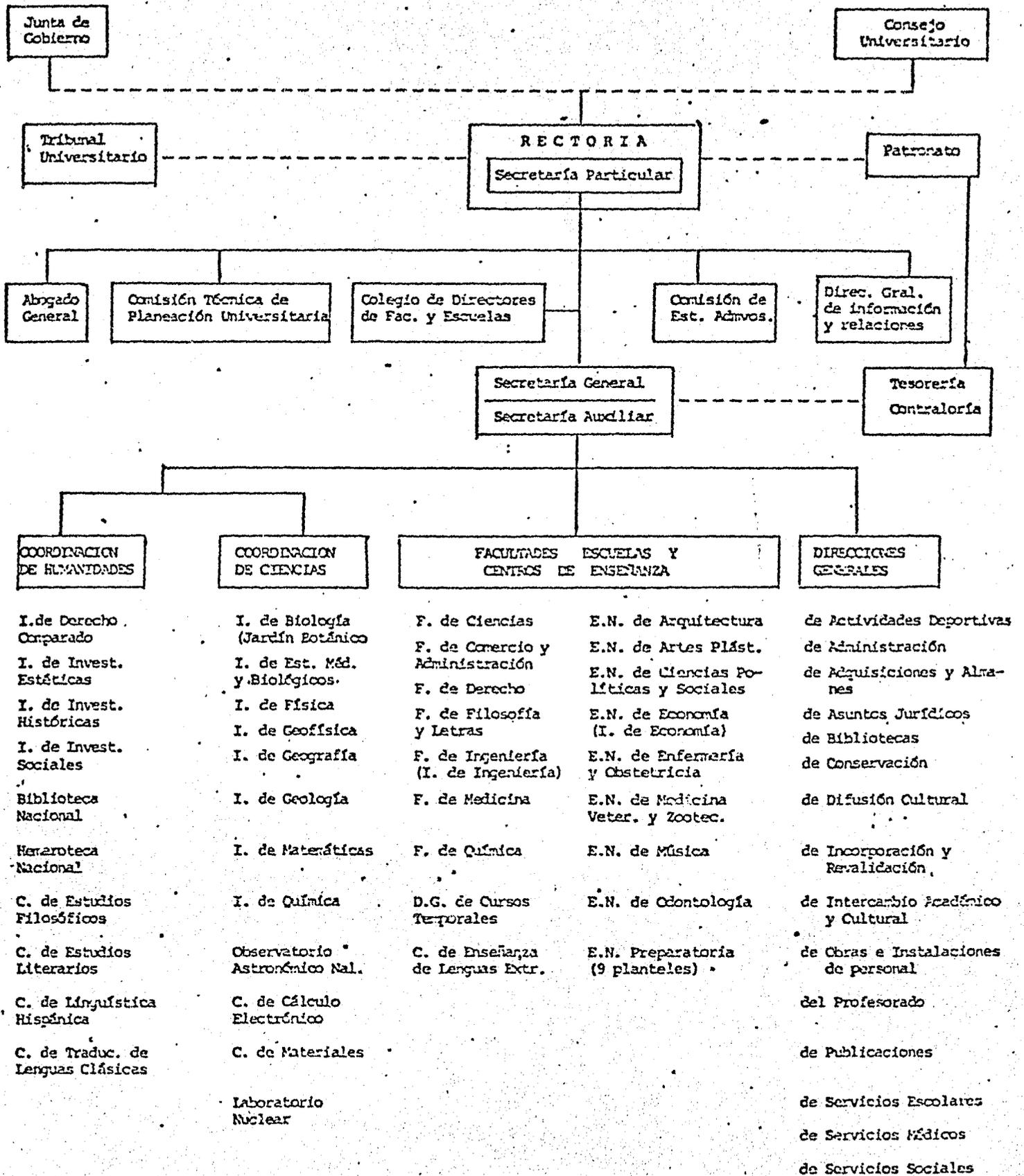
influir determinadamente en la elección del rector, son violaciones a la autonomía, por lo menos desde el punto de vista universitario y todo ello se hace posible en virtud de la fuerte tutoría financiera del estado.

Existen, desde luego, otras maneras de intervención gubernamental en la vida universitaria, como el manejo de distintos grupos estudiantiles, denunciado por Barros Sierra, o la muy contravertida ocupación militar de septiembre 68, pero las anteriores tienen la particularidad de ser fruto de una relación, en lo económico, no suficientemente especificada.

2) Dinámica de la estructura interna de poder.

Otro de los aspectos del régimen autónomo es la prerrogativa de "organizarse como lo estime mejor", según señala la fracción I del artículo 2. En este sentido, se puede afirmar que la UNAM no ha tenido cortapisas en cuanto a la reforma de su aparato administrativo; las modificaciones hechas podemos considerarlas referidas a ampliaciones cuantitativas y cualitativas en los servicios.

La estructura administrativa, tal y como aparece en 1967, después de haber experimentado los cambios más decisivos de la reforma emprendida por Barros Sierra, está representada en el siguiente diagrama.



Tomado de: UNAM. SECRETARIA GENERAL.

Diagramas estructurales y funciones de las dependencias universitarias; cuadro 1.

Esta se vertebra a partir de los órganos de autoridad universitaria, los que son señalados por la Ley Orgánica en el artículo 3 y definidos en los nueve subsiguientes: 1. La Junta de Gobierno; 2. El Consejo Universitario; 3. El Rector; 4. El Patronato; 5. Los directores de facultades, escuelas e institutos, y 6. Los consejos técnicos.

La Junta de Gobierno se integra con quince personas elegidas originalmente por el Consejo Constituyente y ordenadas por insaculación, a fin de que la ocupante del último lugar sea desplazada anualmente por un nuevo miembro estableciendo así, ciclos renovables por antigüedad. El cargo es honorario y sus funciones son: nombrar al rector, a los directores de facultades, escuelas e institutos y a los miembros del Patronato; resolver los acuerdos del Consejo vetados por el rector y los conflictos entre autoridades y expedir su propio reglamento. Para la validez de sus acuerdos se requiere del voto aprobatorio de por lo menos diez miembros.

A principios de 1965 los integrantes de la Junta eran los señores José Castro Estrada, Lic. en Derecho, quien fungía como presidente; Lic. en Derecho, Raúl Pous Ortiz; Dr. en Derecho Luis Garrido; Lic. en Derecho, Trinidad García; Lic. en Economía, Ricardo Torres Gaytán; Dr. en Derecho, Antonio Martínez Baez; Dr. en Historia, Edmundo O'Gorman; Dr. en Medicina, Alfonso Millán; Dr. en Medicina, Bernardo Sepúlveda; Dr. en Medicina, Salvador Aceves; Dr. en Química, Fernando Orozco; Lic. en Derecho Alfonso

Noriega Jr.; Contador Público, Wilfrido Castillo Miranda; Inge--
niero Civil, Fernando Hiriarte, y el Arquitecto José Villagrán -
García.

En cumplimiento de sus funciones y al acercarse la fecha de ven--
cimiento -13 de febrero de 1965- del período rectoral del doc--
tor Ignacio Chávez, la Junta inició el proceso para elegir rec--
tor. Los más mencionados como candidatos, además del mismo Chá--
vez, eran los licenciados Salvador Azuela, Agustín García López
y el ingeniero Javier Barros Sierra(6). El mecanismo empleado -
para la selección consiste fundamentalmente en la auscultación,
en conformidad con la fracción I del artículo 6 que señala que -
para elegir rector, la Junta "explorará, en la forma que se esti--
me prudente, la opinión de los universitarios". Este procedi--
miento, no del todo explícito por lo demás, intenta diferenciar--
se de los mecanismos tradicionales de elección al no basarse so--
lo en indicadores cuantitativos como el voto, sino en apreciacio--
nes cualitativas, observando las corrientes de opinión de los --
grupos que, a juicio de la Junta, son naturales y significativos.
De esta suerte, en la formación de ternas se siguen tres pasos:
1) el registro de opiniones dentro del ambiente universitario, -
el cual se puede hacer con o sin instrumentos sociológicos; --
2) la detección del impacto que sobre este ambiente produce una
selección determinada, y 3) el análisis de la persona y de su --
trayectoria. Una vez integrada la terna, la Junta decide por --
uno de los candidatos, con fallo inapelable.

El 22 de enero de 1965, el Lic. Castro Estrada, en su calidad de presidente de la Junta de Gobierno, anunció que el Dr. Chávez era el elegido e informó que la resolución era fruto de tres reuniones de estudio, en las que habían sido considerados siete candidatos. La votación fue de 12 a favor por 3 en contra, con lo -- que se cumplió y se sobrepasó el requisito mínimo fijado por la ley, la cual, en otra parte, admite la posibilidad de una reelección.

La elección motivó una serie de expresiones adversas por parte de varios maestros preparatorianos y en especial, de grupos estudiantiles. Los presidentes de las sociedades de alumnos de Ciencias Políticas y Sociales, de Ciencias, de Economía y de Derecho, entregaron un memorándum a la Junta expresando su inconformidad e incluso, la Federación Universitaria de Sociedades de Alumnos, encabezada por Sergio Romero Ramírez, hizo otro tanto, a pesar -- del abierto reconocimiento y del patrocinio que le debía al funcionario universitario.

La decisión, nítidamente legal, obedecía en gran medida a una lógica de continuidad ya que, apenas seis meses atrás, Chávez había tomado la iniciativa de una reforma universitaria que cuando la elección, solo contaba con la formación de cuatro comisiones para ponerla en marcha, esto además de la reforma al bachillerato, el programa de superación académica y otros, iniciados por -- el rector con franco tinte personal. No es pues casual que al -- entrar Barros Sierra se encontrara con una Junta "mayoritariamente

te integrada por un grupo enteramente polarizado en torno de la personalidad del anterior rector" (7) como él mismo manifestó, y que ciertos miembros intentaran hacerle pagar por las vejaciones de que fue objeto su predecesor.

Y es que, en efecto, la transferencia de rector, en mayo de 1966, fue fruto, en parte, de una fuerte reacción estudiantil originada por un cambio de horarios en la Facultad de Derecho y por la expulsión de varios dirigentes estudiantiles, en medio de un ambiente calificado por sus impugnadores de arbitrariedad, intolerancia y abuso de poder.

Una huelga iniciada en esa Facultad, en contra de su director el Lic. César Sepúlveda, comenzó a extenderse hasta el punto de ser respaldada por otras escuelas del área de humanidades y de solicitar la renuncia del Dr. Chávez, quien, presionado en forma violenta y ante un evidente descontento, la presentó a la Junta el 27 de abril.

Corrían entonces rumores acerca de un conflicto entre el rector de la UNAM y el presidente de la república, pero como señaló con posterioridad uno de los líderes estudiantiles que intervinieron en la deposición, Leopoldo Sánchez Duarte, "probablemente el sector oficial simplemente toleró que las cosas llegaran al extremo que llegaron porque también había el interés de sacar a Chávez, pero eso no lo podemos saber, son meras especulaciones" (8).

La elección del rector sustituto, anunciada por el presidente de la Junta el 5 de mayo, después de efectuado el procedimiento tradicional, recayó sobre el ingeniero Javier Barros Sierra, persona con una amplia trayectoria universitaria y pública: ingeniero civil y maestro en ciencias matemáticas, consejero universitario en varias ocasiones, director de la Facultad de Ingeniería - de 1955 a 58, catedrático en varias escuelas y facultades, investigador del Instituto de Matemáticas, titular de la Secretaría - de Obras Públicas de 1958 a 1964 y, a la fecha de su nombramiento, director del Instituto Mexicano del Petróleo.

Parece indudable que la designación venía respaldada por el beneplácito del ejecutivo, debido a los antecedentes de Barros Sierra a su paso por la administración pública. Entregó el funcionario la Secretaría de Obras Públicas, después de haber hecho -- una profunda reforma en ella, separándola del área de comunicaciones, con una cuenta libre de adeudos para el próximo sexenio y con sus compromisos de obras terminados, lo que fue traducido como una garantía de eficacia administrativa, garantía a la que habría de sumarse la de lealtad política, de igual o aún de mayor valor que la precedente, dentro del ámbito político oficial. En este sentido, cabe recordar un importante discurso pronunciado por Barros Sierra en Zacatecas, unos meses antes del cambio de poderes, en junio de 1964, ante el presidente López Mateos, -- los ministros de Hacienda, Salubridad, Recursos Hidráulicos, -- Agricultura, Comunicaciones, Patrimonio y el director del IMSS,

en donde precisó que "los miembros del gabinete, sin excepción, en cuanto colaboradores del Presidente de la República, son responsables y solidarios, ante el pueblo de México, de los aciertos o desaciertos del régimen al que sirven" y agregó que, como titular de la SOP no había tratado de ser intérprete "sino ejecutor de los acuerdos del primer magistrado"(9). Tales características encuadraban perfectamente en el aparato encabezado por -- Díaz Ordaz quien, con el caso de Chávez, había dado muestras de disgusto frente a una acción independiente, que venía a ser entendida casi como una insubordinación de acuerdo con su particular concepto de la autonomía y de la descentralización.

Por otra parte, considerando ahora el punto de vista del estudiantado organizado e impugnador, la personalidad de Barros Sierra satisfacía potencialmente las exigencias de estos grupos.

A manera de ejemplo, citamos los requerimientos solicitados por el Consejo Estudiantil Universitario, anotados en un pliego petitorio, con motivo de la salida de Chávez: "El nuevo rector debe reunir lo siguiente: a) que comprenda que la Universidad y la educación atraviesan una crisis que implica la necesidad de una reforma; b) que acepte el diálogo; c) que traiga iniciativas concretas de trabajo; d) que su pensamiento y su edad estén cerca de la juventud"(10).

De esta manera, la opción por Barros Sierra quería ser la solución idónea, ante la posibilidad de cubrir diversas exigencias, a un momento coyuntural crítico de la vida universitaria. Cuan-

do tomó posesión como rector, el 11 de mayo del 66, el Lic. Castro Estrada advertía: "la hora es particularmente difícil, Sr. Barros Sierra, pero su linaje universitario, sus cualidades y su experiencia, su carácter y limpieza de sus propósitos son nuestra mejor garantía de éxito y de supervivencia..."(11). Con ello, el presidente de la Junta dejaba traslucir el optimismo con el que se había decidido por el sustituto de Chávez, cifrando en él la esperanza de conjurar una crisis interna expresada en la agitación estudiantil y, a la vez, de limar asperezas con el gobierno federal, esta última preocupación explicable, entre otras razones, porque en la Junta "había una mayoría de funcionarios gubernamentales de distintas jerarquías" quienes "hacían fiel eco de los pensamientos y de los deseos del gobierno"(12).

Por su lado, el ahora rector, durante la misma ceremonia, expuso la postura de la cual partiría: "Es preciso repetir que llego sin compromiso alguno, salvo el que contraigo con la Universidad misma...hay que abrirnos ampliamente a la comunicación y al diálogo de buena voluntad...es indispensable, asimismo, que revisemos a fondo la estructura y los métodos, en la docencia, en la investigación, en el gobierno interno y en lo administrativo... más los cambios antedichos no incluyen, en forma alguna, la demolición de los órganos sanos, los buenos planes en marcha y las obras positivas que han dejado a su paso otras autoridades"(13).

Comparado este discurso con el pronunciado cuatro meses atrás -- por el Dr. Chávez, en su segunda protesta como rector, se advier

te un claro cambio de tónica y, en fin, de perspectiva política. En aquella ocasión el galeno había dicho: "mi preocupación fundamental, y creo que la de todos en esta Casa, aparte la de consolidar los logros académicos obtenidos y complementarios y mejorarlos, está polarizada a resolver el problema de la sobrepoblación escolar" (14). Ahora, y por razones imputables no sólo ni primordialmente a las características personales de los funcionarios, como a los planteamientos de la circunstancia misma, se enarbolaba la necesidad de un "diálogo abierto" como signo de una democratización en la vida universitaria, emparejada al ideal de superación académica.

La Universidad, en este sentido y por virtud de sus peculiaridades, caja de resonancia de los procesos sociales, registraba por anticipado la urgencia de una reforma institucional a nivel global. En la precitada alocución, Barros Sierra subrayó que "los hombres somos transitorios y los valores institucionales están muy por encima de nosotros", para mostrar que lo que importaba, en última instancia, era garantizar la continuidad de tales valores, siendo para ello precisa la revisión "a fondo" de la estructura y los métodos pero sin incluir, "en forma alguna" la demolición de los órganos sanos. La reforma universitaria, que no meramente académica o administrativa, fue emprendida por el novel rector sin que pudiera evitar, con ello, la tremenda convulsión de 1968, por la causa, simple a fin de cuentas, de que la fuerza impulsora no estaba dentro de la Universidad.

De esta manera, la Junta de Gobierno de la UNAM influyó determinantemente en los destinos de la institución, cuyas necesidades fueron interpretadas por el organismo electoral a nombre de toda la colectividad, para signar la orientación política de la máxima casa de estudios del país, desde una perspectiva de privilegio y con fallo inapelable, por tratarse, junto con el Patronato, del único grupo universitario que no tiene responsabilidades ante nadie, según se desprende de la lectura del título séptimo -- del Estatuto General*. La elección del rector, con todo lo que ello implica, fue confiada por completo a la libre discreción de la Junta, quedando la participación del resto de los universitarios reducida a la manifestación de su opinión.

En el mismo orden, la Junta designó a los directores de facultades, escuelas e institutos, conforme al procedimiento señalado por el artículo 11 de la Ley Orgánica, o sea, en base a propuestas del rector. La relación de los directores, a principios de 1967, era como sigue: En la Facultad de Ciencias, el Dr. Fernando Prieto Calderón; en Comercio y Administración, el C.P. Carlos Pérez del Toro; en Derecho, el Lic. Ernesto Flores Zavala; en Filosofía y Letras, el Dr. Leopoldo Zea; en Ingeniería, el Ing. Manuel Paulín Ortiz; en Medicina, el M.C. Carlos Campillo Sáinz; en Química, el Q. Manuel Madrazo Garamendi; en la Escue

* Las citas de Leyes, reglamentos, artículos, incisos y fracciones corresponden a la legislación universitaria vigente a la época de nuestro estudio.

la Nacional de Arquitectura, el Arq. Ramón Torres Martínez; en la de Artes Plásticas, el Prof. Antonio Trejo Osorio; en la de Ciencias Políticas y Sociales, el Lic. Enrique González Pedrero; en Economía, la Lic. Ifigenia Martínez de Navarrete; en Enfermería y Obstetricia, el M. C. Alejandro Guevara Rojas; en Medicina Veterinaria y Zootecnia, el M.V. Pablo Zierold Reyes; en la Nacional de Música, el Prof. Manuel Reyes Meave; en Odontología, el Cir. Dent. Jesús A. Sarabia Aguilar, y para la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria fue nombrado el Lic. Vicente Méndez Rostro; en el caso de los institutos, los únicos cambios ocurrieron en el de Investigaciones Económicas y en el de Ingeniería, a donde entraron el Lic. Diego G. López Rosado y el Dr. Roger Díaz de Cosío, respectivamente. En la Dirección General de Cursos Temporales fue ratificada la Dra. María del Carmen Millán y en el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras, el Lic. José Salgado y Salgado.

La decisión última de todas estas designaciones, al igual que en el caso de la de rector, fue obra de la Junta de Gobierno, quien por ley se adjudicaba, además, la facultad en exclusiva de su remoción. Las posibilidades de objetar los nombramientos están contempladas por el Estatuto General y se reducen a los siguientes casos: Capítulo V, artículo 36, los consejos técnicos pueden impugnar las ternas formuladas por el rector solo en el caso de que los candidatos no satisfagan los requisitos señalados por la ley; artículo 34; el rector podrá solicitar a la Junta la re-

moción por causa grave. Más adelante, en el artículo 81, se señala que "los directores...solo serán responsables ante la Junta de Gobierno y ante el rector", de tal suerte que el alumnado, -- que conforma con mucho la parte mayoritaria, no tiene la prerrogativa legal de recusar a sus directores. Otro tanto sucede -- con el personal administrativo y aún con los demás funcionarios, los que únicamente mantienen la posibilidad de manifestar su inconformidad para que la Junta decida.

La argumentación a favor de semejante estructura de poder parte de una implícita y obligatoria aceptación de neutralidad. En este sentido, cabe citar un párrafo de la declaración hecha por el Consejo Universitario a raíz del movimiento estudiantil: "Recordemos que la autoridad en nuestra Casa de Estudios se funda en el consenso de todos sus integrantes, que es autoridad de la razón y la moral, no de la fuerza. Por eso, si demandamos democracia al nivel nacional, debemos practicarla ejemplarmente en nuestra Institución y no confundir jamás a nuestra comunidad con una organización política"(15). De esta forma, cualquier intento de revocar las decisiones de la Junta que exceda los límites de la petición, resulta injustificable y entra de lleno y de inmediato, al terreno de la ilegalidad.

Este planteamiento dio lugar a una serie de expresiones adversas por parte del estudiantado, que iban desde solicitar la desaparición de la Junta de Gobierno hasta el presionar para la destitución

ción de algunos directores; en algunos casos, llegaron a convertirse en conflictos de grandes proporciones.

En el período que nos ocupa, son frecuentes los enfrentamientos con directores, tanto de parte del alumnado, como del personal docente y administrativo, pero son dos, por su magnitud, los que amenazaron de manera grave la paz institucional, ambos acaecidos a principios de 68.

En la Facultad de Medicina se desató una campaña en contra del Dr. Carlos Campillo Sáinz, a raíz de un fraude por 200 mil pesos cometido en 1967 y del que resultó consignado el contador de dicha Facultad. Campillo Sáinz fue señalado como corresponsable del fraude, en una denuncia hecha por la Sociedad de Alumnos a través de José Manuel Pereda Crespo. Se habló entonces de corrupción y de desorden administrativo y se empezó a editar un periódico estudiantil en donde se hacía una crítica mordaz de los funcionarios.

Al operarse en esta dependencia la reforma académica, se gestó una corriente de oposición a los lineamientos adoptados por la dirección. De nueva cuenta Pereda Crespo encabeza las denuncias de manera sistemática, hasta que su actividad es cortada por una detención como presunto responsable del robo de expedientes que contenían los resultados de los exámenes psicopedagógicos de los estudiantes de medicina.

La desaparición de los expedientes ocurrió el 10 de marzo de -- 1968 y de inmediato las autoridades del plantel acudieron a la -- Procuraduría del Distrito. Pereda Crespo quedó a disposición -- del juez de primera instancia de Coyoacán para seguirle un proce- so; mientras, en contrapartida, el Movimiento Universitario de -- Renovadora Orientación (MURO) integraba un comité pro libertad -- del detenido en el cual habrían de participar activamente los -- consejeros alumnos de Medicina ante el Consejo Técnico y el Uni- versitario.

El MURO insistió en la destitución de Campillo Sáinz argumentan- do que, además de corrupción, incompetencia administrativa y des- potismo, él era el responsable de la confabulación que llevó a -- Pereda Crespo y a otro estudiante, a la cárcel.

El MURO continuó con la agitación, participando durante los me-- ses siguientes en algunos actos violentos suscitados en Medicina e Ingeniería; los consejeros estudiantes publicaron desplegados en la prensa capitalina y el Comité pro Libertad siguió sus ges- tiones, pero Campillo Sáinz se mantuvo en la dirección y Pereda Crespo en la cárcel.

Por otra parte, el conflicto acaecido en la Escuela Nacional de Odontología, más o menos simultáneo al de Medicina, concluyó de manera distinta. Siendo su director el cirujano dentista Jesús A. Sarabia Aguilar, el problema se perfila al formarse un comité depurador de la Escuela, el cual acusa a Sarabia de ejercer el --

cargo con arbitrariedad, habiendo sucedido el despido de más de sesenta profesores y la disolución del departamento de Ciencias.

El 22 de marzo, el Dr. Ignacio Reynoso Obregón, exdirector de la Escuela, presenta a la Junta de Gobierno una petición para destituir a Sarabia la cual, habiendo sido rechazada, motiva una tentativa de huelga en cuatro planteles. El día primero de abril el edificio de Odontología es ocupado por un centenar de estudiantes, quienes elaboran y entregan al rector un pliego petitorio en inconformidad con el trabajo del director. Cinco días después, el edificio es atacado por un grupo de choque para desalojar a los huelguistas. Sarabia es señalado como responsable de la agresión y el día seis, el edificio es entregado al director del Patrimonio Universitario.

El 24 de abril la Junta de Gobierno, en sesión extraordinaria, sugiere una licencia por 30 días al Dr. Sarabia, para efectuar una investigación. El director acepta la licencia y finalmente, el 22 de mayo, la Junta decide su destitución.

Estos ejemplos ilustran sobre cual era la vía común, por inexistencia de otras, para oponerse a las decisiones de la Junta.

La composición de la Junta se modificó cualitativamente a lo largo del rectorado de Barros Sierra. Según su propio decir, de una mayoría de sus miembros que eran a la vez funcionarios gubernamentales, se pasó a una minoría y aseguró que "esto no fue por acción mía, sino por un consenso general de los universitarios -

que se reflejó en las elecciones que, sucesivamente, se hicieron en el seno del Consejo de la Universidad" (16). La relación de las substituciones fue como sigue: el 31 de agosto de 1966 protesta ante la Junta el Lic. Gilberto Loyo, en cambio por el Lic. Trinidad García, quien llegó al límite de edad previsto por el Reglamento; el 7 de noviembre de 1966 hace lo propio el Ing. Antonio Dovalí Jaime y sale el Dr. Alfonso Noriega por renuncia; el 13 de diciembre de 1966 entra el Dr. Guillermo Torres Díaz y sale, por ministerio de ley, el Dr. Luis Garrido; durante 1967 entran el Dr. Manuel Terán Mata, 17 de marzo; el Arq. Enrique del Moral, 16 de marzo, y el Dr. Raoul Fournier Villada, 28 de agosto, en lugar del Dr. Bernardo Sepúlveda, quien renuncia, del Dr. Fernando Orozco, quien sale por ministerio de ley y del Dr. Antonio Martínez Báez, también por ministerio de ley, respectivamente. Otras dos personas se integran a la Junta, el 31 de julio de 1968 y el 19 de mayo de 1969, en cambio del Dr. Edmundo O'Gorman y del Dr. Alfonso Millán, quienes abandonan por ministerio de ley; se trata del Dr. Manuel Quijano y del Dr. Francisco López Cámara.

Fue esta renovada Junta de Gobierno la que rechazó la solicitud de renuncia presentada por el rector en septiembre de 1968, durante la ocupación militar de la Ciudad Universitaria, y la que propuso su reelección a principios de 1970.

El ingeniero Barros Sierra, gravemente afectado en su salud y contando con la antipatía de las autoridades federales, rehusó

la posibilidad de continuar un nuevo período en la rectoría.

El 6 de mayo de 1970, protesta como rector el sociólogo Dr. Pablo González Casanova.

La tríade de las autoridades cupulares de la UNAM se completa -- con el Consejo Universitario. Las tres instancias se vertebran a partir de su propia especificidad y toman como eje de la relación a la figura del rector, quien aparece como jefe nato de la institución y como su representante legal, obligado a cuidar del exacto cumplimiento de las disposiciones tanto de la Junta de Gobierno como del Consejo Universitario, según se lee en el artículo noveno de la Ley Orgánica. Queda así conformado un bloque de poder al que se subordinan el resto de las instancias de mando. Su funcionamiento ha sido, por tradición, de total armonía; al menos en el lapso de 1966 a 1970 no se registra un solo caso de incompatibilidad en las decisiones fundamentales, ni aún de discrepancia (como ilustración de lo anterior, valgan las siguientes observaciones: la única ocasión en que la Junta se opuso a una decisión del rector fue cuando éste presentó su renuncia, y la única vez en que usó de su facultad para vetar acuerdos del Consejo, fue cuando se propuso la publicación de una felicitación a la labor concluida por el ingeniero).

