



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**UNIVERSIDADES, CLASES MEDIAS Y
MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN
AMÉRICA LATINA (1918-1929)**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
DOCTORA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**PRESENTA
RENATE MARSISKE SCHULTE**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. HORACIO CERUTTI GULDBERG**

MÉXICO, D.F., MARZO DE 2011



**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Para Luis

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: ORIGEN E HISTORIA

1.-El origen de la Universidad en la Edad Media	28
1.1.- Características generales	28
1.2.- Modelos de Universidad Medieval: Bolonia, Paris	31
a) Bolonia	
b) Paris	
1.3.- Las universidades en España	34
2.- La Universidad Colonial en América Latina	38
2.1.- Historia de sus fundaciones	38
2.2.- Motivos para su fundación	42
2.3.- Estructura académica y población estudiantil	45
2.4.- La universidad colonial a finales del siglo XVIII	48
3.- Modelos de universidad en Europa, siglo XIX	50
3.1.- El modelo alemán: la universidad de la investigación	51
3.2.- El modelo británico: La universidad de los colegios	55
3.3.- El modelo napoleónico: la universidad de las profesiones	59
4.- La Universidad latinoamericana después de las guerras de Independencia	63
4.1.- Rasgos generales	63
4.2.- La Universidad de Andrés Bello	65
4.3.- El positivismo y la universidad en México	68

CAPITULO II

CLASES MEDIAS Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

1.- Sobre la definición teórica del concepto de <i>estratificación social</i>	76
1.1.- Criterios para su definición	76
1.2.- Teorías de estratificación y su relevancia para Latinoamérica	80
2. Definición de clase media en el contexto latinoamericano	84
2.1 Definición de clase media	84
2.2.- La importancia de la clase media para el desarrollo en América Latina	86
2.2.1.- Teorías de modernización	

2.2.2 Teorías de dependencia	
2.3.- Sobre la heterogeneidad de la clase media	91
2.3.1.- La estructura interna condicionada económicamente	
2.3.2 La estructura interna condicionada políticamente	
2.3.3 La composición cuantitativa	
2.4.- Conclusión	96
3. Clase media y educación universitaria en Argentina	99
3.1.- El “boom” económico y la inmigración	99
3.1.1.- El “boom” económico, 1880-1914	
3.1.2.- La inmigración	
3.2.- Clases medias y expansión de la educación, 1869-1914	107
3.2.1.- Crecimiento de las clases medias	
3.2.2.- La expansión de la educación	
3.3.- La educación superior: Escuelas Normales y Universidades	112
4.- México: La clase media y la educación universitaria en su contexto histórico	115
4.1.- De la colonia a la Independencia	115
4.2.- Desarrollo económico y crecimiento de las clases medias durante el gobierno de Porfirio Díaz	116
4.3.- Educación superior y clases medias	122
4.4.- La Revolución Mexicana y la importancia de la educación institucionalizada	126
4.5.- El papel de la Universidad Nacional de México	133
4.6.- Sobre la afinidad entre clase media y educación universitaria en la historia de México	143

CAPITULO III

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN CÓRDOBA, ARGENTINA, 1918

1.- La Unión Cívica Radical y el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen	147
1.1.- La Unión Cívica Radical	147
1.2.- El primer gobierno de Hipólito Irigoyen	152
2.- La Universidad de Córdoba	158
3.- La organización estudiantil en el Cono Sur	166
4.- 1928: El movimiento de reforma universitaria en la Universidad de Córdoba	173
5.- Consecuencias en América Latina	191

CAPITULO IV

MÉXICO Y EL MOVIMIENTO DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA, 1929

1.- La fundación de la Universidad Nacional de México en 1910 y sus primeros años	200
---	-----

2.- José Vasconcelos: rector y primer secretario de Educación Pública	208
3.- La política educativa de Plutarco Elías Calles y el rectorado de Alfonso Pruneda	216
4.- La organización estudiantil	243
5.- El movimiento estudiantil de 1929	267
6.- La Ley Orgánica de 1929	290
CONCLUSIONES	294
FUENTES	306

Que vivan los estudiantes,
 Jardín de nuestra alegría,
 Son aves que no se asustan
 De animalnipolicia.
 Y no le asustan las balas
 Ni el ladrar de la jauría.
 Caramba y zambala cosa,
 Qué viva la astronomía!

Me gustan los estudiantes
 Que rugen como los vientos
 Cuando les meten al oído
 Sotanas y regimientos.
 Pajavillos libertarios
 Igual que los elementos.
 Caramba y zambala cosa,
 Qué viva lo experimento!

Me gustan los estudiantes
 Porque levantan el pecho
 Cuando les dicen harina
 Sabiéndose que es afrocho.
 Y no hacen el sordomudo
 Cuando se presente el hecho.
 Caramba y zambala cosa,
 El código del derecho!

Me gustan los estudiantes
 Porque son la levadura
 Del pan que saldrá del homo
 Con toda su sabrosura.
 Para la boca del pobre
 Que come con amargura.
 Caramba y zambala cosa,
 Viva la literatura!

Me gustan los estudiantes
 Que marchan sobre las ruinas,
 Con las banderas en alto
 Pa' toda la estudiantina.
 Son químicos y doctores,
 Cirujanos y dentistas.
 Caramba y zambala cosa,
 Vivan los especialistas!

Me gustan los estudiantes
 Que con muy clara elocuencia
 A la bolsa negra sacra
 Le bajó las indulgencias.
 Porque, hasta cuándo nos dura
 Señores, la penitencia.
 Caramba y zambala cosa,
 Qué viva toda la ciencia!
 Caramba y zambala cosa,
 Qué viva toda la ciencia!

Violeta Parra, *Me gustan los estudiantes.*

INTRODUCCIÓN

1.- Clases medias, universidades y movimientos estudiantiles: campos de la realidad social

El presente trabajo se ocupa de un tema que ni en el campo precientífico ni en la discusión científica en y sobre América Latina ha llamado mucho la atención, aunque algunos autores han mencionado la relación que existe entre el comportamiento de las clases medias y los movimientos estudiantiles en las universidades latinoamericanas a principios de este siglo. Hay que preguntarse entonces por qué existe por un lado un cierto consenso sobre la existencia y también sobre la relevancia de esta relación en la mayoría de los autores y pero por otro lado todavía no se ha hecho un análisis detallado. En el intento de buscar una contestación, uno podría señalar las dificultades metodológicas que conlleva el término "clase media" o el papel tan contradictorio hasta antagónico de las clases medias en América Latina, lo que tiene que ver con su heterogeneidad.

Además se podrían mencionar argumentos del ámbito de la sociología de la ciencia, como por ejemplo el hecho que el investigador generalmente es miembro de la clase media y su identidad en la sociedad se basa en sus conocimientos; como miembro de la élite intelectual no carece de una cierta conciencia de apostolado: todos estos factores dificultan una autorreflexión que podría poner en tela de juicio el rol social del científico¹ en la sociedad.

Y sobre todo no hay que olvidar los pronunciamientos prospectivos de algunos autores, que participaron en gran medida en los años cincuenta y sesenta en el "redescubrimiento de las clases medias" como fuerza social indispensable para el desarrollo, a la que testificaron una importancia innovadora en relación al desarrollo económico nacional y la democratización los que no se llevaron a cabo, como se veía después.

¹Rodriguez Sala, Maria Luisa, *El científico como productor y comunicador: el caso de México*, UNAM, México, 1982; Fortes,Jaqueline y Lomnitz, Larissa, *La formación del científico en México -adquiriendo una nueva identidad*, UNAM, Siglo XXI, México, 1991.

Quizá por todo ello, el tema del comportamiento de las clases medias y su importancia no es hoy en día un tema actual de discusión sociológica ni en Latinoamérica ni fuera del continente.

Sin ocuparme más de este asunto, hay que mencionar que un análisis sistemático de la relación entre movimientos estudiantiles y clase media en Latinoamérica hasta ahora sólo se ha hecho de manera esporádica y muchas veces mezclado con conceptos prospectivos de desarrollo. Por ello se entiende mi trabajo como contribución a esta discusión y como invitación a repensar este problema de manera crítica, ya que parece ser de relevancia desde el punto de vista histórico y desde el punto de vista de la actual relación entre autoridades universitarias y organizaciones estudiantiles. Mi investigación es en este sentido el intento de analizar la relación entre clase media, universidad y movimiento estudiantil, tomando como ejemplo el movimiento de reforma universitaria de Córdoba, Argentina en 1918 y el movimiento llamado de autonomía universitaria en México.

La sostenida revolución económica que se inició en América Latina a fines del siglo XIX puso en primer plano a los grupos urbanos medios con ambiciones políticas, que en varios países desafiaron con éxito a los elementos gubernamentales históricamente dominantes. Sin tratar de adelantar una definición podemos mencionar algunas de las características de este grupo social:

1. eran predominantemente urbanos;
2. tenían una educación superior a la media de sus países;
3. muchas veces eran nacionalistas;
4. creían en la industrialización como salvación de sus países;
5. creían en la intervención del Estado en la esfera social y económica de la sociedad;
6. apoyaron la formación de partidos políticos;

Ligada a esta creciente importancia de las clases medias ha estado siempre la expansión y la reforma de la educación institucionalizada, a todos los niveles. La educación universitaria garantizaría a sus hijos el ingreso a campos del saber y de influencia, especialmente en la política. La educación las ha distinguido y definido

consistentemente, ha sido la base de su prestigio, ha justificado sus aspiraciones de movilidad social y sus pretensiones de liderazgo político. Por ello, algunos de sus batallas más importantes se han llevado a cabo en el campo de la educación, como podemos constatar a lo largo de la historia.

Nuestro trabajo se ocupa de los conflictos en las universidades, es decir de los movimientos estudiantiles, dirigidos u originados por miembros de las clases medias, de sus motivos, sus actitudes y contradicciones.

Las universidades latinoamericanas a principios de siglo estaban lejos de responder a lo que sus países necesitaban para un desarrollo propio y para hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios sociales en la sociedad. Su estructura interna tradicional, el contenido de la enseñanza y la forma de transmisión del conocimiento no correspondían a los tiempos modernos. La absoluta falta de generación de conocimientos propios condenaba a las universidades a reproducir la cultura europea a espaldas de las realidades nacionales. Los profesionistas egresados de estas instituciones no estaban provistos con conocimientos útiles para resolver los problemas urgentes de sus países.

En el contexto de una cultura fundamentalmente acientífica y atécnica, las escasas o insuficientes actividades de docencia y de investigación, que se cumplen en las universidades, lo hacen bajo el signo de orientaciones que enfatizan la memorización y la erudición sin sentido, el razonamiento observado, el escolasticismo y el dogmatismo, la subordinación de las ciencias físico-naturales y sociales a la filosofía y a la ideología oficiales, el divorcio de la práctica, la limitación servil y la repetición formal y pasiva de todo lo viene desde afuera.²

Los movimientos estudiantiles se pueden analizar desde muchos puntos de vista, sólo hay que leer las múltiples contribuciones a este tema después de los movimientos estudiantiles de 1968 en todo el mundo. Las explicaciones van desde interpretaciones psicológicas, pasando por las teorías de generación y de comportamiento desviado hasta las teorías de complot por parte de los países comunistas. Proponemos aquí considerar las teorías sociológicas sólo como punto de partida y ampliarlos con dimensiones

² Kaplan, Marcos. "Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)" en: Witker, Jorge (coord.): *La autonomía universitaria en América Latina*, vol.II, UNAM, México, 1979, p. 13.

analíticas de nivel histórico. Trataremos de superar las limitaciones existentes en la consideración habitual de los movimientos estudiantiles como fenómenos aislados y *deviant cases*³ de la política cotidiana. Lo que vamos a sugerir es que las actividades de los movimientos estudiantiles tienen relaciones muy estrechas con el estado general de la sociedad y la calidad y la orientación de su vida política. Ya no es posible seguir considerando a los movimientos estudiantiles como episodios de ocurrencia ocasional: en América Latina han sido una constante desde la fundación de las universidades⁴ y más específicamente desde el movimiento de reforma universitaria en Córdoba. En algunos países las organizaciones estudiantiles han llegado a tener una existencia y continuidad mayor que los partidos políticos o han permanecido vivos como grupos de oposición política durante décadas como el Partido Comunista de Cuba, fundado a principios de los años veinte. Cualquier persona que haya seguido de cerca la vida universitaria latinoamericana, difícilmente podrá aceptar la idea de que son un "caso desviado" de la política nacional. Todo el mundo, el gobierno y los grupos opositores de cualquier ideología, desde grupos católicos hasta agrupaciones de ultraizquierda tratar de manipular las acciones de los movimientos estudiantiles así como aprovecharlos para su propio beneficio. La idea general que subyace aquí es que un movimiento estudiantil está lejos de ser un complejo autónomo que se maneja con su propia dinámica y que define con entera libertad sus medios y objetivos. En general, un movimiento estudiantil es la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que en él alcanzan una manifestación peculiar. En todos los demás movimientos estudiantiles de la época, sea en el Perú, en Cuba, en Uruguay, en Chile etc. encontramos un conjunto de factores, políticos, económicos, sociales y hasta religiosos que llevaron a los movimientos de reforma universitaria. Sin embargo, para nuestros propósitos de análisis escogimos la variable "clases medias" y su relación con los movimientos estudiantiles. Por ello, el constante y a veces vertiginoso aumento de la clase media en Argentina y México que encontró en los movimientos estudiantiles de 1918 y 1929 respectivamente su expresión en lo que se refiere a un ámbito importante de educación, nos dará resultados considerables.

³ Lipset, S.M.: "Students and Politics", en Lipset, S.M. y Wolin, A (comp.), *The Berkeley Student Revolt*, Doubleday, New York, 1965, p.1; Lipset, S.M., "University Students and Politics in Underdeveloped Countries", *MINERVA*, vol.III, No.1, autumn, 1964.

⁴ Marsiske, Renate (coord.): *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I y II*, CESU-UNAM, México 1999, III 2006

Antes de la transición del sistema agrícola neofeudal al del capitalismo semia industrial en los dos países a tratar, Argentina y México, la composición de los sectores medios era fundamentalmente estática: eran médicos, abogados o diplomados en otras profesiones libres, intelectuales, profesores de enseñanza superior, burócratas, miembros del clero secular de la Iglesia Católica y de los grados medios e inferiores del ejército; faltaron los representantes del comercio y de la industria. El mismo desarrollo tecnológico que proporcionó a los demás componentes la oportunidad de mejorar su posición social y política, creó también las condiciones necesarias para favorecer la aparición de elementos comerciales e industriales en el panorama de las clases medias. Numéricamente los sectores medios constituían, hasta bien entrado el siglo, una pequeña minoría. Hasta 1900 podían ser considerados como una delgada capa intermedia que separaba a la élite del pueblo desorganizado; su crecimiento posterior fue estimulado por las exigencias de la tecnología y por la expansión de la educación y de las funciones del Estado. La pronunciada subida de su curva de crecimiento coincidió con la primera guerra mundial.

En Argentina, muchos ciudadanos naturalizados o hijos de inmigrantes engrosaron en muy poco tiempo las filas de los sectores medios como dueño de establecimientos comerciales e industriales. Es la época del gobierno de Hipólito Yrigoyen y del Partido Radical, cuyo ascenso al poder en 1916 significó en el plano nacional el comienzo de catorce años de gobierno por los sectores medios. "...ello representaba para la Argentina un innegable paso hacia adelante, sobre todo en términos de derrota oligárquica, democratización política, cambios en el funcionamiento del Estado (arbitraje mediador entre clases y grupos, política redistributiva, extensión de servicios públicos gubernamentales, defensa del patrimonio nacional, política exterior más independiente)"⁵. El gobierno de Yrigoyen dio su decidido apoyo a la educación elemental y a la creación de escuelas para reducir el analfabetismo. Sin embargo, las universidades argentinas de esta época no eran una excepción dentro del panorama general de las universidades latinoamericanas. Y no es de extrañarse que sea precisamente en Córdoba donde estalla el primer movimiento de reforma universitaria en América Latina en 1918. La universidad de Córdoba seguía viviendo de un pasado colonial glorioso pero su estructura y la enseñanza en las aulas no estaban acorde a los tiempos nuevos.

⁵ Kaplan, Marcos, *op. cit.*, p. 12.

En México, es hasta los primeros años de la década de 1940 que las decisiones tomadas en materia gubernamental estuvieron en manos de los sectores medios urbanos. Ellos lograron hacer valer sus derechos sólo después de una lucha prolongada llevada a cabo por los elementos económicos representados por ellos para paralizar las fuerzas agrarias radicales surgidos de la Revolución. La conducta de los sectores medios entre 1917, cuando fue promulgada la Constitución y 1940 cuando la elección de Manuel Ávila Camacho allanó el camino para que los grupos medios urbanos pudieran formular su política e intervenir en la administración nacional, es un ejemplo de habilidad mostrada por éstos para sobrevivir en distintos climas políticos.

Los segmentos medios en la sociedad mexicana estaban presentes desde medianos del siglo XIX y formaron parte importante en los comienzos de la Revolución. Su influencia sobre la vida política se ejerció en los años siguientes de manera indirecta. Los grupos revolucionarios que llevaron sus victorias en lo militar y constitucional al poder político mostraron decidida preferencia a conferir el gobierno a personas que se habían distinguido en las luchas armadas del período 1910-1915. El descuido de las clases medias por parte de los gobiernos posrevolucionarios se hizo patente en los años 1926-1929: la guerra cristera en el centro de la República mostró la importancia de los grupos católicos en los sectores medios de la población; la lucha electoral de José Vasconcelos por la presidencia en 1929 sólo era posible por el apoyo que recibió de los sectores medios urbanos; el movimiento estudiantil de 1929 protagonizado por los hijos de las clases medias puso en peligro por su magnitud y por el momento histórico la incipiente estabilidad del gobierno revolucionario.

La universidad de México, recién refundada en 1919 pocos meses antes del estallido de la Revolución Mexicana, había tenido una vida difícil hasta 1920 por los problemas de la lucha armada y la consecuente inestabilidad. Durante el rectorado de un año de José Vasconcelos y los años posteriores utilizada como organizadora de las campañas de alfabetización y de extensión universitaria, empieza apenas a partir de 1925 a reorganizarse. Para los gobiernos emanados de una revolución popular era difícil entender el papel de una universidad en un país con un 85 % de analfabetas y con enormes deficiencias a todos los niveles. Los estudiantes de 1929 no lucharon contra un gobierno dictatorial o estructuras universitarias decimonónicas, sino contra fallas de gobiernos revolucionarios; pero más que esto, el movimiento estudiantil de 1929 puso

en centro de la discusión el futuro de la institución que necesitaba una urgente reforma institucional y un cambio en su relación con el gobierno. Estaba en juego el futuro de las clases medias educadas en un país que estaba dedicado a construir las bases institucionales para la integración de la nación mexicana.

2. Historia de la Educación: posibilidades y puentes

El trabajo sobre la historia de la universidad latinoamericana que aquí se presenta utiliza enfoques históricos como teorías sociológicas. La ciencia histórica ha desarrollado en los últimos treinta años métodos para eliminar las barreras hacia las ciencias sociales, la sociología, la economía, la ciencia política etc.; ya no es solamente una historia ideográfica, que relata acontecimientos, sino una historia social. A partir de los años sesenta y por dos décadas la "nueva" Historia de la Educación llevó una perspectiva crítica al campo de la disciplina que estaba dominada por parroquialismos y el mito del progreso.

Estos cambios no pueden ser explicados sin una referencia más amplia del debate político e ideológico de los años sesenta. Los nuevos enfoques en la investigación histórica y en especial en el campo de la historia de la educación estaban acompañados por un nuevo interés de los historiadores que trabajaron en la tradición de la Escuela de los Annales⁶ y de sociólogos influenciados por la teoría marxista.

Los sociólogos -críticos de los enfoques mecanicistas y empiristas- empezaron a tratar de introducir la dimensión del tiempo a sus enfoques metodológicos. Ellos pusieron énfasis en las acciones de los individuos, grupos, colectividades, movimientos sociales etc. en vez de en una autorregulación mecanicista del sistema social. La sociedad es vista como un proceso dinámico en el que las personas por medio de sus acciones

⁶ La escuela francesa de historiadores que se formó alrededor de la revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* aparece hoy como paradigma de una relación estrecha entre la historia y las ciencias sociales. Este enfoque analiza las estructuras históricas, es decir las características de sistemas sociales que permanecen intactos durante mucho tiempo. Por ello se puede hablar también del estructuralismo histórico francés. Los fundadores de la Escuela de los Annales, Marc Bloch, Fernand Braudel y Lucien Febvre son sus representantes más importantes. Ellos pretenden convertir la ciencia histórica junto con las ciencias sociales en una nueva ciencia humana, no interdisciplinaria, sino una ciencia general, históricamente orientada. Dice Fernand Braudel: "Para mí, la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y puntos de vista de ayer, de hoy y de mañana." Braudel, Fernand: "La larga duración", en: Braudel, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*, Alianza, España, 1984, p. 75.

producen estructuras sociales; la vida social es un proceso y la dialéctica entre acción y estructura es la fuerza motriz del progreso.

Desde este punto de vista, la realidad social no es un estado inamovible, sino un proceso dinámico; no es un proceso único, sino consiste en una pluralidad de procesos, paralelos o sobrepuestos, complementarios o contradictorios. El proceso social es visto como construido por agentes humanos, individuos o colectividades por medio de sus acciones y dentro de determinadas condiciones estructurales heredadas del pasado. Esto lleva a los representantes⁷ de este enfoque sociológico a reconocer el tiempo como factor inmanente e interno de la vida social. "La ciencia social trata de problemas de biografía, de historia y de sus intersecciones dentro de estructuras sociales. Que esas tres cosas - biografía, historia, sociedad- son los puntos coordinados del estudio propio del hombre, ha sido la importante plataforma sobre la cual me mantuve mientras critiqué las diferentes escuelas actuales de sociología cuyos practicantes han abandonado esta tradición clásica. ...Sin el uso de la historia y sin un sentido histórico de las materias psicológicas, el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser ahora los puntos de orientación de sus estudios."⁸

El acercamiento entre las dos disciplinas⁹ se aceleró en los sesentas y setentas en la sociología por la inseguridad fundamental de lo que es la teoría; este proceso llevó a la búsqueda de una ampliación teórica, entre otras en dirección hacia la historia¹⁰, en parte como historia social o como historiografía con orientación sociológica, o como teoría sociológica general que redescubrió¹¹ la dimensión histórica.¹²

⁷ Este cambio en el análisis sociológico empezó con la publicación del libro de Mills, C.W., *La imaginación sociológica*, FCE, México, 1961. En Alemania representa este enfoque sobre todo Ralf Dahrendorf y muy específicamente su libro: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München, 1968.

⁸ Mills, C.W., *op.cit.*, p. 157.

⁹ Lipset, Seymour, Martin, "Bemerkungen zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaften" en: Topitsch, Ernst, *Logik der Sozialwissenschaften*, Kiepenheuer & Witsch, Berlin, Köln, 1971, p. 477; Ludz, Peter Christian (ed.), *Soziologie und Sozialgeschichte*, Sonderheft 16, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln 1972; Marsiske, Renate, "Historia y sociología", en: Marsiske, Renate, *Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)*, Tesis de Maestría, Fac. de Cienc. Pol. y Sociales, UNAM, México, 1994, p. 13.

¹⁰ Sztompka, Piotr, "The Renaissance of Historical Orientation in Sociology", *International Sociology*, Vol. I, Num. 3, sept. 1986, Cardiff, United Kingdom, p. 321.

¹¹ Max Weber fue uno de los primeros sociólogos que dio importancia metodológica a la necesidad de combinar estudios concretos de eventos históricos con una teoría general. Sus *tipos ideales* fueron propuestos como instrumentos metodológicos que llevarían a un conocimiento general partiendo de particularidades históricas.

¹² Niklas Luhmann, uno de los protagonistas más brillantes de la teoría de los sistemas, intenta, p.e., desarrollar una teoría del tiempo dentro del enfoque sistémico: historia entendida como historia personal, como cadena de situaciones determinadas por contenidos importantes. Luhmann, Niklas: "Weltzeit und

René König en Alemania¹³, Charles Tilly¹⁴ en los Estados Unidos, y Eric Hobsbawm¹⁵ en Inglaterra, mencionan la posible razón para esta creciente historización de la teoría sociológica: la necesidad de una apertura teórica se hizo patente primero en las investigaciones que se ocuparon de los problemas de los países en vías de desarrollo. No se podían contestar las preguntas más importantes de investigación, quizás ni se podían plantear, sin tomar en cuenta la dimensión histórica del cambio social y los procesos de transformación económica, política, cultural y social a largo plazo.

Bajo este trasfondo de cambios en la sociología nació la nueva ciencia social histórica¹⁶, no como una nueva sociología especial, sino como un nuevo enfoque, aplicable a todas las áreas de la realidad social. Sin duda, aumenta la capacidad de la sociología de resolver problemas cuando se acerca a la historia; la historia le puede proporcionar modelos de explicación para tendencias a largo plazo, sin los cuales muchos estudios del presente quedan superficiales o erróneos. La ciencia social histórica es una empresa interdisciplinaria, la que tiene en común con la historia tradicional el interés en la historia y en el hecho singular histórico, y con las ciencias sociales el instrumental metodológico y la base teórica.

Por otro lado, los historiadores se encontraron en una situación de autocrítica y de inseguridad en lo esencial de su ciencia, enfrentando la exigencia de una mayor teorización de su disciplina.¹⁷ "Lo que obliga a la historia a redefinirse es ante todo, la toma de conciencia por parte de los historiadores del relativismo de su ciencia."¹⁸ "Social theories, then can help us decide how to seek the truth and can shape our answers."¹⁹

Systemgeschichte. Über Beziehungen zwischen Zeithorizonten und sozialen Strukturen gesellschaftlicher Systeme". en: Ludz, Peter Christian (ed.), *Soziologie und Sozialgeschichte*, Sonderheft 16, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln, 1972.

¹³ König, René, *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Tomo II, Stuttgart, 1969, p. 1287.

¹⁴ Tilly, Charles: "Clio and Minerva", en: Mc Kinney, J.C. and Tiryakian, E.A., *Theoretical Sociology*, 1970, p. 434-466.

¹⁵ Hobsbawm, E.J., *From social history to the history of society*, DAEDALUS 100, 1971, p. 20-45.

¹⁶ Ruloff, D., *Historische Sozialforschung*, Teubner Studienskripten Nr.124, Stuttgart, 1985.

¹⁷ Baumgartner, Hans Michael, *Seminar: Geschichte und Theorie*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 98, Frankfurt, 1976.

¹⁸ Le Goff, Jacques y Nora, Pierre (ed.), *Hacer la historia*, vol.I, México 1985, p. 8.

¹⁹ Kaestle, Carl F.: "Standards of evidence in historical research: how do we know when we know?", en: *History of Education Quarterly*, Fall, 1992, p. 363.

Se había dejado atrás la historiografía tradicional, la historia-relato, la que cuenta las cosas "tal como realmente acontecieron." Muchos historiadores, influenciados por la Escuela de los Annales, querían "abordar, en sí mismas y para sí mismas"²⁰ las realidades sociales. La "nueva" ciencia histórica

1. se abrió a la oferta de teorías de las ciencias sociales;
2. se apoderó de sus métodos;
3. se acercó a su objeto de estudio de manera crítica;
4. mantuvo, sin embargo, la metodología histórico-hermenéutica y trató de integrar métodos empírico-analíticos;

El "nuevo" enfoque en la historia partió de la crítica a la historia tradicional de los acontecimientos y a su falta de teoría, y tomó en cuenta los resultados teóricos de la sociología, la ciencia política, la psicología y la antropología, y los enfoques cuantitativos de la demografía y la economía. "Tiene que abandonar el impresionismo por el rigor estadístico y construirse partiendo de datos numerables, cuantificables de la documentación"²¹

Dentro de esta línea de investigación, el historiador emplea muchas veces hipótesis y modelos de explicación sociológicos. El alto estándar de la documentación histórica y del conocimiento de determinados hechos históricos en los países europeos y en Norteamérica ha sido opacado por el nivel relativamente bajo de la interpretación histórica arbitraria. Para remediar esto trabaja la historia social muchas veces con categorías sociológicas como movilidad y cambio social, modernización etc., y se ocupa de investigar prejuicios sociales, estructuras de profesiones, de estratos sociales o movimientos sociales desde puntos de vista sociológicos. Su objeto de estudio es la historia de la sociedad, de las estructuras sociales y sus movimientos, su método es histórico-crítico e histórico-hermenéutico.

Después de los años sesenta, el repertorio de historia de la educación, sobre todo en Francia y en Alemania incluía estudios de *long durée*, enfocados en las estructuras y las mentalidades con especial atención a métodos seriales y cuantitativos, la ambición de

²⁰ Braudel, Fernand, *op.cit.*, p.29.

²¹ Le Goff, Jaques y Nora, Pierre (ed.), *op.cit.*, p. 9.

una "historia total". Sus representantes más célebres "turn the traditional celebratory narrative upside down, providing new arguments about the genesis and development of the educational systems, the role of the school in the process of social reproduction, the educational strategies of the various social classes, or the State action in the building of mass schooling. The new studies shifted attention from the evolution of pedagogical ideas to the relationship between education and society."²²El "nuevo" enfoque en los estudios de historia de la educación llevó a un auge en las publicaciones y con ello a una mayor difusión de sus resultados a un nivel de un público más amplio²³.

Sin embargo, a medianos de los ochenta parecía que esta "nueva" historia de la educación se quedó sin aliento. Parecía que la acumulación de enormes cantidades de datos y de estudios basados en extensas series de fuentes archivísticas, así como una gran especialización en la investigación histórica, no podían contestar algunas de las preguntas esenciales. Al contrario, llevó a una cada vez mayor fragmentación en lo que se refiere a los temas a tratar.

The evolution of research [...] over the past twenty years illustrates all that is best and all that is problematic about social history during these decades. It is international in scope, interdisciplinary in methods and concepts, reaches out to theory, integrates previously isolated subfields, and forges new ways of thinking about important processes and activities in the lives of ordinary people. At the same time, it asks some virtually unanswerable questions, struggles with methodological debates about inadequate data."²⁴

Hoy en día, nos encontramos con una reconfiguración del campo de trabajo de la historia de la educación como consecuencia de cambios esenciales en la historia, en la sociología y en la educación: la época de sistemas coherentes y estables de interpretación y de pensamiento terminó. "Surge [...] en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia. De dudas e incertidumbres que alcanzan tanto a la posibilidad de llegar a un

²² Nóvoa, Antonio: "On History, History of Education and History of Colonial Education", en: Nóvoa, Antonio, Depaepe, Marc, Johannmeyer, Erwin (ed.): *The Colonial Experience in Education*, PAEDAGOGICA HISTORICA, Supplementary Series, Vol.I, Gent, Belgica, 1995.

²³ Sólo pensemos en el éxito editorial de la serie de Georges Duby: *Historia de la vida diaria, e Historia de las mujeres*.

²⁴ Kaestle, Carl F. : "Introduction to Special Issue on the History of Literacy", en: *History of Education Quarterly*, vol.30, No.4, Winter 1990, Indiana University, Bloomington, USA, p. 487.

conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento."²⁵ El pensamiento posmoderno significa que nada se puede saber sin dudar, que no hay una teleología de la historia. Según Antonio Novoa²⁶, hay que tomar en cuenta cuatro aspectos para ilustrar los recientes desarrollos en la investigación en histórica de la educación:

1. Los historiadores de la educación habían ocupado un lugar incómodo entre dos disciplinas, pero ahora que el trabajo interdisciplinario ya no es sólo una intención sino una condición para el pensamiento posmoderno, la posición de la Historia de la Educación como disciplina ha mejorado considerablemente.
2. Estos nuevos enfoques llevan al centro de atención de los historiadores grupos o temas que antes estaban fuera de su consideración.
3. Hay que integrar una gran complejidad de enfoques y puntos de vista en el estudio de la vida interna de las instituciones escolares, en contraposición con los estudios de larga duración de las condiciones externas de su desarrollo.
4. Hay que reconocer la multiplicidad de enfoques metodológicos usados hoy en día para analizar el complejo fenómeno educativo. No hay ni nunca va a haber un sólo concepto de cómo hacer historia de la educación.

Esto nos lleva en primer lugar a desmitificar el tradicional relato histórico, entendiendo que este sólo es el resultado del trabajo de un grupo de personas que tenían el poder de contarla. "History is not the devolution of a unitary past, but a reconstruction of the past in order to propose an intelligibility of people's actions and beliefs. Human beings are not only creatures; they are also creators of History."²⁷

Por otro lado, parece que los actores de la historia han sido olvidados en los últimos veinte años y con ello en el campo que aquí nos ocupa, los que participaron en las acciones educativas, padres, maestros, alumnos etc. La insistencia en las estructuras y los contextos educativos ha hecho olvidar a los individuos, a la experiencia de cada persona como objeto de estudio. Sin embargo en los noventa los historiadores, sobre

²⁵ Viñao Frago, Antonio, "Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones", Ponencia, II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Universidad de Campinas, S.P., Brasil, sept. 1994.

²⁶ Novoa, Antonio: *op. cit.*, p.33.

²⁷ *ibid*, p. 35.

todo en Francia empiezan a notar las limitaciones de una historia social enfocada a estructuras y abstracciones. Desde entonces observamos un renacimiento de la narrativa histórica, de los eventos y de la historia política y especialmente de la biografía. “Western historians today are regaining the role and the image they had in the 19th century: that of an intellectual, a writer and an individual of national or European significance [...] In spite of the growing technicality of the historical discipline, the historian's style is once again becoming important.”²⁸ Puede ser considerado como una reacción a la historiografía en la tradición de la Escuela de los Annales, pero no se puede afirmar que las primeras dos generaciones de fundadores de este enfoque de historia social fueron los enemigos de un análisis biográfico o de una historia de las grandes figuras.

Lo colectivo y lo individual siempre van a ser las dos vertientes entre las que se mueve la investigación histórica. Más bien hay que decir con Jaques Le Goff:

But should not the collective lead in turn to the individual, and is not the individual, for the historian, inevitably a member of a group, and is not the study of the individual - biography- an indispensable complement to the analysis of social structures and collective behavior? Now that history has been profoundly renewed, is not the historian, now both scientifically and mentally better equipped, able to return to those inescapable historical subjects: events, politics, individuals - including great figures? All these are subjects that the Annales School was quite right to combat vigorously, when they were the preserve of a reductionist, positivist and mystificatory historiography.²⁹

Esto significa que un enfoque va a complementar el otro, ya que ver un sólo objeto de estudios desde diferentes puntos de vista y desde muchos enfoques metodológicos nos va a dar una imagen más completa de nuestro objeto.

También en la sociología se llevó a cabo este cambio en la búsqueda de nuevas metodologías, ya que los tradicionales enfoques marxistas o positivistas están superados por lo menos desde finales de los ochenta. Partiendo de una crítica radical del

²⁸ Le Goff, Jaques: "Writing Historical Biography Today", en: Simeoni, Daniel and Diani, Marco (ed.): *Biographical Research*, Current Sociology, Journal of the International Sociological Association, Vol. 43, No.2/3, 1995, p. 17.

