

21.43



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

---

---

**Las políticas de admisión en la UNAM**

Tesis. Sociología.  
Rosalba Genoveva Ramírez García  
México. 1987.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **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 está 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.

## INDICE GENERAL

	pág.
Introducción	
I. La atención de la demanda educativa en la UNAM	1
II. La Universidad frente al acelerado crecimiento de la demanda	16
III. Los proyectos de reforma universitaria	55
IV. Hacia la estabilización definitiva del crecimiento	93
Conclusiones	154
Anexos	160
Bibliografía	164

## INDICE DE CUADROS Y GRAFICAS

Cuadro No.		Pág.
1	Población de primer ingreso a la UNAM por quinquenio. 1940-1965.	20
2	Población de primer ingreso a la UNAM. 1950-1972.	23
3	Subsidio del gobierno federal de 1958 a 1972.	42
4	Población de primer ingreso al bachillerato. 1967-1972.	47
5	Población de primer ingreso al bachillerato. 1973-1984.	109
6	Presupuesto otorgado al bachillerato universitario. 1972-1980.	112
7	Población de primer ingreso a licenciatura. 1972-1984.	117
8	Población de primer ingreso a licenciatura. 1972.	119
9	Carreras de alto ingreso (Grupo I). Crecimiento registrado de 1968 a 1972.	122
10	Carreras de ingreso medio (Grupo II). Crecimiento registrado de 1968 a 1972.	123
11	Carreras de bajo ingreso (Grupo III). Crecimiento registrado de 1968 a 1972.	124
12	Carreras de alto ingreso (Grupo I). Crecimiento registrado de 1973 a 1980.	130
13	Carreras de ingreso medio (Grupo II). Crecimiento registrado de 1973 a 1980.	139

### Gráficas

Grupo I.	Correspondientes a las carreras de alto ingreso	128 y 129
Grupo II.	Correspondientes a las carreras de ingreso medio	137 y 138
Grupo III.	Correspondientes a las carreras de bajo ingreso incluidas en el programa de descentralización educativa de la UNAM	145



## Introducción

Hablar del fenómeno de "masificación" en las universidades supone reconocer que desde mediados del presente siglo el sistema educativo en su conjunto empezó a experimentar una expansión de la matrícula a un ritmo hasta entonces prácticamente desconocido: en la primaria la cobertura escolar pasó de 3 millones (1950) a 13.6 (1978); en el nivel de secundaria de 70 mil a 2.5 millones; en el nivel medio superior de 37 mil a 974 mil y, por último, en el nivel superior, de 30 mil a 687 mil estudiantes (1).

Aunque dicha expansión educativa fue producto de múltiples factores, podemos mencionar en primer lugar el aspecto demográfico. El crecimiento de la población a tasas naturales de 3.5% durante dos décadas, condujo a aquélla casi a duplicarse: de 25.7 millones de habitantes en 1950 se alcanzó la cifra de 48.2 millones en 1970 (2). En su momento, esta creciente población planteó la necesidad de nueva infraestructura que permitiera su incorporación a los servicios educativos, tal como lo establece el artículo 3o. constitucional. Ello marcó el inicio de un proceso de expansión de todo el sistema educativo, que comenzaría en el nivel básico, pero que iría "afectando progresivamente a cada uno de los ciclos del sistema escolar hasta darle el carácter masivo que tiene en la actualidad" (3).

---

<sup>1</sup> Cifras tomadas de Historia de la educación pública en México, SEP-Fondo de Cultura Económica, México, 1981, pp.598 y 599.

<sup>2</sup> Datos básicos sobre la población de México, 1980-2000, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Secretaría de Programación y Presupuesto.

<sup>3</sup> Olac Fuentes Molinar, "Educación pública y sociedad" en México hoy, Siglo XXI, México, 1979, pp. 230 y 231.

En el caso de la UNAM, ésta empezó a experimentar un elevado y sostenido crecimiento desde la década de los cincuenta. En esta institución, así como en el Instituto Politécnico Nacional, aunque bajo características diferentes, hubo un elemento más que, aunado a los mencionados, determinó de manera importante su crecimiento: su ubicación geográfica. El hecho de encontrarse en un lugar de enorme concentración urbana y de gran centralismo económico, político y cultural, contribuyó a que la UNAM fuera no sólo un centro educativo por excelencia, sino además el de mayor atracción de la demanda nacional.

Basta ilustrar este hecho con los datos sobre el crecimiento observado en el área metropolitana del Distrito Federal: de 5.2 millones de habitantes (1960), la población concentrada en esta zona se elevó a la cifra de 14.4 millones (1980) (4). Si además consideramos que en la parte educativa las universidades de los estados de la República se encontraban en un periodo de total abandono y, por lo mismo, con recursos muy por abajo de sus necesidades de atención escolar, con la consiguiente generación de corrientes migratorias de la población escolar hacia el Distrito Federal, ya podemos imaginar la magnitud de la demanda que la UNAM debía atender año con año.

Ahora bien, sin entrar al análisis de quiénes son, de qué sectores sociales proceden y cuántos siguen quedando fuera de los beneficios educativos, hay un común acuerdo en que la expansión del sistema educativo significó un aumento de las oportunidades educativas en términos absolutos, pero una gran divergencia respecto de las implicaciones que la misma tuvo.

En la Universidad Nacional empezó a hablarse del fenómeno de

---

4 Datos básicos..., op. cit.

la "masificación" (5) a principios de la década de los sesenta. Este término llegó a formar parte del vocabulario cotidiano de los universitarios, todos lo empleaban y sin embargo, el sentido que se le daba distaba mucho de ser único, incluso convergente.

Podemos hablar fundamentalmente de dos connotaciones atribuidas a la "masificación": una que vió en el crecimiento de la institución la promesa de un futuro en donde la Universidad fuera de y para las masas que demandaran el acceso a la educación superior, y otra en la que el mismo proceso fue reconocido como un problema de crecimiento institucional en el mediano plazo.

En el primer caso se encontraban sobre todo estudiantes universitarios, que vieron en la tan mencionada "masificación" el origen de un nuevo proyecto de universidad que, trascendiendo las fronteras de la institución, podía significar la promesa de una mayor participación social. En la "masificación" se vió no sólo el símbolo para alcanzar la igualdad de oportunidades educativas, mediante el acceso a la educación de sectores antes desplazados de este beneficio, sino la posibilidad de modificar tanto las estructuras de participación en el gobierno universitario, como el contenido de la educación misma y, en un sentido más amplio, la vida social.

Esto en parte explica el que hayan sido empleados indistintamente los adjetivos: "masificada", "masiva" o "de masas", para referirse a la Universidad.

La segunda acepción, que es la que nos interesa porque constituye la base explicativa de las políticas generadas para controlar el crecimiento, se refiere a la relación que existe entre los recursos educativos de los que dispone una institución

---

<sup>5</sup> Neologismo empleado para referirse al acelerado crecimiento de la población escolar, a la condición masiva de las instituciones educativas.

y la población escolar que alberga en sus aulas (6). Aunque sigue siendo un hecho la aún baja proporción de los que acceden a la educación superior, lo cierto es que en la historia particular de la UNAM, hablar de "masificación" o de su sinónimo en esta segunda acepción, es decir, de "sobrepoblación escolar", constituye el reconocimiento de un problema de desarrollo institucional que ha llevado a la búsqueda de soluciones para controlarlo.

De todos los cambios que se gestaron dentro de la Universidad como fruto de la expansión de la matrícula, los que llamaron particularmente la atención de los investigadores fueron los relacionados con los movimientos estudiantiles. Abundan las memorias, recopilaciones, testimonios y análisis sobre la importancia de la participación estudiantil, sus proyectos de cogobierno, sus demandas, sus compromisos políticos, así como sobre el papel de la Universidad en la sociedad, la definición de autonomía y la trascendencia de algunos proyectos específicos de reforma universitaria. Recordemos que la década de los sesenta fue particularmente prolífica en movilizaciones de este sector universitario.

Sin embargo, por contraste, encontramos una total ausencia de estudios sobre las implicaciones que tuvo la expansión escolar en el desarrollo de las instituciones educativas. No hay estudios que den cuenta de las medidas con las que la Universidad fue enfrentando la creciente demanda. De ahí el interés por abordar en este trabajo, el análisis de las políticas de admisión mediante las cuales la Universidad respondió a las presiones de la demanda educativa.

---

<sup>6</sup> "Una institución se masifica cuando el número de estudiantes que admite excede las posibilidades de los recursos educativos" con los que la misma cuenta. Guillermo Soberón y Daniel Ruíz, La universidad y el cambio social, Texto humanidades No.6, Difusión Cultural, UNAM, 1978, p.9.

En la historia de la UNAM se han generado distintas medidas para responder a esa demanda. Hubo un largo periodo en el que la institución no tenía problemas de crecimiento. La admisión no representaba un conflicto porque la demanda no crecía a un paso tan acelerado, podemos decir que eran admitidos casi todos los que lo solicitaban. Estos fueron tiempos en los que incluso se llegó a recurrir a la ampliación de las instalaciones para atender a una demanda que ya empezaba a crecer aunque a un ritmo todavía controlable.

No obstante, a principios de la década de los sesenta esta solución dejó de ser viable. El fenómeno de la creciente demanda mostró no ser un problema transitorio para las instituciones educativas, ya que cada una de ellas recibía limitados y controlados recursos del gobierno federal y, por lo mismo, era prácticamente imposible, además de inadecuado, asumir como responsabilidad exclusiva de cada institución la atención de una demanda nacional que rebasaba la capacidad e iniciativa, incluso de las instituciones más afectadas, aquellas a donde llegaba la mayor parte de las presiones del nivel superior, como la UNAM y el IPN. No obstante, durante un periodo fue necesaria e inevitable la improvisación. En la medida que el sistema educativo no se encontraba preparado para atender el problema de la demanda de manera conjunta, las instituciones no tuvieron otro recurso que empezar a adoptar aisladamente diversas medidas para evitar seguir con pautas de crecimiento determinadas por el comportamiento de la demanda que a sus puertas llegaba.

La UNAM ya había crecido sostenidamente durante varias décadas y no podía continuar haciéndolo, mucho menos al ritmo de los años cincuentas; por ello, intentó empezar a frenar su crecimiento mediante el control del ingreso. Esto lo hizo a partir de 1962, con la implantación del examen de selección que fue el requisito para ingresar a cualquiera de sus niveles

educativos. Desde su instauración, la admisión fue controlada en grados diferentes durante cada gestión, no sólo como resultado de la magnitud de la demanda que llegaba, lo cual implicaba diferentes grados de presión, sino como consecuencia de la forma particular concebida por cada rector para atenderla y, además, porque en ese tiempo era prácticamente imposible emprender proyectos de largo plazo. Sin embargo, años después el control del crecimiento mediante el examen también mostraría ser insuficiente, ya que la demanda seguía llegando sin que se tuviera la posibilidad de regular su acceso: los aspirantes constituían un número cada vez mayor de aquél que la Universidad estaba en condiciones de recibir. Era necesario buscar otro tipo de soluciones que no implicaran ni un mayor crecimiento de la institución ni una sobresaturación de sus instalaciones.

El problema a enfrentar no era sencillo, se tenía que ofrecer una salida a la demanda, pero también había que intentar solucionar el problema de las grandes instituciones. Si la Universidad planteaba medidas drásticas de control de su crecimiento, a cambio corría el riesgo de generar problemas internos, como el de 1966 con Chávez, con movilizaciones que incluso podían llegar a trascender las fronteras de la institución.

Así, aunque la necesidad de crear las condiciones para prever su propio desarrollo fuera legítima, así como la de asumir que la solución del problema de la demanda no era de su competencia exclusiva, la UNAM no podía adoptar medidas que en lo inmediato implicaran mayores conflictos de los que ya se tenían.

Se requería que las soluciones futuras fueran el resultado de una asignación menos onerosa de las cargas de atención de la demanda, pero para ello, la búsqueda de soluciones tendría que dejar de ser de competencia exclusiva de cada institución educativa, para convertirse en un asunto público que requería de

una definición de política para la educación superior por parte del Estado, ya que de otra manera iba a ser imposible intentar llevar a cabo la descentralización nacional de la demanda.

Desde que inicia el gobierno de Luis Echeverría empiezan a darse los primeros pasos tendientes a la formulación de un plan nacional de educación superior, que incluía entre otros proyectos el de la descentralización, pero no es sino hasta el gobierno de José López Portillo que tales intentos empiezan a cristalizar. En los trabajos realizados durante ambos gobiernos, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) tuvo un papel fundamental; éste fue el medio para legitimar la política gubernamental frente a las universidades, era el único organismo con capacidad para convocar a todas las instituciones educativas y atender y discutir sus problemas, incluso en periodos de crítica relación con el Estado.

Una vez creadas las condiciones para derivar la demanda hacia otras instituciones sería posible plantear una solución definitiva al problema de crecimiento en la UNAM, lo cual sucede en 1973.

Cuando Guillermo Soberón llega a la rectoría propone una política de admisión basada en el establecimiento de topes fijos de ingreso que permitirían a la Universidad estabilizar su crecimiento: en 1973 se determina aceptar como máximo a 40 mil estudiantes en el bachillerato y a otros tantos en la licenciatura.

Esta política es de gran importancia para la institución porque en lo sucesivo podría prever su desarrollo. Mediante el acceso controlado a cada uno de sus niveles, la Universidad estaría en condiciones de estacionar su crecimiento en pocos años y, en consecuencia, podría lograr una proporción más equilibrada

entre recursos educativos y población escolar atendida, lo cual tendería a beneficiar la formación de los futuros profesionales.

Desde 1973 la política de admisión ya no quedaría sujeta a las constantes modificaciones que antes la caracterizaban, la Universidad ya no tendría más problemas derivados de su crecimiento; sin embargo, de la misma manera que su aplicación representó grandes ventajas para la institución, también significó enormes consecuencias para el resto del sistema educativo superior.

Para explicar las características que han tenido las políticas de admisión en la UNAM en los diferentes periodos, así como las condiciones que hicieron posible la instauración de la actual, además de las ventajas y consecuencias de su aplicación, hemos dividido el trabajo en cuatro capítulos.

El primero muestra las diferentes etapas que han caracterizado las políticas de admisión en la historia de la Universidad, mismas que constituyen la guía para el análisis en los capítulos posteriores. También contiene el estudio de los elementos que sujetaban a la admisión en la etapa en la que el crecimiento de la demanda estaba lejos de representar un problema para la Universidad.

En el segundo capítulo se analizan las diferentes políticas de admisión que fueron aplicadas desde que la demanda empezó a presionar fuertemente a la Universidad. El inicio de esta etapa lo marca la aplicación de la primera medida de control del ingreso: el examen de admisión que es establecido en 1962. El análisis abarca tres gestiones sucesivas, las de Ignacio Chávez que fue quien instauró dicha medida, la de Javier Barros Sierra y, finalmente, la de Pablo González Casanova.



En el tercer capítulo se estudian los proyectos de reforma universitaria que llegaron a formular cada uno de estos rectores. Los hemos separado del capítulo anterior porque mientras que en aquél hicimos el análisis de las características específicas que tuvo la admisión en cada uno de dichos rectorados, en este capítulo estudiamos los antecedentes que hicieron posible la puesta en práctica del proyecto de descentralización nacional de la demanda, así como la implantación de la nueva política de admisión en la UNAM. Los proyectos de reforma constituyen la base sobre la cual se discutieron los problemas más apremiantes y se plantearon las formas de resolverlos coordinadamente.

El cuarto capítulo está destinado al análisis de la nueva política de admisión, de sus ventajas y consecuencias. Como el inicio y consolidación de la misma se dió durante la gestión de Guillermo Soberón (1973-1980), el análisis se centra en este periodo.

Asimismo, comprende las acciones que tuvieron que llevarse a cabo simultáneamente para descentralizar la demanda, así como las características internas que tuvo su aplicación en cada nivel educativo.

Es importante mencionar que para el caso de la licenciatura, además del análisis de las características generales que tuvo la aplicación de la nueva política de admisión, incluimos ejemplos de algunas carreras mediante los cuales intentamos ilustrar los diferentes tipos de comportamiento que observaron las mismas durante su implantación: el de carreras cuyo ingreso fue drásticamente reducido desde 1973; el de carreras que estabilizaron su ingreso desde el principio y, finalmente, el de carreras en las que todavía hubo crecimiento durante algunos años, pero que después también lograron estabilizarse.

Aun cuando en algunos casos pudimos deducir las posibles razones que orientaron los diferentes tipos de comportamiento, vale la pena insistir en que tales razones no son generalizables a todas las demás carreras que se ubican dentro del mismo tipo de comportamiento.

Quedaron fuera de este análisis la mayor parte de las carreras que registran los ingresos más bajos de toda la institución. En su mayoría, estas carreras registraron incrementos durante algunos años, para después empezar a estabilizarse, al igual que las del último tipo de comportamiento, sólo que con poblaciones muy pequeñas. No las incluimos en el análisis porque durante la aplicación de la política de admisión, que es el tema que nos ocupa, estas carreras no tuvieron un papel importante ni significaron un problema durante su instauración.

Sólo rescatamos de este grupo a seis carreras, por el hecho de haber sido incluídas en el programa de descentralización que emprendió la UNAM mediante las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Destacamos especialmente el caso de pedagogía, que no obstante pertenecer a las de más bajo ingreso en 1972, recibió un fuerte impulso en los años posteriores.

Cabe señalar que en los diferentes capítulos, a excepción hecha del primero, incorporamos en el análisis, cuando la explicación así lo ameritaba, aquellas acciones que el Estado fue poniendo en práctica frente a las universidades y a la educación superior. Esto quiere decir que consideramos tanto aquellas acciones emprendidas cuando el Estado veía en las universidades a entidades hostiles, como aquellas otras que tuvieron como finalidad atender y orientar el desarrollo de la educación superior. No obstante, no hay una parte exclusivamente destinada al análisis de la política estatal para lo educativo. La razón es que con todo y que ya en el régimen de Echeverría y, sobre todo,

en el de López Portillo se da una atención sistemática a las universidades, la primera política estatal para la educación superior es formulada hasta 1978 (7).

Las hipótesis que guiaron dicho estudio son las siguientes:

- 1) El crecimiento educativo de la demanda fue un fenómeno para el cual no se encontraban preparadas las instituciones de educación superior y, por lo mismo, cada una tuvo que enfrentarlo de manera aislada de acuerdo con sus propios recursos.
- 2) La UNAM respondió con soluciones que se caracterizaron por su temporalidad. Estas fueron el resultado de una inevitable improvisación, fruto de las circunstancias a las que se enfrentaba cada nuevo rector, pero sobre todo, tuvieron como sustento la concepción particular que cada uno tenía acerca del quehacer educativo. Estos vaivenes en la política de admisión condujeron, en grados diferentes, a una expansión de la población escolar que hizo necesaria la búsqueda de soluciones de largo plazo.
- 3) La solución al problema de la demanda educativa no podía ser dada por una sola institución. El fenómeno de la demanda, no obstante que las instituciones ofrecieran soluciones lo más duraderas posibles, era un problema que las rebasaba y que sólo podía ser resuelto por el sistema educativo en su conjunto.
- 4) La presión de la demanda educativa en las instituciones de mayor tamaño, como la UNAM, hizo más urgente la búsqueda de soluciones definitivas: no se podía permitir que aquéllas

7 El primer Plan Nacional para la Educación Superior (PNES) es presentado en una Asamblea de la ANUIES celebrada en Puebla, en noviembre de 1978.

siguieran creciendo según lo determinara el comportamiento de la demanda. Por ello, la política de admisión que se llegara a instaurar tendría que ofrecer a la UNAM la posibilidad de prever su propio desarrollo.

5) La política de admisión aplicada en la UNAM desde 1973, sólo podía ser emprendida como parte de un proyecto nacional de descentralización de la demanda educativa, porque no se podía limitar el acceso si no se tenía la posibilidad de orientar la demanda no atendida hacia otras instituciones.

6) El modelo de la nueva política de admisión en la UNAM, que consistió en el establecimiento de topes fijos de ingreso (40 mil para cada nivel), no condujo a intentar soluciones de fondo frente al problema de la demanda. Años después de su aplicación, dicha política ha mostrado ser tan sólo una medida para evitar el crecimiento en una sola institución.

7) La actual política de admisión en la UNAM, no obstante tener como premisa la descentralización de la demanda en el ámbito nacional, únicamente ha trasladado hacia otras instituciones el problema de la "sobrepoblación escolar".

Las fuentes de información empleadas en este trabajo han sido de dos tipos: información estadística sobre población escolar de primer ingreso y documentos testimoniales sobre las diferentes gestiones que abarca el análisis.

Para el primer tipo de información contamos con los Anuarios estadísticos y con información proporcionada por la Coordinación de la Administración Escolar (CAE), ambos de la UNAM. Los anuarios nos han servido para obtener los datos más generales de primer ingreso hasta 1972, sea para toda la institución o por niveles educativos.

La información de la Coordinación de la Administración Escolar (CAE), que consiste en un estudio histórico sobre el ingreso de los alumnos a la UNAM y abarca de 1968 a 1984, la hemos utilizado para el periodo 1973-1980. A diferencia de los anuarios estadísticos, hemos utilizado este trabajo para presentar la información desagregada por escuelas y carreras, la que sólo se incluye en el cuarto capítulo. En los anteriores sólo se da por niveles educativos.

Utilizamos dos fuentes distintas porque para el periodo 1973-1980, que es el único en el que necesitamos la información desagregada, es más confiable la fuente de la CAE debido a su forma de captar la información y a la cobertura que alcanza, pues es la dependencia encargada de coordinar y supervisar todo el proceso de admisión, desde la aplicación del examen hasta la asignación del número de cuenta a los estudiantes que ingresan. Por estas razones, es la dependencia que tiene la información mejor sistematizada sobre el primer ingreso. Por el contrario, aunque existen los Anuarios estadísticos para todos los años analizados, con información por niveles educativos e incluso desagregada por carreras, no los empleamos como única fuente de información debido a que en la desagregación por carreras poseen un menor grado de confiabilidad. Esto se debe a las dificultades que representa la forma de obtención de la información: es un cuestionario de lectura óptica que el propio estudiante llena con el auxilio de un instructivo. Aunque es un censo anual de la población escolar que garantiza una buena cobertura, es lógico pensar que la mayor parte de los estudiantes, y sobre todo los de reciente ingreso, no estén familiarizados con este tipo de cuestionario y, por lo mismo, cometan errores en el llenado de las respuestas sobre carrera a la que se inscriben. Sin embargo, no consideramos arriesgado tomar de esta fuente la información sobre población escolar por niveles educativos, pues en esta parte es altamente confiable, ya que se tienen muchas formas para controlar este tipo de información: independientemente de que

pueda haber un error en el llenado de la clave correspondiente a la escuela a la que cada uno de los estudiantes se inscribe, los cuestionarios son reunidos diariamente previa separación por escuela de la que proceden, además de otro tipo de controles, como la edad, el turno, la carrera, etc. (8).

Para el segundo tipo de información recurrimos básicamente a los informes anuales presentados por los diferentes rectores y, en los casos en que no existían, utilizamos otro tipo de documentos, como recopilaciones o trabajos que constituyen verdaderas memorias sobre los periodos estudiados.

Entre los aspectos que deja fuera este estudio podemos señalar los siguientes:

Este trabajo aborda el estudio de las políticas de admisión sólo en dos niveles educativos: bachillerato y licenciatura. No incluimos información sobre el posgrado porque la política de admisión que se instaura en 1973 fue para responder a las presiones que generaba la demanda en aquellos dos niveles, en ese tiempo la demanda estaba lejos de representar un grave problema para el posgrado.

No obstante siempre hay excepciones, pues tomamos en cuenta una carrera profesional que la Universidad imparte en un nivel intermedio entre el bachillerato y la licenciatura: la de enfermería, de nivel técnico. Es la única con estas caracterís-

---

<sup>8</sup> Cabe señalar que este tipo de problemas no son privativos ni de una sola fuente de información ni tampoco de alguna institución en particular, sino que se presentan en todas aquellas que la generan, sea económica, educativa, demográfica, etc. Señalamos únicamente los aspectos generales de estas deficiencias, aunque para ser justos, habría que dedicar un estudio aparte para tratar como se debe este asunto, propósito que queda fuera del presente trabajo.

ticas (9). Como la Universidad la incluye en el nivel de licenciatura sea para fines de presupuesto o de población escolar, decidimos considerarla así al hacer el análisis global de la política de admisión.

Tampoco abarcamos en el estudio las características de los aspirantes a los que la Universidad ha rechazado. Desconocemos el tipo de bachillerato del que proceden, así como las calificaciones que los mismos obtuvieron en el ciclo educativo previo y en el examen de selección.

Por último, descartamos del análisis de la licenciatura a la carrera de biomedicina que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, por varias razones: su población es muy reducida, tiene un grado de selectividad muy elevado y los procedimientos que establece para el ingreso son muy especiales y no siempre conocidos fuera de este pequeño ámbito. Además, es la única carrera de nivel licenciatura diseñada para formar exclusivamente a investigadores.

---

<sup>9</sup> Existen otras carreras de nivel técnico que son impartidas en la Escuela Nacional de Música, pero que no consideramos debido a que han tenido un desarrollo muy irregular: o bien han tenido una duración efímera, o han cambiado de nombre y aparecen como nuevas carreras técnicas por dos o tres años, o después de algunos años vuelven a aparecer, etc. Por lo mismo, no tienen una población de primer ingreso estable, además de que en los años en que llega a aparecer, ésta es muy reducida.

## Capítulo I

### La atención de la demanda educativa en la UNAM

Por las respuestas que la Universidad Nacional ha dado frente a la demanda educativa podemos hablar de tres grandes etapas en su historia.

La primera de ellas, que dura casi medio siglo a partir de que es lograda la reapertura de la Universidad en 1910, se caracteriza porque la atención de la demanda educativa se da sin más limitaciones que las determinadas por mínimas exigencias académicas. Podemos decir que en este periodo la demanda regulaba la magnitud de la admisión, ambas iban de la mano y esto era posible porque el ritmo de crecimiento de aquélla estaba lejos de representar un problema para la institución.

La segunda etapa, surgida en consonancia con el acelerado aumento de la demanda, enfrenta a la institución a una situación nueva y difícil ante la cual ya no es posible, como antes se hacía, seguir creciendo al ritmo marcado por la demanda. Comprende la serie de iniciativas que la Universidad improvisa en forma aislada para resolver sus problemas de demanda educativa. El inicio de esta etapa lo marca la implantación sistemática de medidas restrictivas al ingreso, y concretamente, la aplicación del examen de admisión en el periodo de Ignacio Chávez.

Aun cuando en esta fase se muestra claramente que las soluciones a una demanda en acelerado crecimiento escapan ya a las posibilidades de un solo organismo, las políticas de admisión restringidas a dicho ámbito son su característica principal. Son el recurso inmediato e ineludible del que cada institución hace uso a falta de una política nacional de atención de la demanda.



La tercera etapa, que se da con el inicio de la década de los setenta, se caracteriza por la generación de las primeras acciones tendientes a promover la planeación nacional de la educación superior; en esta fase se llevan a cabo diversas reuniones para lograr una coordinación inicial entre las instituciones, su propósito es el de discutir sobre los problemas de más urgente solución para llegar a mínimos acuerdos. Respecto del problema de la demanda, significó atender a las instituciones de mayor tamaño mediante una asignación adecuada de las responsabilidades que cada una tendría en las cargas de atención de la misma. En el caso de la UNAM, se tradujo en una política de admisión basada en la implantación de topes fijos de ingreso, cuyo objetivo fue el de lograr la estabilización definitiva del crecimiento.

Las políticas surgidas en las diferentes fases, así como las condiciones de su aplicación, han tenido como marco de referencia el Reglamento General de Inscripciones. Este elemento regulador, de cuyos alcances poco se ha hablado, ha ido experimentando diversas adaptaciones en el transcurso de las etapas señaladas. Son estas adaptaciones, además de las condiciones en las que han surgido, las que nos permiten intentar una explicación acerca de las características que determinaban el ingreso en una primera etapa, esto a falta de información más específica al respecto. Este es, por otra parte, el único elemento del que disponemos para dicho periodo. No podemos analizar la política aplicada entonces, ni a la luz del comportamiento del primer ingreso, ni mucho menos a través de la demanda, ya que la información sistematizada, y esto sólo parcialmente, se empieza a generar en 1958 (1).

---

<sup>1</sup> La única fuente que existe en este sentido es la del Departamento de Estadística: Inscripción general, primer ingreso, reingreso, egresados, títulos otorgados y expedidos, 1924-1972, UNAM, 1975. Otro de los trabajos consultados fue el de Arturo

Intentaremos explicar las características que tenía el ingreso en la primera etapa, a partir de lo establecido en los primeros reglamentos de inscripciones y de lo que es posible inferir de las reuniones del Consejo Universitario (2).

Los antecedentes del primer reglamento se remontan a 1929. En este año se discute en el Consejo Universitario la necesidad de establecer las bases para la admisión de alumnos a las facultades universitarias. Para ello es integrada una comisión a la que se le encomienda elaborar un proyecto de reglamentación del ingreso (3).

Dicha comisión presenta un dictamen que es objeto de diversas discusiones (4) y no es sino hasta la sesión del 26 de enero de 1931 cuando se llega al acuerdo de establecer un requisito para poder entrar a la Universidad que, en las circunstancias actuales, nos parecería el más disparatado: la presentación de un examen médico.

Todo esto se da en el terreno de acuerdos muy específicos, casi familiares, de pequeña comunidad. Eran problemas que en ese momento se consideraban solucionados con la aplicación de dichas determinaciones. La Universidad generaba sus propias normas, sólo que en un principio lo hacía con respuestas inmediatas y direc-

González Cosío, Historia estadística de la Universidad, 1910-1967, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1968, pero en la parte de estadísticas escolares se basa en el trabajo antes mencionado.

<sup>2</sup> Las fuentes para ello son: Alicia Alarcón, El Consejo Universitario, sesiones de 1924 a 1977, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, tomo I, 1979, y el trabajo de la Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos, Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976, UNAM, tomo I, 1977.

<sup>3</sup> Alicia Alarcón, El Consejo..., op. cit., tomo I, sesión del 2 de octubre de 1929, p. 58.

<sup>4</sup> Idem., tomo I, sesiones del 16, 23 y 30 de octubre de 1929.

tas, y frente a problemas individuales que, dadas sus pequeñas dimensiones, podían ser discutidos y atendidos caso por caso. Para nuestra sorpresa, en las reuniones del Consejo Universitario de entonces, el rector se reunía con los directores de escuelas, como hoy se haría en una pequeña dependencia, con la frecuencia que dictaba la necesidad de resolver asuntos pendientes, conforme éstos iban llegando.

En los resúmenes de las sesiones del Consejo Universitario, por lo menos de las tres primeras décadas después de la reapertura de la Universidad, podemos encontrar muchos detalles sobre esta forma de trabajo. Lejos se está hoy día de la revisión y discusión de la situación de irregularidad escolar en la que se encontraban cada uno de los estudiantes, que en esa época ocupaba una parte muy importante de las reuniones en dicho Consejo.

Esta era la forma de vida y de organización de la Universidad en sus primeros tiempos. Sin embargo, conforme la institución fue creciendo, la antigua organización se fue trastocando y fue necesario empezar a elaborar reglamentaciones mínimas que sirvieran para atender problemas ahora ya no individuales sino de grupo.

Lo analizado en cada reunión del Consejo Universitario nos revela claramente cuál era la organización interna que prevalecía, y cómo al transcurrir el tiempo y surgir nuevas necesidades, derivadas entre otras cosas, de su paulatino pero sostenido crecimiento, la estructura universitaria se fue haciendo cada vez más compleja.

La primera etapa incluye todas aquellas medidas que la Universidad aplicó desde su reapertura hasta el momento en que empezó a ser restringido sistemáticamente el ingreso con la aplicación del examen de admisión, esto es, hasta 1962. Durante estos años podemos destacar, a su vez, dos periodos: el primero

comprende aquellos años en los que la Universidad era una pequeña comunidad en la que los problemas escolares se resolvían casi personalmente, características que perduraron hasta 1936, año en el que la población total de la Universidad aún se mantenía cercana a la registrada en 1924, en doce años había aumentado tan sólo un 18.9%: de 9 622 estudiantes había pasado a 9 804 (5).

El segundo periodo comprende las primeras acciones para reglamentar el ingreso. Son reglamentos en los que se establecen tan sólo los requisitos y trámites que los aspirantes debían realizar para quedar debidamente inscritos. Es un periodo en el que no obstante algunas medidas de control emergente, todavía se pensaba que la Universidad podía resolver los problemas de demanda mediante la ampliación de su capacidad. Prueba de ello es que de 1936 a 1961 la población registra un crecimiento del 582%.

Antes de que se pensara en reglamentar o establecer bases mínimas pero sistemáticas para controlar el ingreso, encontramos algunos temas que fueron tratados en las reuniones del Consejo Universitario, y que se relacionan con las respuestas que la Universidad fue dando a sus problemas de crecimiento.

En febrero de 1924 el rector da lectura a un documento que recibió de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en él se indican las normas para la revalidación de estudios hechos en cualquier institución de la República. En ese año y en los sucesivos, la Universidad tenía que resolver un problema más urgente que el de la demanda: necesitaba asegurar que los estudiantes que entraban a sus aulas, cuyas procedencias eran de lo más diversas, tuvieran conocimientos equivalentes que garantizaran una formación previa relativamente homogénea para que no entorpecieran la enseñanza en cada nivel educativo.

---

<sup>5</sup>Departamento de Estadística, Inscripción general..., op. cit.

Esta preocupación perduró durante algunos años, hasta que finalmente se logró regular el proceso de revalidación en 1930 (6). Este es el primer reglamento que se elabora sobre asuntos relacionados con el ingreso de estudiantes. El segundo surge en 1934 (7), el problema seguía siendo el de los requisitos académicos previos que los estudiantes debían reunir para ingresar a la Universidad. En el reglamento de revalidación de estudios había quedado sin solución un aspecto: el tipo de trámite al que se sujetarían los que quisieran ingresar a la licenciatura, o bien, los que ya hubieran empezado una carrera en otra institución pero quisieran cambiarse a la Universidad para concluiría. La SEP podía regular la revalidación de estudios en el nivel medio básico (secundaria), y con ello, garantizar la homogeneidad de conocimientos para el ingreso al bachillerato, pero de ninguna manera podía hacerlo para la licenciatura.

Por esta razón, cuando los estudios preparatorios o profesionales no eran equivalentes a los impartidos en la Universidad, ésta debía estudiar cada uno de los casos. Para ello pedía a la facultad o escuela a la que correspondían dichos estudios, que emitiera su opinión sobre las características de los mismos, que señalara si podían considerarse o no equivalentes y determinara si para completar el proceso de revalidación el alumno debía someterse a algún tipo de examen. Este era diferente en cada caso; el alumno presentaba examen sólo de aquellas materias que no habían sido incluidas en el plan de estudios de la institución en la que había realizado el ciclo previo, pero que eran indis-

---

6 El primer "Reglamento para revalidar estudios hechos fuera de la Universidad" es aprobado el 16 de diciembre de 1930. *Compilación...*, *op. cit.*, tomo I, p. 54.

7 Se trata de las "Bases para la incorporación de escuelas particulares", documento aprobado el 22 de marzo de 1934. *Compilación...*, *op. cit.*, tomo I, p. 144.

pensables para iniciar la formación de la licenciatura (8).

Como estos eran tiempos en los que la SEP apenas podía garantizar la uniformidad del proceso educativo hasta la educación media básica (secundaria), la Universidad empezó a sentar las bases para lograr una mínima homogeneización de la formación de preparatorianos; esto lo hizo mediante la incorporación de escuelas que al aceptar ser reconocidas por la Universidad, quedaban sujetas tanto a su supervisión académica, como a la adopción de su plan de estudios, aunque fuera tan sólo en líneas generales.

El proceso de incorporación de escuelas se inició en 1934, pero en los primeros tiempos los resultados fueron escasos, pues unas cuantas instituciones, fundamentalmente del Distrito Federal, se incorporaron a la Universidad. Esta baja cobertura ocasionó que siguieran llegando alumnos que no poseían los conocimientos básicos requeridos para su aceptación.

A los que no tenían conocimientos revalidados en su totalidad y debían presentar examen en algunas materias, la Universidad les concedió "pases condicionales". Eran pases de inscripción que la institución daba en forma provisional, por 30 ó 60 días, con el fin de que a la par que los alumnos cursaran las materias del nuevo ciclo y no perdieran un año escolar, se prepararan para la presentación de los exámenes requeridos y completaran su proceso de revalidación.

Estos eran tiempos en los que la demanda no presionaba. No obstante, la proliferación de "pases" no se hizo esperar. Años después de haber empezado a concederlos, una buena cantidad de los estudiantes inscritos estaban en esta situación y no siempre

---

<sup>8</sup> Ver artículo 10 del Reglamento para la revalidación de estudios hechos fuera de la Universidad. Compilación..., op. cit., tomo I, p. 55.

podían cubrir los exámenes en el tiempo que se les había indicado. Empezaron a ser frecuentes en el Consejo Universitario las peticiones y concesiones de prórrogas para su presentación.

El primer reglamento de inscripciones surgió sobre todo para controlar el acceso de alumnos "irregulares" (9). Una declaración hecha por el rector unos meses después, muestra claramente la magnitud de este problema. El 25 de abril de 1939 un grupo de alumnos irregulares envió al Consejo Universitario la petición de que se les permitiera inscribirse en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Esto llevó a las autoridades de la Universidad a declarar que no era posible seguir otorgando "pases provisionales o condicionales" porque ello ya había impedido que ingresaran a la institución alumnos regulares.

Del reglamento citado se pueden extraer los aspectos principales que determinaban el ingreso. Desde su aprobación hasta el inicio de la etapa de acelerado crecimiento, este reglamento se mantuvo con muy ligeras modificaciones que iremos anotando (10); ello no tuvo más origen que el comportamiento de la demanda y el tipo de estudiantes que la constituían.

Cuando la demanda educativa en el nivel superior no adquiría las dimensiones que después llevarían a considerarla como un problema mayor, las instituciones atendían la demanda que se les presentaba sin poner mayores obstáculos. Prácticamente el único requisito de importancia, además de haber cumplido con la acreditación del ciclo anterior, era la calificación obtenida en el

<sup>9</sup> Fue aprobado el 28 de noviembre de 1938. *Compilación...*, op. cit., tomo I, p. 192.