Las facultades ejecutivas del rector se extienden, sin embargo, hasta el seno del Consejo Universitario, en el cual funge como presidente, gozando de capacidad para vetar sus acuerdos, siempre y cuando no tengan carácter técnico. El puede convocarlo, -

proponer la designación de los miembros de las comisiones y actuar como presidente exoficio en ellas, de conformidad con el artículo 33 del Estatuto General.

El Consejo se integra, además del rector, por los directores de facultades, escuelas e institutos, un representante profesor y un representante alumno de cada una de las facultades y escuelas, con sus respectivos suplentes, un profesor representante de los centros de extensión universitaria y un representante de los empleados de la Universidad. El secretario general de la institución es, a la vez, del Consejo.

Las funciones previstas por la legislación universitaria para el Consejo son: expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo; conocer de tales asuntos y de cualquier otro que no caiga bajo la competencia de otra autoridad. Este organismo puede trabajar en pleno o en comisiones (permanentes o especiales). Las comisiones que aparecen anotadas en el artículo 24 del Estatuto General son, las nueve, de carácter permanente: de Difusión Cultural; de Honor; de Incorporación y Revalidación de Estudios; del Mérito Universitario; de Presupuestos; de Reglamentos; de Títulos y Grados; del Trabajo Docente y de Vigilancia Administrativa.

El Consejo tiene vigencia legal por cuatro años, después de los cuales debe ser renovado, excepto en el caso de los consejeros -

alumnos (substituídos cada dos); sus sesiones ordinarias están planeadas para cada tres meses y con una duración máxima de cinco días para cada oportunidad. El pleno del Consejo consta de 67 miembros y forman mayoría legal sus dos terceras partes, o sea, 45 de sus miembros.

El Consejo que fungía al tiempo de la reelección de Chávez, fue disuelto* con la caída de éste. El nuevo Consejo, correspondiente a la gestión del Ing. Barros Sierra, quedó instalado en agosto de 1966. En esa oportunidad, el rector informó a los asistentes que estaba ya en marcha un plan de reestructuración para la vida académica y administrativa, para lo que solicitó de los consejeros colaboración y comprensión a las iniciativas de la rectoría. De igual manera, les advirtió que "una renovación universitaria como la descrita no puede comenzar por la reforma a los ordenamientos legales que, lógicamente, debe ser la última etapa" (17). La insistencia en la legalidad de las autoridades y en la institucionalidad, es clara: "importa recordar a los estudiantes que la autoridad universitaria, hacia la cual algunos manifiestan un temor y una aversión casi patológicas, es un instrumento legal y moral que la comunidad conviene en depositar en ciertas manos, para que con su auxilio indispensable se alcancen las metas prefijadas. En la medida en que se desvía de ellas o

* Tal acontecimiento fue producto de la renuncia masiva de los directores de facultades y escuelas.

incurrir en abuso, el funcionario está faltando a su deber y su autoridad decae; pero no hay que confundir tales fallas personales con defectos en la ley o en la institución misma" (18).

Las directrices de la máxima casa de estudios del país quedaron establecidas por un proceso contundentemente legal. La modernización de su vida académica, la inamovilidad de su estructura jerárquica, el acoplamiento a las posturas detentadas por el gobierno federal*, el acotamiento de los espacios participativos y, en general, su práctica social concreta, fueron operadas (con una lógica de continuidad, desde luego) revalidando su propia normatividad. Su dinámica, dentro de una formación piramidal, recorre desde el establecimiento de la Junta de Gobierno, la elección del rector y su aceptación por el Consejo Universitario, hasta su aplicación a los componentes inferiores.

El Consejo aprobó y colaboró en todas las iniciativas presentadas por la rectoría. La previsión de la ley, artículo 27 del Estatuto General, respecto a la toma de resoluciones por el Consejo, determina que serán adoptadas por votación económica con simple mayoría, salvo en casos excepcionales. El mismo artículo establece que cuando el Consejo funcione en pleno, actuará válida-

* En el mismo mensaje, el rector afirmó que "la Universidad no tiene por qué estar en pugna con un Estado respetuoso de su autonomía. El que los actos del gobierno puedan ser objeto del examen y de la crítica universitarios...no ha de conducirnos a olvidar que nuestros objetivos son comunes a los del Estado..."

mente con la asistencia de más de la mitad de sus miembros, a me nos que se trate de tomar decisiones para las cuales se exija -- una mayoría especial, de tal suerte que el quórum mínimo será de 34 consejeros, de los cuales se requerirá, en votación económica, de veintitres para tomar resoluciones. Para los casos de excepción a los que la ley se refiere, que exige la mayoría especial (verbigracia, las reformas al Estatuto General), se estipula una mayoría de las dos terceras partes, es decir de 45 consejeros.

La coincidencia del Consejo con los puntos de vista del rector -- no es extraña si se considera, por ejemplo, que de sus 67 miembros, 31 de ellos son directores en cuya elección intervino él -- mismo. Por otra parte, una vez instalado el Consejo, las decisiones que éste asume son inapelables (excepción hecha de la capacidad de vetarlas de que disfruta el rector).

Son 35 los miembros cuya pertenencia está sujeta a elección (pro fesores, estudiantes y empleados). La representatividad que tienen es de carácter libre o fiduciario (19); pues la ley no establece mecanismos de control por parte de los representados, según se desprende del artículo 81 del Estatuto General, que dice: "los miembros del Consejo Universitario... solo serán responsa-- bles ante estas autoridades (la Junta y el rector) en lo que toca a sus actividades en (este cuerpo)". La única previsión, en este sentido, aparece en el artículo 51 del Reglamento del H. -- Consejo Universitario: las acusaciones en contra de algún Conse jero que se hagan con motivo de su actuación como tal, podrán --

ser presentadas por cualquier universitario; de esta acusación, al recibirse por el rector, se informará al acusado, para que el Consejo, erigido en jurado, resuelva la sanción o la declare improcedente. Asimismo, el Consejo goza de la posibilidad, artículo 26 de su Reglamento, de acordar que sus sesiones se verifiquen con el carácter de secretas.

La representación ante el Consejo Universitario resulta desproporcionada si se atiende a la composición cuantitativa de la UNAM. Así, en la nómina del Consejo, usada durante 1966 para verificar asistencia en las sesiones, aparecen 17 consejeros profesores propietarios representando a una población docente (no incluye investigadores) de 7,290 personas; 17 consejeros alumnos propietarios (los consejeros por la Escuela de Economía se abstuvieron de participar en el Consejo, por considerarlo antidemocrático), para una población de 78,869 alumnos y un solo consejero propietario representando a 6,040 empleados (personal de confianza, especializado, administrativo y auxiliar de administración), frente a 32 consejeros que ejercen como autoridades individuales (en la lista no aparece ningún representante de centros de extensión universitaria).

El Consejo instalado en agosto de 1966 se caracterizó por sus trabajos en pro de la reforma propuesta por Barros Sierra. En ese período (desde agosto 1966 hasta abril 1970), el organismo sesionó en 26 ocasiones (cinco de ellas extraordinarias) y, solo en lo que se refiere a creación y cambios de planes de estudio,

recibió y aprobó 275 solicitudes, cifra que contrasta con el total de 24 aprobaciones hechas por el Consejo en los dos períodos del rector Chávez.

De la incumbencia facultativa del Consejo eran también las siguientes actividades: análisis y aprobación, en su caso, de las cuentas anuales de la institución; elaboración de calendarios escolares; autorización de incrementos salariales; designación de grados honorarios y expedición o modificación de reglamentos universitarios.

En la época de Barros Sierra se introdujeron 14 modificaciones al Estatuto General: artículo 8 (en sesiones del 22 de septiembre 1967, 26 de enero de 1968 y 23 de noviembre 1969); artículo 9 (22 de septiembre 1967 y 16 de diciembre 1967); artículo 24 (27 de febrero 1968); artículo 33 (22 de septiembre 1967); artículo 49 (22 de septiembre 1967); artículo 50 (22 de septiembre 1967); artículo 64 (22 de septiembre 1967); artículo 76 (28 de noviembre 1969); artículo 86 (28 de noviembre 1969); artículo 12 transitorio (suprimido el 22 de septiembre 1967). Asimismo se derogaron, en sesión del 18 de mayo de 1967, las reglamentaciones a sus artículos 2; 76 fracción II y 84 fracción I.

Otras disposiciones legislativas llevadas a cabo por este organismo, fueron las derogaciones del Reglamento General de Becas y del Reglamento General de las Funciones del Patronato Universitario (sesión del 18 de mayo 1967); la modificación a los artícu--

los 28, 108, 109 y 118 del Estatuto del Personal Docente al servicio de la UNAM (sesión del 13 de marzo 1967) y la adición de un artículo, 14 transitorio (20 de diciembre 1966); la elevación a rango de Estatuto del Reglamento de los Investigadores al servicio de la UNAM (en sesión del 18 de mayo 1967), con la modificación previa a sus artículos 25, 38, 39 y 48 (13 de marzo 1967) y la aprobación de los reglamentos generales que a continuación se enumeran: de Exámenes para 1967 (30 de noviembre 1966); de Exámenes (28 de noviembre 1969); de Pagos (20 de diciembre 1966) con una modificación (22 de septiembre 1967); de Inscripciones (20 de diciembre de 1966), rectificado en una ocasión (26 de febrero 1968) y derogado en función de uno nuevo (13 de febrero -- 1970); de Incorporación y Revalidación de Estudios (20 de diciembre 1966), con adición del artículo 11 (5 de julio 1968) y modificación de su artículo 1 (5 de julio 1968); de Estudios Superiores (18 de mayo 1967); de Estudios Técnicos y Profesionales (15 de diciembre 1967); de los Centros de Extensión universitaria -- (13 de febrero 1970) y el del Reconocimiento al Mérito Universitario (30 de noviembre 1967) (20). Esta febril actividad legislativa del Consejo obedeció a la iniciativa de reforma académica y administrativa presentada por la rectoría.

En ella colaboraron también, de acuerdo a su competencia, los -- Consejos Técnicos de las distintas facultades, escuelas e institutos. Esta instancia de autoridad trabaja subordinada a la autoridad superior del Consejo Universitario y a la del rector y --

son integrados, en el caso de facultades y escuelas, por un representante profesor de cada una de las especialidades y dos representantes alumnos, presididos con voz y voto por el director del plantel respectivo. A su vez, los institutos se agrupan por dos Consejos Técnicos: el de la Investigación Científica y el de Humanidades y se componen con el coordinador del área, el director de la Facultad de Ciencias y el de Filosofía y Letras y los directores de los institutos correspondientes. Se trata de órganos colegiados de consulta que requieren, en todo caso, de la aprobación de las autoridades superiores antes mencionadas.

Las obligaciones y facultades que les señala la ley, artículo 47 del Estatuto General de la UNAM, son entre otras, estudiar y dictaminar proyectos de reglamento del plantel; estudiar planes y programas de estudio y aprobarlos en lo interno y aprobar o impugnar las ternas para director. En el caso de los Consejos de la Investigación Científica y de Humanidades, sus funciones se reducen a impulsar la investigación y reglamentar la designación de investigadores.

La participación de los Consejos Técnicos en la reforma consistió, fundamentalmente, en elaborar planes y programas de estudio conforme a los lineamientos generales establecidos por el Consejo Universitario.

La manera en que se vincula el quehacer de estos órganos con las bases a cuyo nombre actúan, es nominal y depende de la buena vo-

luntad y de la certera interpretación de que dispongan, pues la ley, al igual que en los otros cargos de representación, no establece mecanismos de control por parte de los representados, quedando tales personas en calidad de representantes libres o fiduciarios. La elección, en el caso de profesores, corresponde a los catedráticos del área con antigüedad mayor a los tres años; en el de los alumnos, estos designan a un elector propietario y a otro suplente por cada uno de los años que se cursan en los planteles respectivos; estos, a su vez, nombran al consejero propietario y al suplente. La duración de tales cargos es de seis años para el primero y de dos para el segundo.

En cuanto a la gestión y administración del patrimonio universitario, este corresponde a un Patronato, que es la cuarta de las autoridades enumeradas en la Ley Orgánica.

Esta autoridad universitaria consta de tres miembros designados por la Junta de Gobierno por tiempo indefinido, sin que sean requisitos para ello, ni su procedencia ni su labor universitarias. Se trata de cargos honorarios sin remuneración. Para satisfacer los criterios legales de selección, basta con ser mexicano por nacimiento, con edad entre treinta y cinco y setenta años y tener, de preferencia, experiencia en asuntos financieros y buena reputación.

La ley no contempla ninguna subordinación jerárquica del Patronato pero estipula (artículo 10 Ley Orgánica) la colaboración di-

recta con el Consejo Universitario y el rector, en lo que se refiere a la elaboración del presupuesto y de la cuenta anual.

Dentro de sus facultades está la de nombrar tesorero, contralor y auditor interno de la Universidad, así como escoger a un contador público independiente para la revisión de la cuenta.

La presunta colaboración entre el Patronato y el rector venía -- siendo sancionada por un "Reglamento de las funciones del Patronato en relación con las atribuciones del rector", aprobado por el Consejo desde 1945, en donde se precisaban los campos de actividad correspondientes a cada uno. De la competencia del Patronato, según su Reglamento, eran el manejo de todos los fondos de la Universidad (Art.1 inciso a), la gestión ante autoridades o particulares del aumento de subsidios y de ingresos (Inciso b) y la aprobación de cualquier operación con bienes inmuebles acordada por el rector (Art. 2). Asimismo se señalaba que en caso de conflicto sería la Junta de Gobierno la que resolvería.

Este Reglamento fue derogado por el Consejo a principios de 1967, con lo cual la única formulación legal para el deslinde de funciones fue el artículo 10 de la Ley Orgánica (el artículo 35 del Estatuto General remite a éste).

Durante esta misma sesión, del 18 de mayo, se dio a conocer un comunicado de la Junta de Gobierno en la cual se aceptaba la renuncia de los miembros que integraban el Patronato desde 1949, 1950 y 1965 respectivamente; se trataba del C.P. David Thierry,

el Lic. Carlos Novoa y el Dr. Gabino Fraga quienes fueron sustituidos, por acuerdo del órgano electoral, por el C.P. Alfonso -- Ochoa Ravizé, el Lic. Carlos Abedrop Dávila y el Lic. Ernesto -- Fernández Hurtado.

El rector, a cuya iniciativa se debió la derogación del mencionado Reglamento, argumentó ante el Consejo las razones que motivaron su propuesta: "estimamos absolutamente necesario hacer una depuración y calificación de la legislación universitaria, (al -- revisarla) nos encontramos con una serie de reglamentos a los -- que difícilmente puede llamarse obsoletos, porque en rigor ...no operaron absolutamente nunca. ...en tanto se estudian las disposiciones que en su caso fueran necesarias para sustituir a éstas -- cuya derogación se propone, era inaplazable promover la tal derogación, en virtud de que de ser aplicadas resultarían en detrimento de las labores universitarias" (21).

Respecto de las causas de la renuncia de los patronos, no se da ninguna noticia de ellas ni en el comunicado de la Junta ni en -- el seno del Consejo; sin embargo, es posible inferir, a partir -- de la circunstancia general, que obedeció al contexto de renovación universitaria inaugurado por el rector.

En efecto, apenas instalado el nuevo Patronato, se advierte un -- cambio en los procedimientos tradicionales que como institución había seguido: las sesiones ordinarias comenzaron a efectuarse con una regularidad periódica semanal; fue depurada su mecánica

administrativa; se estableció un sistema rotativo anual para el ejercicio de su presidencia y se reformaron, con un criterio de eficacia, las maneras en la elaboración de presupuestos. Alusivo a este último punto, destaca la creación del Departamento de Registro Presupuestal, que concuerda con la modernización extraoficial del Patronato, el cual empezó a funcionar el primero de enero de 1967 dependiente de la Dirección General Administrativa, a quien se encargó la formulación del anteproyecto general de egresos y la elaboración de un nuevo sistema que derivó, dos años más tarde, en el Presupuesto por Programas. De esta suerte, el presupuesto para 1968, en el que intervino por vez primera el nuevo Patronato, mereció felicitación especial del Consejo.

Asimismo, el cambio de Patronato hizo posible que los términos de su colaboración con el rector se redefinieran sobre la práctica. Así, ante la inexistencia de una reglamentación específica, se acordó el ir resolviendo casuísticamente aquellos problemas de competencia que se fuesen presentando, a fin de que con el tiempo, según señala el acuerdo, se llegasen a formar las bases para otro reglamento(22).

Los responsables de las oficinas más importantes que dependen del Patronato, como son la Tesorería General y la Contraloría, fueron también sustituidos: El C.P. Nicolás Barrón y Paz, pasó a ocupar el lugar de Javier Ortiz Tirado en la primera y lo propio ocurrió en la segunda, en donde el C.P. Israel Garrido Payán entró en vez de Higinio M. de León.

Tal y como aconseja la Ley, los patronos universitarios seleccionados por la Junta contaban con una amplia experiencia en asuntos financieros y sumaban a su favor el haber trabajado unidos en varias ocasiones previas: Abedrop Dávila fungía como presidente del Banco del Atlántico; Fernández Hurtado como director del Banco de México y Ochoa Ravizé era fundador y dueño de un despacho de contadores públicos y consultores en administración, desde donde servía como auditor a las dos instituciones mencionadas.

Este organismo completa el conjunto de autoridades universitarias. Existen, sin embargo, otras instancias que sin ser mencionadas como autoridades, detentan una alta representatividad dentro de la estructura de la institución; tal es el caso del Secretario General, cuyo nombramiento se debe al rector, el Abogado General, nombrado también por éste y el Tribunal Universitario, compuesto de tres miembros que se instalan no por nombramiento sino por previsión de ley. Las designaciones individuales recayeron, respectivamente, en el Lic. Fernando Solana, egresado de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, especialista en administración pública, y en el Lic. Ricardo García Villalobos, egresado de la Facultad de Derecho, de donde fue director, especialista en Derecho Civil.

3) La base estudiantil.

Es pues esta forma jerárquica la que define esencialmente la estructura universitaria, porque a ella se ajusta, en seguimiento piramidal, el resto de lo que de manera eufemística se denomina comunidad universitaria y que consta de la suma de investigadores, técnicos, profesores, alumnos, empleados e incluso graduados que coexisten al interior de la institución. Se trata de una concentración de gobierno sustentada en la cúspide por un organismo electoral, otro técnico y el otro ejecutivo, que interactúan desde su especificidad para mantener y consolidar en la práctica dicha concentración, con la figura del rector como pieza central de todo el aparato político-administrativo. El rector aparece, por tanto, como la máxima autoridad y detenta, extraoficialmente, una capacidad casi total de decisión, legitimado por la Junta de Gobierno y auspiciado por el Consejo Universitario. Tal dinámica es facilitada en mucho por la legislación universitaria pero no necesariamente proviene de ella, puesto que en múltiples aspectos se efectúa al margen de la legislación, en parte porque ésta no considera algunas situaciones que con el tiempo se han dado.

Así las cosas, la participación activa de estudiantes y trabajadores en la política universitaria puede tomar dos cauces: el uno institucional, sujeto a la más rigurosa normatividad y limitado a los espacios asignados por la estructura de poder y el otro autónomo, procedimiento que por definición cae dentro del

terreno de la insubordinación y que depende, para su reconoci-
miento y para sus conquistas, de la correlación de fuerzas. Re-
sulta evidente que la práctica de tales alternativas es mucho --
más compleja de lo que el simple enunciado aquí expuesto sugiere:
en el devenir concreto de la UNAM, los grupos que se forman en -
la base con interés participativo no se diferencian de forma tan
elemental y por regla general son definidos no tanto como grupos
legales o ilegales per se, sino por las estrategias adoptadas y
por los objetivos explicitados en coyunturas precisas.

Lo que sí es inobjetable es que la anuencia o la represión, en su
caso, de las tentativas de participación, obedecen a la proximi-
dad que guarden con los lineamientos fijados por la autoridad, -
lo que no obsta desde luego, para que en el seno de la Universi-
dad exista una corriente constante de disensión que se manifies-
ta en una postura a veces velada y a veces abierta en contra de
disposiciones concretas de la autoridad, de sus procedimientos o
de la autoridad misma.

En este respecto, la institución dispone de ciertos instrumentos
para canalizar la disidencia potencial: en el caso de estudian-
tes y trabajadores administrativos, la ley faculta el surgimien-
to de organizaciones propias, a través de las cuales los agrupa-
dos puedan gestionar reivindicaciones de su incumbencia; tales -
son las sociedades de alumnos en número no restringido y la ex-
clusiva Asociación de Trabajadores Administrativos (ATAUNAM), ca-
da una sujeta a peculiaridades normativas pero con la caracterís

tica común de estar impedidas para intervenir en asuntos oficiales (Art. 76, Fracciones II y III del Estatuto General de la UNAM y 55 del Estatuto del Personal Administrativo). Estas agrupaciones deben funcionar por separado por previsión de ley. Cabe hacer notar que en ninguna parte de la legislación se expone la prerrogativa de asociación para el personal académico.

Asimismo, la ley estipula los márgenes dentro de los cuales es lícita la militancia política: la ATAUNAM cuenta con la prohibición expresa de relacionarse con cualquier organismo político, hacer proselitismo y solidarizarse con movimientos que no sean los propios (Art. 55 del Estatuto correspondiente); el personal académico dispone de la libertad de cátedra y puede militar políticamente siempre y cuando sea a título personal, y los alumnos pueden sustentar ideas políticas pero sólo para expresarlas y discutir las dentro de la UNAM. Los tres sectores son responsables ante el Tribunal Universitario, quien está habilitado para sancionar conductas ilegales. Como causas especialmente graves de responsabilidad se anota la "realización de actos concretos que tiendan a debilitar los principios básicos de la Universidad y las actividades de índole política que persigan un interés personalista" (Art. 84 Estatuto General). El veredicto es a discreción del Tribunal.

En resumen, la estructura oficial de la UNAM reserva para su gobierno la facultad, en exclusiva, de decisión y dispone de medios para controlar el ansia participativa de la masa universita

ria, medios que han sido creados por ella misma y que gozan, de una capacidad estimable de eficacia pero que no son, sin embargo, suficientes para inhibir el surgimiento de fuerzas contrarias.

En el control de la disidencia o en las gestiones en pro de la paz institucional si se prefiere, las posturas individuales de las autoridades universitarias, principalmente la del rector, -- juegan un papel importante al lado de los planteamientos objetivos. En este punto se puede contrastar la actitud del Dr. Ignacio Chávez con la de su sucesor, el cual, al tomar posesión de su cargo, tuvo que enfrentar un virulento movimiento estudiantil, que había ya logrado la caída del rector y que continuaba presionando por sus solicitudes, entre las que destacaba la democratización de la Casa de Estudios por medio de la supresión de la -- Junta, la paridad de la representación estudiantil y la elección directa de autoridades. Estas peticiones no fueron jamás concedidas por el Ing. Barros Sierra pero en cambio otorgó de inmediato otras, como el pase automático de bachillerato a profesional y la supresión del cuerpo de vigilancia, las que, aunadas a las promesas de una mayor flexibilidad en el ejercicio del poder y de una reforma universitaria, sirvieron para apaciguar los ánimos, a tal grado, que no solo disolvió el movimiento, sino que a lo largo de todo su período rectoral no hubo de sufrir una presión semejante, al menos en contra de su persona moral. Recordamos, en cambio, que Chávez había ordenado la expulsión de los líderes.

Ante esta actitud, las consignas del movimiento estudiantil en el seno de la Universidad cambiaron de matiz. Es cierto que el desagrado ante una estructura de poder no compartida persistió pero la manera de manifestarlo, al quedar debilitadas las condiciones para movilizaciones masivas, fue mucho menos violenta y más "institucional" o se desvió hacia el interior de las organizaciones estudiantiles.

Cabe citar aquí, como ejemplo, lo ocurrido dos años más tarde durante una sesión ordinaria del Consejo, en la que el consejero suplente alumno de Economía informó, a nombre de un grupo de consejeros alumnos, que estaban trabajando en la redacción de una propuesta para modificar artículos del Estatuto, referentes a elecciones de consejeros. El rector dijo entonces que "aun cuando por costumbre no se ha hecho así, no está de acuerdo en que el rector sea el único que proponga reformas al Estatuto" (23).

La iniciativa finalmente no fue aceptada pero el funcionario reconoció públicamente el esfuerzo de los estudiantes y los estimuló a seguir participando de esa forma, abriendo así, una posibilidad que hasta entonces, como el mismo afirmó, era inexistente.

A este tenor funcionó la participación estudiantil en el gobierno universitario. Las bases, o los límites, fueron establecidas por Barros Sierra al instalar el Consejo en agosto de 1966:

"Por cuanto a los estudiantes puede decirse que sus inquietudes y en el extremo su agitación, obedecen a problemas escolares, sociales e ideológicos, en ese orden de prelación... Tenemos la se

guridad de que los estudiantes se convencerán de que la reforma universitaria no puede consistir en el establecimiento de privilegios, de mayores poderes y beneficios otorgados a una sola de las partes de nuestra comunidad, aquella que es, no debe olvidarse, la más transitoria y cambiante. Frente a ellas solo cabe -- respetar su independencia (se refiere a las agrupaciones)"(24).

Las cuestiones de participación política estudiantil quedaron sujetas a dos opciones: la participación según la representatividad ante los consejos y la libertad para organizar grupos de diverso cuño, con la promesa de no interferir sus actividades siempre y cuando éstas no lesionaran a la institución; es decir, las dos opciones que de por sí marca la ley pero ahora con un tratamiento más solidario y una interpretación de los márgenes permisibles más amplia.

Uno de los efectos que esta apertura trajo sobre la organización estudiantil, de suyo atomizada, fue el recrudecimiento de las luchas intestinas por el dominio, a nivel personal y grupal y la proliferación de tendencias políticas en un espectro que recorre de polo a polo.

Siendo múltiples y a la vez minúsculas las organizaciones estudiantiles, éstas se caracterizaron, como en épocas anteriores, -- por una existencia demasiado efímera así como por una falta de -- arraigo entre el estudiantado no organizado. Las de mayor trascendencia fueron, sin duda, las asociaciones de alumnos correspondientes a las diversas facultades y escuelas pero existieron

otras que, por singulares razones, alcanzaron una difusión in--
costumbrada en el ambiente universitario e incluso fuera de él;
tal es el caso del ya citado "Movimiento Universitario de Renova
dora Orientación" (MURO), afamado por su postura radical y sus -
procedimientos de corte fascista, o el del grupo "Miguel Hernán-
dez", de la Facultad de Filosofía y Letras, a cuya labor se de--
bió el reconocimiento de la Preparatoria Popular, formada con re
chazados de la UNAM para el año lectivo 1968. Durante este pe--
ríodo se hicieron varios intentos de fusión a favor de la crea--
ción de federaciones o de frentes, entre los que destacan, des--
pués de la caída de la Federación Universitaria de Sociedades de
Alumnos (FUSA), ocurrida justamente cuando por el cambio de rec-
tor el apoyo oficial dejó de darse, la Federación Estudiantil --
Universitaria (FEU), encabezada por líderes de la Facultad de De
recho; el Frente Universitario Mexicano (FUM), y el Consejo Uni-
versitario Estudiantil (CEU) que, de alguna manera, es el anteco
dente de la única forma superior de organización que surgió en -
todo ese tiempo, el Consejo Nacional de Huelga (CNH), la cual no
apuntamos como agrupación estudiantil universitaria, aunque lo -
fue, porque su nacimiento obedeció a una coyuntura determinada -
que no es exactamente universitaria, así como tampoco sus objeti
vos, y porque los elementos que le permitieron tal grado de madu
rez no provenían del seno de la institución.