²⁹ *ibid*, p.12.

positivismo, la sociología se acerca a modos de explicación más cualitativos, como vemos en autores como Gilles Houle³⁰ y Daniel Bertaux³¹, quienes incorporan elementos como *common sense*, e instrumentos de tipo biográfico a sus análisis. El nuevo marco referencial junta elementos del debate actual entre los defensores del método cuantitativo y el método cualitativo. Esto incluye el problema esencial de la sociología: ¿va ser capaz la sociología de desarrollar por si mismo una metodología, y no sólo métodos y técnicas que dependen de los datos?

Pero las puentes que construyeron los historiadores de la educación desde la historia y desde la sociológica no sólo los llevaron a incorporar diferentes disciplinas en el análisis de su objeto de estudio, sino también a superar los límites nacionales y hacer cada vez más estudios comparativos entre diferentes países, sistemas educativos y culturas. Desde el punto de vista de la sociología, el nacimiento de la sociología comparativa orientada en la historia puede entenderse como respuesta a una serie de problemas no resueltos: las comparaciones horizontales llevaron a la sociología a un callejón sin salida porque sus resultados eran triviales y con muy poco valor explicativo. Con la incorporación de la dimensión histórica al enfoque comparativo de la sociología se podían analizar fenómenos como la modernización social de sociedades o la interrelación entre expansión educativa, crecimiento económico y desarrollo político.³²

Me parece que esto es un enfoque de especial interés para estudiar fenómenos educativos en países "nuevos" como son los países del continente americano. Aquí encontramos, y esto se refiere igualmente a la Unión Americana, a Canadá o a los países latinoamericanos, influencias europeas, influencias de norte a sur, e influencias entre los países latinoamericanos. Por ello, no podemos hablar aquí de modelos sin examinar el trasfondo e identificar los elementos tomados de otros lados y adaptados a la realidad y las condiciones de cada país. Diferencias igual que similitudes nos abren nuevas posibilidades. En América Latina tenemos países que tienen mucho en común y otros parecen no tener más en común que el idioma, de manera que el enfoque comparativo nos puede llevar a resultados amplios. Esto no significa que se niega los sistemas

³⁰ Houle, Gilles: "Common Sense as a Specific Form of Knowledge: Elements for a Theory of Otherness", en: Simeoni, Daniel and Diani, Marco, *Biographical Research, Current Sociology*, Vol. 43, Num.2/3, Autumn/Winter, 1995, p. 89.

³¹ Bertaux, Daniel: "Social Genealogies Commented On and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the 'Longue Durée'", en: Simeoni, Daniel and Diani, Marco: *op .cit.*, p. 69.

³² Flora, Peter: "Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung", en: *Soziologie und Sozialgeschichte*, Sonderheft No.16, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialgeschichte, Köln, 1973, p. 294.

nacionales de educación, sino que se amplía la visión local por la vertiente universal, y así se hace más fácil entender los procesos de globalización de la sociedad moderna.

Pero si hablamos del enfoque comparativo, tenemos que distinguir en primer lugar entre la comparación en la vida diaria y las exigencias específicas de un enfoque comparativo como método de las ciencias sociales. En la literatura también se habla de técnicas de comparación *simples* y *complejos*, *unilevel* y *multilevel*, entendiendo que el método científico opera con técnicas complejas o multilevel. Sin entrar aquí a la extensa discusión sobre el método comparativo que recibe sus influencias importantes de la sociología del conocimiento, sólo mencionamos las operaciones básicas que se llevan a cabo en todo tipo de comparaciones. Según Jürgen Schriewer³³, la atención del observador puede ser llevada a

1. identificar similitudes,
2. ordenar diferencias específicas, como 'más/menos', 'más rápido/más lento' etc. en series o jerarquías,
3. descubrir diferencias.

Este proceder nos lleva a una perspectiva internacional si lo aplicamos a comparar datos de diferentes países o sistemas educativos.

3. El estado de las cosas

Podemos afirmar que la historia de la educación nace en Latinoamérica junto con la implantación de sistemas educativos nacionales a finales del siglo XIX. Estos historiadores de la educación fueron personas comprometidas con la utopía socio-política.

Hoy en día nos enfrentamos al derrumbe de las utopías educativas y a una multiplicidad de escenarios futuros posibles. Esto abre el paso a una forma nueva de hacer historia de la educación.

³³ Schriewer, Jürgen: "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts", en: Schriewer, Jürgen/Holmes, Brian (ed.): *Theories and Methods in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt, 1992, p. 35.

La investigación en historia de la educación en un sentido moderno es en Latinoamérica un campo relativamente nuevo, igual que las demás historias específicas como la historia económica o la historia de la familia etc. Influenciados por la Escuela de los Annales, los historiadores latinoamericanos descubrieron que hay otras formas de hacer historia y hay objetos de interés histórico más allá de la tradicional historia política.

Lo que se puede decir para México, quizás tiene validez también para algunos otros países latinoamericanos, aunque no para todos: En los documentos del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que se llevó a cabo en 1981 en la ciudad de México se lamenta que la historia de la educación no represente un campo específico de trabajo.³⁴

Doce años más tarde, en 1993, se llevó a cabo en diferentes ciudades de la República Mexicana al Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa; para ello se había formado un grupo de trabajo dedicado a analizar la historiografía de la educación y dar cuenta del estado del conocimiento en este campo. Las autoras³⁵ llegaron a la siguiente conclusión: "En el transcurso de los años ochenta, la historiografía de la educación mexicana vivió un proceso de crecimiento y maduración, producto tanto de factores internos propios del campo de conocimiento como de condiciones externas. Durante dicho lapso, esta disciplina recorrió un tramo significativo del camino hacia la profesionalización, hecho que puede apreciarse en el aumento del número de especialistas dedicados a esta área y de productos por ellos elaborados. ...hace pocos años eran escasas las instituciones interesadas en promover el estudio histórico de la educación mexicana; hoy cerca de veinte centros públicos y privados lo contemplan dentro de sus programas de docencia e investigación. En un lapso relativamente breve, la historiografía de la educación dejó de ser una actividad desvalorizada propia de unos cuantos individuos, para convertirse en un campo profesional reconocido y cultivado por un gremio académico."

A nivel latinoamericano podemos hablar de un desarrollo parecido. En 1992 se llevó a cabo en la ciudad de Santa Fe de Bogotá el Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Este primer encuentro de personas dedicadas a la

³⁴ *Documento base*, Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.

³⁵ Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana: *Historiografía de la Educación*, Cuaderno 28, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993, p. 11.

historia de la educación latinoamericana mostró todavía un campo de saber poco conformado: se juntaron profesores de universidades o escuelas superiores latinoamericanas repitiendo ideas europeas, citando autores alemanes y franceses, mezclándolas con nacionalismos decimonónicas, con investigadores más jóvenes muchas veces con posgrados fuera de sus países con enfoques científicos modernos.

Dos años más tarde se llevó a cabo el Segundo Congreso y en junio de 1996 el Tercer Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana. Se ha notado la construcción de un campo de saber propio de la historia de la educación a nivel latinoamericano, con muchos desafíos pero también con un cada vez mayor rigor en el manejo de las fuentes y en la construcción de las categorías.

Resultado de este esfuerzo conjunto fue la fundación de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, que se entiende como centro aglutinador de los esfuerzos muchas veces aislados de historiadores, sociólogos y pedagogos principalmente, interesados en este objeto de estudios. Ya se están empezando a formar dentro de esta agrupación grupos de trabajo alrededor de ciertos temas de interés común.

Ahora corresponde construir una historia latinoamericana³⁶ desde si misma, una recreación desde sus propias ideas. El latinoamericanismo en la historia de la educación se debe mostrar y no sólo ser pronunciado una y otra vez.

Dentro del panorama de la escasa investigación en general en Latinoamérica y en especial de la historia de las universidades, y más específicamente aún de los movimientos estudiantiles encontramos algunos relatos sobre los movimientos estudiantiles en la época de la llamada "reforma", es decir entre 1918 y 1930, hechos por participantes o investigadores. Esto no significa la existencia de obras en conjunto o de trabajos sobre todas las universidades importantes en América Latina. Jürgen Schriewer³⁷ divide la historiografía de las universidades - sospecho que se refiere únicamente a Europa - en tres grandes fases de trabajo:

³⁶ Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Miño y Dávila ed., Buenos Aires, 1996.

³⁷ Christophe Charle y Jürgen Schriewer: Prosopographie und Vergleich und ihr Beitrag zur europäischen Hochschulgeschichte, en: Jürgen Schriewer, Edwin Keiner, Christophe Charle (ed.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen, Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, Peter Lang Verlag, Frankfurt, Berlin, Bern, New York 1993.

1. la primera sería la historia de las instituciones que se ocupa muchas veces de la historia de algunas universidades en particular, a raíz de aniversarios;
2. la segunda se compone, sobre todo, de trabajos de historiadores, orientados en los resultados de la sociología de la educación, que se ocupan del origen social de profesores y estudiantes, de sus carreras académicas etc. La perspectiva de estos trabajos es en gran medida externa, ya que se ocupan de la función social del sistema universitario;
3. parece que se está formando una tercera perspectiva, la que tiene como fin elaborar una historia social interna de las universidades, sobre todo una historia social de los profesores.

En América Latina se producen hoy trabajos en los tres rubros, de manera que no representan un desarrollo cronológico. Siguen publicándose trabajos a raíz de aniversarios, como estamos viendo este año con los festejos de los cien años de la Universidad Nacional, pero al mismo tiempo los investigadores se ocupan en sus proyectos de investigación de la historia de las estructuras universitarias, de la política universitaria, de la historia de los planes de estudio, del desarrollo de la profesión de los académicos etc. En algunos institutos universitarios se han dado a elaborar una historia social de las universidades en sus diferentes épocas, pero aún así la investigación es poca.

Sin embargo, y aún con los avances mencionados, parece ser que los actores de la historiografía universitaria son únicamente los rectores y los profesores, los estudiantes como elemento básico de la institución siguen sin tomarse en cuenta. Parece ser que los estudiantes sólo son de interés a partir de conflictos universitarios que ellos presencian. Por ello, se puede notar en los últimos diez años un cierto aumento en las publicaciones sobre el tema, quizás relacionado con los movimientos estudiantiles en contra de las políticas neoliberales en casi todas las grandes universidades públicas del continente, empezando con el movimiento de 1999 en México. Esto se manifestó en un creciente número de tesis de licenciatura y de posgrado sobre el tema estudiantil y en especial sobre conflictos universitarios estudiantiles y en la organización de eventos académicos. El tema empezó a cobrar mayor importancia en 2008 a raíz de los eventos organizados alrededor de la conmemoración del movimiento de 1968, sobre todo en México, aunque fueron eventos en donde se mezclaron la memoria y la investigación histórica.

Sólo formulamos algunas preguntas que guiarán el trabajo y que buscan respuestas:

1. ¿Quiénes son estos jóvenes universitarios en Córdoba en 1918 y en México en 1929, protagonistas de los movimientos estudiantiles de importancia continental?
2. ¿De que trasfondo social provienen?
3. ¿En que ambiente político y social tiene que actuar para llevar sus movimientos a un final exitoso?
4. ¿Cómo eran las respectivas universidades argentinas y mexicanas de la época?
5. ¿Cuál era la organización de los estudiantes que permitía mantener sus movimientos por semanas?
6. ¿Qué pasaba dentro de las facultades y como hay que imaginarse la vida diaria de un estudiante, en su gran mayoría hombres jóvenes?

El trabajo esta dividido en cuatro capítulos, una introducción, las conclusiones y las fuentes. El primer capítulo se refiere al origen de la institución universitaria en la Europa de la edad media, la fundación de las universidades en España, el traslado de esta institución a las colonias americanas y su situación en el siglo XIX después de la independencia de los países latinoamericanas. El segundo capítulo empieza con una discusión teórica sobre la definición de “clase media” en América Latina para ocuparse después del desarrollo de las clases medias en Argentina y en México a finales del siglo XIX y principios del XX y su relación con la educación universitaria. La segunda parte de la tesis se ocupa primera del movimiento estudiantil en Córdoba, Argentina en 1918 y del movimiento estudiantil de 1929 en México, sus entornos y circunstancias.

El orden del trabajo se presenta de manera cronológica, primero Argentina 1918 y después México 1929. También dentro de los capítulos encontramos un orden cronológico y nuestro análisis termina en julio de 1929 con la nueva Ley Orgánica de la Universidad nacional de México, Autónoma. Sin embargo, los capítulos referentes a Argentina y México no tienen los mismos sub-capítulos, ya que la historia de los dos países ha sido diferente y por ello también la información respectiva.

Encontramos en esta tesis, así mismo dos “excursos”, el primero en el primer capítulo, en donde hay un apartado sobre modelos universitarios europeos en el siglo XX con

referencia al modelo alemán, británico y napoleónico. Me pareció importante tener un referente de lo que pasaba en otras partes del mundo, ya que en el siglo XIX las miradas no solo de los latinoamericanos se voltearon hacia Europa para aprender de estos modelos tan exitosos de universidades.

El segundo esta en el capítulo tres, en donde agregué un apartado sobre las consecuencias del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918 en América Latina. Sin esta “excursión” difícilmente es explicable el impacto de los hechos cordobeses y su difusión en todas las universidades del continente.

CAPITULO I

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: ORIGEN E HISTORIA

La universidad es una de las pocas instituciones de Europa que desde la Edad Media, ha sobrevivido a todo tipo de cambios y transformaciones. Articulada a su tiempo y a su espacio, la universidad está enlazada en cada momento de su historia a su propio entorno. “Universität lebt [...] in der Geschichte, ist vom Wandel erfasst und spiegelt ihn wieder. Was sich gegenwärtig ereignet, kann im Kontext der Geschichte gesehen werden.”³⁸ La misma universidad, al transformarse, ha reflejado el cambio de los tiempos y, naturalmente, en algunos períodos, ha sido una especie de monumento enmohecido al margen del cual, nuevas necesidades creaban otras formas, mientras ella conservaba los rastros y reliquias de épocas diferentes. Sin embargo, a lo largo de su existencia, la institución universitaria ha ostentado una serie de rasgos que al trascender desde la etapa medieval hasta nuestros días, dan forma a una entidad particular, fundada esencialmente en la vinculación de los individuos en torno al conocimiento, y su libertad institucional para generarlo y difundirlo. En el momento mismo en que la universidad se pregunta por sus tradiciones, comprende también que existen tradiciones vivas y muertas, agonizantes o quizás susceptibles de renovación; y también otras que dificultan la vida y para las que ha llegado la hora de su desaparición.

Si esto es válido para la institución universitaria en general, con más razón para la latinoamericana, siempre tan dependiente y tan influenciada por su entorno. Además, la idea de la universidad, creación europea ha tenido su influencia en los diferentes momentos históricos de la institución en América Latina. En efecto, se trata de una creación del occidente cristiano, y su trasplatación a la América hispánica pocos años después de los primeros descubrimientos y de las primeras conquistas de los españoles, es uno de los fenómenos más importantes de la influencia europea en el Nuevo Mundo.

En tal sentido, resulta esencial explorar el origen de la universidad y algunos antecedentes significativos en su desarrollo histórico. El recorrido, sin embargo, no pretende seguir un criterio de exhaustividad, sino plantear una aproximación a los

³⁸ Ellwein, Thomas, *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Fourier Verlag, Wiesbaden, 1997, p. 13.

momentos definitorios de la institución. Para cumplir tal propósito, se han delimitado dos ejes de análisis en el desarrollo de la universidad: su origen en la Europa medieval, y la influencia del modelo salmantino en las universidades coloniales en América Latina por un lado, y los modelos universitarios del siglo XIX en Europa y su influencia en este continente, por el otro.

Para el propósito de este trabajo sobre las universidades latinoamericanas y su entorno social, me parece necesario remontarnos a los orígenes de la institución universitaria para poder entender la continuidad de las estructuras de las universidades, como son su estructura corporativa, su relativa autonomía, sus relaciones potencialmente conflictivas con los poderes, el papel de los estudiantes, etc. Por otro lado, lo que ha caracterizado a esta institución a través de los tiempos ha sido, a pesar de lo anterior, su participación en la vida política y social de la sociedad en la que se encontraba y los intentos del poder civil y/o eclesiástico de influir en su vida institucional.

Al respecto, me parece que tiene sentido hablar de la “universidad latinoamericana” aun cuando se piensa en la diversidad de desarrollos económicos, políticos y sociales de este conglomerado de países unidos por tradiciones y culturas parecidas. También la situación actual y la historia de las universidades en los diversos países de América Latina son diferentes, pero es exactamente la tarea de trabajos de investigación como éste, contribuir a esclarecer las diferencias y los aspectos comunes de instituciones como la universidad latinoamérica desde una perspectiva histórica.

1.-El origen de la Universidad en la Edad Media

1.1.- Características generales

Para entender el surgimiento, el desarrollo posterior y la situación actual de las universidades en la América española es necesario recordar algunos hechos, característicos en el desarrollo histórico de la institución universitaria en los países europeos, y en especial en España. Es en el siglo XIII cuando la universidad se estableció como tercer poder universal de occidente al lado de la Iglesia y el Imperio. Las condiciones para su fundación y su desarrollo no han sido iguales en todos lados: “[...] le problème de l’origine des universités et des circonstances qui ont amené leur création[...] se présente sous des aspects fort différents dans les divers pays et doit être

envisagé chaque fois en fonction du milieu historique”³⁹, ya que la universidad desde el principio se encontró en estrecha relación con los procesos sociales que le rodeaban. Esta institución de estudiantes o de profesores formó parte del proceso de resurgimiento de las ciudades europeas iniciado en el siglo X (afianzado sobre todo en los siglos XII y XIII), la universidad siempre ha sido una institución urbana. Además, “la concesión de privilegios pontificios y reales a maestros y estudiantes, la organización de éstos en gremios y cofradías, su instalación definitiva en algunas ciudades y cierta sistematización en los temas y materias de estudio contribuyeron a la progresiva institucionalización del saber.”⁴⁰

La universidad, hija de su tiempo, se organizó con ciertos privilegios conforme a las características propias de las agrupaciones corporativas de la Edad Media.⁴¹ Surge espontáneamente como un gremio corporativo de estudiantes, luego de maestros y tiene su razón de ser en un nuevo interés en el saber, en el “Wissen- und Erkennenwollen um der Wahrheit willen”⁴². Existe primero por la vinculación de individuos que se desean articular en torno al saber; segundo por la búsqueda y difusión del saber y finalmente por la certificación del saber. Estas tres razones habrán de persistir a lo largo de la historia de la universidad constituyendo el fundamento de la institución.⁴³

El sentido original del término universidad, nos explica Hugo Casanova⁴⁴, viene de los gremios laborales o los consejos municipales, los cuales representaban una *universitas*, una comunidad y eran las agrupaciones que conformaban la organización corporativa de la Edad media. Con este término, se define de manera general a una comunidad, por lo que una *universidad de estudiantes* o una *universidad de maestros y estudiantes* aluden a una comunidad específica o una corporación aprobada por la autoridad pública. El

³⁹ Sven Stelling-Michaud, *Histoire des universités au Moyen Age et à la Renaissance au cours des vingt-cinq dernières années*. XI Congrès International des Sciences Historique, Stockholm 1960, Rapport I, p. 109, citado por Konezke, Richard, “Spanische Universitätsgründungen in Amerika und ihre Motive”, en: Konezke, Richard y Kellenbenz, Hermann (eds.), *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, Band 5, Böhlau Verlag Köln, 1968, p.111

⁴⁰ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la Educación en la Epoca Colonial*, El Colegio de México, México 1995, p. 46.

⁴¹ Ridder-Symons, Hilde de: *A History of the University in Europe, vol 1: Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Londres, 1991.

⁴² Grundmann, Herbert, *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*, Darmstadt, 1964, p. 58.

⁴³ Cobban, A, “Universities: 1100-1500”, en: Clark, Burton y Neave, G. (de.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Pergamon Press, Londres 1992, p. 1245.

⁴⁴ Casanova, Cardiel, Hugo, *El gobierno de la Universidad española*, Tesis de doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, p. 22.

maestro era alguien que enseñaba un oficio y tenía una mercancía que vender: su ciencia. Aquí estaba la diferencia fundamental respecto a la visión prevaleciente en este momento, de que la ciencia era un don que dios había otorgado.

Studium Generale se llamó la institución académica en abstracto: *studium* referido a la escuela, y *generale* en primer lugar a la facultad de ésta para atraer a los estudiantes de otras regiones y países, es decir más allá del ámbito local; y en segundo lugar a la universalidad curricular⁴⁵. Además era un lugar que ofrecía al menos una de las facultades superior de Leyes, Teología o Medicina y que contaba con una pluralidad de maestros.⁴⁶ La existencia de un *Studium generale* representaba para la ciudad donde se localizaba grandes beneficios, como la venta de los servicios municipales que se cobraban a los miembros de esta corporación y además el prestigio de ser sede de una universidad. Este prestigio se lo dieron los profesores, y por ello era muy molesto y peligroso si los profesores abandonaban las ciudades para trasladarse a un lugar que ofreciera más ventajas.

En cuanto a su organización y ejercicio académico, la universidad medieval se define a partir de la facultades menores como Artes⁴⁷, y superiores como Derecho Civil, Derecho Canónico, Teología⁴⁸ y Medicina.

El gobierno de la universidad medieval era ejercido por distintas figuras como el rector, los procuradores, los consiliarios y los decanos, el gobierno institucional tenía dos tareas esenciales, una política (la defensa de los privilegios universitarios) y otra académica (la organización del trabajo académico). Originalmente la universidad medieval fue regida por un representante del pontífice, el *cancellarius* y el *archidiaconus*, pero ya en el siglo XIII la mayoría de sus atribuciones pasan a la figura elegida al interior de sus instituciones: el rector. El rector se tenía que ocupar de la

⁴⁵Stichweh, Rudolf, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Suhrkamp, Frankfurt, 1991, p. 16.

⁴⁶Rashdall, H., *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Oxford University Press, Londres, 1987, vol. 1, pp. 25-74,

⁴⁷La facultad de artes enseñaba las materias del *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía), que preparaban para acceder a los estudios superiores en las otras facultades.

⁴⁸La importancia de la enseñanza de la teología no era igual en todas las universidades del medievo: en las universidades de París y Toulouse (1229), eran de gran importancia, mientras en Italia la teología no era el centro de los estudios en ninguna universidad. Es hasta el siglo XVI que el número de cátedras de teología aumentó en Italia. véase Konezke, *op. cit.*, p. 113.

administración, de las finanzas, del cumplimiento de los estatutos, era el representante de la jurisdicción civil de los miembros de la universidad, convocaba y presidía las asambleas. Además, era el representante de la comunidad para hacer valer los derechos de la corporación y para defender a sus miembros.

Los estudios en la universidad y sus privilegios corporativos⁴⁹ necesitaban sin embargo, del reconocimiento de la mas alta autoridad eclesiástica y civil, es decir del papa y del emperador.

Die Privilegierung durch Papst und/oder Kaiser ist der Akt, der von der Entstehung der Universitäten im 12. Jahrhundert bis ins 18. Jahrhundert hinein die Zulassung der Korporation und die Geltung ihrer Grade in einer Weise absichert, die einer der Gründe dafür war, dass man von der europäischen Universität sprechen kann und nicht nur von einer Vielzahl lokaler Erziehungsorganisationen.⁵⁰

Para mencionar un ejemplo, la universidad de Paris recibió su reconocimiento en 1174 del papa Cölestín III, y en 1200 del rey Felipe Augusto. Con el tiempo las universidades caían cada vez más bajo la influencia del poder público; las universidades en Italia, originalmente de estudiantes, fueron dominadas por las instancias estatales y municipales. Después las autoridades civiles mismas fundaron universidades, la universidad de Napoles, por ejemplo, fue fundada por el emperador Federico II, en el año 1224.

1.2- Modelos de Universidad Medieval: Bolonia, Paris

a) Bolonia

Aunque nacieron en este tiempo un gran número de universidades, es importante mencionar las universidades de Bolonia y Paris, sobre todo por las diferencias básicas en su organización: la primera como comunidad de estudiantes avocados a la enseñanza del Derecho; y la segunda como comunidad de maestros con la intención de enseñar “Artes” y Teología. “En Bolonia los escolares eran un grupo aparte tanto de los

⁴⁹ Los privilegios comprendían la exención del pago de impuestos, la dispensa en el servicio de las armas, la autonomía en su régimen interior, la autorización para enseñar en cualquier otra universidad; quiere decir que los miembros de la corporación universitaria tenían un estatus jurídico especial en la espacio donde habitaban.

⁵⁰ Stichweh, Rudolf, *op.cit.*, p. 341.

eclesiásticos como de los ciudadanos, en París tenían un *status* clerical.”⁵¹ Además de que las condiciones sociales en las que estaban sumergidas estas instituciones nuevas no eran iguales, había circunstancias regionales y procesos históricos particulares.

La tradición en la enseñanza privada del Derecho⁵² desde la segunda mitad del siglo XI en Bolonia, la renovación de la vida urbana y un entorno favorable, son los factores que permitieron el surgimiento de esta universidad: era un gran logro cuando en 1155 los estudiantes de Bolonia y sus mensajeros recibieron la protección especial del emperador Federico I, Barbarroja, ya que los extranjeros no tenían asegurada la protección de las leyes locales.

En Bolonia, donde las escuelas de los maestros eran autónomas, los cursos seguidos por los estudiantes no tenían regularidad, los profesores y estudiantes cambiaban de lugar a su arbitrio y las clases se pagaban. Sin embargo, esta corporación de estudiantes sufre los intentos de la comuna por intervenir en sus asuntos, lo que les obliga a organizarse cada vez más. A finales del siglo XII la comuna logra comprometer a los maestros del Estudio a permanecer en Bolonia, y con ellos a los estudiantes, puesto que traían beneficios económicos y prestigio a la ciudad.⁵³ Los estudiantes, sin embargo entendieron esta medida como una violación a su libertad de desplazamiento así como una pérdida de la independencia de los maestros. Como respuesta a esta medida de la comuna los estudiantes organizaron una *universitasscholarium* con un gobierno que funcionó de manera orgánica y que dio un fuerte impulso a la corporación de los estudiantes.

Un nuevo conflicto en la segunda década del siglo XIII, esta vez interestudiantil, dió pie a la intervención del papa Honorio II, dejando como su representante en la *universitas* de los estudiantes a un archidiácono, facultado para conferir la *licencia docendi* a los maestros. Posteriormente el gobierno de la universidad sería asumido por un rector

⁵¹ Luna Diaz, Lorenzo Mario, “El surgimiento de la organización corporativa en la universidad medieval” en: Luna Diaz, Lorenzo Mario *et al.*, *Historia de la universidad colonial, La Real Universidad de México. Estudios y Textos*, CESU-UNAM, México, 1987, p. 21.

⁵² La costumbre era que un grupo de jóvenes deseosos de prepararse para la abogacía se acercara a alguno de los hombres destacados de esta profesión para que les enseñase el oficio. Se formaron así relaciones muy similares a las establecidas por los contratos entre los aprendices y los maestros de los gremios. Vease: Luna Diaz, Lorenzo Mario, “El surgimiento...”, *op.cit.* p. 13.

⁵³ La movilidad de maestros y alumnos que se trasladaron frecuentemente de una universidad a otra era una de las características de las universidades medievales, lo que garantizaba una ampliación del horizonte del saber, característica mantenida en la universidad alemana hasta medianos del siglo XX.

elegido entre los estudiantes, el cual duraría en su cargo apenas un año. Con el apoyo papal la universidad recibió finalmente el respeto de la comuna de Bolonia, la que reconoció en sus Estatutos la independencia de la universidad, la jurisdicción de los rectores, así como amplios beneficios para los estudiantes. El desarrollo de la Universidad de Bolonia sería continuo hasta medianos del siglo XIV, cuando el control estudiantil se reduce a un nivel nominal, bajo la fuerte autoridad de la comuna de Bolonia.

b) París

En cambio, la Universidad de París no se constituyó como corporación de estudiantes sino de maestros, como una *universitas magistrorum*. La universidad surgida en París a comienzos del siglo XIII se benefició igual que la de Bolonia de la expansión urbana, y se basaba en la existencia anterior de escuelas eclesiásticas, de manera que estaba más ligada al estudio de la Teología y la Filosofía. Por esta razón, creció aquí una numerosa facultad de Artes. Para la enseñanza se requería de la *licencia docendi* del canciller de la catedral de Notre Dame. La necesidad de conseguir la licencia para la docencia de manos del canciller de la iglesia catedral de Nuestra Señora, dio a los estudios parisienses una existencia institucional nueva: implicaba el sometimiento a un curso de enseñanza definitivo y una mayor estabilidad del maestro y de los escolares, también significaba una enseñanza gratuita. La pugna por el control de la licencia y por desligarse del control inmediato del canciller, así como la defensa de su jurisdicción especial, llevó a que se integraran los maestros de artes en una corporación autónoma. La disputa en París se centró, según Lorenzo Luna, más en el control del ingreso a la *universitas* y el uso de la jurisdicción, a diferencia de Bolonia, en donde los conflictos se centraron en la permanencia y la estabilidad del estudio.⁵⁴ La proliferación de tales escuelas motivó la regulación eclesiástica de las enseñanzas superiores, dando lugar a un proceso en el que se beneficia a los maestros de Artes y Teología al recibir la facultad para constituir corporaciones con sus propios estatutos.

Así, en 1174 el papa Cölestin III otorgó un estatus corporativo a los maestros de París, lo que fue ratificado años más tarde por el rey Felipe Augusto. Surgió así la *universitas magistrorum*, cuya existencia implicaba el reconocimiento de las autoridades civiles y eclesiásticas a los maestros para elaborar sus propios estatutos, y para los estudiantes un

⁵⁴*Ibid*, p. 26.

estatus clerical que les permitía quedar al margen de las leyes seculares. Esto da paso a una corporación legalmente constituida, la cual sustituyó a una mera asociación de maestros. De esta manera, la universidad de París adquirió todas las características esenciales de una corporación: la capacidad legal como persona moral, a la que sus miembros se encuentran ligadas jurídicamente, la facultad de legalizar para sí misma, elegir sus propios magistrados y ejercer jurisdicción disciplinaria.⁵⁵ Con ello se garantizó el desarrollo del espacio de esta corporación, dentro del cual sus miembros podían realizar sus actividades y su forma de vida peculiares. Fue en 1246 que se le concedió oficialmente el derecho al sello, característica de la corporación. La Universidad de París se integró por cuatro facultades: Artes, Derecho Canónico, Medicina y Teología; y a partir del final del siglo XIII contó también con un solo rector para toda la corporación en vez de los diferentes procuradores.

Como hemos visto, la universidad medieval, la corporación de los estudiantes y maestros, surgió de una confluencia entre la enseñanza y la institución de los gremios; la organización corporativa permitió al grupo escolar delimitar un espacio propio. La universidad de este tipo, como los otros gremios, no era totalmente autónoma en relación con los poderes eclesiásticos o civiles, todos trataron de intervenir en los asuntos universitarios, sin embargo su carácter corporativo le sirvió de defensa a la *universitas*. “[...] el nacimiento y vigorización de las corporaciones de escolares sólo puede entenderse en la sociedad del siglo XII, carente de una autoridad centralizada poderosa, en la que varias potestades rivalizan para afirmar su autoridad.”⁵⁶

1.3.- Las universidades en España

Dentro de este panorama de fundación y desarrollo de las universidades en occidente, hay que analizar el lugar de las universidades españolas en la época de la conquista, cuando el problema de la trasplatación de esta institución a América se hace actual.

Las primeras universidades españolas no surgieron en base a la formación libre de corporaciones por parte de estudiantes y maestros, sino que se desarrollaron a partir de escuelas catedralicias; de allí habían salido las más importantes personalidades

⁵⁵ Rashdall, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, ed. por F.M. Powicke y A.B. Emden, Oxford University Press, London, 1958, Vol. 1, p. 299.

⁵⁶ Luna Díaz, Lorenzo Mario, *op. cit.*, p. 28.

eclesiásticas y la mayoría de los miembros de la oficina del rey. Estos clérigos habían estudiado en las universidades de París o en las italianas, y a su regreso empezaron a dar cátedra en sus respectivas escuelas catedralicias. En este ambiente comenzaron a surgir los planes para la fundación de un *studium generale*.

Después de que la universidad de Palencia (la más antigua en España pero con una vida efímera), se suspendió, en 1263, se fundó la universidad de Salamanca,⁵⁷ basándose en la escuela catedralicia de esta ciudad obispal. Oyendo los planes de sus consejales, las ideas del obispo, del *maestrescuela* y de algunos maestros de la escuela catedralicia de Salamanca, decidió el rey Alfonso IX, en 1218 establecer un *studium generale*. Los primeros privilegios que recibió la universidad fueron de parte de Fernando III en 1243, y se ampliaron en 1254 por la voluntad de Alfonso X, “el Sabio”. Es en 1255 cuando recibió la confirmación papal, y se convirtió en uno de los estudios generales aparte de París, Bolonia y Oxford cuyos grados eran reconocidos en todo Europa.⁵⁸

La universidad de Salamanca, como las otras universidades, era una fundación real, protegida por la legislación del reino, las Siete Partidas. Cada una de las Partes trata un tema en especial, dentro de la segunda partida en el título 31 se ocupa “De los estudios en que se aprenden los saberes, e de los maestros e de los escolares”.⁵⁹ Los intereses del reino en los estudios parecen ser obvios. En Salamanca, según el ejemplo de Bolonia, predominaron los estudios del Derecho. Según Konetzke, esto reflejó la preferencia de Alfonso X por los estudios jurídicos, por un lado, la necesidad de formar personas capacitadas para la administración de las nuevas tierras liberadas en la Reconquista y por el otro. Los maestros del Derecho Público, de Derecho Civil y Canónico dominaron la universidad por tres siglos.

Sin embargo, el clero permaneció durante mucho tiempo como su apoyo más activo y como principal colaborador; un permiso papal especial permitía estudiar y enseñar Derecho a los clérigos. No fue sino hasta el siglo XV que los estudios de Teología se

⁵⁷ Rodríguez Cruz, Agueda María, *Salmantica Docet. La Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, tomo I, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1977.

⁵⁸ Según Pilar Gonzalbo, en las fuentes no hay unanimidad en cuanto a la fecha de la fundación de la universidad de Salamanca; lo único seguro es que existía antes de 1230. Véase, Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia... op. cit.* P. 48.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 49.

concentraron en la universidad de Salamanca, gracias al antipapa Benedicto XIII quien fundó tres cátedras de Teología en Salamanca.

En general hay que constatar que en la fundación de las universidades españolas medievales colaboraron el poder civil y el poder eclesiástico. Según la definición en las Siete Partidas, un *studium generale* puede ser fundado por el papa o el emperador o el rey, sin embargo al principio de la institucionalización de las universidades la monarquía cuidaba especialmente sus intereses dentro de la organización universitaria.