<sup>10</sup> De 1938 a 1962 son aprobadas doce versiones del Reglamento de inscripciones. A pesar de su número, no se alteró sustancialmente su contenido. La proliferación de versiones en mucho se debió a un aspecto formal: en 1949 se estableció que "la Universidad señalaría cada año el cupo de sus escuelas y demás requisitos limitativos de las inscripciones" (art. 20); esto llevó a una revisión y aprobación del reglamento casi anual.

mismo: en el reglamento de 1939 se establecía que no fuera inferior a 7.5 y en los subsecuentes se fijó en 7. Aun así, a excepción hecha del primero, en los demás reglamentos quedaba abierta la posibilidad de ingresar con un promedio menor al estipulado, pues se señalaba que cuando el cupo de la escuela lo permitiera y además existiera gran interés por impulsar determinadas disciplinas, la Universidad resolvería sobre el promedio, aunque fuera menor al requerido (11).

Suponiendo que no hubiera capacidad de admisión extraordinaria ni interés por impulsar algunas carreras, con sólo tener el promedio solicitado se podía ingresar a la Universidad. Los estudiantes que aspiraban ingresar a la Escuela de Iniciación Universitaria, cuyos estudios corresponden a la educación secundaria (12), podían hacerlo con sólo presentar el certificado de primaria; mientras que para el ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria, se presentaba el correspondiente a la secundaria. Únicamente se pedía que ambos certificados estuvieran debidamente reconocidos por la Secretaría de Educación Pública.

La única prioridad para el ingreso a estos dos niveles era la que establecía la calificación: en primer lugar los que habían obtenido la más alta y de ahí en orden decreciente. Si además el cupo lo permitía, ingresaban aspirantes con promedio de calificaciones menor al requerido.

Criterios similares se aplicaban en licenciatura, sólo que a diferencia de los niveles anteriores, los documentos pasaban por la Mesa de Revisión y Revalidación de Estudios, que era la instancia universitaria encargada de expedir los "pases" que

---

<sup>11</sup> "Reglamento general de inscripciones para 1949", art. 16, *Compilación...*, *op. cit.*, tomo I, p. 536.

<sup>12</sup> Actualmente, este ciclo sólo se imparte en el plantel 2, "Erasmus Castellanos Quinto", de la Escuela Nacional Preparatoria.



daban derecho a la inscripción. Los documentos eran objeto de una revisión más detallada.

La Universidad concedía revalidación automática de estudios a los alumnos que procedían de aquellas instituciones que había logrado incorporar a su sistema de enseñanza; evidentemente, también concedía "pase" directo a los egresados de su propio bachillerato. Los aspirantes de las demás instituciones quedaban sometidos al proceso de revalidación.

Cuando los estudios preparatorios o profesionales hechos en otras instituciones no eran del todo equivalentes a los de la UNAM, la Secretaria General de la Universidad, instancia a la que llegaban todas las solicitudes de revalidación, podía exigir examen de admisión parcial o total si los solicitantes no reunían las condiciones para ingresar por primera vez a la institución (13). Esto lo hacía tomando en cuenta el dictamen académico hecho por la facultad o escuela correspondiente.

Este examen se empezó a exigir desde 1939, a partir de entonces fueron cancelados los "pases provisionales" que antes se daban a los que no tenían estudios equivalentes a los impartidos en la Universidad:

(En lo sucesivo) solamente se proporcionarán ("pases") a quienes tengan totalmente pagados los estudios correspondientes a los ciclos previos. Quedan suprimidos los pases llamados condicionales a quienes

---

<sup>13</sup> Reglamento de revalidación de estudios hechos fuera de la Universidad, ver artículos 10 a 14, Compilación..., op. cit., tomo I, p. 57. En el segundo caso, los requisitos estaban dirigidos a los estudiantes que habiendo realizado parte de una carrera en otra institución, decidían cambiarse a la UNAM solicitando la revalidación de lo ya cursado.

adeuden alguna o algunas materias de ciclos anteriores al que se pretende llevar (14).

Sin embargo, tal parece que en los hechos esto no canceló las situaciones de excepción. Siguieron presentándose ante el Consejo Universitario diversas peticiones para obtener los mencionados "pases"; éstas eran transferidas a las diferentes escuelas para que decidieran la admisión de alumnos irregulares, de acuerdo con sus posibilidades.

Seguramente las resoluciones positivas a dichas peticiones no fueron pocas, y esto hizo necesario agregar una cláusula más al reglamento:

Ningún estudiante podrá ser inscrito en un ciclo de estudios posterior sin conclusión del ciclo de estudios precedente, quedando prohibidos los trámites de carácter condicional en este respecto (15).

Cancelada la posibilidad de otorgar "pases condicionales", sólo quedaban los "normales o definitivos". Estos se siguieron concediendo hasta 1962, año en el que se implantó definitivamente el examen de admisión.

Al igual que en secundaria y bachillerato, para ingresar a la licenciatura tenían prioridad los que presentaran las calificaciones más altas y de ahí se les aceptaba en orden decreciente. Sin embargo, dada la diversidad de origen geográfico, a la calificación se agregaba otra variable: la escuela de procedencia.

14 "Reglamento general de inscripciones para 1939", art. 10, inciso d, Compilación..., op. cit., tomo I, p. 194.

15 "Reglamento general de inscripciones para 1954", art. 21. Compilación..., op. cit., tomo I, p. 655.

En primer lugar eran admitidos, por orden decreciente de calificaciones, los que procedían de alguno de los planteles de la propia Universidad; en segundo lugar los que procedían de escuelas incorporadas (16); en tercero, a los que procedían de entidades federativas en las que no existieran escuelas profesionales y, por último, los de otras entidades, aun cuando tuvieran escuelas profesionales. Esto en lo que respecta a los estudiantes nacionales, pues en el caso de los extranjeros primero se admitía a los procedentes de países iberoamericanos y después a los del resto del mundo.

Esta jerarquización en el ingreso se preservó hasta 1954. Ya en el reglamento de inscripciones del siguiente año hay un elemento que se agrega: la selección de aspirantes se empezaría a hacer en forma proporcional al número de solicitudes que respecto del total representara cada una de las diversas procedencias escolares (17).

Sólo nos queda por ver qué instancia tenía la responsabilidad de establecer las posibilidades de admisión. Las Academias de Profesores y Alumnos, cuya estructura corresponde a la de los actuales Consejos Técnicos, tenían dos funciones principales: dictaminar qué alumnos debían presentar examen para ingresar a la Universidad y las materias comprendidas en cada caso, así como

<sup>16</sup> Este inciso se incluye hasta el segundo reglamento de inscripciones (1949); en el primero los alumnos de las escuelas incorporadas quedaban incluidos entre los que procedían de "otro plantel de la UNAM", gracias a la definición que la institución tenía sobre la incorporación: "Se considera incorporada a la enseñanza impartida por la Universidad Autónoma de México (que) se imparta fuera de ella", "Reglamento para la incorporación de enseñanzas" (1935), art. 1. Compilación..., op. cit., tomo I, p. 155. El subrayado es nuestro.

<sup>17</sup> "Reglamento general de inscripciones para 1955", art. 25, fracción II, Compilación..., op. cit., tomo I, p. 677. Aunque no se hace explícito, es de suponer que para sacar los porcentajes correspondientes a cada una de las procedencias, las solicitudes eran agrupadas siguiendo la clasificación arriba mencionada.

determinar el número de alumnos que podía ser inscrito en cada plantel. Para ello elaboraban un dictamen que presentaban al Consejo Universitario y éste daba finalmente su aprobación.

Aunque durante este periodo el crecimiento estudiantil no era observado con gran preocupación, en la medida que la institución fue creciendo, es posible localizar los momentos y circunstancias en que se fueron dando algunos cambios. En el segundo reglamento de inscripciones, el de 1949, se empieza a subrayar un elemento que hasta entonces no había sido explícito: el de sujetar la admisión a la capacidad de las instalaciones y a la disponibilidad de recursos (18).

A partir de dicho año se señala que los organismos encargados de establecer las cifras de admisión (desde 1949 ya son los Consejos Técnicos) las determinarían "de acuerdo con el cupo de locales o laboratorios y las posibilidades materiales de la enseñanza" (19). Ante una demanda que empieza a crecer, es necesario comenzar a establecer límites y los más inmediatos son los basados en la capacidad de las instalaciones.

Una muestra de dicha preocupación, todavía durante la primera etapa, es la aprobación de un pequeño documento en el que se establecen cifras exactas para limitar la admisión en cada

---

18 El único caso de discusión sobre el cupo de los locales, era para dejar a consideración de cada escuela la admisión de alumnos irregulares.

19 Reglamento general de inscripciones para 1949, art. 22, fracc. I. Compilación..., op. cit., tomo I, p. 539. Este señalamiento se mantiene idéntico en los siguientes reglamentos, hasta 1962, año en el que se agrega que el cupo lo fijarían los mismos Consejos Técnicos, pero en coordinación con la Dirección General de Servicios Escolares. Ver también Reglamento para 1962, art. 7, op. cit., tomo II, p. 67.

escuela. Esto se da en 1944, es decir, entre el reglamento de 1939 y el de 1949 (20).

Estas son, a grandes rasgos, las características de la admisión cuando el crecimiento de la demanda, así como su atención, no planteaba grandes problemas a la Universidad.

La necesidad de limitar el ingreso a la capacidad de las instalaciones, elemento que se incorporó en los reglamentos desde 1949, fue durante un largo periodo más formal que real; no obstante, conforme la demanda siguió su curso creciente, este elemento empezó a ser utilizado con mayor frecuencia, hasta constituirse en el parámetro de las posibilidades reales de admisión.


Ya al inicio de la década de los cincuenta, las instituciones de educación superior comenzaron a experimentar fuertes presiones debido a la demanda generada por el acelerado crecimiento de la población escolar en los niveles precedentes. La capacidad de admisión no era ya suficiente, y por eso se empezó a recurrir a la ampliación más o menos sistemática de las instalaciones.

Temporalmente esta medida rindió excelentes resultados, tantos que después sería nuevamente empleada, aunque ya no como recurso exclusivo; pero también llegó el momento en el que dicha solución se agotó. Los responsables de las instituciones educativas comprendieron que la atención de esta demanda en acelerado crecimiento, estaba con mucho, lejos de resolverse mediante la ampliación sistemática de la capacidad de las instalaciones, a un ritmo que, por otra parte, ninguna de ellas podría sostener.

---

<sup>20</sup> El documento al que se hace referencia es el "Dictamen sobre requisitos de admisión de alumnos en las diferentes escuelas y facultades", aprobado el 13 de diciembre de 1944. *Compilación...*, *op. cit.*, tomo I, p. 366.

Comienza así una nueva fase en el desarrollo de la institución. Esta segunda etapa se caracteriza por el acelerado crecimiento que experimenta la demanda y por el tipo de acciones que se emprenden para enfrentarla. Son soluciones emergentes que se improvisan en un ámbito muy limitado: el de las posibilidades que tiene cada institución de promover respuestas duraderas, a falta de mejores condiciones en un medio más amplio. Es una fase en la que las políticas de admisión tienen un sello de inmediatez inevitable y se explican en mucho por la concepción particular de cada rector sobre la forma de cumplir con una de las funciones más importantes de la institución: la de educar.



## Capítulo II

### La Universidad frente al acelerado crecimiento de la demanda

La Universidad se transforma por sus propias iniciativas y, con más frecuencia, en respuesta a los estímulos y a las presiones que recibe del exterior. Muchas veces las modificaciones resultan del imperativo de dar solución a problemas inmediatos más que de acciones premeditadas cuyas consecuencias puedan observarse a mediano y largo plazo.

Guillermo Soberón

Hace apenas unos cuantos años, a principios de la década de los setenta, las instituciones de educación superior del país llegaron al límite en el que las acciones que habían emprendido en forma aislada, como única estrategia posible para resolver los problemas de atención de una demanda educativa en acelerado crecimiento, se encontraban agotadas.

Desde 1973, año en el que la Universidad y el Instituto Politécnico Nacional "declararon que no les era posible continuar creciendo en forma desmesurada y que la atención a la demanda social de educación era un problema de carácter nacional cuya solución estaba más allá de las posibilidades de estas instituciones" (1), la política de admisión aplicada en la primera adquiere una nueva dimensión. Al mismo tiempo que la atención de la demanda pasa a formar parte de los problemas cuya solución sólo es posible en el conjunto del sistema educativo, en la Universidad se inicia la aplicación de una política de admisión

---

<sup>1</sup> Guillermo Soberón y Daniel Ruíz, La universidad y el cambio social, Texto Humanidades No. 6, Difusión Cultural, UNAM, 1978, p. 21.

basada en el establecimiento de cuotas fijas de ingreso que están orientadas a lograr la estabilización definitiva del crecimiento.

La formulación y aplicación de tal política es posible porque en este periodo se dan las primeras iniciativas tendientes a promover la planeación nacional de la educación superior y, por ende, las primeras acciones para la atención conjunta de la demanda. Sin embargo, antes de que esto pasara, las soluciones a dicho problema se daban en un ámbito muy reducido: el de las respuestas que aisladamente podía proporcionar cada institución. Frente al acelerado crecimiento de la demanda educativa y ante la inexistencia de acciones coordinadas, cada institución ofreció soluciones que fueron objeto de múltiples cambios, en función de las características de su propio desarrollo y de las medidas adoptadas por cada rector para hacerles frente.

En la Universidad éstas fueron el resultado de la confluencia de múltiples factores; pero básicamente del comportamiento observado por la demanda en cada uno de los niveles educativos, de la disponibilidad de recursos que tenía la institución para atenderla y de la forma particular en que los rectores concibieron la solución al acelerado crecimiento.

A pesar de los cambios que tales soluciones fueron registrando, hubo sin embargo un elemento común: en la medida en que la institución no podía seguir creciendo al ritmo marcado por la demanda y que tampoco tenía la posibilidad de derivarla hacia otros organismos, el acceso de estudiantes empezó a ser restringido en grados diferentes durante cada gestión.

Durante este periodo, que comprende desde la implantación del examen de admisión hasta el momento en que es formulada una política estabilizadora del crecimiento, podemos hablar de tres diferentes políticas de admisión, que corresponden a su vez a



tres gestiones sucesivas: la de Chávez, Barros Sierra y González Casanova.

La primera de ellas, a la que se debe la reglamentación del examen de admisión, se caracterizó por una restricción aguda del ingreso tanto en el bachillerato como en la licenciatura. La segunda, por haber sostenido dicha restricción en el bachillerato, pero también por haber levantado la barrera que se había impuesto al ingreso en la licenciatura, esto último mediante la concesión del "pase automático o reglamentado". La tercera se diferenció de las anteriores porque su concepción acerca de la Universidad, como una institución que debía ser para las masas, la llevó a abrir las puertas del ingreso, pero sobre todo las del bachillerato que habían sido cerradas por su antecesor.

#### 1. La implantación del examen de admisión

No obstante que en la actualidad existen formas de control del crecimiento que trascienden los límites de una institución, e incluso los de la educación superior en su conjunto, la aplicación del examen de selección se constituyó en el primer tamiz formal que liberó a las instituciones de buena parte de la demanda que se les presentaba.

En la Universidad Nacional el examen de admisión queda establecido como requisito definitivo para el ingreso a cualquiera de los niveles educativos durante la gestión de Ignacio Chávez.

Se aplica en primer lugar a los aspirantes de licenciatura, independientemente de que procedieran de otras escuelas o del propio bachillerato universitario. Para los egresados de este último, dicho requisito se estableció sobre la vía de los hechos:

los alumnos que a finales de 1961 se encontraban en el último año del bachillerato, tuvieron que someterse a la aplicación de un examen de cuyo resultado dependía su ingreso a la licenciatura. De acuerdo con tal disposición, un aspirante ingresaría sólo si mostraba "plenamente tener aptitudes para realizar los estudios de la profesión universitaria a la que (aspiraba) aunque el promedio de calificaciones en los estudios anteriores (hubiera) sido inferior a siete" (2). El no exigir un promedio mínimo para ingresar fue en realidad un recurso para atenuar la implantación del examen de admisión, pues aquél había sido normalmente un requisito.

Dos años más tarde, en 1964, el examen es exigido también a los aspirantes que deseaban ingresar al bachillerato. Su implantación no es casual, es la respuesta que se ofrece para empezar a contener el acelerado crecimiento experimentado en los años anteriores. Como podemos observar en el siguiente cuadro, en la década de los sesenta el crecimiento fue más abrumador: de 6 589 estudiantes inscritos en 1950, el ingreso aumentó a 10 865 y a 21 126 en 1955 y 1960, respectivamente; estas cifras representan 64.9 y 94.4% de incremento quinquenal. Ya desde antes la presión de la demanda empezaba a provocar un crecimiento acelerado para las condiciones de desarrollo y para la capacidad de admisión de la Universidad, esto sucedía no obstante que el crecimiento observara magnitudes inferiores. La tasa de crecimiento en el quinquenio 1940-1945 fue del 32.1%, que a pesar de ser menor a las tasas de quinquenios posteriores, no por ello es desdeñable. En el periodo 1945-1950, por el contrario, se registra una tasa negativa del 9% que nos sugiere la presencia de esas primeras acciones emergentes, mediante las cuales se buscaba empezar a limitar el ingreso a la capacidad de admisión existente, aun cuando en ese tiempo dicha limitación estaba dirigida más hacia

---

<sup>2</sup> "Reglamento general de inscripciones para 1962", artículo transitorio, Compilación... op. cit., tomo II, p. 74.

el control del ingreso de estudiantes irregulares que hacia el control del crecimiento, como ya vimos en el capitulo anterior.

La magnitud de dicho crecimiento no es similar en los diferentes niveles. Mientras que en la licenciatura las tasas son del 43.9% (1955) y 81.5% (1960), en el bachillerato alcanzan porcentajes del 102.3% y 110.8% respectivamente. No es extraño que frente al crecimiento registrado en esta década se haya buscado empezar a contenerlo con la aplicación del examen de admisión, ni mucho menos que se haya empezado por controlarlo en la licenciatura.

Cuadro 1  
Población de primer ingreso a la UNAM  
1940 - 1965

Año	Población total		Escuela Nacional Preparatoria		Escuelas y Eacs Profesionales	
	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual
1940	5 480		2 155		3 325	
1945	7 240	32.1	2 498	15.9	4 742	42.6
1950	6 589	-9.0	2 373	-5.0	4 216	-11.1
1955	10 865	64.9	4 800	102.3	6 065	43.9
1960	21 126	94.4	10 117	110.8	11 009	81.5
1965	20 191	-4.4	10 017	-1.0	10 174	-7.6

Fuente: Departamento de Estadística, Inscripción general, primer ingreso, reingreso, egresados, títulos otorgados y expedidos, 1924-1972, UNAM, 1975, pp. XXXIX y 383.

El examen se exige primero en licenciatura tanto para estar en condiciones de contener el ingreso indiscriminado de estudiantes procedentes del propio bachillerato universitario luego de una década de fuerte expansión, como para atender a la población

demandante del Distrito Federal y de los estados, la cual había crecido aceleradamente desde principios de la década. En este periodo, la proporción del ingreso que corresponde a cada nivel es de dos terceras partes para la licenciatura contra una del bachillerato. El único año en el que se modifica drásticamente esta proporción es en 1960, cuando el ingreso total se distribuye casi por mitades: 10 117 estudiantes en bachillerato y 11 009 en licenciatura. No había equilibrio en la política de atención del ingreso en ambos niveles, se tenía, por tanto, un doble problema en la licenciatura cuando Chávez inició su gestión: la demanda que generaba el propio bachillerato universitario y la de procedencia externa. Por otra parte, se anunciaba una expansión del bachillerato a pasos acelerados, con la consecuente presión estudiantil para el nivel superior.

Una de las coincidencias entre la gestión de Ignacio Chávez y su antecesor, Nabor Carrillo, fue que ambos abrieron nuevos planteles a la Preparatoria, dos en cada periodo. En esta coincidencia reside quizá el supuesto de que la ampliación de la capacidad de admisión se tradujo invariablemente en incremento de la misma, así como la idea de que la gestión de Chávez creó las condiciones para aumentar el ingreso de estudiantes. Prueba de esta interpretación de lo que significó la apertura de planteles en la ENP, es la afirmación que Javier Barros Sierra, rector de la Universidad después de la renuncia de Chávez, hace respecto de la política de admisión adoptada por este último y del problema que tales medidas habían generado en la licenciatura:

... el problema de la sobrepoblación escolar... se había vuelto especialmente agudo en los niveles profesionales, debido a que, mediante la construcción de varios planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, se había ampliado la capacidad del bachillerato universitario en forma totalmente desproporcionada al cupo de las escuelas y facultades profesionales (...).  
 Si bien esa administración (la de Chávez) preconizó al

principio la restricción mediante una rigurosisima selección con criterios puramente académicos, finalmente abrió las puertas casi sin medida para el ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria (3).

Es cierto que la sobrepoblación escolar en el bachillerato había empezado a generar problemas en el siguiente nivel educativo ya desde la gestión de Chávez. En la licenciatura no había capacidad para admitir a todos los que egresaban del nivel anterior; sin embargo, es importante señalar que el crecimiento de la población del bachillerato no apareció con Chávez, sino con su predecesor, como se ve en las cifras del siguiente cuadro.

Desde 1950 la presión de la demanda había provocado el crecimiento sostenido de la población que ingresaba a ambos niveles educativos. Antes de Chávez, e incluso de Nabor Carrillo, en 1951 y 1953, se había recurrido a la creación de dos nuevos planteles de la ENP para atender la creciente demanda del bachillerato; sin embargo, mientras que la creación del primero sirvió para aumentar en más de la mitad el ingreso hasta entonces registrado, el segundo plantel sirvió para lograr proporciones más adecuadas entre estudiantes y recursos, pues su creación no se tradujo en incremento del ingreso: en 1951 la población de nuevo ingreso aumentó a 4 019 (69.4%) contra 2 373 registrados un año antes, en tanto que la inscrita en 1953 fue de apenas 4 195 estudiantes, cifra muy cercana a la de 1951.

En licenciatura el crecimiento del ingreso se había iniciado con anterioridad, con mesura pero sostenidamente, a diferencia del acelerado proceso registrado en el bachillerato en una sola

---

<sup>3</sup> Javier Barros Sierra, 1968/Conversaciones con Gastón García Cantú, México, Siglo XXI, 1972, pp. 27 y 28. En lo sucesivo, las referencias de este libro, a menos que se señale lo contrario, corresponden a opiniones expresadas por Javier Barros Sierra.

Cuadro 2  
Población de primer ingreso a la UNAM  
1950 - 1972

Año	Creación de planteles de la ENP	Bachillerato (ENP y CCH) (1)		Escuelas y Facs. Profesionales (2)	
		Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual
1950		2 373		4 216	
1951	Plantel 4	4 019	69.4	4 461	5.8
1952		4 140	3.0	4 843	8.6
1953	Plantel 5	4 195	1.3	5 188	7.1
1954		4 393	4.7	5 555	7.1
1955		4 600	9.3	6 065	9.2
1956		4 253	-11.4	6 465	6.9
1957		5 425	27.6	8 228	27.3
1958		6 075	12.0	7 996	-2.8
1959		6 742	11.0	9 374	17.2
1960	Planteles 6 (3) y 7	10 117	50.1	11 009	17.4
1961		10 639	5.2	11 816	7.3
1962		9 546	-10.3	10 066	-14.8
1963 (4)		9 811	2.8	9 343	-7.2
1964 (5)		8 885	-9.4	8 278	-11.4
1965		10 017	12.7	10 174	22.9
1966	Planteles 8 y 9	11 541	15.2	9 290	-19.1
1967		12 104	4.9	10 199	23.9
1968		13 769	13.8	12 781	25.3
1969		12 707	-7.7	14 711	15.1
1970		12 328	-3.0	16 583	12.7
1971 (6)		30 037	143.6	21 773	31.3
1972 (7)		39 240	30.6	26 114	19.9

Fuente: Departamento de Estadística, Inscripción general..., *op. cit.*

Notas:

(1) En las cifras de este nivel no se incluye la población de la Escuela de Capacitación para Bachilleres, creada en 1963.

(2) En las cifras de facultades y escuelas, además de la población específica de licenciatura, se incluyen datos de aquellas carreras que en otro tiempo fueron de nivel técnico, con el fin de mantener la comparabilidad entre años.

(3) Se crea en 1959 pero inicia actividades hasta 1960.

(4) Se crea la Escuela de Capacitación para Bachilleres.

(5) La duración del plan de estudios del bachillerato se extiende a tres años.

(6) Inicia actividades el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo.

(7) Inician actividades dos planteles más del CCH: Oriente y Sur.

década, de tal suerte que ya en 1950 registraba una población de 4 216 estudiantes, contra la mitad en el bachillerato.

El periodo que corresponde a la gestión de Nabor Carrillo, 1953-1961 (4), se puede dividir en dos partes: los primeros tres años, en los que se revela un esfuerzo por contener el crecimiento del ingreso en ambos niveles, lo que se logra en menor medida en la licenciatura; y los restantes años de su gestión, a partir de 1957, último año de su primer periodo como rector, en los que se empieza a permitir el aumento del ingreso en ambos niveles.

El inicio de este segundo periodo destaca claramente por ser el primer año de la década en el que las tasas de crecimiento son más elevadas: 27.6% (5 425 estudiantes) para el bachillerato y 27.3% (8 228) para la licenciatura.

A partir de este año (1957), el ritmo de crecimiento empieza a marcar pautas de expansión que llevan a duplicar la población del bachillerato y a hacer crecer en un tercio a la de licenciatura, esto en tan sólo cuatro años. La mayor expansión correspondió al bachillerato, gracias a que en un solo año (1960) dicha población creció en 50.1%.

Así, mientras que durante casi medio siglo, una vez lograda la reapertura de la Universidad, tres planteles bastaban para satisfacer la demanda de la reducida población que ingresaba al bachillerato, al iniciar la segunda mitad del mismo, el creci-

---

4 La política de admisión para 1953 corresponde a la gestión anterior, pues Nabor Carrillo tomó posesión del cargo hasta el 14 de febrero de dicho año, en tanto que el proceso de inscripción se llevó a cabo del 5 de enero al 10 de febrero. Esto para los alumnos regulares, pues en el caso de los irregulares la inscripción sí se ubica en su periodo: del 2 de febrero al 16 de marzo. *Compilación...*, *op. cit.*, tomo I, p. 626.

miento del sistema educativo generó una demanda desproporcionada para las dimensiones de la Preparatoria, que llevó a la Universidad a crear en tan sólo 10 años cuatro nuevos planteles de la misma.

Para el caso de licenciatura, que ya había mostrado con anterioridad su tendencia hacia el crecimiento, aunque más previsible por lo mesurada, se había buscado una solución anterior: la creación de la Ciudad Universitaria.

Este era un viejo proyecto. En 1936 se adquirieron los primeros terrenos para tal fin; en 1942 se compraron otros para tener una superficie mayor; en 1947 se hicieron las primeras maquetas y en 1950 se empezó por fin la construcción de la proyectada ciudad (5).

La Ciudad Universitaria se inauguró dos años después de iniciada su construcción, el 20 de noviembre de 1952. Cuando Nabor Carrillo inició su gestión tendría la tarea de organizar el traslado de escuelas y facultades a las nuevas instalaciones. Las primeras escuelas empezaron a mudarse en 1954; éste fue el colchón amortiguador que durante algunos años le permitió atender la demanda de licenciatura.

No obstante, tal beneficio no fue duradero. Si bien las primeras instalaciones de la Ciudad Universitaria fueron objeto de ampliaciones considerables, su cupo inicial, calculado para 25 mil estudiantes (6), ya se encontraba prácticamente cubierto antes de finalizar Nabor Carrillo su primer periodo: en 1954, aun cuando no todas las escuelas y facultades se encontraban en las

---

<sup>5</sup> Consuelo García Stahl, Síntesis histórica de la Universidad de México, UNAM, 1978, p. 270.

<sup>6</sup> Guillermo Soberón y Daniel Ruiz, La Universidad y..., op. cit., p. 19.



nuevas instalaciones, la población total que albergaba la Universidad alcanzaba la cifra de 22 254 estudiantes.

De lo anterior podemos desprender que la respuesta dada por Nabor Carrillo frente a la demanda, en su segundo periodo, fue la de atender al mayor número posible mediante la ampliación sistemática de la capacidad de las instalaciones; en el caso del bachillerato con la creación de nuevos planteles (6 y 7), y en licenciatura, con las posibilidades que le brindaba la reciente Ciudad Universitaria.

Cuando Ignacio Chávez llega a la rectoría, el crecimiento de la población escolar representaba un grave problema que había que resolver, sólo que la decisión de este rector fue la de evitar a toda costa la hipertrofia de la Universidad:

Ese torrente humano de sesenta mil jóvenes que se vierte sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo. Si no encontramos la fórmula, mañana serán ochenta mil, serán cien mil (7).

La fórmula para evitar dicho crecimiento fue restringir severamente el ingreso. Durante su gestión (8) es implantado el examen de admisión, que se convierte en requisito indispensable para ingresar tanto al bachillerato como a la licenciatura; en este segundo caso, incluso los que egresaban del propio bachillerato de la UNAM tenían que presentarlo. La restricción fue pues el distintivo de su gestión.

Como podemos observar en el cuadro que hemos venido anali-

7 Discurso en la toma de posesión como rector de la UNAM, 13 de febrero de 1961, UNAM, Dirección General de Publicaciones, pp. 6 y 7.

8 Esta abarcó 5 años: un periodo completo del 13 de febrero de 1961 al de 1965, y un segundo periodo inconcluso, que llegó hasta el 5 de mayo de 1966.

zando, durante los tres primeros años de la gestión de Chávez, 1962 a 1964, el ingreso decrece en ambos niveles en forma sostenida: de 10 639 estudiantes admitidos en el bachillerato en 1961 (9). el ingreso pasa a la cifra de 8 885 estudiantes en 1964, lo que representa una tasa negativa acumulada del 16.5%. En licenciatura decrece en un 30%: de 11 816 estudiantes pasa a 8 278.

Llama sin embargo la atención el aumento que registra el ingreso de ambos niveles en 1965. Sorprende por el hecho de haberse dado en un rectorado cuya bandera fue la restricción del crecimiento. Es muy probable que los aumentos registrados en este año, último de su primer periodo como rector, hayan sido una medida para atenuar aquellas prácticas que le habían valido la crítica aguda de los estudiantes, a fin de crear un ambiente favorable para una posible reelección. Algo similar sucedió con Nabor Carrillo en 1957 y hasta el final de su periodo una vez garantizada su reelección.

Admitir a un mayor número de estudiantes en 1965 no representaba un grave problema, la capacidad de admisión estaba resuelta de antemano: en bachillerato, porque se sabía que la iniciación de actividades de dos nuevos planteles estaba próxima (10), ello en parte puede explicar por qué se sostuvo dicho crecimiento incluso un año después, a diferencia de licenciatura; pero en este segundo nivel, porque se conocía que la demanda

---

<sup>9</sup> Generalmente la gestión de Chávez es analizada desde el primer año (1961), incluso para fines de política de atención de la demanda. Sin embargo, el ingreso registrado en dicho año corresponde a la gestión de Nabor Carrillo, ya que si bien la inauguración la llevó a cabo el nuevo rector, el proceso de inscripción a dicho año escolar se dió en enero, un mes antes de que aquél tomara posesión de su cargo.

<sup>10</sup> Los planteles 8 y 9, que iniciaron actividades en 1966.

disminuiría en forma considerable debido a la ausencia de egresados de la ENP en 1966 (11).

Chávez justificó la enorme restricción al ingreso con argumentos similares para ambos niveles. La deserción era un fenómeno que, al igual que el de la sobrepoblación escolar, le preocupaba en gran medida. Es bien sabido, señalaba Chávez, que el índice de fracasos en las distintas carreras es muy alto. Tan sólo en el primer año de estudios profesionales son reprobados, desertan o piden su cambio a otra carrera entre un 30 ó 40% de los estudiantes inscritos, porcentajes que varían según la carrera. Esto sin contar a los que fracasan en los años siguientes (12).

Asimismo, consideraba que la alta deserción era el resultado de deficiencias en la formación escolar previa o en la orientación vocacional de los alumnos, y señalaba que este problema debía ser resuelto, independientemente de que estuviera siendo motivado por una u otra causa, pues representaba "una carga muerta, un doloroso esfuerzo inútil" para la institución (13).

La solución inmediata frente al problema de la deserción y de la sobrepoblación escolar es, en suma, la misma: el examen de admisión. Para Chávez, la Universidad tenía la obligación de abrir las puertas a los preparados, a los aptos, a los mejores; pero tenía que cerrarlas a los que carecieran de la preparación

11 Refiriéndose a 1966, Chávez señalaba: "la Universidad va a tener un respiro, porque disminuirá la presión. Las cifras caerán a cerca de la mitad... por la circunstancia de que el plan de estudios de la Escuela Preparatoria pasó a ser de tres años y no recibiremos su primer grupo de egresados sino en 1967", El problema de la sobrepoblación escolar en la UNAM. Proyecto de solución a corto plazo, 4 de enero de 1965, UNAM, Dirección General de Publicaciones, p. 6.

12 Informe del primer año de trabajo. Discurso pronunciado en la inauguración del año académico de 1962, UNAM, Dirección General de Publicaciones, p. 9.

13 Idem., p. 4.

mínima indispensable. De acuerdo con esta concepción, esta medida serviría para corregir el problema de la deserción escolar (14).

Pero quedaban pendientes de solución tanto el problema del desconocimiento de las vocaciones de los alumnos egresados del propio bachillerato de la UNAM, como el de la deficiente preparación de los mismos, responsabilidad que sólo la Universidad debía asumir.

Para dar una opción a los que no fueron aceptados en licenciatura y que procedían del propio bachillerato de la UNAM, se creó en 1963 una Escuela de Capacitación para Bachilleres (15). De acuerdo con sus funciones, esta escuela ofrecería "a todos los bachilleres que exhibieron defectuosa preparación, a todos sin excepción alguna, una oportunidad magnífica para que el rechazo sea puramente temporal y no signifique renunciar a la carrera" (16).

Esta capacitación, posterior al bachillerato, tendría una duración de nueve meses, tiempo después del cual un alumno podía llegar a ser admitido en la licenciatura. Poco se conoce del funcionamiento de dicha escuela y, sobre todo, de las posibilidades reales del alumno para ingresar a la licenciatura después de la capacitación; lo único cierto es que no fueron pocos los que ingresaron a ella: en 1964 lo hicieron 1 330 estudiantes; en 1965, un total de 1 541, y en 1966, último año de los tres que existió esta escuela, 623 estudiantes.

Su duración no es fortuita si se considera que era tan sólo una medida temporal en tanto otra de mayores alcances daba sus

<sup>14</sup> Informe al honorable Consejo Universitario, 3 de julio de 1962, UNAM, Dirección General de Publicaciones, p. 5.

<sup>15</sup> Inició actividades hasta 1964.

<sup>16</sup> Discurso pronunciado en la inauguración de cursos del año académico de 1963, 8 de febrero de 1963, UNAM, Dirección General de Publicaciones, p. 10.

primeros resultados. Había que resolver un problema ya presente, el de la deficiente formación de los bachilleres, pero también había que garantizar para las nuevas generaciones una adecuada formación. En 1964 se puso en práctica una reforma al bachillerato universitario; el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria fue modificado; de ser un bachillerato único, se dividió en áreas de estudio, y de una duración de dos años aumentó a tres: los dos primeros años brindarían una formación de carácter general y el tercero se orientaría hacia áreas de formación propedéuticas que el estudiante elegiría según la carrera que fuera a seguir (17).

Aunque con esta reforma el nuevo plan de estudios no tuviera el sello de la formación basada en el conocimiento general y de los clásicos, sí logró situarse en un punto intermedio entre este tipo de educación y la inevitable formación para las profesiones (18).

... el bachillerato ha de buscar el equilibrio de sus finalidades particularmente entre la formación científica y la humanística del educando. No puede estar inspirada en fines puramente programáticos de preparación para una carrera específica. Debe ser más amplia, más universal, más integral. donde quepan lo mismo el

17 Este documento, conocido como Reforma del Bachillerato Universitario, fue aprobado por el Consejo Universitario en las sesiones del 21 y 22 de enero de 1964, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1964. Para lo esencial de dicha reforma, ver las páginas 9 y 10 del mismo.

18 Los planes de estudio de la ENP, desde que ésta fue creada, se han debatido entre una formación basada en el conocimiento general y la especialización. En 1922 ya existía el plan único de bachillerato; en 1932 aparecen los bachilleratos especializados; en 1953 se divide el bachillerato en dos grandes áreas (ciencias y humanidades); en 1956 reaparece el bachillerato único, y después de éste se da la reforma presentada por Chávez. Para mayor información, ver El bachillerato en México. Planes de estudio 1868-1981, México. Colegio de Bachilleres, 1981, pp. 111 a 167.

desarrollo de los valores espirituales que el de las aptitudes concretas que demanda una profesión (19).

Para lograr la formación del individuo, se proponía que el nuevo plan de estudios comprendiera dos etapas: una formación básica, igual para todos los alumnos y con duración de dos años, donde estuvieran incluidas lo mismo las ciencias que las humanidades; y una formación de acuerdo con la vocación del individuo, para lo cual en el último año se ofrecieran estudios dentro de un área específica, conforme a la profesión que el alumno pretendiera seguir.

De esta manera, por un lado, con la Escuela de Capacitación para Bachilleres, debían quedar resueltos los problemas de mala preparación y deficiente orientación de los alumnos del viejo plan de estudios de la ENP y, por otro, con la reforma del bachillerato, los de las nuevas generaciones.

Es difícil precisar hasta qué punto el rechazo de estudiantes preparatorianos se redujo como resultado de las medidas adoptadas. Lo cierto es que las restricciones para que aquéllos ingresaran a una carrera fueron cada vez mayores y generaron gran descontento entre los estudiantes.

Este malestar fue el preludio de los acontecimientos que poco tiempo después, en mayo de 1966, culminarían con la renuncia de Chávez a su cargo de rector.