Una vez que el CNH desapareció, merced a la violenta represión -
del estado, a fines de 1968, ningún otro intento de organizacio-

nes generales se verificó en el lapso en que aún ejerció el Ing. Barros Sierra como rector.

El tratamiento dado a las agrupaciones estudiantiles por parte de las autoridades y en especial por el rector, contrasta con el aplicado a los sectores laborales de la institución. Ambos excluidos de la toma de decisiones, se diferencian, sin embargo, por los objetivos concretos que como actores sociales cada uno persigue. Los trabajadores, lógicamente, se abocaron más por reivindicaciones económicas que políticas, lo que les permitió en general, una mayor cohesión como movimiento; los estudiantes, en cambio, se aglutinaron en torno a consignas políticas que buscaban en el fondo la participación pero sin llegar a consolidar una plataforma común, debido a las distintas maneras de concebir la y de procurar su ejercicio y a la falta de un apremio sensible por conseguirla.

Por otro lado, el rol que cada sector juega en la sociedad mexicana, a pesar de tener acercamientos coyunturales y parciales, se distingue por los orígenes de clase de donde provienen como grupo y por las expectativas viables que la propia Universidad define, de tal suerte que mientras para unos resulta ella el medio impulsor para allegarse un cierto privilegio, para otros es llanamente la circunstancia en la que se desempeñan como clase. La actividad política que desarrollan dentro se deslinda, por tanto, en razón de la respuesta que da la institución, como tal,

a sus intereses concretos, los que, por encima de la vivencia cotidiana compartida, no son idénticos.

Sirvan estas consideraciones, por demás esquemáticas, para tratar de ubicar el fenómeno de la impugnación estudiantil -con los ricos matices y las particularidades que presenta durante el período- y la relación que guarda con la postura de los trabajadores. El foco de atención del descontento y, por ende, de la agitación juvenil, pudo desplazarse en gran parte de la estructura de poder de la UNAM hacia otras instancias, en virtud de la hábil gestión del Ing. Barros Sierra, la que no pudo evitar, sin embargo, que cundiera la insatisfacción, expresada con violencia, no sólo de parte del alumnado organizado.

La incapacidad del sistema nacional por cumplir a las expectativas que con la misma existencia del aparato escolar había creado, dio lugar a toda una serie de manifestaciones de rebeldía que -- culminaron con el movimiento de 1968. El total de las medidas precautorias, tomadas dentro y fuera de la Universidad, resultaron insuficientes para frenar el potencial explosivo: la reestructuración de la Bolsa Universitaria de Trabajo, la promoción a favor de actividades deportivas y culturales, la derogación de disposiciones restrictivas, el otorgamiento de facilidades mayores para continuar los estudios, etc., no pudieron impedir los brotes crecientes de violencia como tampoco lo hicieron los distintos mecanismos implementados por el estado: infiltrar agentes del Servicio Secreto entre el estudiantado(25), introducir -

el Servicio Militar a la UNAM, formular una nueva ley en contra de pandilleros, anunciar el otorgamiento de la ciudadanía a los 18 años, etc.

La política de conciliación sustentada por Barros Sierra alcanzó su expresión más alta cuando, a nombre de la Universidad, encabezó la multitudinaria marcha estudiantil del primero de agosto de 1968 y después, al protestar contra la invasión militar de la Ciudad Universitaria y al abogar por la libertad de los detenidos.

La fórmula mediatizadora que a instancias del rector se introdujo al quehacer universitario, fue mal recibida por el estado y por los sectores más conservadores de la sociedad, quienes orchestaron toda una campaña de desprestigio e intentaron activar ciertos recursos tendientes a una subordinación más franca de la institución; el más aparatoso de ellos fue tal vez la propuesta del entonces secretario de Hacienda, Lic. Antonio Ortiz Mena, que consistió en modificar las condiciones de entrega del subsidio federal por medio de un plan de becas, que serían otorgadas a cada uno de los alumnos para que estos pagaran a la UNAM su colegiatura real. La propuesta fue girada a las Cámaras en diciembre de 1968, por conducto del diputado Guillermo Núñez Keith y finalmente no se aprobó (26), pero la actitud hostil no cesó sino hasta el cambio de rector. A este respecto, la UNAM publicó en la Gaceta, su órgano informativo oficial, una nota editorial que llama la atención por lo inusual dentro de su discurso: "La

constante prédica de que la Universidad está en crisis solo puede apoyarse en una imagen inactual de la Universidad o en la omisión premeditada de sus labores...se pretende, indudablemente, - que los mexicanos admitan que la UNAM crea sus propios problemas educativos donde no los hay; los conflictos políticos donde no existen; los económicos, donde no hay carencias y los sociales - en un país sin conflictos...Lo que ocurre con la UNAM es que se trata de subvertir desde afuera su orden legal. Convertirla en una institución privada, en administradorea de becas supuestamente gratuitas, en casa de puertas cerradas y en una comunidad silenciosa y pasiva" (27).

Este pronunciamiento ejemplifica la posición que, ante las presiones externas que intentaban una readecuación pronta de la Universidad a raíz de la detonación estudiantil, asumió la jerarquía interna, la cual, según palabras del rector, había sido -- puesta entre dos fuegos: "de una parte, el gobierno que me exigía una actitud de solidaridad activa con la represión...y de -- otra parte, los estudiantes, que querían que yo fuese una especie de vocero de la oposición contra el gobierno. Unas y otras no querían entender que mi única actitud y mi obligación era defender la integridad universitaria" (28).

4) La fuerza laboral en la UNAM.

La UNAM, convertida por sus peculiaridades en un espacio hipersensible a los conflictos de la sociedad entera, registró por el lado de sus trabajadores los cambios que en el proceso de acumulación se verificaban en el conjunto de la economía, los que se cristalizan, en la década de los sesentas, en una tendencia general hacia un uso intensivo de mano de obra, es decir, hacia el uso de una proporción mayor del capital invertido en tecnología y una menor proporción destinada al pago de remuneraciones a la fuerza de trabajo ocupada, acompañado de una permanente y creciente elevación de la productividad de la fuerza de trabajo.

Las características sobresalientes de esta modalidad del desarrollo, desde el aspecto económico-social, revelan un ritmo de crecimiento de la productividad más acelerado que el ritmo de las inversiones y de la absorción de mano de obra, lo que permitió elevar las tasas de ganancia del capital así como un incremento absoluto de los salarios a la fuerza de trabajo, incremento que, en términos relativos, resulta sin embargo inferior al de la productividad. De esta manera dinámica, que desde luego no llega a generalizarse, resulta, no obstante, una reestructuración del sistema productivo que se tradujo, a su vez, en una redefinición de las clases, de las relaciones entre ellas mismas y con el estado.

Los diferentes estratos que integran en su conjunto la clase trabajadora, muestran entonces una inclinación hacia la organización sindical y hacia las reivindicaciones que ello supone, tareas que el propio estado, con su carácter corporativista, había estimulado por medio de una política asistencial amplia.

En este contexto cabe la comprensión de los movimientos practicados por los trabajadores universitarios, en los que se observan dos tendencias principales: una, que tiene como primer objetivo estratégico la sindicalización, acompañada de la solicitud de mejoras económicas, sustentada ésta por los trabajadores no sindicalizados, como son los académicos y otra de los empleados administrativos, sindicalizados desde 1965 por previsión de ley (artículo 55 del Estatuto correspondiente), que busca ampliar el margen de sus prestaciones y el autocontrol de las mismas, es decir, consolidarse y ejercer como auténtico sindicato.

Ambas tendencias, y a pesar de sus particularidades, se inscriben dentro de un solo programa y permiten clasificar a sus gestores como un grupo homogéneo en cuanto a sus intereses de clase, más allá de las diferenciaciones nominales y/o coyunturales. La reducción es válida si se considera que, independientemente de que "el capital utilizado en los centros de enseñanza superior dependientes del estado es un capital social y no un capital productivo inmediato, este se encuentra en relación con una fuerza de trabajo ofrecida como mercancía y que siendo improductiva pero necesaria, participa de una plusvalía generada socialmente, -

además de que con su desempeño está ayudando a elevar la calificación de los estudiantes que posteriormente se van a integrar como fuerza de trabajo en las relaciones de producción capitalista" (29).

La separación practicada por la institución universitaria toma como base la división técnica del trabajo y la consagra en el plano legal con tres estatutos* que norman las actividades y la relación del personal docente, de investigación y administrativo respecto de la autoridad; semejante separación se traduce desde luego en un eficiente instrumento político que facilita con mucho el ejercicio de control. En el texto de la ley, la Universidad determina la formación de una "Asociación de Trabajadores administrativos de la UNAM", en consecuencia con el artículo 123 constitucional, el cual concede el derecho de organizarse; esta disposición no tiene equivalente en lo que se refiere al personal académico, tanto docente como de investigación, pues tal omisión deliberada tipifica sus labores como "intelectuales" que si bien perciben un salario, no caen dentro de la categoría de "trabajador".

La movilización de los trabajadores universitarios presenta como objetivo primordial y recurrente la reivindicación económica ba-

* Los Estatutos de: los Investigadores al servicio de la UNAM, Personal Docente al servicio de la UNAM y del Personal Administrativo al servicio de la UNAM, fueron aprobados por el Consejo Universitario en abril de 1962, (como reglamento, transformado en estatuto en mayo de 1967), julio de 1963 y diciembre de 1965, respectivamente.

jo la forma de salarios y prestaciones. Con ello comparten la dinámica general iniciada a principios de la década, la cual era impulsada por el estado y aun por la burguesía local, quienes tenían por meta la elevación del poder adquisitivo. El presupuesto teórico que motivó esa actitud fue el de que la industria se expandería en función de la ampliación del mercado interno, razón por la cual organismos patronales, como la Cámara Nacional de Industria de la Transformación (CNIT), se pronunciaron a favor del establecimiento de salarios altos reales(30), estimulando así la toma de posturas más exigentes por parte de los trabajadores.

El personal académico de la UNAM que, como ya se apuntó, permanecía al margen de las organizaciones laborales, empezó a tomar iniciativas a este respecto en 1964, cuando un grupo mayoritario de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria decidió constituirse en coalición para emplazar a huelga, como respuesta a una reducción de categorías decretada por las autoridades. Dos meses después, noviembre del mismo año, la coalición se pronunció a favor de la creación de un sindicato.

El Sindicato de Profesores de la UNAM (SPUNAM), constituido por voluntad de sus miembros a principios de 1965, no obtuvo reconocimiento oficial ni de parte de la Universidad ni de la Secretaría del Trabajo; a pesar de ello se convirtió en un elemento de presión que influyó para obtener varias prestaciones de tipo económico. Ya en marzo de este mismo año, las autoridades aplica-

ron un aumento a los sueldos del personal docente, a razón de -- diez pesos por clase-hora, con el cual, en la categoría más alta, la de aquellos profesores distinguidos con el título de eméritos, se alcanzaron percepciones de siete mil pesos mensuales; el resto de los académicos de tiempo completo --titulares, adjuntos y auxiliares-- lograron seis mil quinientos, cuatro mil quinientos y tres mil pesos, respectivamente.

Entrada la administración de Barros Sierra, se anunciaron incrementos globales, para iniciar así una práctica anual de mejoras salariales. Esta política de anticipación a las exigencias pecu^uniarias de los trabajadores no pudo evitar, sin embargo, que los profesores constituidos en sindicato, iniciaran una huelga a mediados de 1968.

Esta huelga, sostenida básicamente por los catedráticos de la Escuela Nacional Preparatoria, viene a ser la primera de esas ca--racterísticas y proporciones en la historia de la Nacional Autó--noma; tuvo su origen en mayo, cuando representantes del SPUNAM -- se entrevistaron con el rector para solicitarle el reconocimien--to de la Mutualidad de Maestros (seguro de vida), que meses atrás había sido cancelada por las autoridades, y el nombramiento de una comisión mixta que estudiase una petición de aumento de sala^urios. En tal ocasión, el Secretario General del SPUNAM, Lic. Fé^ulix Barra García, declaró a la prensa que "no existía una peti--ción concreta al monto del aumento" e indicó el deseo de que los sueldos de profesores se nivelaran con los de trabajadores de to

do el país, argumentando que en los últimos diez años los trabajadores habían recibido aumentos por un 103%, mientras que los catedráticos lo habían hecho solo por un 18.5% (31). Dos días antes, 6 de mayo, el dirigente había declarado: "Tal parece que la UNAM actúa peor que cualquier empresario, pues ni siquiera -- acepta hablar de la posibilidad de crear un sindicato" (32).

La UNAM, por su lado, mantuvo desde un principio la afirmación -- de su carencia de medios económicos para atender las peticiones. En un intento de convencer a los profesores de solidarizarse con la política de austeridad, el Director General del Profesorado, Lic. Miguel González Avelar, hacía notar que los sueldos de las más altas autoridades de la UNAM no estaban muy lejanos de los catedráticos (33)*. Unas semanas después, la Universidad publicó en su órgano informativo oficial una aclaración en la que se exculpaba por ciertas acusaciones vertidas en su contra, una de -- ellas, alusiva al aumento salarial concedido a inicios del año, el cual fue calificado por sus impugnadores de indecoroso: "El presupuesto de la UNAM fue elaborado de acuerdo con un programa estricto de actividades...ningún aumento puede indecoroso.

* En una carta enviada por González Avelar a Diario de la Tarde, el 16 de mayo de 1968, comparaba la percepción del Secretario General de la UNAM, que era de 13 mil pesos mensuales, con la de profesores o investigadores de la primera categoría, que era por 7 mil 500.

El sueldo, sin embargo de dicho funcionario, era de 9,500 en 1966, por lo que su incremento, en dos años, fue del 37%; algo semejante ocurrió con -- los demás funcionarios y autoridades, excepción hecha del rector, cuyo salario estuvo fijo en 18 mil pesos a lo largo del período.

No es calificativo adecuado para entender que los ingresos de la Universidad obligan a una distribución proporcional, ...habida -- cuenta, además del déficit que la Universidad tiene desde hace -- varios años y que es necesario reducir anualmente para sanear su sistema administrativo" (34).

El 15 de junio, los profesores de todas las escuelas preparato-- rias hicieron estallar un paro que habría de durar varias sema-- nas, exigiendo un aumento del 30%. En ese lapso, la institución modificó su postura inicial hasta ofrecer el 15% como aumento má-- ximo posible. En la sesión del 5 de julio, el Consejo Universi-- tario aprobó la reducción y ampliación de partidas presupuesta-- les para atender la demanda: las partidas disminuídas fueron -- las de obras y mantenimiento, adquisición de mobiliario y equipo para laboratorio y oficinas, servicios complementarios, gastos -- varios y compra de libros, con un monto total de 13 millones de pesos. En la asamblea del 22 de junio, el sindicato aceptó, por escasa mayoría, el ofrecimiento, con lo cual se levantó la huel-- ga.

Cuatro años más tarde y refiriéndose a este conflicto, el ya ex-- rector declaró: "Fue imposible satisfacer esa demanda por falta absoluta de recursos pese a que en el fondo reconocíamos la ra-- zón que asistía a los profesores. Se decretó un paro ilegal... hasta que se logró obtener recursos para aumentar el 15% de sala-- rios" (35). El mismo había dejado translucir su personal inquie-- tud cuando al instalar el Consejo, en agosto de 1966, se refirió

a la preocupación que le causaba "la baja remuneración de varios servidores" (36).

Por encima de ello, la dinámica del sistema impuso su lógica para determinar un tratamiento concreto que contrastaba con las nociones ideales (subjetivas, por tanto) y que en la práctica significó un encuentro, en términos de pugna, entre las autoridades universitarias y el personal docente.

El sindicato, proscrito oficialmente, no cesó en su insistencia de allegarse reconocimiento legal y gestionó de nueva cuenta su personalidad jurídica, en junio de 68, ante la Secretaría del Trabajo, la cual, también de nueva cuenta, la negó a pesar de que desde 1964 la Suprema Corte de Justicia, a través de la Cuarta Sala (del Trabajo), había emitido una tesis, cuyo acatamiento fue obligatorio para todos los jueces de la República, en la que asentaba que todos los profesionistas e intelectuales no estaban al margen del artículo 123 constitucional y que, mientras mantuviesen una relación continua de servicios mediante sueldo u honorarios, se definirían como asalariados (37). Simultáneamente a la negativa de la Secretaría, la UNAM recalcó su postura argumentando que "se ha tratado de crear un problema artificial entre la Universidad y sus profesores, pues dada su estructura académica y jurídica, ésta no tiene con ellos una relación obrero-patronal típica" (38).

Las dos diferentes posturas, la que se definía en pro de un sindicato y la que insistía en clasificar a los académicos como colaboradores desinteresados, evidenciaron su carácter antagónico a mediados de 68 pero de hecho, se habían gestado como tales desde años atrás. En la práctica, los procedimientos empleados por la UNAM respecto de su personal académico guardaron una semejanza inequívoca con los procedimientos laborales en boga, que se aplicaron a la industria: se trataba de organizar y calificar para obtener el mayor rendimiento cuantificado esto en términos de productividad. "El aprovechamiento más adecuado de los recursos entraña un principio de economía. No se trata de gastar menos, se trata de lograr que el gasto que hagamos se traduzca en una productividad más eficiente. En una organización bien planeada, no podemos permitirnos el mal empleo de los profesores ni el derroche de los alumnos" (39). Pronunciamientos oficiales, como éste, se sucedieron en los años previos a 1968 y aún después. Para este fin, se había implementado desde 1965 un programa de formación de profesores, programa que para 1968 tenía adjudicados 10 millones de pesos, junto a los 13 millones que a inicios de ese año la UNAM había presupuestado para mejorar los salarios de los catedráticos. También con este fin se estableció en 1966 la Dirección General del Profesorado y la Dirección General del Personal, en 1967, "considerando que el factor humano es básico para desarrollar las funciones de la UNAM...y ante la necesidad de procurar el logro de la máxima eficiencia del personal; influir decisivamente en la creación y mantenimiento de las condi

ciones bajo las cuales el personal pueda laborar con la máxima -
productividad...etc. etc." (40).

Unas cuantas semanas después de levantada la huelga y como res--
puesta al proceder gubernamental ante el movimiento estudiantil,
se formó, el 7 de agosto, la Coalición de Maestros de Enseñanza
Media y Superior del País Pro-libertades Democráticas, la cual -
se adhirió a la política de los comités estudiantiles y poste--
riormente, al Consejo Nacional de Huelga; lo propio hizo la ---
ATAUNAM, el 11 de agosto, dando así lugar a una organización que
aglutinó a estudiantes, empleados y profesores, la que habría de
sostener una dilatada huelga, no en contra de la UNAM sino del -
estado y que todavía en noviembre mantenía paradas parcialmente
las actividades universitarias.

En tales circunstancias la Universidad, por voz del rector, con--
vocó a un retorno a la "normalidad" exponiendo las siguientes ra--
zones: "nadie, incluyéndome a mi mismo, se opone a que miembros
de nuestra comunidad continúen en su lucha cívica externa, siem--
pre que lo hagan independientemente de la Institución y sin le--
sionarla. Evidentemente no se puede obligar a estudiar a quie--
nes no quieran hacerlo, pero tampoco pueden, quienes sirven a la
Universidad y perciben la remuneración correspondiente, permane--
cer inactivos por tiempo indefinido" (41).

Las labores se normalizaron antes de que el año concluyera y la
organización conjunta de estudiantes, profesores y trabajadores,

al diluirse por la represión las fuerzas externas que la motivaron y al no existir condiciones internas para su permanencia, se desvertebró. Durante el tiempo restante del rectorado de Barros Sierra los tres sectores, si bien con un más rico potencial latente, se reacomodaron en los espacios que institucionalmente tenían adjudicados.

NOTAS

CAPITULO III

- (1) BARQUIN ALVAREZ, Manuel. "La autonomía de las universidades públicas mexicanas" en Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria. Vol. 1, No. 1, julio-septiembre, 1979; p. 14.
- (2) "Presupuesto de egresos 1967" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 13, No. 627, abril 10, 1967; p. 5.
- (3) GARCIA CANTU, Gastón. Conversaciones con Javier Barros Sierra; p. 99.
- (4) IBIDEM; p. 182.
- (5) "La autonomía universitaria" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 37, No. 613, noviembre 21, 1966; p. 1.
- (6) "La Junta de Gobierno de la UNAM sigue deliberando sobre la sucesión" en El Día. Año III, No. 926, enero 20, 1965; p. 3.
- (7) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 117.
- (8) "Jamás recibí consigna para combatir al rector Ignacio Chávez, dijo Sánchez Duarte" en Uno Más Uno. Año IV, No. 1383, septiembre 15, 1981; p. 25.
- (9) BULNES, Hugo. "Los funcionarios son responsables ante el pueblo de sus aciertos y desaciertos" en El Día. Año II, No. 719, junio 23, 1964; p. 1.
- (10) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 19.

- (11) "Cálido recibimiento dieron los universitarios a Barros Sierra" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 17, No. 592, junio 6, 1966; p. 7.
- (12) GARCIA CANTU, Op. cit.; pp. 115,116.
- (13) BARROS SIERRA, Javier. "Palabras del ingeniero...en su toma de posesión como rector de la Universidad - Nacional Autónoma de México". Mayo 11, 1966. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).
- (14) "Renovó su promesa el Dr. Chávez" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 8, No. 534, febrero 22, 1965; p. 5.
- (15) "Ante la actual situación el Consejo Universitario declara:" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 17, diciembre 1, 1968; p. 2.
- (16) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 116.
- (17) BARROS SIERRA, Javier. "Mensaje del rector al instalar el Consejo Universitario". Agosto 17, 1966; p. 8. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).
- (18) IBIDEM; p. 6.
- (19) JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM; p. 94.
- (20) Datos tomados de:
ALARCON, Alicia (Comp). El Consejo Universitario; sesiones de 1924 a 1977; pp. 366-391.
UNAM. Compilación de legislación universitaria. II, pp. 246-313.
- (21) CONSEJO UNIVERSITARIO. Sesión ordinaria 18 de mayo de 1967. ACU, Exp. 139; versión taquigráfica, p. 17.
- (22) PATRONATO UNIVERSITARIO. Sesión 13 de diciembre de 1967. - APU, Acta 27, p. 1.

- (23) CONSEJO UNIVERSITARIO. Sesión ordinaria 20 de diciembre de 1968. ACU, Exp. 150, Vol. I; versión taquígráfica, s/pág.
- (24) "Mensaje del Sr. rector Javier Barros Sierra al instalar el Consejo Universitario" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 27, No. 603. Septiembre 5, 1966; p. 2.
- (25) "Dieron de baja a 30 agentes secretos" en Excelsior. Año - LI, Tomo II, No. 18630, marzo 2, 1968; Sec. A, 2a. parte, p. 34.
- (26) GARCIA CANTU. Op. cit.; pp. 54,55.
- (27) "La UNAM y sus críticos" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVIII, No. 9, Número especial, agosto 15, 1969; p. 8.
- (28) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 148.
- (29) SILVA RUIZ, Gilberto. "Estado y educación superior en México" en Pensamiento Universitario, No. 15; pp. 5,6.
- (30) "La CNIT se pronuncia por altos salarios mínimos" en El Día. Año IV, No. 1204, octubre 28, 1965; p. 1.
- (31) "Reconoce la UNAM a la mutualidad de los maestros; estudiarán la petición de aumento" en Excelsior. Año LII, Tomo III, No. 18697, mayo 9, 1968; Sec. A, p. 17.
- (32) "Declaraciones de los profesores González Avelar y Barra sobre el seguro de la UNAM" en Excelsior. Año - LII, Tomo III, No. 18695, mayo 7, 1968; Sec. A, p. 15.
- (33) "Carta del director del profesorado de la UNAM" en Diario de la tarde. Año XI, No. 3248, mayo 17, 1968; p. 3.

- (34) "Un problema resuelto por universitarios" en Gaceta UNAM. - Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 13, julio 1, 1968; p. 2.
- (35) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 120.
- (36) "Mensaje del Sr. rector Javier Barros Sierra al instalar el Consejo Universitario" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 27, No. 603, septiembre 5, 1966; p. 2.
- (37) "El profesionista no puede ser excluido de los beneficios de la Ley del Trabajo" en El Día. Año III, - No. 924, enero 18, 1965; p. 3.
- (38) "Se ha tratado de crear un problema artificial entre la Universidad y sus profesores dice Barros Sierra" en El Día. Año VI, No. 2159, junio 23. 1968; p. 3.
- (39) "Educación y cambio" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. - XIII, No. 28, No. 604, septiembre 12, 1966; -- p. 1.
- (40) "Dirección General de Personal" en Gaceta UNAM. Primera -- Epoca, Vol. XVI, No. 18, No. 632, mayo 15, -- 1967; p. 1.
- (41) "A los universitarios" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. - XVII, No. 17, diciembre 1, 1968; p. 3.

CAPITULO IV

EL REFORMISMO UNIVERSITARIO

1) La Reforma: imposición de un proyecto dominante.

Durante el tiempo en que el Ing. Javier Barros Sierra ejerció como rector, de mayo 1966 a mayo 1970, la Universidad Nacional se vio afectada por una serie de cambios administrativos y académicos que fueron promovidos y practicados por sus propias autoridades. Es sin duda esta reforma interior uno de los aspectos más destacados de la vida de la institución en el período y un elemento que permite tipificar su reacomodo ante las exigencias de una sociedad cambiante que procura alternativas a su desarrollo.

Siendo Barros Sierra el principal impulsor de la reforma, la noción de su necesidad había sido, sin embargo, percibida por su antecesor. Aún antes de concluir con su primer período rectoral, el Dr. Ignacio Chávez sentó las bases sobre las cuales habría de desplegarse la modalidad operativa del centro de enseñanza superior más importante de la república, a partir de medidas tales como la reforma aprobada por el Consejo Universitario el 21 de enero de 1964 y propuesta apenas una semana después ante la VII Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) para su adopción general.

Fue esta reforma, producto de dos años de "silencioso trabajo" - según dijo el rector(1), una iniciativa que vino a modificar sustancialmente la función académica del bachillerato, al considerar obsoleto un plan de estudios que no incluía ninguna materia científica obligatoria e insuficiente el tiempo tradicional de dos años. Al introducir un diseño curricular que en los dos primeros años, llamados de tronco común, dedicaba el 50% de su tiempo efectivo a la enseñanza de las ciencias naturales y formales (física, química, biología, geografía, anatomía y matemáticas) y al agregar un año más en el que los estudios se dividían por áreas especializadas (ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, disciplinas económico-administrativas, disciplinas sociales y humanidades clásicas), se estaban prefigurando los objetivos principales que servirían al posterior desempeño de la reforma: se trataba, por una parte, de estimular la educación científica con materias obligatorias y, por otra, de contrarrestar el problema de la deserción en los candidatos potenciales al nivel superior.

El Plan de Tres Años, como se llegó a denominar comúnmente, adquiriría sentido en función de las reformas que se venían preparando para el ámbito profesional. "De la buena formación de los alumnos en ese ciclo (bachillerato) y de su correcta orientación, va a depender, en gran parte, el éxito o el fracaso de las escuelas y las facultades de la universidad...las escuelas profesionales piden un remedio pronto a esa deficiencia que las afecta vi-

talmente"(2), afirmaba el proyecto elaborado por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria que se presentó ante el Consejo Universitario para su aprobación, dejando ver en su texto que el interés ponderado se dirigía hacia la creación de profesionistas de nuevo cuño y que se requería por tanto, pero sólo como un primer paso, de un replanteamiento en ese substrato que es el bachillerato.