[...]cabe apuntar algunas consideraciones acerca de la política de la Corona con respecto a la autonomía corporativa de la universidad. [...] la Corona se valió de la legislación estatutaria y de las visitas para intervenir en el desarrollo del Estudio, y corregirlo cuando se apartaba demasiado de la ruta deseada. A pesar de eso, no dejó de subsistir una cierta capacidad de negociación de la universidad con la Corona.⁶⁰

Las universidades, los estudios que allí se llevaron a cabo y sus egresados correspondían a un interés inmediato de la monarquía, no a una idea o un plan preestablecido.

La universidad de Alcalá de Henares,⁶¹ que se hizo notoria a partir del siglo XVI, empezó con la labor docente en 1508 y debe su fundación a la iniciativa de un clérigo. Su fundador, el arzobispo de Toledo, Francisco Ximenez de Cisneros, buscó con esta institución renovar los estudios teológicos en España y elevar el nivel moral y espiritual del clero. Lo especial de esta universidad residió en la falta de una facultad de Derecho y que también el Derecho Canónico tuviese solamente un papel marginal en los estudios. La universidad de Alcalá de Henares no estaba pensada para competir con las universidades de Salamanca y Valladolid, ya que eran suficientes para la formación de los juristas, necesarios para la administración del reino. Una novedad era el plan de enseñar griego y lenguas orientales para entender la biblia en su texto original, y el conocimiento del hebreo, árabe y sirio parecía necesario para las misiones en Oriente.⁶²

⁶⁰ Luna, Lorenzo Mario, "Universidad de estudiantes y universidad de doctores: Salamanca en los siglos XV y XVI" en: Marsiske, Renate (coord.), *Los Estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, CESU-UNAM, México, 1989.

⁶¹ Steger, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, FCE, México, 1974, p. 162.

⁶² Bataillon, Marcel, *Erasmus y España*, tomo I, FCE, México, 1950, p. 12.

Todas las universidades españolas fundadas en el siglo XVI, tenían su origen en la sugerencia de instituciones clericales; recibían sus privilegios de fundación primero del papa y después del rey.⁶³ A este grupo pertenecen las fundaciones en Sigüenza, Sevilla, Toledo, Santiago de Compostela, Ávila, etc., los que rebasaron la docena de instituciones. “Desde entonces, se plegarían a un modelo significativamente diverso: un gobierno jerarquizado y centralizado, con tendencia a preferir los estudios de artes y teología, y -sobre todo durante los primeros años- a cobrar la forma de colegio-universidad.”⁶⁴

La iniciativa de fundar una universidad salió muy pocas veces del rey durante el siglo XVI, con excepción de la única universidad real de Castilla, la fundación de la universidad de Granada en tierras de conquista⁶⁵. En 1526, Carlos V, al decidir la construcción de un palacio arriba de la Alhambra de Granada, mencionó al arzobispo su intención de fundar un colegio y, años más tarde, pidió junto al papa la autorización para fundar un *estudio generale*, que le fue concedido en 1531. La razón principal de esta universidad debía ser el fortalecimiento de la fe cristiana de los recién convertidos moriscos.

Las universidades fundadas en España durante el siglo XVI ya no tenían su origen en las escuelas catedralicias, cuyo florecimiento ya había pasado. Ahora eran sobre todo las órdenes religiosas las que mantenían las instituciones de estudios superiores; en especial los dominicos trataron de elevar sus escuelas conventuales al rango de un *studium generale*. Los jesuitas ya tenían su propia universidad en España durante esta época. El fortalecimiento de los estudios de teología eran la razón principal de estas fundaciones, la educación de los laicos tenía poca importancia.

Los procesos de transformación europea del siglo XVI, alcanzan de una manera importante el ámbito universitario. El surgimiento y consolidación del Estado como

⁶³ Ajo G. y Sainz de Zuñiga, C.M., *Historia de las Universidades Hispánicas*, tomo II, CSIC, Madrid, 1958, p. 123.

⁶⁴ González, González, Enrique, “Privilegios corporativos versus patronato real: el surgimiento de las universidades americana en la época colonial “ en: Nóvoa, António, *et. al.*, (eds.), *Hacia una Historia de la Educación Colonial*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, Porto y Lisboa 1996, p. 41.

⁶⁵ González, González, Enrique, “La fundación de Universidades en tierra de conquista: el caso de Granada (siglo XVI)”, en: *Università in Europa, Le istituzioni universitarie dal Medioevo ai nostri giorni*, A. Romano, (ed.), Messina: Rubettino, pp. 297-325.

principio soberano y articulador de la existencia social, el avance de la Reforma y el desarrollo de los sistemas económicos urbanos, la renovación de la cultura en las instituciones protestantes, así como el surgimiento de una nueva visión del universo, son factores que influirán de manera determinante en la institución universitaria de tradición medieval. “Mientras la universidad medieval aspiraba a dirigir a los estudios en el camino de la verdad y no desdeñaba el conocimiento de nuevos temas o nuevos autores, la postridentina defendió el “único saber verdadero”, que en esencia se concretaba en la fe católica y que, por lo tanto, era inmutable y eterno.”⁶⁶

Por el contrario, en el interior de las universidades de influencia protestante, sobre todo en Holanda, Escocia y Alemania, la jerarquía eclesiástica fue sustituida cada vez más por autoridades civiles. Además, los maestros dejaron muy pronto su posición religiosas fanáticas y se dedicaron a la investigación empírica y al estudio de las ciencias naturales.⁶⁷

2.- La Universidad Colonial en América Latina

2.1.- Historia de sus fundaciones

Este trasfondo europeo y especialmente español del desarrollo de las universidades nos hace entender las fundaciones de las universidades en la América hispánica⁶⁸ tan pocos años después de la conquista militar del Nuevo Mundo. Sólo conociendo el ejemplo español se puede ponderar cuál es la herencia europea de las universidades hispanoamericanas, y cual ha sido el componente que las condiciones americanas han impuesto.⁶⁹

Las universidades españolas empezaron a tener contacto con el Nuevo Mundo a través de las personas que habían estudiado en ellas y que poseían títulos universitarios, civiles o pertenecientes al clero, que habían viajado a América. Los prelados que ocuparon los

⁶⁶ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *op. cit.*, p. 55.

⁶⁷ *ibid*, p. 54.

⁶⁸ Esta parte del trabajo se basa en las fuentes bibliográficas clásicas sobre el tema, y sobre todo en los trabajos de mis colegas mexicanos del CESU y del Colegio de México, que en los últimos años han dado grandes aportes a la investigación sobre la universidad colonial. Es de especial interés la bibliografía de González González, Enrique, “Estudios sobre historia de la universidad colonial” en: Encuentro Académico - XX Aniversario del CESU, Varios autores, CESU-UNAM, México, 1997.

⁶⁹ Peset, Mariano y Albiñana, Salvador (ccords.), *Claustros y Estudiantes. Congreso Internacional de Historia de las Universidades Americanas y Españolas en la Edad Moderna*, 2 tomos, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia, España, 1989.

obispados americanos fueron muchas veces personas muy cultas, así como miembros del clero regular que se habían dedicado por largos años al estudio de la teología. Las universidades españolas, sobre todo las de Salamanca y Alcalá, se convirtieron en las instituciones de estudio de muchos misioneros en América. Además, los oidores de las audiencias eran juristas con sus respectivos estudios y títulos. En España, los profesores universitarios se ocuparon de los problemas jurídicos y teológicos surgidos por la colonización de América.

Por otro lado, la vida colonial creó muy pronto las condiciones y los motivos para trasladar la universidad española a América. La fundación de ciudades y la manera urbana de asentarse de los españoles, lo mismo que el rápido desarrollo económico de muchas ciudades coloniales y las riquezas allí acumuladas, llevaron al nacimiento de una sociedad estructurada, que tampoco quería prescindir de las instituciones educativas de su patria.

Herederas del prestigio medieval e impulsoras de la renovación humanista, las universidades de México y Lima se erigieron cuando no sólo podrían añadir laureles de la cultura a los títulos de riqueza y lealtad que ostentaban los dos grandes virreinos, sino cuando además podrían participar en el establecimiento del régimen colonial, afianzar sus pretensiones de legalidad y propiciar la convivencia armónica de todos los grupos sociales, sin menoscabo de los derechos de la corona.⁷⁰

Santo Domingo, primera capital del Reino de las Indias, sede de la primera Real Audiencia desde 1511 y del obispo, del arzobispado desde 1547, también va a ser lugar de la primera universidad en territorio americano. Los dominicos, activos misioneros en la isla, desde 1509, lograron la autorización de fundar una universidad en su convento en 1538, por medio de la bula papal. Al año siguiente el papa permitió que al estudio de artes y teología se admitiera también a los laicos y al clero regular. De esta manera, la universidad dominica llevó a cabo su trabajo docente hasta que en 1570 el fiscal de la audiencia mandó suspender las actividades con el argumento de la falta de autorización del rey. Sin embargo, Felipe II no suspendió la Universidad de Santo Tomás de Aquino,⁷¹ en Santo Domingo, la que siguió con sus actividades hasta el siglo XVIII.

⁷⁰ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, "El enfoque histórico en el estudio de la universidad", en: Varios autores, *Encuentro Académico - XX Aniversario CESU*, CESU-UNAM, México, 1997, p. 57.

⁷¹ Steger, Hanns-Albert, *op.cit.*, p.183.

En Santo Domingo se fundó otra institución de estudios superiores gracias a un privilegio concedido por Carlos V en 1558, la Universidad Santiago de Paz, que surgió de un colegio; en 1603 se convirtió en Seminario Conciliar, y en 1745 en universidad jesuítica.

La fundación de la Real Universidad de México fue un proceso complejo: desde antes de su fundación en 1553, a partir de una real cédula de 1551, ya había indicios de gestiones para fundar una universidad en México, esta ciudad recién reconstruida, capital de la Nueva España. La Universidad de México elaboró el mismo año sus primeras ordenanzas o estatutos⁷², bajo la estrecha vigilancia del virrey y los oidores; desde el principio se reservaron importantes medios de control, ya que el rey financiaba casi en su totalidad a la nueva corporación. A lo anterior, hay que agregar la circunstancia de que la universidad fue inaugurada cuando llevaba cinco años vacante la sede de la archidiócesis de México, es decir un cabildo sin cabeza y fuertemente dividido.⁷³

Sin embargo, los privilegios reales y el reconocimiento académico a los estudios universitarios⁷⁴ necesitaban el aval del papa, que daba validez universal a sus estudios y grados, especialmente los de la facultad de teología. Después de algunos intentos anteriores, fue hasta 1595 que el papa Clemente VIII expidió la bula de la universidad novohispana con los mismos privilegios con la que contaba la universidad Salamanca.⁷⁵

De esta forma, las normas legales de la Universidad de México en el siglo XVI no fueron otra cosa que una adaptación de los estatutos salmantinos al caso mexicano, pero en la práctica se trataba de instituciones diferentes

No sólo por el tipo de sociedad en que la universidad novohispana fue creada y se desarrolló, tan distinto del la española, o porque en México la autonomía gremial era aún menor que en la de Salamanca, sino también por razones de tamaño: la universidad

⁷² A partir de los estatutos de fundación de la universidad, se conocen cuatro constituciones más, las constituciones del visitador Dr. Pedro Farfán (1580); las del arzobispo Moya de Contreras (1585); las del virrey Cerralvo (1626), y las del obispo Palafox (1648).

⁷³ González, González Enrique (ed.), *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626), Crítica de La Real Universidad de México*, CESU-UNAM, México, 1991, p.11.

⁷⁴ Pérez Puente, Leticia (coord.), *De Maestros y Discípulos. México: siglo XVI-XIX*, CESU-UNAM, México, 1998.

⁷⁵ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *op.cit.*, pp. 78,79.

de México se fundó con ocho cátedras, con un claustro de doctores que no llegaba a quince miembros, y con menos de cien estudiantes, en el mismo momento en que Salamanca, con alrededor de ochenta cátedras, inscribía anualmente a más de cinco mil estudiantes.⁷⁶

En 1551 Carlos V autorizó a los dominicos fundar un *Estudio generale* en su convento en Lima, con todos los privilegios de la Universidad de Salamanca, la aprobación papal siguió en 1571. La Universidad Real y Pontificia de San Marcos, igual que la de México, estaba marcada por el peso del poder real, el cual estableció desde un principio que estas instituciones coloniales habrían de ser regidas por los estatutos salmantinos. Salamanca fue el punto de referencia obligado para la organización, legislación y para la solución de conflictos de las nuevas universidades.

En 1552 se autorizó también la fundación de una universidad en La Plata, hoy Sucre, Bolivia, conocida hasta 1624 como Real y Pontificia Universidad de San Francisco Xavier. En Santa Fe de Bogotá, fueron también los dominicos, los que consiguieron en 1580 por medio de una bula papal, la autorización de fundar en su convento un *Estudio generale*, sin embargo la autorización real ya no se dio en el siglo XVI. En el mismo caso se encontraba la Universidad de Estudios Generales de Quito, autorizada por el papa en 1586 pero sin la confirmación real.

En los primeros cien años del imperio español en América se fundaron siete universidades, tres se quedaron en el papel y los más importantes, México y Lima fueron fundaciones reales que tiempo después recibieron la autorización papal. Las universidades hispanoamericanas fundadas en el siglo XVII eran normalmente universidades conventuales, impulsadas por la orden de los dominicos, como la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala (1676-1687), o la Universidad de Santiago de Chile (1685).

Durante el siglo XVIII siguió esta tendencia de convertir colegios conventuales o seminarios en universidades públicas, para así sustraer los estudios superiores del dominio de las instituciones eclesiásticas. Este era el caso de la Universidad de Cuba

⁷⁶ Gonzalez Gonzalez, Enrique, "La legislación universitaria colonial (1553-1653)" en: Luna Diaz, Lorenzo Mario y otros, Historia de la universidad colonial (avances de investigación), La Real Universidad de México. Estudios y Textos, CESU-UNAM, México 1987, p.91

(1728), la de Caracas (1721-1722) y la Universidad General de Santiago de Chile. Al final de la época colonial se contaron 25 universidades grandes y pequeñas en la América hispánica.⁷⁷

2.2.- *Motivos para su fundación*

Las universidades en Hispanoamérica en ninguno de los casos se han desarrollado de manera espontánea como unión de profesores y estudiantes, pero tampoco son fundaciones planeadas para ampliar el poder peninsular o para organizar las misiones de la iglesia católica. Los motivos para la trasplatación de la universidad europea al Nuevo Mundo se dieron en el marco de las estructuras y necesidades de la vida colonial. El deseo de tener instituciones de educación superior propias salió de los círculos clericales y laicos de la población americana.

Aquí hay que mencionar en primer lugar, los esfuerzos de las órdenes religiosas, en especial de los dominicos y la compañía de Jesús, que se ocuparon igualmente de la atención pastoral entre los peninsulares y de misionar entre la población indígena.

El interés temprano de los frailes mendicantes por la fundación de universidades en América se explica por el hecho de que en Europa habían fundado, en sus conventos más grandes, instituciones para la formación teológica de sus miembros. Por ello, fundaron también una escuela en su primer convento en el Nuevo Mundo en Santo Domingo. De allí surgió el plan de convertirla en universidad; las razones eran las siguientes: primero el desconocimiento en las Indias de las “sagradas letras”, así como la tarea de instruir mejor a indígenas y habitantes en la religión cristiana; en segundo lugar los miembros del convento se aprovecharían de las enseñanzas superiores para alcanzar mayor virtud y amor al prójimo y por último el estudio de Artes y Teología pondría a los frailes mendicantes en mejores condiciones de atender las necesidades espirituales de los creyentes y de convertir a la fe cristiana a los indígenas.⁷⁸

Los jesuitas, que llegaron a América en 1566, jugaron un papel importante en el apoyo a la educación y la enseñanza. Fundaron lo mismo escuelas para indígenas (en especial para los hijos de los caciques), que para los hijos de los peninsulares, en donde

⁷⁷ Rodríguez Cruz, Agueda María, *op. cit.*, p. 490

⁷⁸ Konetzke, Richard, *op. cit.*, p.128.

enseñaron desde las primeras letras hasta los estudios superiores. En especial, hay que mencionar sus colegios, en donde prepararon a los alumnos para los estudios universitarios y los seminarios para formar curas. Por su especial interés en la docencia, es obvio que trataron de ganar influencia en las universidades, al tiempo que trataron de fundar universidades propias. De allí surgieron muchos de los conflictos con las demás órdenes que finalmente llevaron a la expulsión de los jesuitas del Nuevo Mundo, en 1767.

También los arzobispos y obispos en América apoyaron la fundación de universidades, haciendo hincapié en la importancia pedagógica de los estudios universitarios, pues consideraron que fomentaban la educación moral de los jóvenes, al mismo tiempo que los preparaba para un trabajo útil. También se mencionaron intereses regionales y patrióticos, ya que una universidad iba a dar brillo a su ciudad.

Del lado del poder civil, los cabildos eran los defensores más fervientes y constantes de la fundación de universidades en el Nuevo Mundo. El cabildo de Santo Domingo, por ejemplo, informó al rey que se estaba construyendo una casa para los estudios de gramática; y, un año más tarde, pidieron que se convirtiera en *Estudio Generale*. Como argumento para su fundación, se mencionó que así se les ahorraría el viaje a España a los hijos de los peninsulares para educarse. En la petición del cabildo de la ciudad de México de fundar una universidad, se argumentó que allí aprenderían los hijos de los españoles y de los indígenas, lo que era muy necesario. Por otro lado, tenían un fuerte argumento político: la universidad sería necesaria como medio para convencer a los españoles de permanecer en la Nueva España. Estabilizar su dominio en el Nuevo Mundo por medio del impulso a las ciudades bien pobladas, era una de las tareas prioritarias de la política colonial española.

Con la fundación de universidades, se enlazó el deseo de los criollos, hijos de los conquistadores y de los primeros colonizadores nacidos en América, de asegurar las cuantiosas prebendas y puestos eclesiásticos para ellos y no dejarlos en manos de clérigos peninsulares. De esta manera, la universidad americana se convierte desde un principio en una institución por medio de la cual los criollos defendieron sus derechos de influencia y de ganancias.

Por otro lado, en el problema de la fundación de universidades coloniales en América se evidencian las tendencias encontradas del centralismo y el regionalismo: la universidad de México se opuso a la fundación de una universidad en Guadalajara para así asegurar su monopolio de la educación superior, lo que obligó a los jóvenes de las provincias a estudiar en la capital. El interés provincial y el patriotismo regional, en cambio exigieron la fundación de universidades propias en las capitales de las provincias lejanas.

Estos argumentos de los cabildos nos hacen entender mejor el lugar histórico de las universidades coloniales en la América hispánica. Como dice Max Weber en su trabajo sobre las diferentes formas de dominación, el examen universitario y con ello el otorgamiento de un título, lo encontramos en la historia primero en “[...]präbendal organisierten Herrschaften. Exspektanzen auf Pfründen, zunächst geistliche[...], dann[...], auch weltliche, sind der typische Preis, um dessen willen studiert und examiniert wird. Aber diese Prüfungen haben allerdings nur zum Teil wirklichen ‘Fach’-Character.”⁷⁹Una clase social privilegiada, que se distingue de la población de artesanos y de otros oficios, pues busca apropiarse por medio del estudio teológico o jurídico de los puestos de prestigio y de ingreso económico en la iglesia y en el Estado. El prestigio así ganado está ligado a una determinada formación universitaria. La universidad entonces no sirve a una formación general profesional, no es una escuela profesional para resolver determinados problemas vitales. Y es que, en un primer momento, las universidades hispanoamericanas se limitaron a las facultades de Teología y de Derecho, ya que solamente estos estudios parecían adecuados para el estrato social quienes estudiaban allí.

Ninguna de las universidades fundadas en el siglo XVI y XVII fue por iniciativa de la corona española; no hubo una política universitaria planeada del gobierno peninsular para sus colonias de ultramar. Todas las iniciativas de fundación de universidades en el Nuevo Mundo salieron de allí, por medio de peticiones al rey o al Consejo de Indias.

La fundación de nuevas universidades significó para el rey como patrono un apoyo económico más o menos grande que él siempre rehuía. “El resultado fue que, de los

⁷⁹ Weber, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 2. Halbband, Kiepenheuer & Witsch, Köln, Berlin, 1956, p.735.

diversos intentos realizados en el siglo XVI, sólo hubiesen cobrado cierta entidad tres fundaciones, todas ellas reales: Lima, México y Santiago de la Paz, en Santo Domingo.”⁸⁰ De manera que las peticiones para la fundación de nuevas universidades se trataron siempre de manera dilatoria, el rey sólo se mostraba dispuesto a crear universidades cuando se encontraron medios para hacerlo sin cargo a su hacienda.

Las universidades americanas [...] surgieron [...], dentro del mismo marco de restricciones, de creciente centralización de poderes, con que las diversas autoridades iban trazando límites a la tradicional autonomía que las corporaciones de estudiosos gozaron en la edad media. El gran cerrojo fue proporcionado por la figura jurídica del patronato que, en los casos de Granada y América, fue ejercido por la misma figura que ejercía la autoridad política y un notable dominio sobre la iglesia: el rey.⁸¹

2.3.- Estructura académica y población estudiantil

Las universidades coloniales fundadas a principio de la colonia abrieron sus puertas con solemnes ceremonias, instalando cuatro facultades mayores, Teología, Cánones, Leyes y Medicina y la facultad menor de Artes, acompañados por las clases de gramática latina y de retórica.⁸²

La universidad no se planeaba como culminación de estudios realizados en cualquier otro establecimiento ni como respuesta a una creciente inquietud cultural; no se trataba de completar un ciclo docente ni de elevar el nivel de conocimientos de grupos intelectuales sino de establecer un organismo al servicio de la sociedad y de la Corona, capaz de impartir instrucción total, en casi todos los niveles y dentro de las especialidades que se consideraban útiles a la comunidad.⁸³

Como recompensa era la única institución que tenía el derecho de otorgar los títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Mientras en la edad media, los títulos más bien

⁸⁰ González González, Enrique, “Privilegios corporativos...”, *op.cit.*, p.45.

⁸¹ González González, Enrique, *ibid.*, p. 47.

⁸² En este capítulo me baso sobre todo en la Universidad de México como ejemplo de la universidad colonial y en especial en la parte V. del citado libro de Pilar Gonzalbo, *Universidad y Vida Colonial*, ya que el material sobre la vida diaria en las universidades coloniales es muy escaso, casi inexistente; en comparación, hay bastantes trabajos sobre problemas estructurales de la universidad colonial, como pueden ser sus estatutos, el patronato, la provisión de cátedras, la corporación, las finanzas, las órdenes religiosas, etc.

⁸³ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia...*, *op.cit.*, p. 97.

tenían una relevancia interna para los miembros de la universidad, ya que de esta manera podían hacerse miembros de una corporación, en la época moderna, los grados universitarios adquirieron una relevancia exterior para asignar un sitio a una persona en la sociedad: “Während in der mittelalterlichen Universität der Gesichtspunkt der schrittweisen Erlangung der Mitgliedschaft in der Korporation dominiert, tritt in der Frümoderne das Moment hervor, dass Grade gleichsam zu einer Operationalisierung des Gesellschaftsbezugs der Universität werden.”⁸⁴

Los estudiantes que habían terminado los cursos de humanidades impartidos mayoritariamente en colegios religiosos se matriculaban en la facultad de Artes para obtener el título de bachiller. La facultad de Artes tuvo una vida llena de vicisitudes en sus primeros años, hasta que pudo establecerse de manera regular: desde un principio hubo una gran penuria económica, faltaron maestros; se abreviaron los cursos, y se hacían excepciones de todo tipo.⁸⁵

Entre las facultades mayores encontramos diferencias según su importancia: la facultad de Teología y de Derecho Canónico contaron desde un principio con dos cátedras, la de Derecho Civil con una, y la de Medicina quedó mucho tiempo relegada a revalidar títulos de universidades españolas. Esta diferencia de importancia social entre las facultades y por ende de los títulos, se puede mostrar analizando el abandono en el que se encontraban durante mucho tiempo las facultades de medicina⁸⁶. El médico carecía de prestigio social, era considerado como un hombre común. Un médico sirve a los enfermos, un prelado o un jurista domina a los hombres. Un miembro de la nobleza podía ser comerciante sin perder su prestigio, pero no podía ejercer la profesión de médico.⁸⁷

Es hasta el siglo XVIII cuando se reforzaron los intentos de establecer cátedras de medicina, pero los profesores de esta carrera recibían la menor remuneración o ninguna.

⁸⁴ Stichweh, Rudolf, *op.cit.*, p.342. Mientras en Europa el título universitario fue considerado como un equivalente funcional del honor que pertenecía a la nobleza, en América aseguraba los puestos de la administración colonial. Se ha llamado a esta relación entre grados académicos, atribución de honor y acceso a puestos políticos, “secularización de grados académicos”.

⁸⁵ Según Pilar Gonzalbo, los estatutos exigían los estudios de Artes no el título de bachiller para pasar a las facultades mayores, de manera que se impuso la costumbre de “pase automático” para los estudiantes de la universidad, mientras los estudiantes de otras instituciones tenían que presentar el examen de suficiencia.

⁸⁶ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia...*, *op. cit.* p.104.

⁸⁷ Konetzke, Richard, *op.cit.*, p. 140.

En la Universidad de Caracas, los doctores en medicina eran los únicos excluidos de la elección del rector. En la Universidad de Guatemala de 1625 a 1821 se recibieron de licenciados y bachilleres: en Teología 552, en Derecho Canónico 309, en Derecho Civil 296 y en Medicina, 56.⁸⁸ Esta falta de interés en la profesión de médico explica, por otro lado, el ingreso de mestizos,⁸⁹ en especial de mulatos, a las facultades de medicina y en algunos casos la ocupación de cátedras, lo que llevó obviamente a airadas protestas⁹⁰ y a un mayor desprestigio de la profesión de médico. En 1634, la matrícula de la facultad de medicina de la Real Universidad de México era de once estudiantes y poco más de 20 en la segunda mitad del siglo.

La facultad de derecho canónico en la Universidad Real de México parece haber sido la más numerosa, Pilar Gonzalbo menciona 236 inscritos en 1626. La facultad de leyes con diez inscritos regularmente, según la misma fuente, tenía el más alto índice de graduados y la facultad de teología no alcanzó el número de 100 antes del siglo XVIII.⁹¹

Estos estudiantes de las universidades coloniales en América Latina “de diferentes edades, conocimientos e intereses [...], estudiantes clérigos y laicos, pequeños gramáticos y maduros teólogos, aspirantes a bachilleres y eminentes doctores”⁹² también entraron en conflicto con las autoridades y se tomaron medidas disciplinarias contra ellos; los conflictos estudiantiles acompañan a la vida de la institución desde un principio. Leticia Pérez Puente para la Universidad de México y Diana Soto para la Universidad de Santafé de Bogotá nos han descrito dos de estos conflictos.

⁸⁸ *Ibid.*, p.140.

⁸⁹ Menegus Bornemann, Margarita, “La Real y Pontificia Universidad de México y los expedientes de limpieza de sangre”, en: Peset, Mariano y Albiñana, Salvador (ed.), *Claustros...*, op.cit., p.69. La Universidad de México, a pesar de haber sido fundada para que en ella estudiaran los hijos de los españoles y de los naturales, incluyó en las Constituciones de Palafox en 1645, la referencia de exclusión por origen racial. Palafox estableció que los negros o mulatos o chinos no debían ser admitidos ni a matrícula, y tampoco tenían derecho a grados. En cambio los indios ‘puros’, como vasallos libres del rey, tenían tanto derecho a matrícula como a grados.

⁹⁰ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia...*, op. cit., p.115.

⁹¹ Peset, Mariano, “Historia cuantitativa y población estudiantil”, en: Menegus, Margarita y González, Enrique (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y Fuentes*, CESU-UNAM, México 1995. Peset, Mariano; Mancebo, María Fernanda, y Peset, María Fernanda, “El recuento de los libros de matrícula de la Universidad de México”, en: Ramírez, Clara Inés y Pavón, Armando (comp.), *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, CESU-UNAM, México, 1996.

⁹² Pérez Puente, Leticia, “¿Intereses estudiantiles o pugna de autoridades? Una revuelta universitaria en 1671” en: Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, tomo I, CESU-UNAM, México, en prensa. Soto Arango, Diana, “El movimiento de estudiantes y catedráticos en Santafé de Bogotá de finales del siglo XVIII”, en: Marsiske, Renate (coord.), *Ibid.*

2.4.- *La universidad colonial a finales del siglo XVIII*

Sin embargo, durante gran parte de siglo XVIII, la educación universitaria apenas había dado señales de cambio. Fue Carlos III (1759-1788) quien inició una política decidida a favor de la reforma, expulsando de sus territorios a los jesuitas y reformando los colegios universitarios, en conflicto con sus respectivas universidades desde hacía dos siglos. No obstante, la reforma ilustrada⁹³ en España y en las colonias no fue tan profunda como se necesitaba y, además, llegó tarde, ya que pronto fue neutralizada por los ecos de la Revolución Francesa. La reforma de las universidades en España, que empezó en 1770, trató de reemplazar el método escolástico por una metodología crítica-empírica y la técnica racional de la ciencia moderna, y empezó a establecer cátedras de Derecho Natural, de Matemáticas y de Física Experimental. Sin embargo, desde la metrópoli se hizo poco para renovar a las universidades americanas en este sentido, aunque también aquí las nuevas ideas tuvieron su influencia. Así, “[...] las reformas del siglo XVIII se planearon como mecanismos de perfeccionamiento del sistema, pero se convirtieron en germen de descontento y motivo de discusiones.”⁹⁴

Se esperaba que las nuevas ideas hubieran podido impulsar la universidad novohispana, ya que los ministros de Carlos III se preocuparon más de la universidad que del resto de los niveles de enseñanza. Sin embargo, la impresión que se desprende de los distintos estudios es la de decadencia, tanto de profesores como de los alumnos⁹⁵. La universidad seguía siendo surtidor de funcionarios del Estado. La organización de la universidad en Hispanoamérica se mantuvo, durante los trescientos años de su existencia, fiel a la idea de la clase dominante de la sociedad colonial en el sentido de que un puesto era más bien una prebenda sin relación alguna con la profesión en sí. Por ello se opuso con éxito durante mucho tiempo al desarrollo moderno de las profesiones, apoyada por la burocratización del Estado y la tecnificación de la economía. Los cambios apenas variaron las estructuras de la educación institucional. Fue más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes. Ciertas escuelas profesionales, no las universidades, cumplieron al final de la era colonial con las tareas de enseñar las materias nuevas. Durante las últimas décadas del siglo XVIII, Carlos III promovió en la

⁹³ Peset, Mariano, “La ilustración y la universidad de México” en: Ramirez, Clara Inés y Pavón, Armando (comp.) *op. cit.*, p.440.

⁹⁴ Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *El enfoque histórico...op. cit.*, p.62.

⁹⁵ Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la torre de marfil” en: varios autores, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, El Colegio de México, México 1981.

Nueva España la fundación de cuatro nuevas instituciones, en las cuales se enseñarían las técnicas y métodos más modernos que se usaban en Europa en aquella época: en 1768 se fundó la Escuela de Cirugía; en 1784, la Academia de Bellas Artes de San Carlos; en 1788, el Jardín Botánico, y en 1792, el Colegio de Minería.⁹⁶ En Lima se fundó en 1792 el Anfiteatro Anatómico; en Guatemala, en 1804, el Colegio de Cirugía. En el siglo siguiente, las materias enseñadas en los centros de nuevo cuño se incorporarían lentamente a los estudios universitarios.

Además, parece ser que estas nuevas instituciones también sirvieron a la corona española para favorecer a los peninsulares en los puestos docentes, lo que provocaría la oposición de los profesores novohispanos.⁹⁷ Es decir, a finales del siglo se puede hablar, según Dorothy Tanck⁹⁸, de un nacionalismo intelectual en las universidades novohispanas, ya que las nuevas ideas en las universidades americanas también tuvieron consecuencias políticas. “Gradualmente, la sociedad novohispana adquiría un sentido de orgullo respecto de sus propios logros y centraba esta incipiente actitud de nacionalismo en el culto a la Virgen de Guadalupe y a la exaltación de las culturas indígenas prehispánicas”⁹⁹.

El gobierno de la Península se encontró con un dilema por el fervor reformista en materia educativa. El absolutismo ilustrado pugnó por una secularización y subordinación de las universidades también en América, aprovechando la expulsión de los jesuitas, y también por la extensión de las ciencias “útiles” en las universidades. Sin embargo, el gobierno en Madrid actuaba con mucha cautela cuando se trataba de reformas en la lejana América; en especial cuando estas reformas se encontraban con la resistencia de los círculos criollos influyentes. De manera que la oposición de la sociedad criolla tenía como consecuencia, que el rey pospusiera una decisión para evitar protestas peligrosas entre sus súbditos americanos. Su desconfianza se reforzó cuando le informaron que la difusión de las nuevas ideas en las universidades americanas podía

⁹⁶ Peset, José Luis, “Los orígenes de la enseñanza técnica en América: el Colegio de Minería de México” en: Ramirez, Clara Inés y Pavón, Armando, *op. cit.* p. 396.

⁹⁷ Tanck de Estrada, Dorothy, “La educación...”, *op. cit.*, p. 883. Tanck de Estrada, Dorothy, “‘El común lamento del reino...’, La representación de la Universidad de México a Carlos III, 27 de mayo de 1777”, en: *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, CESU-UNAM, México 1984, pp. 51-67.

⁹⁸ Tanck de Estrada, Dorothy, “La educación...” *op. cit.*, p. 883.

⁹⁹ Tanck de Estrada, Dorothy, “La educación en el virreinato de Nueva España” en: Delgado Criado, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, tomo 2, Ediciones Morata, Madrid, 1993, p. 873.

tener consecuencias políticas peligrosas, ya que los expertos en la administración y en la economía formados en estas universidades podían intentar aflojar los lazos con la metrópoli. Por otro lado, el estudio de las ciencias “útiles” en las universidades llevaría a una aceleración del desarrollo industrial en las colonias, lo que no convenía a la política económica del gobierno español que tenía el monopolio de proveerlas con todos los bienes manufacturados. Las ideas ilustradas y la opinión del Estado se encontraban en posiciones opuestas.

En el desarrollo de las universidades coloniales latinoamericanas en sus treientos años de existencia, es válido el señalamiento de Pilar Gonzalbo con respecto a la Universidad de México:

Algunas [...] contradicciones viajaron a la Nueva España con las cédulas reales en las que se basó el inicio de los estudios; otros nuevos problemas surgieron durante el proceso de adaptación a la realidad americana. En el transcurso del tiempo se introdujeron innovaciones y se modificaron algunas reglas mientras otras caían en desuso, de modo que al final de la época virreinal la universidad mexicana era un organismo con personalidad propia y peculiar tradición y con orgullo de haber cumplido con los fines implícitos en su fundación, de haber servido a las exigencias del gobierno y de gran parte de la sociedad y de haber sido fiel conservadora de tradiciones, conocimientos e ideas.¹⁰⁰

3.- Modelos de universidad en Europa, siglo XIX

La consolidación del Estado nacional, así como la transformación de las estructuras económicas y sociales en Europa a partir del siglo XIX crearon nuevas demandas en el campo de los saberes y sus instituciones lo mismo que en el terreno de la investigación científica. Había que pensar de nuevo la idea de la *universidad*, ya que no se trataba de la universidad heredada del medievo. La institución universitaria destinada a la educación en su más alto nivel había de transformarse de manera radical, buscando responder a las expectativas que le asignaban un papel protagónico en el nuevo orden social y económico. Según los estudiosos de la temática universitaria, los modelos que a partir del siglo XIX definieron la idea, y también la propia institución universitaria

¹⁰⁰ Gonzalbo, Aizpuru, Pilar, *Historia...*, *op. cit.*, pp.43-44.

contemporánea son el modelo alemán, el británico y el modelo de la universidad napoleónica; este último de especial interés para el análisis de la universidad en los países latinoamericanos independientes.