Descontentos por las medidas que este rector había adoptado frente al problema de la sobrepoblación, como la de aplicar el examen de admisión para ingresar a cada nivel educativo o la de extender el plan de estudios del bachillerato a tres años, además

---

19 "Reforma del Bachillerato Universitario", citado en El bachillerato en México..., op. cit., p. 150.

de otros cuestionamientos que se le hicieron, los estudiantes se organizaron para protestar en su contra y exigir su renuncia. Este movimiento, promovido por estudiantes de Derecho, contó con la participación de preparatorianos, ante quienes se invocó el problema que tendrían que enfrentar para ingresar a la licenciatura. Este no era un problema sencillo para los preparatorianos, pues sabían que en la administración de Chávez las posibilidades para ingresar se estrechaban sin medida y ello lo revelaban las cifras de los que eran aceptados, muy inferiores a las registradas en los últimos años de la administración anterior. Es por esto que entre las demandas del movimiento estudiantil de 1966, la del "pase automático" a licenciatura se erigió como una de las más importantes.

Si durante la administración de Nabor Carrillo la necesidad más apremiante respecto del acelerado crecimiento de la demanda se había manifestado en el bachillerato, ya en los albores de la administración de Chávez la demanda presiona en forma alarmante en la licenciatura.

Nabor Carrillo abrió totalmente las puertas de la Universidad en los últimos años de su gestión, Chávez las cerró mediante el examen de admisión en ambos niveles, pero finalmente los egresados del bachillerato universitario presionaron por abrirlas para el nivel de licenciatura.

## 2. La concesión del "pase automático o reglamentado"

Dar una respuesta a los preparatorianos que se quedaban sin ingresar a una carrera sería el reto para el sucesor de Chávez. Una vez nombrado Javier Barros Sierra rector de la UNAM, en mayo de 1966, la primera petición que hubo de atender fue la del "pase automático" a licenciatura.

Esta demanda fue concedida. En 1967 ingresaron a licenciatura mediante "pase automático" los egresados del bachillerato universitario; no obstante las controversias que suscitó su otorgamiento, los términos en los cuales se concedió dicha petición, fueron los que establecía el propio reglamento general de inscripciones.

Sin embargo, cabe señalar que el recurso en el que se basó Barros Sierra para la concesión del "pase automático" fue resultado de una interpretación muy particular de dicho reglamento, específicamente de la parte que se refiere a la definición de "primer ingreso".

En sus versiones anteriores, el reglamento indicaba los requisitos y trámites que un estudiante debía cubrir durante el proceso de "inscripciones de primer ingreso a la Universidad" (art. 14). Durante los años de la gestión de Chávez esta definición de primer ingreso, resultado también de una interpretación particular del reglamento, se dividía conforme a los diferentes niveles educativos impartidos por la Universidad: así, había primer ingreso al bachillerato, a la licenciatura, o incluso a los incipientes estudios de posgrado. Si un estudiante deseaba ingresar a uno u otro nivel, por esta misma definición del término "primer ingreso", quedaba sujeto invariablemente a examen de admisión, aun cuando ya lo hubiera presentado en el propio bachillerato universitario.

Barros Sierra hace una modificación sutil pero esencial en el reglamento de inscripciones. En diciembre de 1966 es aprobada una nueva versión en la que el viejo artículo 14 pasa a ocupar el primer lugar de la escena; éste queda incluido en una parte a la que se le asigna el título de "primer ingreso". Con esta mínima modificación, aparentemente más formal y de estilo que de contenido, Barros Sierra presenta su propia interpretación sobre el "primer ingreso": en lo sucesivo habrá solamente uno y



corresponderá al que se haga a la Universidad, independientemente del nivel educativo.

De acuerdo con esta nueva interpretación, sólo tendrían que someterse a examen los que ingresaran por primera vez a la institución y no a cada nivel educativo, como antes se hacía. Los estudiantes procedentes del propio bachillerato universitario podrían ingresar a licenciatura sin tener que someterse a un nuevo examen de admisión.

Este cambio, apenas perceptible, fue el que sirvió de base para conceder a los preparatorianos el derecho de "pase automático o reglamentado". Hubo personas, señala Barros Sierra, que se apresuraron a hablar de violaciones reglamentarias:

... el acuerdo mismo que yo emití concediendo esta petición establece su plena congruencia con la reglamentación universitaria vigente. Fundamentalmente, el problema se planteaba en este marco: primero, el reglamento de inscripciones exige un examen de admisión para el primer ingreso a la Universidad. Observación al canto: los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria que pasan a facultades ya no son de primer ingreso; entonces, no se tiene por qué exigirles otro examen de admisión (20).

Durante los tres primeros años de su gestión el reglamento aplicado sería el mismo. Hasta el cuarto año es aprobada una nueva versión del reglamento en la que ya se hace explícito que los alumnos egresados de la ENP serían admitidos en licenciatura de acuerdo con los siguientes criterios:

---

20 Javier Barros Sierra, 1968..., op. cit., p. 38.

- a) En el primer año de cada facultad o escuela se les reservará (a los de la ENP) por lo menos el 50% de las plazas disponibles
- b) La admisión se hará en orden decreciente de sus promedios de bachillerato (21).

Lo anterior nos da una idea de cómo se llevó a cabo la admisión mediante "pase automático". Llama nuestra atención sin embargo el segundo inciso; éste sugiere la misma flexibilidad que en los reglamentos anteriores se establecía para el promedio de calificaciones: se exigía que fuera de siete, pero en el caso de que fuera menor, si el alumno había aprobado el examen y el cupo lo permitía, podía ingresar. Y en efecto, un egresado de la ENP con promedio menor al establecido, podía ingresar a licenciatura mediante el "pase automático".

Después de señalar quiénes estaban sujetos al examen de admisión, Barros Sierra se ajustaba a la misma definición de "primer ingreso" para establecer la exigencia de un promedio de calificaciones:

Para primer ingreso a la Universidad se requiere... un promedio mínimo de siete en el ciclo anterior, y tampoco es de exigirse esto a los alumnos de la Preparatoria porque... no son de primer ingreso (22).

En resumen, el único requisito para tener derecho al "pase" era ser alumno "regular". El resultado de esta decisión fue que facultades y escuelas profesionales abrieran sus puertas para dejar entrar a los egresados de la Preparatoria.

---

<sup>21</sup> Reglamento general de inscripciones aprobado el 13 de febrero de 1970, art. 5o. Compilación..., op. cit., tomo II, p. 319.

<sup>22</sup> Javier Barros Sierra, 1968..., op. cit., p. 39.

Con esta medida, Barros Sierra levantó la barrera de contención del ingreso que Chávez había impuesto en la licenciatura. Atendió la demanda generada por el propio bachillerato, pero también la controló para que no siguiera creciendo aceleradamente. Si en licenciatura la admisión de los egresados de la ENP fue flexible, en el bachillerato sucedió lo contrario.

Durante la gestión de Barros Sierra la magnitud del rechazo en el bachillerato fue elevada y esto se explica por la aplicación rigurosa del examen de admisión (ver anexo 1). No fueron aceptados alumnos cuyo índice de conocimientos fuera inferior a un límite fijado.

Refiriéndose al período de su antecesor, Barros Sierra decía que no obstante haber establecido que sólo ingresarían los que aprobaran el examen de admisión, Chávez terminó admitiendo a tantos como cabían en las aulas, independientemente de los resultados que hubieran obtenido en el examen, por escala decreciente de calificaciones:

(Durante la gestión de Chávez) se pretendió, originalmente, aceptar tan sólo a estudiantes que resultaran aprobados en el examen de admisión. Evidentemente, no pudo sostenerse esta actitud y hubieron de admitir, por escala decreciente de calificaciones, a tantos cuantos cabían en cada una de las escuelas o facultades. Mas, por otro lado, no todos los lugares se llenaron de acuerdo con ese sistema. Hubo muchos casos de obvia cesión a presiones o influencias para obtener el ingreso por la puerta falsa, es decir, al margen del examen de admisión (23).

---

23 Idem., p. 38.

Es difícil saber hasta qué punto sucedió lo anterior, entre otras razones porque carecemos de la información sobre calificaciones obtenidas en el examen de admisión desde que éste empezó a ser aplicado, y porque si algo no caracterizó la gestión de Chávez fue la admisión indiscriminada. Es posible que la crítica que Barros Sierra hiciera sobre esta aparente incongruencia de Chávez, fuera sobre todo para ratificar que ya en su periodo hubo un cambio, afirmación realmente cierta si la vemos a la luz de las cifras.

Durante el periodo de Barros Sierra (1967-1970) el ingreso al bachillerato es muy controlado. No obstante que durante los dos primeros años de su gestión las cifras de ingreso aumentan a 12 104 y 13 769 estudiantes, con tasas de incremento anual del 4.9 y 13.8%, la admisión a este nivel tiende a mantenerse en torno a los 12 500 estudiantes en los dos años siguientes (cuadro 2).

Este control del crecimiento lo explica Barros Sierra de la siguiente manera; señala que en su periodo se fue muy riguroso en la aplicación del examen de admisión, no fueron aceptados estudiantes cuyo índice de conocimientos fuera inferior a un límite fijado:

... fuimos, sobre todo a partir de 1968, absolutamente estrictos y podemos afirmar, y creo que esto no se puede decir en ninguna otra etapa de la vida universitaria, que en 1968, en 1969 y en 1970 no ingresó absolutamente ningún alumno que no hubiera sido seleccionado mediante el examen de admisión (24).

Detrás de la determinación de no ser flexible en las exigencias para ingresar al bachillerato se encontraba el peso de

---

24 *Idem.*, p. 79.

la decisión tomada en licenciatura. Para Barros Sierra era sumamente importante garantizar como algo serio el examen de admisión, porque con ello evitaría la entrada de aquellos estudiantes que obtuvieran calificaciones inferiores al límite fijado o el ingreso a la Universidad al margen de dicho examen, pero también porque consideraba que con esta medida se podía asegurar una determinada calidad en la formación de los estudiantes que más tarde ingresarían a la licenciatura mediante el "pase reglamentado".

Permitir la entrada sólo a los que aprobaran el examen de admisión y no rebasar la capacidad propia de la institución, fueron preocupaciones que siempre estuvieron presentes y que determinaron la política de ingreso durante su gestión. En un acto de honradez, para responder a las críticas que se hicieron a su periodo, por ser el examen de admisión el mecanismo empleado para la selección de los estudiantes, el rector Barros Sierra señalaba lo siguiente:

Siempre ha habido una serie de argumentos contra el hecho de que la Universidad seleccione a sus alumnos, algunos son demagógicos, por ejemplo, se dice que es antidemocrático que la Universidad cierre sus puertas; según otros, no hay una prueba o examen que resulte verdaderamente idóneo para calificar las verdaderas aptitudes del estudiante; estas personas afirman, y no sin razón, que lo único que se puede hacer es explorar el acervo de los conocimientos y ello de una manera parcial e incompleta. Esto es cierto; sin embargo, no hay ningún otro camino para hacerlo (25).

Admitir el ingreso de todos los que tocaran a las puertas del bachillerato era una decisión muy difícil de tomar, pues

25 Idem., p. 78.

llevaba implícita otra, la de aceptar que en licenciatura la población creciera a un ritmo demasiado acelerado. Si la Universidad admitía en el bachillerato a un gran número de estudiantes, tendría también que garantizar el posterior ingreso de éstos a la licenciatura, compromiso ineludible desde la concesión del "pase reglamentado". En el rigor mostrado en la aplicación del examen de admisión, había la preocupación por garantizar tanto la calidad en la formación del bachillerato, como las posibilidades de acceso y de éxito en la formación del siguiente nivel.

En lo que se refiere al nivel de licenciatura, podemos anotar que hubo un crecimiento sostenido durante los cuatro años de su gestión. En 1967 fueron admitidos 10 199 estudiantes, lo que representó un 23.9% de incremento anual; en 1968 ingresaron 12 781 (25.3%); en 1969 fueron 14 711 (15.1%) y en 1970 la cifra volvió a aumentar a 16 583 estudiantes (12.7%) -ver cuadro 2-. Esta situación fue perfectamente congruente con el otorgamiento del "pase automático".

Cabe señalar sin embargo, que durante la gestión de Barros Sierra, se elevaron las cifras de admisión en licenciatura, pero no se dió una ampliación paralela de la capacidad de las instalaciones. Dicha capacidad se encontraba ya saturada y la necesidad de lograr su ampliación se había señalado de manera insistente desde la administración de Chávez. En 1966 este rector había llevado a cabo algunas gestiones ante el gobierno de la República:

... llevé la demanda angustiosa a la presidencia de la República. Expuse la necesidad que tenemos de mayor capacidad física, de más aulas, más laboratorios, más bibliotecas; pero no dentro de esta Ciudad Universitaria, que adquiriría proporciones monstruosas y se volvería imposible de manejar, sino en otras partes de la ciudad, en nuevos edificios (...) Con orgullo

informo a la Comunidad Universitaria que la reacción del C. Presidente de la República fue rápida, inmediata, actitud de apoyo sin restricciones (26).

Esta declaración, reveladora de la necesidad que ya desde entonces existía de incrementar la capacidad física en licenciatura, es uno de los antecedentes de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, que no serían creadas sino hasta la gestión de Guillermo Soberón. Pero también es muestra clara del apoyo que Chávez recibió por parte del Estado durante los gobiernos de Adolfo López Mateos y, en menor medida, de Gustavo Díaz Ordaz.

En 1963 el gobierno de Adolfo López Mateos proporcionó los recursos para acelerar la construcción de tres nuevos edificios para planteles ya existentes de la ENP, la cual había sido lenta por razones económicas:

El C. Presidente de la República, ansioso como nosotros, de dotar a la juventud de estos modernos centros, se ha servido acordar que la Universidad disponga este año de fondos suficientes para terminar los tres edificios, que empezarán a funcionar en el año escolar próximo (27).

La gestión de Chávez recibió apoyo para la ampliación y construcción de planteles de la ENP y, en el caso de la licenciatura, para la construcción de un edificio anexo a la Escuela Nacional de Ciencias Químicas, actual Facultad de Química, el cual sirvió para traer a los alumnos del primer año que entonces

<sup>26</sup> Ignacio Chávez, Discurso pronunciado en la inauguración de cursos universitarios del año de 1966, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 4 de febrero de 1966, p. 5.

<sup>27</sup> Discurso pronunciado en la inauguración de cursos del año académico de 1963, UNAM, Dirección General de Publicaciones, p. 11.

anteriores: 24.8% en 1968, 16.8% en 1969 y 8.6% en 1970, contra aumentos del 29.8% en 1965, 28.6% en el año presupuestal 1961-1962 y 25% en el de 1963-1964. En términos relativos podemos observar una tendencia decreciente durante los tres años de supuesta bonanza de la gestión de Barros Sierra.

## Cuadro 3

## Subsidio del gobierno federal de 1958 a 1972

(miles de pesos a precios corrientes)

Año presupuestal.	Monto del subsidio	% de Incr. anual	Solicitud de ampliación
1958-1959	80 325		
1959-1960	99 778	24.2	
1960-1961	128 290	28.6	
1961-1962	127 559	-0.6	
1962-1963	146 081	14.5	
1963-1964	182 657	25.0	
1964 (1)	203 999	11.7	
1965	264 785	29.8	
1966	326 569	23.3	
1967	308 714	-5.5	60 000
1968	385 207	24.8	40 000
1969 (2)	449 965	16.8	60 000
1970 (3)	488 827	8.6	76 000
1971	720 124	47.3	
1972	971 855	35.0	

Fuente: De 1958 a 1970 la información fue extraída de la publicación anual del presupuesto, mimeo., firmada por el Patronato Universitario y el Presidente de la Comisión del Presupuesto. Para 1971 y 1972 se utilizó la publicación sobre presupuesto de la UNAM de la Dirección General de Presupuesto por Programas.

## Notas:

- (1) A partir de este año el presupuesto se llevó mediante el sistema de año calendario.
- (2) Se implanta el sistema de presupuesto por programa.
- (3) El presupuesto es elaborado por la Dirección General de Administración.



Por último, es importante hacer notar cómo curiosamente las dos únicas tasas de decremento registradas corresponden al inicio de los rectorados de Chávez y de Barros Sierra, es decir, a los años presupuestales de 1961-1962 y de 1967, respectivamente. Aunque el subsidio no ha dejado de ser objeto de negociación ante el Estado, pareciera que al inicio de cada gestión los términos de aquella fueran los de poner a prueba a cada nuevo rector.

Como no hubo un incremento acorde al ritmo en que crecían las necesidades, el subsidio que el Estado otorgaba a la Universidad fue objeto de mayores negociaciones durante la gestión de Barros Sierra. La Universidad solicitó en el transcurso de los cuatro años ampliaciones al subsidio otorgado: en 1967 y 1969 por 60 millones más; en 1968 por 40 millones, y en 1970 por 76 millones. Hasta donde se sabe, en uno de estos años, en 1968, fue negada dicha ampliación, por lo que no sorprendería el que los demás años hubiera sucedido lo mismo, pues la restricción financiera en la que se vivía lo hacen previsible.

Debido a esta escasez de recursos, no fue posible llevar a cabo todos los proyectos que se tenían para la ampliación de las instalaciones. Muy pocos pudieron realizarse, como lo revela el siguiente comentario de Barros Sierra:

... pese a las graves limitaciones de fondos que se confrontaron y de ayuda en todos los órdenes... nos pasamos cuatro años haciendo gestiones para obtener un terreno que sirviera para la construcción de un nuevo edificio para el plantel número 2 de la Escuela Nacional Preparatoria... Este es un ejemplo de las experiencias negativas; en cambio, y trabajosamente, logramos los fondos necesarios para construir un nuevo edificio para la Facultad de Comercio en la Ciudad Universitaria... (por otra parte) se logró, también, pero en esto hay que tener en cuenta que había un

compromiso de carácter internacional por una aportación que las Naciones Unidas, a través de la FAO, hizo a la Universidad, con intervención del gobierno mexicano, construir una Clínica de Grandes Especies para el uso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (29).

Por otra parte, al igual que Chávez, Barros Sierra había contemplado la necesidad de que la Universidad se estableciera en recintos alejados de Ciudad Universitaria, e incluso más allá de los límites del Distrito Federal, pero como él mismo lo señaló, tal proyecto "no tuvo ningún resultado cuando se planteó al gobierno de la República... lo que sobre el particular se hizo consistió en estudios que quedaron en los archivos esperando tiempos mejores" (30).

Además de una muy difícil relación con el Estado, la restricción al subsidio fue una constante que limitó la realización de proyectos de mayor envergadura. Mientras que para Chávez cualquier proyecto de desarrollo o reforma universitaria debía considerar como aspecto central el problema de la sobrepoblación, para Barros Sierra este elemento, sin duda importante, era tan sólo uno de los muchos que debía considerar la institución, dentro y fuera de ella, para llevar a cabo una reforma universitaria.

Entre los aspectos importantes de su gestión se encuentran las reformas académica y administrativa. La primera consistió en la revisión de planes y programas de estudio, así como en el cambio del sistema de años escolares al de semestres (31); la

29 Javier Barros Sierra, 1968..., *op. cit.*, p. 84.

30 *Idem.*, p. 85.

31 Si bien para el antecesor de Barros Sierra un aspecto fundamental era la formación y actualización del personal académico, éste quedaba limitado en sus alcances por no contem-

segunda. en la implantación del sistema de presupuesto por programas.

El papel de Barros Sierra como rector de la Universidad Nacional ha sido uno de los más difíciles en la historia de esta institución. Desde su llegada tuvo que padecer el estigma de las acciones de la administración anterior; tuvo que enfrentar y dar una respuesta a las demandas de los universitarios, sin que esto fuera en menoscabo de los fundamentos de la Universidad; tuvo que librar una batalla frente a la violencia de los provocadores que intentaron desviarla de sus fines; y frente al Estado, tuvo quizá su tarea más difícil: defender la autonomía universitaria.

### 3. La universidad de masas

Después de las fuertes presiones que experimentó la Universidad durante la gestión de Barros Sierra, se inicia un nuevo periodo, el de Pablo González Casanova, que también corresponde al inicio del gobierno de Luis Echeverría. Durante su rectorado la Universidad se vió liberada de las presiones financieras a que había estado sometida. En 1971 el nuevo rector declaraba lo siguiente:

... el aumento obtenido por la Universidad en el subsidio del Gobierno Federal es uno de los más altos de su historia, no sólo en términos absolutos... sino en términos relativos (...) Los universitarios tenemos la obligación de registrar estos cambios en la política universitaria, que se deben, en el terreno nacional, a cambios en la política del Ejecutivo por lo que respecta al valor que se concede a la UNAM y a las demás Universidades del país en el proceso del desarrollo social... nos solidarizamos con este cambio de

plar también la actualización de los contenidos de la enseñanza.

política que hemos estado exigiendo en distintos términos durante muchos años (32).

Efectivamente hubo un cambio, pues aunque el ambiente que prevalecía en las universidades del país continuaba siendo difícil, debido a las agresiones que de dentro y de fuera de las mismas provenían, el gobierno de Luis Echeverría empezó por modificar la política de restricción financiera a que habían estado sometidas. De 488.8 millones que el gobierno de Díaz Ordaz autorizó a la UNAM en el último año de su sexenio y, a la vez, último de la gestión de Barros Sierra, el subsidio aumentó a 720.1 millones en 1971, cantidad que representa un incremento del 47.3%. Este es un cambio drástico si se toma en cuenta que los incrementos anuales en los dos últimos años habían sido del 16.8% y 8.6%. Por otra parte, aunque no en la misma medida que en 1971, el subsidio se vuelve a incrementar en un 35% en 1972, año en el que alcanza la cifra de 971.8 millones (ver cuadro 3).

Detrás de esta medida se encuentra lo sucedido en 1968. El Estado necesitaba recuperar una legitimidad perdida tras la represión ejercida en contra de los universitarios, pero para lograrlo no bastaba difundir mensajes sobre su voluntad de cambiar, requería demostrar que había un real interés y disposición de lograr un entendimiento con las universidades. El primer y más grave problema que éstas tenían era la insuficiencia de recursos: por ahí empezó el gobierno a intentar un acercamiento.

Con los nuevos subsidios la Universidad pudo aumentar la oferta de educación a niveles nunca antes registrados. Durante la gestión de González Casanova la admisión se elevó considerable-

---

<sup>32</sup> Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970 - 7 de diciembre de 1972, UNAM, 1983. "Palabras pronunciadas ante el Consejo Universitario el 23 de agosto de 1971", pp. 130 y 131.

mente: en el bachillerato aumentó un 143.6% en 1971 y un 30.6% en 1972, mientras que en la licenciatura fue de un 31.3% y 19.9% respectivamente (ver cuadro 2).

Si observamos las tasas de incremento anual de la población de primer ingreso de bachillerato desde principios de los cincuenta, encontraremos que ninguna de ellas se acerca siquiera a la registrada en el primer año de la gestión de González Casanova. Las más altas que se registran en todo este periodo son de un 69.4% en 1951, 27.6% en 1957 y 50.1% en 1960, estas últimas dos durante el rectorado de Nabor Carrillo. Estos notorios incrementos en la admisión tienen lugar por primera vez en la historia de la Universidad; entre las condiciones que los hicieron posible se encuentra la construcción de nuevas instalaciones para ampliar la capacidad del bachillerato: en 1971 es creado el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que inicia actividades con los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, y un año después con dos más, Oriente y Sur.

Cuadro 4

Población de primer ingreso al bachillerato  
1967 - 1972

Año	Población total	Esc. Nacional Preparatoria	Colegio de Cs. y Humanidades
1967	12 104	12 104	--
1968	13 769	13 769	--
1969	12 707	12 707	--
1970	12 328	12 328	--
1971	30 037	14 978	15 059
1972	39 240	15 166	24 074

Fuente: Departamento de Estadística, Inscripción general...,  
op. cit.

Desde su creación, este Colegio ha llevado la carga mayoritaria de atención de la demanda. El enorme incremento registrado en el bachillerato no alteró ni la estructura ni la política de admisión que se había seguido en la ENP. Como podemos observar en el cuadro anterior, la población que ingresó a la ENP en 1971 y 1972, con todo y haber experimentado aumentos de 14 y 15 mil estudiantes, estos fueron bastante menores a los del CCH, con 15 y 24 mil estudiantes. Se impulsó a crecer a una escuela joven, pero también se intentó empezar a controlar el ingreso de la ENP, que arrastraba consigo problemas derivados de una larga historia de expansión; no se podía dejar que siguiera creciendo la numerosa población que ya tenía, por las dificultades que esto ofrecía para cualquier intento de planificación.

No obstante que en la práctica el CCH ha estado dedicado a ofrecer educación media superior y, en menor medida, a impartir enseñanza de licenciatura y de posgrado, es interesante la idea que González Casanova tenía acerca de las posibles funciones de dicho organismo. El día que fue aprobada la creación del CCH, el rector declaró que el nuevo Colegio tendría entre sus funciones la de unir a distintas facultades y escuelas originalmente separadas; la de vincular a la ENP con aquellas y con los institutos de investigación, y finalmente, quizá la función más importante: la de constituirse en "órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria" (33).

De acuerdo con dicha declaración, la tarea de innovación de la enseñanza universitaria sería llevada a cabo por el CCH mediante la elaboración de todos aquellos programas y proyectos que el desarrollo de la institución demandara. Estos podrían ser,

---

33 CESÚ, Pablo González..., *op. cit.*, "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades". Declaración hecha ante el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, p. 57.

dependiendo de su naturaleza, transitorios o permanentes, y podrían llegar a comprender desde proyectos de enseñanza combinada en bachillerato, licenciatura y posgrado, hasta programas de investigación interdisciplinaria.

De esta manera, la enseñanza combinada en el bachillerato era tan sólo uno de los numerosos proyectos que el CCH llevaría a la práctica. Sería innovador porque tendría una doble función: sería propedéutico, para quien deseara continuar los estudios de licenciatura, o bien terminal, para quien ya no "quisiera" seguir ascendiendo en la pirámide del sistema educativo. Otra característica, unida a la anterior, era la combinación que pretendía hacer del trabajo académico en las aulas y mediante el "adiestramiento en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad" (34).

En su momento, presentar un proyecto de bachillerato que ofreciera una doble posibilidad de formación, fue una innovación de enorme importancia. Hasta la creación del CCH, la única escuela en la que se podía estudiar bachillerato dentro de la UNAM era la ENP, cuyo plan de estudios desde siempre ha sido exclusivamente propedéutico. Por otra parte, son interesantes las inquietudes que genera este proyecto; desde su creación encontramos una marcada preocupación por diversificar las opciones del sistema educativo en cada uno de sus niveles. Esta será una de las formas a las que más tarde se recurrirá para resolver los problemas de la demanda.

Ahora vayamos a ver el comportamiento de la admisión en la licenciatura. En el primer año de la gestión de González Casanova se registra un incremento del 31.3%, que no obstante ser menor respecto del registrado en el bachillerato (143.6%), es asimismo el más alto en este nivel en la historia de la Universidad.

---

34 Idem., p. 66.

Ni en los años en que estaba de por medio la reelección de Carrillo y Chávez (1957 y 1965), ni en todo el periodo de Barros Sierra que durante los cuatro años mantuvo una política de no restricción al ingreso en licenciatura, se registró un incremento tan notable. De 16 583 estudiantes admitidos en 1970, la cifra pasa a 21 773 (31.3%) en 1971 y a 26 114 (19.9%) en 1972, (cuadro 2)

A diferencia de lo sucedido en el bachillerato, la explicación de la elevada admisión en licenciatura no se encuentra en la ampliación de la capacidad de las instalaciones, pues aun cuando para este nivel se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA), éste no llevó el peso de la atención de la demanda (35).

La razón fundamental se encuentra en que la política de admisión seguida por González Casanova consistió en asumir como responsabilidad institucional la aceptación de las tendencias históricas de la demanda educativa. El rector consideraba que el crecimiento de la matrícula era algo inevitable en todos los niveles, por ser el resultado de la expansión que había tenido el nivel básico, y aconsejaba que por lo mismo, lejos de temer a dicho crecimiento, había que enfrentarlo mediante el estudio de nuevas posibilidades educativas, una de ellas consistía en ofrecer al estudiante, en cada nivel de enseñanza, la posibilidad de que sus estudios fueran preparatorios o terminales, lo mismo en sistemas escolarizados que abiertos:

---

<sup>35</sup> En febrero de 1972 son aprobados por el Consejo Universitario los estatutos para la creación del SUA, pero no es sino hasta fines de 1973 cuando este sistema inicia sus actividades con unas cuantas carreras. Por la fecha en la que empezó a dar servicio y por el bajo número de carreras impartidas, podemos afirmar que no existe relación alguna entre su creación y el comportamiento de la admisión en el tiempo que dura el rectorado de G. Casanova.



... a los cambios que exige de los universitarios un tiempo como el que vivimos en que, definitivamente, es necio cerrarle la puerta a miles de estudiantes a quienes hemos dado una enseñanza secundaria que desemboca en la necesidad de entrar a las escuelas superiores o de sentirse frustrados, se requiere desde luego añadir la posibilidad de combinar, en todos los niveles, la enseñanza general, la enseñanza profesional y la enseñanza académica (...) es necesario, en todos y cada uno de los niveles de enseñanza, dar al estudiante la posibilidad de que sus estudios, cada 3 ó 6 años sean, a su elección, estudios preparatorios o terminales ... (36)

Para González Casanova lo importante era que la Universidad atendiera la demanda educativa independientemente de su magnitud, que no la evadiera en defensa de una educación sólo para las élites, o de una calidad académica perdurable sólo a costa de dar atención a poblaciones pequeñas.

Cantidad y calidad en la educación son compatibles, señalaba González Casanova; esta aseveración, sin embargo, es tan sólo parcialmente cierta, pues la posibilidad de una relación armónica entre ambas variables depende del comportamiento de una tercera que en la historia de la Universidad ha sido independiente: la asignación de recursos. Más adelante el mismo González Casanova lo reconoce al afirmar que el verdadero problema no está en cuestionar si ambos aspectos se contraponen, sino en el hecho de que "no se quieran asignar los recursos necesarios para la educación" (37).

<sup>36</sup> CESU, *op. cit.*, "La Universidad y el sistema nacional de enseñanza", discurso pronunciado ante el Consejo Universitario el 19 de noviembre de 1970, pp. 54 y 55.

<sup>37</sup> *Idem.*, "Algunos prejuicios sobre la educación superior", p. 76.

Con esto destaca la importancia que tienen los recursos financieros en el desarrollo de la Universidad, así como el grado de dependencia que ésta tiene del subsidio del gobierno federal, el cual representa más de las tres cuartas partes del presupuesto universitario.

La defensa de este rector es contraria a una visión malthusiana en lo educativo, para él es posible atender a grupos numerosos sin detrimento de la calidad, puede haber educación para todos pero debe haber una asignación de recursos acorde a las necesidades que la elevada demanda plantea a las instituciones. Es en esta parte donde está el problema y donde la atención de la demanda trasciende las posibilidades de una sola institución.

Durante muchos años, aún aquellos de una buena relación entre la Universidad y el Estado, el subsidio otorgado a la Universidad estaba muy por abajo de las necesidades reales. Cuando González Casanova inició su gestión, se da un aumento drástico del mismo que le permite, en similar medida, abrir las puertas a un mayor número de estudiantes. En sus propias palabras, este cambio en la política nacional de atención a las universidades "constituye una solución de continuidad en las tendencias históricas que por muchos años impidieron que los recursos de la educación superior crecieran por lo menos a la par que la demanda educativa" (38).

Durante la gestión de González Casanova la magnitud de la admisión es mayor en el bachillerato por varias razones: en primer lugar, por la creación de las nuevas instalaciones (CCH); en segundo lugar, porque la demanda es mayor en este nivel:

---


<sup>38</sup> Idem., "Un presupuesto equilibrado. Presentación de un presupuesto p. 130.

31 mil contra 23 mil en licenciatura, esto en 1971, y 42 mil contra 27 mil en 1972, (ver anexo 1); en tercer y último lugar, porque hubo la decisión de admitir a más estudiantes para dar salida a la población que las políticas de admisión de las gestiones anteriores habían dejado sin atender: Chávez restringió el ingreso en bachillerato y licenciatura; Barros Sierra mantuvo la restricción en bachillerato, pero abrió las puertas de licenciatura; por último, González Casanova decide abrir las puertas del bachillerato que durante dos gestiones habían permanecido cerradas; en licenciatura simplemente mantuvo la tendencia creciente ya iniciada por su antecesor.

El que la admisión fuera a la par que la demanda era una de las preocupaciones de González Casanova, insistía en que el crecimiento de la demanda en educación superior presentaría enormes problemas para cualquier institución si no se le enfrentaba a tiempo y con las soluciones más adecuadas, que éstas debían resultar de reformas educativas profundas y no de medidas improvisadas.

Los tiempos actuales se han encargado de demostrar la importancia de esta afirmación. No es posible dejar de atender una necesidad que es social. Pero también han reflejado que es un problema cuya solución está lejos de ser de la Universidad. Es el sistema educativo en su conjunto, con el Estado como coordinador y responsable, como lo señaló Barros Sierra, el que tiene que atender este problema.

González Casanova es el primero en plantear que el fenómeno de la demanda y atención educativas debe ser visto con otros ojos. Propone que la Universidad asuma su papel de formadora de masas, que reconozca que optar por el rechazo multitudinario de aspirantes, con toda la frustración y el descontento que esto genera, así como los caminos que en tales circunstancias se pueden seguir, es una salida inadecuada y de graves consecuen-



cias. Insiste en que el crecimiento de la matrícula, inevitable aun cuando las instituciones no atendieran al total de la demanda, es tan sólo uno de los elementos que revelan la crisis de la estructura universitaria, así como la exigencia de transformaciones profundas en la misma. Para él, las dimensiones del problema educativo están más allá del crecimiento de la matrícula, tienen relación directa con la rigidez del sistema escolar:

... los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria y profesional se encuentran en una crisis mucho más profunda de lo que cabe imaginar, cuando sólo se repara en las explosiones rápidas y espectaculares que se viven en las comunidades (39).

Destaca un aspecto fundamental: que el crecimiento de las instituciones siempre será considerado como un grave problema, en tanto sea analizado a la luz de una estructura universitaria que mantiene su rigidez, y que por lo mismo, no es capaz de concebir que la atención de la demanda se puede dar por muchos caminos, instituciones y formas de enseñanza.

---

39 Idem., "La Universidad y el sistema nacional de enseñanza", p. 47.

## Capítulo III

## Los proyectos de reforma universitaria

En las páginas anteriores vimos las características de la admisión en tres rectorados diferentes, los tres que antecedieron a la gestión de Guillermo Soberón.

Como en un principio señalamos, cada una de estas tres gestiones respondió de manera diferente frente al problema de la demanda; era inevitable que sucediera así debido a que en esos años se carecía de las bases fundamentales que permitieran planear su solución dentro del sistema educativo superior en su conjunto. Esto ocasionó que cada institución asumiera como responsabilidad intransferible la atención de la demanda que a sus puertas llegaba. En una institución de la envergadura de la UNAM, o incluso del Politécnico, aunque con otras características, las complicaciones para atender la demanda obviamente eran mayores que para cualquier otra institución de menor tamaño o con un solo nivel de enseñanza.

La singularidad de las políticas de admisión en este periodo, como lo indicamos en el capítulo anterior, fueron el resultado de múltiples factores internos y externos a la Universidad. La importancia de este hecho es que a partir de las posibilidades que dichos factores ofrecían, así como de la concepción que sobre el quehacer universitario tenía cada rector, las políticas delineadas llegaron a contener implícita o explícitamente los elementos de un proyecto de desarrollo o de cambio de la estructura universitaria.

Sobre este último aspecto nos detendremos en el presente capítulo. Cabe señalar que el análisis de cada uno de los proyectos generados se hará en forma similar al capítulo ante-

rior, es decir, por administración. Son varias las razones por las que no incluimos el análisis de cada proyecto en la parte respectiva del capítulo anterior: en primer lugar, porque no siempre se trata de proyectos acabados o que hayan sido calificados como tales; en segundo, debido a que en aquel capítulo hicimos el análisis sólo de las características específicas que tuvo la política de admisión adoptada por cada rector y no de la concepción implícita en cada una de ellas; tercero, porque a manera de antecedentes de las primeras acciones del Estado tendientes a planificar nacionalmente la educación superior, cuyos elementos iremos intercalando en el presente capítulo, consideramos que sería más ilustrativo hablar aquí, en forma separada, de los proyectos surgidos en la Universidad, ya que éstos fueron de gran importancia para el país, constituyeron la base sobre la que después otras instituciones, con la intervención del Estado y la intermediación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), discutirían sus propios problemas y plantearían formas de resolverlos coordinadamente. En alguna medida, estos proyectos introducen temas de discusión no tratados antes, o bien, representan soluciones concretas frente a problemas específicos. Son la materia prima de inquietudes y cuestionamientos que más tarde, ya en las reuniones de la ANUIES, serán retomados por el propio Estado.

Es por esta última razón que también hemos separado del análisis, tanto en el capítulo anterior como en éste, a la gestión de Guillermo Soberón (1973-1980), pues las características de su rectorado y de su política de admisión, así como los términos de su explicación, se ubican en un periodo en el que ya existe una coordinación entre las distintas universidades que posibilita la asignación de responsabilidades en la atención de la demanda.

## I.

Si bien para las administraciones de Ignacio Chávez y Javier Barros Sierra la sobrepoblación escolar en la universidad constituía el problema común, lo que, por otra parte, no compartía González Casanova, la perspectiva desde la cual ambos la analizaron fue muy diferente.

Para Chávez, el aumento de la población que alcanzaría grados superiores en la educación, representaba el antecedente de una crisis de enormes proporciones que podía llegar a ahogar a la Universidad, en la medida que amenazaba con "transformar la educación individual en una educación de masas, impersonal, tecnificada y antihumana" (1)

La defensa de una universidad que garantizara el ingreso de los estudiantes capaces fue una constante en Chávez. La mayor parte de sus energías estuvieron encaminadas a buscar una solución al problema de la sobrepoblación escolar, pero partiendo siempre de la base que la Universidad ya no debía crecer.

Desde el inicio de su gestión propuso la realización de trabajos tendientes a lograr la planeación nacional de la educación superior. Al año de haber comenzado señalaba que ante la enorme masa de estudiantes que se anunciaba, "era preciso impedir que siguiera creciendo inmoderadamente el número de primer ingreso y, si era posible, reducirlo" (2). Esta afirmación fue tan sólo el preámbulo de una serie de acciones que más tarde se emprenderían, la primera de ellas consistió en la aplicación del examen de admisión.