La recomposición del plan de estudios y la prolongación del ciclo fueron medidas que se complementaron con otras que, explícita o implícitamente, obedecieron al mismo fin. Tal fue el caso del programa de capacitación para formar maestros de carrera, -- que dio inicio el 20 de abril de 1965 con la asistencia de 200 -- becarios, comenzando, un mes después, otro curso similar, destinado a los catedráticos del nivel profesional y dando "prioridad a las escuelas donde haya necesidad de aumentar el número de graduados porque así lo exija el progreso nacional, como por ejemplo en Medicina, Ingeniería, Comercio y Administración y Química"(3). Otro recurso adoptado para magnificar las funciones universitarias fue el de la selección de candidatos a preparatoria por virtud de un examen de admisión que, también por iniciativa de Chávez, se venía aplicando desde 1962, para que "los ineptos no desplacen a los aptos y que el país no derroche inútilmente sus recursos limitados"(4); tal procedimiento se vio reforzado -- en 1964 al ser incluidos requisitos de mayor exigencia académica y administrativa en los trámites de admisión y aún más por el he

cho de haber agregado un año escolar, puesto que un mayor tiempo en los estudios serviría para decantar a los aptos, según se infiere de las premisas oficiales. Esta primera reforma se completó con un crecimiento cuantitativo del bachillerato al abrirse nuevos planteles, los que totalizaron nueve después de inaugurarse los de Mixocac e Insurgentes, a mediados de 1965.

Así, la introducción de planes de estudio con énfasis en las ciencias naturales y formales, el establecimiento de áreas especializadas en un año lectivo adicional, el programa de formación de profesores de carrera, la selección del alumnado y la edificación de planteles, fueron el conjunto de medidas, a nivel de bachillerato, que constituyeron la plataforma de arranque a la reforma profesional.

Los enunciados discursivos que comprometían la continuidad de la reforma ya iniciada correspondieron todavía a la administración de Chávez. Ya desde mediados de 1964, el rector había hecho pública su decisión y la de otras autoridades cupulares de la UNAM, de experimentar una modalidad educativa que consistiría en la creación de carreras cortas o subprofesionales. La noticia, difundida primero a la prensa capitalina y posteriormente a la colectividad universitaria, por medio de su órgano informativo, venía acompañada de una argumentación en donde se destacaba el despilfarro que significaba el muy bajo índice de egresados en el ciclo terminal. "Esos grupos -explicaba Chávez aludiendo a los desertores- podrán aprovechar en esta forma los conocimientos ad

quiridos en el estudio truncado de una profesión y no todo quedará perdido en relación a las fuertes sumas que el país dedica a la educación superior" (5). La iniciativa atendía, por tanto, a la solución simultánea de un doble problema: por un lado, la sangría económica que significaba el abandono de los estudios y por otro, la insuficiencia de cuadros técnicos que padecía el país.

A este efecto se formó una comisión de planeación y organización, integrada por directores de escuelas y facultades. Aquella derivó a su vez, durante la sesión del 17 de julio de 1964, en cuatro subcomisiones que se responsabilizarían, las tres primeras y respectivamente, de estudiar lo relativo a las carreras cortas y subprofesionales, a la organización de estímulos universitarios y a la grabación de material didáctico; las funciones de la cuarta fueron mantenidas en secreto pero Chávez advirtió que se trataba de "algo muy importante" (6).

Fue el 11 de marzo de 1965 cuando el Consejo Técnico de la Facultad de Medicina concretó la iniciativa abriendo un curso para técnicos en rehabilitación ortopédica que, con duración de un año, impartirían sus cátedráticos en el Instituto Mexicano de Rehabilitación. Este curso, de carácter experimental, estaba concebido como precursor de otros similares que se introducirían no sólo en Medicina sino en otras facultades y escuelas, las cuales, algunas de ellas, habían ya avanzado los preparativos para impartirlos, como era el caso de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales.

En otra línea pero en la misma perspectiva, Chávez inició el bosquejo de un plan de grandes dimensiones cuyo punto más destacado, en lo que a la vida de la UNAM se refiere, era la creación de una universidad extramuros. La noticia, manejada en forma misteriosa como solía ocurrir con algunas iniciativas personales del rector, se dejó traslucir en una tímida declaración del 20 de octubre de 1965, hecha con motivo de la visita del rey Balduino de Bélgica a la Ciudad Universitaria. En tal ocasión, el Dr. Chávez afirmó que el proyecto emplearía dos años y que se crearían, en primer término, las facultades de Ingeniería, Ciencias Químicas, Medicina y Comercio y Administración, "que eran las más solicitadas" (7).

Unas semanas después, el 11 de diciembre, el funcionario hizo saber de una terea más general, en la que intervendrían comisiones de la Secretaría de Educación Pública, del Instituto Politécnico Nacional, de la ANUIES y de representantes de los centros de estudios superiores así como de la propia UNAM, a fin de reconsiderar el sistema nacional de educación superior (8). En la misma oportunidad, Chávez reconfirmó la idea de expandir la Universidad por medio de lo que ahora llamó "filiales" y aseguró que comenzarían a funcionar en 1968.

Es posible que el antecedente de estos planes se localice un año antes, en diciembre de 64, cuando el rector se reunió en conferencia privada con el presidente de la república, Lic. Gustavo Díaz Ordaz, a unos cuantos días de que este asumiera su puesto.

Fue entonces cuando se informó que se había presentado, al jefe del ejecutivo, un programa de consecuencias muy grandes, favorables para la educación superior en México, el cual fue acogido - "con tal calor" que la autorización de dicho programa llevó la - indicación de que fuese "puesto en marcha de inmediato"(9). Sobre el asunto, como observan los medios que cubrieron la información, no se dieron mayores detalles.

Todas estas tentativas, que no pudo cuajar el rector por su renuncia forzada, configuraban un objetivo global consistente, en el "fondo", en una reestructuración de la educación en el ámbito nacional, según advirtió, así, en abstracto, durante su segunda protesta al cargo más elevado de la institución, el 13 de febrero de 1965(10).

Cabe aclarar que es imposible reconstruir los pasos de este proceso a partir de las actas de las sesiones del Consejo Universitario, organismo colegiado que funcionaba exprofeso para asumir la responsabilidad del quehacer interno de la institución, pues no se constata en ellas documento alguno que haga explícita la - puesta en marcha, como en efecto lo estaba, de semejante proyecto, a no ser por indicadores inconexos y no referidos, tales como la elevación de la Escuela de Ciencias Químicas al rango de - Facultad, en octubre de 1965. Lo anterior, independientemente - de las connotaciones políticas que pueda tener, induce a considerar que, no tanto el apremio por la reforma sino, sobre todo, su modalidad, fueron planteamientos asimilados a posteriori por el

Consejo. El hecho de que a la postre no fue este Consejo el que aprobó el grueso de la reforma o de que la reforma varió de matiz con el cambio de rector, no objeta la anterior observación -- pues se trata, en todo caso, de una dinámica institucional que se repitió después de mayo de 1966. La modalidad de la reforma o, mejor dicho, su carácter substancial, habrá que detectarlo en el discurso emitido desde la rectoría como institución.

La tendencia de la reforma, que se define en la práctica como -- una estrategia al servicio de objetivos generales, fijados a partir de una interpretación particular acerca de las necesidades de la sociedad mexicana, que se elabora y articula desde la perspectiva del poder y cuya aplicación consiste, según la categoría -- propuesta por Bourdieu y Passeron (11), en una "arbitrariedad cultural", fue sintetizada por el rector Chávez durante la visita -- de un funcionario holandés, el Dr. J. Nittel, en abril de 1966: "la UNAM ha sido, ... una universidad basada fundamentalmente en -- los estudios humanísticos, pero ahora, el impulso de la industrialización del país, se orienta hacia los terrenos técnicos y científicos" (12).

Los argumentos para respaldar la afirmación de la nueva y necesaria vocación de la Universidad son escasos, puesto que implican, conforme a este criterio, una obviedad que no admite refutación. Uno de ellos, empleado a su vez como razón inobjetable, fue el -- de las estadísticas, que "indican que el país no necesita en el mismo grado de profesionales de todas las carreras"; se trata, --

cabe pensar, de estadísticas del mercado profesional, las que derivan en una conclusión lógica: "nuestra preocupación actual debe ser la de impulsar las carreras que el incremento de población, el desarrollo industrial y el desenvolvimiento económico y cultural del país reclamen con mayor apremio"(13).

Esta concepción, emitida y legitimada por la institución universitaria, se vertebra con la del estado y, en esencia, forma unidad con ella: "En diversas ocasiones he subrayado -palabras del presidente Díaz Ordaz ante el Congreso de la Unión- la necesidad que México tiene de lograr una alta tasa de inversión intelectual formando técnicos, investigadores, expertos en administración, capacitando trabajadores, fomentando en síntesis y sin desmedro de las actividades humanísticas, la educación para el desarrollo económico"(14).

El discurso y las medidas consecuentes, se van especificando en los órganos adecuados. El Lic. Agustín Yáñez, en su papel de secretario de Educación Pública, hacía públicos los lineamientos adoptados por el recién integrado gabinete, en lo que respecta a su competencia: "En el nivel superior del sistema trabajamos -- por acelerar la formación de científicos y técnicos que la pujanza de México exige"(15). En igual sentido, el subsecretario de Enseñanza Técnica Superior de la SEP, Ing. Víctor Bravo Ahuja, se pronunciaba porque "todo programa de robustecimiento económico de una nación debe entrañar como preocupación fundamental un sistema educativo acorde con los constantes cambios que exige el

progreso técnico; el desarrollo económico e industrial requiere desde la preparación del aprendiz hasta la del ingeniero y la -- del inversionista" (16).

El papel medular en el discurso lo juega el presunto axioma de -- que por medio de una instancia supraestructural, como es la educación, se puede y se debe gestionar el desarrollo económico del país. Cerradas las condiciones históricas que permitieron a un grupo selecto de naciones el acceso a una fase de industrialización integral por la vía capitalista, con las consiguientes altas tasas de acumulación de capital, la alternativa que se propone a economías con las características de la mexicana, es la de llegar a ese nivel promoviendo a los agentes, técnicos y científicos, que harían viable una tecnologización local y propia. Esta idea animaba el optimismo desbordante del rector Chávez cuando se refería a la "necesidad imperiosa de impulsar la formación de los hombres de ciencia que nos acaben de sacar de esta etapa de desarrollo precario en que vivimos" (17).

2) Cambio y continuidad institucional de la reforma.

La implementación de métodos, ésta sí con rasgos personales, para incidir en la creación de la anhelada generación de profesionistas, le produjo al rector una serie de reacciones adversas -- por parte del estudiantado las que, al sumarse con otras antipatías, culminaron con su destitución forzada. Sin haber expli-

tado nunca la manera en que se haría, el funcionario, sin embargo, había advertido que "no podemos imponer a los alumnos la carrera que escoja, pero sí podemos encauzar su simpatía, su vocación y su capacidad para seguir el camino de las ciencias"(18).

La ocasión que dio lugar a esta declaración, la inauguración de los cursos para la formación de profesores universitarios, en -- abril de 1965, revela ya uno de los métodos a los que se alude -- líneas atrás: se trataba de integrar un cuerpo docente en el -- que se daría "prioridad a las escuelas donde haya necesidad de -- aumentar el número de graduados porque así lo exija el progreso nacional, como por ejemplo en Medicina, Ingeniería, Comercio y -- Administración y Química"(19). Los cursos incluirían materias -- como Teoría de la Pedagogía Didáctica y Psicología del Adolescente.

Es evidente que la reforma al bachillerato, con todo y sus dispositivos de selección; el anuncio de la reforma profesional; la -- ampliación de la Universidad, y las labores ejercidas desde 1958 por el Departamento de Psicopedagogía, con la apertura en 1961 -- de los servicios de orientación vocacional en preparatoria, son todos ellos mecanismos que se inscriben en una línea, los que -- fueron reforzados con otros más sutiles, como la insistencia -- ideológica a favor de la preponderancia de un grupo de conoci--- mientos y el descrédito virtual que sufrieron los estudios humanísticos, al negárseles el rango de ciencias (como ejemplo, léan se las denominaciones oficiales de las distintas áreas del bachi llerato).

Pero más que los métodos en sí, que ciertamente fueron muy cuestionados por la base estudiantil y por una parte del magisterio, fue la manera de adoptarlos la que motivó la reacción adversa a Chávez. El rector, convencido por completo de la justeza de sus propósitos, se abocó a la tarea de alcanzarlos con premura, en uso de los medios institucionales existentes para ello pero descuidando el requisito del consenso político que asegurase la fluidez del proceso, esto, a pesar de que desde la introducción del plan de tres años, a principios de 1964, se había levantado una ola contestataria que logró detener su aceptación por parte de la ANUIES; su entonces presidente, Dr. Moisés Canale, declaró que estaban "observando de manera especial los conflictos que su implantación está provocando en la UNAM, por lo que nuestras conclusiones tardarán mucho en ser formuladas" (20). Tales conflictos consistieron en un movimiento, por parte de maestros y estudiantes, de repudio a la reforma y a los exámenes de admisión, y de exigencia de respeto a las representaciones de la base. El Dr. Chávez, por su lado, aseguró que se trataba de "actos en apariencia escolares (pero) fundamentalmente políticos y los pagan partidos políticos. Si hay personas o grupos empeñados en impedir que esa obra de limpieza y de superación siga adelante, la opinión sensata del país sabrá condenarlos" (21). Con esa imputación, el rector clausuraba la posibilidad de atender cualquier argumento contrario a los suyos, pasando por alto las críticas -

que aún en el interior del Consejo se hicieron respecto a su fórmula.*

El desplazamiento de la persona del rector tuvo entonces, necesariamente, que venir acompañado de un cambio en los procedimientos de la reforma. Desde luego que esto no significa que la idea directriz del proyecto ideológico de la Universidad hubiese sido abandonada; al contrario, se vendría a reforzar en su práctica, en cuanto que tendría que hacerse más viable, después de palpados los efectos que la primera tentativa produjo. "El hecho de que exista un proyecto dominante en la universidad no quiere decir que ésta evolucione de acuerdo con él, si bien es un elemento constitutivo de la situación universitaria" (22). El nuevo rector, Ing. Javier Barros Sierra, tendría ahora que aplicarlo, teniendo en cuenta, por un lado, su asimilación no violenta por parte de la colectividad y por el otro, la existencia de otros proyectos alternativos que, siendo subordinados, no hacían factible una imposición tajante y radical del oficial. Para decirlo en una palabra, la reforma, después de la caída de Chávez, debería ser más flexible.

* La introducción de la reforma en la UNAM se llevó a cabo con una rapidez inusual: un mes exacto, del 10. de enero al 10. de febrero de 1964, duraron los trámites, desde la aprobación por el Consejo Técnico de Preparatoria hasta la aprobación definitiva por el Consejo Universitario, lapso en el que, además, se elaboró el Dictamen de la Comisión de Trabajo Docente y se modificó el artículo 8 del Estatuto General, para otorgarle validez legal. Las observaciones hechas por la Comisión, así como las objeciones presentadas por algunos consejeros, no fueron siquiera discutidas.

La decisión de proseguir con la reforma fue uno de los postulados primeros de Barros Sierra. "Es indispensable -dijo el rector en su toma de posesión el 11 de mayo de 1966- que revisemos a fondo la estructura y los métodos, en la docencia, en la investigación, en el gobierno interno y en lo administrativo, para actualizarlos...para que cumplamos de modo más eficaz con las misiones clásicas, comunes a todas las universidades; pero sobre todo, (con la de) servir al pueblo para su desenvolvimiento" (23). En otro momento de significación institucional, la instalación del nuevo Consejo, en el 17 de agosto del mismo año, el titular de la rectoría afirmó que "lo que más importa desde el punto de vista de los fines, es actualizar a la Universidad para que cumpla la gran misión que abarca y subordina a todas las otras: contribuir a un desarrollo nacional basado en la democracia, la justicia y la independencia" (24).

Asegurada en su continuidad institucional, la reforma, capitaneada ahora por Barros Sierra, conservó su tendencia original. Fue en el marco de una tribuna amplia, la V Asamblea de la Unión de Universidades de América Latina, celebrada en Lima en octubre de 1967, cuando el rector de la UNAM formuló una de las pocas declaraciones explícitas sobre el asunto: "Hasta hace poco -observó entonces- se consideraba generalmente que la mayor limitación para el crecimiento económico era la escasez de capital. Pero durante la última década ha crecido la conciencia de que los conocimientos, calificaciones y aptitudes de los seres humanos en

una sociedad son de primera importancia para el desarrollo... La planeación de nuestras universidades supondría dos marcos de referencia, el primero, un plan de desarrollo de la educación, el segundo, un plan de desarrollo general económico y social del país de que se trate"(25).

La actualización pregonada por Barros Sierra fue, por tanto, esencialmente igual a la emprendida por su antecesor y forma parte de una dinámica generalizada por toda Latinoamérica, la cual, según la definición de Darcy Ribeiro, consistía en una "modernización refleja, fundada en la suposición de que, agregando ciertos perfeccionamientos e innovaciones a nuestras universidades, las veremos acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzadas hasta volverse tan eficaces como aquéllas"(26). Esto implicaba a la vez, mantener la simbiosis con la interpretación y las políticas de desarrollo del estado.

Otros elementos que retomó Barros Sierra fueron las iniciativas de Chávez respecto a los cursos para profesores, la creación de carreras cortas y la ampliación extramuros de la Universidad. Asimismo conservó los procedimientos de selección de alumnos al bachillerato y el diseño curricular de este ciclo, al que sólo se le agregó, a fines de 1967, el área de Bellas Artes.

Es difícil precisar, por otro lado, cuales fueron las diferencias entre una y otra administración respecto a la reforma, pues ésta, con Chávez, se quedó en su mayor parte en la pura proclama

o en el papel, en el mejor de los casos; pero sí se pueden observar dos tácticas empleadas por Barros Sierra que contrastan con las de su predecesor. La primera, la manera de romper la inercia educativa para encauzarla por el camino de la "modernidad" - se vuelve ahora menos perentoria o, si se quiere, más prudente, en el sentido de que ya no se anuncian expectativas de éxito (entiéndase: la salida del subdesarrollo) a corto plazo, lo cual a su vez se tradujo en la práctica de una tentativa gradual y no tajante por introducir los diseños curriculares y las prioridades profesionales acordes con el propósito. Esta fórmula taxativa, si bien dilata el objetivo nominal, responde en cambio, --- igual que la anterior, al objetivo estructural de satisfacer la demanda del sector secundario de la economía nacional.

La segunda táctica, a la que se yuxtapone la primera, fue la de salvar el requisito del consenso. Los efectos de la actitud de Chávez, intolerante a juicio de sus impugnadores, obligaban a modificar el ejercicio de la autoridad en cuanto a la ejecución de disposiciones. Ya en su discurso de entrada, el Ing. Barros Sierra exponía la urgencia de que "hagamos juntos una inaplazable - autocrítica, valiente y sincera, de la que emanen mejores formas de convivencia. Hay que abrirnos ampliamente a la comunicación y al diálogo de buena voluntad, que al hacer a un lado el dogmatismo y la intolerancia, acendren la comprensión y el respeto mutuos"(27). En lo que se refiere a la reforma, esta actitud de "diálogo democrático" consistió, básicamente, en conceder la participación a la base universitaria, a través de la auscultación

sobre las particularidades de la reforma y al nombramiento de comisiones mixtas, para el mismo fin, en un ambiente de difusión franca de sus avances.

Un año y medio después de su designación, el rector afirmó que se había "logrado el restablecimiento pleno de las libertades de reunión y de expresión dentro de un mecanismo permanente de comunicación y de diálogo. La fórmula -agregó, en una velada acusación- callar y obedecer, no solo es anacrónica sino también inoperante desde el punto de vista educativo" (28). En efecto, la política seguida le permitió concluir su gestión y llevar a cabo la reforma, sin otra interrupción que la provocada por factores externos.

3) La lógica del proyecto dominante.

Por lo que toca al contenido operativo de la reforma, éste se desplegaría conforme a ciertos postulados inmanentes a su propia lógica. Los especialistas sudamericanos Tomás Vasconi e Inés Recca, en un intento de sistematización de las características comunes del movimiento de reforma universitaria en el subcontinente, distinguen los siguientes elementos: "Los sistemas educativos deben modernizarse. Esto significa, en primer lugar, que, en los aspectos administrativo organizativos, deben cambiar sus módulos tradicionales para adquirir, en su funcionamiento, la eficiencia de la moderna empresa. En segundo término, deben ade

cuar su oferta a la demanda actual y/o proyectada de oficios y profesiones... Para ello tendrá que modificarse la distribución de la matrícula por ramas y especialidades, acabando con el predominio de las carreras tradicionales... Estas proposiciones generales conducen a algunas más específicas, como el sostener la conveniencia de que la universidad se convierta en una entidad legalmente independiente y privada, libre respecto de toda interferencia y control estatal, ...políticamente neutral. Con relación a los estudiantes, será preciso superar la rebelión y hostilidad contra toda forma de autoridad para llegar a formas de cooperación, respeto y disciplina. Se requiere eliminar la prioridad de las actividades políticas para conducir a los estudiantes hacia actividades más productivas (y entre ellas, la práctica intensiva de deportes). Por último, será preciso introducir y desarrollar criterios académicos rigurosos para la selección, administración, expulsión, graduación, exámenes y medidas disciplinarias. En suma, lo que se propone es la constitución de una empresa educacional" (29).

Parece claro que la labor del Dr. Chávez define ya la orientación que tendría la reforma y que ésta se ajusta a la caracterización formulada por Vasconi y Recca; otro tanto ocurre con la del Ing. Barros Sierra, sobre la cual hay un buen número de pronunciamientos públicos que muestran la intención explícita. Citaremos, como ejemplo, algunos relacionados con el trasfondo de la reforma, lo que los autores llaman "proposiciones específi--

cas", para después pasar a los dos grandes bastiones del proyecto que son la reforma académica y la administrativa: "La Universidad es por definición el modelo de una sociedad abierta y plural... entre sus fines -ni próximos ni remotos- no figura la instauración de un pensamiento o una actitud uniformes" (discurso -del director del profesorado, Lic. González Avelar, mayo 1969) (30); "la educación requiere de la libertad. La libertad requiere de la educación. La comunidad universitaria debe darse cuenta de -la importancia decisiva de mantener el régimen de legalidad en -la Universidad y fuera de ella" (documento firmado por el rector y los directores, agosto 1968) (31); "en la Dirección de Difusión cultural nos proponemos llevar adelante un programa de educación de los jóvenes, de darles los medios para que dispongan de un --equilibrio en sus crisis morales y apartarlos, mediante más al--tos ejemplos, de los lugares comunes creados por la confusión y -la violencia" (marzo 1967) (32); "el medio idóneo de comunicación entre los diferentes sectores que integran la comunidad universitaria es el intercambio de ideas basado en la comprensión y el -respeto mutuo. Dentro del ambiente universitario, se acoge... a todas las corrientes del pensamiento... pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante" (desplegado, mayo 1967) (33); "el propósito principal de esta reestructuración --(la de la Dirección de Relaciones Públicas e Intercambio Cultu--ral) es el establecer los medios más eficaces de comunicación entre la comunidad universitaria" (septiembre 1966) (34); "las puer-tas de la Universidad están abiertas para todos aquellos que lle

nen los requisitos de preparación y capacidad. El examen de admisión no es, pues, una puerta para cerrar el paso al auténtico estudiante y sí, por su esencia y objetivo, un instrumento para seleccionar a los más capaces" (marzo 1967) (35); "la admisión de estudiantes de nuevo ingreso... no está sujeta únicamente al cupo en sus planteles, sino también al índice de sus conocimientos. Algunas personas consideran que el Estado tiene la obligación de impartir enseñanza a quienes no han demostrado ninguna aptitud para el estudio" (conceptos dirigidos a los rechazados, en la primera ocasión en que funcionó la Comisión de Selección y Admisión de Alumnos, principios de 1968) (36); "(el Nuevo Reglamento de Exámenes) establece la posibilidad de que la evaluación de la capacitación adquirida se haga preferentemente atendiendo a las diversas pruebas que un estudiante debe proporcionar al cursar una materia" (octubre, 1969) (37).

4) La reforma administrativa.

Estos son pues, algunos ejemplos de lo expresado por las autoridades universitarias en cuanto a su intención de lograr una circunstancia institucional neutra y técnicamente eficaz. Constituyen estas tentativas, la plataforma contextual para desplegar los instrumentos de la "actualización universitaria", esto es, la reforma académica y la administrativa.

La idea de lograr un rendimiento administrativo similar al de la empresa fue perfilada desde el principio del rectorado de Barros

Sierra: "Ante la demanda cada vez mayor de educación superior - se ha pensado, una vez más, en planearla. El aprovechamiento -- más adecuado de los recursos entraña un principio de economía. No se trata de gastar menos, se trata de lograr que el gasto que hagamos se traduzca en una productividad más eficiente"(38). La idea se empezó a materializar el 29 de abril de 1967, fecha en - la que se creó la Dirección General de Personal, bajo la conside- ración de que "el factor humano es básico para desarrollar las - funciones de la UNAM; que la administración del personal consti- tuye parte esencial de la administración general y ante la nece- sidad de procurar el logro de la máxima eficiencia del personal; (de) influir decisivamente en la creación y mantenimiento de las condiciones bajo las cuales el personal pueda laborar con la má- xima productividad, (etc)"(39). El antiguo Departamento de Per- sonal -elevado a Dirección- volvió a sufrir modificaciones duran- te el primer trimestre de 1968, con el objeto de que "los asun- tos del personal de la UNAM se tramiten con la mayor eficiencia y también se les capacite con técnicas modernas de administra- ción"(40). De esta Dirección, dividida ahora en dos departamen- tos (de Admisión y Prestaciones, y Control de Personal), depen- dieron todos los empleados universitarios, administrativos y aca- démicos. En el desglose de sus funciones, se pueden leer, entre otras, las siguientes: "coordinar las funciones administrativas en materia de personal, a efecto de que los trabajadores de la - Universidad laboren en las mejores condiciones de higiene y segu- ridad, y se pueda lograr su máxima eficacia; promover cursos de

capacitación para el personal administrativo, etc."(41).

Una de las dos vertientes de la reforma administrativa, la abocada al factor humano de la Universidad, se concretaba complementariamente en otras dos direcciones generales, la del Profesorado y la de Servicios Sociales, creadas también por acuerdo del rector. La primera, la del Profesorado, derivada del Programa de Formación de Profesores, instaurado por Chávez, fue dividida en dos departamentos (Formación de Profesores e Investigadores, y Actividades Académicas) y entre sus funciones se contaba la de "establecer y coordinar las medidas de orden técnico y/o administrativo necesarias para preparar y actualizar a los profesores e investigadores que colaboren o deseen colaborar con la UNAM"(42).

El sector estudiantil, por su lado, sería atendido conforme a la competencia de la Dirección General de Servicios Sociales. Esta Dirección asimiló al antiguo Departamento de Psicopedagogía y Orientación Vocacional de la Preparatoria, para hacer extensivos sus servicios al ámbito profesional. Fueron tres los departamentos en que fue dividida (Orientación; Investigación y Estudios Especiales, y Acción Social) y entre sus funciones estaba la de "orientar integralmente al estudiante para ayudarlo a resolver su problemática existencial y vocacional a través de conferencias, cursillos, consultas individuales, publicaciones, etc."(43). Es pues clara la intención de influir, por medio de estas tres direcciones y a partir de la reforma administrativa, en el comportamiento del factor humano de la institución, según criterios

de eficacia y para ajustarlo a los parámetros adoptados desde el poder.