3.1.- El modelo alemán: la universidad de la investigación

Como *modelo de universidad alemana* se identifica comúnmente la idea de la fundación de la Universidad de Berlín,¹⁰¹ en 1809/10 por Karl Friedrich Beyme y Wilhelm von Humboldt, los que se basaron en los escritos, discusiones y cátedras de Wilhelm von Humboldt¹⁰², J.G. Fichte¹⁰³, Friedrich Schleiermacher¹⁰⁴, Heinrich Steffens¹⁰⁵ y F.W.J. Schelling¹⁰⁶ para desarrollar la idea de la universidad idealista¹⁰⁷. La universidad de Berlín se estableció en el momento de la mayor crisis del Estado prusiano que por las guerras napoleónicas había perdido siete de sus nueve universidades¹⁰⁸.

Lo que encaminó Wilhelm von Humboldt, junto con sus colaboradores, en su corto período como jefe de la recién creada sección de cultura y enseñanza pública dentro del Ministerio Prusiano del Interior, ha sido llamado ya desde entonces “Revolución Escolar”. Según su intención, fue la sustitución de un sistema corporativo de educación

¹⁰¹ Humboldt-Universität zu Berlin (vormals: Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin) en: Boehm, Laetitia y Müller, Rainer (ed.), *Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, HERMES HANDLEXIKON, Econ Düsseldorf, 1983.

¹⁰² Humboldt, Wilhelm von “Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, en: Anrich, Ernst, *Die Idee der Deutschen Universität*, Hermann Gentner Verlag, Darmstadt, 1956. Humboldt, Wilhelm von “La situación de la universidad” en: Bonveccio, Claudio (ed.), *El mito de la universidad*, UNAM-Siglo XXI, México, 1991, p.77. Humboldt, Guillermo de “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín” en: *La idea de la universidad en Alemania, Universidad de Montevideo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959, p.209.

¹⁰³ Fichte, Johann Gottlieb “Deduzierter Plan einer in Berlin zu erichtenden höheren Lehranstalt” en: Anrich, Ernst, *op. cit.* Fichte, Juan, Teófilo, “Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias” en: *La idea de la... op. cit.*, p.15.

¹⁰⁴ Schleiermacher, Friedrich “Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn” en: Anrich, Ernst, *op. cit.*, Schleiermacher, Friedrich “Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán” en: *La idea de la...op. cit.*, p.117.

¹⁰⁵ Steffens, Heinrich “Über die Idee der Universitäten” en: Anrich, Ernst, *op. cit.*

¹⁰⁶ Schelling, Friedrich; Wilhelm Joseph, “Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums” en: Anrich, Ernst, *op. cit.*

¹⁰⁷ Marsiske, Renate “La universidad alemana de 1810 - ¿Reforma o fundación? -” en: Gonzalez, Enrique (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Luna*, CESU-UNAM, 1996.

¹⁰⁸ En 1772 existían en el ámbito de habla alemana 42 universidades, en 1818 quedaron sólo la mitad: algunas habían desaparecido por insignificantes, otras por la fundación del nuevo tipo de universidad en Berlín. A finales del siglo XVIII había universidades con 38 estudiantes y las más grandes con 500 hasta 700 estudiantes. Contrario a las universidades más antiguas en Italia y Francia, las universidades alemanas habían nacido desde un principio por orden del gobierno o de la autoridad locales lo que llevó a una territorialidad de las universidades, de la vida científica y de la ciencia alemanas. El interés de los soberanos en elevar el nivel de “su” universidad llevó a cada vez mayores exigencias a las universidades y a la adquisición de “sabios” para la institución.

por una escuela general y abierta a todos para la formación del ser humano, con un tronco común lo más amplio posible y basándose en ello, una libertad lo más ilimitada posible de elección de estudios académicos o de una carrera específica.¹⁰⁹ Este modelo de una formación humanística general¹¹⁰ ha sido el punto de partida de las discusiones sobre el tipo alemán de universidades y el desarrollo de la educación y además el análisis de sus hipótesis filosóficas es necesario para entender los problemas de la universidad alemana del siglo XX.

En los documentos antes mencionados, así como en el discurso de bienvenida que leyó Friedrich Schiller¹¹¹ en la universidad, en 1789, en Jena, encontramos todas las ideas que primero Karl Friedrich Beyme, jefe del gabinete real y después Humboldt utilizaron para convencer al gobierno de reconocer como tarea prioritaria de la política cultural del Estado la fundación de una institución del nuevo tipo: el rechazo a los estudios profesionales, a los exámenes y los planes de estudio y en cambio la exigencia de una evolución permanente del conocimiento por la vía de la investigación, y el conocimiento del “todo” que llevaría a un equilibrio armónico del estudioso. “Es fácil reconocer aquí la condicionalidad temporal de esta idea de la educación: la imagen idealista del hombre; la concepción de una ciencia sagrada y no demoníaca; la referencia a una sociedad capaz de educación y que comenzaba a diferenciarse.”¹¹²

La idea de una formación general del hombre se convierte en la idea de la formación por medio de la ciencia que culmina en un nuevo tipo de universidad como su realidad social. La filosofía idealista se concretó en una nueva forma de conocimiento y de ciencia: como pensamiento de la *verdad* dentro de lo general, liberado de autoridades y fines inmediatos. La libertad de pensamiento se entendió como perfeccionamiento del hombre, de manera que el sabio sería moralmente el mejor hombre del mundo.

El espíritu investigador el que se encuentra en camino hacia un mayor conocimiento y con ello hacia un mayor perfeccionamiento moral, esta es la idea que se quiere

¹⁰⁹ Flitner, Andreas “Vorwort” en: *Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, Klett-Cotta, Ullstein, Frankfurt, 1984.

¹¹⁰ Benner, Dietrich, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, *Juventa*, Weinheim und München 1990.

¹¹¹ Schiller, Friedrich “Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? (1789)” en: *Werke*, ed. O.G. y G. Witkowski, tomo XVI, Deutsche Klassiker Bibliothek, s.f., p. 47-50.

¹¹² Wittram, Reinhard “La universidad y lo problemático de sus tradiciones” en: Varios autores, *La universidad: ensayos de autocrítica*, Ed. Sur, Buenos Aires 1966, p. 92

institucionalizar. Este proceso se llevaría a cabo dentro de formas de vida de soledad social y de libertad de las normas de comportamiento burgués. Soledad y libertad¹¹³ para los miembros de la nueva universidad, estudiantes y maestros, eran los principios fundamentales de la institución: libertad siempre entendida polémicamente como libertad de los fines inmediatos de la ciencia; libertad para los maestros en la docencia (Lehrfreiheit); libertad en los estudios para los estudiantes (Lernfreiheit), y libertad en la convivencia académica. El mismo sentido polémico tenía el concepto de soledad: el aislamiento social del hombre en la universidad debería liberarlo de las mezquindades de la vida burguesa. Por ello vivirían los estudiantes separados de sus familias en una comunidad universitaria, como lo describió Fichte con todo detalle en su “Plan deducido para organizar una institución de enseñanza superior en Berlín”¹¹⁴. Libertad y soledad definen la contraposición a las escuelas profesionales, la eterna imagen enemiga de la universidad humboldtiana¹¹⁵.

Schelling exigió un *studium generale* para remediar las dificultades de entrar al estudio académico, lo que no significó ocuparse de las ciencias generales sino de conseguir una concepción filosófica de la ciencia en general, y entender la unidad de las ciencias.¹¹⁶ La filosofía es ahora la cúspide de todas las ciencias, ya no la teología: ella fundamenta y domina la universidad. La idea filosófica del conocimiento lleva a un conocimiento del todo de la ciencia y de la verdad; pensar científicamente, dice Schelling, es pensar en el espíritu del todo. La naturaleza de la ciencia pura, es decir de la filosofía, lleva a la unidad de investigación y docencia. No el aprendizaje de una profesión sino la moralización del hombre era el fin último de todo esfuerzo educativo, se trataba de conseguir un sentido básico normativo de la vida que el hombre lograría sólo por medio de una autoeducación intelectual, la que lo hace autónomo. Mientras las demás instituciones educativas guiarían el joven desde afuera, la universidad sería la

¹¹³ Schelsky, Helmut, *Einsamkeit und Freiheit*, Bertelsmann, Gütersloh, 1971.

¹¹⁴ Fichte, Johann Gottlieb, “Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias”, en: *La idea de la universidad en Alemania*, Universidad de Montevideo-Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.

¹¹⁵ Los defensores de la reforma universitaria ilustrada habían tratado en el siglo XVIII en Francia, Inglaterra, Rusia y en menor grado en Alemania de institucionalizar escuelas profesionales con rango universitario, dedicadas a la docencia y al mismo tiempo institutos científicos fuera de las universidades. Así impidieron durante mucho tiempo que la investigación moderna, especialmente en ciencias naturales, pudiera desarrollarse dentro de las universidades. Fue precisamente el mayor logro de Humboldt haber regresado la unidad de investigación y docencia a la universidad.

¹¹⁶ Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph, *Vorlesungen op. cit.*, en especial: Erste Vorlesung: Über den absoluten Begriff der Wissenschaft, p. 3.

institución de la autoeducación y la automoralización. Por ello, los profesores no tendrían ningún derecho de educar a sus alumnos, ya que ellos se educarían por sí solos.

Parece que este ideal de universidad, basada en la ciencia pura, olvida el hecho de que la mayoría de los estudiantes van a tener que ejercer una profesión después de los estudios universitarios. ¿Dónde está la relación con la vida práctica? Humboldt quería dejar fuera de la universidad la enseñanza de las profesiones¹¹⁷ pero se pronuncia al mismo tiempo por una estrecha relación de la universidad con la vida práctica y las necesidades del Estado. La solución de esta aparente contradicción radica en la convicción de que la ciencia pura sería indirectamente más útil a la vida práctica del hombre y al bienestar del Estado que cualquier profesión práctica. El estudio de la ciencia pura llevaría a un pensamiento autónomo y productivo, y a una actuación según los valores morales. Este hombre guiado por normas, es decir el hombre culto, sería el más productivo y el que más se ocuparía del bienestar común. En esta relación entre la idea del conocimiento absoluto y los fines del Estado radica la legitimación social del nuevo tipo de universidad que creó el idealismo alemán.

¿Cómo nos tenemos entonces que imaginar la convivencia institucional en una universidad de este tipo? La relación entre profesores y estudiantes sería para Humboldt el encuentro entre iguales en un diálogo socrático al que todos contribuirían, en donde se complementarían las diferencias, en donde la búsqueda científica de la verdad los uniera. Las cátedras serían sólo auxiliares para el trabajo de investigación del profesor; el estudiante que escucha la clase tendría la obligación de dudar, de preguntar y de criticar para cumplir con su parte en el diálogo, lo que supone la capacidad de los estudiantes de pensar de manera independiente. El profesor complementaría así su actividad de investigación, que lleva a cabo en soledad, con las cátedras que le permitirían convivir con sus iguales. Es evidente que la docencia en este tipo de universidad no tendría como fin primero la transmisión de conocimientos sino la convivencia entre mayores y jóvenes, una forma de existencia.

¹¹⁷ Fichte, en cambio, propuso separar la parte teórica de la parte práctica en la enseñanza de las profesiones, la primera se llevaría a cabo en las universidades y la segunda tendría que ser institucionalizada de otra manera, fuera de las universidades. Esta idea sigue vigente en la actualidad en Alemania en la enseñanza de las profesiones más antiguas como son teólogos, médicos, abogados y maestros. La parte teórica de estas profesiones se enseña en las universidades y se termina con un examen de estado y la parte práctica en las instituciones respectivas de cada profesión, terminando con el segundo examen profesional.

Para Humboldt, la relación entre la universidad y el Estado era de suma importancia de tal forma que se convirtió en la estructura social determinante de la universidad alemana. Jamás pensó en la independencia de la universidad del Estado, en una autonomía universitaria. Reconociendo al Estado como máxima autoridad de la universidad, como representante de los intereses de la sociedad, se definió el Estado como Estado cultural (Kulturstaat) que se guía en sus fines por el principio de la moral y la verdad igual que la universidad. Por ello, el Estado tendría que apoyar a las instituciones científicas por ellas mismas, reconociendo la autonomía de la ciencia y no para conseguir un fin. El Estado se convierte en Estado cultural cuando defiende la libertad de la universidad contra los intereses particulares de la sociedad, y en contra de sus propios intereses específicos. Humboldt estaba convencido de que sólo el Estado como legislador y administrador podía institucionalizar y garantizar la vida libre en las universidades.

Para la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la universidad alemana alcanzaría un alto nivel. La consolidación de la investigación en el seno institucional universitario se convertía en pauta a seguir en diversas universidades de otros países y “[...] por más de 50 años los secretos de esta nueva estructura fueron virtualmente monopolio alemán.”¹¹⁸ Según Joseph Ben-David, hasta 1870 las universidades alemanas eran las únicas en el mundo en donde un estudiante podía aprender cómo realizar una investigación científica para fundar instituciones de investigación con este principio después de regresar a casa. Las primeras *Forschungsuniversitäten* (universidades de investigación) se hicieron en Alemania: “El compromiso académico con la investigación no sólo nació en ellas, sino que allí se desarrolló hasta convertirse en una fuerza institucional de suma importancia. Se había echado a andar una dinámica diferente.”¹¹⁹ Es decir, la universidad alemana logró consolidar un estilo propio y convertirse en un modelo de universidad.

3.2.- El modelo británico: La universidad de los colegios

Igual que en Alemania, los rasgos y las estructuras de la universidad británica se desarrollaron en épocas antes de la actual, y mantienen su importancia hasta hoy en día.

¹¹⁸ Clark, Burton R., *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Porrúa-UNAM, México 1997, p.34.

¹¹⁹ *ibidem*, p.35.

En Inglaterra podemos hablar de un modelo universitario caracterizado por el colegio residencial, por instituciones pequeñas muchas veces de índole privada con un compromiso con la educación de pregrado, con un acceso muy restringido, con altos costos, es decir selectivo en alto grado. “Si en la formación del vínculo entre investigación, docencia y estudio el sistema alemán dio origen a una ‘universidad de institutos’, el rasgo distintivo del sistema inglés es la ‘universidad colegiada’ o la ‘universidad de pregrado’”.¹²⁰ Al mismo tiempo, desde finales del siglo XIX se había desarrollado un sistema de investigación en departamentos dentro y fuera de las universidades, pero lo importante seguía siendo el marco general de la universidad compuesto por colegios.

Oxford y Cambridge, que operan como conglomerado de colegios, eran los modelos de la universidad británica. Desde finales del siglo XII hasta la fundación de la Universidad de Londres y la de Durham, en el segundo cuarto del siglo XIX, fueron las únicas universidades británicas. Al principio instituciones de formación para el clero, admitieron a partir del siglo XVI también a los hijos de la nobleza terrateniente que no aspiraba a la vida religiosa. Según Clark, nunca rebasaron el número de 300 a 500 alumnos en cada universidad, a pesar de que tenían el monopolio de la educación universitaria.

Estos alumnos y sus tutores, es decir los profesores convivían en colegios residenciales. La universidad no era un conjunto de cuatro facultades como había sido en el continente europeo, sino era una federación de colegios que operaban básicamente de manera independiente con su propio personal, sus propios sirvientes, estudiantes, profesores, edificios, recursos e identidad. En estas unidades cerradas vivían y estudiaban alumnos y maestros, “[...] académicos intensamente interesados en la formación del carácter del estudiante, para quienes la educación liberal, una educación decididamente no profesional y desde luego no disciplinaria, era la medicina adecuada”.¹²¹ El tutor enseñaba todo el programa a un grupo muy pequeño de estudiantes y los acompañaba en sus demás actividades, sobre todo de tipo deportivo durante el siglo XIX.¹²²

¹²⁰ Clark, Burton R., *Las universidades modernas: ...op. cit.*, p.92.

¹²¹ Clark, Burton R., *Las universidades modernas: ... op.cit.*, p.94.

¹²² Véase los trabajos de James Anthony Mangan, *The Games Ethic and Imperialism: Aspects of the Diffusion of an Ideal (1986)*; y *The Cultural Bond: Sport, Empire, Society (1992)*.

Las cuatro universidades de Escocia (parte de Gran Bretaña pero con tradiciones y una historia diferente), St. Andrew's, Aberdeen, Glasgow y Edimburgo, fundadas en los siglos XV y XVI, adoptaron desde los siglos XVIII y XIX un camino diferente: abandonaron el sistema tutorial e introdujeron la modalidad mucho más barata de usar profesores expertos en una materia para impartir clases a grandes grupos de estudiantes. Las nuevas universidades del siglo XIX, la de Londres (1926), la de Durham (1934) y durante la segunda mitad del siglo, las de Manchester, Leeds, Birmingham y Bristol adoptaron el sistema escocés como base de la docencia.

Las universidades de Oxford y Cambridge, en cambio, llegaron al siglo XIX después de una prolongada crisis institucional, como instituciones con ideas y una organización heredadas del pasado, mientras en Alemania se empezó a formar la universidad de la investigación y en Francia Napoleón había institucionalizado el modelo de la universidad unitaria. Después de duras críticas tuvieron que modernizar la estructura de sus respectivas universidades, introduciendo materias nuevas pero sólo con el afán de mantener sus instituciones en la cúspide de las universidades británicas, en lo que se refería a prestigio académico y social.

La influencia de Oxford y Cambridge en la organización de las nuevas universidades fue determinante, sobre todo en lo que se refiere su tamaño en lo individual y del sistema en su totalidad. Esta característica de la pequeñez de las universidades se ha podido conservar casi hasta nuestros días, en contraste con instituciones similares en los EUA y en el continente europeo. Al comenzar el siglo XX, 1 por ciento del grupo de edad ingresaba a las universidades, Oxford y Cambridge juntos recibían menos de 9000 estudiantes y las cinco universidades nuevas juntas no contaron con más de 20.000 alumnos. A finales de los años treinta, el tamaño promedio de las 24 universidades británicas era de 2000 estudiantes, a principios de los ochenta era de 6400 estudiantes.¹²³

En el siglo XIX, las universidades eran en su gran mayoría privadas, financiándose por bienes acumulados, como en el caso de Oxford o Cambridge, además de donaciones y colegiaturas de los estudiantes; más adelante se agregarían también becas parlamentarias y asignaciones de autoridades locales. La selectividad en el acceso a las

¹²³ Clark, Burton R, *op. cit.*, p.96-97.

universidades también garantizaba que ingresaran estudiantes con una independencia económica familiar, que les permitiera pagar las colegiaturas y las estancias en los colegios universitarios. Es decir, estas instituciones elitistas reforzaban el sistema cerrado de clases sociales siendo quizá su función primordial. Por ello durante tantos años no hubo ningún interés en los títulos universitarios, ya que no eran necesarios para los egresados de este tipo de universidad; lo importante era el grado de bachiller otorgado por una de las dos instituciones de importancia para poder administrar sus bienes o para encontrar un buen puesto en la administración del Imperio.

Sin embargo esta situación comenzó a cambiar en el siglo XX. Según Burton Clark, “en una parte considerable, la historia de la educación superior en Gran Bretaña en el siglo XX es la de la erosión de la base fiscal de la autonomía universitaria, con lo que las universidades se convirtieron financieramente en dependencias del Estado.”¹²⁴ Es decir, de manera muy lenta se tuvo que admitir en Gran Bretaña que todas las universidades del país formaban parte de un sistema universitaria y que había que administrarlo de manera uniforme y equitativa a pesar del peso tan grande de Oxford y Cambridge; esto sobre todo en relación a las finanzas; las políticas de personal, y los apoyos al estudiante.

Durante el siglo XIX, las universidades de Oxford y Cambridge fueron, en su estructura, la antítesis del modelo alemán de universidad de la investigación, y por ello no es de sorprender que la incorporación de la investigación científica como función importante de las universidades llegó muy tarde, en parte como reacción al progreso científico de otros países y en parte por suplir la falta de posibilidad de entrenamiento en investigación científica y en la obtención de grados en Gran Bretaña. Algunos profesores ya habían empezado a incorporar la investigación a sus quehaceres académicos, pero como un añadido a su actividad principal. El doctorado (Ph.D.), se instauró hasta 1918 como respuesta a la presión de los EUA y Canadá, que querían enviar a sus jóvenes para su formación académica a Inglaterra y ya no a Alemania. Y, sin embargo, “seguiría siendo problemático en las décadas por venir: se desarrolló la creencia de que la posesión de un certificado superior tenía poca importancia en comparación con la aparente calidad de mente y carácter.”¹²⁵ Para mediados del siglo

¹²⁴ *ibidem*, p. 99.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 135-136.

XX, la investigación se convirtió en parte integral de la universidad inglesa, pero siempre en el contexto del énfasis en los programas de primer grado y la vida residencial; la unidad para la integración de investigación y docencia es el departamento, no el instituto.

3.3.- El modelo napoleónico: la universidad de las profesiones

El modelo francés de universidades de la época posrevolucionaria es de especial interés para el análisis de las universidades latinoamericanas. Como veremos más adelante, las universidades tenían la función de la formación profesional de los estudiantes, la investigación se colocó afuera de las instituciones universitarias y la formación de élites se llevó a cabo en las gran *écoles*, todo ello controlado por un Estado centralizado fuerte.

La separación de investigación y docencia y la colocación de la investigación fuera de las universidades tienen sus raíces en las tendencias educativas de la Ilustración. El ideal educativo de la Ilustración se dirigía hacia la formación del hombre para su utilidad social y profesional: el hombre activo que se realizaba en su profesión constituía el ideal religioso y humano a seguir. Si en este sentido la universidad se convertiría en un conjunto de facultades que enseñaban diferentes profesiones, no había ninguna razón para mantener las diferentes facultades bajo el mismo techo. Por ello, durante el siglo XVIII, se fundó la Escuela para Médicos, la Academia de Minería, la Escuela para Veterinarios, etc., en Berlín. Al mismo tiempo se habían fundado las primeras academias de ciencias, en las que se concentraba la investigación científica de la época. Estas instituciones impidieron por mucho tiempo, y con éxito que la investigación científica se llevara a cabo en las universidades. Así, desde 1760 se multiplicaron las voces en Europa que pidieron la clausura de las universidades, encabezadas por pedagogos y teólogos ilustrados. ¹²⁶“Bedenkt man, dass die entscheidende Philosophie der vergangenen Jahrhunderte von Bacon und Descartes über Spinoza und Hobbes bis zu Leibniz ausserhalb der Universitäten entstanden war, dass die empirischen

¹²⁶ Es precisamente este el mérito de Wilhelm von Humboldt de haber regresado la unidad de la investigación y la docencia a la universidad en contra del modelo de la universidad francesa. Si Humboldt, Fichte y Schleiermacher hablan de una “universidad en el sentido alemán”, también y sobre todo era para distanciarse del modelo francés y para oponerse al ejército napoleónico que tenía ocupado el territorio alemán. Porque las ideas idealistas-neohumanistas se opusieron a la idea de ciencia y a la filosofía de la ilustración y sus tendencias educativas se convirtieron en la salvadora de la universidad.

Naturwissenschaften bis dahin kaum Eingang in die Universitäten gefunden hatte, so versteht man dieses Urteil.”¹²⁷

La incipiente sociedad burguesa anunció en la insistencia de la educación para una profesión sus reclamos. Su racionalismo y utilitarismo tenían diferentes raíces: la secularización de la vida llevó a un alejamiento de la iglesia, en especial en lo que refirió a la educación. El sentir del hombre se aleja cada vez más de la especulación religiosa y se ocupa de sobreponerse a los problemas de la vida diaria. “The education system was to adjust the student to the present, not to the past. The norms of education were no longer thought to dwell in a transcendental heaven of eternal verities, but were assumed to be immanent in the nature of man and posited by man himself.”¹²⁸ En la idea de que el hombre activo exitoso en su profesión es el que está en camino a la felicidad y con ello camino a Dios, se encuentran el protestantismo, el calvinismo y la Ilustración. Los defensores de esta nueva idea de educación eran los ciudadanos que vivían de sus oficios o de sus profesiones y por ello tenían en alta estima el trabajo artesanal, de tal forma que los miembros de la nobleza culta empezaron a aprender un oficio. De esta manera se trató de popularizar conocimientos útiles y de liberar al pueblo de la brujería y el atraso.

Por otro lado, este tipo de educación tenía en mente al ciudadano burgués y su utilización para fines del Estado. Educarlo de tal forma que podía encontrar su lugar en la división del trabajo de manera productiva y útil, era el objetivo de la educación.

Esta concepción tuvo más éxito en la tierra de la Ilustración, en Francia, donde después de la Revolución de 1789 se clausuran las 20 universidades que existían, por ser un estorbo para lograr los ideales de la Revolución, así como un símbolo del antiguo régimen. “It was the will of the revolutionaries that the call to *liberté, égalité* and *fraternité* was to be no mere ideological battle cry; it was to serve as the organizing principle for a new system of education and culture. With this kind of foundation, however, the educational system would fail as a pillar of Napoleon’s empire and the desire to create a new social order.”¹²⁹ En los siguientes años se llevó a cabo la

¹²⁷ Schelsky, Helmut, *op. cit.*, p.28.

¹²⁸ Steger, Hanns-Albert, “The European Background”, en: Maier, Joseph and Weatherhead, Richard W., *The Latin American University*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1979.

¹²⁹ Steger, Hanns-Albert “The European... *op. cit.*, p.91.

educación superior en las escuelas profesionales especializadas en determinadas profesiones heredadas del antiguo régimen y se fundaron la *École polytechnique* en 1794 y poco después la *École normale supérieure*. Desde entonces se dio “un lugar muy especial a las ‘grandes écoles’ como un conjunto particular de instituciones que habrían de dejar muy atrás a las universidades [...] en cuanto al reclutamiento y colocación de las élites.”¹³⁰

En sintonía con estas ideas, Napoleón I hizo realidad las concepciones ilustradas en el país de manera mas perfecta: en 1806 fundó la Universidad Imperial”, una institución administrativa central, la que en la práctica desapareció las 22 universidades existentes, convirtiéndolas en escuelas profesionales, dirigidas centralmente y en donde se debía de enseñar lo que el Estado consideraba de utilidad para sus fines. De esta manera, durante el siglo XIX, los profesados se convirtieron en las unidades de influencia, y se relacionaban directamente con el Ministerio de Instrucción Pública, en París.

La universidad napoleónica también fue diseñada para establecer un vínculo cercano entre la educación superior y la educación secundaria, los liceos. Mientras que los profesados de Derecho y Medicina podían operar a un nivel superior, igual que en otros países, los profesores de las facultades de letras y ciencias tenían como función principal llevar a cabo los exámenes del *baccalauréat* para los estudiantes que habían terminado la escuela media superior. Debían garantizar los estándares superiores de la escuela secundaria que permitiría a los estudiantes acceder a las facultades de Derecho y Medicina o a las grandes *écoles* nacionales; la enseñanza en el nivel universitario carecía de importancia.

Al no tener propiamente estudiantes, se le asignaron a los profesores oficialmente tres horas a la semana para conferencias públicas de cultura general, y a la investigación se le veía con muy malos ojos por los funcionarios públicos. “De esta manera, el modelo de universidad moderna en Francia en el siglo XIX representaba el contraste más agudo posible con el ideal humboldtiano y especialmente con las nacientes universidades alemanas cuyo propósito básico era fomentar la investigación, participantes todas ellas en una competencia en pos de la excelencia científica y tecnológica.”¹³¹

¹³⁰ Clark, Burton R., *op. cit.*, p.144.

¹³¹ Clark, Burton R., *op. cit.*, p.148.

Después de treinta años de reformas (de 1860 a 1890), en Francia se desechó por fin la pretensión de una única universidad extendida por toda la nación. Se establecieron diferencias formales entre la educación secundaria y superior, y los profesorado de cada ciudad debían ahora constituir una universidad, con lo que el concepto francés se alineó formalmente a lo usual en otros países. Sin embargo, esta reforma se quedó en gran parte en lo formal, la *Université* seguía siendo un término sin sustancia, un sistema de control centralizado que abarcaba el sistema universitario desde un mismo punto de vista. Este repaso histórico de las raíces de la universidad en Francia en el siglo XIX explica la debilidad y la fragmentación de la universidad francesa de hoy.

En resumen, la perspectiva decimonónica acerca de la universidad en Europa implicó una profunda renovación tanto en la idea como en la propia institución universitaria. Los modelos aquí referidos constituirán la base de la universidad contemporánea: el modelo alemán, cuya universidad fue concebida alrededor de la investigación y la docencia, era su suplemento; el modelo británico, con su centro de educación en los colegios universitarios, cerrados y elitistas, y el modelo francés de separación de docencia, investigación y formación de élites, controlado por un fuerte aparato burocrático centralizado. Estas eran las tres formas básicas de educación universitaria al comienzo del siglo XX: educación como comunicación entre hombres de carácter y comportamiento formados en el *liberal arts college* de Inglaterra; educación de personal científico en la tradición de la ilustración francesa, y educación para el avance del conocimiento con *Wissenschaftlichkeit* definido en el sentido neokantiano como ideal de la universidad alemana.

A su vez, un hecho que influirá de manera importante en la redefinición universitaria del siglo XIX, es la estrecha relación establecida entre la institución universitario y el Estado, cuya fortaleza y consolidación permea progresivamente todos los espacios sociales.¹³² Esto incide directamente en aspectos como la definición de la autonomía universitaria y su gobierno institucional.

¹³² Casanova Cardiel, Hugo, *El gobierno de la universidad española*, Tesis de Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1995.

De manera importante, se encontrarán muchos aspectos aquí tratados en las universidades latinoamericanas adaptadas a la realidad de sus respectivos países durante el siglo XIX, en los años que siguen a los diferentes procesos del continente.

4.- La Universidad latinoamericana después de las guerras de Independencia

4.1.- Rasgos generales

La universidad contemporánea en América Latina tiene su punto de partida en las reformas políticas de la época de los movimientos de independencia logrando su consolidación hasta la segunda mitad de siglo pasado. Con el triunfo del movimiento independentista y el surgimiento de nuevos Estados políticamente independientes, la vieja universidad colonial, con sus esquemas escolásticos y su carácter pontificio, perdió su base de sustentación. Los gobiernos se proponían reestructurar todo el sistema educativo y buscar nuevas formas y contenidos para la enseñanza en general y para la universidad en particular. Es bien conocida la influencia que la cultura francesa ejerció sobre la formación cultural de las oligarquías latinoamericanas. Esta influencia se profundizó en el curso de la guerra de independencia, de manera que no resulta sorprendente el hecho de que los nuevos gobernantes hayan buscado su inspiración, en cuanto a las normas de la enseñanza superior, en los modelos de la universidad francesa. Desde entonces, el sistema educativo francés extendió su influencia en todo el mundo hispánico, mediterráneo y latinoamericano, determinando el estilo con el que se formulan todos los problemas estructurales de la educación. Los rasgos más sobresalientes de la *universidad napoleónica* eran su profesionalismo; la descentralización de la enseñanza superior, o sea, su organización en centros de estudios superiores que no necesariamente eran universidades, la erradicación de la teología y el culto a las nuevas instituciones jurídicas, como ya hemos mencionado anteriormente. De acuerdo con esto, los nuevos Estados independientes en América Latina cerraron las universidades y las reemplazaron con escuelas profesionales, academias e institutos. Con ello siguieron el modelo napoleónico de crear un sistema de educación secular, abierto y progresivo con el fin de deshacerse de la dominación clerical y de la enseñanza escolástica. Este sistema de escuelas profesionales al estilo francés nunca quiso representar la idea alemana de la unidad de docencia e investigación, puesto que desde un principio persiguió el carácter de utilidad profesional.

La *universidad napoleónica* fue importada a América Latina a medias, ya que en los nuevos países independientes del continente nunca se crearon las grandes academias complementarias de investigación que existían en el sistema francés. De esta manera se quedaron incompletas las universidades latinoamericanas en lo que se refiere a la investigación y la ciencia con consecuencias perceptibles hasta hoy en. Además, el sistema universitario latinoamericano se había basado, con algunas excepciones como es el caso de Chile, desde siempre en un sistema medio superior deficiente, lo que constituyó otro punto de partida débil. De esta manera, la “nueva” universidad, destinada en su país de origen para servir al desarrollo de la sociedad capitalista, no podía contribuir al desarrollo autónomo de los países latinoamericanos.¹³³

Esta universidad en la se mezclaron la fuerte influencia francesa con la tradición de las viejas facultades, representó un sistema de educación profesional, que se expresó hasta en la terminología, cuando reemplazó el nombre de “facultad” por el de “escuela”. Junto con la Facultad de Filosofía –en los casos en que se mantuvo–, forman el núcleo de la universidad las facultades de derecho y medicina; después se agregaron otras como las de ingeniería. La universidad de este tipo tenía la función de enseñar las profesiones que se consideraron como las más importantes en esta época, y las que además sólo una minoría estudiaron.

Se entendía como una institución para cumplir con la función de determinados intereses concretos de la sociedad, no con una idea humanística de unidad de docencia e investigación. Sus miembros no consideraron a la educación como “un perfeccionamiento moral del hombre”, sino según su pertenencia de clase y su horizonte de aspiraciones como un medio de conseguir un título necesario para ocupar un lugar en la sociedad o un puesto en la jerarquía estatal.

Durante todo el siglo XIX existió un sistema educativo para las élites, compuesto por una escuela secundaria de tipo literario-retórico y una escuela superior orientada hacia las profesiones. Lo que dijo Fernando de Azevedo sobre la cultura universitaria en Brasil, quizás también puede ser válido para los demás países:

¹³³ Silva Michelena, Héctor y Sonntag, Heinz Rudolf, *Universidad, dependencia y revolución*, Siglo XXI, México, 1970.