---

1 Discurso del 13 de febrero de 1961, *cit.*, pp. 6 y 7.

2 Informe del primer año de trabajo, del año académico de 1962, *cit.*, p. 6.

Chávez reconocía que la aplicación del examen era una solución tan sólo temporal. Señalaba que con ello no se impedía que el número de solicitantes siguiera creciendo, como todo lo que estaba creciendo en el país; pero por lo mismo, también indicaba que las soluciones de fondo al problema de la demanda debían buscarse aun cuando éstas escaparan del alcance de la Universidad.

Por estas razones, Chávez insistía en la necesidad de iniciar la planeación nacional de la educación superior, pero como consideraba que un trabajo de esta magnitud requeriría de un largo periodo para dar sus primeros frutos, propuso la realización simultánea de dos acciones:

De un lado, iniciar la planeación de la educación superior, en escala nacional, para fijar los objetivos, las necesidades y las posibilidades del país, así como el ritmo de la obra por realizar. Del otro, y en vista de que esa planeación demandaría largo tiempo y el problema de la Universidad no (admitía) espera, un programa de realización inmediata (3).

En 1963 declararían que los trabajos para la planeación de la educación ya estaban en marcha; se empezaban a hacer algunas reuniones de rectores, pero faltaba todavía mucho tiempo y nuevas condiciones para que aquellas pudieran cristalizar en proyectos conjuntos. Por otro lado estaba el programa de realización inmediata. Este comprendería aquellas acciones tendientes a posibilitar que la Universidad atendiera la demanda ya presente y la del futuro inmediato, pero "no con miras a seguir creciendo indefinidamente sino a cumplir bien con el enorme número de educandos" ya existentes.

---

<sup>3</sup> Idem., p. 7.



Este proyecto es presentado dos años después (4); es un documento de suma importancia porque a diferencia de lo que se esperaba, contiene también diversas propuestas para acciones de mediano y largo plazo; asimismo, es el primer proyecto con acciones y tiempos de realización minuciosamente programados; años más tarde dicho documento constituirá la aportación de la UNAM a los trabajos para la planeación nacional de la educación. Su trascendencia queda revelada en el hecho de que este proyecto será retomado y puesto en práctica tiempo después, en la gestión de Guillermo Soberón, con muy ligeras variantes y algunos elementos nuevos.

En dicho proyecto de solución al problema de la sobrepoblación, Chávez parte de las siguientes premisas: la primera es que no se puede rechazar a los estudiantes capacitados que solicitan ingresar a la Universidad; la segunda es que no se debe sobrecargar a la institución.

Para que la Universidad no tuviera que negarles la entrada a los estudiantes capaces y, a la vez, estuviera en condiciones de garantizarles una adecuada enseñanza, se emprendió la formación de un buen número de profesores; esto se consideró tan sólo un plan emergente para poder atender la demanda ya presente y la que se generaría todavía durante los años que tendrían que correr antes de que surgieran y se hicieran efectivas las primeras acciones del plan nacional.

Esta proposición está directamente relacionada con su preocupación por impedir que la sobrepoblación abatiera los niveles de enseñanza. Como la Universidad inevitablemente había crecido, para hacer frente a su población, "el paso de mayor importancia, el de urgencia inaplazable, (era) el de empezar a

---

4 El documento a que se hace referencia es el Problema de la sobrepoblación escolar..., op. cit.

formar el cuerpo de profesores que (se hiciera) cargo de esos alumnos" (5). Por ello, en 1965 se inicia el programa de formación de profesores mediante cursos en el país y el extranjero.

Este programa no sólo fue de actualización o especialización para los profesores que ya constituían la planta docente; comprendió también la formación de nuevos profesores, tanto para atender la demanda que ya se encontraba en las aulas universitarias, como para contar con los recursos humanos necesarios para llevar a cabo un proyecto de ampliación de la capacidad de admisión mediante la creación de nuevos edificios.

La idea de ampliar la capacidad de admisión no era contradictoria con su idea de que la Universidad ya no debía crecer más, era tan sólo una solución provisional impuesta por las circunstancias de los años que todavía iban a pasar antes de que surgiera el primer plan nacional de la educación superior, años en los cuales la Universidad debía tomar sus medidas preventivas para atender la demanda, distribuirla en proporciones adecuadas y evitar el abatimiento de la calidad académica.

Son interesantes los aspectos que habían sido considerados en dicho programa de formación de profesores. Una vez iniciado, éste "iría creciendo en la proporción necesaria en los años subsecuentes, hasta... tener la planta de magisterio que (requirieran) las grandes cifras de estudiantes que se (anunciaban)" (6). Ya que se contara con los profesores suficientes, la decisión inmediata sería en torno a la creación de nuevas instalaciones.

Aquí es donde Chávez hace una serie de reflexiones acerca de las condiciones en las cuales debía darse la ampliación. Bajo el

5 Idem., p. 7.

6 Idem., p. 8.

señalamiento de que la Ciudad Universitaria ya no debía crecer, Chávez cuestiona qué tipo de institución es la que debe surgir: "¿debe hacerse una nueva Universidad en la capital, independiente de la nuestra pero subordinada a alguna dependencia federal? ¿o ser una nueva Universidad Autónoma? ¿O más sencillamente, un cierto número de escuelas profesionales que en sus primeros años, en tanto completan sus carreras, trabajen dentro del marco de las exigencias académicas que les fije nuestra Universidad, pero con cierta independencia administrativa, algo así como... sucursales o instituciones afiliadas a nuestra Casa de Estudios?" (7).

En una forma por demás brillante, Chávez se anticipa a las consideraciones que unos años más tarde hará el Estado acerca de los aspectos que orientarían la política de ampliación de la capacidad de admisión dentro del sistema educativo nacional.

Respecto de las propuestas de mediano y largo plazo que Chávez presenta en el documento referido, las consideraciones que hace no son menos agudas. En primer lugar, propone que "para modificar el juego de factores actuales", es decir, la sobrecarga de la demanda en una sola institución, "habrá que lograr la desviación de un número importante de esos candidatos a otros centros educativos", propone:

- a) reforzar y mejorar "las Universidades de los Estados, fundamentalmente aquellas que (pudieran) convertirse en Universidades regionales";
- b) ampliar "las posibilidades de los Institutos Politécnicos";
- c) facilitar "la creación de instituciones particulares de auténtica seriedad académica" o abrir "nuevas carreras subprofesionales" (8).

7 Idem., pp. 8 y 9.

8 Idem., p. 4.

Independientemente de cuál de estas acciones se pusiera en práctica, la selección de los aspirantes seguiría siendo imperiosa.

Además de las acciones mencionadas, propone también la concertación de acuerdos de colaboración entre las grandes entidades encargadas de dirigir el desarrollo de la educación y aquellas otras responsables de impartirla; esto con el claro objetivo de que todas ellas, en conjunto, pudieran planear el desarrollo futuro de la educación superior, sin dejar por supuesto de estudiar "el estado de la educación en todos sus niveles... ya que cada uno es base o complemento de otros". De esta manera, participarían los siguientes organismos: "la Secretaría de Educación Pública, por cuanto de ella dependen el Instituto Politécnico Nacional y las escuelas técnicas; las Universidades de los Estados, incluyendo instituciones superiores afines, y, por último, la Universidad Nacional Autónoma de México" (9).

Chávez no dejaba un solo cabo suelto. En lo inmediato respondía con la selección rigurosa de estudiantes y con la formación de los profesores necesarios para atender a los que ingresarán; como proyecto intermedio proponía la creación de nuevas instalaciones; finalmente, como proyecto de largo plazo proponía un conjunto de acciones para repartir las responsabilidades futuras entre todas las instituciones de educación superior, mediante la creación de polos regionales de desarrollo.

Para él, la planeación educativa debía ser integral; esto significaba que debía llevarse a cabo "verticalmente, a lo largo del proceso educativo que recorre un joven, desde la primaria hasta las etapas superiores de la Universidad" y, horizontalmen-

<sup>9</sup> Idem., p. 5.

te, "a lo largo y a lo ancho de todo el país" (10).

Como veremos más adelante, el proyecto de solución de Chávez, olvidado por el Estado durante el gobierno de Díaz Ordaz, fue retomado y puesto en práctica casi en su totalidad a principios de la década de los setenta, incluso, fueron incorporadas aquellas acciones que Chávez había propuesto para lo inmediato.

Chávez es el primero en señalar la necesidad de planear nacionalmente el desarrollo de la educación con la idea de lograr una distribución menos onerosa de las cargas de la demanda. Sin embargo, que este rector sea el primero en plantearlo tampoco es casual: es el resultado de las exigencias derivadas de la presión que ya estaba ejerciendo la demanda en el nivel superior y, por supuesto, de su concepción particular sobre la forma de atenderla.

Por ello, desde esa gestión, que es cuando se reconoce que no está en manos de una sola institución resolver los problemas de atención de la demanda, hablar de la necesidad de planificar se convierte en un tema reiterado.

## II.

El rector Barros Sierra no fue en este sentido la excepción. También él consideraba que para estar en condiciones de atender la demanda era fundamental lograr una acción conjunta que llevara a la asignación de responsabilidades dentro del sistema educativo.

Sin embargo, a diferencia de Chávez, Barros Sierra no presentó un proyecto específico que ofreciera soluciones concre-

10 Discurso pronunciado el 4 de febrero de 1966, *cit.*, p. 12.

tas al problema de la demanda. La importancia de su periodo, determinada en mucho por las circunstancias vividas en 1968, que rebasaron la preocupación por la política de ingreso estudiantil, consistió en señalar los principios que debían regir el desarrollo de la educación en general, así como los de la propia Universidad, frente a la sociedad y al Estado.

Estos principios trascienden el aspecto de la admisión, ya que parten de consideraciones más profundas. Una de las críticas que Barros Sierra hiciera desde el inicio de su gestión es que se hablara tanto de reforma educativa sin que se tuvieran claros los conceptos que la involucran. Para él, "si la educación... es un factor económico y social de un pueblo, entonces cualquier reforma educativa (debía) ser diseñada en función de las metas sociales y económicas que el país se (propusiera)" (11).

Esta consideración es de un enorme alcance, pues mientras que Chávez propone un proyecto que involucra a todas las instituciones del país, pero exclusivamente en torno a la distribución de las cargas de atención de la demanda, Barros Sierra insistía en que antes de iniciar una reforma educativa, había que saber qué se quiere de ella. Esto necesariamente llevaría a una reflexión acerca de lo que se espera de la educación, para qué y para quien, dejando al último el cómo lograrlo.

Cualquier reforma universitaria debe pensarse como un movimiento nacional y, desde luego, como parte de una reforma educativa general; reforma que a su vez, tiene que ser parte de las metas sociales, económicas y políticas del país (12).

---

11 Javier Barros Sierra, 1968..., *op. cit.*, p. 65.

12 *Idem.*, p. 73.

Dentro de este razonamiento, la reforma universitaria, así como la educativa en general, debían formar parte y, a la vez, ser consecuencia de las metas que se fijaran para el desarrollo económico y social del país. La política de admisión a seguir ya no es lo más importante o urgente que hay que enfrentar, sino los requerimientos del país, en función de los cuales se dará respuesta, entre otros, al problema de la demanda. Bajo estas circunstancias, era inútil plantear siquiera que la reforma en el ámbito de la educación podía surgir de que cada universidad por su cuenta y aisladamente la planeara, o incluso que, reunidas las instituciones de educación superior, decidieran la asignación de responsabilidades para cada una de ellas:

...¿cómo se van a repartir las distintas universidades y no sólo ellas, sino todas las instituciones de educación superior del mismo nivel académico, el número de estudiantes que la República demanda? O bien, ¿qué número de estudiantes se va a poder absorber en el sistema y cuántos van a quedar afuera? Luego surge otra pregunta: ¿qué se va a hacer con esos estudiantes, se les van a abrir otras oportunidades en otros ciclos educativos? Todo esto es lo que hay que ver, pero no puede hacerlo una universidad sola y ni siquiera todas en su conjunto, ya que el sistema educativo nacional, si bien tiene como una parte importante a las universidades, no está formado exclusivamente por ellas, de donde se llega, sin más, a esta conclusión: toda planificación educativa a nivel superior, y de allí hacia abajo, debe ser forzosamente dirigida e iniciada por el Estado (13).

Si el Estado asume responsabilidades de dirección del desarrollo en la educación básica, media básica y gran parte de

13 Idem., p. 175, el subrayado es nuestro.

la educación media superior, ¿por qué debía quedar excluida la educación superior de dicha coordinación?. Las razones por las que el Estado debía asumir la planificación de la educación superior son por demás convincentes, y son éstas las que llevan a Barros Sierra a evitar calificar cualquier intento de reforma dentro de una institución como de verdadera reforma universitaria.

Incluso las reformas que él llevó a cabo en la Universidad, en lo académico, con la revisión de planes y programas de estudio, y el cambio de régimen a semestres; y en lo administrativo, con la implantación del sistema de presupuesto por programas, no estaba dispuesto a calificarlas como reformas universitarias, puesto que no dejaban de ser el resultado de esfuerzos, sin duda valiosos, pero aislados.

Estas razones para no hablar de reformas en su rectorado fueron importantes, pero hubo una de mayor peso que explica esta resistencia. Barros Sierra tenía serias reservas sobre las posibilidades de éxito que tendría promover una real transformación de la estructura universitaria, debido fundamentalmente a los difíciles términos que en ese tiempo marcaban la relación entre la UNAM y el Estado:

...dadas las limitaciones circunstanciales... era demasiado pretencioso hablar de una reforma universitaria en su totalidad, más aún cuando había... fuertes reservas sobre un cambio en la estructura; por ello me interesó, por razones incluso políticas... que se limitaran las reformas a los órdenes en que realmente podía lograrse algún progreso de importancia o significación, en los órdenes académico y administrativo (14)

---

14 *Idem.*, p. 73.



Efectivamente, en 1968 había fuertes reservas sobre un cambio en la estructura universitaria, resultado no sólo de las tensiones que por entonces se vivían en el medio estudiantil, sino además, por el total desinterés que había en el gobierno de la República sobre cualquier intento de planificación. Para decirlo en palabras de Barros Sierra, a Díaz Ordaz "jamás se le vió el menor asomo de un intento de plan en materia de educación superior" (15).

Para el rector era imposible que cada institución planteara su propia reforma, pues ésta debía ser el fruto de la participación de todo el sistema educativo, y no sólo del superior, ni mucho menos del exclusivamente universitario. Por ello señalaba al Estado como el único organismo capaz de coordinar las tareas necesarias y de vincular a las instituciones en aras de alcanzar dicho fin.

Pero, qué hacer ante un gobierno que mostraba un total desinterés e incomprensión por los problemas universitarios; ¿se debía insistir en que el Estado iniciara los trabajos de elaboración del plan nacional de educación, a riesgo de que pareciera un desatino por la imposibilidad real de llevarlo a cabo, o simplemente dejar señalado que aquél debía normar el desarrollo de la educación superior, e intentar buscar otras vías que, provisionalmente y en espera de tiempos mejores, permitieran una mínima coordinación entre las instituciones, para lograr la solución de aquellos aspectos considerados esenciales o de mayor urgencia?.

Como los problemas de las universidades no eran pocos ni sencillos y, además, necesitaban ser resueltos aun cuando las relaciones con el Estado atravesaran por una situación delicada y, por lo mismo, se careciera de la posibilidad de hacerlo conforme a un plan nacional de educación, los rectores de las

15 Idem., p. 88.

universidades, especialmente de las que tenían mayores problemas, empezaron a promover iniciativas que, por lo menos para el sistema universitario, significó poner en la mesa de discusiones los problemas de interés común. Había inquietud por conocer cuál era el estado de la educación superior en el país y cuáles sus fallas, así como por establecer las bases sobre las que debía marchar todo intento de planificación.

El centro de dichas reuniones fue la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Los antecedentes de este organismo se remontan a 1940, año en el que se reunieron informalmente en el Distrito Federal los rectores de siete universidades para intercambiar puntos de vista respecto de la situación que prevalecía en sus instituciones. Después de cuatro reuniones más, esto ya en 1950, queda formalmente constituida la ANUIES (16). El nombre que lleva lo debe a la participación que en su creación tuvieron tanto las universidades como los Institutos de Ciencias de diferentes regiones del país (17).

Las condiciones de urgencia en las que se da su creación son parecidas a las que conducirán a Barros Sierra y otros rectores a hacer uso de este mismo organismo veinte años más tarde:

16 Después de 1940 se llevaron a cabo otras cuatro reuniones: en Guadalajara (1941), Monterrey (1943), San Luis Potosí (1944) y Oaxaca (1948). En esta última es donde se llega al acuerdo de crear la ANUIES.

17 Acordaron su creación nueve universidades: la Autónoma de México, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Autónoma de Nuevo León, San Luis Potosí, Puebla, Sinaloa, Guanajuato, Yucatán y la Veracruzana; además de seis institutos de ciencias: el de Aguascalientes, el Científico y Literario del Edo. de Hidalgo, el del Edo. de México, el de Ciencias y Artes de Oaxaca, el Campechano y el de Educación Superior del Edo. de Morelos. Ver Memoria de la primera asamblea general de universidades e institutos de enseñanza superior, llevada a cabo en Hermosillo, Sonora en 1950, ANUIES, México.

La situación que había provocado la necesidad de un organismo que se aplicara especialmente del estudio de la precaria situación económica de las instituciones de enseñanza superior en México fue (resultado) de un acuerdo de la Secretaria de Educación Pública que ordenó la suspensión del subsidio federal a la mayor parte de las Universidades e Institutos del País. Esta determinación administrativa coincidió con la reunión de los Rectores en Oaxaca (18).

Desde entonces la ANUIES se constituyó en un importante foro de discusión, lo mismo para problemas de menor relevancia, frecuentes sobre todo en los periodos de tregua en la relación universidad-estado, que para la definición de aspectos esenciales en la vida de las instituciones, como el significado de la autonomía o el problema del financiamiento, recurrentes en periodos de conflicto.

A este organismo llegaron las inquietudes y problemas de las distintas universidades. En algunos casos se plantearon soluciones inmediatas, cuando los problemas que se tenían podían ser resueltos por las propias instituciones, pero en otros que implicaban indirectamente la necesidad de un plan nacional educativo se acordó la elaboración de estudios que contribuyeran a su formulación. Algo se podía hacer en tanto el gobierno no mostrara una real disposición por empezar a atender los problemas de las universidades. Mientras, la ANUIES elaboraría una serie de trabajos sobre la situación de las universidades y sus necesidades más apremiantes.

En este sentido, la UNAM tuvo una importante contribución: promovió la creación de un centro de planeación en el seno de la ANUIES:

---

18 *Idem.*, p. 19.

Por iniciativa de la Universidad Nacional, pero con gran acogida de las universidades de provincia, se estableció un centro de planeación para uso de la ANUIES de la República, para el cual los recursos humanos y materiales fueron aportados, principalmente, por quien tenía, además, experiencia en la materia: la Universidad Nacional; este órgano ha funcionado a partir de 1968, (y) con más intensidad en 1969 y principios de 1970 (19).

A la gestión de Barros Sierra se debe principalmente la ~~realización del primer trabajo de importancia para la planeación~~ nacional de la educación superior: el "Diagnóstico preliminar de la Educación Superior en México". En mayo de 1969 se llevó a cabo en Tamaulipas la XI asamblea de la ANUIES; en esta reunión se acordó la preparación de un estudio que "proporcionara las bases para que las universidades definiesen sus necesidades y de este modo pudiesen negociar con el gobierno federal su financiamiento" (20). Este fue finalmente presentado en marzo-abril de 1970, todavía durante la gestión de Barros Sierra. Aunque el móvil de su realización fue la crítica situación financiera por la que atravesaban las universidades una vez congelados sus subsidios, ~~misma que las llevó a dar elementos para una negociación frente~~ al gobierno de Díaz Ordaz, lo cierto es que dicho diagnóstico aportó una gran cantidad de elementos para estudios que se realizaron con posterioridad.

La estructura de la ANUIES permitía la participación e iniciativa de cada uno de sus miembros, en la discusión y solución de los problemas que le llegaban, pero no cancelaba la posibilidad de que el Estado también participara. En la misma

---

19 Idem., p. 174.

20 Ver Pablo Latapí, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Nueva Imagen, 1981, p. 160.

medida que las instituciones asociadas tenían derecho a "obtener la intervención de la Asociación para la resolución de sus problemas", la ANUIES también tenía la responsabilidad de ser el organismo "coordinador de las instituciones de educación superior entre sí y de éstas con las autoridades educativas federales y estatales (21).

Cuando Barros Sierra promovió el fortalecimiento de las actividades en la ANUIES, no había otro recurso para que las instituciones empezaran a discutir sus problemas. La UNAM atravesaba por problemas particularmente difíciles, que no eran sino el reflejo de la crisis que vivían todas las universidades del país. Esto la hacía tener mayores iniciativas que el resto, por la urgencia que había de encontrarles solución. El que su rector haya recurrido al organismo que las mismas universidades habían creado, en ningún momento significó dejar de reconocer que el Estado era el que debía dirigir todo plan educativo, pero frente a la imposibilidad de agruparse en torno a un proyecto estatal, lo hicieron en un organismo que representaba sus inquietudes y que, a la vez, podía fungir como intermediario entre las universidades y el Estado.

La ANUIES fue el único medio del que se podía disponer en este periodo, ya que incluso las puertas de la Secretaría de Educación Pública, presidida por Agustín Yáñez, se encontraban cerradas. Al respecto Barros Sierra decía lo siguiente:

... de la Secretaría de Educación Pública sólo percibí, en el transcurso de mi cuatrienio en la rectoría, una constante insistencia sobre la uniformación del calendario escolar, pero un interés prácticamente nulo ante cualquier reforma que verdaderamente se refiriera

---

<sup>21</sup> Estatuto de la ANUIES, art. 19 inciso c) y art. 10., versión aprobada en enero de 1961.

a lo profundo de la vida académica... Nunca encontramos en esa dependencia del Ejecutivo el mínimo interés por un planificación de la enseñanza superior (22).

El único trabajo de importancia sobre educación superior que la SEP realizó en este periodo, es un documento suscrito por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en fecha posterior al informe presidencial de septiembre de 1968. Más que un proyecto de desarrollo de la educación superior, su importancia consiste en señalar las "fallas" que este nivel educativo tiene y en reiterar la necesidad de buscarles solución.

Entre los aspectos que destacan en el documento hay dos que llaman particularmente nuestra atención: por un parte, es reveladora la marcada preocupación que existía por la población estudiantil, en tanto participe real o potencial de "disturbios" en las instituciones de enseñanza, consideración bastante explicable después de 1968, y por otra, porque pone de relieve la situación de vulnerabilidad en las universidades:

Los síntomas que permiten advertir la exigencia de una profunda reforma educacional se han avivado en los últimos tiempos. Pueden mencionarse brevemente algunos... los disturbios estudiantiles de 1968, fríamente analizados, revelaron indirectamente que existen deficiencias visibles en la formación del grupo social, un bastante de inadaptación de los estudiantes al conglomerado mexicano, falta de vinculación entre diferentes estamentos, y en el fondo, un artificial conflicto entre generaciones. Esos trastornos pusieron en evidencia asimismo lo vulnerable que son los institutos donde ella se imparte frente a cualquier

---

22 Javier Barros Sierra, 1968... op. cit., p. 87.

acometida de dentro o de fuera que tenga por contenido cuestiones ajenas a la vida propia de ellos (23).

Proponer una verdadera reforma educativa no era cosa sencilla, había que constituir, como ya lo había señalado Barros Sierra, para qué y para quién es la educación, y esto a su vez, respecto a la parte de los que reciben la enseñanza y a la de las instituciones que tienen a su cargo la responsabilidad de impartirla.

Pero además, el Estado tenía otro problema en el terreno de la educación superior, el de entender y reconocer el significado de la autonomía en las universidades, situación nada sencilla en este periodo, en el que lejos de considerarlas como parte importante para el desarrollo económico y social del país, el Estado las veía como organismos con intereses ajenos e incluso opuestos a los suyos.

¿Cómo podría el Estado iniciar y dirigir un plan nacional que asignara responsabilidades concretas a cada una de las instituciones, si aquél partía del hecho de que las universidades, con su régimen de autonomía, podían gobernarse según sus propias leyes, para cumplir con fines que consideraba muy apartados de los suyos?

Mientras el Estado crea que la Universidad es un ente en cierto modo hostil, mientras se empeña en no comprender sus fines, sus objetivos y los móviles que animan a los universitarios; mientras el Estado no respete en toda su amplitud la autonomía universitaria para que la Institución pueda cumplir en la mejor forma

---

23 Consejo Nacional Técnico de la Educación, La reforma integral a la educación superior, VIII Asamblea Nacional Plenaria, p. 2

sus fines, tal como se concibió en la ley, siempre habrá muy graves tropiezos y muy graves problemas (24).

La crisis de la relación entre la Universidad y el Estado en este periodo plantea por primera vez la necesidad de esclarecer los términos en que el segundo regiría el desarrollo de la educación superior, así como su forma de participación en las instituciones.

La gran aportación de Barros Sierra en este sentido, es la definición magistral que logra hacer de lo que es la autonomía universitaria:

Autonomía universitaria es, esencialmente, la libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura. Esta autonomía académica no existiría de un modo completo si la Universidad no tuviera el derecho de organizarse, de funcionar y de aplicar sus recursos económicos como lo estime más conveniente, es decir, si no poseyera una autonomía administrativa; y si no disfrutara de una autonomía legislativa, que es su capacidad para dictarse sus propios ordenamientos. Todo ello, por supuesto, dentro de las líneas generales trazadas por la Ley Orgánica (25).

Barros Sierra define la autonomía en términos distintos a los de la simple idea de extraterritorialidad o de institución separada de la sociedad. La define como el compromiso que la Universidad tiene con la nación, pero fundamentalmente lo hace en

24 Javier Barros Sierra, 1968... *op. cit.*, pp. 94 y 95.

25 *Idem.*, p. 194. Esta definición de autonomía ha pasado a la historia de la Universidad como verdadero acto político, ya que se da para exigir el respeto a la vida académica de la Universidad en un momento particularmente difícil: frente a la ocupación de que fueron objeto los recintos universitarios por parte de regimientos militares.



defensa de la libertad que la institución tiene para enseñar, investigar y difundir la cultura, es una autonomía académica que conlleva una necesaria autonomía administrativa.

Desde entonces, todo intento de elaboración de plan nacional por parte del Estado estará marcado por la preocupación de establecer normas que le permitan coordinar a las diferentes instituciones de educación superior en torno a un proyecto.

Esto incluso queda señalado en el documento del Consejo Nacional Técnico de la Educación:

La reforma educacional contemplada... tiene que afectar necesariamente condiciones preestablecidas; dar cuerpo a numerosas y complicadas relaciones; engendrar organismos novedosos; originar derechos de particulares, y en general, ha de producir un complejo de relaciones jurídicas no previstas en estructuras legislativas existentes. La reforma no debería producirse en un vacío legal (26).

El movimiento del 68 demostró, entre otras cosas, la tenacidad con la que los universitarios podían defender la autonomía de sus instituciones. Por ello, iniciar cualquier intento de plan nacional, implicaba, para el Estado, la necesidad de establecer las normas que le permitieran llevarla a cabo, sin menoscabo de la autonomía de las instituciones.

La rectoría del Estado en el desarrollo de la educación superior debía ser ejercida, pero la forma de llevarla a cabo no podía ser el resultado de decisiones tomadas en la SEP, ni de su imposición en las universidades. La SEP podría tomar decisiones

---

26 Consejo Nacional Técnico de la Educación, La reforma integral... *op. cit.*, p. 14.

en todo lo concerniente a los niveles educativos previos al superior e incluso exigir su aplicación sin mayores trámites, pero en las universidades la acción de esta secretaría no podría darse en el mismo sentido, precisamente por el régimen de autonomía de aquéllas, el cual impediría cualquier imposición.

Debia ser mediante un organismo que además de agrupar a las universidades, así como a otras instituciones de educación superior, incluso de la iniciativa privada, no cancelara la posibilidad de participación del gobierno. El organismo deseado no podía ser otro que la ANUIES, al que las mismas instituciones reconocían como su legítimo representante.

Una vez que el Estado reconoció que la ANUIES era el organismo idóneo para emprender la planeación nacional de la educación superior, ahora sólo era necesario impulsar su actividad. Y así se hizo, sólo que hasta el inicio del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976).

Barros Sierra reiteró la necesidad que había de un plan nacional para la educación superior, pero fundamentalmente señaló y definió los principios que debían regir la relación de la Universidad frente al Estado; esa fue su gran aportación.

Su gestión marcó el inicio de una etapa en la que el problema de atención de la demanda ya no era visto a través de aquella vieja definición que consideraba a la Universidad como "un organismo destinado a la orientación y vigilancia de la educación en todo el país" (27) y, por lo tanto, responsable

27 Aunque no en la pureza del decreto de abril de 1917, donde se asentaba lo anterior, la idea de la Universidad como centro nacional de cultura por excelencia prevaleció. Se reconocía a ésta como formadora en las áreas de la ciencia y las humanidades, mientras que "el Estado se reservaba el derecho de impartir educación de naturaleza técnica, y el de establecer otros institutos de tipo superior, si así lo consideraba adecua-

única ante las necesidades de la educación superior, sino que empezaba a plantearse que el compromiso educativo de la Universidad; y sobre todo el que se refiere a la formación de los jóvenes debía ser comprendido en un ámbito más amplio.

En lo sucesivo, empezará a haber una mayor actividad en la ANUIES. La Universidad empezará también a discutir sus propios problemas y proyectos en este foro, en búsqueda de soluciones conjuntas.

### III.

La gestión de Pablo González Casanova se ubica en un periodo en el que el nuevo gobierno de la República tiene como aspiración fundamental la de restablecer una funcionalidad quebrantada. Es un periodo de "recuperación inestable", como bien lo titula Olac Fuentes Molinar:

En el momento de la sucesión presidencial de 1970, las consecuencias del 68 subsisten como problema político. Los primeros años del gobierno de Luis Echeverría, incluso su campaña electoral, estarán marcados por iniciativas, no siempre continuadas ni coherentes, orientadas a recuperar el consenso perdido en los años de la crisis y a reincorporar a la univer-

---

do". Dicho sea entre paréntesis, esta definición de Universidad, al igual que la primera que se dió sobre la autonomía, son ilustrativas de la distancia que por entonces mediaba entre la Universidad y el Estado, y de lo lejos que se estaba de llegar a proponer que éste rigiera el desarrollo de la educación superior. Ver Consuelo García Stahl, Síntesis histórica..., *op. cit.*, capítulos XII y XIV.

sidad a los proyectos estatales (28).

Recuperar una legitimidad que estaba siendo cuestionada no era una tarea sencilla para el gobierno de Luis Echeverría, pues entre otros aspectos, pesaba en su contra el haber sido el secretario de Gobernación en el régimen que había dispuesto la represión como respuesta al movimiento del 68.

Tenia que empezar por levantar la barrera impuesta a las universidades. Díaz Ordaz visualizaba a éstas como problema en la medida que guardaba sus reservas respecto a dos situaciones: "la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal" (29).

Díaz Ordaz había congelado los subsidios e indirectamente había favorecido una política de restricción al crecimiento de las universidades; si se quería lograr la reconciliación con éstas, había que empezar por modificar dicha actitud.

Luis Echeverría, como todos sabemos, efectivamente marcó una nueva línea en la relación del gobierno con las universidades. Su política fue la de expansión del sistema escolar mediante el incremento de los subsidios otorgados a las instituciones. Esta expansión le permitió dar a su política una imagen democratizadora. "En el discurso estatal... los motivos centrales... serán la aportación que la educación superior puede hacer al desarrollo económico y la función democratizadora implícita en la ampliación de las oportunidades escolares" (30).

---

28 Olac Fuentes Molinar, Las épocas de la universidad mexicana, Cuadernos políticos, No. 36, abril-junio de 1983, p. 52.

29 Idem., p. 51.

30 Idem., p. 52.

Mientras que en la práctica se promovía la expansión del sistema, en la prédica dicha expansión posibilitaba hablar de igualdad de oportunidades; como resultado de esto en el respeto a la autonomía de las universidades los proyectos conformaban una política caracterizada como de "apertura".

Es en estas condiciones que da inicio la gestión de Pablo González Casanova. Tanto este rector como Barros Sierra coincidían en que el fenómeno de la demanda no era el problema más importante para la universidad. Sin embargo, mientras que para González Casanova lo fundamental era plantear los cambios estructurales que la Universidad debía experimentar para dar atención a poblaciones numerosas, sobre la base de que no se debía cuestionar el crecimiento de la demanda, ni la expansión del ingreso en función de la capacidad de admisión de la UNAM; para Barros Sierra lo importante era la formulación de un plan nacional que permitiera, entre otras cosas, la solución de problemas universitarios que hasta entonces habían sido considerados como responsabilidad exclusiva de la UNAM, como el de la atención de la demanda.

La gestión de González Casanova ha trascendido por el trabajo realizado en pro de la "Universidad de masas", e incluso se ha llegado a hablar de la existencia de un proyecto acabado de Universidad durante su efímero rectorado. Creemos sin embargo que fueron trazadas tan sólo las grandes líneas, las de la conceptualización de lo que "debería" ser la Universidad para dar servicio a poblaciones cada vez más numerosas, y del nuevo sentido que tendría la educación. Esta trascendería las fronteras de la escuela, sería corresponsabilidad de todos los sectores productivos y sociales. González Casanova planteó un proyecto radicalmente distinto y, en muchos sentidos, opuesto a los que le antecedieron.

Al iniciar su gestión como rector de la UNAM planteó varias preguntas que son el reflejo de su inquietud por el rumbo que la Universidad debía tomar:

¿Qué universidad queremos todos y cada uno de los universitarios? ¿Queremos realmente una gran Universidad?... ¿Queremos una reforma universitaria? ¿Y en qué consiste ésta? (31).

Estas preguntas rigieron cada una de sus acciones posteriores. Bajo la idea de forjar una gran universidad y de reformarla desde sus raíces más profundas había un viejo anhelo: lograr la democratización de la enseñanza, que según González Casanova, se alcanzaría mediante la apertura a un cada vez mayor número de estudiantes, lo que no significa igualdad de oportunidades en la educación, así como mediante una mayor participación de aquellos en el gobierno de las universidades.

Siempre abogó porque la Universidad asumiera el papel de formadora de masas. Insistía en este punto de manera especial, porque consideraba que no se podía ni se debía seguir evadiendo una situación que era inevitable desde el momento en que las tasas de crecimiento de la población anunciaban la necesidad de educación para una población numerosa:

En todas las universidades de hoy se da un problema de crecimiento simultáneo de la población que demanda educación en forma masiva, y de una juventud que se siente rechazada, inconforme e incluso angustiada con su futuro individual (...). Estas circunstancias afectan la vida misma de nuestras instituciones, ya por la

---

<sup>31</sup> Centro de Estudios sobre la Universidad, Pablo González... *op. cit.*, "Discurso de protesta como rector", p. 40.

plétora de estudiantes, ya por los fenómenos psicológicos y políticos que suelen alcanzar formas particularmente violentas, ya por la incapacidad de la sociedad y la Universidad de autotransformarse a tiempo en formas creadoras y positivas (32).

Sin embargo, de acuerdo con este nuevo esquema de apertura ilimitada, la Universidad debía plantearse muchos cambios para estar en condiciones de llevarlo a cabo. El primero de ellos, según González Casanova, consistía en "cambiar el concepto mismo de Universidad", lo cual implicaba, a su vez, "cambiarlo en todas sus funciones, sus relaciones o características": en otras palabras, había que redefinir el sentido de la Universidad, así como el de cada uno de sus componentes (escuela, profesor, alumno) y el de las nuevas relaciones que tendrían entre sí.

Asumida su nueva función de formadora de masas, la Universidad tendría que modificar el papel asignado a la escuela. La formación de los jóvenes ya no sería exclusiva de las escuelas o de sus aulas, en ella participarían también hospitales, fábricas, institutos, etc. Habría un proceso de "exclaustración" mediante el cual el estudiante aprendería haciendo en las fábricas, aprendería investigando en los institutos, o incluso enseñando como profesor en los niveles educativos inferiores.

La escuela así se verá complementada por los centros asociados a la Universidad, por los institutos, hospitales, bibliotecas, salas de cultura, que colaboren en la educación y abran sus puertas a la misma; por las tele-universidades de circuitos abiertos y cerrados, y siempre en combinación con las oficinas centrales de redacción de textos, de redacción de cursos por

---

32 Idem., "La Universidad y el Sistema Nacional de Enseñanza", p. 49.

correspondencia, de elaboración de programas, de diseño de pruebas, exámenes, y otras formas de evaluación de lo que el estudiante ha aprendido (33).

Al igual que hay un cambio en la visión de escuela, el concepto de profesor también tendría que experimentar un cambio: la actividad de éste no se circunscribiría sólo a la cátedra en las aulas, comprendería la elaboración de libros programados o convencionales, la enseñanza a través de canales de televisión o circuitos cerrados, así como la asesoría a pequeños grupos de estudiantes de diferentes partes del país, para resolver las dudas que éstos tuvieran de lo aprendido a través de la televisión.

Por otra parte, bajo la idea de integrar un sistema nacional de estudiantes-profesores, al cuerpo de profesores existente se agregarían los alumnos de los diferentes niveles. Estos debían ser profesores del nivel inmediato anterior a aquél en el que estuvieran o del que fueran egresados. Para esto se pensaba que sería imprescindible la integración de un sistema nacional de servicio educacional que condicionara la obtención de un título o grado a la realización de un servicio social, mismo que consistiría en impartir enseñanza en el nivel previo durante un determinado tiempo:

La creación de un sistema de estudiantes-profesores cada vez más amplio se hace necesario; el estudio de un sistema nacional de servicio educacional, de un sistema de servicio obligatorio educacional mediante el cual todo estudiante, para obtener un título o grado, deberá seguir cursos e impartir cursos en proporciones que fijan los distintos Consejos Técnicos, parece un tema de análisis obligado e impostergable. Este sistema no

---

33 *Idem.*, p. 51.



sólo resolvería el problema de movilización de los recursos humanos disponibles, sino un problema pedagógico bien conocido: que nada se aprende mejor ni más bien que lo que se enseña... (34).