La segunda de las dos vertientes fue la del mejoramiento técnico de la administración, la que habría de funcionar simultánea y coordinadamente con la otra. En esta faceta de la reforma, los objetivos a alcanzar fueron, según lo expresado por el Secretario General Auxiliar, Lic. Jorge Ampudia: "a) superar la organiza--ción y administración existente, modificándola paulatina pero --convenientemente; b) simplificar las tareas y eliminar la dupli--cación de labores; c) lograr un adecuado control interno en su operación, mediante la implantación de nuevos métodos y procedi--mientos; d) establecer los diferentes niveles del personal, de--terminando sus funciones y responsabilidades"(43). A este efec--to se crearon dos comisiones, la de Estudios Administrativos y --la Técnica de Planeación Universitaria, que funcionarían de --acuerdo para dar, según el curso de sus propias investigaciones, una mayor eficacia a los sistemas de operación.

Mientras estas comisiones rendían sus frutos y a fin de ya ini--ciar la actualización administrativa, se dispuso de una reestruc--turación del aparato heredado por Chávez en la que, por un doble movimiento conexo, se fusionaron algunas dependencias y aparecie--ron otras nuevas; en cada una de ellas se estableció una Unidad Administrativa encargada de aplicar a su arbitrio y según su es--pecificidad, los criterios generales. Las actividades de todas estas instancias serían reforzadas a su vez por los servicios de

la también nueva Subdirección del Centro de Cálculo Electrónico, dotada, en abril de 1969, del sistema de cómputo más avanzado en toda la república.

Las direcciones generales creadas o transformadas substancialmente durante el rectorado de Barros Sierra fueron, además de las del Profesorado, de Personal y de Servicios Sociales, ya citadas, las de Intercambio Académico y Cultural; de Incorporación y Revalidación de Estudios y de Adquisiciones y Almacenes. La lista se completa con otras en las que su forma estructural no sufrió cambios considerables; tales son: Actividades Deportivas; Administración; Asuntos Jurídicos; Bibliotecas; Conservación; Difusión Cultural; Obras e Instalaciones; Publicaciones; Servicios Escolares y Servicios Médicos.

En lo que respecta al aspecto cualitativo de la reforma administrativa, el logro más destacado en el período lo constituye, probablemente, el Presupuesto por Programas, que intentaba mejorar la manera tradicional, en cuanto a la administración y dotación, de los recursos pecuniarios. Se trataba de ejercer asignaciones presupuestales conforme a cada uno de los programas de las distintas dependencias universitarias, considerando los programas según tres tipos: básicos, auxiliares y de obras; estos, a su vez, se establecerían a partir de la fijación de objetivos generales y particulares y de los costos estimados para alcanzarlos. Previsto para iniciar su ejercicio en 1969, los orígenes del Presupuesto por Programas se remontan a 1966, año en el que se creó

un grupo de trabajo para que, en coordinación con varias dependencias, entre ellas la Comisión Técnica de Planeación Universitaria, llevaran a cabo su implementación.

5) La reforma académica.

La puesta en marcha de la reforma administrativa coincide con la académica; si bien se trata de dos áreas convencionalmente diferenciadas, son en realidad parte constitutiva de un solo proceso, en cuyo interior se definen y se especifican. Desde esta óptica, no cabe considerar el aparato administrativo con todo y los cambios de los que fue objeto, como un simple trasfondo técnico para el despliegue del quehacer académico. Se trata, sí, de una infraestructura pero establecida para activar un ejercicio académico que se pretendía de evolución dinámica, constante y dirigida, propósito que habría de cumplirse por medio de una vinculación orgánica, cuya instancia más palpable, en lo que a la promoción se refiere, operaría a través de la Dirección General del Profesorado y la Comisión Técnica de Planeación Universitaria: la una atendería las necesidades del personal académico de la institución, en términos de cantidad y de calidad y la otra, con capacidad limitada a la asesoría, planificaría la producción de profesionistas de acuerdo al criterio de oferta y demanda, además de otros aspectos de su competencia, también relacionados con los objetivos formales de la UNAM, como son el mejoramiento de los niveles de enseñanza e investigación. Estos mecanismos,

similares a los de la moderna empresa, permitirían, según la intención de quien los aplicó, no sólo elevar el rango de eficiencia como centro productor al servicio de un mercado establecido sino garantizar la continuidad del proyecto de una manera tal, - que incidiera en la configuración de un mercado futuro.

Este planteamiento permite tipificar el carácter de la reforma - global en cuanto a su intención: por un lado, fue concebida como respuesta inmediata ante dos tipos de requerimientos simultáneos y apremiantes; el primero, interno, debido al clima de agitación prevaleciente, aún después de la caída del rector Chávez y el segundo, externo, relacionado con la insuficiencia de cuadros técnicos en el sector secundario de la economía. Sin embargo y sin contradecir lo anterior, el carácter de la reforma se define mejor por su proyección cualitativa, en donde los mecanismos que se ajustan a su sentido de respuesta inmediata operan -- apenas como fórmula preliminar para un despliegue posterior, mucho más ambicioso. Es en este último sentido en el que las instancias administrativas, previstas como medio impulsor de la evaluación académica, adquieren su auténtico significado y es ahí -- también en donde se encuentra la explicación al hecho, contradictorio en apariencia, de que la reforma académica ponderó más los cambios a la estructura curricular que a sus contenidos.

Tal sentido de la reforma se puede inferir a partir de sus procedimientos concretos pero existen además alocuciones sobre el particular, hechas públicas de manera más o menos frecuente. Cita-

mos, para ilustrar, un párrafo de la ponencia que la UNAM presentó ante la Reunión de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior en abril de 1968: "La planeación de la educación superior es una respuesta a las demandas del proceso de modernización por el que atraviesa la sociedad en su conjunto y que reclama la evolución acelerada de los patrones culturales y tecnológicos; ello implica reformas constantes de tipo cualitativo en la enseñanza y la investigación que le permitan a la Universidad preparar los profesionales que el progreso del país demanda" (44).

Según esta lógica no era conveniente, por tanto, intentar una reforma que se contentara con salvar el apuro inmediato, puesto que se vería muy pronto rebasada por la circunstancia a la que pretendía satisfacer, arrastrando entonces un lastre de inercia que, por su carácter predelimitado, sería difícil de vencer. La opción alternativa, la de establecer una estructura abierta de reforma gradual, fue la que se adoptó, estimulada por el propósito, que el citado documento expone, de "ir adelante de los problemas y no conformarse con una actitud pasiva del ajuste a las demandas presentes de la sociedad".

La reforma, en resumen, sería un recurso de la planificación. Esta tentativa marca una ruptura en los procedimientos tradicionales de la Universidad y forma parte de un ambiente generalizado a todos los niveles del aparato educativo, en donde la planificación se postula como necesidad impostergable. En lo que com

pete a la UNAM, el proyecto que se quería implementar con la planificación quedaba subsumido y dependía de un proyecto más amplio, el del estado, al cual se aceptó como inobjetable, dando por sentado que las altas tasas de desarrollo económico logradas años atrás, se mantendrían estables y aún se incrementarían. En esta perspectiva, los cambios instaurados en la UNAM se ofrecían como un esquema formal, propicio para que en el curso del devenir nacional, se fueran adecuando y redefiniendo sus contenidos. Pero, independientemente de su eficacia intrínseca y de su carácter sustancial, que son de suyo indicadores de la más alta significación, la planificación iniciada por la UNAM de manera unilateral, se soportaba en la esperanza de medidas correspondientes en otros elementos de la vida social, en particular del económico, soporte éste demasiado frágil si se considera que se deducía de una formación social signada con el prurito del liberalismo - que, a lo más que había llegado, era a la planificación indicativa. Esta esperanza, que no se trata de otra cosa, la manifestó el Ing. Barros Sierra durante la V asamblea de la Unión de Universidades de América Latina, celebrada a finales de octubre de 1967, en la ciudad de Lima, Perú: "la planeación de nuestras universidades -dijo entonces- supondría dos marcos de referencia, el primero, un plan de desarrollo de la educación, el segundo un plan de desarrollo general económico y social del país de que se trate"(45). La acción emprendida por la UNAM se anticipó a la realización de esas dos áreas de planificación aunque, es de suponer, se vio estimulada por los trabajos que por encargo del je

fe del ejecutivo venía efectuando la Comisión Nacional de Planeación Integral de la Educación, instalada desde mediados de 1965, trabajos que, como se sabe, fueron suspendidos intempestivamente a raíz del conflicto de 68. En lo que se refiere a la planificación objetiva del desarrollo nacional, ésta no pasó nunca de ser una mera ilusión.

De cualquier manera, al margen de las posibilidades reales de alcanzar los objetivos enunciados por los ejecutores de la reforma académica, ésta empezó a cobrar forma desde los primeros días -- del rectorado de Barros Sierra, quien pronto convocó al cuerpo -- de directores de facultades y escuelas para integrar una comisión que estipulara los criterios básicos sobre los cuales habría de emprenderse, al tiempo que nombró a dos agentes especiales, el Ing. Manuel Madrazo Garamendi y el Lic. Enrique González Pedrero, directores de Química y Ciencias Políticas y Sociales -- respectivamente, a fin de que semblantearan el ánimo universitario con miras a la reestructuración.

La citada comisión, cuya denominación oficial fue la de Comisión Especial de Planes y Programas de Estudio, rindió un informe que se hizo público en septiembre de 1966. En él aparecen los cuatro criterios básicos que, a su juicio, debería tener la reforma: a) los estudios que se impartan deben tener por objeto formar e informar a los alumnos. Una especialización excesiva con respecto a la demanda del mercado de trabajo actual conduciría a la formación de expertos poco flexible, pero también debe evitar

se la enseñanza con pretensiones enciclopédicas; b) planes de estudio más flexibles y un mayor número de materias optativas; c) comunicación entre todas las facultades y escuelas; d) coordinar la investigación y la docencia"(46). Ahí mismo se sugieren algunos lineamientos, entre los que se menciona el establecimiento de un sistema de créditos y de cursos semestrales y el de una estructura equilibrada con materias obligatorias y optativas, con lo que evidencia, desde su origen, que la reforma atendía -- preferentemente a la administración de la enseñanza.

Se hizo hincapié, de igual forma, en la obligatoriedad de la reforma para todas las facultades y escuelas pero de manera tal, que cada una la aplicara, ateniéndose a los puntos descritos, en un momento determinado, conforme a sus propias posibilidades.

Acto seguido, se estipularon los mecanismos en virtud de los cuales se abordaría la revisión de los planes y programas de estudio, responsabilizando de ello a cada centro en particular. El esquema formal incluía tres pasos generales, que iban desde la discusión en la base universitaria hasta la votación final en el Consejo Universitario, pasando por la participación de los Consejos Técnicos respectivos, a quienes competía la formulación oficial de las propuestas.

La manera en que procedió la participación estudiantil en la discusión y en las propuestas para la reforma fue muy variable ya que ésta se determinó al albedrío particular de cada dependencia; el propio rector señaló que en "algunos casos hubo una colabora-

ción importante y entusiasta y en otros los planes de estudio se aprobaron ante la inidiferencia casi total de los estudiantes" (47). De todos modos, se dio cuenta del requisito de consenso legitimador y de democracia formal. El canal común a las facultades y escuelas fue por medio de los consejeros alumnos; otro más o menos generalizado operó a través de las sociedades de alumnos; el resto varía entre comisiones mixtas, asambleas generales, jefes de grupo y participaciones a título individual y sólo en la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales se verificó la participación por medio de partidos políticos y del comité de huelga local.

En lo que toca a las propuestas, las más se referían a la elevación del nivel de docencia y a cambios y/o creación de materias. En cualquier caso, la responsabilidad de darle contenido a tales sugerencias se legó a los consejos técnicos, quienes procedieron en la forma tradicional y conforme a su especificidad para darle carácter formal a las sugerencias, después de considerar las aportaciones del alumnado y los estudios realizados por ellos a este respecto. Los resultados, para adquirir validez legal y entrar en vigencia, se presentaron a la autoridad del Consejo Universitario, durante las 26 sesiones que ocurrieron entre agosto de 1966 y abril de 1970. El Consejo recibió 275 peticiones de reforma formuladas a planes de estudio, la mayor parte de las cuales, 107, se registraron en 1968.

Estas solicitudes, una vez formalizadas por los respectivos consejos técnicos, se turnaron en primera instancia al Lic. Fernando Solana en su calidad de secretario del Consejo, para ser sometidas a la revisión de la Comisión del Trabajo Docente y, después, turnarlas al pleno del Consejo, a fin de que se votaran; ninguna de ellas fue objetada en esta instancia, por lo que el número de aprobaciones corresponde al de solicitudes.

En acato a la consigna básica de rectoría, todos los planes y programas de estudio reformados presentan como primaria característica, el establecimiento de períodos semestrales y del sistema de créditos.* Estas dos medidas buscaban, conforme a la intención de sus autores, lograr una mayor flexibilidad bajo la premisa de que una mayor libertad en el proceso formativo del estudiantado, se traduciría en una mayor eficacia. A este respecto se refería el titular de la Dirección General del Profesorado en un discurso con motivo del día del maestro, en mayo de 1967: "contra el peligro de una especialización demasiado estrecha y contra la falsa idea de una iniciación en el trabajo riguroso de la investigación científica, tarea por ilusoria siempre incumplida, la universidad contemporánea se orienta claramente en la línea del concepto de educación" (48). Paralelamente, este libe-

* "Crédito", conforme al artículo 15 del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM, es la unidad de valor o puntuación de una asignatura.

ralismo educativo incidiría en una despresurización de las tensiones políticas; "no sobra repetir -decía Barros Sierra en diciembre del mismo año- que quienes renuncian a entender a la juventud de hoy y sus inquietudes, muy fácilmente caen en la creencia de que los únicos tratamientos que a ella pueden dársele son la repressión y la corrupción...se les olvida que la única posibilidad eficaz y válida, para no hablar de lo puramente moral, - es educarla" (49).

De esta suerte se intentaba, con los cursos semestrales, jornadas más cortas e intensas y con el sistema de créditos, conceder una fórmula dúctil para que el estudiante manejara su tiempo educativo de acuerdo a sus posibilidades. Tales disposiciones habrían de complementarse con la aparición de un cuadro de materias optativas para cada carrera y con la creación de grados subprofesionales, alternativas ambas que encajan dentro del mismo concepto básico de flexibilidad.

La ordenación de los cursos por semestres propició una ola de rechazo manifestada, principalmente, a través de la prensa capitalina y en particular, a partir del conflicto de 68, por el que se suspendieron las labores por casi cinco meses. A este problema se agregó el derivado de la solicitud del gobierno federal en el sentido de que la UNAM ajustase su calendario en relación al "B", sustentado por la Secretaría de Educación Pública. En cualquier caso, la duración de los cursos debería atenerse a lo estipulado por el artículo 70 del Estatuto General, logrando, según

apreciación del rector(50), un mínimo de 110 días laborables en los semestres posteriores al paro del 68, en comparación al máximo de 200 registrados durante la vigencia del plan anual. Por lo que toca al sistema de créditos, era esta una forma de cuantificar el valor de las asignaturas curriculares, concediéndoles una puntuación que variaba entre uno y dos, de acuerdo al trabajo adicional estimado que requería una hora de clase semana-semestre, de tal manera que, para dar por concluidos los estudios formales de una carrera, era menester cubrir un cierto número de créditos mínimos que podía ser desde 300 hasta 450, dependiendo del caso, independientemente de la calificación, siempre y cuando ésta fuese superior a seis en una escala del cero al diez y salvando también el requisito de allegarse por lo menos el 60% de los créditos dentro de la propia facultad o escuela.

Las carreras cortas, por su lado, pensadas para abatir el índice de deserción y preparar cuadros técnicos a favor de la economía nacional, se establecieron de tal suerte que se derivaran de los programas de licenciatura, de donde debían tomar un mínimo del 60% de los créditos del cuadro de asignaturas obligatorias de la licenciatura respectiva, para completarse con un 10% de asignaturas prácticas y el resto con créditos de asignaturas específicas. El número de créditos para obtener un diploma técnico también variaría entre 80 y 250, sumados los específicos a los de licenciatura, sin ser requisito el examen general ni la tesis.

El sistema de créditos y la implementación de carreras cortas --

quedaron sancionados por el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales aprobado por el Consejo Universitario el 15 de diciembre de 1967. Este Reglamento también estipula, en su artículo 17, que los planes de estudio deben contener asignaturas optativas pero no fija ni el número ni la proporción respecto de las obligatorias, por lo que cada facultad y escuela procedió a organizarlas a su libre albedrío aunque sujetándose al criterio de ofrecer al estudiante un plan que diversificara sus posibilidades.

Este conjunto de medidas, exceptuando las carreras cortas que se implantaron sólo en tres facultades y una escuela*, constituyen el principio estructural de toda la reforma académica en la Universidad. El objetivo de flexibilizar el proceso de enseñanza no contradice el objetivo superior de orientar el aparato educativo hacia el logro de un nivel técnico y científico similar al de los países metropolitanos sino que, subordinado a él, se plantea como una plataforma básica para el reajuste gradual y posterior de los contenidos de la enseñanza.

Todas las modificaciones efectuadas en el período comparten pues, esa característica común. El resto de las reformas o incluso la manera en que estas disposiciones se concretaron, son ya particu

* El nivel técnico o de carreras subprofesionales, se creó en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Química y Ciencias y en la Escuela Nacional de Arquitectura. En las escuelas de Enfermería y Obstetricia, Artes Plásticas y Música y en la Facultad de Filosofía y Letras, se impartía también pero su creación fue anterior a la reforma.

laridades. La intensidad de los cambios de planes y programas, en términos de cantidad, fue también muy variable dependiendo -- del caso; así, por ejemplo, mientras para Ingeniería, Medicina y Ciencias Políticas el Consejo aprobó 33 iniciativas de reforma a sus planes y programas (englobadas las generales y las particulares: 13, 10 y 10 respectivamente), para Filosofía y Letras y -- Economía se aprobaron sólo dos, una para cada institución.

En la sesión de Consejo del 30 de noviembre de 1966 se votaron y aprobaron las primeras reformas globales; en tal ocasión proce-- dieron las iniciativas presentadas por las facultades de Filosofía y Letras y de Química y por las escuelas de Odontología y de Música, haciendo lo propio las demás en sesiones posteriores.

En mayo de 1970 habían sido ya reformadas todas las carreras im-- partidas en la UNAM y se habían abierto otras nuevas, sumando un total de 31 carreras cortas, 51 licenciaturas, 65 especializaciones, 34 maestrías y 26 doctorados. Las disposiciones generales a las que se refieren los párrafos anteriores se aplicaron en -- las distintas licenciaturas, con algunas excepciones menores que no llegan a alterar el promedio, como por ejemplo, la introduc-- ción de asignaturas optativas que no se implantan ni en la Escuela de Enfermería y Obstetricia ni en la de Música, por la razón probable de que se trata de carreras recién elevadas al rango de licenciatura.

Un caso especial es el de la Facultad de Derecho, en cuyo proyecto de respuesta a la convocatoria de reforma se afirma que no es

posible alterar su estructura curricular puesto que cada una de las asignaturas que lo conforman resultan indispensables(51); el plan final presenta, sin embargo, un número de 24 créditos optativos para la carrera de abogado, sobre un total de 384.

6) La secuencia de la reforma académica*.

La secuencia de reformas en las diferentes facultades y escuelas, aparece en el siguiente resumen esquemático(52):

- Facultad de Filosofía y Letras. Reforma única aprobada durante la sesión de Consejo del 30 de noviembre de 1966. Se modifican los planes y programas para las licenciaturas en archivología, arte dramático, bibliotecología, filosofía, geografía, historia, lengua y literatura españolas con cuatro especialidades, lengua y literatura modernas con cuatro especialidades, letras clásicas, pedagogía, psicología y antropología (según el convenio INAH-UNAM), ofrecidas por ocho colegios: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía, Bibliotecología y Archivología y Antropología. Se adopta el sistema de créditos y semestres; las distintas carreras se cursarían en ocho semestres, y se introducen asignaturas optativas. Los créditos de éstas va

* Véase, para una mayor información, el apéndice que incluimos al final del texto, con el índice de planes de estudio.

rían según la carrera; por ejemplo, para historia serían -- 100 créditos de asignaturas optativas para un total de 192, en archivología y bibliotecología serían 24 para totales de 204 y 200 respectivamente, etc. quedando un promedio porcentual del 30%. Se crean tres centros de estudios: Latinoamericanos; Orientales y Angloamericanos. Se estipulan los diferentes niveles que van desde la licenciatura hasta el -- grado doctoral. Entre los argumentos que aparecen en el -- proyecto, está el que alude a la diferencia que existe entre esta Facultad y las otras afirmando que sus fines son esencialmente educativos, por lo cual se introduce en todas las carreras la asignatura de Didáctica de la especialidad, con carácter obligatorio.

- Facultad de Química. Se llevan a cabo distintas reformas a sus planes y programas de estudio. La primera de ellas es global y se aprueba en la sesión de Consejo del 30 de noviembre de 1966, en la que se modifican las cinco carreras que ahí se imparten a nivel licenciatura (química; ingeniería química metalúrgica; ingeniería química; metalúrgica y química farmacobiológica). Se adopta el sistema de créditos y semestres, nueve para cada carrera excepto metalúrgica que se cursa en seis y se introducen asignaturas optativas (el valor en créditos de éstas varía según la carrera -- pero en ningún caso representan más del 13% ni menos del -- 9%). Se establece un tronco común a todas las carreras du-

rante los dos primeros semestres. Entre los argumentos que justifican este proyecto general se menciona el de dar al sistema educativo la elasticidad y dinamismo necesario para que los planes estén acordes con las necesidades actuales y futuras del país. Una segunda reforma se verifica durante la sesión de Consejo del 22 de septiembre de 1967. En esta ocasión se aprueban planes para estructurar nueve carreras técnicas, con el objetivo de formar cuadros intermedios.

El 30 de noviembre del mismo año, el Consejo aprueba los planes de cinco maestrías.

El 20 de diciembre de 1968 el Consejo aprobó ajustes a semestres de los planes de Química, en maestría y doctorado. En una última reforma, en sesiones del 24 y del 28 de noviembre de 1969, se aprueban planes para maestría y doctorado en Bioquímica, completando con ello dos maestrías con varias ramas de especialización (cinco en total) y los doctorados.

- Escuela Nacional de Odontología. Se llevaron a cabo dos reformas a los planes y programas de estudio. La primera de ellas es global y se aprueba en la sesión de Consejo del 30 de noviembre de 1966; se modifica la carrera única de licenciatura, que es la de cirujano dentista. Se adopta el sistema de créditos y de semestres (diez para la licenciatura) y se introducen asignaturas optativas (con valor en créditos).

tos de diez sobre un total de 402). Es el primer proyecto que refiere su argumentación a una problemática social, por lo que sus objetivos explícitos atienden a cuestiones de sa lud dental pública en función de las distintas circunstan-- cias económicas y sociales prevalecientes en el país.

La segunda, ocurrida en la sesión del 26 de enero de 1968, fue la aprobación de los planes para dos especialidades.

- Escuela Nacional de Música. Al igual que en el caso ante-- rior, la Escuela Nacional de Música experimentó dos refor-- mas en el período. La primera, aprobada por Consejo el 30 de noviembre de 1966, cambió los planes de estudio para -- ocho carreras y las incorporó al sistema de créditos y se-- mestres; se definió la nomenclatura para tres niveles de -- educación: subprofesional, profesional y concertista.

La segunda, una vez que se había introducido el área de Be-- llas Artes en la Escuela Nacional Preparatoria, transformó las carreras en licenciaturas (profesor de música escolar, compositor, pianista, cantante, instrumentista y folkloris-- ta); cada una, excepto la primera que se cursaría en cuatro, fue estructurada para ocho semestres. No se establecieron asignaturas optativas más que en el caso de la licenciatura en canto que tendría cuatro sobre un total de 316. Fueron anuladas todas las asignaturas que habían ya sido incorpora-- das al bachillerato. En la exposición de motivos de este -

proyecto se adujo la necesidad de alcanzar un rango verdaderamente universitario. Todo esto fue aceptado por el Consejo en su sesión del 26 de enero de 1968.

- Facultad de Ciencias. Fueron varias las reformas aprobadas por el Consejo para esta Facultad. El 20 de diciembre de 1966 se someten los planes y programas de las cuatro carreras de licenciatura (matemáticas, física, biología y actuaría) a los criterios básicos de reestructuración: cursos semestrales, sistema de créditos, asignaturas optativas y carreras cortas. Los cursos durarían ocho semestres o nueve para el caso de física; el equilibrio entre créditos obligatorios y optativos fue variable según la carrera: para actuaría serían 66 optativos de un total de 376; para matemáticas 180 de 362; para física 51 de 402 y para biología 45 de 404. Se estableció el diploma para carreras cortas derivadas de los primeros cuatro o cinco semestres, con lo que los estudios quedaron considerados en relación a tres niveles: elemental, referido a la carrera técnica; el intermedio para licenciatura y el avanzado para maestría y doctorado. La exposición de motivos habla de modernizar y flexibilizar la enseñanza. Después, el 26 de enero de 1968, el Consejo aprueba la creación de la carrera técnica en computación susceptible de ser cursada por los estudiantes de la propia Facultad y por los de Ingeniería y Química.

En sesión del 20 de diciembre del mismo año, el Consejo -- aprobó los planes para cuatro maestrías y doctorados; ciencias biológicas, matemáticas, física y geofísica.

Por último, se presenta y se aprueba una modificación a la valuación de créditos para una asignatura optativa. Esto -- fue el 28 de noviembre de 1969. Al término de estas reformas, la Facultad impartía, por tanto, cuatro carreras técnicas, cuatro licenciaturas, cinco maestrías y cuatro doctorados.

- Escuela Nacional de Artes Plásticas. Fueron tres los proyectos presentados por esta Escuela para su aprobación en -- el pleno del Consejo. La primera, global, da cuenta de las cuatro carreras (dibujante publicista, pintor, grabador y -- escultor) para incorporarlas al sistema semestral (ocho semestres para cada una) y de créditos. Asimismo, introduce créditos optativos al plan: 28 en escultura sobre un total de 386; 40 en grabado sobre un total de 394; 41 en pintura sobre un total de 399. La licenciatura de dibujo publicita -- rio consta de 352 créditos, sin optativos. Estas cuatro ca -- rreras eran impartidas también a nivel técnico aún antes de la reforma; se ajustaron al sistema semestral. Este proyec -- to, aprobado el 20 de diciembre de 1966, intenta, según su exposición de motivos, elevar el nivel de las carreras, es -- timular una nueva conciencia en el terreno de la creación y

ponderar correctamente la técnica plástica frente a la libertad creativa. También contempla la posibilidad de impartir cursos nocturnos de artes aplicadas.

El 26 de febrero de 1968 se aprueban modificaciones y ajustes a las carreras técnicas de pintor, escultor y grabador y, por último, el 20 de diciembre del mismo año, se aprueban planes para cursos de especialización en las tres áreas mencionadas y se abre una maestría.

- Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Este es uno de los casos de escuelas que son elevadas al rango de facultad durante el período. La secuencia de reformas aprobadas por Consejo es como sigue: sesión del 20 de diciembre de 1966, se aprueban las modificaciones a la carrera única de médico veterinario y zootecnista para ser cursada en semestres (diez para la licenciatura), se establece el sistema de créditos (416 en total) y se introducen asignaturas optativas (con valor de 28 créditos) entre las que hay algunas humanísticas. Los objetivos que enuncia este proyecto global se orientan hacia una mejor capacitación de profesionistas que ayuden a resolver los problemas pecuarios que el país padece, principalmente los relacionados con la calidad del ganado destinado a la alimentación. Intenta, en razón de lo anterior, una educación más práctica.

Posteriormente, el 28 de noviembre de 1969, el Consejo aprue

ba una nueva reforma al plan global de licenciatura, así como los planes para un curso de especialización, dos maestrías y dos doctorados (ambos grados en zootecnia de aves y patología de aves), con lo que la escuela se convierte en Facultad.