Diese Neigung, die Quantität der Qualität, die Gelehrsamkeit der Kultur, die Redekunst der Begeisterung für die Idee und das ‘Ungefähr’ der Genauigkeit vorzuziehen [...] ist durch den das traditionelle Erziehungssystem beherrschenden Utilitarismus zumindest bestärkt worden. Es handelt sich weniger um die Beobachtung als um die Sammlung von Wissen. Die Tiefe, der Scharfblick, die kritische und ästhetische Reife wurden völlig dem Wunsch geopfert, ein enzyklopädisches Wissen zu erwerben.¹³⁴

Relacionado estrechamente a la estructura social dominante, el sistema cumplía más o menos con su papel. Para ello era de suma importancia la Facultad de Derecho o la Escuela de Jurisprudencia –como en los países europeos de la época–, que formaba a los miembros de la clase dominante. Las escuelas de derecho se convirtieron en el centro de la formación cultural de la universidad gracias materias como Historia, Filosofía, Economía, Sociología y Antropología, que se impartían en esta facultad, a parte de las materias meramente jurídicas. Sin embargo, la universidad latinoamericana logró, y no con pocos éxitos, llegar al siglo XX.¹³⁵

Para describir la universidad latinoamericana del siglo XIX de manera más específica, hemos escogido dos intentos de renovación de este nivel educativo: la universidad de Andrés Bello, en Santiago de Chile; y el intento positivista de renovar la educación superior sin la institución universitaria en México. La importancia de una estructura universitaria, con la facultad de Derecho a la cabeza, nos muestra la universidad de Andrés Bello, a la que vamos hacer referencia enseguida.

4.2.- La Universidad de Andrés Bello

Chile, igual que Argentina abandonó en el siglo XIX el modelo de la universidad medieval heredado de España, y fundó nuevas instituciones según las necesidades de su tiempo y orientadas en el modelo francés de educación superior. “At least in appearance, the medieval forms were being pushed aside by the new bourgeois civilization imported by the upper classes.”¹³⁶

¹³⁴ Azevedo, Fernando de, *A cultura brasileira. Introducao ao estudo da cultura no Brasil*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística, Rio de Janeiro 1943, citado según: Campos, Pedro M.: “Zur Entwicklung des Universitätsgedankens in Brasilien”, *Staden-Jahrbuch*, Sao Paulo 1956, vol. 4, p. 122.

¹³⁵ Marsiske, Renate “Docencia y Extensión de la cultura: la Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución, en: Alba, Alicia de, *Siglo XXI: Rasgos y contornos del curriculum universitario*, CESU-UNAM, en prensa.

¹³⁶ Góngora, Mario, “Origin and Philosophy of the Spanish American University”, en: Maier, Joseph and Weatherhead, Richard W., *op.cit.*, p.54.

Aquí la revolución de la Independencia había producido una reforma integral de la educación, incluyendo la educación superior. La universidad de San Felipe, institución colonial¹³⁷, pudo prolongar su existencia con muchas vicisitudes hasta 1839, cuando se declaró extinguida para dar lugar a una nueva institución, la Universidad de Chile. El gobierno había encomendado a Andrés Bello, destacada figura de las letras hispanoamericanas, la redacción del proyecto de ley orgánica de la nueva universidad, aprobado en 1841 y promulgado en 1842. Andrés Bello fue nombrado rector de la nueva institución. La universidad quedó integrada por las facultades de Filosofía y Humanidades, Ciencias Matemáticas y Física, Medicina, Leyes y Ciencias Políticas, más la de Teología.

Luis Scherz García se ha referido a la universidad creada por Andrés Bello como a la fase “tradicional” de la universidad latinoamericana, a la “universidad de los abogados”¹³⁸; y Hanns-Albert Steger dice: “La universidad latinoamericana clásica [...] tiene su modelo estructural en la Universidad de Santiago de Chile (1843) fundada por Andrés Bello y cuyo lema no es ‘Soledad y Libertad’ sino ‘Orden y Progreso’.”¹³⁹ La tarea fundamental de la universidad de este tipo debía ser, de acuerdo con el ideal napoleónico de educación, la formación profesional, es decir, la educación de los jóvenes para las carreras de derecho, medicina, ingeniería etc. Pero Andrés Bello con una gran influencia inglesa, iba mas allá en sus planes del aprendizaje de profesiones, pues también consideró a la educación como la transmisión de modales de comportamiento que determinaría la relación entre gobierno y sociedad. Estas relaciones serían republicanas, llevarían a un equilibrio, no a una oposición dogmática. “Para Bello, la fundación de la universidad era ‘educación’ en el mejor sentido de la palabra, es decir, adecuación de la universidad a las nuevas condiciones sociales y

¹³⁷ Los estudios universitarios comenzaron a ser organizados en Chile en el siglo XVII, antes de fundarse la primera universidad propiamente dicha. En 1625 y en 1684, respectivamente, las órdenes religiosas de jesuitas y dominicos obtuvieron del papa la autorización que se concediera la calidad de universidades pontificias a los colegios de ambas órdenes en Santiago. Desde estas fechas fueron otorgados en Chile los grados de bachiller, licenciado y doctor en filosofía y en teología. En 1738 las autoridades coloniales chilenas obtuvieron una real cédula autorizando la fundación de la universidad de San Felipe que en 1757 abrió los cursos.

¹³⁸ Scherz García, Luis “Die Rolle der Universität in der sozialen Umwandlung Lateinamerikas”, en: Steger, Hanns-Albert (ed.), *Grundzüge des lateinamerikanischen Hochschulwesens*, Baden-Baden 1965, p. 87.

¹³⁹ Steger, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo... op.cit.*, p.13.

adecuación de las nuevas circunstancias sociales a la universidad. Esto es precisamente lo que quería significar Bello con la expresión ‘educación ajustada’.¹⁴⁰

Convencido de la importancia del Derecho para el desarrollo del país en estas nuevas circunstancias, y obviamente influenciado por la importancia del Código de Napoleón, Andrés Bello elaboró el Código Civil de Chile, vigente desde comienzos de 1857. En la obra legislativa, Bello vincula las ideas del liberalismo francés con las estructuras fundamentales del derecho romano, e introduce elementos angloamericanos con respecto al derecho sucesorio y al derecho de propiedad. Este ecléctico programa legislativo fue adoptado después en otros países como Colombia y Ecuador, y se convirtió en el punto de partida para otros códigos civiles en América Latina. La universidad creada por Bello transformó, con ayuda del Código, al jurista escolástico en un abogado latinoamericano. Él colocó a los abogados en una posición social nueva que estableció renovadas bases sociales para las relaciones interhumanas y que mostró hasta qué punto las formas de vida hasta entonces vigentes se habían vuelto obsoletas. Esta transformación de las relaciones sociales condujo en América Latina al personalismo dominante, a la pretensión de dominio político-personal, que convirtió a los Estados en dominio de los abogados.

La universidad de Santiago de Chile, igual que muchas otras universidades profesionales latinoamericanas, se fundó como institución oficial estatal, dependiente del ministerio de educación. Esta dependencia de la universidad con respecto al Estado, se hizo patente a través de su papel como administrador e inspector de todo el sistema educativo que, en general, ejerció hasta el primer decenio de nuestro siglo. Por ello, Andrés Bello había concebido la universidad para la tarea de la conducción del sistema educativo nacional y había prestado poca atención al proceso educativo propiamente dicho, dentro de la universidad. Este sistema educativo dirigido o coordinado desde la universidad abarcó aparte de la educación elemental, la educación en el Instituto Nacional o en los liceos en la provincia, es decir la educación secundaria, las escuelas normales y diversas escuelas profesionales específicas; la Teología, según la tendencia del siglo XIX, fue relegada de la universidad a seminarios especiales.

¹⁴⁰ *ibidem*, p. 290.

El centro de todo este sistema era sin duda el Instituto Nacional, según el ejemplo francés, ya que garantizaba un buen nivel educativo de los estudiantes al ingresar a las facultades. Sin embargo, Bello tuvo que reconocer después de algún tiempo que la educación preparatoria no llevaba a una formación general y amplia, como había sido el propósito de su fundador, sino más bien era el paso obligado para poder entrar a las profesiones liberales. El humanismo neoclásico de Bello, reflejado en las nuevas instituciones educativas, no pudo sobrevivir mucho tiempo frente a las exigencias de una sociedad que esperaba títulos universitarios en corto tiempo para sus hijos.

Los gobiernos chilenos desde esta época han puesto más énfasis en la educación secundaria que en la educación básica, cuando en la mayoría de los países latinoamericanos el peso de la educación pública se encontraba en la alfabetización y en la educación primaria. Esto explica los estándares educativos relativamente altos en Chile hoy en día a nivel del continente.

La influencia francesa en la educación superior durante el siglo XIX en América Latina llevó a la renovación de las universidades, como lo hemos visto en Chile, pero también se mezcló unos años más adelante con las ideas positivistas; en el caso de México, esto significó el cierre de la universidad colonial y la fundación de instituciones nuevas, según el modelo positivista.

4.3.- El positivismo y la universidad en México

La vida agonizante de la universidad en México a principios del siglo XIX, su desaparición, la influencia del modelo francés de educación superior, la importancia del positivismo en las nuevas instituciones a finales del siglo XIX y principios del actual es de gran importancia para entender la situación de las universidades en América Latina en general, no sólo por la estatura de los líderes intelectuales mexicanos, sino también por lo coherente de sus planteamientos y el empeño que mostraron en hacer realidad sus ideas. Podemos hablar de otro modelo latinoamericano de educación superior a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Hablar de la primera mitad del siglo XIX en Latinoamérica, es hablar de profundas transformaciones, del choque entre las estructuras heredadas del pasado colonial y la búsqueda de nuevas estructuras para construir una República. En esta confrontación

entre lo viejo y lo nuevo ocupó un lugar de primera importancia el problema de la educación. Sin embargo, en todos los países del continente en donde se adoptó el modelo francés de reforma educativa, la vieja universidad se convirtió en blanco de ataques, y las nuevas instituciones reemplazaron sólo parcialmente la universidad tradicional como institución para la formación de personas y la transmisión de conocimientos, habilidades y valores colectivos. A lo largo de casi todo el siglo XIX, la educación superior en América Latina persiguió dos fines: fomentar la identidad nacional, y crear una cultura nacional bajo la bandera del positivismo. Este componente “nacional” significó poner la universidad o su equivalente en la posición de guardian de los ideales de la nación, y con esto ponerla como combatiente en la arena política. El positivismo de Comte, y especialmente su teoría de las tres niveles de la historia, proveía a los países latinoamericanos un esquema conveniente y respetable para la interpretación de su desarrollo nacional y su identidad nacional.

En el caso específico de México, liberales y conservadores consideraron que de la solución al problema educativo dependía el futuro de la nación, a pesar de enfocar el problema desde sus especiales intereses. “Lo educativo desde un plano general y la Real y Pontificia Universidad desde uno particular se convirtieron en objeto de su atención y tema de controversia entre las posiciones extremas que disputaban el control político de la nación”¹⁴¹. Estas disputas explican los frecuentes y significativos cambios sufridos por la legislación en esta época y, como consecuencia, la clausura de la universidad colonial promovida por los liberales, y su reapertura por parte de los conservadores para regresar a la organización política anterior.

El programa liberal, [...] pretendía fundamentalmente secularizar la sociedad, hacerla laica y civil mediante la reducción de los privilegios del clero y de la milicia, el control o desaparición de las instituciones monásticas y de todas aquellas leyes que otorgaban al clero el manejo de los negocios civiles. Sus dirigentes consideraban que una nación moderna y progresista debería ser jurídicamente uniforme, regulada por un Estado poderoso, por tanto ajeno al influjo de cualquier organización corporativa, ya fuese ésta la iglesia, el ejército, la universidad o los gremios[...].¹⁴²

¹⁴¹ Alvarado, María de Lourdes “La Universidad entre la tradición y el cambio.1833”, en: Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradicón y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, Miguel Angel Porrúa, México, 1994.

¹⁴² *ibidem*, p. 140.

La posición frente al corporativismo dividía a los partidos liberal y conservador, el sistema corporativo colonial era antagónico al ideal ilustrado de los liberales.¹⁴³ Por ello, la universidad, institución corporativa por excelencia heredada del pasado colonial era blanco de ataques de unos, y de defensa de otros.

Sin embargo, la Universidad Real y Pontificia logró sobrevivir hasta 1833, año de la primera gran ofensiva de los liberales contra las estructuras coloniales aún vigentes. La nueva legislación suprimía a la universidad pero planeó nuevos y diferentes establecimientos de educación superior. Pero este intento de renovación de la educación no pudo prosperar por la inestabilidad política que experimentaba México en estos años. Después del primer cierre, la universidad colonial se volvió a abrir al año siguiente durante el corto período en el poder de los conservadores, para después vivir por treinta años una época de grandes vicisitudes. Finalmente, en 1865, Maximiliano de Habsburgo, traicionando los principios del Partido Conservador de establecer en México una monarquía de corte liberal, cerró la universidad definitivamente. Lo hizo por el origen colonial de la institución, y porque ya no tenía ninguna razón de ser; en su lugar, establecería una serie de escuelas especiales que abarcarían todas las ramas del saber.

Al restablecerse la República, Benito Juárez reconoció como una de sus tareas más apremiantes la reorganización de la educación pública. “Para reestructurar el régimen republicano, para cimentar sobre bases firmes el Estado mexicano, para vencer el caos ideológico reinante, causante principal de [...] diversos problemas, se hacía indispensable transformar el sistema educativo vigente.”¹⁴⁴ Para elaborar las nuevas políticas educativas, el grupo de Juárez se orientó en las ideas que había expresado el médico Gabino Barreda en su famosa “Oración fúnebre”, de 1867. Barreda, iniciador del positivismo en México, expresó que “sólo a través de la observación y la experimentación [...], el joven en formación adquiriría una visión homogénea y auténtica de la realidad que, a su vez, le permitiría trascender todo tipo de ideas y prejuicios metafísicos, filosóficos, considerados [...] como la fuente esencial de las rencillas

¹⁴³ Villegas, Abelardo “El liberalismo mexicano” en: *Estudios de historia de la filosofía*, UNAM, México, 1980; Hale, Charles A., *El liberalismo en la época de Mora (1821-1853)*, Siglo XXI, México, 1985.

¹⁴⁴ Alvarado, María de Lourdes, “De 1933 al proyecto positivista”, en: *Nuestra Universidad en el Tiempo*, RadioUNAM - CESU, México 1990, p.21.

partidista [...]”¹⁴⁵La *Filosofía Positiva* de Auguste Comte había entrado en América Latina a mediados del siglo y fue interpretada como una invitación para reorganizar la sociedad según las leyes comtianas del progreso, y este cambio empezaría con la educación.

Aquí se encontraron las ideas liberales de Mora, la influencia francesa de educación superior, el utilitarismo y la educación basada en la enseñanza de la práctica con las propuestas positivistas que apuntaron en la misma dirección. Con la separación del Estado y la Iglesia, la confiscación de los bienes eclesiásticos y la declaración de la libertad de instrucción en la Constitución de 1857, se había arrancado la educación de las manos del clero y de la Iglesia católica. Por ello, había que reemplazar la creencia religiosa por otra unidad de pensamiento, lo que salvaría a los jóvenes mexicanos de regresar a las ideas religiosas tan ligadas al antiguo régimen; quedaría despejado el camino hacia el orden y el progreso, metas de la administración republicana.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867 reorganizó la educación pública de manera novedosa: creó la Escuela Nacional Preparatoria,¹⁴⁶ que se convertiría en la columna vertebral del sistema educativo positivista en ausencia de la universidad; y otras Escuela Nacionales, que suplirían algunas de las carreras antes impartidas en la universidad. El proceso de transformación ideológica se llevaría a cabo precisamente en esta nueva escuela, inspirada en su plan de estudios en la filosofía positivista francesa, la Escuela Preparatoria Nacional: “Its curriculum was obviously based on the principles of Comtian thought: mathematics, cosmography, astronomy, physics, chemistry, botany, zoology, geography [...], history [...], logic, and sensationalist philosophy.”¹⁴⁷

Sin embargo,

in neither case [...], did Comte’s positivism contribute anything to the growth of the scientific spirit, to the idea that knowledge be sought, tested, and retested according to universally recognized standards of judgment [...] On the contrary, Comte’s positivism

¹⁴⁵ *ibidem*, p.22.

¹⁴⁶ Díaz y de Ovando, Clementina, *La Escuela Nacional Preparatoria I y II - Los afanes y los días (1867-1910)*, UNAM, México, 1972.

¹⁴⁷ Góngora, Mario, *op.cit.*, p.61.

became an effective shield for the Latin American university against all external influences of modern science.¹⁴⁸

De esta manera, a finales del siglo se abrió cada vez más la brecha entre el desarrollo de las universidades europeas, o aún norteamericanas, y las *universités impériales*, sin imperio y sin institutos de investigación científica en América Latina. Pero, a pesar de este tipo de críticas, “the importance of positivism in Mexico lies in the fact that, although it fell into a sort of cloying intellectual orthodoxy marked by a narrow scientism, it stood for an attempt to give a supraprofessional training, a true ‘public education’ [...] and to produce a new intellectual elite that would replace the clergy.”¹⁴⁹

A raíz de la implantación del positivismo como corriente filosófica dominante del sistema educativo nacional, liberales y positivistas combatieron cualquier crítica y sobre todo cualquier intento de resucitar a la universidad. Fue en vano el intento de Justo Sierra, siendo un joven diputado, de fundar nuevamente una universidad presentando su proyecto¹⁵⁰, en 1881 ante la Cámara de Diputados; sin embargo, este esfuerzo empezó a revivir la polémica en torno a la universidad a pesar de los ataques de los representantes del gobierno liberal y del positivismo. Pero aun así, Justo Sierra siguió su plan en los años siguientes, tanto en su carácter de subsecretario como en el de titular del Ministerio de Instrucción Pública, a partir de 1905. No se fundó la Universidad Nacional inmediatamente, sino hasta 1910, dentro de los festejos del Centenario de la Independencia de México. Sin meternos en la polémica de la filiación ideológica de Justo Sierra, de que si era positivista o no, y por ende si la nueva institución de educación superior en México era de tipo positivista o no, citaremos a Lourdes Alvarado:

No fue don Justo, ni en los años iniciales de su vida pública, un radical seguidor de la escuela barredina; manifestóse, en todo momento, como un positivista heterodoxo,

¹⁴⁸ Steger, Hanns-Albert, “The European Background”, *op.cit.*, p.113.

¹⁴⁹ Góngora, Mario, “Origin and Philosophy...” *op.cit.*, p.63.

¹⁵⁰ Véase: O’Gorman, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, Pensamiento Universitario No.62, UNAM, México 1986, Alvarado, Lourdes, “Reconsideración sobre los orígenes de la Universidad Nacional de México”, en: *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, CESU-UNAM, México 1986; García Verástegui, Lia, *Del proyecto nacional para una universidad en México 1867-1910*, CESU-UNAM, México, 1984; Garcíadieago Dantan, Javier, “El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones”, en: Alvarado, Lourdes(coord.), *Tradicón y Reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, Porrúa, México, 1994.

defensor incansable del método científico, pero profundo adversario y valeroso denunciante de otros tantos de sus principios, en especial el relativo a la ausencia de estudios filosóficos.¹⁵¹

Esta nueva institución tenía un significado mucho más allá de su posible relación con la filosofía positivista, era una institución que no se entendía como sucesora de la vieja universidad colonial, sino de alcance nacional, para llevar a los mexicanos a un desarrollo moderno, independiente y con bienestar social. Pero a pesar de las buenas intenciones de sus fundadores, la Universidad Nacional de México nació como institución del siglo XIX; es hasta 1929 con el movimiento estudiantil y los subsecuentes cambios de la Ley Orgánica y de las estructuras universitarias, que la universidad se empezó a adecuar a los tiempos modernos.

¹⁵¹ Alvarado, Lourdes, “Reconsideración ...” *op.cit.*, p.95.

CAPITULO II

CLASES MEDIAS Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Los conceptos sociológicos de estratificación social desarrollados en los países industrializados¹⁵² siempre han tenido dificultades en su aplicación para el análisis de las estructuras sociales en América Latina. Especialmente difícil parecía la tarea de definir a las clases medias, sin embargo, en las discusiones a partir de los años cuarenta se empezó a destacar el papel de la clase media en América Latina como factor de modernización. En efecto, con el aumento de la clase media como resultado de la política de la sustitución de importaciones en los años cuarenta y cincuenta, los teóricos de la modernización le asignaron a esta clase un papel de innovador en el desarrollo de América Latina, pensando en el caso de Europa del siglo XIX.

El desarrollo histórico real de los años sesenta y setenta, sin embargo, hizo dudar de la importancia innovadora de la clase media, hasta el momento asumida como carente de diferenciaciones internas. Los analistas, basándose en una diferenciación de la heterogeneidad interna esta clase, empezaron a estudiar su verdadero papel en la historia del proceso de desarrollo de las sociedades latinoamericanas, y llegaron a la conclusión de que no es posible otorgar a la clase media una importancia innovadora *per se*, en relación al desarrollo político y económico en cada caso, sino que ésta depende de otros factores sociales políticos, y económicos.

La ubicación ambivalente de intereses de la clase media lleva muchas veces a ideas más bien conservadoras. En efecto, a la creciente clase media urbana en Latinoamérica se le acusó de copiar las formas de consumo de la clase alta; de depender de la protección gubernamental, y de no proveer liderazgo político para cambiar las estructuras

¹⁵²Esta discusión tan importante en los años sesenta y setenta de los conceptos de clase social o estrato social, defendidos por los teóricos marxistas o funcionalistas en Europa desapareció en los ochentas ya que se suponía que en las sociedades industrializadas toda la población había logrado un nivel social alto lo que hacía innecesario hablar de clases sociales: los sociólogos empezaron a hacer un “análisis de estructura social”. Sin embargo, hoy se está haciendo hincapié en el peligro ideológico de tal proceder, ya que omite las estructuras de desigualdad persistentes y así lo encubre. Hoy se propone una reforma y sobre todo una ampliación del viejo paradigma de clases y estratos. Parece ser que la estructura social de las sociedades modernas es demasiado compleja para poder ser analizada por medio de una sola teoría, necesita un pluralismo de paradigmas o mejor todavía de una intercomunicación de diferentes paradigmas. Geissler, Rainer “Kein Abschied von Klasse und Schicht”, en: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, año 48, no. 2, junio, 1996, p.319, ed. Westdeutscher Verlag, Köln.

tradicionales más allá de una modernización superficial. La clase media apoyó los esfuerzos gubernamentales de llevar a cabo reformas políticas, industrialización y programas de educación y de beneficencia social, ya que estas políticas impulsaron a los sectores medios en lo que se refiere a empleo, bienestar, consumo, seguridad y poder. Sin embargo, dicha política hizo poco para elevar el nivel de vida de las masas urbanas y rurales. Todo esto llevó a una apreciación crítica del papel de la clase media en el proceso de modernización.

El problema de la relación entre clase media y educación institucionalizada¹⁵³ se ha analizado de diferentes maneras: o que la expansión de la educación institucionalizada sería la condición de la expansión de la clase media y ésta a su vez sería la condición para un desarrollo económico generalizado, del que también tuviesen provecho las clases medias, o que la educación institucionalizada reforzaría la posición privilegiada de la clase media y dejaría en una posición cada vez más marginal a las clases populares. Para el caso de México hay que mencionar el libro de Soledad Loaeza *Clases medias y política en México*¹⁵⁴ que se ocupa del conflicto entre el gobierno y el representante de las clases medias por la introducción de los libros de texto gratuitos, en 1959. En la contraposición ideológica se encuentra el artículo de Sara Finkel sobre el caso argentino: “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino - 1880/1930”¹⁵⁵. Parece ser que en los últimos años (las publicaciones antes mencionadas son de 1988 y 1978, respectivamente), la problemática de la clase media ha desaparecido en gran medida de la discusión sobre la educación institucionalizada, aun cuando la mayoría de las investigaciones sobre la función social de la escuela y sus consecuencias para la estructura de clases la menciona.

Pero la educación institucionalizada no acaba con la escuela secundaria, sino que incluye la gratuidad de la educación preparatoria y universitaria y parece ser que es

¹⁵³ Se usa aquí el término “educación institucionalizada” por dos razones: 1. Aunque la educación en sí no esta limitada a la escuela, parece que en ella se refleja la necesidad social que nació de un interés específico de determinados grupos en la sociedad y la que trata de ligar en gran medida el concepto de educación con su institucionalización. 2. Como en América Latina el sistema de primarias y secundarias se había desarrollado poco hasta principios del siglo XX, ya que prevalecía la educación privada para los hijos de las clases medias y altas, parece ser problemático hablar de un sistema de educación, sobre todo porque se trata de una palabra moderna que implica determinadas estructuras escolares.

¹⁵⁴ Loaeza, Soledad, *Clases medias y Política en México - La querrela escolar 1959-196*, El Colegio de México, México, 1988.

¹⁵⁵ Finkel, Sara “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930”, en: Labarca, Guillermo y otros, *La educación burguesa*, ed. Nueva Imagen, México, 1978.

exactamente allí donde está el punto neurálgico de la relación entre clases medias y gobierno. En este trabajo suponemos que uno de los factores que contribuyen a los movimientos estudiantiles es el descontento de los miembros de las clases medias que, a falta de organizaciones de la sociedad civil, canalizan sus inquietudes por medio de movimientos en las universidades.

1.- Sobre la definición teórica del concepto de *estratificación social*

1.1.- Criterios para su definición

El concepto de estratificación social que se desarrolla en este capítulo no tiene como fin ser utilizable para una investigación de tipo empírica, sino que solamente será útil como base teórica para el análisis de la relación entre educación institucionalizada, en especial la universitaria, y la clase media de los países latinoamericanos.

Si se habla de la estratificación social como parte de la estructura social de una sociedad, entonces se parte de los siguientes tres supuestos:

- 1) Existen en una sociedad determinados bienes y valores que están distribuidos de diferente manera y su distribución no obedece a la casualidad, pues responde a determinados mecanismos o necesidades sociales. Para ello es necesario una escasez natural o condicionada socialmente, porque de otra manera una distribución sería innecesaria. En este sentido, Gerhard Lenski define que “[...] soziale Schichtung als den Verteilungsprozess in menschlichen Gesellschaften, den Prozess, durch den knappe Werte verteilt werden.”¹⁵⁶
- 2) Todas las personas que tienen la propiedad de estos bienes y valores se encuentran en la misma posición social o en una parecida. La misma posición social incluye a todas las personas cuyo nivel de vida, posibilidades, estatus y prestigio social son iguales o parecidos. Esta es una condición importante si quieren representar más que construcciones teóricas o parte de las estadísticas. La existencia de una posición social, semejante dentro de un

¹⁵⁶ Lenski, Gerhard, *Macht und Privileg. Eine Theorie der sozialen Schichtung*, Suhrkamp, Frankfurt 1977, p. 12.

estrato social significa que sus miembros no sólo se distinguen de otros estratos por el acceso a determinados bienes, valores o posiciones, sino también por su estilo de vida y su mentalidad. Mientras lo primero condiciona la posición social, lo segundo es la expresión y la objetivización de la posición social. La mentalidad y el estilo de vida pueden ser diferentes dentro de un mismo estrato social, pero están siendo influenciados por la posición social respectiva y están limitados en sus expresiones.

- 3) De la formación cualitativa y cuantitativa y de la distribución de estos bienes y valores en la población de una sociedad resultan grupos que se encuentran arriba o abajo dentro de un orden jerárquico.

¿Cuáles son ahora los criterios que definen esta pertenencia a un determinado estrato social? Carlos Marx define la posición de un individuo en el proceso de producción como criterio de la diferenciación de clases. Esta posición se manifiesta en un mercado de *bienes y trabajo* de tipo capitalista y, específicamente, en la de manera más obvia en la propiedad de bienes y en el tipo de repartición del trabajo. Mientras el representante de la clase alta (capitalista, burgués) es el dueño de capital y los medios de producción (y en ello se basa gran parte de sus ingresos), posee el miembro de la clase baja (proletario) sólo su fuerza de trabajo, la que tiene que vender, lo que se lleva a cabo por medio del trabajo asalariado. Esta estructura dicotómica básica del modelo marxista de estratificación no es capaz de reflejar la complejidad de la estratificación y su dinámica en los países capitalistas altamente industrializados, y los que se encuentran en proceso de desarrollo. En un análisis más detallado de la estructura de la sociedad, se puede detectar un grupo de población de diferente extensión en función del país que se trate, el que según su posición en el proceso de producción y posición social, se distingue igualmente de la clase alta y de la clase baja y a la que se denomina *clase media*. El descuido de esta clase media y la obvia apreciación equivocada de su futuro desarrollo e importancia en la teoría de clases de Marx, tiene que ver en gran medida con que “[...] der Begriff der ‘Klasse’ primär [...] keine sozial stratifizierende, sondern eine gesellschaftsphilosophisch-analytische Kategorie ist”, la que adquiere su importancia central bajo el punto de vista de la superación del capitalismo como base teleológica de la filosofía de la historia de Marx.

El crecimiento de la clase media (que se compone de pequeños empresarios y comerciantes igual que de una gran masa de empleados), exige otro criterio de diferenciación para poderla distinguir de otros niveles sociales dentro del sistema de estratificación, además de su posición en el proceso de producción.

La inclusión de los individuos a un estrato social se base sobre todo en dos criterios: su origen social, es decir la pertenencia de sus padres a un determinado estrato social; y la educación. Los cambios de las estructuras económicas y sociales, como por ejemplo la importancia cada vez menor de la agricultura; la urbanización acelerada, y la ampliación de las áreas administrativas y de servicios ocasionado por la industrialización de las naciones latinoamericanas, tienen como consecuencia cambios en la estructura de profesiones y por consiguiente en las formas existentes de movilidad y de los mecanismos sociales de colocación. La demanda creciente de empleados en las ramas modernas de la economía, por ejemplo, hace que la educación institucionalizada, como mecanismo de selección, adquiera una especial importancia independientemente de que hay que investigar si esto refuerza o debilita el criterio de origen social.

La educación institucionalizada es considerada en los países industrializados como condición de movilidad vertical en la sociedad aun cuando el éxito escolar del alumno depende también de su posición social. Esto se refuerza en Latinoamérica, en el sentido de que la duración y la calidad de la educación escolar dependen directamente del origen social. Además, existe una línea divisoria muy clara entre las diferentes instituciones educativas, lo que es de suma importancia para la posición social después de la carrera escolar.

Para aclarar la diferenciación según los estratos sociales no hay que olvidar el concepto de *poder* aun cuando tiene aquí un carácter descriptivo e instrumental; es decir que no aclara la dimensión de contenido del poder ni de su distribución. En este sentido, es de vital importancia el Estado y sus instituciones, en especial las instituciones educativas. Si partimos de la idea que “[...] Macht weitgehend darüber bestimmt, wie der Surplus einer Gesellschaft verteilt wird”¹⁵⁷ entonces es obligación del gobierno respectivo y sus instituciones, el regular dentro del poder legislativo estos mecanismos de distribución y de controlarlos por medio del poder ejecutivo y del poder judicial. Esto significa que las

¹⁵⁷ Lenski, Gerhard *op.cit.*, p.71.

decisiones estatales son de suma importancia para la vida social en su totalidad. Por ello, los diversos grupos de intereses dentro de la sociedad tratan de controlar los órganos del Estado y de influenciar de manera directa o indirecta el orden político, es decir influenciar la regularización de la distribución de los bienes y servicios. Estos grupos de interés se pueden clasificar normalmente según su pertenencia a un estrato social. Como ejemplo podemos mencionar la importancia de grandes segmentos de la clase media en México involucrados en las luchas de Independencia y en la Revolución mexicana. En ambos casos, encontramos una coalición entre elementos de clase media y las masas de la población rural, al igual que en la fase del Populismo durante el siglo XX encontramos esta unión entre clase media y clase baja; aunque no duró mucho tiempo. En este trabajo se analizará en qué medida la clase media puede influenciar la distribución del poder y, con ello, el ámbito de la educación institucionalizada.

En “Clases, casta, partidos”, Max Weber parte de la idea de que los sistemas de estratificación dentro del orden económico y político no son congruentes; que la repartición del poder político dentro del Estado no responde a la estratificación condicionada económicamente. Sin embargo, esto no ha sido así en los diferentes períodos de la historia de América Latina: en algunas épocas ha sido la clase alta la que tiene acceso a los mecanismos del poder político. En la actualidad es obvia la influencia de la clase alta en los mecanismos de decisión política, aunque no se puede hablar de una congruencia de la estratificación económica y política. Especialmente los esfuerzos de desarrollo y modernización de los últimos años le han dado mucha importancia política a los grupos económicamente fuertes.

El intento de los diversos gobiernos latinoamericanos de crear condiciones ideales dentro del marco de la política económica estatal para un desarrollo económico capitalista, abre a las clases altas un sinfín de posibilidades de influenciar las decisiones políticas. Esto significa que la clase alta, aunque no tiene una participación directa en el poder, sí tiene una influencia considerable en el orden político gracias a su estatus económico, y porque el actual modelo de desarrollo económico sólo es posible cuando los políticos permiten a la clase alta de industriales un amplio margen de acción a nivel jurídico y institucional. De manera que se puede partir de un consenso amplio de intereses entre los portadores del poder político y la clase alta industrial en América Latina.

1.2.- Teorías de estratificación y su relevancia para Latinoamérica

Todo tipo de estratificación refleja una distribución desigual de bienes y servicios en una sociedad. La teoría funcionalista de estratificación parte de la idea que esto es resultado de la existencia necesaria de diferentes funciones dentro de la sociedad, las que exigen diferentes calificaciones y competencias. Para ocupar adecuadamente dichas funciones, se necesitan procesos sociales de selección, como por ejemplo, la educación. Para ello hay dos tareas: por un lado hay que motivar a los individuos para ocupar determinadas posiciones; y por el otro hay que estar seguros que llevan a cabo su tarea de manera responsable. Por ello, se premia a las diferentes posiciones según su función para la sociedad en su totalidad. Entonces la distribución desigual de propiedad y prestigio depende de la posición que ocupa una persona por su calificación y su competencia. Este concepto parte de las siguientes suposiciones:

- Las funciones de más importancia en una sociedad pueden ser ocupadas solamente por pocas personas. Esto significa que la desigualdad social tiene su origen en gran medida en la naturaleza del hombre como ser social con diferentes calificaciones.
- La estratificación nace en primer lugar por las diferentes necesidades de las sociedades y no por las diferentes necesidades de los individuos. La sociedad crea sus propias reglas y leyes para sobrevivir.
- La distribución de funciones y la asignación de posiciones en una sociedad sirve finalmente al bienestar de todos sus miembros, también de los que por su deficiente calificación ocupan sólo una posición muy baja.

El modelo funcionalista se caracteriza por la suposición de que existe un consenso sobre la existencia e importancia de diferentes funciones y su remuneración. Este consenso se basa en un sistema común de valores como base de la vida social; esto implica intereses comunes de todas las partes de la población. Los cambios sociales aparecen como consecuencia del interés de todos sus miembros de mejorar su sociedad para bien de todos, en el entendido de que las posiciones más altas, por ser las más calificadas tienen un papel de mayor importancia por lo que se justifica una mayor remuneración de su servicio a la comunidad.

Dentro de la teoría clásica marxista, en cambio, se considera que la sociedad sólo proporciona el marco dentro del cual las clases o estratos tratan de imponer sus intereses. No existe en la realidad un interés común dirigido a la sociedad, sino diferentes intereses según la clase social. Esta noción de estratificación no se explica por la naturaleza del hombre y sus diferentes habilidades, sino por la lucha por bienes, servicios y poder escasos, en un contexto de desigualdad producto de una sociedad cuyos intereses muchas veces son contrarios. La sociedad, su perfil y su cambio reflejan en un sentido amplio este conflicto entre intereses de clases que se origina normalmente por la desigual distribución de bienes escasos. La clase que los concentra no los tiene por su capacidad o trabajo, sino porque ha sido capaz de formar instituciones, derechos y mecanismos de selección social que garantizan una distribución de la riqueza que les favorece. Por ello, en la estratificación social la dominación siempre juega un papel preponderante que, en la teoría de clases, se reduce solamente a las condiciones de propiedad.