Otro aspecto que no quedaba olvidado en la reforma era la investigación. En su proyecto, González Casanova señalaba que había que conceder a la investigación y a los institutos donde se realiza, "un peso mucho mayor en el cuadro de la Universidad"; esto implica, señalaba González Casanova, "la creación de grandes institutos de investigación con sus distintos departamentos, secciones y programas a los cuales siempre quede adscrito el estudiante-investigador. Este proyecto... debe ser el que amerite nuestra máxima preocupación en una Universidad que cumplirá con su cometido en la medida en que forme profesores e investigadores en los estudios de postgrado y dé un gran impulso a la infraestructura de la investigación científica y humanística del país" (35).

Todas estas reformas llevarían implícita la necesidad de reformar los currículos, para "permitir al estudiante el que aparte de los planes generales de estudio (pudiera) seguir una infinidad de planes particulares interdisciplinarios, de acuerdo con las necesidades del trabajo científico y técnico" (36).

<sup>34</sup> Idem., "Algunos prejuicios sobre la educación superior", p. 81.

<sup>35</sup> Idem., p. 52. El de la investigación era un proyecto de importancia, pero lamentablemente no llegó a cristalizar en la fundación de la Ciudad de la Investigación que González Casanova tenía proyectada. En este centro se congregarían y formarían "los especialistas sin los cuales no (sería posible tener) jamás, ni tecnología ni ciencia hecha por mexicanos", Gastón García Cantú, Universidad y antiuniversidad, Cuadernos de Joaquín Mortíz, México, 1973, p. 71.

<sup>36</sup> Centro de Estudios sobre la Universidad, Pablo González... op. cit., "La Universidad y el Sistema Nacional de Enseñanza", p. 53.

Además de la flexibilidad que tuvieran los currículos para poder realizar trabajos interdisciplinarios, también se pretendía que su contenido ofreciera al estudiante la posibilidad de que sus estudios fueran preparatorios o terminales en cada nivel educativo, o cada tres o seis años.

Estos aspectos quedaban comprendidos en lo que González Casanova llamó reforma académica, que en términos amplios se traducía en el establecimiento de una "Universidad Abierta". Esta constituía su ideal de reforma, porque su creación, a la vez que permitiría una total innovación del sentido de la enseñanza y del papel que en ella tendría la Universidad, formalmente representaba la solución al problema de atención de grupos numerosos.

En su forma extrema de aplicación, la reforma académica supone el establecimiento de una "Universidad Abierta" que combine las técnicas clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, el diálogo o la conferencia con la producción de material didáctico, las casas de cultura, con los centros de producción y de servicios, las bibliotecas y seminarios con las clínicas... (37).

Además de la reforma académica y como parte de su proyecto de democratización, González Casanova propuso otro tipo de reforma que se orientaría a la modificación de las pautas de

---

37 *Idem.*, p. 105. A una década de haber iniciado el sistema de Universidad Abierta podemos hablar de algunos de sus resultados. Estos han sido diferentes de los que pretendía su creador: su cobertura ha sido menos de la esperada y los recursos humanos requeridos para mantenerla han sido elevados, por encima incluso de lo que implicaría dar atención a grupos numerosos en un sistema escolarizado. Los planes de estudio han sido en lo general adaptaciones del sistema de sesiones semanales de los cursos que se imparten en el sistema tradicional de enseñanza.

participación dentro de la Universidad. En sus palabras, dicha reforma consistiría en:

... aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes, e incrementar su participación y su influencia en la toma de decisiones por lo que se refiere a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración de presupuestos, y, en general, definición de derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria (38).

Conforme señalamos los aspectos principales de su proyecto de reforma, varias preguntas van surgiendo. ¿Cómo llevar a cabo el proceso de exclaustación para la enseñanza de los estudiantes, sobre todo el que se llevaría a cabo en los centros productivos? ¿Cómo lograr que dichos centros coincidieran y se interesaran por ser escuelas de formación en las que se aprendiera haciendo o incluso discutiendo acerca de los problemas de la explotación y de la enajenación del trabajo? ¿Acaso el proyecto de González Casanova no invocaba un principio moral común que orientara a todos hacia un mismo ideal democratizador de la educación y de la sociedad en su conjunto?

En el proyecto de González Casanova abundan las reflexiones de carácter ético acerca de lo que debe ser la educación, no sólo la superior, sino la de cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo. Pero ésta es una reflexión sobre el deber ser que no sólo cuestiona las formas de organización de las escuelas y el sentido que tiene la enseñanza que imparten, sino que trasciende el ámbito educativo para cuestionar y señalar lo que

---

38 "Nuevas responsabilidades", Discurso del rector en la Asamblea Extraordinaria de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, celebrada el 27 y 28 de agosto de 1971 en Toluca, Centro de Estudios sobre la Universidad, Pablo González..., *op. cit.*, p. 106.

debe ser la sociedad entera, y es aquí donde quizá reside la explicación de los límites impuestos a su rectorado.

Para González Casanova lo importante fue señalar los principios morales que regirían su rectorado, pero se olvidó de plantear cómo podrían ser llevados a la práctica. Esta ausencia de pragmatismo, explicable en el que fuera el autor de La democracia en México, intelectual empeñado en cambiar la estructura de la sociedad hacia rumbos de mayor igualdad, era sin embargo injustificable en quien tenía como responsabilidad regir los destinos de una institución de carácter nacional. No obstante los nuevos términos de la relación con el Estado, había límites que se debían tener muy presentes, pues no se podían transgredir bajo una idea equivocada de las posibilidades ilimitadas de la autonomía.

¿Cómo exigir al Estado los recursos económicos necesarios, sin traba alguna, para que la Universidad de masas diera atención a cuantos lo demandaran, bajo nociones educativas todavía dudosas en sus formas de aplicación y, al mismo tiempo, constituirse en el impugnador de cada una de las acciones de ese Estado al cual se le exigía cumplimiento inmediato e incondicional de sus obligaciones frente a las universidades? ¿No resultaba contradictoria esta posición en una etapa en la que, además, apenas se empezaban a construir los principios de una relación de respeto y colaboración entre ambas entidades?

Años después de haber salido de la rectoría, en respuesta a un artículo en el que se le hacen varias imputaciones, como la de haber carecido de una posición definida, González Casanova hace una afirmación que bien puede constituirse en la crítica a su propia gestión:

... en la rectoría definí cada vez más mi posición política e ideológica. Lo que es más, pocas administra-

ciones en la historia de la UNAM han definido tanto su posición en favor de las causas populares, democráticas y antiimperialistas. Siento que "quizás", esa definición fue parte de la crisis que me llevó a la renuncia en las condiciones concretas que vivía la Universidad y la izquierda organizada (39).

Recordemos que González Casanova se vió impelido a renunciar a su cargo dos años antes de que éste concluyera. Su definición política e ideológica a favor de las causas democráticas tuvo sin duda mucho que ver. Su preocupación por promover el incremento de organizaciones de base, al estilo partidario, cosa de la que se cuidaron otros rectores, el mismo Barros Sierra, fue su propia trampa.

A la mitad de su rectorado se dieron dos hechos de particular importancia que tuvieron relación directa con su renuncia; esto sin olvidar que el ambiente en el cual se dieron era el de una constante agresión a distintas universidades del país: la acción de un pretendido grupo de normalistas que ocuparon la Facultad de Derecho y que solicitaban ingresar a dicha facultad "revalidando las asignaturas aprobadas en la Escuela Nacional de Maestros, cursando, para regularizar su expediente, tres o cuatro materias que ellos mismos (habían) elegido y supuestamente aprendido con profesores asignados por el comité de lucha de esa facultad". Aunque esta era la demanda inicial, más tarde surgió otra: fundar una Escuela de Derecho Popular, y varias más, cambiantes casi por principio, quizá con el único fin de impedir la solución de los problemas y "cerrar los caminos legales para desacreditar a la autoridad" (40).

<sup>39</sup> Pablo González Casanova, "Carta al Consejo Editorial", Cuadernos Políticos, No. 10, octubre-diciembre de 1976, p. 99.

<sup>40</sup> Gastón García Cantú, Universidad y..., op. cit., pp. 66 a 69.

El otro problema, que prácticamente determinó la salida de González Casanova, fue el movimiento de huelga realizado por el recién constituido Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM).

Al igual que el movimiento de los normalistas, este conflicto era más político que laboral; baste señalar que de 17 prestaciones solicitadas por el sindicato, la UNAM otorgó 26. No obstante esta disposición de las autoridades por resolver el conflicto, el sindicato no resolvió levantar la huelga, sino hasta que se aceptaran dos cláusulas más que dentro de los ordenamientos legales de la UNAM eran imposibles. La primera era la firma de un "contrato" colectivo de trabajo y no de un "convenio" colectivo, como proponía la UNAM, basada en que la institución no es una empresa que viva de la plusvalía de sus trabajadores; la segunda demanda era la aceptación de una "cláusula de exclusión" propuesta por el sindicato, pero que la Universidad no podía aceptar porque con ello hubiera legitimado un recurso persecutorio de los trabajadores (41).

González Casanova renuncia el 16 de diciembre de 1972. Un mes después, el nuevo rector y el sindicato firman un paquete de 14 puntos que constituyeron las bases para la formulación de un "convenio" colectivo. Además de que no se negoció el "contrato" ni la "cláusula de exclusión", llama la atención que el acuerdo al que se llegó tuvo un elemento determinante: la disposición de los trabajadores de llegar a una negociación. Esta no se tuvo con González Casanova a pesar de los ofrecimientos que éste les hizo.

Aunque la explicación de esta actitud del sindicato forma parte de las cosas que son difíciles de comprobar, podemos adelantar una de las hipótesis y decir que, en 1972 el problema

41 La recuperación de lo sucedido en este periodo se encuentra claramente explicado por Gastón García Cantú en Universidad y..., op. cit., pp. 67, 68 y 104.

no era laboral sino político, y que sus raíces se encontraban en la definición misma que González Casanova había hecho del papel social que tocaba jugar a la Universidad en la sociedad y de las pautas de autonomía que dicha definición marcaba frente al Estado. En la figura del rector se entremezclaban de especial manera las inclinaciones del sociólogo que dedicara su obra más importante al estudio de la democracia, con los anhelos por lograr una Universidad que se constituyera en conciencia crítica de la sociedad y, aunque esto no siempre se hiciera explícito, del mismo Estado. Entonces, hechos y declaraciones se conjugaban para dar por resultado una noción de Universidad volcada hacia las masas, preocupada por ser el receptáculo y la satisfactoria de problemas sociales que la trascendían, y por ser la primera en mostrar una actitud democrática frente a sus propios trabajadores, sólo que con una definición de autonomía que veladamente alentaba la idea de soberanía.

Todas estas definiciones, intenciones y compromisos, crearon una bola de nieve que creció en muy poco tiempo, pues había todo un ambiente propicio para ello. Fue esta misma la que aplastó bruscamente los propósitos de un rector que se desarrolló más en el terreno de las reflexiones de carácter ético, olvidando que había que pensar también en la forma de volverías terrenales, así como en las circunstancias por las que atravesaban las Universidades. Después de 1968 el Estado podía reconocer necesidades, emprender cambios y estimularlos, pero siempre bajo la idea de "ajustar" la estructura de las instituciones a las nuevas demandas; no podía permitir el riesgo de una Universidad contestataria frente a todo acto del sistema y del gobierno, ni tampoco aceptar un poder erigido por encima del mismo Estado. Los trabajadores constituyeron, perdidos en la fuerza que se les había otorgado, en los verdugos del mismo rector que tanto se había preocupado por sus reivindicaciones, y quizá, en el instrumento ideal de fuerzas externas deseosas de interrumpir un proceso riesgoso.

En lo que se refiere a la trascendencia de su proyecto en el terreno de la planeación nacional de la educación superior, podemos decir que aportó valiosos elementos en el foro de la ANUIES, algunos de ellos fueron recuperados y analizados tiempo después, ya con la participación del Estado, aunque bajo principios diferentes. Esta contribución se encuentra contenida en el discurso que González Casanova dirigió a la XIII Asamblea de la ANUIES, celebrada los días 20 y 21 de abril de 1971 en Villahermosa, Tabasco.

En esta reunión, González Casanova hizo un minucioso análisis de las deficiencias del sistema educativo y propuso que fueran considerados diversos problemas en el proyecto para reformar la enseñanza.

Entre estos aspectos destaca su proposición sobre modificar la Ley Orgánica de la Educación, "a fin de coordinar y programar, a nivel nacional, los objetivos de aprendizaje, investigación y difusión de la cultura, de establecer el sistema nacional de créditos y la cooperación y combinación en la enseñanza disciplinaria e interdisciplinaria del sistema universitario, normal, politécnico, de enseñanza agrícola y de otras enseñanzas especializadas" (42).

Muchos cambios habían ocurrido desde 1941, año en el que fue aprobada la Ley Orgánica de la Educación Pública; por lo mismo, la complejidad del sistema educativo en los setenta hacía necesaria su actualización en diversos aspectos.

La urgencia de una nueva ley había sido señalada por Díaz Ordaz en su 4o. informe de gobierno, pero es Luis Echeverría el

---

42 "Discurso en la XIII Asamblea de la ANUIES", Centro de Estudios..., op. cit., p. 93.



que la crea. Con la nueva Ley Federal de Educación, aprobada el 27 de noviembre de 1973, quedaron abrogados todos aquellos artículos de la vieja ley que se encontraban comprendidos en la nueva (43).

González Casanova también insistía en la necesidad de "mantener expresamente en la Ley Orgánica la autonomía de las universidades como forma de preservar la libertad de cátedra, de crítica institucional y sistemática, la designación de autoridades y la asignación de recursos según los propios planes que las universidades" establecieran (44).

Reconocer la autonomía de las universidades en el régimen de derecho fue una demanda de gran importancia para las instituciones educativas, ya que de lograrse, les permitiría regular sus relaciones con el Estado, sin correr el riesgo de las interpretaciones particulares que cada gobierno pudiera hacer sobre este elemento esencial.

La elevación de la autonomía a rango constitucional se llevó a cabo un sexenio después, durante el régimen de José López Portillo. La necesidad de modificar la ley de educación y de hacer explícito el reconocimiento de la autonomía de las universidades, así como la urgencia de llevar a cabo una reforma de la educación universitaria, con todos los aspectos que ésta debía considerar, fueron problemas ampliamente discutidos en la ANUIES.

De su discusión surgieron una serie de acuerdos que fueron plasmados en el documento conocido como "Declaración de Villahermosa". Además del acuerdo de promover una reforma integral de la

43 "En tanto se expidan los reglamentos que se deriven de esta Ley, quedan vigentes en lo que no se le opongan, los expedidos con fundamento en la Ley Orgánica" de la Educación Pública. Ley de Educación, 2o. artículo transitorio.

44 Discurso en la XIII Asamblea de la ANUIES, Centro de Estudios..., op. cit., p. 94.

educación, este documento contiene trabajos específicos tendientes a lograr, en primera instancia, una coordinación de las instituciones de educación superior en torno a la creación de un sistema nacional de equivalencias y al estudio de las variaciones educativas regionales, sectoriales e institucionales. Asimismo, ratifica la proposición hecha por González Casanova para que los planes de estudio del bachillerato fueran terminales o propedéuticos, y los de licenciatura contemplaran salidas laterales.

Aun cuando durante su gestión se celebró solamente otra reunión de la ANUIES, que a su vez generó el documento conocido como "Acuerdos de Toluca" (agosto de 1971), es posible decir que la reunión de Villahermosa marcó el inicio de una nueva etapa en la relación de las universidades y el Estado. A partir de entonces las reuniones y acuerdos logrados en la ANUIES empezarán a ser sistemáticos, por ser éste el interlocutor reconocido por ambas entidades. La reunión de Villahermosa fue la primera expresión de una serie de planteamientos que se dieron en reuniones posteriores de la ANUIES y que en conjunto fueron configurando un proyecto de reforma de la educación superior.

Así pues, al finalizar la gestión de González Casanova había fundamentalmente dos proyectos de atención de la demanda: el de Chávez, en favor del control del crecimiento de la institución, que no del sistema educativo, y el de González Casanova, en favor de la atención masiva de estudiantes. También, por supuesto, estaban las consideraciones hechas por Barros Sierra acerca de la autonomía que debía serle reconocida a la institución y sus reflexiones sobre el papel de la Universidad en la sociedad y en el sistema educativo.

## CAPITULO IV

## Hacia la estabilización definitiva del crecimiento

... la Universidad no es sino una parte del sistema educativo nacional y no se ve ninguna razón válida para afirmar que la Institución deba recibir a cuanto joven toque a sus puertas

Javier Barroserra

Después de una política de admisión de puertas abiertas, breve por la inevitable renuncia de González Casanova, en la Universidad es instaurada una nueva política de admisión que tiene como finalidad la estabilización definitiva del crecimiento.

A partir de 1973 el ingreso de estudiantes es limitado a cifras constantes para todos los años y para cada uno de los niveles: se estima en 40 mil plazas el ingreso máximo para el bachillerato y en una cantidad similar para la licenciatura.

A diferencia de las políticas de admisión anteriores, la nueva ya no quedará supeditada a los cambios dictados por las circunstancias y orientaciones propias de cada rector, o por lo menos no en sus líneas generales. Con la aplicación de las nuevas cifras de admisión la Universidad pretende mantener en forma definitiva el crecimiento de su población en límites apropiados para su desarrollo.

Esta política de admisión no es sin embargo nueva, la paternidad de la misma corresponde a Ignacio Chávez. Este rector elaboró en 1965 un proyecto que detalla el conjunto de medidas

que, según su concepción, había que adoptar para poder dar solución al problema de la sobrepoblación escolar (1). El antecedente inmediato de este proyecto fue el control del ingreso ejercido a través de la aplicación del examen de admisión.

Cuando Chávez presentó dicho proyecto, en enero de 1965, estaba por finalizar su primer periodo como rector; no obstante, sabía que de ser reelecto para un segundo periodo, lo cual ocurrió un mes después, tendría 4 años más para llevarlo a la práctica, pero las circunstancias a las que se vio enfrentado en 1966 y que culminaron con su renuncia a dicho cargo, truncaron su realización.

Es a Guillermo Soberón a quien corresponde esta tarea. Sus vínculos familiares y profesionales con Chávez lo convierten en el depositario natural de aquel proyecto. Desde su infancia, Soberón se vio rodeado de médicos, el primero y más cercano fue su propio padre, quien era contemporáneo de Ignacio Chávez y gran amigo de Adolfo Chávez, hermano de aquél. Era un medio que Soberón conocía muy bien, en el nació y se formó:

Oí hablar de Ignacio Chávez desde que tengo memoria. Mi padre fue médico, contemporáneo suyo y con aspiraciones académicas; mis dos hermanos, al igual que yo, se hicieron médicos y dos hermanas mías están casadas con médicos. Es natural que, en mi casa paterna, se hablara de medicina y que, con mucha frecuencia, se aludiera a la luminosa carrera profesional del Maestro Chávez que tanto significó en el desarrollo de las ciencias médicas de México (2).

---

<sup>1</sup> Nos referimos al documento "El problema de la sobrepoblación ... op. cit.

<sup>2</sup> Guillermo Soberón, Tres rectores vistos por un rector, El Colegio Nacional, 1984, p. 76.

Estos lazos, surgidos primero en el terreno de la amistad familiar, se estrecharon aun más cuando Soberón se casó con la hija de Adolfo Chávez, que a decir de aquel, era la sobrina predilecta de Ignacio Chávez.

La cercanía que Soberón tuvo con el ex-rector, primero a partir de la amistad que aquél mantuvo con su padre, después como un miembro más de la familia Chávez y años más tarde en el campo de la medicina como discípulo suyo, fueron transformando en una verdadera influencia y en un compromiso de continuación las ideas que Chávez tenía tanto en el campo de la profesión (3), como en el de la concepción sobre el quehacer universitario. La importancia de esta relación la revela el siguiente comentario hecho por Soberón unos días antes de ser nombrado rector de la UNAM:

A principios de diciembre busqué al Maestro Chávez y le dije: Maestro, yo comprendo y respeto que no haya usted querido discutir nada referente a la UNAM en los últimos años; pero ahora no se puede usted negar a hacerlo pues hay quienes piensan que yo pueda ser el Rector y para mí es indispensable conocer su punto de vista (4).

Los proyectos e inquietudes que Chávez tenía acerca del desarrollo de la Universidad han de constituir una importante guía para Soberón en su desempeño como rector. Sin embargo, la de Chávez no es la única influencia que recibe. A lo largo de su carrera profesional y más tarde como rector, se nutre de las aportaciones y consejos de otra persona cercana en afectos y en

<sup>3</sup> En septiembre de 1965 Soberón se incorpora a la Universidad como Director del Instituto de Estudios Médicos y Biológicos, actualmente de Investigaciones Biomédicas, y se mantuvo en el mismo hasta principios de 1971, ya que en febrero fue nombrado Coordinador de la Investigación Científica de la Universidad, esto ya durante la gestión de Pablo González Casanova.

<sup>4</sup> Idem., p. 98

intereses académicos. a quien consideraba, de la misma manera que a Chávez, el Maestro del cual había que aprender e incluso imitar: el Doctor Salvador Zubirán.

Chávez y Zubirán tenían varias cosas en común y su influencia en Soberón se orientó, en lo fundamental, en el mismo sentido. Ambos tenían como carrera la medicina, eran contemporáneos y amigos; los dos dedicaron buena parte de sus vidas al desarrollo de áreas específicas de la medicina en el país, el primero sobre todo en el terreno de la cardiología y el segundo en el de la nutrición: a Chávez se debe la fundación del Instituto Nacional de Cardiología y a Zubirán el de la Nutrición; ambos fueron rectores de la misma Universidad, uno en 1946 y el otro en 1961; los dos tuvieron que enfrentar, bajo circunstancias diferentes, fuertes presiones que terminaron con la renuncia a sus cargos: el primero al iniciar su segundo periodo y Zubirán a la mitad de su gestión. Ambos compartían la idea de regular el crecimiento de la Universidad pero no pudieron ponerla en práctica; podemos decir que Zubirán la concibió, Ignacio Chávez la plasmó en un proyecto y Soberón es quien tuvo las circunstancias para ponerla en práctica:

En el orden de las previsiones para el desarrollo de la Universidad, el Rector Zubirán entendió, de la misma manera que después lo hiciera el Rector Chávez -y que lo intentara yo mismo- que era indispensable regular el crecimiento de la población estudiantil... El primero que concibió esta necesidad fue el Rector Zubirán (pero sus esfuerzos) fueron violentamente truncados... No supusieron... los que lo empujaron que las raíces de su pensamiento estaban ya sólidamente aseguradas en la conciencia de los universitarios genuinos y que después de él otros vendrían, con nueva

fuerza e iguales ideas, para dar vida a un proyecto de universidad académica y autónoma (5).

Soberón llegó para cumplir con este compromiso, con esa nueva fuerza y con circunstancias distintas: favorables debido al interés que el Estado había puesto en impulsar el desarrollo de las instituciones de educación superior y por los logros que se habían alcanzado en el terreno de la coordinación entre las instituciones; pero también difíciles por cuanto los problemas que por entonces aquejaban a las universidades todavía no alcanzaban una solución y, por lo mismo, las mantenían en un clima de constante tensión.

A la salida de González Casanova habían quedado pendientes de solución dos problemas de particular importancia: la cuestión laboral, que involucraba, aunque no de manera privativa, la necesidad de una clara definición de los límites del ejercicio de la autonomía; y por otro lado, la continuidad o ruptura de una política de admisión basada en el ingreso de grupos numerosos.

Desde el inicio de su rectorado Soberón se dedicó a dar atención a estos dos problemas, no obstante que la solución definitiva de los mismos se extendió hasta el final de su periodo:

De dos cuestiones apremiantes hube de ocuparme desde un principio: lograr que la Universidad, en manos del Sindicato, fuera reintegrada al trabajo de la comunidad, y el concerniente a la plétora de estudiantes que tanto preocupó al Maestro Chávez en sus tiempos de Rector (6).

5 Idem., pp. 51-54. El subrayado es nuestro.

6 Idem., p. 99.

Cuando tomó posesión de la rectoría declaró que la Universidad se encontraba agobiada por grandes problemas que impedían el restablecimiento de sus funciones; era necesario darles solución para volver a la normalidad. Esto debía alcanzarse en primera instancia puesto que constituía la condición indispensable para poner en marcha cualquier proyecto (7).

El problema laboral era un fenómeno relativamente nuevo en las universidades, no se tenía una solución prevista para el mismo y había que empezar por definir los términos en los cuales dicho problema sería atendido, además de especificar el órgano jurisdiccional competente para dirimir tal tipo de conflictos.

Para empezar, tenía que ofrecer una solución al sindicato (STEUNAM) que había mantenido en huelga a la Universidad durante 83 días y que había llevado a la renuncia de González Casanova.

Como no estaba prevista en la legislación universitaria la solución de dicho problema, cosa en la que se trabajaría durante los siguientes años, Soberón recurrió a los acuerdos específicos para resolver provisionalmente los problemas que se le presentaron; esto lo hizo en tanto era elaborada la legislación correspondiente. Así, en enero de 1973 es aprobada por el Consejo Universitario y aceptada por los trabajadores la firma de un paquete de 14 puntos que constituyó la base para la formulación de un "convenio" colectivo.

---

7 Soberón caracterizó su gestión bajo dos líneas de acción. La primera consistió en la etapa de restablecimiento institucional, que comprendió la solución de los problemas laborales, la definición del régimen de autonomía y la implantación de la nueva política de admisión. La segunda, que no necesariamente fue sucesión de la primera, consistió en la superación académica y en la proyección social que se dió a la Universidad mediante programas específicos en las áreas de docencia, investigación y extensión universitaria. Ver Informe del Rector, 1973-1980.



Frente a una demanda similar, hecha en noviembre de 1974 por el Sindicato de Personal Académico de la Universidad (SPAUNAM), Soberón dió la misma respuesta que en 1973, con las variantes propias de la necesidad de deslindar lo laboral de lo específicamente académico. Para resolver este problema fue aprobada la inclusión de un "Titulo XIII de Condiciones Gremiales" en el Estatuto del Personal Académico. Este se revisaría al iniciar cada año, y el del STEUNAM cada dos años, excepto la parte del salario, que sería anual. Pero como el Titulo XIII se firma en noviembre de 1975, la siguiente revisión se haría hasta enero de 1977; no tendría sentido plantearla en 1976 dos meses después de haberlo firmado.

Las condiciones en las que se da la firma del Titulo hablan bastante de la sagacidad de Soberón para solucionar los problemas, planteaba salidas inmediatas que no volvieran a poner a la Universidad frente al riesgo de una huelga. Aunque reconoce la representatividad del SPAUNAM como organismo mayoritario del personal académico y se compromete con éste a hacer la revisión de las condiciones gremiales, también admite que las recientes Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM) suscriban dicho título.

En el surgimiento de las mismas y en su posterior fortalecimiento, Soberón tuvo un gran interés, pues estas representaban, en el futuro inmediato, el recurso para mantener dentro de límites previstos la negociación de lo laboral en el caso de los académicos.

En 1974 las AAPAUNAM eran minoritarias, pero después de un año, cuando se convocó a la acreditación de los dos organismos que habían firmado el Titulo para ver quién poseía la mayoría y, por tanto, el derecho de representar a los académicos en la siguiente revisión, éstas demostraron ser mayoritarias. En

noviembre de 1976, mes y medio antes de la nueva revisión, las AAPAUNAM contaban con 5 139 miembros contra 3 549 del SPAUNAM.

La pérdida de la titularidad de los académicos es lo que más tarde lleva a la fusión del STEUNAM y SPAUNAM en un nuevo sindicato: el Sindicato de Trabajadores de la Universidad (STUNAM), así como a una nueva huelga en demanda de un "contrato colectivo único".

La huelga iniciada el 20 de junio de 1977 revela, no obstante el regreso a la "normalidad" después de casi tres semanas, que el mayor problema para poder regular las relaciones laborales de los académicos lo constituía la amalgama que se hacía de cosas específicamente académicas, enarboladas como reivindicaciones gremiales y laborales.

Una de las cláusulas fundamentales del proyecto presentado por el STUNAM era la sustitución que proponía de los órganos de evaluación académica, por comisiones mixtas que estarían integradas por autoridades y trabajadores, mismas que se encargarían de establecer los lineamientos y controlar los procesos de admisión, promoción, adscripción y definitividad del personal académico.

Asimismo, contenía demandas como las de "eludir el concurso de oposición" como mecanismo de promoción. En su lugar, se demandaba que fueran los "organismos de base" los que propusieran a las personas a ser contratadas; que se sustituyeran los consejos técnicos por las comisiones mixtas para revisar los informes de la comisión dictaminadora respecto a la promoción del personal académico y resolver en definitiva sobre cada caso; que se negociara contractualmente la definición del calendario académico; que se obligara a la institución "a hacer efectivos

los castigos o medidas disciplinarias que (acordara) el sindicato para sus miembros", etc. (8).

La solución definitiva de las cuestiones laborales se tornaba particularmente difícil por los elementos de tipo académico que habían sido incorporados en el paquete de demandas. Aceptarlas significaba no sólo admitir cambios estructurales en la propia Ley Orgánica de la Universidad, para incorporar a los nuevos órganos de decisión, sino conceder que en determinadas circunstancias podía erigirse un poder sindical por encima del máximo órgano universitario. Había que empezar por deslindar lo académico de lo laboral. Esto era necesario no sólo para la UNAM, sino para todas las universidades del país.

La relación laboral se definió a partir de la separación de intereses entre empleadores y empleados. Esto no fue nada sencillo, pues antes se tendrían que establecer los términos a los que la misma quedaría sujeta para el caso de las universidades.

Para ello fueron elaborados diversos proyectos. El primero consistió en la propuesta de adición de una cláusula "C" al artículo 123 Constitucional. Fue entregado por Soberón al presidente de la República en agosto de 1976. El aspecto principal del mismo fue:

... el reconocimiento de que los trabajadores académicos y administrativos de las universidades públicas se regirían por las disposiciones que

---

<sup>8</sup> Luis J. Molina Piñeiro y Arturo Sánchez Vázquez, Descripción de un conflicto, UNAM, México, 1980, pp. 98-100.

correspondieran a las propias instituciones de educación superior <sup>(9)</sup>.

Este proyecto fue discutido posteriormente en diversas reuniones en las que participaron autoridades, sindicatos y diversas asociaciones. No obstante el interés que mostraron, era difícil que los participantes coincidieran en que lo académico y lo laboral fuera regulado por las disposiciones de cada institución, esta proposición dejaba abierta la posibilidad del autoritarismo en la medida que planteaba una solución para una comunidad supuestamente autosuficiente en todos los sentidos, pero que en los hechos ya no se encontraba vigente, y donde, por lo mismo, podían surgir soluciones adecuadas o totalmente arbitrarias.

La importancia del proyecto de Soberón residió en haber suscitado el interés y la polémica en torno a este problema, así como en haber motivado la participación del Estado para establecer los términos de las relaciones laborales. Su proyecto reveló que para lograr un claro deslinde de lo académico y lo laboral había que definir el significado de lo primero, lo cual implicaba necesariamente plantear una también clara definición de la autonomía universitaria.

Ambos problemas y sus soluciones fueron de la mano. El 10 de octubre de 1979, José López Portillo envía al Congreso de la Unión una iniciativa para adicionar una fracción VIII al artículo 3o. constitucional; en ella se reconoce el derecho de las Universidades a ejercer la autonomía que les había sido otorgada en sus propias leyes. Los términos de la misma, aprobados unos meses después, en junio de 1980, fueron los siguientes:

---

<sup>9</sup> Informe del Rector 1973-1980, pp. 18 y 19.

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura..., fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo. (10).

Con la inclusión de esta fracción al artículo 3o. quedaban resueltos varios problemas: se reconocía la autonomía para las universidades que ya tuvieran ese régimen; el Estado establecía su compromiso de respetar este derecho y, a la vez, hacía explícito, esto en la exposición de motivos, que aquella no significaba "un derecho territorial por encima de las facultades primigenias del Estado"; se lograba que los aspectos académicos quedaran separados de los laborales en la medida que se reconocía como derecho exclusivo de las universidades el establecimiento de las normas para el ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; lo específicamente laboral se regularía por el apartado A del artículo 123. Únicamente faltaba hacer explícitas en la Ley Federal del Trabajo las modalidades para el caso de las universidades.

El primero de octubre de 1980, López Portillo envía al Congreso un proyecto de decreto para adicionar un capítulo XVII al Título Sexto de la Ley Federal del Trabajo; en él se establecen las modalidades a las que quedaría sujeto el "Trabajo

---

10 Decreto expedido el 6 de junio de 1980.

en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas por Ley" (11).

El reconocimiento de la autonomía se da después de que el Estado establece sus propias responsabilidades y derechos en el desarrollo de la educación superior y, por ende, en las universidades. Antes de legislar lo laboral y de reconocer la autonomía, el gobierno emite la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978); en ella establece los términos en que promoverá y fortalecerá su desarrollo, así como las normas a las que quedaría sujeta la asignación de recursos. De esta manera, el Estado se compromete a respetar la autonomía, pero no se prohíbe el derecho de vigilar el uso que las universidades hagan de los recursos que les proporciona.

Con esto se alcanzaba un viejo propósito: que el Estado asumiera la responsabilidad de emprender y coordinar el desarrollo de la educación superior en el país. Barros Sierra lo había señalado en estos términos: toda planificación educativa debe ser, forzosamente, iniciada y dirigida por el Estado.

Una vez resueltos los problemas laborales y definidos los términos de la autonomía, sólo quedaba pendiente la continuación o ruptura de la política de admisión iniciada por González Casanova. La decisión de Soberón fue romper con dicho modelo y adoptar en sus líneas principales el proyecto de atención de la demanda elaborado por Chávez.

Este proyecto tenía como objetivo el control del crecimiento de la población escolar de la UNAM, pero su realización también suponía la posibilidad de emprender un proceso nacional de descentralización de la demanda de educación superior. Había que

---

11 Diario Oficial, 20 de octubre de 1980.

derivar la que ya no pudiera ser atendida por la Universidad hacia otros centros educativos.

La UNAM colaboró en la elaboración de un diagnóstico sobre demanda educativa en el país en el que se plantean soluciones para su descentralización. Este documento fue presentado al presidente el 28 de mayo de 1973 y algunas de sus proposiciones quedaron aprobadas. Aunque la ANUIES apareció como firmante del mismo, llama la atención el enorme parecido con el proyecto de Chávez, así como el peso que en su adopción tuvo Soberón.

Por un lado, se buscaría arraigar en su lugar de origen a la demanda procedente de provincia. Esto se llevaría a cabo mediante acciones para el fortalecimiento de las universidades estatales y quedaría fundamentalmente a cargo de la ANUIES. En el siguiente párrafo podemos observar la similitud de las proposiciones de este organismo con el proyecto de Chávez:

... es conveniente iniciar desde ahora un estudio que tome en cuenta requerimientos y características tanto regionales como locales e institucionales, para poder operar adecuadamente las soluciones que demande cada caso. Como parte de esta política federal de apoyo a la educación superior en los estados, puede pensarse en la conveniencia de prestar apoyo especial a algunas universidades en diferentes regiones del país, dentro de un programa especial destinado a fortalecer un cierto número de instituciones que llegarían a

convertirse en centros de mayor satisfacción de la demanda... en su región (12).

También participaría la UNAM mediante un programa especial de cooperación que consistiría en compartir con las universidades estatales su experiencia, infraestructura y recursos humanos, a fin de apoyarlas en su desarrollo. Para evitar una imagen paternalista se le llamó Programa de Colaboración Académica Interuniversitaria (13). Fue la contribución de la UNAM al programa de fortalecimiento de las universidades de provincia, esto se hizo de común acuerdo con los lineamientos de la ANUIES.

Para la demanda que inevitablemente permaneciera en el Distrito Federal, lo cual seguiría dándose en magnitud elevada debido a los problemas propios de la centralización y de la concentración en esta zona, se promovería la creación de dos instituciones, separadas entre sí e independientes de la UNAM, una para atender la demanda del bachillerato y la segunda para la de licenciatura. Se trata del Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana. "La UNAM cooperó en forma directa en la organización e inicio de las actividades de ambas casas de estudio" (14).

El primero inició sus actividades en septiembre de 1973. El propósito de su creación fue más ambicioso de lo que se supone, ya que "coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles" que llegaran a integrarlo. No sería una escuela más dedicada a la atención de una parte de la demanda, sino un

12 ANUIES, "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", Revista Educación Superior, No. II-2, 1973; p. 75.

13 Para mayor información al respecto, ver Guillermo Soberón, La Universidad ahora, El Colegio Nacional, México, 1983, p. 123.

14 Guillermo Soberón y Daniel Ruiz, La universidad y el..., op. cit., p. 21.



organismo "con capacidad para crear planteles de educación media superior" y de los cuales fungiría como coordinadora. En pocas palabras, el nuevo Colegio se constituiría en un sistema nacional de educación media superior, con independencia de las universidades. Sin embargo, éste no era un proyecto totalmente nuevo, la SEP había elaborado en 1972 un documento en el que se contemplaba la creación de dos organismos: un Consejo Nacional de Educación Media Superior y un Instituto Nacional de Formación Técnica Superior. Ambos tendrían, entre otras funciones, la de "dar independencia y separar institucionalmente a la educación media superior de la superior mediante la creación de sistemas separados" (15). El objetivo de este proyecto de la SEP era el mismo que el presentado tiempo después por la ANUIES, tan sólo se le cambiaba de nombre al nuevo organismo.

Separado de las universidades y sin derecho a "pase automático", el Colegio de Bachilleres iría incorporando poco a poco a todas las escuelas preparatorias del país y una vez que tuviera el control de la mayor parte de éstas, estaría en posibilidad de separar el bachillerato de aquellas instituciones que impartieran más de un nivel de enseñanza. A largo plazo y frente a nuevas condiciones, la Universidad también podría plantear la separación de su bachillerato y salvar así el compromiso del "pase automático" a licenciatura.

La UAM inició actividades en 1974 en tres unidades (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco). Impartiría enseñanza de nivel licenciatura; también sería organismo descentralizado, pero a diferencia del Colegio de Bachilleres, su actividad se circunscribiría a la zona metropolitana. Su estructura sería

15 Se trata del documento de la SEP, "Organización y desarrollo de la educación superior", 1972. Tomado de Manuel Pérez Rocha, Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano, mimeo., Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1979.

departamental; tendría flexibilidad curricular para permitir "cambios y transformaciones en concordancia con los requerimientos nacionales" y no "una estructura rígida sujeta a oferta permanente de educación".