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Es este un segundo caso de Escuela elevada a facultad. Se trata también de una de las instituciones que más proyectos presentó a Consejo (siete en el período) y por tanto, una de las que más experimentó reformas. La primera de ellas, aprobada el 20 de diciembre de 1966, da cuenta del proyecto global para las cuatro licenciaturas impartidas por la todavía Escuela (sociología; ciencias políticas y administración pública; diplomacia, y periodismo) para someterlas al sistema semestral (diez semestres para cada una) y de créditos obligatorios y optativos (sociología 320 totales con 56 optativos; ciencias políticas 316 con 64; diplomacia 308 con 120 y periodismo 300 con 56). También se crean once carreras a nivel técnico. La argumentación del proyecto versa sobre la línea de formar especialistas sin perder de vista la integración de las ciencias sociales y considera la necesidad de paliar el alto índice de deserción estudiantil que sufre la Escuela. En otra parte del proyecto, se sugiere el cambio de nombre de dos de sus carreras y la creación de un centro de idiomas común para toda la Universidad, tomando

la medida consecuente de suprimir la enseñanza de lenguas - extranjeras al interior de sus aulas.

En una segunda ocasión, el 23 de septiembre de 1967, se -- aprueban ligeras modificaciones a los planes de dos de las carreras impartidas (periodismo y sociología).

Dos meses después, el 30 de noviembre, el Consejo aprueba - los planes para cuatro maestrías. El proyecto alude a la - falta de profesores y a la necesidad de fomentar la investigación.

Durante la sesión del 15 de diciembre de 1967 el Consejo -- acuerda una moción suspensiva -que constituye el único caso de este tipo en lo que a la reforma se refiere-, que afecta a las carreras cortas de la escuela. Tal moción consideró que los once planes, que habían sido ratificados por la Comisión del Trabajo Docente, invadían la esfera de otras instituciones, que no se habían hecho con la suficiente participación estudiantil y que su estructuración era insatisfactoria. Un mes después, el 26 de enero de 1968, se aproba-- ron en definitiva estos planes que se redujeron a diez. En esa misma oportunidad la Escuela se convierte en Facultad - merced a la aprobación de cuatro doctorados. De igual forma se aprueban planes para tres especializaciones y se modifican los de dos maestrías.

Los nombres definitivos de dos carreras, que venían siendo usados indistintamente, quedaron sancionados, de forma oficial, en su sesión del 28 de marzo de 1969: la carrera de diplomacia se denominaría relaciones internacionales y la de periodismo, ahora sería de ciencias de la información.

Una última reforma tuvo lugar el 24 de abril de 1970, fecha en la que se aprobaron modificaciones a los planes de las tres especialidades y de las cuatro maestrías.

- Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Esta Escuela experimentó dos reformas en el período. La primera, durante la sesión de Consejo del 20 de diciembre de 1966, en la que se sometieron las dos carreras de nivel técnico (enfermería y obstetricia) a los sistemas semestral y de créditos (enfermería se cursaría en seis semestres y la otra, en cuatro). En la misma ocasión se aprobaron cinco planes de especialidad. El proyecto presentado a Consejo no incorpora exposición de motivos.

Un segundo proyecto es votado y aprobado por Consejo el 26 de enero de 1968. En esta fecha se crea la primera licenciatura de la escuela, la de enfermería y obstetricia, lo que implicó la modificación de la carrera técnica en enfermería y la desaparición de la de obstetra. Para obtener el título se requeriría del estudio previo de la preparatoria, a diferencia del plan para nivel técnico. El currículum se

hizo constar de 372 créditos sin que existieran en él asignaturas optativas. El objetivo explícito es el de ubicarse dentro del terreno de la educación superior.

- Escuela Nacional de Arquitectura. Cinco fueron los proyectos formulados por esta Escuela que se votaron y aprobaron en el pleno del Consejo. Como en los casos anteriores, el primero de ellos, global, es el que incorpora los planes de estudio a los lineamientos generales de la reforma. La licenciatura en arquitectura sería cursada en diez semestres y constaría de 246 créditos de los cuales 36 serían optativos. Es el proyecto de esta Escuela uno de los que más -- afectó el contenido de la enseñanza integrada ahora en tres áreas: tecnológica, humanística y formación creativa. En el amplio texto que presentó como exposición de motivos, se cuestiona el sentido de la profesión en base a una crítica al plan anterior, derivando de ello un análisis de valores; su objetivo explícito fue el de formar profesionistas con -- espíritu universal, con conocimiento de la realidad nacional y con conciencia de responsabilidad, de acuerdo al desarrollo tecnológico actual. El proyecto mereció un voto de reconocimiento y felicitación por parte del Consejo durante la sesión del 20 de diciembre de 1966. Ahí mismo se leyó -- el dictamen de la Comisión de Trabajo Docente, en el cual -- se recomendaba la creación del posgrado.

Un año después, esto es, en la sesión del 15 de diciembre - de 1967, el Consejo aprueba el proyecto de creación de una nueva licenciatura, la de diseño industrial, así como los - planes para cuatro carreras cortas, con el objeto principal de abatir un índice de deserción sólo comparable, en cuanto a magnitud, al registrado en la Facultad de Ingeniería.

Respecto de la nueva licenciatura, la argumentación está relacionada con la demanda nacional de expertos en el área.

En enero 26 de 1968 son aprobados los planes de creación de las dos primeras maestrías que se impartirían en la Escuela, con el propósito de formar profesores e investigadores y de actualizar los conocimientos en arquitectura: urbanismo y restauración de monumentos.

El 13 de octubre de 1969 se aprueba el curso de prefabricación e industrialización de edificios, a nivel de especialidad.

Finalmente, el 24 de abril de 1970 se aprueba la tercera maestría, ésta, en diseño arquitectónico.

- Escuela de Cursos Temporales. La Dirección de Cursos Temporales o Escuela de Verano, como era designada habitualmente, se sujetó a una reestructuración no sólo académica sino administrativa, a fin de que se convirtiese en Escuela y sus títulos alcanzaran validez oficial. El Consejo aprobó los

planes de los tres cursos (lengua española y literatura hispanoamericana; historia hispanoamericana e historia del arte hispanoamericano) que serían impartidos en dos semestres y una jornada de verano, con un valor de 42 créditos cada uno. La exigencia académica para inscribirse en la Escuela sería la de poseer un grado de bachillerato y el que se otorgaría a quien cubriera el currículum sería el de Maestría C.T., especificando que este grado no sería equivalente a los de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Facultad de Medicina. La primera reforma aprobada por Consejo para esta Facultad, el 20 de diciembre de 1966, fue para establecer 21 cursos de especialización. La reforma global, que modificó el plan de licenciatura para la carrera de médico cirujano, fue aprobada hasta el 30 de noviembre de 1967, después de más de un año de estudios acerca de los problemas relacionados con ella. Se hizo constar el nuevo plan de 437 créditos, entre los cuales habría 30 optativos, con una duración de doce semestres. Dentro de los objetivos que enuncia el proyecto destaca, como principal, el de la preparación de médicos generales dotados de conocimientos y técnicas tales, que los hicieran capaces de actuar en un medio tan disímulo como es el nacional; derivado de éste se estableció el de ayudar a resolver los problemas de salud pública y seguridad social. En consecuencia con sus objetivos, el nuevo plan introdujo dos asignaturas, la de -

salud pública y la de medicina social, con carácter de obligatorias.

El 26 de enero de 1968 el Consejo aprobó modificaciones a planes de especialización y los de apertura de otras, hasta completar 38. En la misma ocasión se reformaron las tres maestrías y los dos doctorados impartidos por la Facultad.

A este mismo tenor, en sesiones del 23 de octubre y del 24 de noviembre de 1969 y del 24 de abril de 1970, se modificaron planes de cursos vigentes de posgrado: dos especialidades y una maestría; una especialidad, una maestría y un doctorado y una especialización, respectivamente.

- Facultad de Comercio y Administración. El 30 de noviembre de 1967 el Consejo aprueba la reestructuración al plan de una de las dos licenciaturas impartidas por la Facultad, la de administración de empresas. El proyecto intenta definir mejor el campo específico de la carrera y sus planes están formados, según se declara en la fundamentación, por la inaplazable necesidad de actualizar los vigentes.

El turno para la licenciatura en contaduría pública fue un mes después, el 15 de diciembre. Se trata, sin embargo, de un mero ajuste al sistema semestral de sus planes.

El 26 de enero de 1968 el Consejo aprobó los planes para la maestría en administración.

Hasta el 13 de febrero de 1970, el Consejo aprobó una nueva reestructuración de las dos licenciaturas, en lo que parece ser la primera reforma del período que ajusta las actividades de la Facultad a las disposiciones generales. En esta oportunidad se fijó un currículum equivalente a 416 créditos, de los cuales 40 serían optativos, cursables en ocho semestres. Tales disposiciones formales afectaron a las dos carreras, las que compartirían además un tronco común pero vuelve a hacerse manifiesta la inquietud por deslindar los campos de cada cual, en particular la de L.A.E. La fundamentación del proyecto, después de tocar otros aspectos, afirma que todo se conjuga en el propósito de otorgar una formación sólida y a la vez ágil, para que el estudiante adquiera conocimientos útiles a la vida práctica.

- Facultad de Ingeniería. Las reformas en la Facultad de Ingeniería empezaron con una reestructuración de su División de Estudios Superiores. El proyecto, aprobado por el Consejo el 27 de octubre de 1966, modificó los nueve departamentos y creó uno nuevo. Por lo que toca al acatamiento de las directrices generales de reforma, éstas se inician aplicándolas a dos de las seis carreras de licenciatura impartidas en la Facultad: las de ingeniería civil e ingeniería mecánico electricista. El dictamen de la Comisión del Trabajo Docente afirma que, con esta reforma, las dos carreras se sitúan en un primer plano no sólo en relación a sus simi

lares en otros planteles nacionales sino extranjeros incluso. El voto del Consejo tuvo efecto el 30 de noviembre de 1967. Los planes de reforma para las carreras restantes -- (ingeniero minero y metalurgista e ingeniero petrolero) fueron aprobados el 15 de diciembre del mismo año. Al igual que las anteriores, se sujetaron al sistema semestral (diez semestres para todas excepto para topógrafo y geodesta que se cursaría en seis) y de créditos (civil 400 totales con 50 optativos; geólogo 418 con 22; mecánico electricista 429 con 28; minas y metalurgista 445 con 4; petrolero 424 con 16 y topógrafo y geodesta 289 con 8). La fundamentación -- del proyecto, que se formuló en base a distintas consultas, en especial a los colegios de ingenieros, habla de lograr una formación equilibrada entre los conocimientos de ciencia pura y los de ciencia aplicada integrando a ellos algunas materias humanísticas.

El 20 de diciembre de 1968 se aprobaron los planes para dos maestrías, una especialización y un doctorado y se vuelven a modificar los planes de tres licenciaturas.

El 13 de octubre de 1969 la Facultad hace llegar a Consejo la solicitud de ajuste a los planes de las licenciaturas en ingeniero petrolero e ingeniero mecánico electricista, de dos especialidades y cinco maestrías. Los de las licenciaturas fueron aprobados, lo que significó una ligera altera-

ción en la tabulación de créditos, pero los de posgrado se pospusieron para la sesión del 24 de noviembre, fecha en -- que ocurrió lo propio con dos especialidades y seis maes-- trías.

En la última reforma aprobada para la Facultad el 13 de febrero de 1970, se creó una nueva carrera a nivel licenciatura, la de ingeniero geofísico, que se hizo constar de 434 -- créditos totales con 4 optativos, cursables en diez semes-- tres.

- Escuela Nacional de Economía. La carrera única de la Escue-- la, la licenciatura en economía, fue reformada por voto de Consejo el 15 de diciembre de 1967. El plan de estudios se hizo constar de 367 créditos de los cuales 30 corresponde-- rían a asignaturas optativas; se cursarían en diez semes-- tres. El proyecto, que en lo tocante a su contenido inten-- taba modificar y actualizar las materias básicas del plan, pone énfasis en el procedimiento seguido para su elabora-- ción; se trata, de hecho, del proyecto que contiene la más amplia explicación acerca de sus orígenes y remarca, de ma-- nera singular, los canales que fueron establecidos para la participación estudiantil. Se refiere, en otro aspecto, a la reforma como un proceso dinámico, en el cual este plan -- constituye apenas la primera etapa. En lo tocante a sus ob-- jetivos, el proyecto destaca la intención de formar profe--

sionistas con una clara conciencia sobre los problemas económicos de América Latina y México, capaces de aplicar las teorías a la realidad, así como de conservar el espíritu -- progresista que caracterizaba a la Escuela.

Al argumentar la adopción del sistema semestral, el proyecto explicita el propósito de abrir una división para estudios de posgrado; se calculó, incluso, que ésta podría funcionar ya a partir del segundo semestre de 1968 y se bosquejaron algunos lineamientos: dar mayor importancia al estudio de las naciones subdesarrolladas y a los aspectos técnicos de la economía. No se concretó, sin embargo, dicha iniciativa durante el período. El proyecto antes descrito, de reforma global, fue el único que llegó al pleno del Consejo.

- Escuela Nacional Preparatoria. La reforma lograda durante el rectorado del Dr. Chávez para la Escuela Nacional Preparatoria, conocida como el Plan de Tres Años, fue sustancialmente respetada. El Consejo aprobó sólo una enmienda importante el 15 de diciembre de 1967: la apertura del área de Bellas Artes para el último año de bachillerato. En esa misma fecha se aceptó la inclusión de la asignatura de literatura mexicana e iberoamericana y varios meses después, el 13 de octubre de 1969, ocurrió lo propio con algunas otras asignaturas de distintas áreas que cambiaron de optativas a obligatorias y viceversa.

- Facultad de Derecho. El proyecto de reforma global para la Facultad de Derecho es, cronológicamente, el último que llegó al pleno del Consejo para su votación. Esto ocurrió el 26 de enero de 1968, fecha en la que se incorporaron sus planes a las disposiciones generales de la reforma: el currículum de la licenciatura se hizo constar de 384 créditos, entre ellos 24 optativos, con una duración de diez semestres. El proyecto, que en un principio se opuso a la modificación del diseño curricular de las carreras, en lo referente a las especializaciones por medio de optativos, se sometió a la postre y hasta enunció entre sus objetivos, que son del todo formales, el de dar una mayor flexibilidad a la formación profesional.

El 28 de marzo de 1969 se aprobó el plan de creación de la licenciatura en trabajo social, que era hasta entonces una carrera de nivel técnico impartida por la Escuela de Trabajo Social, dependiente de la Facultad. La nueva licenciatura constaría de 340 créditos con 70 optativos y su objetivo manifiesto sería el de crear profesionistas con el conocimiento práctico de situaciones humanas para procurar bienestar social.

Una última reforma, del 28 de noviembre del mismo año, modificó los planes de seis cursos de especialización, una maestría y un doctorado.

Este conjunto de medidas que afectaron a los planes y programas de estudio de todos los planteles universitarios, constituye -- pues el aspecto medular de la reforma académica. La reforma académica se vio complementada con dos programas, además del legislativo, que intentaban responder a las expectativas de excelencia educativa. Nos referimos al de formación de profesores y al de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. El primero de -- ellos, funcionando desde 1965 por iniciativa del rector Chávez, fue ampliado y revigorizado durante la administración del Ing. - Barros Sierra por conducto de la Dirección General del Profesorado, presidida por el Lic. González Avelar.. El programa atendía a dos niveles que fueron mantenidos, el de bachillerato y el profesional pero fue éste último el que experimentó un cambio considerable al sustituir los cursos que lo constituían por cursos incorporados a las distintas divisiones de posgrado. El procedimiento de becas, tanto nacionales como internacionales, se sostuvo y se amplió: de un total menor a los 200 becarios que había en 1965 se pasó a casi 500 en 1968. La mayoría de las becas al extranjero fueron canalizadas hacia Francia, Estados Unidos e Inglaterra y de éstas, las mejor atendidas, en términos de cantidad, resultaron ser economía arquitectura, ciencias políticas y sociales, veterinaria, derecho, ingeniería, medicina y química; el grueso de las becas nacionales, por su lado, se concedieron - en química, medicina y ciencias.

Pensado para responder a las prioridades fijadas por la Comisión

Técnica de Planeación Universitaria, esta labor inicial de la --
formación para profesores se iría ajustando a mediano y largo --
plazo en razón de sus objetivos formales explícitos: apoyar el
desarrollo del magisterio en ciencias básicas, algunas ramas de
humanidades y en áreas de conocimiento incipientes. En la conse-
cusión de tales objetivos, el programa sería apoyado por el Cen-
tro de Didáctica, creado por acuerdo del rector en 1969, el que
efreecería cursos especializados sobre cuestiones técnicas de en-
señanza a profesores en ejercicio, becarios y aspirantes.

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, cuyo programa comple-
ta la reforma académica, fue instalada por acuerdo del rector en
enero de 1968. Las funciones que se le asignaron son: reunir -
información sobre los adelantos pedagógicos; promover y mejorar
los métodos didácticos en todas las asignaturas impartidas; orga-
nizar seminarios, mesas redondas y cursillos sobre los nuevos mé-
todos de enseñanza; editar y publicar textos de enseñanza progra-
mada.

Como se ve, todos los programas que integran la reforma académi-
ca y en particular el relativo a la modificación de los planes y
programas de estudio, se orquestaron con un sentido de evolución
continuada. Obedeció este movimiento, por un lado y necesaria-
mente, a una coyuntura específica de manitud nacional cuya lógi-
ca buscó, a través de instancias institucionales (en este caso -
el aparato educativo), una solución de continuidad que conjugase

una alternativa de desarrollo; por ello, y al margen de su significado sustancial y de su eficacia potencial intrínseca, el escollo primero a salvar era el de la coordinación del esfuerzo y el del consenso relativo a la fórmula global que habría de ser adoptada por los distintos aparatos e instituciones que conformaban la superestructura. Enfrentaban, en este sentido, un problema de coherencia. "A lo que yo aspiraba realmente -declaró el Ing. Barros Sierra en una entrevista posterior a su ejercicio como rector- era a realizar lo que antes no se había hecho en la Universidad y que era y sigue siendo urgente, o sea, planificar el propio desarrollo no solo cuantitativo sino cualitativamente. Pero, ¿cómo es posible planificar las tareas de la Universidad Nacional sin que esto forme parte de un plan de conjunto en que intervenga todo el sistema educativo nacional, especialmente el que está a cargo del Estado federal y de los gobiernos de las entidades federativas? A este respecto se encuentran los mayores obstáculos" (53). La tentativa, válida o no, se concretó en espera de una reciprocidad que garantizara su éxito.

Sin embargo, un obstáculo aún mayor se interponía entre las expectativas que originaron la puesta en marcha de la reforma y su viabilidad para alcanzarlas: se trata ahora de un problema estructural, ligado ineludiblemente a las contradicciones sociales que definen en su especificidad y en su esencia a la circunstancia en la que la Universidad y todo el aparato educativo se desenvuelven. En este sentido, la tendencia operativa de esa moda

lidad que se instauró en la Universidad Nacional suponía que el reto fundamental a vencer estaba constituido por el desequilibrio entre la demanda potencial y real de profesionistas y la oferta. Semejante supuesto considera la escuela desde el punto de vista de sus objetivos económicos, a los que subordina los efectos ideológicos de la educación y oculta su significación social real. El desarrollo de la escuela aparece entonces como un desarrollo anómalo en la sociedad global, puesto que la primera impulsa fuerzas productivas que la estructura económica no está en capacidad de asimilar, creando, por ende, una situación de conflicto, que a la postre resultaría explosiva. Este fenómeno, cuyo efecto más visible, aunque no el único ni el más importante, es el incremento del desempleo ilustrado, mostraba poca significación en el momento histórico al que nos referimos: un estudio elaborado por dos especialistas en la materia revela que durante el lapso de 1961 a 1970, el aparato productivo tenía la capacidad de absorción de personas con escolaridad a nivel profesional en un porcentaje del 73% (54). Pero este índice, si bien permitiría de alguna manera un aliento inmediato, precisamente por su escasa significación tendería a deprimirse merced a la confluencia de factores objetivos que, actuando como determinantes, imposibilitaban de factum no sólo el logro de las intenciones explícitas de la reforma sino el mismo desarrollo equilibrado de la economía. La historia posterior así lo demostró. La falta de correspondencia entre oferta y demanda de profesionistas o, si se prefiere, entre producción y consumo de ciencia y tecnología,

no era un fenómeno causal sino un efecto cuya posibilidad de corrección sobrepasaba, con mucho, a la capacidad de respuesta del aparato educativo, aún cuando éste se hubiese maximado en su excelencia y hubiese trabajado en perfecta armonía de conjunto.

La reforma, en suma, padeció, desde su nacimiento, un divorcio entre sus prácticas reales e inmediatas y sus objetivos nominales a largo plazo.

NOTAS

CAPITULO IV

- (1) "Entró ayer en vigor el bachillerato de 3 años" en El Día. Año II, No. 563, enero 28, 1964; p. 1.
- (2) CONSEJO TECNICO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA. "Proyecto de reformas a los estudios del bachillerato universitario", en CONSEJO UNIVERSITARIO, Sesión ordinaria 21 de enero de 1964. ACU, -- Exp. 111, Anexo 1, p. 6.
- (3) "Paso en firme para la solución del problema de la educación superior" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 11, No. 537, marzo 15, 1965; p. 8.
- (4) CHAVEZ, Ignacio. Discurso en la inauguración del año académico 1962; p. 10.
- (5) CUEVAS PARALIZABAL, C. "La universidad y el problema sub-profesional" en El Día. Año III, No. 743, julio 20, 1964; p. 5.
- (6) ORTEGA, Antonio. "Anuncia el rector carreras cortas y sub-profesionales en la UNAM" en Excelsior. Año - XLVIII, Tomo IV, No. 17328, julio 19, 1964; - Sec. A, p. 14.
- (7) "Maravilló al soberano de Bélgica la Ciudad Universitaria" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, - Vol. XII, No. 43, No. 569, noviembre 8, 1965; p. 1.
- (8) "Se planificará la educación nacional en todos sus niveles" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 1, No. 576, enero 3, 1966; p. 1.

- (9) "La UNAM puede resolver su problema de capacidad" en El Día. Año III, No. 895, diciembre 18, 1964; p. 3.
- (10) "Renovó su promesa el Dr. Chávez" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 8, No. 534, febrero 22, 1965; p. 5.
- (11) BOURDIEU, Pierre, y Jean Claude PASSERON. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza; p. 45.
- (12) "El Dr. J. Nittel visitó Ciudad Universitaria" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 16, No. 591, abril 25, 1966; p. 3.
- (13) "Proyecto de solución a corto plazo para el problema de la sobrepoblación escolar" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 2, No. 528, enero 11, 1965; p. 5.
- (14) SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. México a través de los informes presidenciales. 1: Los mensajes políticos; p. 408.
- (15) "Fragmentos del discurso del Lic. Yáñez" en El Día. Año III, No. 1040, mayo 16, 1965; p. 9.
- (16) "La enseñanza técnica debe ser obra de todos los sectores sociales que integran al país" en El Día. Año IV, No. 1106, julio 21, 1965; p. 1.
- (17) CHAVEZ, Ignacio. Palabras pronunciadas en la inauguración de los cursos para la formación de profesores universitarios; p. 6.
- (18) IBIDEM.
- (19) "Paso en firme para la solución del problema de la educación superior" en Gaceta de la Universidad. Primera Epoca, Vol. XII, No. 11, No. 537, marzo 15, 1965; p. 8.

- (20) "No implantará el bachillerato de tres años la Universidad de Sonora" en El Día. Año II, No. 683, mayo - 18, 1964; p. 3.
- (21) "Agitación en varias escuelas universitarias" en El Día. -- Año II, No. 615, marzo 10, 1964; p. 3.
- (22) MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico moderniza--dor de las políticas universitarias en México, 1965-1980" en Perfiles Educativos. No. 12, -- abril-junio, 1981; p. 4.
- (23) BARROS SIERRA, Javier. "Palabras del ingeniero...en su toma de posesión como rector de la Universidad - Nacional Autónoma de México", mayo 11, 1966. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).
- (24) "Mensaje del Sr. rector Javier Barros Sierra al instalar el Consejo Universitario" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 27, No. 603, septiembre 5, 1966; pp. 1,2.
- (25) "La planeación de la educación superior en la América Latina" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 27, No. 641, octubre 31, 1967; pp. 1,2.
- (26) RIBEIRO, Darcy. La universidad latinoamericana; p. 14.
- (27) BARROS SIERRA, "Dc. cit."
- (28) "A los universitarios" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. - XVII, No. 17, diciembre 1, 1968; p. 3.
- (29) VASCONI, Tomás et. al. La educación burguesa; pp. 40-42.
- (30) "Discurso del Lic. Miguel González Avelar, Director General del Profesorado" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVIII, No. 7, junio 15, 1969; p. 6.

- (31) "A la opinión pública y a la comunidad universitaria" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 15, -- agosto 1, 1968; p. 3.
- (32) "Un programa para jóvenes" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 9, No. 523, marzo 6, 1967; p. 6.
- (33) "Comunicación contra violencia" en Gaceta UNAM. Primera -- Epoca, Vol. XVI, No. 17, No. 531, mayo 8, 1967; pp. 1,2.
- (34) "Relaciones públicas e intercambio cultural" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 33, No. 609, octubre 17, 1966; p. 5.
- (35) "Guía para el examen de admisión" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 10, No. 624, marzo 13, -- 1967; p. 4.
- (36) "Los alumnos de nuevo ingreso y los no admitidos" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 3, febrero 1, 1968; p. 2.
- (37) "Nuevos reglamentos de exámenes e inscripciones" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 11, noviembre 1, 1969; Anexo.
- (38) "Educación y cambio" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. - XIII, No. 28, No. 604, septiembre 12, 1966; -- p. 1.
- (39) "Dirección General del Personal" en Gaceta UNAM. Primera - Epoca, Vol. XVI, No. 18, No. 632, mayo 15, -- 1967; p. 1.
- (40) UNAM. Diagramas estructurales y funciones de las dependencias universitarias; Apartado No. 67.
- (41) IBIDEM; Apartado No. 68.

- (42) IDEM; Apartado No. 72.
- (43) "La situación económica de la UNAM" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVIII, No. 2, febrero 1, 1969; -- p. 2.
- (44) UNAM "Bases para la planeación de la educación superior en México" en El Día. Año VI, No. 2111, mayo 6, 1968; p. 4.
- (45) "La planeación de la educación superior en la América Latina" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XVI, No. 27, No. 641, octubre 31, 1967; p. 2.
- (46) "Sugestiones para la reforma" en Gaceta UNAM. Primera Epoca, Vol. XIII, No. 31, No. 607, octubre 3, --- 1966; p. 1.
- (47) GARCIA CANTU, Gastón. Conversaciones con Javier Barros Sierra; p. 70.
- (48) "Maestros y alumnos" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVI, No. 19, No. 633, junio 5, 1967; p. 2.
- (49) "El camino difícil" en Gaceta UNAM. Nueva Epoca, Vol. XVII, No. 1, enero 1, 1968; p. 12.
- (50) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 76.
- (51) CONSEJO TECNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO. "Exposición de motivos del plan de estudios de la Facultad de Derecho para el año 1968", en CONSEJO UNIVERSITARIO, Sesión ordinaria 26 de enero de 1968. ACU, Exp. 145, Anexo. p. 6.
- (52) El resumen fue elaborado en base a datos obtenidos en las siguientes fuentes:
- CONSEJO UNIVERSITARIO. Sesiones (ordinarias y extraordinarias) del 30 de noviembre de -- 1966 al 24 de abril de 1970. ACU, Exps. -- 136-157.