Gran parte de las reformas sociales y las reestructuraciones se interpretan como producto de la lucha de las diferentes clases/estratos por la distribución de los bienes escasos. Sobre esa base, se presupone que el conflicto entre clases es una especie de ley natural. El modelo marxista de clases sociales se basa en dos supuestos, en cuyo análisis de las estructuras sociales siempre está presente la perspectiva de construir una sociedad más justa, a saber:

- 1) Los hombres son en principio iguales en lo que se refiere a sus habilidades como a sus derechos, lo que implica que no existe ninguna justificación moral o política para una distribución desigual de bienes, servicios y poder.
- 2) La acción social del hombre como miembro de una clase que logra su máximo nivel en la lucha de clases, está determinada por la desigualdad dentro de la sociedad de clases considerando que la solución de las contradicciones social es el motor y el fin del desarrollo histórico. En este sentido, es la pertenencia a una clase la que determina los intereses y acciones del individuo, ya sea para mantener las relaciones de propiedad existentes y con esto el sistema injusto de distribución; o para superarlo en dirección a una sociedad sin clases.

La teoría marxista de clases ha sido criticada duramente por la teoría de conflictos, la que partió sobre todo de Ralf Dahrendorf¹⁵⁸ ya que define la dominación exclusivamente por la propiedad y deduce que la desaparición de la propiedad privada significa también la desaparición de dominación. La teoría de conflictos, en cambio, define la estratificación en primer lugar por medio de la dominación como un criterio independiente de la propiedad. “Klassen sind weder an Privateigentum noch an die Industrie oder die Wirtschaft überhaupt gebunden, sondern als Strukturelement und strukturverändernder Factor so allgemein wie ihr Bestimmungsgrund, die Herrschaft und ihre Verteilung selbst.”¹⁵⁹

Sólo por medio del concepto de *dominación* se puede entender la estructura social y su significado para el cambio social. La estructura de dominación y de autoridad de sociedades enteras, así como de partes institucionales dentro de ellas son, según esta teoría, el momento definitorio de la formación de clases y de conflictos de clases. Dahendorf considera que cada sociedad se caracteriza por un sistema específico de normas, el que a su vez se divide en diferentes subsistemas. Como una sociedad sólo puede existir cuando determinadas normas son reconocidas por todos los miembros de una sociedad, y cuando diferentes grupos en la sociedad apoyan diferentes normas, son necesarias determinadas sanciones para garantizar la aplicación de las normas y por ende el desarrollo regular de una sociedad. Estas sanciones son la objetivación de dominación, y siempre implican desigualdad social. La lucha por el poder significa entonces un conflicto entre diferentes grupos sociales con el fin de ganar influencia en el sistema social de normas. Por ello, el poder que se basa en la propiedad es en este caso sólo una excepción histórica de estratificación.

Considerando la situación económica, política y social de la mayoría de los países en América Latina en relación a las teorías de estratificación social, se puede decir lo siguiente:

- El concepto de consenso en la que se basa la teoría funcionalista no corresponde a la realidad latinoamericana, porque factores como la extrema polarización de

¹⁵⁸ Dahrendorf, Ralf, *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, 1957.

¹⁵⁹ *idem*, p.138.

la población en ricos y pobres; la concentración de poder y propiedad en manos de pocos, la diversidad cultural en la mayoría de los países, etc. no han permitido que se desarrolle una idea generalizada de sociedad como un todo orgánico con diferentes funciones y posiciones al servicio de todos.

- En el contexto latinoamericano no se puede definir la estratificación como un rango jerárquico de diferentes funciones y posiciones porque: *a)* la ocupación de posiciones más altas no se lleva a cabo en base a las mejores calificaciones y habilidades, sino que en muchos casos está más bien influenciada por la herencia y compadrazgo; *b)* la interpretación de la distribución de bienes como remuneración para el cumplimiento responsable de funciones socialmente importantes no corresponde a la reproducción estructural dominante de la polarización económica y social de la población en Latinoamérica, y *c)* las habilidades y calificaciones deficientes de las masas, la posibilidad limitada de movilidad vertical y la reproducción personal de la estructura existente de estratificación no pueden ser explicadas de modo satisfactorio con la idea de que la desigualdad tiene su origen en la naturaleza del hombre.
- La estratificación como necesidad social de diferentes funciones y al servicio de la sociedad en su conjunto parece más que cuestionable en el contexto latinoamericano ya que a pesar del gran aumento y diversificación de funciones y posiciones en los últimos cincuenta años no ha sido posible frenar la polarización de la población; todo lo contrario: el modelo neoliberal, adoptado por casi todos los países latinoamericanos en los últimos años, ha agudizado la brecha entre ricos y pobres.
- El supuesto marxista de la teoría de clases, en el sentido de que los conflictos de intereses únicamente pueden ser de naturaleza económica, no puede ser aceptada en forma tan general. Más bien juega un papel central el factor de dominación y junto con esto de poder, como indica la teoría de conflictos. Pero especialmente en el contexto latinoamericano tampoco es posible limitarse a la estructura de poder con sus objetivaciones en el sistema de normas y acciones, porque la situación económica de una persona sigue siendo determinante para sus intereses

según su clase social. Por ello, hay que tomar en cuenta los dos aspectos, sobre todo en lo que se refiere al análisis de la clase media.

En resumen, se puede decir que el concepto funcionalista se basa en supuestos que son incapaces de explicar el cambio social, y la estructura de clases en los países latinoamericanos. Determinante para entender una gran parte de los cambios sociales, especialmente en lo que se refiere al resultado de la educación superior, parecen ser los intereses determinados por el estrato social de los diferentes grupos de la población. Estos diferentes intereses no se pueden reducir únicamente a factores económicos, puesto que también implican momentos de dominio y de poder. En ese sentido, hay que considerar igualmente las estructuras de propiedades así como la distribución social del poder como criterios de estratificación.

2.- Definición de clase media en el contexto latinoamericano

2.1- Definición de clase media

En el presente trabajo no se va a entender estratificación como un ordenamiento meramente descriptivo de la población de una sociedad en grupos jerárquicos sin consecuencias para el desarrollo social, sino como un aspecto dinámico de la estructura social, influenciado por estructuras, procesos, desarrollos y cambios dentro de la sociedad. Así, el proceso histórico de la formación y de los cambios del sistema de estratificación es por ello, indispensable para el entendimiento de la estructura actual de las sociedades latinoamericanas, y de sus instituciones fundamentales como, por ejemplo, las universidades. En este sentido, la importancia de la educación universitaria para la formación de la clase media; y el intento de la clase media de influenciar a las estructuras universitarias como una de las instituciones educativas claves para adquirir y mantener su estatus. Pero antes que nada, es necesario explicar el muy discutido concepto de *clase media*.

Se trata de la parte de la población que se encuentra entre la clase alta y la clase baja, es decir los que no se pueden considerar parte de la clase alta, que posee en gran parte el capital y los medios de producción, y con ello las posibilidades de ejercer poder; ni se pueden considerar parte de la masa de personas que sólo tienen su mano de obra, y cuyas posibilidades de consumo se encuentra reducida al mínimo. Esta delimitación

formal es importante para el comportamiento y la actuación de la clase media porque la identidad de sus miembros (psicológica y políticamente hablando), se mueve entre estos dos polos.

Los miembros de la clase media tienen una cantidad limitada de dinero, el que ganan por la propiedad de inmuebles, del manejo de un taller o de una pequeña empresa o de un consultorio o un despacho (médicos y abogados), o por tener una posición en la administración de una institución. Este dinero les permite un cierto consumo y nivel de vida que se refleja en su posición social y los distingue en su apariencia de la clase baja. En caso de que posean una pequeña empresa o un despacho, tienen poder sobre sus trabajadores o empleados, aunque de forma bastante limitada por el reducido número de sus dependientes. El alcance de este poder crece con el tamaño de la empresa, taller o despacho lo que tiene influencia en los intereses y la actuación en relación a la distribución del poder político. La relación entre el propietario y sus empleados regularmente no es tan anónima como en el caso de las grandes empresas. Si se trata de “empleados de cuello blanco” hay que mencionar que son parte integral de una institución que ejerce poder y con la que normalmente se identifican porque así son parte del poder aunque sólo sea de forma subordinada. Importante es que esta parte de la clase media no sólo es objeto del poder, como ocurre con la mayoría de la clase baja, sino también ejercen poder sobre los que dependen de ellos dentro y fuera de la institución. También aquí depende el alcance del poder de la posición que un individuo tiene dentro de la jerarquía.

Como comportamiento típico de la clase media podemos mencionar su orientación en la compra de bienes de consumo y de símbolos de estatus cuya ostentación desvanece la frontera con la clase alta, al tiempo que explicita la diferencia con la clase baja. Además, hay que mencionar la angustia por mantener el nivel de vida, lo que hace necesario un gran esfuerzo adicional en tiempos de altas tasas de inflación y de crisis económicas. En lo que se refiere al ámbito de la educación y especialmente de la educación universitaria, se nota una tendencia de las familias de clase media de enviar a sus hijos a instituciones educativas privadas. Y es que para estas familias, la educación universitaria es un medio prometedor de movilidad social, por lo que están dispuestas a hacer grandes sacrificios con tal de que los más jóvenes puedan acceder a ella.

2.2.- La importancia de la clase media para el desarrollo en América Latina

Partiendo de que las sociedades industrializadas modernas tienen normalmente una amplia clase media, muchos científicos sociales, especialmente europeos y norteamericanos, empezaron a poner atención especial a la clase media en América Latina en relación con el subdesarrollo allí reinante, ya que la consideraron como potencial portador de desarrollo económico, social y político. Sin embargo, estas consideraciones provocaron muchas críticas en los años sesenta y setenta por parte de los científicos latinoamericanos, que habían desarrollado la *teoría de la dependencia*. Ellos consideraron a la clase media como aliada de la oligarquía y la burguesía dominantes, y no la creían capaz de ningún esfuerzo innovador para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Como estas dos teorías influenciaron la discusión sobre la importancia de la clase media para el desarrollo social, vamos a analizarlas aquí brevemente.

2.2.1.- Teorías de modernización

El punto de partida de las teorías de la modernización, es el señalamiento de una contradicción social entre las estructuras de producción y de poder tradicionales y modernas en los países latinoamericanos. La parte tradicional de la sociedad se caracteriza por su estructura polarizada de clases, con la dominación política de las viejas elites (integradas por terratenientes, el clero y los militares), y una patente falta de industrialización, que contrasta con el predominio de la producción agrícola. Esta parte de la sociedad impide el desarrollo de las economías hacia un orden de mercado de tipo capitalista, y una democratización del Estado. Como las viejas elites no muestran ningún interés en una modernización de la economía y del Estado, pues temen por sus privilegios; y como la masa de la población está limitada por su mentalidad tradicional, entonces se necesita una fuerte clase media que, por su experiencia de movilidad vertical y por su origen social, tiene un interés especial en una renovación de la economía en el sentido de un desarrollo capitalista industrial y en una democratización del Estado y sus instituciones.

While these middle sectors are the product of social movility, they constitute the social area where vertical mobility produces the greatest economic and socail consequences [...] Objectively, the social destiny of the middle class depends both upon the

opportunity for expanding and rationalizing urban productive activities, and upon the establishment of individual merit as the stratification principle.¹⁶⁰

La imposibilidad para importar productos desde las metrópolis industrializadas durante el tiempo de la crisis económica mundial, y luego, durante la Segunda Guerra Mundial, supuso tuvo una importante reestructuración de la producción nacional en los países latinoamericanos. Se trató de sustituir las importaciones por productos propios, lo que llevó a una serie de esfuerzos de industrialización. Este desarrollo, junto con la rápida urbanización, fue interpretado por parte de las teorías de modernización como el paso decisivo para una reestructuración económica, que tuvo como consecuencia la necesidad de muchos puestos de trabajo para la clase media. Este crecimiento cuantitativo de la clase media, le aseguraría un papel central para el desarrollo de la sociedad en su conjunto, pues controlaría cada vez más los mecanismos de control político. La clase media, en su afán por un desarrollo capitalista industrial y una sociedad “abierta” se convertiría en defensora de la clase baja frente a la clase privilegiada. “A sense of social obligation and the need to pay off political debts have combined to induce middle sectors to support advanced labor and welfare legislation in favor of the industrial working groups.”¹⁶¹

Por otro lado, los líderes de las clases medias necesitarían del apoyo de las clases bajas de las comunidades urbanas en su lucha contra la oligarquía, por lo que estos grupos tendrían una mayor participación en los procesos de decisión de la vida urbana.

La educación institucionalizada, especialmente la universitaria, juega un papel elemental para los teóricos de la modernización en el proceso de desarrollo hacia un orden económico y político moderno. Este proceso contribuye especialmente a la formación de la clase media como grupo social con intereses y posibilidades de influencia propios. Desde el punto de vista económico, la educación es condición de la modernización, porque se considera que sólo ella puede proveer las calificaciones necesarias para ocupar adecuadamente posiciones medias y altas en la industria y la administración. “With industrial development and the entry of commercial and industrial workers to the middle class, classical education has given way, in part, to a

¹⁶⁰ Ratinoff, Luis, “The New Urban Groups: The middle Classes”, en: Lipset, Seymour Martin and Solari, Aldo (ed.), *Elites in Latin America*, New York 1967, p. 63.

¹⁶¹ Johnson, John *J.op.cit.*, p. 184.

scientific type of instruction. Once a means of preparation for the liberal professions exclusively, the educational system is now a means of vocational training as well.”¹⁶²

Además, hace que el principio de las posiciones heredadas en sociedades tradicionales se sustituya por una asignación de posiciones gracias al mérito y al esfuerzo individual. Ya no es la pertenencia de los padres a un determinado estrato social o la relación de tipo familiar o de amistad, sino la capacidad adquirida por el individuo en la escuela y en la universidad, la que se convierte en criterio para la ocupación de posiciones.

Sin embargo, en los últimos años se ha demostrado que las prospectivas de los teóricos de la modernización no se han cumplido, o al menos sólo en parte. El crecimiento de la clase media no ha llevado a un gran desarrollo económico ni a una distribución más amplia de la riqueza, y tampoco a una democratización de las instituciones, por el contrario en los años setenta y ochenta este proceso incipiente de democratización se vio interrumpido en muchos países del continente por dictaduras. Las graves equivocaciones de las teorías de modernización han sido la explicación simplificada y monocausal de los mecanismos sociales de desarrollo; el traslado mecánico de la experiencia histórica de la industrialización de los países europeos a países con condiciones generales diferentes, y además, la suposición de que los miembros de la clase media necesariamente estarían interesados en la distribución de la riqueza para el uso de la población en general y en una democratización del Estado.

Jedoch transformiert persönliche Leistung und Mobilität eben keinesfalls automatisch Sozialstrukturen; im Gegenteil gehindert individuelle Mobilität zu oft den Entwicklungsprozess mittels bewahrender Monopolisierung der erlangten Privilegien. Ökonomischer Konservatismus, persönliche Bereicherung und dergleichen können Ausfluss der Macht von Mittelklassen mit hoher Leistungsmotivation sein. Die Verknüpfung individueller Motivation und gesellschaftlicher Leistung ist keineswegs direkt und kausal, sondern Produkt der soziologischen Herrschaftsbedingungen und gesellschaftlicher Leistungsideologien.¹⁶³

La utilización, sin diferenciar, de un concepto estático y homogeneizado de clase media en las teorías de modernización lleva a una distorsión de la realidad latinoamericana,

¹⁶² Ratinoff, Luis *op.cit.*, p. 64.

¹⁶³ Hörning, Karl H., *Gesellschaftliche Entwicklung und soziale Schichtung*, München, 1976, p.99.

también en relación con la educación. La educación, en especial la universitaria, tiene una importancia crucial para la formación de la clase media, aunque no hay que perder de vista otros factores que también influyen en la extensión y el contenido de la educación, pero que no llevan automáticamente a una sociedad “abierta”, en la que el mérito del esfuerzo esta encima del de la herencia. En el marco de este trabajo vamos a demostrar que en algunas épocas históricas de América Latina partes de las clases medias utilizaron la educación universitaria como instrumento restrictivo para mantener el *status quo* y los límites de clase, y no para crear una sociedad abierta e igualitaria.

2.2.2 Teorías de dependencia

La teoría de la dependencia en sus diferentes formaciones, se basan en las teorías de clase de Karl Marx, en lo que se refiere a su concepción de estrato social; aquí nos ocuparemos del papel de la clase media en este contexto.

El concepto de clase media (*Mittelstände*) tiene una importancia marginal en la teoría marxista por la concepción dicotómica del análisis de las clases sociales y la teoría de la lucha de clases como elemento impulsor del desarrollo histórico. La clase media se compone de propietarios de bienes que viven de sus rentas, comerciantes, operarios y campesinos, se caracterizan por la propiedad de medios de producción y de algún capital. De alguna manera son una reliquia de la producción feudal, las que permanecen fuera del proceso de acumulación de la gran industria. En opinión de Marx esta clase media “vieja” se disolverá necesariamente en el transcurso de la creciente monopolización del capital, y se convertirá, a pesar del carácter reaccionario de sus miembros, en proletariado. Las clases medias se enfrentan a la burguesía para salvar su existencia; por ello no son revolucionarias, sino conservadoras. A esta clase media pertenecen entonces también las personas que ocupan posiciones del sector no productivo, los que tienen funciones para el desarrollo de las fuerzas productivas (maestros, científicos), y los que tienen funciones para mantener el sistema (ideólogos, sacerdotes, policía y militares). Por su relación tan estrecha y dependiente de la burguesía, que les paga y les usa, se comportan forzosamente de una manera leal. Con el crecimiento de las empresas dentro de la monopolización del capital crece al mismo tiempo el número de los que no trabajan directamente en el sector productivo, ya que una empresa más grande necesita una administración más amplia, aumentando con ello la demanda de especialistas técnicos. Estos “empleados”, los que participan

indirectamente en el proceso de producción, son parte del proletariado por su situación “objetiva” de clase aunque ellos mismos no se consideran trabajadores.

Desde la perspectiva de la teoría de dependencia, la situación de América Latina se caracteriza por el hecho de que con excepción de cortos períodos de relativa independencia de las metrópoli, no ha habido posibilidades reales de formación de una clase media extensa, e independiente económicamente; es decir de una pequeña burguesía, pues la dependencia de las metrópoli y del capital extranjero dejaron poco lugar para una producción propia en empresas pequeñas que pudieran competir con los productos del extranjero en precio y calidad. La parte de la clase media que pertenece al sector de servicios estaba siempre dispuesta a apoyar a las oligarquías. La tesis de la desaparición de la clase media por la monopolización del capital, como lo formuló Karl Marx, no se ha llevado a cabo como hemos visto, al contrario la clase media se ha extendido también en América Latina por la industrialización. Autores más recientes la consideran por ello como un elemento que, por su sola existencia contribuye a mitigar el conflicto de intereses existente, entre la burguesía y el proletariado.

Por su composición heterogénea y la tendencia individualista de sus miembros, se trata de una parte de la sociedad que no puede desarrollar una conciencia del desarrollo histórico del capitalismo y de sus características constitutivas, y en consecuencia, una conciencia de clase.

La educación institucionalizada, es decir la escuela, es por ello dentro del marco de las condiciones capitalista, un instrumento de mistificación de la realidad social. Pues difunde las ideas reinantes, es decir las ideas de los poderosos. Ellos siempre tienen carácter ideológico, al ocultar las verdaderas estructuras de explotación inherentes al modo de producción capitalista. En ese sentido, impiden el proceso de formación de una conciencia de clase que es la condición indispensable de superación del capitalismo por medio de una lucha de clases. Bajo estas condiciones, la educación institucionalizada es utilizada por la burguesía como instrumento de la ideologización, la represión social y la explotación del proletariado.

Como la educación institucionalizada, y en especial la universitaria, se convierte cada vez más en condición de su posición social, la clase dominante posee en la escuela un

medio apropiado para convencer a los que quieren ascender de la necesidad y utilidad de la estructura de clase existente; diluyendo así el conflicto de clase. Los miembros de la clase que piensan haber ascendido por su esfuerzo y su trabajo individual en la escuela, no son capaces de entender la verdadera razón de su ascenso, esto es la creciente necesidad de personal administrativo y de servicios, la que hace posible una producción más efectiva, y ganancias más sustanciosas para la clase dominante, gracias también a la lealtad de las clases medias hacia las estructuras existentes de poder y de propiedad. Por la formación que han recibido, se convierten en medio agradecido de la burguesía, en imagen cómoda de una supuesta sociedad abierta, que acusa a los pobres de ser los culpables de su miserable posición en la sociedad.

2.3.- Sobre la heterogeneidad de la clase media

La clase alta y la clase baja en América Latina son grupos relativamente homogéneos considerando su posición social y su estilo de vida, que se distinguen por intereses específicos (antagónicos) relativos a su posición en el proceso de producción, lo mismo que dentro de las estructuras de poder; en cambio, la clase media se caracteriza por su heterogeneidad. Esta heterogeneidad, que se explica en gran parte por su posición *entre* las clases (igualmente se encuentran elementos comparables a la situación de las clases bajas como otros comparables a las clases altas), se refleja muchas veces en la manifestación de intereses y acciones antagónicas en su formación y desarrollo.

Frente a esta heterogeneidad resulta necesariamente difícil una conceptualización con miras al desarrollo social de América Latina. Aun cuando la complejidad de las estructuras interdependientes de una sociedad siempre exige una simplificación a nivel teórico, no puede y no debe significar que premisas ideológicas o especulaciones distorsionen el análisis de la realidad histórica en sus puntos cardinales. Para evitar esto, se va a diferenciar aquí la clase media en relación con su estructura económica y política y su composición cuantitativa. Considerando las múltiples vertientes de nuestro objeto de estudio no es posible evitar que algunas de nuestras aseveraciones tengan una dimensión más bien heurística, y no consideren exhaustivamente todos los fenómenos sociales dentro de este contexto, es decir que en realidad necesitarían explicaciones más amplias, las que dentro del marco de este trabajo no se pueden dar. Las siguientes explicaciones no son una teoría general de la clase media, sino más bien el intento de una diferenciación en relación su formación y desarrollo en América Latina.

2.3.1.- *La estructura interna condicionada económicamente*

La estratificación económica de una sociedad se marca por sus extremos, por la contradicción de los que poseen capital y medios de producción por un lado y los que poseen su mano de obra, por el otro. Se refleja en la posición que ocupa el individuo dentro del proceso de trabajo y de producción y, por ende, en la distribución del poder; al mismo tiempo, se puede caracterizar por los conceptos de *autonomía y dependencia*. El trabajador, el que como individuo está en gran medida sin poder, se encuentra en una relación de dependencia hacia el patrón y hacia el aparato administrativo de su empresa o institución; mientras que éstos son autónomos en gran medida gracias al capital y los medios de producción que poseen, además de la existencia de una amplia masa desocupada. Esta diferenciación entre autonomía y dependencia dentro del proceso de producción es de especial interés para las clases medias, ya que aparecen en forma modificada, y constituyen dos grandes grupos cualitativamente hablando. Por un lado se trata de pequeños empresarios, comerciantes, profesionistas independientes (profesiones libres) y altos funcionarios, que poseen inmuebles (terrenos, casas, medios de producción, etc.), los que contribuyen en parte o completamente a sus ingresos. Las clases medias autónomas

[...]están compuestas , primer lugar, por terratenientes medianos, que viven en la ciudad de sus rentas, comerciantes, profesionales –médicos, abogados– funcionarios públicos profesionalizados –jueces, catedráticos etc.[...] Su característica definitoria es la autonomía económica –son propietarios de bienes raíces, urbanos o rurales–, hecho que también alcanza a los profesionales o funcionarios, bien por haberlos heredado, bien por haberlos adquirido: la propiedad de bienes raíces pertenece esencialmente a su status.¹⁶⁴

Hay que agregar que en su mayoría son trabajadores independientes, es decir que se encuentran fuera de las relaciones laborales asalariadas. Autonomía económica no significa, sin embargo, independencia de las condiciones macroeconómicas y políticas del entorno. Cambios económicos drásticos, como por ejemplo la creciente competencia por productos más baratos, falta de oportunidades para utilizar el capital de las ventas para la compra de nueva maquinaria y otras inversiones, el ingreso de empresas extranjeras al mercado nacional, etc. relativizan en gran medida dicha autonomía

¹⁶⁴ Sotelo, Ignacio, *Sociología de América Latina*, ed. Tecnos, Madrid, 1975, p. 184-185.

económica, ya que esta parte de la clase media puede ser amenazada a corto plazo en su existencia por eventualidades de este tipo.

Por otro lado, la clase media se compone del grupo de los técnicos, burócratas; empleados que trabajan en la industria, el comercio y los servicios, como bancos, compañías de seguros, etc., y sobre todo en la creciente burocracia estatal. En comparación con los primeros se encuentran en una relación de dependencia con su patrón. De la clase baja se distinguen sobre todo porque trabajan en el sector terciario de la economía, no en la parte productiva. Por su ocupación en el sector de servicios y de la burocracia están integrados a instituciones; estructurados jerárquicamente, y, socialmente hablando, ejerciendo el poder económico y político. Por ello se convierten en órganos ejecutantes de las decisiones que se toman en la cúspide de estas jerarquías. La diferenciación común entre trabajo manual y trabajo no manual, que se han usado en muchas investigaciones empíricas, también se puede considerar como criterio de diferenciación entre la parte dependiente de la clase media y la clase baja, aun cuando es relativamente inexacta.

2.3.2 *La estructura interna condicionada políticamente*

Basándonos en Graciarena, se puede distinguir entre una parte tradicional o establecida de la clase media, y una parte moderna o nueva; él las llama la *clase media residual* y la *clase media emergente*.¹⁶⁵ No se distinguen solamente por la estabilidad de su posición social y económica, y la duración variable de su pertenencia a esta parte de la clase media, sino sobre todo por su relación con la clase alta, sea ésta la tradicional oligarquía rural del siglo XVIII y XIX o la burguesía industrial del siglo XX. Por la estrecha relación entre la parte establecida de la clase media y la clase alta, que se manifiesta en una cierta participación de los privilegios de la clase alta, sus miembros son regularmente defensores de la estructura social y de clases existente, al mismo tiempo que ocupan (y no pocas veces) posiciones en la administración estatal.

Este sector originalmente vinculado a la economía tradicional permanece ahora ligado principalmente a las posiciones de la burocracia pública, como ser la judicatura, el servicio diplomático, la educación y otras posiciones administrativas de prestigio.

¹⁶⁵ Graciarena, Jorge, *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*, ed. Paídos, Buenos Aires, 1967, p. 158.

También poseen cierta importancia en las burguesías locales de las pequeñas y medianas ciudades de provincia y en las posiciones de prestigio de las empresas públicas y privadas de cierta importancia. Muchos de ellos son profesionales universitarios, principalmente abogados y médicos, y generalmente se inclinan por las profesiones liberales más tradicionales.¹⁶⁶

Su propia seguridad y la participación en los privilegios de la clase alta determinan en gran medida sus intereses políticos y sociales, así como los medios para su aplicación; igual que su relación con otras partes de la clase media y con la clase alta y la clase baja.

No es lo mismo el abogado cabeza de un importante estudio jurídico que atiende importantes asuntos legales de grandes empresas, que el abogado que se encuentra empleado en este mismo estudio y que tiene como único ingreso de sueldo fijo y alguna pequeña comisión por los asuntos que atiende, que en muy escasa medida son sus propios asuntos. Las ocupaciones que corresponden a los niveles más altos están muy estratificadas internamente y esta diversidad traduce los distintos puntos de inserción de ambos sectores de las clases medias, en la estructura ocupacional, aunque la relación no siempre sea la misma. [...] No son tanto las posiciones ocupacionales las que definen [...] sino la antigüedad con que vienen ocupadas, y las relaciones sociales que han generado.¹⁶⁷

Por el otro lado tenemos la parte emergente de la clase media, la que muchas veces tiene su origen en procesos de cambios económicos, y que llega a competir con la parte establecida de la clase media, lo que se expresa de manera clara en su afán de tener influencia sobre el orden político. Para ello necesita el apoyo de otros grupos sociales, en especial de las clases bajas. Ratinoff señala que el contenido de las ambiciones políticas de la clase media emergente, y con ello su importancia social, se pueden dividir en dos fases, una fase de acceso (*period of access*) y una fase de compromiso (*period of compromise*).¹⁶⁸

It is generally agreed that the middle- class political movements began their rise to power by enlisting the support of the working- class masses, and that as they went

¹⁶⁶ *Idem*, p. 161.

¹⁶⁷ *idem*, p. 162.

¹⁶⁸ Ratinoff, Luis, "The new urban groups: the middle classes", en: Lipset, Seymour Martin y Solari, Aldo (eds.): *Elites in Latin America*, New York, 1967, p.69.

along they created various institutions whose ‘manifest’ purpose was to improve the social and economic status of the workers. The ‘latent’ effects of these institutions, however, appear to have promoted the expansion and prosperity of the middle-class themselves. Evidence shows that under their leadership there was a gradual expansion of the various social levels and sectors which make up the middle classes.¹⁶⁹

Durante la fase de ascenso, la clase media emergente utiliza una retórica política innovadora para movilizar otros grupos sociales como medios de presión contra la clase alta y la clase media establecida; sin embargo, en la fase de compromiso se convierte en la defensora del orden existente y busca un compromiso con los grupos establecidos. “This tendency towards compromise is said to characterize the second phase of the middle-class movements, when they appeared to abandon their revolutionary tone and become the spokesmen of the middle classes as such, who at this stage were politically, socially, and economically committed to the maintenance of the existing order.”¹⁷⁰

Diferentes épocas históricas, como la independencia de los países latinoamericanos durante el siglo XIX, las inmigraciones masivas a Argentina, a finales del siglo pasado; las consecuencias de las dos guerras mundiales para las economías latinoamericanas pueden causar un crecimiento de los diferentes sectores de la clase media, que compiten con los grupos ya existentes de clases medias por la distribución del poder y de la propiedad.

2.3.3.- *La composición cuantitativa*

Parece ser importante ahora una breve mención sobre la composición cuantitativa de estos diferentes grupos de clase media, aun cuando el trabajo que aquí presentamos sólo toma en cuenta el material estadístico de manera muy puntual, ya que no existen números confiables sobre la composición de la clase media con miras a las diferenciaciones aquí analizadas. Las teorías de modernización parten de la idea que con el tamaño de la clase media en una nación crece automáticamente su influencia política, y se acelera de esta manera la industrialización y la democratización del Estado.¹⁷¹ Este tipo de crecimiento no necesariamente tiene que abarcar a todas las partes por igual. La

¹⁶⁹ *ibid*, p.70.

¹⁷⁰ *ibid*, p. 71.

¹⁷¹ Sotelo, Ignacio, *Sociología de América Latina*, ed. Tecnos, Madrid, 1975.

¹⁷¹ Hoselitz, Bert F. “Wirtschaftswachstum und sozialer Wandel in Lateinamerika” en:

enorme expansión del aparato administrativo estatal, que podemos observar en diferentes países de Latinoamérica durante los años 50 o el establecimiento de grandes consorcios multinacionales con una enorme necesidad de personal, puede llevarse a cabo al mismo tiempo que un estancamiento en el ámbito de la parte económicamente autónoma de la clase media. Tampoco es imperativo que esta parte de la población tenga influencia directa a las decisiones políticas. Pero por otro lado, también es posible que bajo ciertas circunstancias representantes de una parte relativamente pequeñas de la clase media lleguen a posiciones de poder, que les aseguren una gran influencia sobre los mecanismos políticos de decisión. Un ejemplo sería la influencia de algunos representantes de la clase media en la fase postrevolucionaria en México.

Visto de manera aislada, el tamaño de las diferentes partes de la clase media dice poco sobre el grado de su organización política y la extensión y el modo de su influencia en la vida social.¹⁷² Esto parece más bien depender de aspectos externos de la economía global, como la estabilidad económica (que impide que estas nuevas clases medias tengan que regresar otra vez al nivel de las clase bajas), o de la prosperidad económica. Si existe estabilidad económica, entonces grandes contingentes de la clase media están dispuestos de apoyar una política conservadora que les ofrezca seguridad. En cambio, en épocas de crisis estas mismas clases medias están listas para unirse a los trabajadores urbanos y otras partes de la clase baja en contra de las clases establecidas a nivel político.

La dimensión cuantitativa juega un papel importante para el comportamiento específico de la clase social y su forma de vida. Por más grande que la clase media, mas grande es la presión psicológica que siente el individuo de distinguirse de los demás. Esto se lleva a cabo generalmente por medio de una jerarquización de símbolos de estatus (casas, coches, ropa, etc.). Esta manera de competir influye en el ámbito de la educación, especialmente la educación superior.

2.4.- Conclusión

En las teorías de la modernización como también en la de la dependencia, se le asigna un papel importante, aunque contradictorio, a las clases medias en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas. Las primeras la consideran el motor decisivo para la

Hoselitz, Bert F.: *Wirtschaftliches Wachstum und sozialer Wandel*, Berlin, 1969, p. 85.

industrialización y la democratización del Estado; las segundas la causa para la tardanza de la lucha de clases, cuyo desarrollo posibilitaría el verdadero progreso. Las dos teorías se basan en diferentes modelos de sociedad y desarrollo: las teorías de modernización, que tienen como objetivo un orden económico socialista de tipo occidental, usan un concepto de desarrollo lineal, basado en el análisis del desarrollo histórico de las naciones industrializadas de hoy, para luego proponer una relación imposible entre modelos de desarrollo a todas luces incomparables.

El descuido del entrelazamiento internacional del gran capital y las dependencias económicas entre metrópoli y periferia que resultan de esto, así como la interpretación de la estructura social en base a la teoría funcionalista de estratos sociales llevan a graves deformaciones en la interpretación de la realidad latinoamericana. Esto se prueba sobre todo en el papel que las teorías de la modernidad le asignan a la clase media. En semejanza con el proceso de emancipación de la burguesía con respecto a la nobleza en Europa durante los siglos XVIII y XIX, la creciente clase media se convertiría en la nueva burguesía industrial, que se levantaría como representante del pueblo contra las viejas oligarquías, y liberaría el camino para la prosperidad económica y la constitución de la democracia. Sin embargo, la historia del populismo latinoamericano muestra que esta interpretación del cambio social no sólo es precipitada, sino que se basa en comparaciones equivocadas; en una diferenciación insuficiente de la heterogeneidad interna, y en una posición de intereses ambivalentes de los miembros de la clase media dentro de la estructura económica y política del poder.