La creación del Colegio de Bachilleres y de la UAM fue lograda de tal manera que en conjunto representarían un sistema alternativo al de la UNAM, con la diferencia de que para ingresar a cualquiera de estas instituciones se tendría que presentar un examen de selección.

Con el fortalecimiento de las universidades de provincia y la creación de dos nuevas instituciones en el Distrito Federal, la UNAM estaría en posibilidades de aplicar su nueva política de admisión mediante la desviación de una parte de la demanda hacia aquellas instituciones. Veamos ahora en qué consistió la política de admisión y cómo se aplicó internamente.

Desde 1973 la UNAM empezó a controlar sistemáticamente el ingreso a cada uno de los niveles educativos, independientemente de la magnitud de la demanda que a sus puertas llegara. Su propósito: ya no crecer más y lograr la estabilización definitiva de la población escolar después de unos años. El recurso para lograrlo fue la implantación de topes fijos de ingreso: 40 mil lugares para cada nivel educativo anualmente (16).

La implantación de la política de admisión, así como la distribución de las 40 mil plazas, adquirió características

---

<sup>16</sup> Después de que Guillermo Soberón manifestó, junto con otras autoridades de instituciones educativas, que la UNAM no podía seguir soportando la mayor carga del sistema de educación superior, "se aplicaron diversas medidas a efecto de solucionar esta situación, tanto de parte del Gobierno Federal como de la Universidad Nacional. Una de éstas fue la formulación en 1973 de una política de admisión para normar y racionalizar el crecimiento". Desde entonces la admisión para cada nivel educativo fue fijada en 40 mil. Informe del rector en 1980, p. 32.

especificas en cada nivel educativo. Veamos en primera instancia cómo se aplicó en el bachillerato.

## Cuadro 5

Población de primer ingreso al bachillerato  
1973 - 1984

Año	Total	E. N. P.	C. C. H.
1973	45 322	16 707 (36.9%)	28 615 (63.1%)
1974	32 045	16 370 (51.1%)	15 675 (48.9%)
1975	40 177	17 319 (43.1%)	22 858 (56.9%)
1976	40 830	17 604 (43.1%)	23 226 (56.9%)
1977	41 613	15 096 (36.3%)	26 517 (63.7%)
1978	39 042	14 382 (36.8%)	24 660 (62.9%)
1979	40 124	14 910 (37.2%)	25 214 (62.8%)
1980	39 702	14 857 (37.4%)	24 845 (62.6%)
1981	39 251	14 831 (37.8%)	24 420 (62.2%)
1982	39 977	15 293 (38.3%)	24 684 (61.7%)
1983	38 987	15 767 (40.4%)	23 220 (59.5%)
1984	39 802	15 400 (38.7%)	24 402 (61.3%)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico sobre el ingreso de los alumnos a la UNAM a cada uno de los niveles de estudio, Coordinación de la Administración Escolar UNAM, mimeo.

Nota: Aunque el análisis de la nueva política de admisión se circunscribe al periodo 1973-1980, incluimos información de cuatro años más con el único propósito de ilustrar la continuidad que tiene la misma, no obstante los cambios de administración.

La cifra promedio de inscripción a este nivel fue de 39 789 estudiantes por año, muy cercana a los 40 mil lugares que fueron establecidos como límite de ingreso.

Como podemos observar en el cuadro anterior, los datos anuales no difieren mucho de aquél promedio. Las únicas excepciones son 1973 y 1974, que registraron cifras de 45 322 y 32 045 estudiantes respectivamente. Sin embargo, esto que pudiera parecernos una casualidad, se encontraba deliberadamente planeado; se sabía que elevar el ingreso en 1973 no representaba mayores problemas debido a que este aumento quedaría compensado con la baja que el

mismo tendría el siguiente año. La UNAM había apoyado el proyecto de creación del Colegio de Bachilleres, escuela destinada a atender la demanda del bachillerato y, por lo mismo, conocía que su propia demanda disminuiría en 1974, como resultado del inicio de actividades de esta escuela.

La aplicación del tope de admisión en el bachillerato constituye un auténtico freno al ritmo de crecimiento que había observado el ingreso en los dos últimos años, los de expansión de la gestión de González Casanova.

Para distribuir las 40 mil plazas del bachillerato, la Universidad contaba con 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aunque ambas escuelas conforman el sistema del bachillerato universitario, la asignación de lugares no se dio equitativamente; ni siquiera en forma proporcional al número de planteles que tiene cada escuela, lo que hubiera implicado que la ENP atendiera el 64.3% del ingreso y el CCH sólo un 35.7%.

Con excepción de 1974, año en que el ingreso se distribuye de manera casi equitativa, todos los demás años la población atendida por el CCH es cercana a los dos tercios del total. Tal disparidad puede deberse a múltiples factores: al número de turnos en que labora cada escuela (3 en la ENP y 4 en el CCH); a la capacidad de admisión que poseen, independientemente de su número de planteles; al grado de eficiencia que han alcanzado (17); o bien, tan sólo a que el CCH, por ser de más reciente

---

<sup>17</sup> Existe un interesante trabajo que incluye información sobre eficiencia terminal en el CCH. De acuerdo con este trabajo, hecho por generaciones, la eficiencia alcanzada ha sido en la mayoría de los casos superior al 50% (para la generación 1971-1973 fue del 66.6% y para la de 1978-1980 de 60.2%). Estos datos ilustran sobre la capacidad de retención que tiene el CCH. Véase Roberto A. Rodríguez Gómez, El análisis de fenómenos socioescolares y los indicadores estadísticos, CCH, mimeo., 1984. Lamentablemente se

creación, no se encontraba saturado como la ENP, ni tenía los problemas derivados de una larga historia de expansión.

Es difícil saber con precisión el grado en que cada uno de estos elementos intervino. Sin embargo, visto a la distancia y a partir de los resultados que han alcanzado, podemos pensar que es el conjunto de ventajas que reúne el CCH en la formación de bachilleres lo que explica por qué éste tiene la mayor carga en el ingreso.

En primer lugar, su creación fue algo novedoso. Desde la reforma implantada por Chávez al plan de estudios de la ENP, el bachillerato universitario no había vuelto a registrar ningún cambio. El CCH surge no sólo como una nueva escuela, sino además con variantes específicas: la de ser propedéutico y terminal.

Por otra parte, aunque la duración del bachillerato es la misma en ambas escuelas, ni los planes de estudio, ni los contenidos, ni la forma de cursarlos son equivalentes. Son equiparables para los fines de certificación, pero registran grandes diferencias: en el CCH el plan de estudios se organiza por semestres, con 6 materias para cada periodo; en la ENP el sistema es por años, con 8 materias para cada periodo. Esto redunda necesariamente en las formas de organización del trabajo, en las cargas cotidianas para los estudiantes y en la eficacia del esfuerzo que éstos realizan.

En la ENP el estudiante debe tener puesta la atención en 8 materias durante todo un año y dedicar 24 horas efectivas de clase por semana para cursarlas. El resto del tiempo, que no es mucho, deberá dedicarlo al estudio o elaboración de trabajos para estas 8 materias; en pocas palabras, poco tiempo y elevada dispersión.

---

carece de la misma información para la ENP.

En el CCH el estudiante debe dedicarse a 6 materias por semestre y 20 horas efectivas de clase por semana, con la ventaja de que por lo menos dos de estas materias consisten en talleres de redacción o de lectura, con lo cual necesariamente se reduce el tiempo que el estudiante debe dedicarse al estudio de las mismas fuera de clase, así como el grado de dispersión.

Esta breve permanencia en las aulas durante el día, es quizá la que ha permitido, por consecuencia, la optimización en el uso de las instalaciones y la inclusión de un turno más.

La importancia que tuvo el CCH se refleja también en el presupuesto. Aunque en un principio la ENP recibía la mayor parte del total destinado al bachillerato, con el tiempo la relación se fue invirtiendo en favor del CCH. En el siguiente cuadro podemos observar que fue prácticamente hasta el final del periodo de Soberón cuando el presupuesto asignado al CCH empezó a ser compatible con la carga de atención de la demanda de esta escuela. De 74.7 millones que el CCH recibía en 1972, contra 112.8 que eran entregados a la ENP, el presupuesto aumentó a 646.9 millones en 1980, contra 774.4 de la ENP.

## Cuadro 6

Presupuesto otorgado al bachillerato universitario  
1972-1980  
(miles de pesos a precios corrientes)

Año	T o t a l	E. N. P.	C. C. H.
1972	187 619	112 863 (60.2%)	74 756 (39.8%)
1974	326 391	160 766 (49.3%)	165 625 (50.7%)
1976	614 083	327 875 (53.4%)	286 208 (46.6%)
1978	1 226 573	597 127 (48.7%)	629 446 (51.3%)
1980	1 621 424	774 456 (47.8%)	846 968 (52.2%)

Fuente: Presupuestos anuales de la Dirección General de Presupuesto por Programas, UNAM.

En el bachillerato, la política de admisión se tradujo en una inmediata y aguda restricción del ingreso, esta fue la respuesta frente al acelerado crecimiento que había experimentado la demanda. Pero no obstante encontrarse limitado el ingreso, la distribución de las 40 mil plazas no representó mayores problemas, ni en la selección de los aspirantes, ni en la asignación de los mismos a cada escuela.

Para la selección, la Universidad se acogió a lo que establecía el reglamento de inscripciones: los aspirantes fueron sometidos a un examen de conocimientos y se les admitió por orden decreciente de calificaciones hasta cubrir los 40 mil lugares: la asignación a cada escuela fue como sigue: aproximadamente un 60% para el CCH y un 40% para la ENP.

La aplicación del tope de admisión en el bachillerato era vital para la Universidad, pues se traducía en la posibilidad de equilibrar los esfuerzos destinados a cada nivel educativo. Con esto se evitaría, por un lado, que la institución fuera predominantemente formadora de bachilleres y, por otro, le permitiría tener condiciones para el éxito en la aplicación de la política de admisión en licenciatura.

El control del crecimiento en el bachillerato era la condición indispensable para la regulación del ingreso en la licenciatura. De no controlar eficazmente el crecimiento en aquel nivel, la Universidad no podría plantearse la fijación de topes de admisión en licenciatura, ya que por lo menos debía crecer al ritmo que le dictara el egreso de bachilleres con derecho a "pase automático".

A diferencia del bachillerato, donde la aplicación de la política de admisión se dio desde el primer año y sin mayores complicaciones en la distribución de las cuotas de ingreso por escuela, en la licenciatura su implantación es bastante más

compleja y difícil. En este nivel se debía proceder con cautela, ya que ofrecía obstáculos no siempre fáciles de sortear y, por lo mismo, su instauración definitiva llevará varios años.

Debido a las características propias del nivel de licenciatura y a la dificultad para organizar y reorientar el desarrollo de las diferentes carreras que lo conforman, la aplicación de la política de admisión adquiere un rasgo particular: no necesariamente se traduce en restricción del ingreso, o por lo menos no durante los primeros años.

Para distribuir las 40 mil plazas asignadas a este nivel había que tomar en cuenta las condiciones específicas de cada una de las carreras; no se podía plantear una asignación equitativa para todas ellas, ni siquiera en forma proporcional al número de estudiantes que tuvieran, pues había algunas que necesitaban reorientar su desarrollo hacia áreas más específicas, o bien, dejar de generar profesionales sin expectativas de ocupación, y otras más, en las que incluso había que hacer consideraciones de tipo político acerca del costo que tendría la decisión de cancelar tajantemente las posibilidades de ingreso.

Fueron varios los factores involucrados en la aplicación de la política de admisión: la heterogeneidad de las carreras, las condiciones en las que surgieron, la importancia de la función social que hasta entonces cumplían, los grados de crecimiento alcanzados por cada una de ellas, los montos de inversión requeridos para su sostenimiento, el comportamiento y la orientación de la demanda hacia las diferentes carreras, así como la responsabilidad de la Universidad de tomar en cuenta los posibles desequilibrios entre oferta y demanda de profesionales.

A todos estos factores había que agregar otro de carácter interno que necesariamente incidiría en el momento de su aplicación: la relativa autonomía de las diferentes escuelas y



facultades, ya que no se podrían imponer cuotas de admisión por carrera, ni pedir a los directores su aplicación, sin cumplir con las normas de participación de cada una de las escuelas, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Inscripciones.

En los hechos, la aplicación de la política de admisión se tradujo en decisiones específicas para cada una de las carreras; en unas significó restricción máxima del ingreso, en otras simplemente se le contuvo en torno a las cifras que las mismas registraban en 1972, y en algunas más incluso significó la posibilidad de crecer durante algunos años. No obstante estos diversos comportamientos en los últimos años de la gestión de Soberón se buscó que éstos tendieran a normalizarse.

Además de estas acciones para controlar el crecimiento de la población de licenciatura, lo cual llevó varios años, se emprendieron otras para controlar dicho crecimiento en el área de la Ciudad Universitaria. La política de admisión, además del control del crecimiento implicó acciones de descentralización de la población de nuevo ingreso, sobre todo en aquellas carreras que registraban una elevada demanda.

Cuando se fija la cifra de admisión para la licenciatura, todo hacía esperar que difícilmente se contendría el ingreso en las 40 mil plazas fijadas. Las condiciones de urgencia, por no decir de alarma, en las que se da la implantación de la política de admisión así lo sugerían; sorprende sin embargo el hecho de que en 1973 el ingreso apenas alcanzara el 56.2% de lo estimado como límite de admisión. Se estableció una cifra por encima incluso de la correspondiente a la demanda: ésta apenas alcanzaba los 28 458 aspirantes y el ingreso registrado para este año fue de 22 490.

A diferencia del bachillerato, en donde todo se redujo a frenar el ingreso, en la licenciatura se tenían que garantizar

diversas condiciones para aplicar la política de admisión; la más importante consistía en el grado de libertad que se tuviera para hacer los ajustes necesarios en cada una de las carreras y para ir regulando el ingreso conforme a las posibilidades de acción que ofreciera cada situación.

Por un lado, no se podía olvidar que mientras no estuvieran garantizados los primeros resultados del control ejercido en el bachillerato, la Universidad tendría que asegurar el ingreso de sus propios bachilleres al siguiente nivel.

Otro factor a considerar era el de los alcances de la descentralización de la demanda superior en el país. Las acciones emprendidas para arraigar la demanda en su lugar de origen y evitar con ello que aquélla siguiera llegando a la institución, no tendrían un impacto inmediato; había que considerar la repetición del fenómeno de atracción educativa durante algunos años. Aunado a lo anterior, había que considerar el inevitable crecimiento de la demanda que generaban otras instituciones del mismo Distrito Federal.

En pocas palabras, en la cifra de admisión que se estableciera para la licenciatura se tendría que calcular la posibilidad de crecer durante los primeros años, tanto en carreras que ya habían alcanzado un elevado crecimiento, pero donde la demanda podía seguir siendo atendida sin ocasionar problemas a la institución, como en carreras que se constituirían en polos de atracción para dar una reorientación a la misma.

Como podemos observar en el siguiente cuadro, la población que ingresó a la licenciatura creció todavía durante algunos años, hasta 1978, que fue cuando alcanzó la cifra máxima de 35 407 estudiantes, que representó un crecimiento del 57% respecto de la población registrada en 1973. Pero también, después de

dicho año el ingreso empezó a estabilizarse por debajo de aquella cifra, con una inscripción promedio de 34 871 estudiantes.

Cuadro 7  
Población de primer ingreso a licenciatura  
1972 - 1984

Año	Total	Inscrita en C.U.	Inscrita en las ENEPs
1972	24 762	24 762	--
1973	22 490	22 490 (-9.2%)	--
1974	28 518	24 942 (87.5%)	3 576 (12.5%)
1975	27 629	17 951 (65.0%)	9 678 (35.0%)
1976	32 568	19 103 (58.7%)	13 465 (41.3%)
1977	33 401	18 489 (55.4%)	14 912 (44.6%)
1978	35 407	20 043 (56.6%)	15 364 (43.4%)
1979	34 850	20 306 (58.3%)	14 544 (41.7%)
1980	34 745	20 551 (59.1%)	14 194 (40.9%)
1981	34 566	20 254 (58.6%)	14 312 (41.4%)
1982	34 345	20 306 (59.1%)	14 039 (40.9%)
1983	33 909	19 761 (58.3%)	14 148 (41.7%)
1984	36 816	20 603 (56.0%)	16 213 (44.0%)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico sobre... op. cit.

No obstante el crecimiento registrado, si vemos la distribución de la población en el mismo cuadro, podemos notar no se alteró el ingreso de la Ciudad Universitaria (C.U.), pues éste se mantuvo, con muy ligeros cambios, en torno a la cifra registrada en 1973. El crecimiento se basó en la creación de capacidad adicional; con el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), la Universidad tuvo condiciones para crecer un poco sin alterar la ya desproporcionada relación entre recursos y estudiantes que existía en C.U. (18).

18 En 1974 inició el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales. Consistió en la creación de 5 escuelas (ENEP), que a decir de Soberón, son en realidad universidades sectorizadas, por la independencia administrativa de que gozan respecto de la UNAM. Estas fueron ubicadas en diferentes lugares del área

Desde que surge la primera ENEP, la capacidad de admisión de las nuevas escuelas periféricas va siendo sistemáticamente aumentada, hasta llegar al límite de 15 364 estudiantes de nuevo ingreso en 1978; después de este año la población de dichas escuelas también empieza a estabilizarse.

Cuando la Universidad logra entrar a la etapa de estabilización del crecimiento de la población de licenciatura, la distribución de las 40 mil plazas queda como sigue: un promedio de 20 300 estudiantes son asignados a C.U. y 14 700 a las ENEP (19).

Veamos ahora cuál era la situación de las diferentes carreras antes de ser aplicada la política de admisión, es decir, en 1972, pues ello ayuda a explicar la orientación que posteriormente experimentaron en su desarrollo.

De 44 carreras que ofrecía la Universidad en 1972, tan sólo 11 concentraban el 78.2% del ingreso a este nivel. En este grupo se encuentran: medicina, que por sí sola representa un ingreso del 21% del total de licenciatura, seguida de derecho,

metropolitana, con la idea de acercar los centros de estudio a los lugares donde habita la mayor parte de la población escolar y evitar con ello tanto los grandes desplazamientos como la hipertrofia en la C.U. La primera de estas escuelas surgió en Cuautitlán, actualmente Facultad de Estudios Profesionales; dos más surgieron en 1975 en Acatlán e Iztacala, y las dos últimas en 1976, en Aragón y Zaragoza.

<sup>19</sup> Así se cumplía con lo estimado. Se había establecido que la UNAM atendería "anualmente a un máximo de 21 000 alumnos de primer ingreso a nivel licenciatura en el campo de Ciudad Universitaria", y que se daría cabida "a un máximo de 15 000 estudiantes" en las ENEP. Para la primera cifra, ver Vidal Luna, La demanda de primer ingreso a la UNAM proveniente de provincia, ponencia presentada en la XVI Asamblea Ordinaria de la ANUIES, 1975; para la segunda, ver el trabajo de la Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios, La descentralización de la educación superior, mimeo., UNAM, 1975, p. 29.

C u a d r o 8

Población de primer ingreso a licenciatura  
1 9 7 2

GRUPO DE BAJO INGRESO (III)

GRUPO DE INGRESO MEDIO (II)

GRUPO DE ALTO INGRESO (I)

Medicina	5 243	Medicina Veterinaria y Zoot.	483	Historia	190	Geografía	46
Derecho	2 541	Quím.-Fármaco-biológica	439	Lengua y Literatura Hispanicas	171	Ing. Minas y metalurgia	35
Administración	2 202	Relaciones Internacionales	371	Química	168	Ing. Topográfica y Geodésica	30
Ing. Mecánica Eléctrica	1 848	Diciología	348	Psicología	167	Comunicación Gráfica	30
Odontología	1 442	Actuaría	370	Diseño Industrial	164	Estudios Latinoamericanos	29
Contaduría	1 441	Periodismo y Comunicación Colectiva	320	Filosofía	142	Literatura Dramática y Teatro	18
Arquitectura	1 087	Enfermería (nivel técnico)	281	Lengua y Literatura Modernas	135	Letras Clásicas	12
Ing. Química	997	Sociología	277	Ing. Geológica	90	Bibliotecología	11
Ing. Civil	886	Ing. Petrolera	235	Trabajo Social	86	Artes Visuales	4
Ing. Sicológica	760	Física	216	Ing. Química Meta- lúrgica	78	Enfermería (nivel lices- tatura)	1
		CS. Políticas y Administra- ción Pública				Ing. Geofísica	
Totales	19 372		3 608				1 782
Porcentajes	(78.28)		(14.68)				(7.28)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico sobre el ingreso de alumnos a la UNAM a cada uno de sus niveles educativos, Coordinación de la Administración Escolar, UNAM, México.

administración, ingeniería mecánica y eléctrica, odontología, contaduría, arquitectura, ingeniería química, economía, ingeniería civil y sicología. En conjunto, estas carreras recibieron a 19 372 estudiantes, contra un total de 24 762 que registró la licenciatura. Son estas carreras las que representarían el mayor problema para el control del crecimiento: había que empezar por establecer los términos en que se reorientaría el desarrollo de cada una de ellas.

En un segundo grupo, también constituido por 11 carreras, se encuentran las que registraron un ingreso entre los 200 y 600 estudiantes. En conjunto, estas carreras recibieron a 3 608 estudiantes, es decir, al 14.6% del total. Aunque no es un porcentaje tan importante, este grupo adquiere una importancia fundamental en la aplicación de la política de admisión, porque va a constituirse en la válvula de escape para la reorientación y diversificación que tendrá la demanda en los siguientes años.

Por último, en un tercer grupo se encuentran las 22 carreras restantes, que tienen ingresos inferiores a los 200 estudiantes. En conjunto apenas si alcanzaron a cubrir el 7.2% de la población de nuevo ingreso de licenciatura.

Este era el panorama en 1972. Las carreras registraban un desarrollo bastante heterogéneo. El mayor problema a resolver lo representaba la polarización del crecimiento: unas cuantas carreras concentraban la mayor parte del ingreso, en detrimento del resto.

Este desarrollo, en cierta medida anárquico, había sido resultado principalmente de dos factores: de las presiones que ejercía la demanda en determinadas carreras y de las medidas con las que cada año se les daba solución, sin que éstas mantuvieran una mínima continuidad y sin que hubiera claridad respecto a lo que se hacía para el desarrollo de este nivel.

A continuación incluimos tres cuadros (9 a 11) sobre el crecimiento registrado de 1968 a 1972, los separamos por grupos siguiendo la clasificación de las carreras presentada en el cuadro anterior. En ellos podemos apreciar claramente varias características del desarrollo previo a la implantación de la política de admisión.

Para comenzar, en todas las carreras de los grupos de ingreso alto y medio, el crecimiento registrado es constante durante estos años; son contadas las disminuciones del mismo. Observamos tan sólo cuatro decrementos en el primer grupo (cuadro 9): contaduría en 1969 y 1971, economía en 1970 y, finalmente, sicología en 1972, muy pocos en realidad para un cuadro con 55 datos sobre tasas de crecimiento. En el grupo de ingreso medio (cuadro 10), las tasas negativas constituyen el doble del anterior, pero aún así no son tan relevantes; al igual que en el aquél, las tasas de decremento no son elevadas, salvo enfermería de nivel técnico, que registra un decremento del 26.5% en 1971; sociología, del 23.6% en 1969 y, finalmente, ciencias políticas y administración pública, del 23.1%, también en este último año.

El tercer grupo, el de bajo ingreso, presenta grandes fluctuaciones (cuadro 11). De la misma manera que puede llegar a registrar incrementos superiores al 400%, los decrementos también son mayores, en número y magnitud. Ello se debe a las cifras de ingreso que registran; son muy pequeñas y cualquier cambio en las mismas modifica drásticamente las tasas de crecimiento. Este será el único caso en el que incluiremos información completa de las carreras de este grupo, ya que salvo un reducido número de ellas, el resto no tiene un papel relevante en la aplicación de la política de admisión.

Cuadro 9  
CARRERAS DE ALTO INGRESO (GRUPO I)

Crecimiento registrado de 1968 a 1972

	1967		1968		1969		1970		1971		1972	
	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual
Medicina	1 267	21.5	2 481	61.2	2 595	4.6	4 434	70.9	5 243	18.2		
Derecho	1 222	0.0	1 326	8.5	1 558	17.5	2 205	41.5	2 541	15.2		
Administración	336	141.1	1 275	57.5	1 620	27.0	1 750	8.0	2 202	25.8		
Ing. Mecánica Eléctrica	551	38.1	910	19.6	1 159	27.4	1 675	44.5	1 848	10.3		
Odontología	378	15.6	502	14.9	559	11.4	1 086	94.3	1 442	32.8		
Contaduría	775	60.5	1 163	-6.5	1 239	6.5	1 200	-3.1	1 441	20.1		
Arquitectura	542	6.8	599	5.4	805	32.2	988	22.4	1 097	10.4		
Ing. Química	488	25.5	719	13.8	730	1.5	940	28.8	997	6.1		
Economía	636	4.1	663	0.2	616	-7.1	797	29.4	925	16.1		
Ing. Civil	341	40.5	518	8.1	604	15.6	776	28.5	886	14.2		
Sicología	264	96.2	565	9.1	613	8.5	856	39.6	760	-11.2		
Totales	6 800	30.6	10 732	20.8	12 098	12.7	16 704	38.1	19 372	16.0		
% respecto del total de licenciatura	(71.5)		(74.3)		(74.1)		(78.5)		(78.2)			

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico..., op. cit.



Cuadro 10  
 CARRERAS DE INGRESO MEDIO (GRUPO II)  
 Crecimiento registrado de 1968 a 1972

	1967		1968		1969		1970		1971		1972	
	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual
Medicina Veterinaria y Zootecnia	221		263	19.0	309	17.5	495	60.2	426	-13.9	483	13.4
Quím. Fármaco-biológica	112		203	81.3	277	36.5	308	11.2	333	8.1	439	31.8
Relaciones Internacionales	156		171	9.6	154	-9.9	231	50.0	293	26.8	371	26.6
Biología	178		229	28.7	245	7.0	278	13.5	288	3.6	348	20.8
Actuaría	179		214	19.6	226	5.6	242	7.1	286	18.2	320	11.9
Periodismo y Comunicación Colectiva	59		86	45.8	90	4.7	131	45.6	207	58.0	320	54.6
Enfermería (nivel técnico)	249		329	32.1	350	6.4	476	36.0	350	-26.5	318	-9.1
Sociología	102		161	57.8	123	-23.6	164	33.3	221	34.8	281	27.1
Ing. Petrolera	67		90	34.3	110	22.2	200	81.8	263	31.5	277	5.3
Física	150		204	7.4	234	14.7	216	-7.7	241	11.6	235	2.5
Cs. Políticas y Administración Pública	130		143	10.0	110	-23.1	112	1.8	179	59.8	216	20.7
Totales	1 643		2 093	27.4	2 228	6.5	2 653	28.1	3 087	9.2	3 608	16.9
% respecto del total de licenciaturas			(16.9)		(15.4)		(17.5)		(14.5)		(14.6)	

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico..., op. cit.

Cuadro 11  
CARRERAS DE BAJO INGRESO (GRUPO III)  
Crecimiento registrado de 1968 a 1972

	1967	1968	1969	1970	1971	1972
	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual	Abs.	Incr. % anual
Historia	174	-0.6	197	13.9	186	-5.6
Lengua y lit. Hispanicas	133	7.3	131	-5.1	117	-10.7
Quimica	89	50.8	116	30.3	110	-5.2
Pedagogia	73	-19.2	35	-40.7	61	74.3
Matematicas	80	75.0	120	-14.3	163	35.8
Diseño industrial	—	—	—	—	—	—
Filosofia	139	-0.9	122	13.0	125	2.5
Lengua y lit. mo- dernas	104	-1.9	113	8.7	130	15.0
Ing. geologica	15	19	25	31.6	22	-12.0
Trabajo social	154	64.3	204	-19.4	164	-19.6
Ing. quimica me- talurgica	17	28	45	60.7	49	-8.9
Geografia	44	36	44	22.2	41	-6.8
Ing. minas y me- talurgia	7	9	23	155.6	34	47.8
Ing. topografica y geodesica	5	7	15	114.3	4	-73.3
Comunicacion grafica Estudios latino- americanos	n.d.	162	114	-29.6	65	-43.0
Lit. dramatica y teatro	9	11	28	63.6	16	-11.1
Letras classicas	9	17	19	11.8	12	-36.8
Bibliotecologia	16	18	12	-33.3	15	25.0
Artes visuales	n.d.	60	99	65.0	23	-76.8
Matematica (lic.)	—	4	21	425.0	32	52.4
Ing. geofisica	—	—	—	—	—	—
Totales	1 010	1 437	1 470	1 375	1 500	1 702
% respecto del total de licenciatura	(11.6)	(10.3)	(9.4)	(7.0)	(7.2)	(7.2)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico... Op. cit.

Por otro lado, si observamos el comportamiento del ingreso en cada una de las carreras, independientemente del grupo al que correspondan, podremos notar que las tasas registradas a lo largo del periodo mencionado presentan grandes fluctuaciones. Esto es revelador de la falta de claridad en la aplicación de la política de admisión, incluso en las carreras de alto ingreso; parecía como si en estas carreras se actuara bajo el principio de la ley de la compensación: un año se dejaba crecer en mayor medida el ingreso y al siguiente se le frenaba al máximo posible. Medicina es el ejemplo clásico en este sentido; en el cuadro correspondiente podemos observar la gran fluctuación de sus tasas de crecimiento de 1968 a 1972: 21.5%, 61.2%, 4.6%, 70.5% y 18.2%.

Fuera de este único elemento aprehensible, que por otro lado puede no ser válido para todas las carreras, no existe ninguna regla en el comportamiento del ingreso durante este periodo. Esta inconsistencia en las políticas particulares de admisión, tanto entre las diferentes carreras, como dentro de una misma, a lo largo del tiempo, es, no obstante, bastante explicable en un periodo en el que las soluciones se improvisaban casi anualmente. Lejos se estaba en esta etapa de orientar el desarrollo de las carreras bajo un proyecto de largo plazo.

En cuanto al orden de importancia de las carreras, podemos señalar que éste se mantuvo con muy ligeros cambios en el periodo 1968-1972. En el primer grupo, el cambio más notorio fue el de contaduría, que de estar en los primeros lugares de importancia modificó su posición hasta ocupar el sexto lugar en 1972. En el segundo grupo sucedió algo similar con la carrera de enfermería de nivel técnico.

El grado de concentración del ingreso también prevaleció. El primer grupo de carreras mantuvo su tendencia creciente: del 71.5% que representaba en 1968, el ingreso fue en constante

aumento en los siguientes años, hasta llegar a representar el 78.2% del total de licenciatura en 1972.

Cuando Soberón asumió la rectoría se encontró frente a toda esta inercia en las políticas de admisión aplicadas en las diferentes carreras; por ello adoptó una primera medida, y esto lo hizo en tanto se iniciaba la aplicación programada de la nueva política: en su primer año de gestión, en 1973, redujo la admisión en un 9.2%: de 24 762 estudiantes que ingresaron a la licenciatura en 1972, el año siguiente se admitieron tan sólo 22 490 (cuadro 7). Como veremos más adelante, esto se debió fundamentalmente a los decrementos del ingreso en la mayor parte de las carreras del primer grupo, con excepción de odontología y economía que mantuvieron su tendencia creciente. Y en menor medida, a los decrementos registrados en las carreras de relaciones internacionales, actuaria, ingeniería petrolera y física, que pertenecen al segundo grupo, el de ingreso medio.

Suponemos que en 1973 esta reducción en el ingreso no fue fruto de una reorientación de la demanda, sino simplemente del rechazo de aspirantes, pues la demanda para ingresar a este nivel no se redujo: fue de 28 458 aspirantes contra 27 588 registrados un año antes (20). Por el comportamiento que las carreras habían venido observando, consideramos que aquellas que registraron decrementos, lo hicieron a costa de incrementar el rechazo y no debido a una reorientación de la demanda. Lamentablemente no podemos presentar series de comportamiento de la demanda por carreras, pues la escasa información que hay es de muy difícil obtención.

Es a partir de 1974, con la primera ENEP en funcionamiento, que da inicio la nueva política de admisión. Esta va a desarro-

---

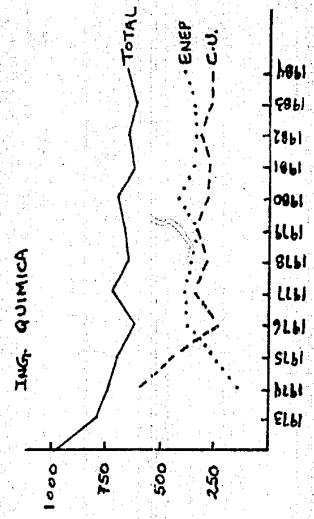
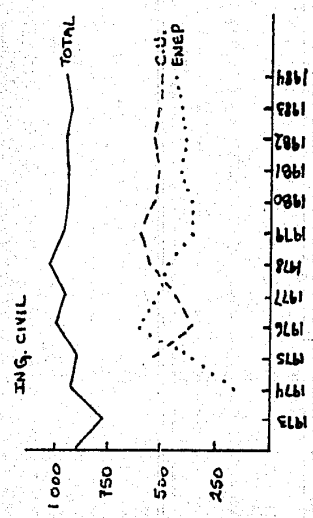
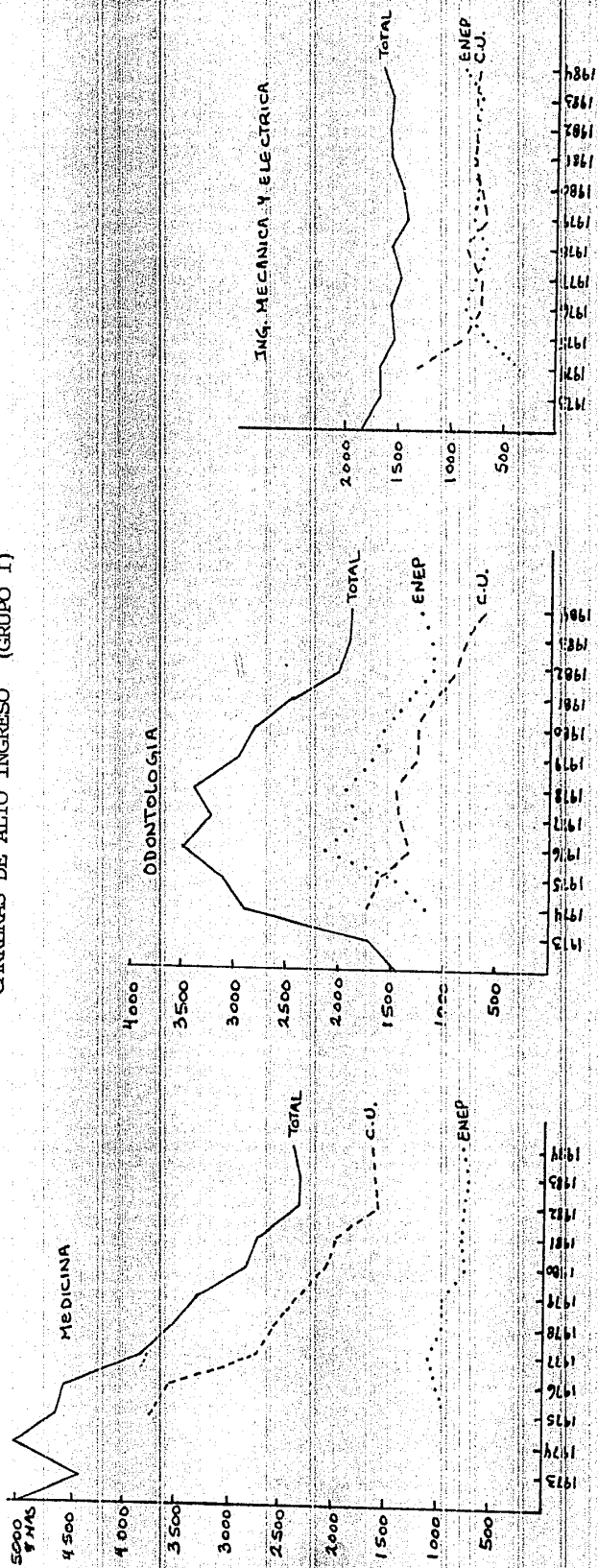
<sup>20</sup> Véase Fernando Jiménez, *El autoritarismo en...*, op. cit., p. 190.

ilarse en dos sentidos: uno que corresponde a las acciones específicas para controlar el crecimiento de las carreras y otro que implica la descentralización del nuevo ingreso. Ambos aspectos constituyen un binomio indisoluble para su puesta en práctica, aun cuando la descentralización tiene más un papel complementario.