- Zúñiga Vázquez, Esther. "Investigación documental sobre las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudios de las escuelas y facultades de la UNAM 1925-1978". II Vols. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).

(53) GARCIA CANTU. Op. cit.; p. 86.

(54) MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José LOBO. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal 1960-1970" en Revista del Centro de Estudios Educativos. IV, No. 1; p. 13.

CONCLUSIONES

Al someter el material empírico, que es fruto de la investigación documental, a las premisas teóricas que sirvieron de punto de partida a este trabajo, tal y como se observa en la Introducción, se pudieron constatar una serie de relaciones ad intra y ad extra; en base a ellas nuestro objeto de estudio adquiere su verdadera significación. Tales relaciones, que de ninguna forma son caóticas o aleatorias, obedecen, por el contrario, a una lógica de causación. En este sentido -el de la definición teórica de un fenómeno social a partir de relaciones múltiples y ordenadas- el método propio de la Historia, en tanto que ejercicio de síntesis, debe aportar y aporta, una perspectiva necesaria para la comprensión científica. En el caso del fenómeno institución universitaria -que se ha prestado tanto a una excesiva parcialización analítica de sus componentes, al relato sentimental de su acontecer y a variadas interpretaciones demagógicas- la necesidad de historiarlo con un instrumental teórico formal, aparece más clara. La UNAM, con esas características cuantitativas y cualitativas que la tipifican y la convierten en una entidad fundamental en el proceso histórico de nuestra sociedad, continúa solicitando de estudios sistemáticos que la definan cada vez con una mayor precisión.

La labor del historiador, con todas las posibilidades que abre a este objetivo, no las agota. La comprensión de la historia re-

ciente, considerando la enorme complejidad de los hechos y procesos que singularizan nuestra época, exige del estudio especializado y del ejercicio interdisciplinario.

Sirva lo anterior, a la vez que de propuesta, para acotar el alcance de nuestras conclusiones; deberán tomarse/ más como hipótesis empíricas para posteriores investigaciones que como resultados acabados. La presente se centró, esa fue la intención al menos, en la definición de la Universidad respecto del estado en una circunstancia histórica determinada, dejando apenas apuntados algunos problemas fundamentales, dentro de los cuales el de la relación con la sociedad es tal vez el más destacado.

Tomando en cuenta estas limitaciones, nos permitimos, entonces, ofrecer las siguientes conclusiones que son el resultado sumario de nuestra investigación.

Enunciado formal: el orden de interacción de las distintas variables que intervienen condicionando y determinando el movimiento histórico de la UNAM, se vio alterado durante la década de los sesentas por el surgimiento de una tendencia que operó como dominante, lo que se tradujo, al nivel de la práctica institucional, en un replanteamiento de sus maneras de hacer y de su respuesta funcional al sistema social.

Desglose: si con anterioridad a la época a la que atiende nuestro estudio, la Universidad venía cumpliendo con su labor ideológica poniendo énfasis en la producción de cuadros políticos diri

gentes, en el período que coincide con las gestiones rectorales de Ignacio Chávez y de Javier Barros Sierra, su quehacer primordial se orientó hacia la producción de cuadros técnicos que reclamaban los sectores secundario y terciario de la economía nacional.

El surgimiento de este proyecto se explica refiriéndose a la lógica de la dependencia y del modelo de desarrollo consecuente, - en donde y a partir del cual, se verifica un programa de consolidación de la burguesía nacional: el desplazamiento de capital industrial dedicado a bienes intermedios y de consumo que efectuaron las economías dominantes desde los cincuentas, abrió espacios predelimitados que fueron susceptibles de aprovechamiento por parte de las fuerzas internas hegemónicas, lo que exigió, -- sin embargo, de la condición principal de disponibilidad de fuerza de trabajo calificada conforme al tipo y al nivel de producción pretendido, esto es, de técnicos y administradores "modernos".

Las instancias por las que tuvo curso la relación causal del comportamiento institucional de la Universidad, se vertebraron en este orden: 1. movimiento de capital monopólico transnacional en aras de una expansión de mercado; 2. apertura de espacios -- condicionados para el desarrollo del capital dependiente; 3. establecimiento de una línea política por parte del estado, como respuesta a la coyuntura estructural; 4. reacomodo funcional del aparato educativo en general y de la Universidad en particular.

El reacomodo indicado en el último punto, se instrumentalizó en la UNAM por medio de una reforma académica y administrativa, -- atendiendo a los objetivos nominales que la legislación señala en los artículos primero de su Ley Orgánica y del Estatuto General: la formación de profesionistas útiles a la sociedad y la realización de investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales.

Esta interpretación de la ley para la puesta en marcha del proyecto de modernidad, tuvo siempre como punto de referencia determinante el supuesto de validez del modelo de desarrollo y sus posibilidades de continuidad, sin cuestionar la manera objetiva de su fundamentación ni su significación de fondo; es decir, se dió por sentado que la política de desarrollo prevaleciente cumplía o cumpliría de manera satisfactoria con las necesidades sociales. Es por ello que cuando en la UNAM se llevó a cabo el sondeo de "necesidades" a cubrir con la reforma, este se centró en las condiciones de mercado profesional.

En el nivel del discurso ideológico-político, la circunstancia y la manera en que esta tendencia operó, dió motivo para que se incorporaran una serie de enunciados relativamente nuevos que sumados configurarían una gama de objetivos ideales asignados a la Universidad, con base en una concepción de la educación como -- fuente de desarrollo económico e instrumento eficaz de justicia social. La propuesta discursiva --emitida siempre desde la perspectiva del poder y enunciada en términos condicionales-- intenta

ba ser una síntesis de acercamiento entre los objetivos nominal-legales de la Universidad y sus prácticas reales, a partir del reconocimiento tácito de diferenciación en la experiencia precedente.

La tendencia económica de carácter coyuntural y origen externo, se constituyó, por tanto, en el eje impulsor de un proyecto de transformación institucional a favor del cual se dedicaron los mejores esfuerzos por parte del estado, incluida la Universidad. Es en este sentido en el que aplicamos el término "proyecto dominante".

Paralelamente a la argumentación que a lo largo de nuestro texto antecede a esta conclusión, desarrollamos otra que a su vez concluye en la siguiente afirmación: el proyecto dominante en la Universidad fue impuesto desde la cúpula del poder. El ejercicio de imposición -que registramos como tal por la ausencia de canales efectivos de participación mayoritaria en la toma de decisiones y porque no hay indicadores que permitan suponer siquiera que la conveniencia del proyecto hubiese sido proclamada por aquellos a quienes se dirigía, antes de su puesta en marcha- se verificó sobre la base social que integraba a la Universidad, desde un vértice de autoridad en donde coincidían, con diferencias de matiz, la universitaria y la federal. Esta coincidencia esencial en cuanto a la interpretación de las necesidades sociales que la UNAM debía atender y en cuanto al apremio por hacerlo, se puso -

de manifiesto sin que mediara coacción alguna proveniente del -- ejecutivo; los conflictos que pudimos constatar, y que apuntamos en el texto, entre la presidencia de la república y la rectoría de la UNAM, fueron conflictos que en nada comprometieron la unidad operativa institucional y que tuvieron su raíz, en gran medida, en la diferencia de estilos políticos personales. En este sentido -el de una compatibilidad funcional que no requiere de dispositivos formales de subordinación política ni de imposición de consignas- observamos que la materialización del proyecto dominante tuvo efecto sin contravenir el régimen de autonomía.

Una vez que la apertura coyuntural se tradujo a proyecto asumido y sustentado por el bloque hegemónico (en una dinámica en la que participa la burguesía local con la misma perspectiva esencial), la manera de su imposición tuvo que llevarse a cabo, conforme al orden político-ideológico establecido, por medio de los instrumentos de consenso y legitimación disponibles. El primer contacto del proyecto con la realidad objetiva a la que iba destinado, le produjo una serie de modificaciones importantes: ya durante el rectorado del Dr. Ignacio Chávez -que es cuando el proyecto se explicita inicialmente- la posibilidad de una imposición tajante quedó inhabilitada por la reacción a una tentativa que dejaba traslucir la más pura y la más radical significación de la tendencia, descuidando el requisito de consenso. La gestión rectoral del Ing. Barros Sierra implicó, a estos respectos, una mayor flexibilidad no solo en las maneras de decir sino también en

las de hacer.

La relación de objetivos posibles reales (aquellos que correspondían potencialmente a los reclamos de la coyuntura histórica) -- con los ideales (las expectativas que derivadas de las otras se hicieron avanzar en el campo de la propuesta ideológica hacia satisfacciones más amplias y generales), se reecucionó en el camino de su realización a raíz de confrontarse con la circunstancia existente que debía transformar: los objetivos ideales se acercaron a los reales posibles no en el sentido de su reformulación ideológico-discursiva sino en cuanto al tiempo histórico dispuesto para su consecución, y ello materializado en dispositivos de reforma que se plantearon apenas como un primer momento de una transformación gradual a largo plazo.

Los factores objetivos que definían a la Universidad antes de la tentativa de imposición del proyecto dominante, presentaron una resistencia tal que el contenido, a la postre, de las modificaciones institucionales inducidas, contrastando los logros en la práctica con referencia a las pretensiones explicitadas en el -- discurso ideológico, fueron en extremo pobres. Si en gran medida se pudieron salvar --gracias a un hábil manejo político que incluyó la entrega de ciertas concesiones-- los obstáculos de índole subjetiva, en cambio, la inercia del aparato educativo no pudo ser repulsada ni se superó la ausencia potencial de correspondencia entre las expectativas creadas y los elementos disponibles para cubrirlas.

Así, la síntesis que resultó de la fuerza tendencial incorporada a la dinámica institucional de la UNAM y de la propia resistencia activa y pasiva de ésta, fue la de un cambio gradual y lento que, en el terreno de los hechos no políticos, es apenas perceptible y se distingue en sus efectos solo a la distancia histórica.

Es, pues, en otro plano, en donde se verificaron los cambios inmediatos más significativos ocurridos por la imposición del proyecto dominante, ya que esta variable insidió más como determinante en el planteamiento de las condiciones políticas a partir de las cuales se ejerce la actividad pedagógica que en el de la actividad pedagógica propiamente dicha, aun cuando, en la forma y en la intención, la dirección era otra. El quehacer educativo - de la institución, si por educación se entiende la llana transmisión del conocimiento, estuvo supeditado al quehacer político.

En un intento de definir el significado de la administración de Barros Sierra -y la de Ignacio Chávez, por cuya caída se establece la circunstancia operativa- por su función histórico-social, podríamos decir que fue un esfuerzo, en términos de conflicto, - para lograr las condiciones políticas necesarias a partir de las cuales se haría posible el despliegue de una arbitrariedad cultural.

Muchos de los avances obtenidos en este terreno fueron inhabilitados prematuramente a causa de la crisis social de 1968; la in-

surrección estudiantil habría de influir con mayor profundidad - en el desarrollo posterior del aparato educativo de nivel superior pero la gestión rectoral de Barros Sierra participa, en mucho, en el carácter de la universidad mexicana contemporánea.

APENDICE

La relación de los planes de estudio vigentes en la UNAM al término de la gestión rectoral del Ing. Javier Barros Sierra, fue publicada en 1970 por la Dirección General de Publicaciones con la información recabada por la Secretaría General hasta marzo de ese año. El documento que ofrecemos a continuación, con el propósito de facilitar la lectura de nuestro último capítulo, es un extracto de dicha publicación*. Al revisar los datos a la luz de la documentación presentada ante el Consejo Universitario desde 1966, detectamos algunas inexactitudes de las que dejamos constancia, por medio de notas, en los casos en que fue posible. Esta revisión, sin embargo, no fue de manera alguna exhaustiva, ya que la labor de realizar un índice preciso de los planes de estudio, comprobando las características formales aprobadas por el Consejo, requeriría de una meticulosidad que excede a las pretensiones de este Apéndice. Habrá de leerse, por ello con la cautela que deriva de esta aclaración, aunque no se aplica a la lista de carreras a nivel licenciatura que constituyen la parte medular de la enseñanza universitaria y son, por ende, las que más nos interesan- que se ajusta con exactitud a lo que en la UNAM se aprobó y se hizo en ese nivel.

* UNAM, Secretaría General. Planes de Estudio. México, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 1970; 548 pp.

Es de suponer, aun cuando esto tampoco lo hayamos corroborado, - que las imprecisiones contenidas en el texto oficial que nos sirvió de base, se hubiesen originado cuando la Secretaría General recabó la información concedida por cada una de las facultades y escuelas: diseños aprobados ya por los consejos técnicos y aún por el Consejo Universitario pero que no se habían concretado en la práctica, o bien modificaciones temporales que quedaron aguardando la sanción definitiva del órgano legislativo.

Observamos, asimismo, contradicciones entre algunos planes de estudio y la legislación alusiva. Tal es el caso de la Facultad de Comercio y Administración, en donde no existieron cursos de doctorado, cuando la ley señala que "aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades; cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional" (Estatuto General, Art. 8); o el de la Facultad de Filosofía y Letras en la cual el valor en créditos, de sus carreras, no alcanzaba el mínimo estipulado por el artículo 5 del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales.

Sería de mucha conveniencia, para profundizar el análisis del quehacer universitario, hacer un estudio comparativo de la lista de asignaturas de cada carrera, antes y después de la reforma, - considerando la disposición curricular y los contenidos. Parece ser, atendiendo este indicador, que la enseñanza universitaria - no se vio modificada, en lo sustancial, con la reforma: en 1970,

aunque dispuestas en otro orden, las asignaturas impartidas en la UNAM eran las mismas que en los inicios de 1966. Si bien esta afirmación la creemos verdadera, no la enunciamos como tal, -- por falta de elementos para apoyarla; es un asunto, en todo caso, más de la competencia de un pedagogo que de un historiador.

Los datos que aquí presentamos se limitan, por tanto, al afán de complementar la semblanza de la Universidad y sirven sólo para comprobar algo de nuestro texto. Con esta perspectiva explícita, incorporamos aquellas disposiciones legislativas que nos parecieron pertinentes y útiles.

INDICE DE ESTUDIOS IMPARTIDOS POR LA UNAM-1970.

Fundamentación legal:

"La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad;..." (Artículo 1, -- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México).

"La educación superior que la Universidad imparta, comprenderá el bachillerato, la enseñanza profesional, los cursos de graduados, los cursos para extranjeros y los cursos y conferencias para la difusión de la cultura superior y la extensión universita-

ria. Para realizar su función docente y de investigación, la --
Universidad establecerá las facultades, escuelas, institutos y --
centros de extensión universitaria que juzgue conveniente, de --
acuerdo con las necesidades educativas y los recursos de que pue
da disponer". (Artículo 4, Estatuto General de la Universidad -
Nacional Autónoma de México).

"La función docente de la Universidad se realizará por las si--
guientes instituciones: I.- Facultad de Filosofía y Letras; --
II.- Facultad de Ciencias; III.- Facultad de Derecho; IV.- (Mo
dificada en la sesión del Consejo Universitario del 26 de enero
de 1968, como sigue) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;
V.- Escuela Nacional de Economía; VI.- Facultad de Comercio y -
Administración; VII.- Facultad de Medicina; VIII.- Escuela Na-
cional de Enfermería y Obstetricia; IX.- Escuela Nacional de --
Odontología; X.- (Modificada en la sesión del Consejo Universi-
tario del 28 de noviembre de 1969, como sigue) Facultad de Medi-
cina Veterinaria y Zootecnia; XI.- Facultad de Ingeniería; ---
XII.- Facultad de Química; XIII.- Escuela Nacional de Arquitec-
tura; XIV.- Escuela Nacional de Artes Plásticas; XV.- Escuela
Nacional de Música; XVI.- Escuela Nacional Preparatoria. Aque-
llas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán
el carácter y la denominación de facultades; cada una de las de-
más llevará el nombre de escuela nacional..." (Artículo 8, Esta-
tuto General de la UNAM).

"... crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura, que se computa de la siguiente forma: a) en actividades que requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en clases teóricas o seminarios, una hora de clase semana-semester corresponde a dos créditos. b) En actividades que no requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en prácticas, laboratorio, taller, etc., una hora de clase semana-semester corresponde a un crédito. c) El valor en créditos de actividades clínicas y de prácticas para el aprendizaje de música y artes plásticas, se computará globalmente según su importancia en el plan de estudios y a criterio de los consejos técnicos y del Consejo Universitario. El semestre lectivo tendrá la duración que señale el calendario escolar..." (Artículo 15, Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM).

NIVEL BACHILLERATO.*

Fundamentación legal:

"La UNAM tiene derecho para: organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente, siempre que incluyan, con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaría de Educación Pública, los programas de

* Sólo el plantel no. 2 imparte educación a nivel secundaria, conforme a los planes de estudio de la SEP.

todas las materias que forman la educación secundaria, o requieran este tipo de educación como antecedente necesario. (Artículo 2, fracción III, Ley Orgánica de la UNAM).

Título académico	Escuela	Créditos**		Duración
		Totales	Optativos	
Bachillerato	E.N.P.	264	12	3 años
		288	24	

NIVEL TECNICO AUXILIAR.

Fundamentación legal:

"Se otorgará diploma de técnico a quienes hayan cubierto entre 80 y 250 créditos después del bachillerato de acuerdo con los planes de estudio específicos correspondientes y hayan cumplido con los demás requisitos que establece este reglamento". (Artículo 4, Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM).

El caso único de un plan de estudios en este nivel, el de enfermería, no cuenta con una disposición legal específica en el Reglamento de Estudios Técnicos y Profesionales, a pesar de que presenta una especial peculiaridad: como requisito de ingreso sólo se requiere el certificado de secundaria. Sin embargo, esta conce--

** La variación en el valor de créditos depende del área de que se trate,

sión no se puntualiza en la ley. Otros planes similares, impartidos en la Escuela Nacional de Artes Plásticas y en la de Música, dejaron de ubicarse a este nivel a partir de la reforma, -- quedando sólo el de enfermería con base en el argumento de la exigencia de mercado.

Título académico	Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
Enfermera	E.N.E.O.	255	0	6 sem.

NIVEL TECNICO PROFESIONAL

Fundamentación legal:

"Las carreras cortas son estudios que conducen a la obtención del diploma de técnico. Deberán derivarse del plan de estudios de una carrera de nivel de licenciatura. Podrán cursar una carrera corta sólo aquellos alumnos que hayan estado inscritos en la licenciatura de donde ésta derive. (Artículo 12, Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM).

Excepto la carrera de Técnico en Psicología, impartida en la Facultad de Filosofía y Letras, todas las carreras situadas en este nivel, fueron creadas por la reforma. Una característica -- destacada que comparten estas carreras es la de no exigencia de examen oral general ni de tesis para la obtención del diploma --

correspondiente, según lo señala el artículo 14 del citado Reglamento.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
Promotor de la comunidad	F.C.P.S.	176	0	5 Sem.
Redactor	F.C.P.S.	170	0	6 Sem.
T. auxiliar en la construcción	E.N.A.	209	24	6 Sem.
T. instrumentista industrial	F.Q.	110	0	4 Sem.
T. laboratorista clínico	F.Q.	110	0	4 Sem.
T. laboratorista industrial	F.Q.	110	0	3 Sem.
T. laboratorista metalúrgico	F.Q.	110	0	3 Sem.
T. en administración municipal	F.C.P.S.	170	16	5 Sem.
T. en administración de obras	E.N.A.	233	24	6 Sem.
T. en administración de personal del sector público	F.C.P.S.	178	16	6 Sem.
T. en biología	F.C.	266	0	6 Sem.
T. en computación	F.C.	196	50	5 Sem.
T. en dibujo publicitario	E.N.A.P.	249	0	10 Sem.
T. en edición periodística	F.C.P.S.	196	8	6 Sem.
T. en enseñanza música escolar	E.N.M.	118	0	4 Sem.
T. en física	F.C.	254	15	5 Sem.
T. en folklor musical	E.N.M.	170	4	8 Sem.
T. en fundición	F.Q.	110	0	3 Sem.
T. en instalación y montaje de plantas químicas	F.Q.	110	0	3 Sem.
T. en investigación política	F.C.P.S.	170	24	6 Sem.
T. en matemáticas	F.C.	238	40	6 Sem.
T. en operación de plantas industriales	F.Q.	110	0	4 Sem.
T. en organización y métodos del sector público	F.C.P.S.	184	16	6 Sem.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
T. en política de comercio exterior	F.C.P.S.	116	0	4 Sem.
T. en psicología	F.F.L.	221	0	N.S.E.
T. en representación de proyectos	E.N.A.	207	18	6 Sem.
T. en sociología industrial	F.C.P.S.	184	0	6 Sem.
T. en tratamiento de aguas	F.Q.	110	0	3 Sem.
T. en turismo	F.C.P.S.	136	16	4 Sem.
T. en ventas de productos químicos	F.Q.	110	0	3 Sem.

NIVEL LICENCIATURA.

Fundamentación legal:

"Se otorgará título profesional a quienes hayan cubierto de 300 a 450 créditos después del bachillerato de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, y hayan cumplido con los demás requisitos que establece este reglamento. El título profesional implica el grado académico de licenciatura". (Artículo 5, del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM).

El cuadro de carreras a nivel licenciatura se conservó, en su mayor parte, igual al que precedió a la reforma; sólo se agregaron como planes, auténticamente nuevos, el de diseñador indus--

trial y los de estudios latinoamericanos y orientales. Otros planes ya existentes fueron ubicados en el nivel de licenciatura, en particular los de la Facultad de Filosofía y Letras; los de las escuelas de Artes Plásticas y Música fueron ubicados en licenciatura y otros, en fin, cambiaron su denominación, como ocurrió en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Todos se sujetaron al valor en créditos estipulados por la ley, con la excepción de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras. El criterio que se aplicó en este caso singular se explicita en el proyecto de reforma, presentado al Consejo Universitario: cada crédito significa un curso semestral. La previsión para que esta nomenclatura estuviese dentro de la ley, aparece en el Registro General de Estudios Técnicos y Profesionales de la UNAM, en su artículo segundo transitorio, que dice: "Los límites y máximos de créditos que establece este reglamento para otorgar... el título profesional se exigirán sólo para los planes de estudio que apruebe el Consejo Universitario en el futuro".

Por otra parte, el valor de créditos de las licenciaturas de la mencionada facultad, como establece el índice de los Planes de Estudio, es diferente al que se constata en el proyecto presentado al Consejo, por razones que ignoramos. En la lista que viene a continuación, hemos transcrito el valor de créditos tal y como está publicado en el compendio pero no sin antes señalar

la diferencia: las carreras, según el plan original, constan - de 60 créditos, con excepción de la de historia, que consta de 48; psicología, de 70; pedagogía, de 50 y bibliotecología, de 48.

Título académico	Facultad	Créditos		Duración
	Escuela	Totales	Optativos	
Actuaric	F.C.	376	66	7 Sem.
Arquitecto	E.N.A.	450	56	10 Sem.
Biólogo	F.C.	404	45	8 Sem.
Cirujano dentista	E.N.O.	402	28	10 Sem.
Contador público	F.C.A.	416	40	10 Sem.
Diseñador industrial	E.N.A.	443	18	10 Sem.
Físico	F.C.	402	51	9 Sem.
Ingeniero civil	F.I.	450	50	10 Sem.
Ingeniero geofísico	F.I.	434	4	10 Sem.
Ingeniero geólogo	F.I.	443	22	10 Sem.
Ingeniero mecánico electricista	F.I.	447	variable	10 Sem.
Ingeniero petrolero	F.I.	442	16	10 Sem.
Ingeniero químico	F.Q.	441	30	9 Sem.
Ingeniero químico metalúrgico	F.Q.	390	24	9 Sem.
Ingeniero topógrafo y geodesta	F.I.	301	12	6 Sem.
Ingeniero de minas y metalurgista	F.I.	449	4	10 Sem.
L. en administración de empresas	F.C.A.	416	40	10 Sem.
L. en archivología	F.F.L.	204	24	8 Sem.
L. en arte dramático	F.F.L.	288	112	8 Sem.
L. en canto	E.N.M.	316	4	8 Sem.
L. en ciencias de la información	F.C.P.S.	300	56	10 Sem.
L. en ciencias políticas y administración pública	F.C.P.S.	316	64	10 Sem.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
L. en composición	E.N.M.	322	0	8 Sem.
L. en derecho	F.D.	384	24	10 Sem.
L. en dibujo publicitario	E.N.A.P.	352	0	
L. en economía	E.N.E	367	30	10 Sem.
L. en enfermería y obstetricia	E.N.E.O.	362	0	8 Sem.
L. en escultura	E.N.A.P.	386	28	8 Sem.
L. en estudios latinoamericanos	F.F.L.	280	124	8 Sem.
L. en estudios orientales	F.F.L.	296	112	8 Sem.
L. en filosofía	F.F.L.	196	72	8 Sem.
L. en geografía	F.F.L.	240	72	8 Sem.
L. en grabado	E.N.A.P.	394	40	8 Sem.
L. en historia	F.F.L.	192	100	8 Sem.
L. en instrumentación	E.N.M.	320		8 Sem.
L. en lengua y literatura española:				
(literatura hispánica)	F.F.L.	240	32	8 Sem.
(literatura española)	F.F.L.	240	32	8 Sem.
(literatura iberoamericana)	F.F.L.	256	32	8 Sem.
(literatura mexicana)	F.F.L.	256	32	8 Sem.
L. en lengua y literatura modernas:				
(letras alemanas)	F.F.L.	232	32	8 Sem.
(letras francesas)	F.F.L.	240	32	8 Sem.
(letras inglesas)	F.F.L.	240	32	8 Sem.
(letras italianas)	F.F.L.	232	32	8 Sem.
L. en letras clásicas	F.F.L.	308	30	8 Sem.
L. en pedagogía	F.F.L.	192	72	8 Sem.
L. en piano	E.N.M.	322	0	8 Sem.
L. en pintura	E.N.A.P.	399	41	8 Sem.
L. en psicología	F.F.L.	350	0	9 Sem.
L. en relaciones internacionales	F.C.P.S.	308	120	10 Sem.

Título académico	Facultad	Créditos		Duración
	o Escuela	Totales	Optativos	
L. en sociología	F.C.P.S.	320	56	10 Sem.
L. en trabajo social	F.D.	340	70	9 Sem.
Matemático	F.C.	362	180	8 Sem.
Médico cirujano	F.M.	437	30	12 Sem.
Médico veterinario y zootecnista	F.M.V.Z.	416	28	10 Sem.
Químico	F.Q.	369	50	9 Sem.
Químico farmacéutico biólogo	F.Q.	421	32	9 Sem.

NIVEL ESPECIALIZACION.

Fundamentación legal:

"El objeto de los cursos de especialización es impartir enseñanza en nivel superior al de licenciatura en una área restringida y con una finalidad eminentemente práctica... la especialización no constituye un grado académico". (Artículo 5, Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM, aprobado por Consejo Universitario el 18 de mayo de 1967).

Se observará, al leer el valor en créditos de los cursos de especialización, que presentan diferencias considerables: los impartidos por la Facultad de Medicina, que constituyen la mayoría, tienen un valor siempre superior a los 100 créditos. Lo que la ley estipula para este caso es que "...tendrán un valor mínimo de 40 créditos sobre la licenciatura..." (Artículo 18,

R.G. de E.S. de la UNAM). De igual manera, las especializaciones impartidas por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia constan de 100 créditos o más, pero en este caso se pueden cursar con el diploma técnico de enfermera, que no implica bachillerato ni licenciatura.