En base a lo anterior se pueden hacer dos afirmaciones generales sobre el análisis de la importancia de la clase media en el desarrollo de América Latina:

- 1.- Su composición heterogénea no permite hablar de ella como una *fuera social*, la que actúa de manera innovadora en la vida económica, política y social en cada caso. Siempre habrá que distinguir entre sus diferentes partes y habrá que analizar de manera crítica los intereses específicos de su posición.
- 2.- Por el otro lado, hace falta la diferenciación entre acción y comportamiento específico de clase. Mientras en la historia de América Latina encontramos

muy a menudo un comportamiento específico de la clase media, sobre todo en tiempos actuales, que influye indirectamente en la vida social, podemos observar una acción específica de la clase media, que supone una conciencia de clase y una organización política, sólo en partes de la clase media y en condiciones históricas determinadas. Su función como representante de los trabajadores, que le asigna la teoría de la modernización la asume sólo en épocas de crisis política y económica y es reemplazada después de su establecimiento en posiciones que le permitan asegurar sus privilegios.

Estas afirmaciones también son validas para el tema de este trabajo, la relación entre clase media y educación universitaria. Aun cuando la educación juega un papel dominante para los reclutamientos de la clase media en el sector de la administración y de servicios en el proceso de industrialización, sería falso pensar que todas sus partes estarían interesadas por igual en una ampliación de la educación a todos los niveles. En especial la parte tradicional establecida considera esto como una cierta amenaza de sus privilegios, y tiende a una política educativa restaurativa o al menos a una organización del sistema educativo que no pongan en riesgo sus privilegios. Por otro lado, siempre habrá representantes de la clase media, sobre todo del grupo de los intelectuales, que divulguen ideas progresistas e innovadoras por medio de la educación institucionalizada, sean las ideas del liberalismo y de la Revolución Francesa durante y después de las guerras de Independencia, en el siglo pasado, o la difusión de las ideas socialistas en la actualidad, lo que a su vez puede tener influencia indirecta en la política y la legislación educativa.

Aquí no se puede hablar de un comportamiento específico de clase, ya que sólo una parte de la clase media está involucrada en esto. Pero, por otro lado, la posición social de partes de la clase media puede desencadenar una acción específica de su clase social, como por ejemplo en el ámbito de la educación institucionalizada la exigencia por parte de las clases medias acomodadas de asegurar jurídicamente las escuelas privadas o por parte de las clases medias emergentes de reformar y ampliar las instituciones de educación superior, como veremos más adelante en este trabajo. En los dos casos podemos constatar una cierta conciencia de clase. Es decir que, la acción específica de clase dentro de la clase media (o en algunos de sus componentes) no es necesariamente representativa de todo el conjunto. El hecho de que a lo largo de la historia

determinadas personas han influenciado la política educativa de manera decisiva, no debe de engañarnos sobre el hecho de que en realidad han formulado sólo las aspiraciones e intereses de determinadas partes del sistema de clase.

En lo que se refiere a la educación institucionalizada en general, se puede hablar de una acción específica de clase de toda la clase media. Esto significa que la educación institucionalizada es considerada como el mejor mecanismo de repartición de posiciones en la sociedad, por lo que ocupan un papel central en el pensamiento y en la vida de la clase media. Las partes establecidas como las partes emergentes de las clases medias consideran que su lugar en la sociedad se lo deben directamente a su educación, es decir a sus esfuerzos y habilidades individuales. Esto implica la creencia de que todos los que tienen suficiente inteligencia y voluntad de trabajo pueden ascender socialmente, una creencia que lleva a muchas frustraciones considerando la situación económica de la mayoría de los países latinoamericanos.

3.- Clase media y educación universitaria en Argentina

3.1.- El “boom” económico y la inmigración

3.1.1.- El “boom” económico, 1880-1914

A finales del siglo XIX, Argentina se embarcó a lo que llamaron el “progreso”, aunque desde medianos del siglo se notaron los primeros indicios, el mundo se empezó a integrar a través de sus mercados y se expandió el capitalismo. En Argentina la búsqueda del progreso encontró una limitante fundamental en la deficiente organización institucional, de modo que había que consolidar el Estado. Una de las tareas más urgentes era asegurar el poder sobre los vastos territorios controlados por los indígenas: en 1879 se aseguró la frontera sur y hacia 1911 se completó la ocupación de la frontera nordeste.

Los límites territoriales del Estado se definieron con claridad, y las cuestiones internas se separaron tajantemente de las exteriores, con las que tradicionalmente se habían mezclado: la guerra del Paraguay contribuyó a definir las fluctuantes fronteras de la cuenca del Plata y la Conquista del Desierto, en 1879, aseguró la posesión de la

Patagonia, aunque los conflictos con Chile se mantuvieron vivos hasta por lo menos 1902, [...]”¹⁷³

El centro del poder, resultado de un nuevo escenario institucional, consolidado a partir de 1880, tuvo sus bases institucionales en la Constitución de 1853, que aseguraba un fuerte poder del presidente, ejercido sin limitaciones en los extensos territorios, pero con controles institucionales del Congreso y la imposibilidad de reelección. Así se había consolidado el poder en torno a los grupos dominantes del próspero Litoral, dejando participar de dicha prosperidad las elites del interior del país.

Pero para 1880, cuando asumió el poder el general Julio Antonio Roca, todavía había mucho que hacer. Según Luis Alberto Romero, las instituciones del Estado eran apenas esbozos de lo que deberían ser, y por ello se asoció en un primer momento con los sectores particulares; pero según crecían sus recursos expandió sus instituciones y adquirió solidez mucho antes que la sociedad. La figura del presidente Julio Antonio Roca simbolizaba la capacidad ejecutoria de una generación que impregnaría toda una época con sus señas de identidad. El fundamento del proyecto ideológico de los hombres del ochenta es la idea del progreso indefinido, que se extiende a la expansión económica y que debía tener amplios alcances favorables para la sociedad en su conjunto. Es el pensamiento de una aristocracia tradicional, consciente de ser propietaria del sector dinámico de la estructura productiva, la agro-exportadora y que se consideraba factor decisivo en la expansión de la Argentina moderna. Hasta la Primera Guerra Mundial, el proyecto político de la oligarquía el único existente hasta entonces, se llevó a la práctica a través del Estado.

El fundamento del proyecto ideológico [...] es la idea del progreso indefinido, que se extiende a la expansión económica y que debía tener, según su visión del mundo, amplios alcances favorables para la sociedad en su conjunto. En torno a esta convicción se articularon las medidas de gobierno, entre ellas el cambiante plan económico, que mantuvo, no obstante, el liberalismo en ese campo, justificado al parecer por la euforia expansiva de esos años.¹⁷⁴

¹⁷³ Romero, Luis Alberto, *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*, FCE, México, 1994, p. 17-18.

¹⁷⁴ Martínez Díaz, Nelson, *Hipólito Irigoyen, el radicalismo argentino*, ed. Anaya, Madrid, Biblioteca Iberoamericana, 1988, p. 8.

La afluencia de capital extranjero contribuyó a mantener la ilusión de creciente riqueza. Esta Argentina inmersa en una etapa modernizadora se encontraba favorecida por la coyuntura. En efecto, superada la crisis de 1873, la economía mundial entró en expansión; la exportación de capitales adquirió un fuerte empuje y buscó países para sus inversiones, al tiempo que la producción argentina entraba en el mercado internacional. Este ingreso tuvo lugar de la mano de Inglaterra, hegemónica entonces en el orden económico mundial, y principal compradora de la producción ganadera argentina. Este esquema, en los últimos años del siglo XIX, implicaba un impulso decisivo de las estancias modernas hacia las plantas frigoríficas, así como la consolidación del mestizaje y la tecnificación de los establecimientos ganaderos. Puede afirmarse que la economía mundial, y no tan sólo una política de ofrecer tierras a la expansión pobladora o al inmigrante, fue el motor del avance de la economía argentina.

Hacia finales del siglo XIX, las propiedades de los ganaderos eran extensiones que oscilaban entre las seis mil y ocho mil hectáreas; algunas pasaban de ochenta mil. La ocupación de la pampa y las demandas del frigorífico derivaron en una transformación y en una enorme expansión de la ganadería. La colonización agrícola avanzaba hacia Córdoba y Buenos Aires. El censo de 1895, revela una enorme expansión de las áreas cultivadas: en 1865 Santa Fe tenía 4.685 hectáreas en explotación agrícola; en 1895, la misma provincia alcanzaba 1.684.937 hectáreas cultivadas.¹⁷⁵ Esta expansión de la frontera agropecuaria fue acompañada por un crecimiento de la red ferroviaria, generando un proceso de actividades conexas que van desde el comercio, hasta los servicios que ocuparon los inmigrantes.

En el contexto de una coyuntura internacional favorable y de una consolidación del poder político y económico de la oligarquía sin modificaciones en las bases productivas ni cambios en la esfera del poder político, se acrecentó la inversión extranjera en Argentina. Los capitales extranjeros se destinaron sobre todo a las vías férreas, puertos, empresas comerciales e industriales; servicios de gas, teléfonos, seguros, así como a la explotación de estancias ganaderas y áreas forestales. En estas inversiones, el capital invertido tendió a concentrarse en la actividad empresarial. En 1914, la inversión británica representa 60% de la inversión del país, y 42% del total de su inversión en

¹⁷⁵*ibid*, p. 12.

Iberoamérica. También la inversión francesa tuvo un notable ascenso en estos años: de 923 millones de francos registrados en 1902, asciende a dos millones en 1913.

A partir de la década de los años ochenta, los bancos extranjeros jugaron un papel considerable en el control de la inversión en Argentina: la casa *Baring Brothers*, el *Banco de Londres y América del Sur*, el *Banque de Paris et Pays Bas*, la *Banque de la Société Générale de France*, así como bancos belgas, alemanes y estadounidenses, instalados para apoyar las operaciones de los comerciantes de sus respectivos países. Pero los inversores con mayor inserción en la economía argentina eran los británicos, y esta posición fue conservada hasta la crisis de 1929. Su dominio de la gestión financiera y comercial hizo que la clase dirigente, la exportadora, mantuviera un estrecho vínculo con los representantes de la metrópoli compradora, igual que los importadores que dependían de los insumos industriales. Esta situación era problemática para cualquier gobierno, y fue uno de los escollos que debía afrontar Hipólito Irigoyen como presidente.

La población del país crecía con rapidez: hacia 1870 no alcanzaba los dos millones de habitantes, en 1895 eran 3, 954,911, en 1914, 7, 885,327 habitantes demostraba la fuerte incidencia de la inmigración. Desde 1870 hasta la Primera Guerra Mundial, más de cinco millones de inmigrantes, en su mayoría procedentes de la Europa del sur, llegaron para instalarse en Argentina, aunque muchos regresaron a su país de origen. Pero no todos los inmigrantes se trasladaron a las áreas rurales, hacia 1914, 58% de la población argentina, que se había duplicado desde 1895, era población urbana. Este enorme crecimiento de población tuvo sus consecuencias en los cambios de la conformación social y de la política del país.

3.1.2.- La inmigración

Entre 1881 y 1914 podemos hablar de una inmigración de masas a Argentina. Arribaron algo más de 4 millones 200 mil personas al país (italianos, españoles, franceses y rusos), muchas de ellas eran hombres jóvenes, de origen rural. Las mujeres y los niños alcanzaban a los hombres posteriormente, de manera que se formaron grupos familiares. Aunque se ofrecía a los recién llegados un conjunto de servicios, entre otros hospedaje, la gran mayoría no los necesitaba, porque fueron recibidos por familiares o amigos, o sólo se alojaron en el Hotel de Inmigrantes transitoriamente para seguir su camino hacia

el interior del país.¹⁷⁶ El primer Hotel de Inmigrantes de la ciudad de Buenos Aires era una gran barraca de madera, instalación provisional construida en 1887 que funcionó por 24 años. Tenía capacidad para 2 mil 500 personas al día, pero albergaba muchas veces el doble de esta cantidad. Al puerto de Buenos Aires llegaban todos los días mucho más personas, aunque el puerto sólo tenía espacio muy reducido para el desembarque de grandes cantidades de inmigrantes, de manera que había esperas largas para llegar al país elegido. En 1911, se inauguró el nuevo y definitivo Hotel de Inmigrantes, poco después que el nuevo edificio del desembarcadero en el puerto. Este edificio tenía un comedor para mil personas; baños, enfermería y oficinas de empleo. En los dormitorios se separaron los hombres de las mujeres, los niños se quedaron con sus madres; la cantidad de hombres siempre era mucho mayor que la de las mujeres, entre 1881 y 1914, sólo la tercera parte de los inmigrantes eran mujeres.

Gran parte de los hombres tenían una ocupación, eran agricultores o trabajadores calificados, ya que en la década de 1880 la elevada oferta de tierras disponibles favoreció la llegada de familias de agricultores. Parece ser que el destino argentino entre los migrantes del Mediterráneo era preferido por grupos con un horizonte de largo plazo, y además se integrarían a una sociedad poco discriminatoria y con pocos problemas lingüísticos. Por otro lado, la economía argentina estaba en una situación de desarrollo acelerado, lo que permitiría encontrar rápidamente un empleo en la construcción de la infraestructura, de ferrocarriles, en la edificación urbana, lo mismo que en el sector del comercio, el artesanado y las industrias brindaron oportunidades a los inmigrantes europeos. Esta época se debió sobre todo al *boom* económico, y mucho menos a las políticas del Estado de atraer inmigrantes europeos, basadas en la Ley de Inmigración y Colonización de 1876, y reforzadas en 1887 con la Ley de la provincia de Buenos Aires para crear centros agrícolas; la venta de pasajes subsidiados y la multiplicación de las oficinas de información en el viejo continente.

La distribución de estas masas de inmigrantes en el territorio argentino era muy desigual, la gran mayoría tuvo como destino algunas pocas provincias del litoral y de la pampa húmeda, la capital federal y las ciudades de Mendoza, Córdoba y Entre Ríos eran las preferidas de los nuevos pobladores. Algunos llegaron con contratos de trabajo

¹⁷⁶ Devoto, Fernando, *Historia de la Inmigración en la Argentina*, ed. Sudamericana, Buenos Aires 2003, p. 250.

firmados en sus países de origen para dirigirse al interior del país, algunos llegaron por medio de agentes laborales, otros en grupos familiares, algunos de manera espontánea, lo que generó un gran desorden en la gestión, ya que no todos podían encontrar el trabajo deseado o acceder a la propiedad de la tierra prometida en la ley de 1876, y algunos regresaron a sus países de origen. Con la crisis económica del 90, se tuvo que poner final a la inmigración financiada por el gobierno, pero el flujo migratorio no se interrumpió, y muchos llegaron por un llamado de familiares o amigos, en 1893 se calculaba que 40 % estaba en este caso.¹⁷⁷

La aspiración de los gobiernos argentinos después de la independencia había sido construir un país moderno y de “raza blanca”, por medio de la inmigración europea. Durante la segunda mitad del siglo XIX, Argentina se convirtió en un país sumamente atractivo para grandes contingentes de inmigrantes mayoritariamente de los países mediterráneos, de manera que el censo de 1895 habla de 80 por ciento de blancos y de 20 % de mestizos. Para la elite argentina, estas torrentes de inmigrantes parecían amenazantes, de manera que se referían a sus miembros como a los “gringos”, los “napolitanos”, los “gallegos” y los “judíos” con un sentido discriminatorio. “La reacción se inscribía en el marco del racismo ideológico que influyó a los intelectuales a fines del siglo pasado [*siglo XIX*], sorprendidos ante la masiva llegada de caras extrañas, los meridionales, que no respondían al patrón del inmigrante deseable y esperado, el europeo del Norte.”¹⁷⁸

En la primera mitad del siglo XIX se había esperado que la inmigración de los europeos fuera la obra civilizadora de Argentina, pero ante los rostros de los campesinos españoles e italianos; y la difusión de las ideas ideológicas que traían consigo, el anarquismo y el socialismo, el mito de la inmigración empezó a perder fuerza a principios del siglo XX. Aunque no se hablaba de eliminar la inmigración, si del “problema del inmigrante” y de la “fusión”. “El movimiento de inclusión que había de extender la ‘nación’ hasta abarcar a todos los habitantes del territorio implicaba, precisamente, borrar la heterogeneidad de orígenes mediante la fusión en una

¹⁷⁷ Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, tomo V, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2000, p. 370.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 373.

personalidad colectiva: ‘lo argentino’.”¹⁷⁹ La Argentina moderna necesitaba a este hombre del futuro, resultado del crisol de razas; la elite argentina y los voceros intelectuales de los inmigrantes, en su mayoría italianos y españoles, compartían esta idea de un proyecto asimilador, pero no tanto su orientación. Mientras la política oficial argentina privilegiaba una integración total de los diferentes grupos nacionales a la nación argentina, parte de la comunidad italiana, por ejemplo, defendió la “italianidad”, como defensa de la identidad de origen, como comunidad de lengua, cultura y costumbres. El conflicto entre estas dos concepciones llevaría más adelante a muchos problemas

La necesidad de mantener los flujos de inmigrantes, pero reduciendo su impacto sobre la construcción nacional, hizo valorar la pertenencia de los inmigrantes españoles y italianos a la cultura latina, en vez de los que provenían del norte de Europa, pues era más fácil integrarlos a las estructuras ya existentes en el país. Pero también se oían otras voces, como por ejemplo la de Alberdi, quien sostenía que un inmigrante anglosajón valía tres veces más que el que provenía del Mediterráneo; o la del comisario central de Colonización en Europa, Carlos Calvo, quien sugirió la existencia de una correlación entre la migración italiana meridional y la criminalidad en Argentina.¹⁸⁰ Entre 1880 y 1886, 70% de los inmigrantes habían sido italianos, y a pesar de las acciones gubernamentales de multiplicar los centros de propaganda en Europa y de pagar los pasajes a los inmigrantes de otras nacionalidades, consiguiendo un aumento de la migración española, francesa, belga y también británica, pero no revertió la tendencia. Estos pasajes subsidiados se canalizarían sobre todo a las personas que vivían en lugares con una fuerte promoción de la migración hacia Argentina.

Como podemos ver, persistió la idea de considerar civilizadores sólo a los migrantes del norte de Europa, ya que “los italianos eran para muchos un grupo no preferido no sólo por razones culturales y económicas, sino por el hecho de que parecían haberse convertido en una amenaza dado su número, su poca disposición a integrarse, la fortaleza de sus instituciones étnicas y su presencia pública organizada en

¹⁷⁹ Quijada, Mónica, “La Nación reformulada: México, Perú, Argentina “, en: Annino, A., Castro Leiva, L., Guerra, F.-X., *De los imperios a las naciones: Iberamerica*, Forum Internacional des Sciences Humaines, IberCaja, Zaragoza, 1994.

¹⁸⁰ Devoto, Fernando, *op. cit.*, p. 251.

manifestaciones y mítines para celebrar a sus héroes, Manzini y Garibaldi.¹⁸¹

Entre estas instituciones étnicas hay que mencionar las escuelas, donde se enseñaba a preservar el sentido de la pertenencia a la tierra de los padres, su lengua, historia y geografía; no sólo los italianos fundaron escuelas, sino que cada comunidad étnica tenía sus instituciones educativas. Frente a ello, las elites argentinas propusieron una política migratoria selectiva, una educación pública general para todos los hijos de inmigrantes y la nacionalización política de los inmigrantes.

Hacia los primeros años del nuevo siglo, seguían llegando las masas de inmigrantes a Argentina, alrededor de 170 mil ingresos anuales, sin de que se hubiera resuelto el problema heredado de las dos décadas anteriores: la identidad nacional. Aesto se sumaba el problema de una creciente conflictividad laboral y violencia política por parte de los activistas anarquistas que fueron identificados como inmigrantes, y el efecto no deseado de la creciente urbanización. La cuestión de la nacionalización y de la compostura del tejido social parecía de suma importancia; y sin embargo, los dirigentes argentinos empezaron a revalorar a los inmigrantes italianos y españoles después de una convivencia prolongada. Las medidas propuestas para la construcción de una nacionalidad eran los siguientes: el servicio militar obligatorio, la política y la educación. La reforma militar era imprescindible para incorporar a los hijos de los migrantes y la reforma política con la reforma electoral, promovida por Roque Sáenz Peña, para la integración de los migrantes por medio de un servicio militar obligatorio; la escuela primaria obligatoria y el voto obligatorio a la nacionalidad argentina.

Hasta 1910, se radicaron alrededor de un millón de italianos; 700 mil españoles; 90 mil franceses; 70 mil rusos, en su mayoría de origen judío; 65 mil turcos, en su mayoría sirios y libaneses; 35 mil austro-húngaros; 20 mil alemanes, y un número muy inferior de portugueses, suizos, belgas y holandeses. De manera que

[...] el país que muestra el censo de 1914 es ciertamente un país muy diferente del de 1895. La población se ha casi duplicado en 19 años (llega a casi 7.900.000), todos los indicadores de la economía han acompañado esa expansión, desde el producto bruto interno hasta el mismo producto bruto per cápita, las exportaciones, el área sembrada,

¹⁸¹ *Ibid*, p. 254.

las vías férreas, los ingresos y los gastos del Estado, etcétera.¹⁸²

3.2.- Clases medias y expansión de la educación, 1869-1914

3.2.1.- Crecimiento de las clases medias

La expansión del sector agroexportador, la incipiente industrialización, la inmigración y la urbanización, como ya hemos visto, hasta ahora, trajo consigo un crecimiento de las clases medias en Argentina, tendencia que siguió en los años siguientes, de manera que para la década de 1930, este segmento social era un importante actor social; y para la Segunda Guerra Mundial ya representaba alrededor del cincuenta por ciento de la población. En 1914, Argentina era uno de los países más ricos del mundo, el PIB se encontraba por encima del de Francia e Italia; el nivel general de los sueldos era mayor al de España; los trabajadores eventuales que recogían las cosechas recibían de cinco a diez veces mejores salarios que en sus países de origen, lo que llevó a estos ríos de inmigrantes, que podían pagar sus pasajes de barco con dos semanas de trabajo.¹⁸³ Considerando la dinámica expansiva de la economía argentina, se le comparó en su época con los Estados Unidos y los analistas ubicaron Argentina en la lista de los países europeos¹⁸⁴. El enorme éxito del “desarrollo hacia fuera”, que se basó en las exportaciones agrícolas, produjo desde el principio una clase media fuerte; en 1914, 33% de la población pertenecía a esta clase, y en 1947, ya era 40%. Por la escasez de mano de obra se pudo realizar esta expansión de las exportaciones sólo en base a relaciones laborales capitalistas, lo que llevó a un alto nivel de los salarios. La relativa pobreza de algunas partes de la población no se concentraba en el campo sino en las regiones del país que no estaban relacionados con el crecimiento de las exportaciones. Alrededor de 1895, los obreros formaron 54,5 % de la población económicamente activa, entre ellos pocos trabajadores de industria, lo que cambiaría en los años siguientes.

El surgimiento inicial de las clases medias en Argentina estaba relacionado, como hemos visto, con el crecimiento y la comercialización de los productos agrícolas, es decir el sector primario. La industrialización inicial se basaba en satisfacer las

¹⁸² *Idem.*

¹⁸³ Boeckh, Andreas, “Alte und neue Formen der Armut”, en: Bodemer, Klaus, Pagni, Andrea, Waldmann, Peter (editores), *Argentinien heute, Politik, Wirtschaft, Kultur*, Bibliotheca Ibero-Americana, Vervuert Verlag, Frankfurt, 2002, p.297.

¹⁸⁴ Kessler, Gabriel, “Der Abstieg der argentinischen Mittelschicht”, en: Bodemer, Klaus, Pagni, Andrea, Waldmann, Peter (editors) *ibid*, p. 271.

necesidades del sector primario, ya que Argentina no tenía carbón, hierro o petróleo y el interés de las clases dominantes se concentraba en el desarrollo de la exportación de productos agrícolas, no en la manufactura. En 1895, 81.83% de los dueños de industrias eran extranjeros, y esta industria estaba casi siempre relacionado con algún tipo de servicio. Eran talleres o empresas pequeñas en el área de procesamiento de alimentos, en la construcción, en los textiles o en la industria mueblera.

Entre 1895 y 1914, 83% de los trabajadores habían nacido en el extranjero y por ello estaban imposibilitados para votar; 50% de la clase media –empleados en el sector público o privado, empleados en compañías de servicios– eran extranjeros. Esta clase media representaba 17% de la población económicamente activa en la misma época. Sin embargo, su número era mucho menor en las profesiones, sólo el 6% de la clase media eran profesionales y de ello una tercera parte eran extranjeros¹⁸⁵, una de las explicaciones para el movimiento estudiantil de Córdoba. “Between 1895 and 1914 the proportion of foreigners among small entrepreneurs was consistently higher than that of the native born. When it came to the professions, however, the Argentine born were disproportionately represented among them”.¹⁸⁶ Esto quiere decir que para los inmigrantes el ascenso social se llevaba a cabo a través de actividades empresariales en el comercio, la agricultura y la industria, mientras que para los argentinos era a través de las profesiones, aprendidas en las universidades. Estas nuevas clases medias en su totalidad estaban ligadas a las actividades económicas del sector terciario, administración pública, comercio, profesiones y la burocracia privada de las grandes empresas extranjeras, actividades que se llevaron a cabo en los centros urbanos en gran crecimiento.

Argentina era el país mas urbanizado de la época, 50% de su población vivía en ciudades: “en 1869 sólo el 28,6 % de los 1.737.000 argentinos vivía en ciudades; cuarenta y cinco años más tarde estos pasaron a constituir el 52,7 % de los 7,885.200 habitantes. Si se comparan los 496.000 vecinos de 1869 con los 4.155.500 de 1914 resulta evidente que no se trató apenas de un aumento de tamaño de las ciudades sino

¹⁸⁵ Fuentes Muñoz-Ledo, Luisa, *The middle class and democracy in Latin America: Argentina, Brazil and Mexico*, Tesis de doctorado, Stanford University, Ann Arbor, 1987, p. 35.

¹⁸⁶ *Ibid*, p. 37.

que debió producirse lo que podemos llamar una revolución urbana.”¹⁸⁷ Las viejas ciudades como Buenos Aires, Córdoba y Rosario se transformaron en metrópolis y se fundaron otras, como La Plata; además de 258 poblaciones nuevas más. Pero no sólo se construyeron casas habitación, grandes o pequeños, también escuelas, hospitales, juzgados, bancos y teatros; de esta manera la ciudad ofrecía trabajo, diversión, educación y salud, y la posibilidad de encontrarse con sus compatriotas. Todo ello acompañado de la construcción de medios de comunicación: se expandió la red de ferrocarriles, se construyó el nuevo puerto de Buenos Aires y se empezó con la electrificación de las ciudades.

3.2.2.- *La expansión de la educación*

Como instrumento de asimilación de los migrantes se confirió un papel especial a la educación, especialmente la escuela primaria pública, de manera que entre la década del 80 del siglo XIX, hasta la crisis de 1930, se cimentaron las bases del sistema educativo argentino del siglo XX. La educación laica sirvió de agente en esta tarea, ya que actuaba en contra de las escuelas por nacionalidades, que empezaron a proliferar para ofrecer a los hijos de los migrantes un mundo cultural propio. Ya en el Congreso Pedagógico Nacional se plasmó el pensamiento liberal que triunfó sobre el conservadurismo religioso, que tuvo su expresión en la Ley 1420, de 1884, que impuso la educación pública, laica, gratuita y obligatoria a nivel primario para todos los habitantes del país; aunque el gobierno nacional no se hizo responsable de la fundación, administración y control de las escuelas de provincia en atención al sistema federal del gobierno. Esto trajo muchas desigualdades entre Buenos Aires y las provincias, ya que el presupuesto para educación siempre era mayor en la capital federal y también el entusiasmo por la educación no era igual en todos lados.

Para este país aún desarticulado y disperso, se buscó en la educación para todos una modalidad de progreso y de identidad, impulsado por personajes como Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la República entre 1868 y 1874; y N. Avellaneda, como ministro de Justicia, Cultura e Instrucción Pública. Y por supuesto, se necesitaba de una educación elemental como prerrequisito de la ciudadanía.

¹⁸⁷ Liernur, Jorge Francisco, “La construcción del país urbano”, en: Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, tomo V, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000, p. 411.

El proyecto de construcción de la nueva nación tenía como objetivo modelar, formar hombres y mujeres en concordancia con el nuevo modelo que se quería establecer, ello implicaba elaborar una nueva red simbólica destinada a estos nuevos grupos sociales que se debían integrar. La modelación de un nuevo tipo de ciudadano imbuido de los nuevos códigos de la civilización fue la meta que se propusieron y en ella, el sistema educativo jugó un rol de suma importancia.¹⁸⁸

Por esta razón, José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, habló en el Congreso Pedagógico Nacional, en 1882, de la misión evangelizadora de la educación y del ejército de maestros para incorporar a los pueblos a la civilización. De manera que la escuela, a través de los maestros, debía asumir una función moral orientada a formar ciudadanos capaces de adaptarse sin rebelarse a las nuevas condiciones sociales y políticas; y, por otro lado, tenía una función de integración para asumir una nacionalidad en un país con grandes diferencias regionales y con una población de origen mayoritariamente emigrante.

Sara Finkel¹⁸⁹ habla de la atipicidad del desarrollo educativo argentino en el conjunto de América Latina, atipicidad que hace que todavía en los años 60 del siglo XX Argentina fuera considerada entre los dieciséis países más avanzados en el desarrollo de recursos humanos en el mundo, por la presencia mucho más masiva de la clase media en los niveles superiores del sistema educativo, a pesar del notable estancamiento económico del país. Esto se basó en un sistema con alta cobertura cuantitativa y logros cognitivos notables en maestros y alumnos. José Vasconcelos ya había manifestado su admiración por estos logros: “En la Argentina no hay pueblos muertos; en ninguna región de la Argentina se puede decir que hay sólo habitante; en todas hay gente con su bienestar seguro y su conciencia bien despejada.”¹⁹⁰

Este crecimiento educacional tan extraordinario se muestra en las siguientes cifras: “[...] en 1869 había un 78 % de analfabetos [...], mientras que en 1914 este porcentaje se

¹⁸⁸ Fernández, María del Carmen, Moscatelli, Mirta, “Ciudadanía y educación en el proceso de formación del estado nacional”, en: Ascolani, Adrián (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, ed. Del Arca, Rosario, 1999, p. 65.

¹⁸⁹ Finkel, Sara, “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino-1880/1930”, en: Labarca, Guillermo y otros, *La educación burguesa*, ed. Nueva Imagen, México, 1978.

¹⁹⁰ Vasconcelos, José, “Argentina”, en: Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, ed. Olimpia, México, 1983, p. 158.

había reducido a un 35 %. Paralelamente la asistencia a la primaria se triplicaba, la proporción de estudiantes secundarios era seis veces mayor en 1914 y otro tanto ocurría con los universitarios.”¹⁹¹ Sin embargo, no fue una tarea fácil, de la gran cantidad de inmigrantes, más de dos tercios no sabían leer y escribir; y esto sumado a las masas argentinas analfabetas. Esta gran tarea educativa estuvo acompañada por la utilización de estadísticas para medir los resultados y poderlos comparar con los otros países del continente, consiguiendo con ello edificar un sistema educativo con su administración, sus supervisores, sus maestros formados y personal directivo en un lapso relativamente corto. Para el censo escolar nacional de 1909, se había “logrado llegar a 679 000 inscriptos en todo el país, 67.52 % de la población posible de escolaridad primaria (6 a 14 años); y en la Capital Federal, puede exhibirse un incremento de cobertura de 1895 a 1909, desde un 68 % a un 91 %; en provincias, del 31% al 63 %.”¹⁹² A pesar de la inestabilidad económica del país, los niños seguían yendo a la escuela.

El desarrollo económico acelerado de estos años permitió una política distributiva con la clase media, sobre todo en el ámbito educativo. El Consejo Nacional de Educación, creado el 28 de enero de 1881, bajo la presidencia de Deodoro Roca, fue el agente de mayor peso para la realización de la gran tarea educativa, contó con una estructura técnica docente en todo el país por medio de subvenciones federales a las provincias, organizada sobre la base legal de la ley 1420; y más tarde, en 1905, por medio del establecimiento de escuelas nacionales en territorio provincial. De esta manera se multiplicó la matrícula de la enseñanza primaria por ocho de 1885 a 1930¹⁹³. A principios de siglo 451 mil niños asistían a 4 mil 452 escuelas.¹⁹⁴

Los colegios nacionales en el país también se ocuparon de la enseñanza secundaria, en 1880 existían catorce de estas escuelas con mil 533 alumnos, en 1863 habían sólo 200 estudiantes de secundaria. Este nivel medio, de enseñanza enciclopedista, estuvo orientado desde sus orígenes a formar personal necesario para el cumplimiento de la función pública. Para hacer frente a los requerimientos de la estructura ocupacional, el gobierno creó diferentes modalidades de educación comercial e industrial para desviar

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 100.

¹⁹² Follari, Roberto, “La declinación de la educación en Argentina: de vanguardia ‘civilizadora’ a rutina irrelevante (1880-1980)”, en: Roig, Arturo (comp.), *Argentina del 80 al 80, Balance social y cultural de un siglo*, UNAM, Serie Nuestra América, México, 1993, p. 89.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 116.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p.117.

la demanda de los Colegios Nacionales que llevarían a los estudios universitarios, sin mucho éxito en las clases medias, que anhelaban títulos profesionales para sus hijos. Además, “las propias características de la estructura productiva, basada en la explotación extensiva de la riqueza de la pampa, con una industrialización incipiente dominada por talleres artesanales que requerían escasa tecnología y un crecimiento constante del sector terciario, especialmente comercio y servicios, hacía poco necesaria una acentuada especialización técnica dentro de la enseñanza formal.”¹⁹⁵ Sin embargo, para los hijos de las clases más favorecidas de provincia, que no tenían muchas posibilidades de ascenso social en una economía estancada, la educación secundaria representaba un camino para la obtención de un empleo en la administración pública o para ingresar a las universidades.

3.3.- La educación superior: Escuelas Normales y Universidades

Para una expansión educativa acelerada, se necesitaba, por supuesto, un aumento rápido de maestros para atender las necesidades de los niños; la creación de Escuelas Normales era urgente. En 1870 se estableció la Escuela Normal de Paraná, cuyo director es traído de Estados Unidos, así como parte del personal docente, y en 1875 la segunda Escuela Normal en Tucumán, bajo el mando del mismo director; después siguieron las escuelas en San Luis y Corrientes. En el famoso Congreso Pedagógico de 1882, se discutió este problema apremiante y se caracterizó al maestro de entonces como un personaje que no cumplía ni siquiera con lo más mínimo de las habilidades de un docente: “[...] el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión que pasa por la enseñanza como por un puente.”¹⁹⁶ Este panorama empezó a cambiar con la profesionalización del trabajo del maestro en las Escuelas Normales, sólo entre 1880 y 1890 se crearon veinticuatro. Aún así, entre los docentes seguían ejerciendo los maestros sin título por exigencias de la expansión escolar.

Sin embargo, la evolución de la matrícula en estas nuevas instituciones fue muy lenta, y

¹⁹⁵ Chiroleu, Adriana R., “La Reforma Universitaria”, en: Falcón, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Nueva Historia Argentina, tomo VI, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000, p. 360.