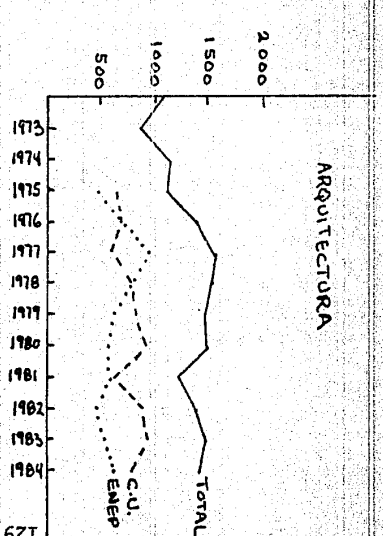
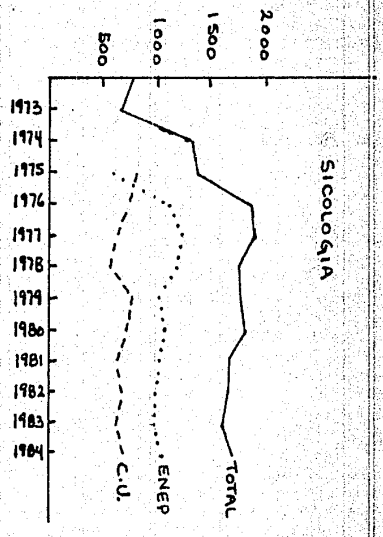
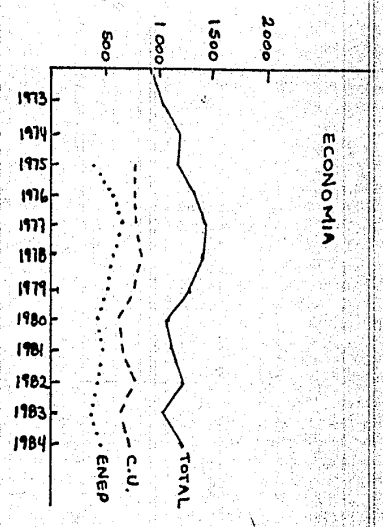
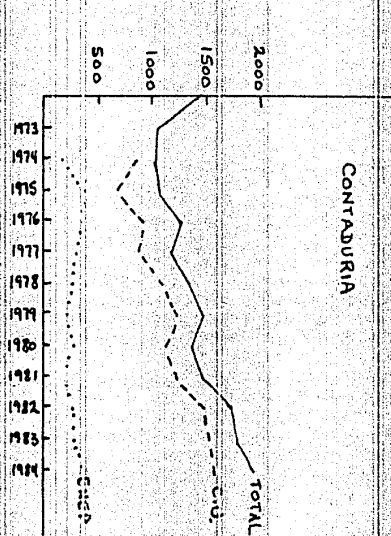
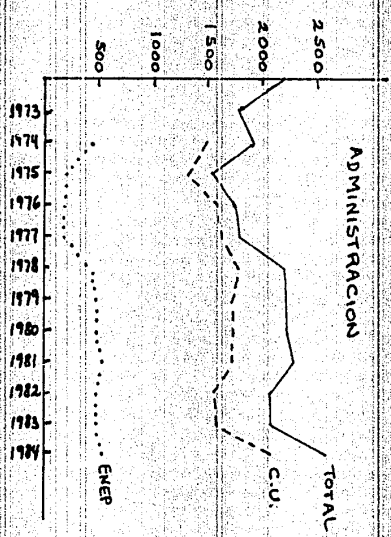
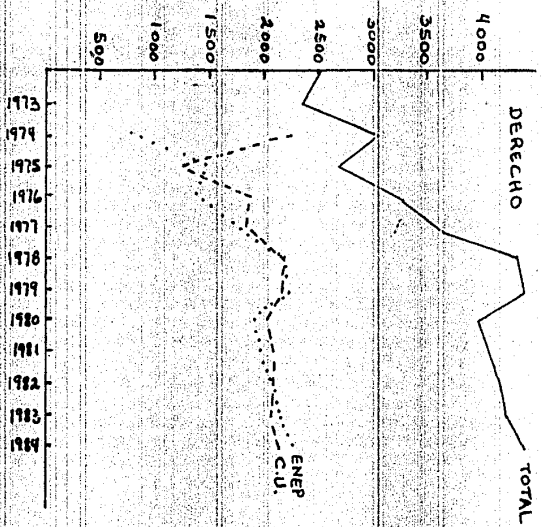
En lo que se refiere al control del crecimiento, insistimos en el hecho de que no en todos los casos implicó restricción; hubo carreras en las que el ingreso seguiría incrementándose durante algunos años pero después de cierto límite se empezaría a controlar, y otras más en las que tempranamente se intentaría estabilizar el crecimiento. Estas fueron las características básicas de la etapa de instauración de la política de admisión. Sin embargo, mediante su aplicación también se intentó reducir el grado de concentración del ingreso en el primer grupo; en el procedimiento seguido para lograrlo, las carreras del segundo grupo tuvieron una importancia fundamental, ya que hacia un buen número de estas se orientó la demanda.

Como podemos observar en el siguiente grupo de gráficas, que corresponde a las carreras del primer grupo, existen tres tipos de comportamiento: el primero es el de restricción máxima del ingreso: el caso más drástico es el de medicina, secundado años después por odontología, que durante los primeros años registró incrementos en el ingreso para atender la demanda que era rechazada por medicina. Un segundo tipo de comportamiento lo representan aquellas carreras que prácticamente desde el principio estabilizaron su ingreso; en éstas el control del crecimiento no representó mayores problemas, aquí se ubican: ingeniería mecánica y eléctrica, ingeniería civil e ingeniería química. Un tercer tipo de comportamiento dentro de las carreras de alto ingreso lo constituyen aquellas que fueron impulsadas a crecer, como: derecho, administración, contaduría, economía, sicología y arquitectura.

CARRERAS DE ALTO INGRESO (GRUPO I)



CARRERAS DE ALTO INGRESO (GRUPO I)



Cuadro 12  
CARRERAS DE ALTO INGRESO  
(GRUPO I)  
Crecimiento registrado de 1973 a 1980

	1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		
	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	Abs.	Íncr. anual	
Medicina	5 243	4 411	-15.9	5 392	22.2	4 646	-13.8	4 556	-1.9	3 833	-15.9	3 507	-8.5	3 282	-6.4	2 837	-13.6	3 952	-9.4
Derecho	2 541	2 351	-7.5	3 015	28.2	2 696	-10.6	3 245	20.4	3 605	11.1	4 324	19.9	4 363	0.9	3 228	0.3	2 228	0.3
Administración	2 202	1 770	-19.6	1 925	8.8	1 530	-20.5	1 749	14.3	1 791	2.4	2 192	22.4	2 221	1.3	1 495	-4.7	1 495	-4.7
Ing. mecánica y eléctrica	1 848	1 663	-10.0	1 663	0.0	1 541	-7.3	1 578	2.4	1 484	-6.0	1 552	4.6	1 428	-8.0	2 813	-6.1	2 813	-6.1
Odontología	1 442	1 707	18.4	2 872	68.2	3 099	7.8	3 487	12.5	3 222	-7.6	3 384	5.0	2 996	-11.5	1 384	-5.9	1 384	-5.9
Contaduría	1 441	1 052	-27.0	1 043	-0.9	1 070	2.6	1 262	17.9	1 182	-6.3	1 344	13.7	1 471	9.4	1 487	1.8	1 487	1.8
Arquitectura	1 087	865	-20.4	1 142	32.0	1 114	-2.5	1 392	25.0	1 550	11.4	1 544	-0.4	1 460	-5.4	686	5.4	686	5.4
Ing. química	997	789	-20.9	728	-7.7	689	-5.4	623	-9.6	709	13.8	638	-10.0	651	2.0	1 066	-16.8	1 066	-16.8
Enfermería	925	1 021	10.4	1 175	15.1	1 153	-1.9	1 323	14.7	1 442	9.0	1 422	-1.4	1 281	-9.9	955	-6.6	955	-6.6
Ing. civil	886	773	-12.8	919	18.9	899	-2.2	978	8.8	950	-2.9	1 022	7.6	955	-6.6	1 310	2.7	1 310	2.7
Psicología	760	699	-8.0	1 302	86.3	1 389	6.7	1 863	34.1	1 883	1.1	1 753	-6.9	1 763	0.6	20 695	-5.4	20 695	-5.4
Totales	19 372	17 101	-11.7	21 176	23.8	19 826	-6.4	22 056	11.2	21 651	-1.9	22 682	4.8	21 871	-3.6	62.8	(59.6)	62.8	(59.6)
± respecto del total de licenciatura	(76.0)	(74.3)	(71.6)	(67.7)	(64.8)	(64.1)	(62.8)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)	(59.6)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico...., op. cit.



Como no disponemos de suficiente información sobre las razones particulares que guiaron el control del crecimiento de las diferentes carreras, intentaremos, hasta donde esto sea factible, deducir las posibles razones que influyeron o determinaron las políticas particulares de control, tomando como ejemplo a desarrollar una carrera de cada tipo de comportamiento: a) reducción drástica del ingreso, b) estabilización temprana del crecimiento y, c) crecimiento durante algunos años.

La carrera de medicina es representativa del primer tipo de comportamiento. Hasta 1977 esta carrera fue la de más alto ingreso en toda la institución y, por lo mismo, la que registró el más agudo descenso: de 5 392 estudiantes que ingresaron a ella en 1974, la inscripción fue decreciendo sistemáticamente, hasta llegar a los 2 837 estudiantes en 1980 (ver cuadro 12).

El caso de medicina es de los pocos en los que puede ubicarse con menor grado de imprecisión el mercado de trabajo de los futuros profesionales; y, debido a este hecho, es de las pocas carreras en las que se puede conocer en forma aproximada la relación existente entre oferta y demanda de egresados.

No es la única carrera que se encuentra en este caso, pero sí de las contadas en las que se puede afirmar que la oferta de egresados ha estado, desde hace buen tiempo, por encima de las necesidades de hospitales o clínicas. Evidentemente no incluimos el mercado de los consultorios particulares, que es difícil de cuantificar y evaluar, ni tampoco hablamos de las necesidades que el país sigue teniendo de especialistas en determinadas áreas o de médicos generales con otra orientación.

Además de esta razón, que no consideramos poco importante, creemos que en la aplicación de la política de ingreso, hubo otra de mayor peso para restringir el acceso de estudiantes y es la

que se encuentra en la infraestructura necesaria para la formación de los médicos.

El plan de estudios de la carrera comprende varias etapas: un periodo de enseñanza teórica en la facultad y otro en el cual los alumnos continúan su aprendizaje pero en unidades de enseñanza clínica de diversos centros de salud, principalmente del IMSS, SSA, e ISSSTE.

Esta forma de enseñar presenta un problema. No es la facultad la que decide el número de estudiantes que enviará a dichas unidades, sino las autoridades de los centros de salud las que determinan cuántos estudiantes están en condiciones de recibir. Esto es objeto de constantes negociaciones y, hasta donde se sabe, no existe ningún convenio estructurado que garantice las condiciones para la admisión a dichas unidades, todo es por pláticas y oficios, situación diferente a la del posgrado, donde si existe un convenio.

Así pues, la Universidad no podía admitir a un número mayor de aquel que pudiera tener garantizada la enseñanza clínica. Este es de los casos excepcionales en que la regulación del ingreso está directamente determinada por los centros de trabajo.

Como era muy elevada la demanda para ingresar a esta carrera, además de las reglas establecidas para todas las demás, se formularon otras de carácter específico cuya finalidad era restringir aún más el ingreso; las siguientes disposiciones fueron aprobadas para controlar el ingreso a la carrera de medicina y años más tarde fueron extendidas a la de odontología:

Además de las disposiciones acordadas en 1973 por el Consejo Técnico de la Facultad de Medicina en el sentido de limitar la admisión ... en 1975 ... resolvió: no recibir alumnos con estudios en el extranjero; no

conceder cambios de carrera para cursar medicina ni autorizar que ésta se estudie como segunda carrera; vedar el ingreso a años posteriores; someter a examen de admisión a los aspirantes procedentes de la preparatoria popular, y no admitir a los egresados de bachillerato de las instituciones educativas de aquellas entidades federativas donde existen escuelas de Medicina (21).

Por lo mismo, fueron en constante aumento las cifras de "no admitidos", es decir, de estudiantes que habiendo cumplido satisfactoriamente con todos los requisitos, no tuvieron derecho a inscribirse por problemas de cupo; Soberón indicaba que en 1975 eran ya mil los estudiantes no admitidos en esta carrera.

El problema a considerar era si se elevaba nuevamente la admisión, no obstante que ya sobrarian médicos en el mercado de trabajo, por lo menos en el del área metropolitana, y que además no se les podía garantizar la formación en clínicas. La solución a este problema se logró, parcialmente, con la creación de un nuevo plan de estudios para la orientación en la formación de médicos. La carrera de medicina que se imparte en las ENEP, conocida como "Plan A-36", presenta profundas diferencias respecto de la impartida en la Facultad de Medicina de Ciudad Universitaria.

La orientación de este plan de estudios se dirige a la medicina de tipo comunitario; privilegia la formación destinada a la atención de primer nivel y a la medicina profiláctica. Su duración es menor y para su enseñanza no se requiere de clínicas y hospitales, pues está dirigida a la asistencia médica en zonas rurales.

---

<sup>21</sup> Informe del Rector, 1975, p. 16.

Con la apertura de esta carrera quedaban resueltos por un tiempo varios problemas: se evitaba seguir saturando el mercado de trabajo del mismo tipo de profesionales, se resolvía el problema de las eternas y cada vez más difíciles negociaciones en clínicas y se reorientaba a una parte de la demanda hacia otro tipo de programa.

Un segundo ejemplo, éste de estabilización temprana del crecimiento, lo constituye la carrera de ingeniería mecánica y eléctrica que, junto con la de ingeniería civil, han sido las de más alto ingreso en la Facultad de Ingeniería. Ambas carreras habían experimentado un crecimiento sostenido en los años anteriores y, por lo mismo, desde 1973 empezaron a ser controladas. La primera de ellas representaba en este año el quinto lugar del ingreso total de licenciatura, con 1 663 estudiantes, y la segunda ocupaba el décimo sitio, con 773 estudiantes.

El ingreso a ambas carreras es controlado durante todo el periodo (1973-1980), de tal suerte que al final del mismo se observan sólo ligeras modificaciones: en ingeniería mecánica la admisión decrece a 1 495 estudiantes y en ingeniería civil aumenta a 937 estudiantes. No obstante, si obtenemos la diferencia que cada una registró en su crecimiento, podemos notar que las modificaciones que ambas tuvieron en su crecimiento quedan compensadas, pues mientras que la primera registró una reducción de 168 estudiantes (de 1 663 en 1973 pasó a 1 495 en 1980), la segunda aumentó en 164 estudiantes (de 773 pasó a 937), cifras bastante similares. En estas dos carreras se aplicó una política temprana de estabilización del crecimiento y se buscó restar importancia a la carrera que concentraba el mayor ingreso.

En el grupo de alto ingreso están incluidas diversas carreras que registran un crecimiento abrumador: tres de ellas lo experimentan incluso hasta 1984 (derecho, administración y

contaduría), en tanto que las demás lo registran hasta 1977-1978. En estas últimas el ingreso empieza a estabilizarse en torno a las cifras máximas alcanzadas; en este caso se encuentran economía, sicología y arquitectura.

Veamos el caso de derecho. Esta carrera ocupó el segundo lugar de importancia en 1973, debido a que concentró el 10% del ingreso de la institución. La política seguida para esta carrera consistió en darle una amplia libertad para crecer, misma que la llevó a ocupar el primer lugar desde 1978. De 2 351 estudiantes que se inscribieron en 1973, el ingreso fue en constante aumento hasta alcanzar la cifra de 4 324 en dicho año, que significó un crecimiento del 84%. A diferencia de contaduría y administración, que mantuvieron su tendencia creciente después de 1980, en el caso de derecho podemos decir que su punto de máximo crecimiento se alcanzó en 1979, con 4 363 estudiantes. En 1980 el ingreso a esta carrera registró un decremento del 9.4%, considerable para los aumentos que había venido experimentando pero después volvió a tener un repunte que la lleva a registrar una cifra similar a la de 1979, esto en 1984, con 4 374 estudiantes.

Es posible que la opción de crecer haya sido determinada por el menor costo económico y político. Para impartir enseñanza en este tipo de carreras no se requiere de una infraestructura especial como en medicina, odontología o ingeniería; el costo de formación de un estudiante es de los más bajos de toda la institución, se reduce a gastos de personal académico, aulas, bibliotecas, algunos gastos de administración, etc.

El costo político de aplicar procedimientos restrictivos del ingreso hubiera sido alto de no considerar la adopción de algunas salidas para dar una mayor atención a la demanda. En la medida que una parte de la misma fuera orientada hacia carreras como derecho, contaduría o administración, en las que el aumento del ingreso, por encima incluso de la capacidad de admisión, no

representara grandes dificultades o una inversión excesiva, el costo político de la aplicación de la nueva política sería menor. Era preferible correr el riesgo de una baja eficiencia terminal o de una baja calidad académica en estas carreras, que el de movilizaciones como la de 1966, por el acceso indiscriminado a la Universidad.

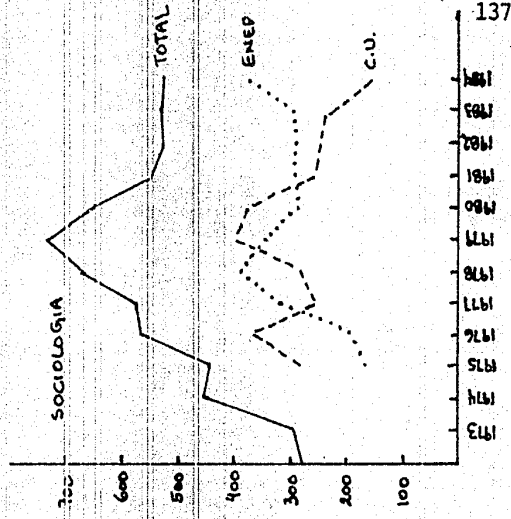
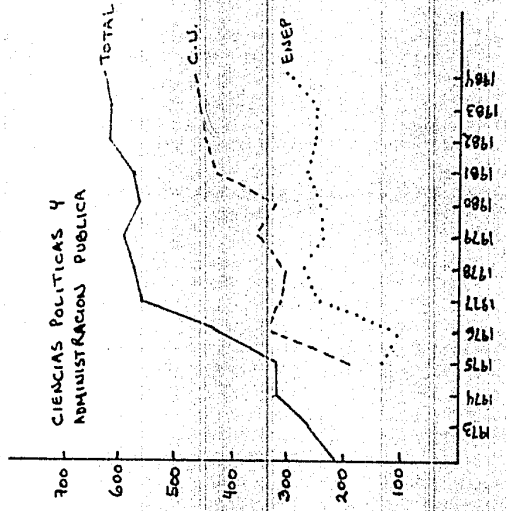
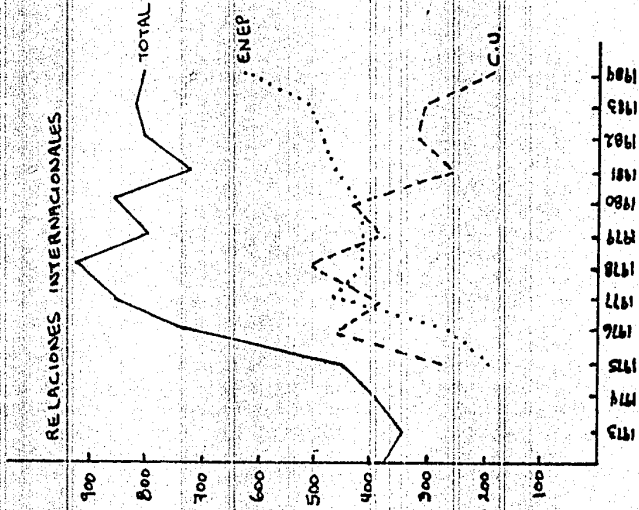
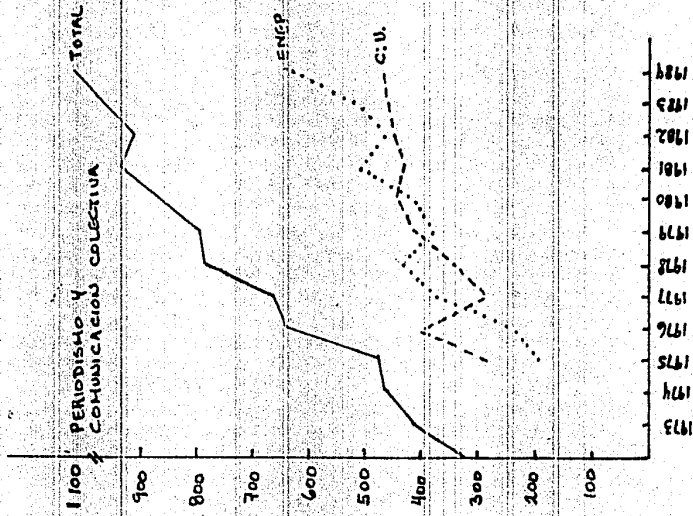
Ahora centremos la atención en las tasas de incremento de las distintas carreras del grupo de alto ingreso (cuadro 12). Es posible observar cómo a partir de 1976 se marca una tendencia hacia la estabilización del crecimiento: las tasas positivas empiezan a ser cada vez menores y la frecuencia de las negativas mayor; los únicos casos en los que se registran tasas positivas de relativa importancia son: derecho, contaduría y administración, debido a los comportamientos analizados.

Respecto al grado de concentración del ingreso en este grupo podemos señalar que se logró el objetivo deseado: del 76% que representaba en 1973, se redujo al 59.6% en 1980.

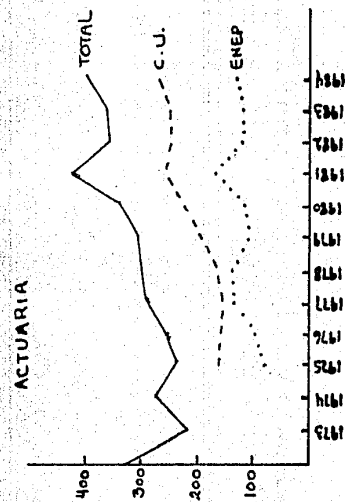
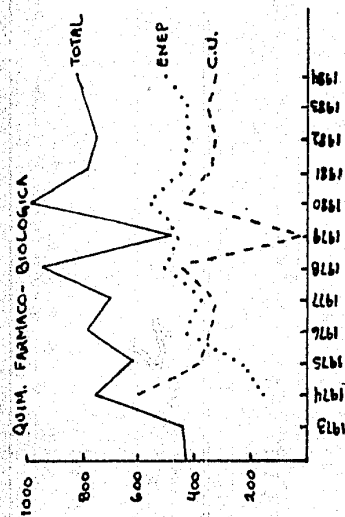
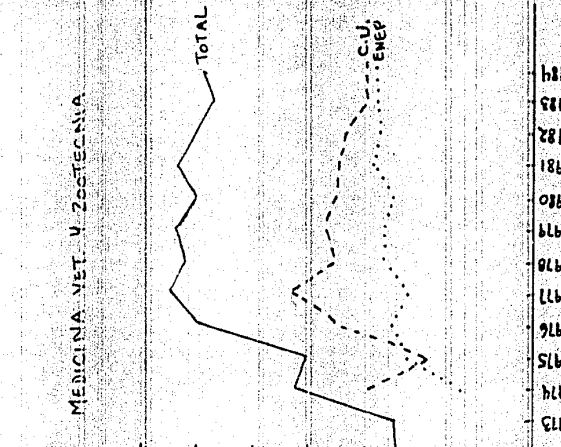
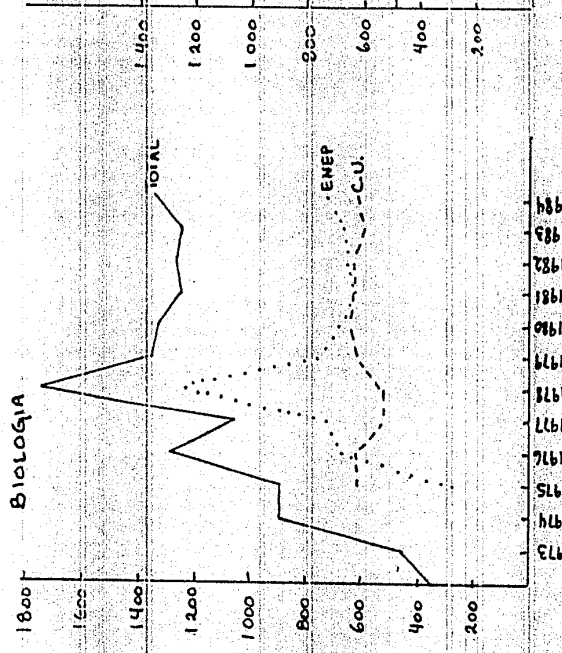
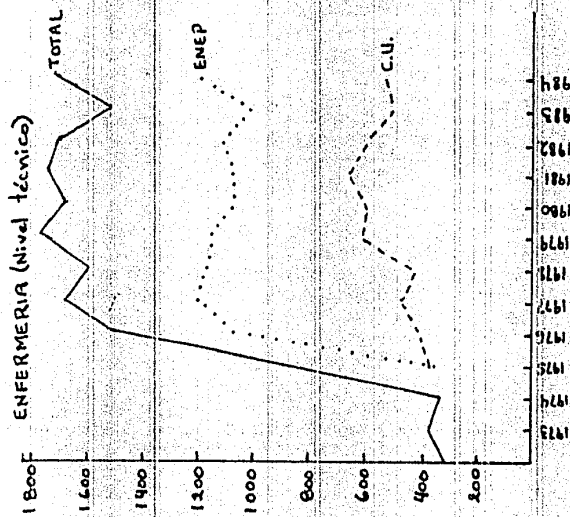
A diferencia del comportamiento tan heterogéneo que presentaron las carreras del primer grupo, en las del segundo, la política aplicada consistió en orientarlas a todas hacia un mayor crecimiento. Este evidentemente no dejó de ser controlado, aquí también se llegó a un punto máximo después del cual empezaron a estabilizarse.

Al igual que lo hicimos para el primer grupo, a continuación presentamos las gráficas sobre el comportamiento de las carreras del grupo de ingreso medio. En ellas podemos observar que todas registraron constantes incrementos, incluso en 1973, en contraste con las de alto ingreso, que en dicho año experimentaron una restricción generalizada.

CARRERAS DE INGRESO MEDIO (GRUPO II)



CARRERAS DE INGRESO MEDIO (GRUPO II)





Cuadro 13  
CARRERAS DE INGRESO MEDIO (GRUPO II)  
Crecimiento registrado de 1973 a 1980

	1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980	
	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual	Abs.	%Incr. anual
1972																
	Abs.		Abs.		Abs.		Abs.		Abs.		Abs.		Abs.		Abs.	
Medicina veterinaria y zootecnia	483	1.2	846	73.0	811	-4.1	1.189	45.5	1.299	9.3	1.240	-4.5	1.265	2.0	1.200	-5.1
Química fármaco-biológica	439	2.3	757	68.6	624	-17.6	786	26.0	715	-9.0	958	34.0	494	-48.4	987	100.0
Relaciones internacionales	371	-7.0	333	-10.2	459	35.7	730	59.4	851	16.6	922	8.3	792	-14.1	853	7.7
Biología	348	32.2	886	92.6	884	-0.2	1.294	46.4	1.257	-2.9	1.752	39.4	1.343	-23.3	1.322	-1.6
Actuaría	320	-32.2	272	-15.3	238	-12.5	257	8.0	287	11.7	298	3.8	305	2.3	338	10.9
Periodismo y comunicación colectiva	320	30.6	467	45.9	479	2.6	639	33.4	666	4.2	786	18.0	796	1.3	867	8.9
Informática (nivel técnico)	318	15.4	336	5.7	930	176.8	1.486	59.8	1.670	12.4	1.588	-4.9	1.752	10.3	1.677	-4.3
Sociología	281	5.7	451	60.9	445	-1.3	565	27.0	572	1.2	673	17.7	739	9.8	655	-11.5
Ing. petrolera	277	-48.7	95	-33.1	99	4.2	124	25.3	138	11.3	195	41.3	201	3.1	208	3.5
Física	235	-6.0	257	9.4	228	-11.3	243	6.6	285	17.3	269	-5.6	272	1.1	273	0.4
Ciencias políticas y administración pública	216	24.1	320	49.1	325	1.6	443	36.3	568	28.2	575	1.2	595	3.5	570	-4.2
Totales	3.608	1.6	5.033	38.2	5.521	8.7	7.756	40.5	8.308	7.1	9.256	11.4	8.554	-7.6	8.950	4.5
de licenciatura																
		(16.3)		(17.8)		(20.0)		(23.8)		(24.9)		(26.1)		(24.5)		(25.8)

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio Histórico... op. cit.

A diferencia del primer grupo, en éste no hay diversos tipos de comportamiento, sino matices en el grado de crecimiento que tuvieron las distintas carreras. Es por ello que no nos detendremos a hacer un análisis particular de las mismas.

El crecimiento de todas estas carreras alcanzó puntos máximos entre los años 1977 y 1980, para después empezar a estabilizarse; las excepciones en este comportamiento fueron: periodismo, que siguió su tendencia creciente hasta 1984, y actuaría, que alcanzó su máximo crecimiento en 1981.

Todas experimentaron un crecimiento mayor que las del primer grupo; hubo casos en que éste fue apabullante, como en enfermería de nivel técnico, que tuvo un crecimiento del 377% en el periodo 1973-1980, y biología, en donde fue del 281%.

En este grupo de carreras el ingreso de estudiantes fue en constante aumento hasta 1978, año en el que llegó a los 9 256 estudiantes, con el 26.1% del total de licenciatura, en tanto que en 1973 representaba tan sólo el 16.3% (cuadro 13).

Estas carreras tuvieron una importancia poco menos que vital en la aplicación de la política de admisión, pues al igual que otras que se fueron creando (22), sirvieron para reorientar una parte de la demanda.

Hemos visto a grandes líneas cómo se llevó a cabo el control del crecimiento en las diferentes carreras. Veamos ahora cómo se

22 Actualmente existen 10 nuevas carreras: las de composición, instrumentación, piano y canto, que se inauguraron como licenciaturas en 1979 (antes se impartían en niveles inferiores); diseño gráfico (1975), ingeniería en computación (1979) y las nuevas carreras creadas en las ENEP: ingeniería en alimentos (1979), ingeniería agrícola (1976), matemáticas aplicadas y computación (1983) y planeación para el desarrollo agropecuario (1981).

distribuyó la población que ingresó desde 1974, cuando inició el programa de descentralización, con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

Las escuelas surgieron fundamentalmente con aquellas carreras que tenían ya una elevada población en Ciudad Universitaria, pero también incorporaron a otras que llegarían a concentrarla debido al fuerte impulso que recibirían como canales para la reorientación del nuevo ingreso en la etapa de instauración de la política de admisión.

En el programa de descentralización quedaron incluidas todas las carreras del grupo de alto ingreso, así como la mayor parte del grupo de ingreso medio, excepto física e ingeniería petrolera. Del grupo de bajo ingreso sólo fueron incluidas seis carreras (ver anexo 2).

También formaron parte del programa de descentralización cinco nuevas carreras que sirvieron para diversificar la demanda; la primera de ellas fue creada en 1976 y la última en 1983.

Generalmente cada carrera fue impartida en dos ENEP, ésta por lo menos fue la regla en los dos primeros grupos, con las excepciones de contaduría y administración en el primero, así como de medicina veterinaria y zootecnia, actuarial y ciencias políticas y administración pública, en el segundo.

En el tercer grupo la regla fue distinta, no era necesario ubicar en diferentes puntos de la ciudad a poblaciones tan pequeñas, bastó con ofrecerlas en una sola ENEP, con excepción de la carrera de pedagogía, por razones que más adelante anotaremos.

Los criterios para la descentralización fueron diversos: se buscó evitar que se siguieran saturando las escuelas en la Ciudad

Universitaria, pero las proporciones en que la nueva población quedó distribuida no fueron siempre las mismas (23).

Después de los años en que son modificados los patrones de crecimiento de las diferentes carreras, ya en la etapa de estabilización, unas carreras habían logrado establecer una proporción casi equitativa entre las ENEP y CU, o por lo menos cercana a la que se había señalado en lo general para cada uno de estos lugares (24); mientras que otras habían logrado adquirir una mayor importancia en las ENEP (25); por último, había carreras en las que la población de las ENEP apenas si alcanzaba una cuarta parte del ingreso (26).

Las carreras de ciencias sociales tuvieron un fuerte impulso en las ENEP (ver gráficas correspondientes). Este es el único caso en el que todas las carreras que se imparten en una sola facultad (27), fueron incluidas en el programa de descentralización: la de periodismo y comunicación colectiva, por ejemplo, ha experimentado un constante aumento, es de las contadas en las que ha sido prácticamente imposible controlar el crecimiento tanto en

23 Recordemos que en los últimos años la población de nuevo ingreso quedaba distribuida de la siguiente manera: 58% (20 300) para Ciudad Universitaria y 42% (14 300) para las ENEP.

24 En este caso se encuentran: ingeniería civil, ingeniería mecánica y eléctrica, ingeniería química, o aun derecho, a pesar de su tendencia creciente (Ver gráficas del primer grupo).

25 Odontología y sicología, por ejemplo.

26 En esta situación se encuentran la carrera de medicina, quizá porque el plan de estudios que se cursa en las ENEP no tiene mucha demanda, así como economía, en donde la población inscrita se encuentra por debajo de la registrada en Ciudad Universitaria, aunque sin ser tan grande la diferencia y, finalmente, contaduría y administración, en donde la población de la ENEP apenas representa la quinta parte del ingreso total, lo cual puede deberse al hecho de que se imparte en una sola escuela.

27 Se trata de las carreras que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: relaciones internacionales, sociología, periodismo y comunicación colectiva, y ciencias políticas y administración pública.

las ENEP como en CU; en relaciones internacionales y sociología, por el contrario, el ingreso a Ciudad Universitaria ha podido ser más controlado a pesar del fuerte impulso que se le dió hasta 1979. En el caso de ciencias políticas y administración pública, que sólo se ofrece en una ENEP, la población ha tendido a ser más estable, y aun así, la población inscrita en Ciudad Universitaria ha sido menor (ver anexos 3 y 4).

De las restantes carreras del grupo de ingreso medio, la de enfermería de nivel técnico recibió un fuerte impulso en las ENEP: de 558 estudiantes que se inscribieron en estas escuelas en 1975, la población aumentó a 1 200 estudiantes tan sólo dos años después. Biología fue otra de las carreras impulsadas, aunque no en la misma medida que enfermería. Por otra parte, estas carreras, impartidas en Iztacala y Zaragoza, forman parte de un proyecto conocido como "Medicina Integral". Las carreras que se abrieron en estas dos escuelas tuvieron como finalidad la integración de un núcleo de disciplinas sobre cuestiones de salud comunitaria. Esta fue una de las innovaciones que se intentó hacer con las ENEP: integrar núcleos de carreras en torno a problemas sociales específicos. Algo similar ocurrió con la carrera de química fármaco-biológica, que forma parte de otro núcleo de carreras (28).

La carrera de medicina veterinaria y zootecnia, que también se ofrece en Cuautitlán, es otra de las carreras que experimentó un elevado crecimiento; sin embargo, a diferencia de las anteriores, la población inscrita en esta escuela se encuentra por debajo de la correspondiente a Ciudad Universitaria. Lo mismo

---

<sup>28</sup> Aunque también se imparten otras carreras en la Facultad de Estudios Profesionales Cuautitlán, las de química (que se mantuvo hasta 1979), ingeniería química, así como dos nuevas carreras: ingeniería en alimentos, e ingeniería agrícola, integraron un núcleo específico.

ocurre con la carrera de actuaría; en ambos casos esta situación es explicable debido a que se imparten en una sola escuela.

Por último, existen seis carreras del grupo de bajo ingreso que también fueron incluidas en el programa de descentralización, generalmente para ser impartidas en una sola escuela (29).

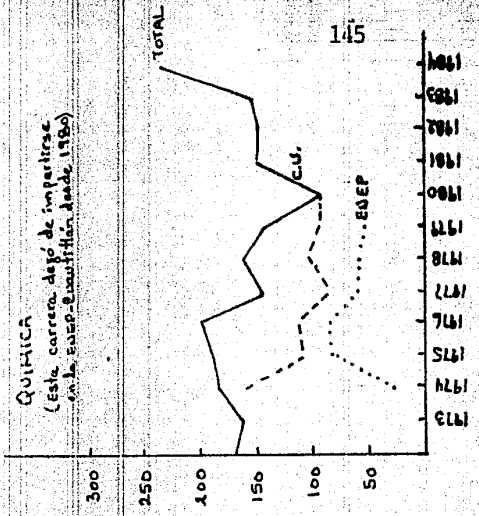
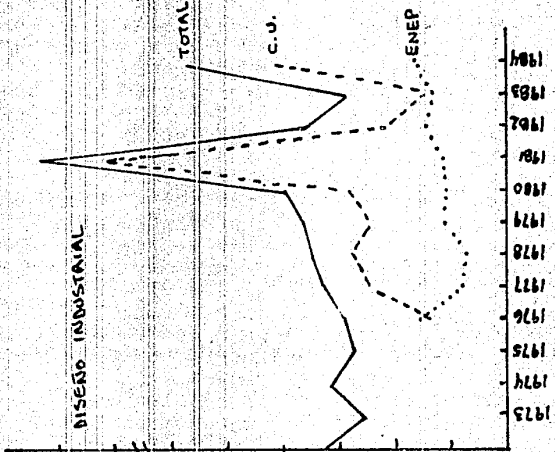
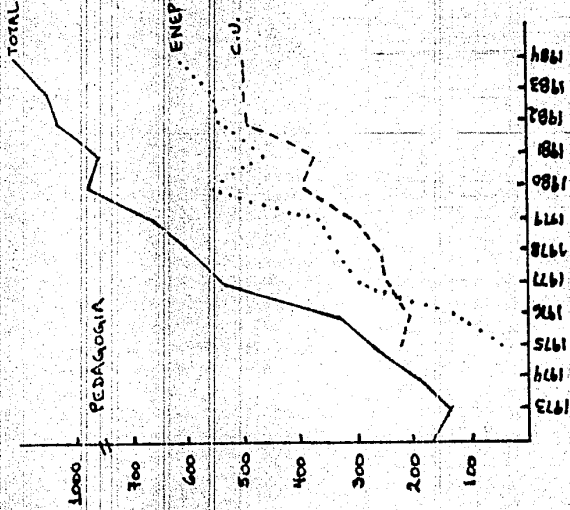
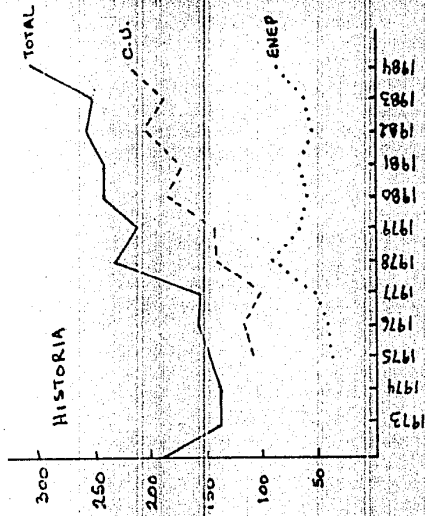
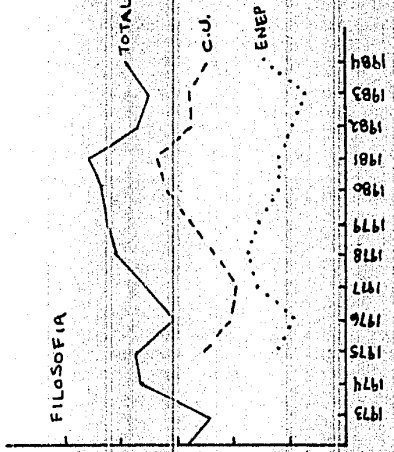
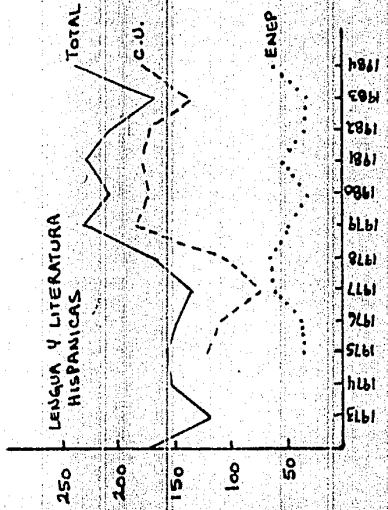
A continuación incluimos las gráficas que ilustran el comportamiento registrado en estas carreras. La de química fue cerrada en 1980; su población en los dos últimos años fue muy baja (58 y 51 estudiantes), por esas razones inexplicables que orientan las vocaciones. De haberla mantenido, es muy posible que su población se hubiera reducido aún más debido al auge de la carrera de ingeniería en alimentos, creada en 1979. Coincidentemente, esta carrera aumentó su ingreso en 52 estudiantes en 1980.