Título académico	Facultad	Créditos		Duración
	o Escuela	Totales	Optativos	
E. en administración de hospitales y de la atención médica	F.M.	302	16	6 Sem.
E. en administración de servicios de enfermería	E.N.E.O.	137	0	2 Sem.
E. en anatomía patológica	F.M.	211	0	3 Sem.
E. en anestesiología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en angiología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en biología de la reproducción humana	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en cardiología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en ciencias penales	F.D.	48	0	n.s.e.*
E. en cirugía cardiovascular	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en cirugía general	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en cirugía pediátrica	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en cirugía plástica y reconstructiva	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en derecho constitucional y administrativo	F.D.	48	0	n.s.e.
E. en derecho privado civil y mercantil	F.D.	48	0	n.s.e.
E. en derecho social	F.D.	48	0	n.s.e.
E. en dermatología	F.M.	132	0	2 Sem.

* n.s.e. = no se especifica.

Título académico	Facultad	Créditos		Duración
	o Escuela	Totales	Optativos	
E. en diseño y construcción de obras de riego	F.I.	58	0	n.s.e.
E. en educación de enfermería para profesoras	E.N.E.O.	132	0	2 Sem.
E. en endocrinología y nutrición	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en enfermería cardiológica	E.N.E.O.	126	0	2 Sem.
E. en enfermería pediátrica	E.N.E.O.	144	0	2 Sem.
E. en enfermería psiquiátrica	E.N.E.O.	100	0	2 Sem.
E. en escultura	E.N.A.P.	48	14	2 Sem.
E. en farmacología	F.M.	172	0	2 Sem.
E. en finanzas públicas	F.D.	48	0	n.s.e.
E. en fisiología	F.M.	153	0	2 Sem.
E. en gastroenterología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en genética médica	F.M.	151	0	2 Sem.
E. en ginecología y obstetricia	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en grabado	E.N.A.P.	48	12	2 Sem.
E. en hematología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en hidrología	F.I.	42	0	n.s.e.
E. en infectología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en ingeniería de riego y drenaje	F.I.	40	0	n.s.e.
E. en ingeniería sanitaria	F.I.	52	0	n.s.e.
E. en inmunología clínica y alergia	F.M.	154	0	3 Sem.
E. en integración regional	F.C.P.S.	44	0	2 Sem.
E. en laboratorio clínico	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en medicina del trabajo	F.M.	119	0	2 Sem.
E. en medicina interna	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en medicina nuclear	F.M.	182	0	3 Sem.
E. en microbiología	F.M.	170	0	2 Sem.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
E. en nefrología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en neumología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en neurocirugía	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en neurología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en oftalmología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en oncología	F.M.	243	0	2 Sem.
E. en organización y métodos del sector público	F.C.P.S.	40	0	2 Sem.
E. en ortodoncia	E.N.O.	100	0	4 Sem.
E. en otorrinolaringología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en paradoncia	E.N.O.	100	0	4 Sem.
E. en patología de aves	F.M.V.Z.	71	0	2 Sem.
E. en parasitología médica	F.M.	169	0	2 Sem.
E. en pediatría médica	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en pintura	E.N.A.P.	48	18	2 Sem.
E. en prefabricación e industria- lización de edificios	E.N.A.	40	4	n.s.e.
E. presupuesto por programa para la administración pública	F.C.P.S.	40	0	2 Sem.
E. en psicoanálisis	F.M.	146	0	7 Sem.
E. en psiquiatría	F.M.	161	0	2 Sem.
E. en radiodiagnóstico	S.M.	166	0	2 Sem.
E. en terapia física y rehabili- tación	E.N.E.O.	124	0	2 Sem.
E. en traumatología y ortopedia	F.M.	242	0	2 Sem.
E. en urología	F.M.	132	0	2 Sem.
E. en vías terrestres	F.I.	48	0	n.s.e.
E. en zootecnia de aves	F.M.V.Z.	75	0	2 Sem.

NIVEL MAESTRIA.

Fundamentación legal:

"Maestría es el grado académico que se otorga a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 19 de este reglamento. Los planes de estudio para la maestría tienen por objeto -- preparar para la docencia, la investigación o el trabajo profesional especializado". (Artículo 6, del Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM).

La guía de Planes de estudio que usamos como base, excluye todos los cursos de posgrado que impartía la Facultad de Filosofía y Letras, los que corresponden, tanto a nivel maestría como a doctorado, a cada una de sus licenciaturas. Los requisitos anotados en el proyecto de reforma que aprobó el Consejo Universitario, en noviembre de 1966, para los cursos de posgrado, no se ajustan a las disposiciones reglamentarias aprobadas seis meses después; tales requisitos se referían a la posesión del título de licenciatura, a cursar un mínimo de dos créditos en seminario de tesis, a la presentación de una tesis de grado y a su réplica, para obtener el grado de maestro.

En otro caso, el de la enseñanza impartida por la Dirección General de Cursos Temporales, la guía la incluye en el índice de las maestrías, aun cuando el proyecto de reforma aprobado para esta Dirección, especifica que sus cursos no equivalen a los de las facultades y escuelas.

. Ambos casos -el uno porque no concede información precisa y el otro porque no corresponde al nivel- quedan fuera de la lista - que ofrecemos a continuación.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
M. en administración	F.C.A.	102	12	4 Sem.
M. en administración pública	F.C.P.S.	71	24	n.s.e.
M. en arquitectura:				
(Diseño arquitectónico)	E.N.A.	92	28	n.s.e.
(Restauración de monumentos)	E.N.A.	90	30	4 Sem.
(Urbanismo)	E.N.A.	94	24	4 Sem.
M. en bioquímica	F.Q.	105	15	4 Sem.
M. en ciencia política	F.C.P.S.	71	24	n.s.e.
M. en ciencias:				
(biología)	F.C.	72	0	n.s.e.
(física)	F.C.	60	0	n.s.e.
(geofísica)	F.C.	72	0	n.s.e.
(geología)	F.C.	72	0	n.s.e.
(matemáticas)	F.C.	68	0	n.s.e.
M. en ciencias médicas	F.M.	50	6	2 Sem.
M. en ciencias químicas:				
(administración industrial)	F.Q.	77	18	4 Sem.
(farmacia, control de medicamentos)	F.Q.	89	0	4 Sem.
(farmacia, preparación de fármacos)	F.Q.	88	0	3 Sem.
(ingeniería química)	F.Q.	85	0	4 Sem.
(ingeniería nuclear)	F.Q.	82	12	4 Sem.
(química)	F.Q.	99	14	2 Sem.
(química nuclear)	F.Q.	82	0	4 Sem.

Título académico	Facultad o Escuela	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
M. en derecho	F.D.	72	36	n.s.e.
M. en escultura	E.N.A.P.	94	20	2 Sem.
M. en farmacología	F.M.	195	0	4 Sem.
M. en fisiología	F.M.	194	18	4 Sem.
M. en grabado	E.N.A.P.	94	20	2 Sem.
M. en ingeniería:				
(estructuras)	F.I.	66	42	n.s.e.
(física de yacimientos)	F.I.	71	24	n.s.e.
(hidráulica)	F.I.	66	42	n.s.e.
(investigación de operaciones)	F.I.	63	30	n.s.e.
(mecánica)	F.I.	66	51	n.s.e.
(mecánica de suelos)	F.I.	68	18	n.s.e.
(nuclear)	F.I.	63	36	n.s.e.
(planeación)	F.I.	66	39	n.s.e.
(sanitaria)	F.I.	73	40	n.s.e.
(vías terrestres)	F.I.	69	28	n.s.e.
M. en ingeniería eléctrica:				
(control)	F.I.	66	39	n.s.e.
(potencia)	F.I.	66	40	n.s.e.
M. en investigación de operaciones	F.I.	63	30	n.s.e.
M. en medicina veterinaria:				
(patología de aves)	F.M.V.Z.	140	0	2 Sem.
M. en pintura	E.N.A.P.	94	0	2 Sem.
M. en relaciones internacionales	F.C.P.S.	71	24	n.s.e.
M. en sociología	F.C.P.S.	71	24	n.s.e.
M. en zootecnia:				
(zootecnia de aves)	F.M.V.Z.	143	0	2 Sem.

NIVEL DOCTORADO.

Fundamentación legal:

"Doctorado es el grado académico más alto que otorga la Universidad a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 20 de este reglamento. Los planes de estudio para el doctorado tienen por objeto preparar formalmente al candidato para la investigación original". (Artículo 7, Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM).

"...los planes de estudio para el doctorado tendrán un valor mínimo de 150 créditos sobre la licenciatura. A la tesis doctoral se le podrá asignar un valor hasta del 40 por ciento de los créditos que exija el plan de estudios correspondiente. El candidato a doctorado deberá, además, ser aprobado en exámenes de traducción al español de, por lo menos, dos lenguas extranjeras de las que señale la división de estudios superiores". (Artículo 20, R.G. de E.S. de la UNAM).

En este nivel también se omiten los cursos de doctorado impartidos por la Facultad de Filosofía y Letras. Corresponden ellos a cada una de las licenciaturas y los requisitos para los candidatos además de la posesión del título de licenciatura, serían fijados por cada colegio.

Dos casos, en la relación de planes de doctorado, aparecen con valor de créditos inferior al marcado por la ley. En el primero,

el de los cursos de la Facultad de Ingeniería, el valor de créditos está previsto para ser sumado a los de la maestría. El segundo, el doctorado en fisiología de la Facultad de Medicina, es simplemente inferior.

Título académico	Facultad	Créditos		Duración
		Totales	Optativos	
D. en administración pública	F.C.P.S.	154	32	n.s.e.
D. en bioquímica	F.Q.	210	22	n.s.e.
D. en ciencia política	F.C.P.S.	154	32	n.s.e.
D. en ciencias:				
(biología)	F.C.	204	0	n.s.e.
(física)	F.C.	156	0	n.s.e.
(geología)	F.C.	204	0	n.s.e.
(matemáticas)	F.C.	152	0	n.s.e.
D. en ciencias médicas	F.M.	151	0	4 Sem.
D. en ciencias químicas:				
(química)	F.Q.	168	58	n.s.e.
D. en ciencias veterinarias:				
(patología de aves)	F.M.V.Z.	214	0	2 Sem.
(zootecnia de aves)	F.M.V.Z.	216	0	2 Sem.
D. en derecho	F.D.	168	96	n.s.e.
D. en fisiología	F.M.	140	0	4 Sem.
D. en ingeniería:				
(estructuras)	F.I.	48	0	n.s.e.
(hidráulica)	F.I.	48	0	n.s.e.
(investigación de operaciones)	F.I.	48	0	n.s.e.
(mecánica de suelos)	F.I.	48	0	n.s.e.
D. en investigación de operaciones	F.I.	154	32	n.s.e.
D. en sociología	F.C.P.S.	154	32	n.s.e.

CURSOS TEMPORALES Y EXTENSION UNIVERSITARIA.

Otros cursos regulares impartió la UNAM a través de la Dirección General de Cursos Temporales y de los Centros de Extensión Universitaria, conforme a lo señalado en el artículo 4 del Estatuto General.

La tipificación legal de los quehaceres de estas instancias aparece en el artículo 10 del Estatuto General de la UNAM, que dice: "La extensión universitaria (y) los cursos para extranjeros ...dependerán de una dirección especial cuyo jefe será un empleado técnico, nombrado y removido por el Rector, quien formulará y someterá cada año, a la aprobación del Consejo, el plan de extensión cultural y relaciones universitarias".

Los títulos o constancias de estudio que están capacitados para expedir, no equivalen a los de escuelas nacionales o facultades. El Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria, aprobado por el Consejo Universitario en febrero de 1970, señala en su artículo 1, que "los centros de extensión universitaria -- son planteles en los que se imparten cursos organizados en forma distinta a los del bachillerato y a los de carácter profesional y de grado que se definen y norman en los reglamentos de Estudios Técnicos y Profesionales y de Estudios Superiores de la Universidad".

Los planteles son:

Escuela de Cursos Temporales, que otorga maestría C.T. en: Len-

gua española y literatura hispanoamericana; Historia hispanoamericana e Historia del arte hispanoamericano.

Centro de Didáctica.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Centro de Iniciación Musical.

Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES PRIMARIAS

ARCHIVO HISTORICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (AHUMAN). México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Fondos:

Rectores; Junta de Gobierno.

CAMARA DE DIPUTADOS. México, D.F. Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Períodos ordinario y permanente de 1968 y 1969. Año II, tomo II; año III, tomo III.

CONSEJO UNIVERSITARIO (ACU). México, UNAM. "Expedientes de las sesiones del Consejo Universitario". Del expediente 111, correspondiente a la sesión del 21 de enero de 1964 al expediente 157, correspondiente a la sesión del 24 de abril de 1970.

PATRONATO UNIVERSITARIO (APU). México, UNAM. "Actas de las sesiones del Patronato Universitario". Diciembre 1967-diciembre 1968.

PUBLICACIONES PERIODICAS

DESLINDE. México, UNAM; nos. 11, 14, 18, 19, 22, 28, 38, 40, 51, 66, 67, 68, 73, 79, 94, 105, 110, 125, 131 y 134.

El Día. México, D.F.; 2 enero 1964 - 30 noviembre 1968.

Diario Oficial. México, D.F.; 26 julio 1929; 23 octubre 1933 y 6 enero 1945.

Diario de la Tarde. México, D.F.; 17 mayo 1968.

Excelsior. México, D.F.; 2 enero - 30 diciembre 1964; 10. septiem-
bre - 30 diciembre 1967; 2 enero - 30 diciembre 1968.

Gaceta UNAM. México, D.F., UNAM; vol. XIII, no. 23, no. 599,
8 agosto 1966 al vol. XIX, no. 5, 15 mayo 1970.

Gaceta de la Universidad. México, D.F., UNAM; vol. XI, no. 1,
no. 479, 13 enero 1964 al vol. XIII, no. 22, no. 597, 25 de julio
1966.

El Heraldo de México. México, D.F.; 3 agosto 1968.

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO. México, UNAM; nos. 1, 15, 47 y 60.

Revista del Centro de Estudios Educativos. México, D.F., Centro
de Estudios Educativos; vol. II, 1972 - vol. IV, 1974.

El Universal Gráfico. México, D.F.; 3 agosto 1968.

Uno Más Uno. México, D.F.; 15 de septiembre de 1981.

SERIES ESTADÍSTICAS

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA
SUPERIOR. La enseñanza superior en México 1966. Su estado actual
y problemas de financiamiento. México, ANUIES; 72 pp.

---. La enseñanza superior en México 1967. México, ANUIES, Se-
cretaría General Ejecutiva; 327 pp.

---. La enseñanza superior en México 1968. México, ANUIES, Secretaría General Ejecutiva, 1971; 418 pp.

---. La enseñanza superior en México 1969. México, ANUIES, 1972; 658 pp.

---. La enseñanza superior en México 1970. México, ANUIES, Secretaría General Ejecutiva, 1973; 832 pp.

COMISION NACIONAL DE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION. Información estadística. México, CENAPRO, 1968; 171 pp.

MENDEZ GUZMAN, Alberto. Tendencias del presupuesto universitario 1965-1976. México, UNAM, 1976; 213 pp.

NACIONAL FINANCIERA S.A. La economía mexicana en cifras. México, NAFINSA, 1981; 400 pp.

UNAM. Anuario estadístico 1966. México, UNAM, Dirección General de Administración, 1972; 139 pp.

---. Anuario estadístico 1967. México, UNAM, Dirección General de Administración, 1974; 226 pp.

---. Anuario estadístico 1968. México, UNAM, Dirección General de Administración, 1972; 173 pp.

---. Anuario estadístico 1969. México, UNAM, Dirección General de Administración, 1972; 158 pp.

---. Anuario estadístico 1970. México, UNAM, Dirección General de Administración, 1974; 218 pp.

BIBLIOGRAFIA

ALARCON, Alicia (comp). El Consejo Universitario. Sesiones de 1924 a 1977. México, UNAM, 1979; 506 pp.

ALEMAN VALDES, Miguel. La juventud y el presidente Alemán. México, UNAM, 1950; 28 pp.

ALTHUSSER, Louis. Crítica de la ideología y el estado. Argentina, Antigua Casa Editorial Cuervo, 1977; 70 pp.

ALVEAR ACEVEDO, Carlos. La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente. México, Jus, 1978; 380 pp. (México Heróico, 20).

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Estatuto, organización y reseña histórica. México, ANUIES, 1961; 110 pp.

BARAN A., Paul y Paul M. SWEEZY. El capital monopolista. Ensayo sobre el orden económico y social de Estados Unidos. México, Siglo XXI, 1977; 312 pp. (Biblioteca del Pensamiento Socialista).

BARQUIN ALVAREZ, Manuel. "La autonomía de las universidades públicas mexicanas" en Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria. México, UNAM, julio - septiembre 1979; vol. I, no. 1, pp. 7-28.

BARROS SIERRA, Javier. "Mensaje del rector al instalar el Consejo Universitario". Agosto 17, 1966. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).

---. "Palabras del ingeniero... en su toma de posesión como rec
tor de la Universidad Nacional Autónoma de México". Mayo 11, --
1966. (AHUNAM, Dc. mimeógrafo).

BLAUG, Mark. Economics of education. A selected annotated biblio
graphy. Oxford, G.B., Pergamon Press, 1970; 302 pp.

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON. La Reproducción. Elemen
tos para una teoría del sistema de enseñanza. España, Ed. Laía,
1981; 286 pp. (Sociología. Papel 451, 39).

BOWMAN, Mary Jean, Michel DEBEAUVAIS, V.E. Komarov & John VAIZEY
(comps). Readings in the economics of education. Paris, France,
UNESCO, 1971; 946 pp.

BROCCOLI, Angelo. Marxismo y educación. México, Nueva Imagen,
1980; 258 pp. (Serie Educación).

BUENO, Miguel. "La autonomía universitaria" en Deslinde. Méxi-
co, UNAM, junio 1975; no. 66, 24 pp.

CAMP, Roderic A. Mexico's Leaders. Their education and recruit
men. Phoenix, U.S.A., University of Arizona Press, 1980; 260 pp.

CARNOY, Martin. "Las consecuencias políticas de la formación de
recursos humanos" en Educación y sociedad en México. México, Uni
versidad Pedagógica Nacional, 1979; pp.23-36.

CASTREJON DIEZ, Jaime. La educación superior en México. México,
EDICOL, 1979; 308 pp.

CECEÑA, José Luis. México en la órbita imperial. Las empresas -
transnacionales. México, El Caballito, 1977; 272 pp.

- CORDOVA, Arnaldo. La formación del poder político en México. México, ERA, 1975; 100 pp. (Serie Popular, 15).
- CHAVEZ, Ignacio. La actitud de los estudiantes universitarios frente al país. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1962; 26 pp.
- . Discurso en la inauguración del año académico 1962. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1962; 14 pp.
- . Discurso pronunciado en la inauguración de tres nuevas escuelas preparatorias. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1964; 12 pp.
- . Discurso pronunciado en la Universidad de Sonora al recibir el Doctorado Honoris Causa. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1963; 8 pp.
- . Dos discursos pronunciados en las ceremonias de homenaje al presidente de la república Adolfo López Mateos. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1964; 14 pp.
- . Palabras pronunciadas en la inauguración de los cursos para la formación de profesores universitarios. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1963; 8 pp.
- . Palabras pronunciadas al recibir el Premio Nacional de Ciencias 1961. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1962; 6 pp.
- CHOMSKY, Noam, et al. La contestación universitaria. Barcelona, España, Península, 1973; 294 pp. (Historia, Ciencia, Sociedad, 101).

- GARCIA CANTU, Gastón. Conversaciones con Javier Barros Sierra. México, Siglo XXI, 1979; 214 pp. (El Hombre y sus Obras).
- GARCIA STAHL, Consuelo. Síntesis histórica de la Universidad de México. México, UNAM, Secretaría de la Rectoría, 1978; 322 pp.
- GLUCKSMANN, André. Hacia la subversión del trabajo intelectual. México, ERA, 1976; 120 pp. (Serie Popular Era, 40).
- GOMEZ NAVAS, Leonardo. Política educativa de México. 2 vols. México, Patria, 1968; I, 150 pp.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La democracia en México. México, ERA, 1977; 334 pp. (Serie Popular Era, 4).
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo y Enrique FLORESCANO (coords). México, hoy. México, Siglo XXI, 1980; 420 pp. (Historia Inmediata).
- GONZALEZ RIVERA, Guillermo y Carlos Alberto TORRES (coords). Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, 1981; 458 pp. (Estudios Educativos, 5).
- GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. México, Grijalbo, 1967; 160 pp. (Colección 70, 2).
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp). La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1981; 334 pp. (Educación).
- GUILLEN, Arturo. Planificación económica a la mexicana. México, Nuestro Tiempo, 1980; 174 pp. (Desarrollo Económico).
- HANSEN D., Roger. La política del desarrollo mexicano. México, Siglo XXI, 1980; XXVIII + 340 pp. (Sociología y Política).

JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. México, Ediciones de Cultura Popular, 1982; 232 pp. (Educación).

KAPLAN, Marcos. "Bloqueos sociopolíticos a la ciencia y a la universidad en América Latina" en Deslinde. México, UNAM, agosto - 1981; no. 140, 23 pp.

LABARCA, Guillermo (comp). Economía política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980; 398 pp. (Educación).

LENIN, V.I. El estado y la revolución. República Popular China, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1974; 156 pp.

LOPEZ LATORRE, José Eduardo. "Situación histórica de la educación superior en México" en Deslinde. México, UNAM, septiembre 1980; no. 129, 20 pp.

LLINAS ALVAREZ, Edgar. Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano. México, UNAM, 1979; 278 pp.

MANACORDA, Mario. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. México, Unión Sindical de Profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero, s.f.; 208 pp.

MAURO MARINI, Ruy. Dialéctica de la dependencia. México, ERA, 1977; 102 pp.

MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, 1965-1980" en Perfiles educativos. México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, abril-junio 1981; no. 12, pp.3-21.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José LOBO. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal 1960-1970" en Revista del Centro de Estudios Educativos. México, Centro de Estudios Educativos; vol. IV, no. 1, - primer trimestre 1974; pp.9-30.

OCHOA, Rodolfo. "Fábrica de irresponsables" en Negocios y Bancos. México, Publicaciones Importantes; año XV, no. 183, julio 1966; pp.12-17.

PADILLA ARAGON, Enrique. México: desarrollo con pobreza. México, Siglo XXI, 1980; 174 pp. (Economía y Demografía).

PALERM, Angel. Planeamiento integral de la educación en México. México, CENAPRO, 1969; XVI + 118 pp. (Recursos Humanos):

PINTO MAZAL, Jorge. La autonomía universitaria. Antología. México, UNAM, Comisión Técnica de Legislación Universitaria, 1974; 292 pp.

---. "El Consejo Universitario, UNAM" en Deslinde. México, -- UNAM, 1973; no. 39, 22 pp.

PONIATOWSKA, Elena. La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral. México, ERA, 1971; 282 pp.

RAMIREZ, Ramón. El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968. 2 vols. México, ERA, 1969; I, 554 pp.

RIBEIRO, Darcy. La universidad latinoamericana. Venezuela, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971; 188 pp. (Temas, 41).

RODRIGUEZ SALA DE GOMEZ GIL, María Luisa. Las instituciones de investigación científica en México. Inventario de su estado actual. México, UNAM, 1970; 232 pp.

ROLL, Eric. Historia de las doctrinas económicas. México, Fondo de Cultura Económica, 1971; 492 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. La educación pública en México 1964-1970. 2 vols. México, SEP, 1970; II, 342 pp.

SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA, et al. México a través de los informes presidenciales. 16 vols., 24 t. México, Secretaría de la Presidencia, 1976; 1, 532 pp.; 11, 500 pp.

SHULTZ, Theodore. Valor económico de la educación. México, --- UTEHA, 1968; 190 pp. (Manuales UTEHA, 93).

SILVA HERZOG, Jesús. Una historia de la Universidad de México y sus problemas. México, Siglo XXI, 1979; 214 pp. (Historia).

SILVA MECHELENA, Héctor y Heinz Rudolf SONNTAG. Universidad, dependencia y revolución. México, Siglo XXI, 1981; 218 pp. (Mínima, 33).

SILVA RUIZ, Gilberto. "Estado y educación superior en México" en Pensamiento Universitario. (México), UNAM, 1980; no.15; 48 pp.

SOBERON ACEVEDO, Guillermo. "El sentido de la universidad" en Pensamiento universitario. México, UNAM, enero 1982; no. 47, 18 pp.

SOHN RETHEL, Alfred. Trabajo manual y trabajo intelectual. Colombia, Edit. Andes, 1980; 210 pp.

SOLANA, Fernando, Raul CARDIEL y Paul BOLANOS (coords). Historia de la educación pública en México. México, Fondo de Cultura Económica, 1981; 646 pp. (Edición conmemorativa del LX aniversario de la SEP).

SOLIS, Leopoldo. La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas. México, Siglo XXI, 1980; 256 pp. (Economía y Demografía).

SPIRIDONOVA, N.S. y L.A. CHERKASOVA. Rasgos económicos del imperialismo. México, Grijalbo, 1970; 160 pp. (Colección 70, 78).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. Compilación de legislación universitaria de 1910 a 1976. 2 vols., México, UNAM, 1977; II, 796 pp.

---. Diagramas estructurales y funciones de las dependencias universitarias. México, UNAM, Secretaría General, 1967.

---. Génesis de la ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, Centro de Documentación Legislativa Universitaria, 1980; 316 pp.

---. Legislación de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, Andrade, 1967; 445 pp.

---. Secretaría General. Planes de estudio. México, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 1970; 548 pp.

VASCONI, Tomás, et al. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1981; 344 pp. (Serie Educación).

VALADES, Diego. "Las leyes orgánicas de la Universidad Nacional autónoma de México" en Deslinde. México, UNAM, mayo 1980; no. - 125, 48 pp.

VERNON, Raymond. El dilema del desarrollo económico de México. México, Diana, 1975; 236 pp.

ZUÑIGA VAZQUEZ, Esther. "Investigación documental sobre las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudios de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1978". 2 vols. Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Académicos, UNAM, 1979; 458 pp. (Mimeógrafo).

ENTREVISTAS

Químico Manuel Madrazo Garamendi. Director de la Facultad de -- Química y miembro de la Comisión Especial para la Reforma Univer-- sitaria durante el rectorado del Ing. Javier Barros Sierra. Ciu-- dad de México, 1983.

C.P. Alfonso Ravizé. Miembro y presidente del Patronato Univer-- sitario durante el rectorado del Ing. Javier Barros Sierra. Ciu-- dad Universitaria, 1982.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
LA RELEVANCIA DE LA UNAM EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR	
1. Trasfondo histórico del centralismo universitario	22
2. Irrupción de la crisis de crecimiento y las medidas para abatirla	31
3. Datos comparativos	42
CAPITULO II	
LA CONCEPCION OFICIAL DEL PROYECTO EDUCATIVO	
1. El aparato educativo como superestructura	60
2. Las expectativas oficiales en la coyuntura de los sesentas	71
3. Un proyecto inspirado en las teorías del capital humano	81
4. La adopción del proyecto estatal en el subsistema de educación superior	97
5. La inoperancia de la tentativa	104
CAPITULO III	
LA ESTRUCTURA DE LA UNAM	
1. La cobertura formal de la autonomía	121
2. Dinámica de la estructura interna de poder	129
3. La base estudiantil	160
4. La fuerza laboral en la UNAM	171

CAPITULO IV

EL REFORMISMO UNIVERSITARIO

1. La reforma: imposición de un proyecto dominante	186
2. Cambio y continuidad institucional de la reforma	195
3. La lógica del proyecto dominante	202
4. La reforma administrativa	205
5. La reforma académica	210
6. La secuencia de la reforma académica	222
CONCLUSIONES	252
APENDICE	261
FUENTES CONSULTADAS	284

Asesoría de tesis:

Mtra. ANA MARIA ROSA CARREON ARIAS MALDONADO;

patrocinio:

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD;

mecanografía:

Sra. MARGARITA ESPINOSA ANDRADE.