La carrera de diseño industrial sirvió para reorientar parte de la demanda de arquitectura. En la Facultad del mismo nombre, donde se ofrecen ambas carreras, había que solucionar el problema de la cada vez mayor demanda de ingreso a la carrera de arquitectura. Durante un tiempo este problema fue solucionado por la vía del crecimiento de la matrícula, pero llegó el momento en que dicha solución se agotó; se buscó entonces estabilizar el ingreso y reorientar la demanda a una carrera que le fuera afin, incluso en cuanto a lugar físico, de tal manera que no suscitara suspicacias, ni movilizaciones, ni proveyera a los grupos interesados de una mayor población cautiva que tendiera a engrosar las filas de la carrera de arquitectura en la versión del autogobierno.

La carrera elegida fue diseño industrial. En 1981 es restringido el ingreso a arquitectura e incrementado el de la

<sup>29</sup> Estas carreras son química, que tuvo una duración efímera, diseño industrial, historia, pedagogía, filosofía, así como lengua y literatura hispánicas.

CARRERAS DE BAJO INGRESO (GRUPO III) QUE FUERON INCLUIDAS  
EN EL PROGRAMA DE DESCENTRALIZACION



primera. Estos cambios se llevan a cabo exclusivamente en Ciudad Universitaria; en la primera carrera disminuye en 266 estudiantes y en la segunda aumenta en 267. Con esta medida quedaba compensado el cambio, sin alterar en lo esencial la política de estabilización del crecimiento.

Las cuatro carreras restantes son las de mayor ingreso en la Facultad de Filosofía. En este caso, el objetivo consistió en descentralizar el crecimiento de una facultad que por sí sola concentraba la enseñanza de 10 carreras. Con excepción de pedagogía, que experimenta un crecimiento sin medida, las tres restantes lo hacen hasta un determinado año, para después empezar a controlarlo, en algunos casos incluso mediante la reducción del ingreso (30).

La carrera de pedagogía es uno de los ejemplos de elevado crecimiento. El desarrollo de esta carrera fue resultado, sobre todo, del auge que tuvieron en la década pasada las disciplinas de la educación: de 133 estudiantes inscritos en esta carrera en 1973, el ingreso aumentó a 949 en 1980 y a 1 114 en 1984. Este es el único caso en el que una carrera del tercer grupo es impartida en dos ENEP.

Las nuevas carreras que ofrece la Universidad se imparten sólo en una de las ENEP, con excepción de ingeniería en computación que se imparte también en Ciudad Universitaria. Estas tuvieron como finalidad servir de polos de atracción para la reorientación y diversificación de la demanda.

La de ingeniería agrícola (1976), y más tarde la de planeación para el desarrollo agropecuario (1981), constituyeron una experiencia totalmente nueva para la Universidad, ya que

<sup>30</sup> La carrera de historia es la única, de las tres señaladas, en la que se registra un crecimiento mayor, sobre todo en 1984, pero sin llegar a ser alarmante.



hasta entonces esta área era del dominio casi exclusivo de la Universidad de Chapingo; la de ingeniería en alimentos (1979) sirvió para captar parte de la demanda que se orientaba al área de química; la de ingeniería en computación (1979 en C.U. y 1981 en la ENEF), y años más tarde la de matemáticas aplicadas y computación (1983), sirvieron para captar parte de la demanda del área de ingeniería, e incluso de físico-matemáticas.

Todas las demás carreras que no fueron incluidas en el programa de descentralización experimentaron crecimientos distintos, hasta llegar a un límite después del cual empezaron a estabilizarse (31).

Una vez controlado el crecimiento de cada una de las carreras, reorientada la demanda y regulado el proceso de descentralización, se alcanzaban los objetivos de la política de admisión aplicada por Soberón. Veamos en el siguiente apartado cuáles fueron las ventajas y consecuencias de su implantación, tanto para la Universidad, como para el sistema educativo superior en su conjunto.

### Ventajas

El primer beneficio que se obtuvo con la aplicación de la política de admisión, aunque esto haya sido en forma indirecta, fue el de cuestionar el profundo centralismo que existía en el ámbito educativo.

Aunque este no es un problema nuevo o privativo de dicho sector, lo cierto es que frente al crecimiento que experimentaron

31 En el análisis de licenciatura no incluimos la carrera de biomedicina que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades porque además de ser muy reducida la población que ingresa a la misma, el grado de selectividad es elevado y los procedimientos de ingreso son muy especiales y no siempre conocidos fuera de este pequeño ámbito.

las poblaciones escolares de las instituciones de educación superior y, especialmente las de importancia nacional como la UNAM, tuvo que buscarse una solución basada en la redistribución o descentralización de la demanda, decisión que, a su vez, implicó la reformulación de la política estatal de apoyo a las instituciones de provincia.

Otra ventaja de la política de admisión implantada fue la de permitir a la Universidad planear su propio desarrollo, no sólo en términos cuantitativos, sino de la calidad que es capaz de proporcionar a los que ingresan a la misma. De acuerdo con esta política, en lo sucesivo se podrían prever las necesidades de personal docente, recursos educativos, instalaciones, etc.

De haber permitido el crecimiento de la institución al ritmo marcado por la demanda, decisión muy delicada por los recursos adicionales que esto hubiera implicado cada año, la Universidad habría tenido un desarrollo altamente imprevisible y, por lo mismo, imposible de planear.

Con el establecimiento de toques de admisión para cada nivel educativo, la Universidad tuvo las condiciones para empezar a regular su crecimiento y, en consecuencia, tuvo la posibilidad de equilibrar los recursos y esfuerzos destinados a cada nivel. Recordemos que antes de que se estableciera la nueva política de admisión, la Universidad dedicaba cada vez mayores recursos a la formación de bachilleres, en detrimento de una de sus funciones principales: la de formar a los profesionales que el país requiere.

Por otra parte, el programa de descentralización constituyó una coyuntura favorable para introducir innovaciones, tanto en la organización que tendría cada escuela en lo académico y administrativo, como en el sentido que se daría a la orientación o apertura de nuevas carreras.

El surgimiento de las ENEP permitió replantear el tipo de integración que tendrían las distintas disciplinas. Por las posibilidades que ofrecía su organización departamental, un conjunto de carreras fueron agrupadas en torno a un área determinada. Esto no en todos los casos se logró, pues la diversidad de carreras en estas escuelas no siempre permitió la integración proyectada. Sin embargo, en Iztacala y Zaragoza constituyeron un proyecto interesante: el de "Medicina Integral", donde se incluyeron las carreras de medicina, odontología, biología, enfermería de nivel técnico y psicología, bajo el principio de intentar darles una nueva orientación.

### Consecuencias

Podemos anotar fundamentalmente dos: la primera consiste en que la política de admisión únicamente trasladó el problema del crecimiento y posterior saturación hacia otras instituciones y, la segunda, de carácter interno, que se refiere a la magnitud y al tipo de aspirantes que son rechazados.

Sobre el primer punto señalaremos que la política de admisión implantada significó una solución al crecimiento de la institución, pero no al del sistema educativo en su conjunto.

Si bien la implantación de topes fijos de admisión permitió a la Universidad resolver un problema de crecimiento institucional, sin duda legítimo para prever su propio desarrollo, y en un ámbito más amplio condujo a intentar la descentralización de la demanda mediante la reasignación de responsabilidades para la atención de la misma, lo cierto es que no constituyó una solución de fondo frente al mayor problema: el del inevitable crecimiento de la demanda a tasas elevadas durante un largo periodo.

Frente al desmedido crecimiento que experimentaban algunas instituciones, se planteó la descentralización de la demanda y también se trató de ofrecer oportunidades educativas a un mayor número de aspirantes mediante otro tipo de respuestas: nuevas escuelas, distintas opciones educativas, salidas terminales en cada nivel, sistemas abiertos, etc. Sin embargo, a pesar de la realización de estos esfuerzos, que en su momento fueron de gran importancia, la temporalidad de las soluciones no tardó en hacerse evidente.

Veamos las consecuencias de carácter interno. La nueva política de admisión, según Soberón, "está basada en la capacidad instalada y en la aptitud académica de los aspirantes, demostrada mediante el concurso de selección". Así se establece en el reglamento de inscripciones, pero en los hechos la que realmente opera es la capacidad de admisión; la aptitud de los aspirantes no está del todo descartada, pero queda sujeta a las posibilidades que tenga la institución para incorporarlos.

Esto no es tan grave en el caso del bachillerato, ya que todos los que ingresan a este nivel lo hacen por concurso de selección y de acuerdo con las calificaciones que obtuvieron en el mismo son admitidos en orden decreciente hasta cubrir el total de los lugares. A pesar de que son sólo 40 mil, se puede decir que por lo menos ingresan los que obtuvieron las calificaciones más altas en el examen de admisión, cosa que no siempre ocurre en licenciatura. Y esto desde una perspectiva optimista, ya que si lo vemos a la luz de las cifras el panorama cambia: en 1983 fueron registrados 84 690 aspirantes, de los cuales lograron ingresar poco menos de la mitad (32).

---

<sup>32</sup> Declaración de Raúl Béjar Navarro, Secretario General Académico de la UNAM, *Excélsior*, 12 de agosto de 1983.

En licenciatura también existe un tope máximo de 40 mil lugares, que en los hechos ha quedado reducido a 35 mil. Aquí los aspirantes ocupan diferentes lugares de importancia para lograr el ingreso, de acuerdo con una escala de prioridades que se encuentra establecida en el reglamento de inscripciones, y en la que el bachillerato de procedencia del aspirante es fundamental.

Primero son admitidos los egresados del propio bachillerato universitario (ENP y CCH) que, como ya sabemos, no tienen que presentar un nuevo examen para ingresar a la licenciatura, desde que fue concedido el "pase automático o reglamentado". El único requisito al que quedan sujetos es el de haber acreditado en su totalidad el plan de estudios de dicho ciclo.

Cuando el "pase automático" fue concedido (1967), no se precisaba la cantidad de lugares que serían dedicados a este fin. Dos meses antes de finalizar Barros Sierra su gestión, hizo explícito por primera vez que "por lo menos el 50% de las plazas disponibles" estarían reservadas a los egresados de la ENP (33) (todavía no surgía el CCH).

Con la incorporación de esta cláusula únicamente quedaba establecido el límite "mínimo" de lugares que se garantizaría a los egresados del bachillerato universitario, de ninguna manera establecía un límite "máximo"; éste quedaba abierto en la medida que la admisión por "pase automático" se concedería a todos los que hubiesen acreditado el ciclo de bachillerato, "en orden decreciente de sus promedios" (34). De acuerdo con esta reglamentación, los egresados del propio bachillerato universitario podían llegar a ocupar el 100% de los lugares

<sup>33</sup> Artículo 5o., inciso a, Reglamento General de Inscripciones, versión aprobada el 13 de febrero de 1970. *Compilación...* op. cit., t. II, p. 319.

<sup>34</sup> Esta afirmación corresponde al inciso b del mismo artículo 5o.

fijados como capacidad máxima de algunas carreras. Las siguientes versiones del reglamento de inscripciones se mantienen los mismos términos de flexibilidad: el límite máximo sigue siendo discrecional.

En segundo lugar, son admitidos los que aprobaron el examen de admisión, pero observando la siguiente escala:

1. Egresados de escuelas del Distrito Federal incorporadas a la UNAM
2. Egresados de escuelas de provincia incorporadas a la UNAM
3. Egresados de escuelas del Distrito Federal no incorporadas a la UNAM
4. Egresados de escuelas de provincia no incorporadas a la UNAM (35).

Además, "en los casos 2 y 4 sólo se atenderán solicitudes de inscripción para carreras que no se impartan en la Universidad de la entidad federativa donde el aspirante realizó sus estudios" de bachillerato. Como podemos observar, el filtro es bastante mayor para los que presentan examen de selección.

La aptitud, demostrada mediante el examen, es un requisito que deben cubrir satisfactoriamente los que ingresan, pero poseer esta cualidad no da automáticamente el derecho a ser inscrito.

Esto ha llevado a la institución a hacer simulacros de selección, sobre todo en aquellas carreras de mayor demanda, como la de ingeniería en computación que en 1983 registró un ingreso de 665 estudiantes, de los cuales 664 procedían del propio bachillerato universitario, es decir, ingresaron mediante "pase

---

<sup>35</sup> Artículo 7o. del Reglamento General de Inscripciones, versión aprobada el 10 de abril de 1973. Compilación... *op. cit.*, t. II, p. 403.

automático", en tanto que solamente "1" estudiante lo hizo por concurso de selección, esto sucedió no obstante que el número de solicitudes para ingresar a dicha carrera por la vía del examen rebasaba la cifra de los 600 (36). Lo único que cabría preguntarse es si hay elementos válidos para negar el ingreso a estudiantes capaces a los que posiblemente la Universidad no admitió por problemas de cupo desde el bachillerato, pero que volvieron a la institución para intentar su ingreso a la licenciatura y la respuesta fue el rechazo por segunda vez.

Si la razón es que dentro de las prioridades de la institución no está el atender a estos aspirantes porque en el orden en el que van siendo admitidos están primero los egresados del propio bachillerato universitario, aun cuando se cancelen las posibilidades de ingreso para los de cualquier otra procedencia, entonces tampoco tendría por qué asumir otro tipo de compromisos, como el de otorgar "pase automático" a los egresados de las Preparatorias Populares, como si éstos formaran parte de su propio bachillerato, cuando que la Universidad ni siquiera supervisa académicamente a estas escuelas.

De 1979 a 1983 ingresaron a licenciatura 7 169 estudiantes procedentes de las Preparatorias Populares. Si lo que se defiende es el respeto a las prioridades que tiene el ingreso, hay decisiones políticas que la han transgredido, por encima incluso de razones académicas y son éstas las que obligan a cuestionar la vigencia de dicha escala de preferencias.

---

<sup>36</sup>Esta información está contenida en listados de computadora emitidos a partir de los archivos de población escolar de primer ingreso de la Coordinación de la Administración Escolar de la UNAM.

## Conclusiones

1) Cuando la demanda educativa en el nivel superior todavía no implicaba problemas de atención para la Universidad Nacional, ésta admitía a todos aquellos que lo solicitaban sin exigir mayores requisitos que el de haber acreditado el ciclo educativo previo. Establecía también que la calificación obtenida en el mismo no fuera menor de siete; sin embargo, dejaba abierta la posibilidad de ingresar con un promedio menor al estipulado si la capacidad de las instalaciones lo permitía.

2) Sin embargo, en la medida que la institución fue creciendo se hizo necesario comenzar a establecer límites frente a la demanda, el más inmediato que se encontró fue la capacidad de las instalaciones. Durante un buen tiempo, la incorporación de este nuevo elemento en la reglamentación del ingreso fue no obstante más formal que real, pero conforme la demanda siguió su curso creciente, empezó a ser empleado con mayor frecuencia, hasta constituirse en el parámetro de las posibilidades de admisión de la institución. Mientras tanto, se recurrió a la ampliación más o menos sistemática de las instalaciones.

3) No pasó mucho tiempo para advertir que la ampliación de la capacidad instalada estaba lejos de ser la solución frente a una demanda que crecía aceleradamente y que, por lo mismo, rebasaba la capacidad de cualquier institución.

4) El examen de admisión implantado en 1962 constituyó el medio para empezar a controlar el crecimiento que hasta entonces había experimentado la Universidad. De esta manera, aunque en la actualidad existen otras formas de control del crecimiento que trascienden los límites de una sola institución, aquella constituyó el primer tamiz formal que liberó a la Universidad de una parte de la demanda que hasta entonces se le presentaba.



5) La aguda restricción que experimentó el ingreso durante la gestión de Ignacio Chávez, demostró que no sería posible cerrar las puertas de la Universidad sin que ello generara graves conflictos. El movimiento de 1966, además de haber determinado su salida, reveló que aun cuando la Universidad no tuviera por qué atender ella sola un problema de carácter nacional, tampoco podría cancelar el acceso de una elevada cifra de aspirantes, si éstos no tenían la posibilidad de dirigirse hacia otros centros educativos.

6) Cuando Barros Sierra concede el "pase automático" a la licenciatura, logra resolver el problema que había ocasionado la salida de Chávez, pero también crea uno de mayores proporciones. Desde esta concesión, la Universidad tendría que garantizar a todos los que egresaran de su propio bachillerato, el ingreso al siguiente nivel educativo, lo cual significaba que en tanto no se controlara el acceso al bachillerato, la licenciatura seguiría un crecimiento determinado por las presiones que generara su propia demanda.

7) La política de admisión aplicada durante el periodo de Pablo González Casanova, cuyo objetivo fue el de hacer de la Universidad una institución de masas en la que se atendiera a todo el que lo solicitara, sin importar su número, determinó un crecimiento sorprendente en la historia de la Universidad, mismo que, no obstante su efímera duración, planteó con mayor urgencia a su sucesor la necesidad de implantar en forma definitiva una política de control del crecimiento escolar.

8) Dadas las características del fenómeno de la demanda, la UNAM no estaba en condiciones ni de atender un problema que rebasaba las capacidades de cualquier institución, ni de erigirse en la rectora de las soluciones dentro del sistema educativo superior. El de la demanda era un problema público que requería de la

intervención del Estado; era éste el que tenía la capacidad jurídica para atender, al igual que lo había hecho en la educación básica y media, los problemas de la educación superior del país.

9) La definición de una política estatal para la educación superior supondría un largo proceso en el que se deberían tomar en cuenta varios aspectos:

a) había que intentar un reacercamiento con las universidades, problema nada sencillo después de las constantes agresiones y restricciones financieras de que fueron objeto durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz;

b) para lograrlo, se tendría que empezar por respetar la autonomía de las mismas, lo que suponía descartar acciones impositivas o soluciones a problemas no considerados tan apremiantes por las propias instituciones; éstas seguirían ejerciendo su autonomía para llevar a cabo las actividades académicas y para emprender aquellos proyectos que contribuyeran al adecuado desempeño de sus fines;

c) se tendría que legitimar la participación de un organismo mediador entre las instituciones educativas y el Estado: la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, que hasta entonces había funcionado como órgano unificador y a cuyo seno llegaban problemas para ser discutidos y buscarles una solución, o bien, proyectos sobre cuestiones relacionadas con el sistema en su conjunto, que eran analizados para su puesta en práctica;

d) los primeros elementos incluidos en la política estatal tendrían que servir para resolver los problemas más urgentes,

como el de la demanda, pero también tendrían que constituir la base para la reestructuración del sistema educativo.

9) El proyecto de descentralización de la demanda educativa nacional emprendido en los primeros años de la década pasada, aunque es un proyecto dirigido por el Estado, tuvo sus orígenes en la UNAM. La paternidad del mismo, en líneas generales, corresponde a Ignacio Chávez. Pero esto no implica que, como podrían suponerlo algunos, la UNAM se haya propuesto solucionar un problema nacional o regir los destinos de las demás instituciones en torno a un proyecto educativo. Significa tan sólo que, en la medida de sus capacidades, concepciones y circunstancias que les tocó vivir, los diferentes rectores formularon proyectos educativos que, independientemente de su grado de elaboración, constituyeron la contribución de la UNAM a la discusión de los problemas educativos nacionales.

10) El papel de la UNAM en el desarrollo educativo y científico del país es fundamental. En su carácter de institución nacional tiene grandes responsabilidades que cumplir. Por su trayectoria histórica, por los recursos humanos que debe formar, por la contribución que está obligada a dar en el área de la investigación, dada la infraestructura que ha llegado a consolidar a lo largo del tiempo, tiene un grado de responsabilidad mayor que el resto de las instituciones. Sin embargo, esto no significa que debido a su carácter nacional tenga que atender a toda la demanda del país; su responsabilidad va más allá de este problema, tiene como uno de sus fines el de formar los recursos humanos que el país requiere y en esta medida está obligada a establecer prioridades. En algunos casos, cuando haya diversos polos regionales de desarrollo educativo, podrá tomar tan sólo la parte de la demanda que le corresponda en su zona geográfica de influencia, pero en otros, tendrá quizá que asumir la formación de los recursos humanos de todo el país, si son estos necesarios para el desarrollo del mismo y si además no

existen instituciones que puedan formarlos en las entidades federativas.

11) Este carácter nacional, con todo lo que implica en términos de la magnitud de los problemas que ha llegado a tener, del tipo de respuestas que ha ofrecido a los mismos y de las pautas que ha llegado a marcar en el desarrollo educativo superior, es el que explica que la Universidad haya tenido la iniciativa de generar proyectos de solución frente a problemas nacionales como el de la demanda; el sistema de equivalencias; la reestructuración del sistema en su conjunto para crear salidas terminales en cada nivel educativo; la organización educativa por regiones, etc. Y también explica el por qué dichas iniciativas han llegado a incorporarse, algunas veces sin modificaciones sustanciales, como parte de los proyectos estatales para la educación superior.

12) El proyecto de descentralización de la demanda educativa superior ofrecía una buena oportunidad para reestructurar a fondo el sistema educativo superior y, a la vez, resolver el problema de crecimiento en la UNAM. Sin embargo, lamentablemente sólo sirvió para resolver el problema más inmediato: el de la demanda que se presentaba a la Universidad. No es necesario detenernos a hablar de las implicaciones que tuvo la puesta en práctica de la nueva política de admisión en la UNAM, pues esto se encuentra en un capítulo en particular (en la parte de ventajas y consecuencias), que en alguna medida constituyen las conclusiones sobre dicho apartado; no obstante, es preciso subrayar que el proyecto de descentralización no significó una verdadera reasignación de las cargas de atención de la demanda entre las instituciones educativas del país, lo que hubiera implicado, entre otras acciones, la redistribución sistemática del gasto educativo federal. Dicho proyecto de descentralización representó tan sólo la posibilidad para que una de las instituciones de mayor tamaño ya no siguiera creciendo indiscriminadamente y, en

esta medida, si bien constituyó la solución para controlar el crecimiento, su consecuencia es que trasladó el mismo problema hacia otras instituciones.

Anexo I

Selección de estudiantes en la UNAM

1962 - 1972

Año	BACHILLERATO			LICENCIATURA		
	solicitudes	aceptados	% de rechazados	solicitudes	aceptados	% de rechazados
Periodo de Ignacio Chávez:						
1962	nd *	9 546	-	12 884	10 066	21.87
1963	nd *	9 811	-	15 415	9 343	39.39
1964	19 830	8 885	55.19	17 049	8 278	51.44
1965	20 890	10 017	52.04	17 020	10 174	40.38
1966	22 993	11 541	49.80	10 911 **	8 230	24.57
Periodo de Javier Barros Sierra:						
1967	36 544	12 104	67.87	17 204	10 199	40.71
1968	23 600	13 769	41.66	14 276	12 781	10.47
1969	18 493	12 707	31.29	17 319	14 711	15.05
1970	25 200	12 328	51.03	19 412	16 583	14.57
Periodo de Pablo González Casanova:						
1971	31 097	30 037	3.41	23 409	21 773	6.98
1972	42 070	39 240	6.73	27 588	26 114	5.34

Fuente: Excepto las cifras de alumnos aceptados de 1969 a 1972, que se obtuvieron de los Anuarios Estadísticos respectivos, las demás fueron tomadas de Fernando Jiménez Mier y T., El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Ediciones de Cultura Popular, México, 1982, p. 190.

Notas:

- \* No aparece información porque el examen de admisión en este nivel empezó a ser aplicado en 1964.
- \*\* En este año el número de solicitudes y rechazados disminuye respecto del año anterior, debido a que no hubo promoción de alumnos de la ENP, por tratarse de la primera generación que estudió el bachillerato con el nuevo plan de estudios de tres años.

## Anexo 2

## Carreras que se imparten en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)

Carreras y grupo al que pertenecen		Cuautitlán 1974	Acatlán 1975	Iztacala 1975	Aragón 1976	Zaragoza 1976
1er. grupo	Medicina		X <sup>(1)</sup>	X	X	X
	Derecho					
	Administración	X		X <sup>(1)</sup>		X
	Odontología				X	
	Ing. Mec. Eléctrica	X				
	Contaduría	X				
	Economía		X		X	
	Arquitectura		X		X	
	Ing. química	X	X <sup>(1)</sup>		X	X
	Ing. civil			X		X
Sicología						
2o. grupo	Medicina Veterinaria y Zoot.	X				X
	Biología			X		X
	Química fármaco-biológica	X			X	
	Periodismo		X			X
	Enfermería (nivel técnico)			X		
	Relaciones internacionales		X		X	
	Sociología		X			
	Ciencias políticas y administración pública		X			
	Actuaría		X			
			X <sup>(2)</sup>			
3er grupo	Química					
	Historia		X			
	Pedagogía		X		X	
	Diseño industrial				X	
	Filosofía		X			
Lengua y literatura hispánicas		X				
Nuevas Carreras	Ing. en computación				X <sup>(3)</sup>	
	Ing. en alimentos	X <sup>(3)</sup>				
	Ing. agrícola	X <sup>(3)</sup>				
	Matemáticas aplicadas y computación			X <sup>(3)</sup>		
	Planeación para el desarrollo agropecuario					X <sup>(3)</sup>

Fuente: Anuarios estadísticos de la UNAM.

## Notas:

(1) Estas carreras registran población de primer ingreso desde 1974, un año antes de iniciar actividades las ENEP donde se imparten. Es posible suponer que se inscribieron en la Ciudad Universitaria y posteriormente se cambiaron a las ENEP.

(2) Esta carrera fue cerrada en 1980.

(3) Iniciaron actividades entre 1979 y 1983.

## ANEXO 3

Población inscrita en la Ciudad Universitaria  
Grupos de ingreso alto y medio (I y II)

Carreras	1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980	
	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %
Matemáticas	4 411	-15.9	5 392	22.2	3 739	-30.7	3 552	-5.0	2 748	-22.6	2 537	-7.7	2 325	-8.4	2 083	-10.4
Derecho	2 351	-7.5	2 262	-3.8	1 241	-45.1	1 864	50.2	1 845	-1.0	2 162	17.2	2 154	-0.4	2 032	-5.7
Administración	1 770	-19.6	1 492	-15.7	1 320	-11.5	1 582	19.8	1 606	1.5	1 765	9.9	1 735	-1.7	1 737	0.1
Ing. mecánica eléctrica	1 663	-10.0	1 342	-19.3	889	-33.8	720	-19.0	728	1.1	858	17.9	652	-24.0	741	13.7
Odontología	1 707	18.4	1 716	0.5	1 616	-5.8	1 347	-16.6	1 416	5.1	1 466	3.5	1 299	-11.4	1 258	-3.2
Contaduría	1 052	-27.0	864	-17.9	697	-19.3	905	29.8	871	-3.8	1 074	23.3	1 232	14.7	1 131	-8.2
Arquitectura	865	-20.4	1 142	32.0	640	-44.0	672	5.0	600	-12.0	781	30.2	831	6.4	905	8.9
Ing. química	789	-20.9	585	-25.9	434	-25.8	248	-42.9	329	32.7	287	-12.8	326	13.6	277	-15.0
Ecología	1 021	10.4	1 175	15.1	755	-35.7	755	0.0	762	0.9	824	8.1	759	-7.9	627	-17.4
Ing. civil	773	-12.8	754	-2.5	532	-29.4	373	-29.9	444	19.0	550	23.9	599	8.9	538	-10.2
Psicología	699	-8.0	1 302	86.3	809	-37.9	750	-7.3	641	-14.5	554	-13.6	753	35.9	729	-3.2
Medicina veterinaria y zootecnia	489	1.2	596	21.9	363	-39.1	688	89.5	858	24.7	704	-17.9	740	5.1	700	-5.4
Quím. fármaco-biológica	449	2.1	606	35.0	398	-34.0	352	-9.3	335	-4.8	446	32.1	32	-33.0	425	127.1
Relaciones internacionales	345	-7.0	393	13.9	275	-30.0	464	68.7	387	-16.6	508	31.3	381	-25.0	432	13.4
Biología	460	32.2	886	92.6	610	-31.2	618	1.3	525	-15.0	521	-0.8	614	17.9	640	4.2
Actuaría	217	-32.2	272	25.3	160	-41.2	159	-0.6	155	-2.5	162	4.5	198	22.2	2	14.1
Periodismo y comunicación	418	30.6	467	11.7	288	-38.3	405	40.6	287	-29.1	348	21.3	414	19.0	447	8.0
Enfermería (nivel técnico)	367	15.4	336	-8.4	372	10.7	412	10.8	470	14.1	422	-10.2	610	44.5	598	-2.0
Sociología	297	5.7	451	51.9	281	-37.7	368	31.0	251	-31.8	283	12.7	396	39.9	372	-6.1
Ing. petrolera	142	-48.7	95	-33.1	99	4.2	124	25.3	138	11.3	195	41.3	201	3.1	208	3.5
Física	221	-6.0	257	16.3	228	-11.3	243	6.6	285	17.3	269	-5.6	272	1.1	273	0.4
Cs. políticas y admón. p.Ob.	268	24.1	320	19.4	192	-40.0	337	75.5	318	-5.6	304	-4.4	355	16.8	328	-7.6

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico..., op. cit.



## ANEXO 4

## Población inscrita en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

## Grupos de ingreso alto y medio (I y II)

Carreras	1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980	
	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %	Abs.	Incr. %
Medicina	—	—	—	—	907	—	1 004	10.7	1 085	8.1	970	-10.6	957	-1.3	754	-21.2
Derecho	—	—	753	—	1 455	93.2	1 381	-5.1	1 760	27.4	2 162	22.8	2 209	2.2	1 920	-13.1
Administración	—	—	433	—	210	-51.5	167	-20.5	185	10.8	427	130.8	486	13.8	491	1.0
Ingeniería mecánica eléctrica	—	—	321	—	552	103.1	259	-21.6	755	11.9	604	-8.2	776	13.8	754	-2.9
Obtología	—	—	1 156	—	1 483	28.3	2 140	44.3	1 806	-15.6	1 918	6.2	1 697	-11.5	1 555	-8.4
Contaduría	—	—	179	—	373	108.4	357	-4.3	311	-12.9	270	-13.2	239	-11.5	253	5.9
Arquitectura	—	—	—	—	474	—	720	51.9	956	31.9	763	-19.7	629	-17.6	582	-7.1
Ingeniería química	—	—	143	—	255	78.3	375	47.1	380	1.3	351	-7.6	325	-7.4	409	25.8
Economía	—	—	—	—	398	—	568	42.7	680	19.7	598	-12.1	522	-12.7	439	-15.9
Ingeniería civil	—	—	165	—	367	122.4	605	64.9	506	-16.4	472	-6.7	356	-24.6	399	12.1
Sociología	—	—	—	—	580	—	1 113	91.9	1 242	11.6	1 199	-3.5	1 010	-15.8	1 081	7.0
Medicina veterinaria y zootecnia	—	—	250	—	448	79.2	501	11.8	441	-12.0	536	21.5	525	-2.1	500	-4.8
Química, farmaco-biológica	—	—	151	—	236	56.3	434	83.9	380	-12.4	512	34.7	463	-9.6	562	21.4
Relaciones internacionales	—	—	—	—	183	—	266	45.4	464	74.4	414	-10.8	411	-0.7	421	2.4
Biología	—	—	—	—	274	—	676	146.7	732	8.3	1 231	68.2	729	-0.8	682	-6.4
Actuaría	—	—	—	—	78	—	98	25.6	132	34.7	136	3.0	107	-21.3	112	4.7
Periodismo y comunicación	—	—	—	—	191	—	234	22.5	379	62.0	438	15.6	382	-12.8	420	9.9
Defensoría (trabajo técnico)	—	—	—	—	558	—	1 074	92.5	1 265	11.7	1 166	-2.6	1 142	-2.1	1 079	-5.5
Sociología	—	—	—	—	164	—	197	20.1	321	62.9	390	21.5	343	-12.1	283	-17.5
Ingeniería petrolera	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Física	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Química y matemática pública	—	—	—	—	133	—	106	-20.3	250	115.8	277	8.4	240	-11.4	242	0.8

Fuente: Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, Estudio histórico..., op. cit.

## Bibliografía

- Alarcón, Alicia, El Consejo Universitario, sesiones de 1924 a 1977, tomo I, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1979.
- El Consejo Universitario, sesiones del 5 de enero de 1978 al 22 de julio de 1980, tomo II, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1981.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, La planeación de la educación superior en México, México, 1979.
- Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución, documento presentado al presidente de la República el día 28 de mayo de 1973.
- ~~Barros Sierra, Javier, 1968 Conversaciones con Gastón García Cantú, Siglo XXI, México, 1972.~~
- Castrejón Díez, Jaime, La educación superior en México, SEP, México, 1976.
- ~~Centro de Estudios sobre la Universidad, Pablo González Casanova, UNAM, México, 1983.~~
- Consejo Nacional Técnico de la Educación, La reforma integral a la educación superior, VIII Asamblea Nacional Plenaria.
- Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos, Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976, 2 tomos, UNAM, México, 1977.
- Comisión Técnica de Implantación y Proyectos Universitarios, La descentralización de la educación superior, mimeo., UNAM, 1975.
- Chávez, Ignacio, Discurso en la ceremonia de inauguración de los cursos correspondientes a 1961, Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- Discurso en la toma de posesión del cargo de rector de la UNAM, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 13 de febrero de 1961.

Informe del primer año de trabajo. Discurso pronunciado en la inauguración del año académico de 1962, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 9 de febrero de 1962.

Informe al honorable Consejo Universitario, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 3 de julio de 1962.

Discurso pronunciado en la inauguración de cursos del año académico de 1963, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 8 de febrero de 1963.

Discurso en la toma de posesión como rector de la UNAM. 2o. periodo, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 13 de febrero de 1965.

Discurso pronunciado en la inauguración de cursos universitarios del año de 1966, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 4 de febrero de 1966.

El problema de la sobrepoblación escolar en la Universidad Nacional Autónoma de México. Proyecto de solución a corto plazo, Dirección General de Publicaciones, UNAM, 4 de enero de 1965.

Departamento de Estadística, Anuarios estadísticos de 1972 a 1981, UNAM.

Inscripción general, primer ingreso, reingreso, egresados, títulos otorgados, títulos expedidos, 1924-1972, UNAM.

Dirección General de Presupuesto por Programas, Presupuestos universitarios de 1972 a 1980, UNAM.

Fuentes Molinar, Olac. "Sobre los objetivos del sistema de educación superior en México", Revista de la educación superior, v. I, n. 1, enero-marzo, 1972.

"Un modelo simplificado para la previsión del desarrollo institucional", Revista de la educación superior, v. II, n. 2, abril-junio, 1973.

"Educación pública y sociedad", México, hoy, Siglo XXI, México, 1979.

"El Estado y la educación superior", La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen, México, 1981.

"Las épocas de la universidad mexicana", Cuadernos Políticos, n. 36, abril-junio, 1983.

Educación y política en México, Nueva Imagen, México, 1984.

- García Cantú, Gastón, Universidad y Antiuniversidad, Cuadernos de Joaquín Mortiz, México, 1973.
- García Stahl, Consuelo, Síntesis histórica de la Universidad de México, UNAM, México, 1978.
- González Casanova, Pablo, "Aspectos sociales de la planeación universitaria", La planeación universitaria en México. Ensayos, UNAM, México, 1970.
- "Carta al consejo editorial", Cuadernos Políticos, n. 10, octubre-diciembre, 1976.
- González Cosío, Arturo, Historia estadística de la Universidad. 1910-1967, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1968.
- Guevara Niebla, Gilberto, "Los múltiples rostros de la crisis universitaria", La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen, México, 1981.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando, El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Ediciones de Cultura Popular-Foro Universitario, México, 1982.
- Latapí, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976, Nueva Imagen, México, 1981.
- Luna Rivera, Vidal, La demanda de primer ingreso a la UNAM proveniente de provincia, mimeo., Dirección General de Planeación, UNAM, marzo de 1975.
- y Oscar Barreiro Perera, UNAM. Demanda de provincia a nivel licenciatura 1974, mimeo., Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios, UNAM. 14 de octubre de 1974.
- Molina Piñeiro, Luis J. y Sánchez Vázquez, Arturo, Descripción de un conflicto, UNAM, México, 1980.
- Ocampo, Tarsicio, Huelga de la UNAM. marzo-mayo 1966, Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), Documentos y reacciones de prensa, dossier no. 5, 1967.
- Pérez Rocha, Manuel, Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano, mimeo., Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1979.
- Rosa Rangel, Carlos Oscar de la, El bachillerato en México. Planes de Estudio 1868-1981, Colegio de Bachilleres, México, 1981.

Soberón Acevedo, Guillermo, La Universidad, ahora, El Colegio Nacional, México, 1983.

Informes del rector (de los años de 1965, 1978, 1979, 1980), Dirección General de Publicaciones, UNAM.

Informe del rector, 1973-1980, Dirección General de Divulgación Universitaria, UNAM, diciembre de 1980.

Tres rectores vistos por un rector, El Colegio Nacional, México, 1984.

v Daniel Ruíz Fernández, La universidad y el cambio social, Texto humanidades No. 6, UNAM, 1978.

Valencia, Yolanda y Zorrilla, Cristina, Estudio histórico sobre el ingreso de los alumnos a la UNAM a cada uno de los niveles de estudio, Coordinación de la Administración Escolar, UNAM, mimeo., 1984.