¹⁹⁶ Groussac, Paul, “El estado actual de la educación primaria en la República Argentina; sus causas, sus remedios”, en: *El Monitor de la Educación Común*, no. 738, junio 1934, citado por Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1970, p. 145.

en 1895, retrocedió. A pesar de que se habían pedido mayores sueldos y prestaciones para los futuros maestros, no se tomó ninguna medida para mejorar su condición económica y social. Por otro lado, se reclutaron los estudiantes normalistas entre los estratos sociales medios-bajos de la sociedad, ofreciéndoles becas con la condición de que se dedicaran después a la docencia y no consideraran estos estudios como preparatorios para otras profesiones. Al mismo tiempo creció la presión de incorporar los estudios normalistas a las universidades, de manera que a finales del siglo, la recién creada Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se componía de una mayoría de estudiantes normalistas, hecho semejante en la misma facultad de la Universidad Nacional de México, en los años veinte. Todos estos factores (falta de prestigio social, mala remuneración, etc.) contribuyeron a que desde un comienzo el magisterio se pensara como un trabajo de mujeres, justificado en la idea de la mujer es una como “maestra natural”; y se hizo manifiesto en la ley 1420 que indicaba que los primeros grados de la escuela primaria tenían que ser atendidas por maestras.

A pesar de todos estos problemas en la profesionalización del magisterio, hubo un notable progreso en la calidad de la educación:

Primero, porque se efectuó un reemplazo casi total del antiguo magisterio sin título ni capacidad probada por otro que, por lo menos teóricamente, ofrecía mayores garantías para el desempeño eficaz de su tarea. Y segundo, porque el aumento de maestros hizo variar significativamente la proporción de alumnos que atendía cada uno. En 1870, el promedio para todo el país era de 54 alumnos por maestro, mientras que en 1890 era de 35.¹⁹⁷

Dentro de la expansión educativa antes descrita, aumentó también la educación universitaria, aunque a un ritmo más lento, el mismo fenómeno que observamos en México en estos mismos años: hacia 1910 había alrededor de seis mil alumnos universitarios en Argentina, en 1918 había 8 mil 634 estudiantes universitarios y diez años más tarde ya eran 20 mil 185, la mayor parte (78%) en la Universidad de Buenos Aires, el resto se repartía entre las otras dos universidades existentes, la de Córdoba (8%) y la Universidad de La Plata (14%)¹⁹⁸. Después de la expansión de la escuela

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 157.

¹⁹⁸ Si la Universidad de Córdoba había nacido en 1613 como Colegio Máximo, la de Buenos Aires fue fundada en 1821 y la de La Plata en 1905, la Universidad de Santa Fe fue creada en 1889 como

primaria y secundaria, aumentó la demanda en las universidades, institución aristocrática y tradicional, símbolo de la oligarquía. A pesar de los muchos intentos de frenar la expansión de la educación universitaria, el gobierno de Hipólito Irigoyen y el movimiento estudiantil de Córdoba reforzaron este desarrollo, como veremos más adelante, ya que facilitaron el acceso más amplio a las instituciones de educación superior por medio de una democratización institucional. El crecimiento de la matrícula universitaria, que ya había sido una constante en los años anteriores a esta fecha, se aceleró por los hechos de Córdoba.

La Universidad de Córdoba se surgió en el siglo XVII; la de Buenos Aires fue fundado en la década de 1820, y la facultad de Filosofía y Letras en los inicios del siglo XX, sin embargo, “era lugar de familias de linaje, y se llegaba a docente como una función altamente honorífica propia de juristas, médicos afamados y algunos filósofos de talla.”¹⁹⁹ Las universidades seguían conservando su tradicionalismo y su inmovilismo sin darse cuenta de la enorme transformación social experimentada por el país. Esto había producido el ascenso económico de grandes sectores sociales que empezaron a demandar una mayor participación en los espacios político, social y cultural. Desde 1912, con la ley 8 mil 871, llamada “Saénz Peña”, que decretó el sufragio universal masculino, secreto y obligatorio para mayores de 18 años y que trajo consigo una ampliación de la participación política, aunque excluía a las mujeres y a los extranjeros de ambos sexos, la oligarquía veía problemática un triunfo en las urnas. Sin embargo, conservaban a la mayoría parlamentaria, al poder judicial y la universidad como bastiones del poder. El surgimiento del radicalismo y la presión de las clases medias empezaron a cambiar este panorama a partir de 1918, como vamos a ver más adelante. “La universidad era pues un objetivo, una meta, un ‘oscuro objeto de deseo’ para los grupos tradicionales, entonces en retirada estratégica.”²⁰⁰

Los sectores populares de la población seguían excluidos de las aulas universitarias, como en la mayoría de los países. Adriana R. Chiroleu, citando a Torcuato Di Tella,

Universidad Provincial y se nacionalizó después de la Reforma Universitaria, y la de Tucumán surgió en 1921.

¹⁹⁹ Follari, Roberto, “La declinación de la educación en Argentina: de vanguardia civilizadora a rutina irrelevante (1880-1980)” en: Roig, Arturo (comp.) *Argentina del 80 al 80, Balance social y cultural de un siglo*, UNAM, 1993, Serie Nuestra América, p. 105.

²⁰⁰ Chiroleu, Adriana R., “La reforma universitaria”, en: Falcón, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Nueva Historia Argentina, tomo 6, Ed. Sudamericana, Buenos Aires 2000, p. 362.

explica este interés tan especial de los grupos medios de provincia en la educación universitaria: “[...] los sectores medios del interior del país, aunque reducidos en número y débiles en su poder económico, tenían sin embargo importantes tradiciones culturales que se aunaban a las dificultades para lograra movilidad social ascendente a través del ejercicio de actividades productivas.”²⁰¹ Para ellos era inaccesible la propiedad de tierras, símbolo de distinción, e inestables sus fortunas grandes o pequeñas; qué mejor que el logro de un título universitario para sus hijos, para mantener o mejorar su posición social y económica. Así nacieron las universidades de La Plata, Santa Fe y Tucumán, por presiones de los grupos dominantes de estas provincias como alternativas a las dos “tradicionales” de Córdoba y Buenos Aires.

4.- México: La clase media y la educación universitaria en su contexto histórico

4.1.- De la colonia a la Independencia

En México, durante la época colonial, la estructura de clases se caracterizó por dos aspectos: una subordinación de la vida económica de las colonias a las necesidades de la metrópoli; y el establecimiento y la permanencia de un sistema de privilegios basado en criterios étnicos. Las administraciones regionales y locales de las colonias eran parte de una jerarquía rígida que dependía directamente de la corona española; ella ocupaba las posiciones más importantes en la administración y controlaba la legislatura. En lo económico se orientó la explotación y ocupación de México en las necesidades de la metrópoli, por lo que durante mucho tiempo no se pudo desarrollar un mercado interno. “En este siglo [XVIII] como en el anterior, el factor más influyente en la formación de la nueva sociedad es el sector externo: la relación con una metrópoli distante que concibió a sus colonias como proveedoras inagotables de los recursos que requería para competir con las potencias del Viejo Mundo.”

Acorde con esto encontramos una rígida distribución de privilegios según criterios étnicos regularizado por la corona española hasta el más pequeño detalle. Sólo los que habían nacido en la “madre patria” tenían la confianza de la corona, por lo que se les dotaba de privilegios económicos y político-administrativos. Ni siquiera los criollos, hijos de peninsulares pero nacidos en los nuevos territorios, tenían estos privilegios, con excepción de algunos pocos terratenientes criollos. La masa de indios, de negros

²⁰¹ *Ibid*, p. 361.

llegados como esclavos a América y de mestizos diferenciados por castas servían de mano de obra barata. Según Othón de Mendizábal²⁰² alrededor de año 1800 tenemos la siguiente distribución de la población según criterios étnicos:

Españoles nacidos en la península	70 000
Criollos	1 245 000
Indios	3 100 000
Negros	10 000
Castas	1 412 000

El rango étnico determinaba en gran medida la movilidad social en esta época porque dependía de la pertenencia a uno de estos grupos.

4.2.- Desarrollo económico y crecimiento de las clases medias durante el gobierno de Porfirio Díaz

Desde mediados del siglo XIX, en México y en muchos otros países latinoamericanos, se dio preferencia a una solución económica por encima de una solución política a los problemas suscitados por la Independencia, porque parecía significar la panacea para los males que afligían a las nuevas repúblicas. La obsesión por el desarrollo económico dominó en la época comprendida entre 1850 y la Primera Guerra Mundial, como había dominado la idea del *desarrollo* de regímenes políticos adecuados en el período anterior. Engranada la política nacional en el progreso económico y dado la carga de atraso económico heredada de la época colonial, los resultados fueron impresionantes

Durante el porfiriato (1876-1910) México vivió una época de prosperidad económica, aunque ésta se acompañó de una distribución de la riqueza en extremo desigual y de un régimen que limitó la libertad de sus ciudadanos especialmente en el ámbito político. Los dos pilares de la política económica de Porfirio Díaz fueron la inversión extranjera y la transformación de la agricultura local y regional en una agricultura de exportación. Como México carecía de capital propio para un desarrollo económico, había que crear las condiciones para atraer inversiones extranjeras: una pacificación del país, el pago de la enorme deuda externa y la ampliación de la infraestructura, sobre todo la

²⁰² Othon de Mendizábal, Miguel, El origen histórico de nuestras clases medias, en: Varios autores, *Las clases sociales en México*, ed. Nuestro Tiempo, México, 1980, p. 9.

construcción acelerada de una red ferroviaria. Más de la mitad del total de la inversión extranjera en 1911 estaba constituida por inversiones en ferrocarriles y en bonos del gobierno mexicano.²⁰³ En segundo lugar se encontraban las inversiones en las actividades orientadas hacia la exportación minera, agrícola y ganadera; en tercer lugar se encontraban las inversiones de inmigrantes en la producción industrial para el mercado interno de México.

Estas inversiones también se diferenciaban según los países de origen de los inversionistas: las norteamericanas, aunque presentes en todas las ramas económicas, fueron mayores en los ferrocarriles y en la minería; los capitales británicos se encontraban en la minería, la agricultura y la ganadería, los franceses, miembros de la próspera colonia francesa, apoyada por capital francés metropolitano, invirtieron sobre todo en la fundación de empresas bancarias, que servían al financiamiento público y privado. Las inversiones alemanas que llegaron tarde se concentraron en la industria hidroeléctrica y cervecera, pero también en emisiones ferroviarias y en actividades financieras. Aparte de impulsar los transportes y comunicaciones, la ampliación de las líneas telegráficas, y emplazar el gas por la electricidad en el alumbrado público de las ciudades en crecimiento, se dio un gran impulso a la minería y a la exportación de petróleo, de manera que México ocupó en 1911, el tercer lugar en la producción mundial de crudo con 25 millones de barriles al año.²⁰⁴ Sin embargo, como consecuencia de esta política se desarrollaron enclaves económicos bajo el mando de empresas extranjeras, de manera que tres cuartas partes de la minería estaban en estas condiciones, mientras que la explotación del petróleo estaba a cargo de empresas norteamericanas.

Por otro lado, y estrechamente vinculado con lo anterior, estaba la transformación de la agricultura local o regional en una agricultura de exportación, como otra de las piedras angulares de la política económica del gobierno de Porfirio Díaz. Condición para ello fue la concentración de la tierra cultivable en pocas manos desde las Leyes de Reforma que habían puesto las propiedades del clero y las tierras de las comunidades indígenas en circulación, reforzado por la política de colonización y de deslinde impulsada por el

²⁰³ Leal, Juan Felipe, *La burguesía y el estado mexicano*, Ediciones El Caballito, México, 1972, p. 88.

²⁰⁴ Johnson, John J., *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*, Librería Hachette S.A., Buenos Aires, 1961, p. 53.

nuevo gobierno. Este proceso se realizó de manera distinta en las diferentes zonas de México: en el norte las haciendas, frecuentemente en manos de norteamericanos y españoles, crecieron a costa de las tierras incultas y la agricultura de tipo comercial estaba fundada en la cría de ganado y el cultivo de productos de exportación, como algodón, tomate y trigo. En la Meseta Central, las haciendas crecieron a expensas de las comunidades indígenas, estaban en manos de terratenientes mexicanos y se dedicaban a la agricultura de autoconsumo en tierras sin irrigación y en las tierras de irrigación al cultivo de granos para abastecer a las ciudades del interior. Un caso especial fue el Estado de Morelos, donde se desarrolló una industria azucarera de exportación muy próspera. En el sur y suroeste de México, tanto terratenientes mexicanos como extranjeros tenían una agricultura de exportación productora de henequén, café y tabaco.

La forma predominante de producción agrícola era la hacienda como una unidad de producción que incluía los propietarios, el administrador, los peones, los medieros y aparceros, y que por su organización y sus características físicas tendía a ser autosuficiente. La población de las haciendas rara vez era menor que cien habitantes y ocasionalmente mayor de varios miles.

Mientras la producción agrícola de exportación (café, azúcar, henequén, algodón) se organizó en haciendas de grandes extensiones y muchas veces en manos de extranjeros en las tierras fértiles, la producción de alimentos agrícolas para el consumo nacional se tenía que limitar a las regiones de difícil acceso y de poca fertilidad, lo que produjo un retroceso en la producción alimenticia de consumo nacional. [...] al tiempo que se incrementaba notablemente la producción de algodón, cacao, caña de azúcar, tabaco, henequén, vainilla etc., la producción de frijoles, maíz y trigo declinaba de un índice 100 en 1877 a índices de 79, 78 y 87, respectivamente, en 1907; y entre 1903 y 1912 se tenían que realizar importaciones de alimentos por un valor de 121 millones de pesos.²⁰⁵ Por otro lado, el alza de los salarios no se mantuvo en paralelo al nivel de elevación de los precios. “La agricultura [...], prosperaba en un sentido y se rezagaba en otro.”²⁰⁶

El sistema ferroviario fue diseñado para servir a las necesidades de la exportación; para

²⁰⁵ Cueva, Agustín, *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, ed. Siglo XXI, México, 1981, p. 94.

²⁰⁶ Leal, Juan Felipe, *op. cit.*, p. 99.

comunicar los centros productivos en México entre ellos, con los Estados Unidos y los puertos para el comercio exterior. Pero sirvió igualmente para la integración cada vez mayor de los mercados locales al intercambio nacional e internacional de mercancías. Entre 1877 y 1910, el valor de las exportaciones se elevó más de 600% en términos reales, y además se diversificó, de manera que en 1904, el oro y la plata representaron menos del 50% del valor de las exportaciones. Sin embargo, México dependía casi por completo de los precios de las exportaciones que tendieron a deteriorarse a principios del siglo XX. La inversión de capital nacional en las ramas de la economía de exportación era escasa, más bien se encontraba en la industria manufacturera para el mercado doméstico. Las fábricas modernas fueron apareciendo en las diferentes ramas de la industria: tejidos de algodón, lana, lino, yute y confección textil; fabricación de calzado, de papel, de loza y vidrio, de cemento y materiales para construcción; de piloncillo, pastas y conservas alimenticias, de cerveza y alcohol destilado, de cigarros y cigarrillos; de jabón y otros artículos químicos. Esta industria nacional abastecía sobre todo a las nuevas capas medias y bajas urbanas y a la población rural. Allí se empezó a formar el incipiente proletariado mexicano, compuesto en su mayoría por artesanos sin trabajo y peones sin calificación expulsados del campo.

Las nuevas fábricas florecieron sobre todo en las inmediaciones de las grandes ciudades como (México, Guadalajara y Puebla), o en nuevos centros urbanos (Monterrey y Orizaba). Esta era una de las razones del crecimiento urbanos, que servía como un gran centro comercial, aparte de que era un punto de convergencia de sistemas de transporte, o estaba vinculado a la explotación minera, o y la agricultura de exportación. Además, tras la promulgación de la Ley General de Instituciones de Crédito, en 1897, los dos bancos de mayor importancia en México, el Banco Nacional de México y el Banco de Londres y México, empezaron a abrir sucursales en las ciudades de provincia, donde se aceptaban los billetes emitidos por estos dos bancos, mientras los billetes de bancos de provincia que no podían abrir oficinas en la Ciudad de México, sólo tenían validez en su estado.

La política económica porfirista trastocó toda la estructura social. Surgió una burguesía industrial y, con ella, un proletariado industrial; una burguesía agroexportadora y enclaves imperialistas, pero también una clase media de profesionales liberales, burócratas, maestros, empleados de oficina, técnicos, directores, gerentes y funcionarios

de empresas comerciales o industriales, todos ellos relacionados con un ambiente urbano. Sin embargo, México seguía siendo un país mayoritariamente agrícola, y el avance de la clase media era muy limitado. Notamos un cierto crecimiento de la clase media autónoma, que se ocupó del comercio local y nacional, o la que era propietaria de pequeñas manufacturas o fabricas, a pesar de que la gran mayoría de la propiedad de tierra y medios de producción seguía siendo de empresarios extranjeros. Sin embargo, muchos de los artesanos y pequeños comerciantes en las ciudades y los pequeños propietarios rurales fueron los más afectados por los cambios económicos; los artesanos fueron desplazados por la producción industrial y se convirtieron en obreros, su número aumentó entre 1895 y 1910 de 553 mil personas a 606 mil personas,²⁰⁷ y el proceso de la concentración de la tierra hacía muy difícil la vida de los rancheros.

También creció la clase media dependiente, es decir una clase media urbana relativamente calificada, ya que la consolidación del Estado nacional y con ello la ampliación de las funciones de la administración pública, llevaron a una mayor demanda de personal de servicios y de administración. “De toda suerte, pues, estaba desarrollándose una ‘clase media’ urbana, relativamente calificada, como lo reflejan índices tales como la cuadruplicación de la circulación de periódicos, entre 1893 y 1907; en aumento de los empleos de oficina, y el marcado ascenso de la tasa de alfabetismo.”²⁰⁸ Se parte de la idea que cerca de 2.4% de la población trabajó en 1910 en el ámbito de servicios y en la burocracia, lo que equivaldría a 370 mil personas.²⁰⁹ El número de académicos, considerados a su vez miembros de la clase media, de los cuales una gran cantidad eran maestros, llegó a 147mil.²¹⁰ Durante este gobierno se privilegiaron por ello los intereses extranjeros y de la pequeña clase alta nacional; en cambio la parte económicamente autónoma de la clase media no logró hacer oír sus intereses. Su situación económica no estaba asegurada ya que los sueldos eran muy modestos la mayoría de las veces, y con ello el ascenso era social muy difícil de lograr.

Se trataba de una categoría social que no podía aspirar al ascenso social ni a la estabilidad, puesto que las posiciones dirigentes de la industria, el comercio y la administración pública estaban monopolizadas por los empleados extranjeros y la

²⁰⁷ Rosenzweig, Fernando, ¿?

²⁰⁸ Leal, Juan Felipe, *op. cit.*, p. 112.

²⁰⁹ González Cosío, Arturo, *México: cuatro ensayos de sociología política*, UNAM, México 1972, p. 60.

²¹⁰ González, Luis, “El liberalismo triunfante”, en: *Historia General de México*, El Colegio de México, México 1981, p. 998.

plutocracia criolla. De otra parte, la dictadura de Díaz y la longevidad de su régimen le cerraban la vía de ascenso tradicional que toda renovación de la administración trae consigo.²¹¹

La lucha por el poder político, que siempre estuvo ligada a la influencia en el desarrollo económico, era para gran parte de la clase media la lucha contra una estructura de clase cerrada condicionada económicamente y sancionada políticamente, ya que permitía sólo de manera muy limitada una movilidad ascendente.

De esta manera se puede decir que los sectores medios en la sociedad mexicana constituían una minoría, y que hasta 1900 podían ser considerados una delgada capa intermedia que separaba las clases altas de las clases bajas. Su crecimiento posterior fue estimulado por las exigencias de la tecnología, la expansión de la educación institucionalizada y las funciones del Estado. Siendo las capas medias tan heterogéneas y por ello difíciles de definir, había cierto grado de cohesión política y de continuidad de intereses comunes gracias a seis elementos que, según John J. Johnson son: 1) Eran predominantemente urbanos; 2) tenían una educación bastante superior a la media y eran partidarios de la educación pública universal; 3) estaban convencidos que el porvenir de sus patrias estaba unido a su industrialización; 4) eran nacionalistas; 5) creían que el Estado debía intervenir activamente en los campos social y económico, y 6) apoyaban la formación de partidos políticos organizados como unidades políticas sustituyendo a las familias.²¹²

Antes de 1900, el requisito de la educación era de los más importantes, ya que esta capa social media se componía en gran medida de miembros de las profesiones libres, maestros y burócratas con una educación humanista. La creciente industrialización requirió más adelante de jóvenes con una formación científica, y las escuelas de comercio comenzaron a producir semiprofesionales de empleo inmediato. De esta manera la exigencia de una educación pública de calidad se convirtió en la bandera política de las capas medias.

²¹¹ Leal, Juan Felipe, *La burguesía y el estado mexicano*, ed. El Caballito, México 1972, p. 113.

²¹² Johnson, John J., *op. cit.*, p. 28.

4.3.- Educación superior y clases medias

Durante los largos años del gobierno de Porfirio Díaz, la educación superior no jugó un papel importante para las clases altas ni para las clases bajas, los hijos de la pequeña clase alta estudiaron en el extranjero y las clases bajas por su situación económica desoladora no tuvieron posibilidades reales de llegar a las instituciones de educación superior. Era la clase media quien tenía suficientes medios y un interés especial para enviar a sus hijos a las instituciones de educación superior; buscaron lograr para ellos un ingreso asegurado y eventualmente cierta influencia en la administración pública. Estudiar en una institución de educación superior estaba ligado desde un principio y en gran medida al prestigio social, y los títulos profesionales tenían cada vez más importancia en la sociedad, ya que los títulos nobiliarios se habían abolido después de las guerras de Independencia. De esta manera, y frente a una estructura de clases cerrada, la educación superior se convirtió en un enemigo del orden establecido, ya que proveía a sus estudiantes de las justificaciones para participar en el poder y la riqueza. A los mecanismos tradicionales de reproducción (la herencia, la pertenencia racial, el matrimonio, el compadrazgo, etc.), se enfrentaron las capacidades intelectuales adquiridas en las instituciones de educación superior. La ampliación de la educación institucionalizada, y con ello su importancia en el pensar de las clases medias emergentes, está ligado desde un principio al papel cada vez más amplio de la clase media como fuerza política.

La educación institucionalizada, que era tradicionalmente proveía cultura a las clases dominantes durante el siglo XIX, se había convertido en un mecanismo social de repartición de posiciones, era especialmente importante para la influencia en las instituciones políticas, pues había producido un nuevo grupo durante el gobierno de Porfirio Díaz, los “Científicos”. Sin embargo, este grupo se encontró cada vez más en la contradicción entre la exigencia de las generaciones nuevas de “académicos” de participar en el poder, y su interés personal por mantener sus posiciones de poder por el mayor tiempo posible. Por ello, la Revolución de 1910 también fue un conflicto entre la clase media estable y la emergente, ya que la primera negó reconocer a la educación institucionalizada como mecanismo social de repartición de posiciones en la práctica política y así impidió la integración de las partes intelectuales de la clase media en la

administración pública.²¹³

Los estudiantes de las instituciones de educación superior desarrollaron una autoestima cada vez mayor, y una conciencia de ser los promotores del cambio en el país, lo que se manifestó en la búsqueda de influencia política y en la idea de ser vocero de las clases bajas, ya que sus capacidades intelectuales les permitían formular sus exigencias. El papel social que jugó la educación institucionalizada en la autoestima en la clase media, y la conciencia de la diferencia de intereses entre clase alta y clase media estable, por un lado; y entre éstas, y el resto de la población por otro, condicionaron después las decisiones de la política social de los gobiernos posrevolucionarios. La escuela tenía que producir un hombre nuevo, cuya conciencia y actuación se basaba en el patriotismo y nacionalismo.

Durante todo el siglo XIX la política educativa mexicana estaba impregnada de la idea que la educación institucionalizada se convertiría en un instrumento por reforzar el Estado nacional, y de progreso para el país. En este sentido, Justo Sierra en un discurso ante el Consejo Superior de Instrucción, en 1892, decía: “ La escuela es la salvación de nuestra personalidad nacional; a ella tenemos que confiar la unidad y la persistencia de nuestra lengua; la consolidación de nuestro carácter, haciendo más resistente y más flexible el resorte de nuestra voluntad; la transformación del civismo en religión.”²¹⁴

Siendo la educación la panacea para el desarrollo político y económico de México, antes y también después de la Revolución mexicana, el régimen de Porfirio Díaz y sus respectivos funcionarios encargados de la educación, apoyaron en primer lugar la construcción de teoría educativa, realizando cuatro grandes congresos pedagógicos nacionales: en 1882, 1889-90, 1890-91 y 1910. Allí se desarrollaron planes para todo tipo de educación desde básica hasta superior, la educación básica siempre como laica, obligatoria y gratuita. En estas discusiones predominaron dos corrientes de pensamiento: el liberalismo y después el positivismo, que sustituyó la libertad por el lema “orden y progreso”.

²¹³ Reithmeier, Dieter, *Mittelschicht und institutionalisierte Bildung in Lateinamerika. Das Beispiel Mexiko*, Profil Verlag, München, 1984, p. 99.

²¹⁴ Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, 1981, p. 364.

A pesar de que la obligatoriedad de la escuela primaria se sancionó en la Ley de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales del 23 de mayo de 1888 (reforzándola en la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California del 21 de marzo de 1891 que habla de uniformidad, laicismo, gratuidad y obligatoriedad), tenemos en la realidad un panorama poco alentador. La educación primaria alcanzó solo la capital de la República, donde fue inferior al 40% de la población en edad escolar; y las capitales de los estados y ciudades de importancia. Sin embargo, en 1910

[...] casi cuatro de cada cinco (mexicanos) vivía en aldeas de menos de 400 habitantes; el 70 por ciento vivía en poblados que no alcanzaban las mil almas. Innumerables civilizaciones casi independientes, sin más lazo común que el idioma español y eso solamente entre algunos, florecieron aisladas, separadas por montañas y desiertos en una época sin caminos. Había uniformidad local y diversidad regional.²¹⁵

Se calcula que en 1900, 48 mil 856 niños (26 mil 106 niños y 22 mil 750 niñas)²¹⁶ Asistían a la escuela primaria en el D.F. y Territorios, sin embargo parece que la gran mayoría de los alumnos dejó la escuela después del primer año; sólo terminaron el ciclo escolar de seis años mil 715 alumnos, lo que significa un porcentaje del 0.03 por ciento. Según el censo de 1910, el panorama al final del porfiriato era el siguiente: México tenía 15 millones 166 mil 369 habitantes, de los cuales 11 millones 343 mil 268 eran analfabetas. De entre estos últimos, 7 millones 65 mil 456 era mayores de 12 años; dos millones 168 mil 980 eran niños entre seis y doce años, y dos millones 608 mil 832 niños entre uno y cinco años.²¹⁷

El país había progresado en lo material y con ello la educación institucionalizada: en su totalidad contaba con 12 mil escuelas oficiales de primeras letras, que atendían a 700 mil alumnos, pero con una eficiencia terminal muy baja. La educación rural era prácticamente inexistente, lo que explica el alto índice de analfabetismo en México: “Casi 85 por ciento de la población era analfabeta y en las zonas rurales el porcentaje

²¹⁵Ruiz, Ramón Eduardo, *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, FCE, México, 1977, p. 29.

²¹⁶ Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, ed. Porrúa, México, 1983, p. 465.

²¹⁷Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños, Raúl (coord.), *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE, México, 1981, p. 126.

era aún más elevado. Había cientos de poblados donde nadie sabía leer ni escribir.»²¹⁸ Muy pocos alumnos terminaron la educación primaria y todavía muchos, terminarían la educación secundaria y seguirían con su educación profesional. Esto significa que la educación en general y la educación media y superior en especial, estaban restringidas a los hijos de las clases medias y altas, ya que este tipo de educación no estaba al alcance de las clases populares.

Sin embargo, a pesar del panorama desolador en la educación primaria, nos encontramos con que la educación superior recibe una atención especial durante el porfiriato. Como columna vertebral del sistema de educación superior se fundó, en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria, empezando sus actividades en febrero de 1868 con 700 alumnos externos y 200 internos, todos del sexo masculino; es hasta los años ochenta que se incorporan las primeras mujeres. La misma Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867 estableció una serie de Escuelas Nacionales: la de Jurisprudencia, la de Medicina, la de Ingenieros, la de Bellas Artes, sustituyendo en la docencia profesional a la Universidad Real y Pontificia que se había clausurado definitivamente en 1865; no es sino hasta 1910, ya al final del gobierno de Porfirio Díaz, que se abrió la Universidad Nacional de México. Gabino Barreda, alumno de Auguste Comte en París y fundador de este nuevo sistema educativo estaba convencido, de que dentro de la filosofía del positivismo era la educación superior la única posibilidad de unir el pueblo mexicano bajo una ideología orientada en la *razón* para superar religión e ideologías “no científicas”, es decir que por medio de un conjunto de verdades iguales para todos los mexicanos se lograría la unidad nacional anhelada.²¹⁹ La Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en poco tiempo en el centro de la educación superior institucionalizada en México y tuvo una expansión sin precedentes: hasta el final del siglo se cuenta con 33 instituciones de este tipo, distribuidas en todo el territorio. Igualmente se multiplicaron las Escuelas Normales (en casi todos los estados se fundó una), de manera que la carrera de profesor normalista prosperó.

En resumen, se puede decir que “Las leyes relacionadas con la educación alcanzaban ya un respetable número; pero la amarga realidad mostraba que, en el territorio de los

²¹⁸Ruiz, Ramón Eduardo, *op. cit.*, p. 21.

²¹⁹ Alvarado, María de Lourdes, “La Universidad en el siglo XIX”, en Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU-UNAM- Plaza y Valdés, 2001, p. 89.

hechos, la educación le importaba al gobierno menos que otros renglones, a pesar de las nuevas decisiones y creaciones, debidas en gran medida a la iniciativa personal de Sierra más que al cuidado del gobierno.”²²⁰

Justo Sierra, portavoz de un grupo político minoritario, percibía la urgente necesidad que tenía México de elevar su nivel cultural; de mejorar la educación que se impartía en las diversas Escuelas Nacionales; de fomentar y, aún, crear su propia ciencia, de pugnar por la autosuficiencia científica y tecnológica, y por último, de dar unidad institucional y coherencia ideológica a la estructura educativa. Por ello, presentó en 1881 ala Cámara de Diputados un proyecto de ley para establecer en México una universidad, objetivo que logró como secretario de Instrucción Pública en 1910 durante los últimos meses del régimen de Porfirio Díaz.

4.4.- La Revolución Mexicana y la importancia de la educación institucionalizada

la juventud de la época posrevolucionaria es producto del viejo régimen, al tiempo que sus familias son producto de las estructuras sociales del siglo XIX y de los cambios producidos por la Revolución Mexicana. Lo que llama la atención inmediatamente es el hecho de que eran muy pocos los jóvenes que, después de haber cursado la escuela primaria y los años en la Escuela Nacional Preparatoria, llegan a las diferentes facultades y escuelas, de manera que sí podemos considerarlos una elite en un país con casi 80% de analfabetas. Eran jóvenes hijos de las nuevas clases medias urbanas en un país predominantemente rural donde 81.2% vivía en poblaciones de menos de 5 mil habitantes.²²¹

Tampoco ha de extrañarnos que, en estos años, los egresados de la Universidad Nacional de México, se convertirían en las nuevas clases medias y altas del país, producto de la política económica del porfiriato y, por supuesto, de la redistribución de la riqueza consecuencia de la Revolución Mexicana; elites modernizadores que construirían el México moderno, el México de hoy. Muchos ejercieron las profesiones libres, como abogados o médicos, los mismos que desde sus trincheras contribuyeron a la creación de las instituciones del México moderno, como son el Seguro Social, el

²²⁰Meneses Morales, Ernesto, *op. cit.*, p. 500.

²²¹Ondorica, Manuel y Lezama, José Luis, “Consecuencias demográficas de la Revolución Mexicana”, en: *El Poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, CONAPO- Secretaría de Gobernación, México, 1993, tomo IV, p. 43.

sistema judicial, el Banco de México, la diversidad de la administración pública etc. Pero también hay muchos profesionistas egresados de la Universidad Nacional que entran a la política como secretarios, subsecretarios, embajadores y presidentes de México en los años siguientes. Dentro de esta institución de educación superior no sólo se formó una elite de futuros profesionistas, el hecho de pertenecer a la Universidad Nacional como estudiantes, profesores; directores de facultades y escuelas, de academias, de agrupaciones culturales, los convierte en un grupo de influencia y de poder. Todos ellos tienen acceso al secretario de Educación Pública y el rector por supuesto mantiene una relación estrecha con el presidente ya que éste lo nombra.

Por otro lado influyeron y determinaron en muchas ocasiones a la opinión pública: los estudiantes escriben en los periódicos, de hecho en alguna época existieron las “páginas estudiantiles”, especialmente en *El Universal*, que fue un periódico cercano a los estudiantes. Sólo hay que revisar las discusiones en los periódicos y revistas de la época sobre los muy diversos asuntos de importancia, y allí encontramos los nombres de muchos de los universitarios. De manera que me parece que se puede caracterizar a los estudiantes universitarios, futuros profesionistas, como una elite cultural en la época posrevolucionaria y quizás hasta hoy en día.

En general, las elites se distinguen en una sociedad por percibir ingresos mayores, privilegios especiales y un estatus más alto que la mayoría de la población²²². Son la suma de los ocupantes de las posiciones de poder, cuyas decisiones pueden tener consecuencias para toda la sociedad, es decir que pueden contribuir a la permanencia o al cambio de las estructuras sociales. Las elites ocupan los lugares de mayor prestigio en la escala de poder o de prestigio en base a calificaciones socialmente aceptadas como podría ser el criterio étnico, la pertenencia a la nobleza, la posesión de tierras o de capital o de tener ciertas competencias profesionales. Se distinguen claramente de las masas y en caso de ser nuevas elites también de los grupos elites anteriores, los que determinaron los criterios de su reclutamiento y pertenencia para ocupar los lugares altos en la sociedad. Una elite cultural es el grupo de prestigio influye en los poseedores del poder, no al comportamiento de los individuos comunes, y que pueden ser

²²² Bottomore, Thomas B., Bolte, Karl Martin, Recker, Helga, Horstmann, Kurt, “Soziale Schichtung und Mobilität”, en: König, René (ed.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 5*, Stuttgart, 1976, p. 12.

universitarios, artistas, escritores, etc. Los intelectuales en especial son los portadores del conocimiento teórico que es importante para el desarrollo económico y cultural de una sociedad. Ellos son los expertos en ciencias naturales y sociales, pero también son los críticos y observadores de la sociedad y, en América Latina, muchas veces los que ocupan lugares importantes en los movimientos revolucionarios y nacionalistas. Estas elites modernizadoras parecen tener un papel especial en los países en vías de desarrollo.

Si hablamos de grupos sociales de diferente prestigio, hablamos de grupos de diferente estatus, hablamos de estratificación social. Origen social, profesión, descendencia étnica y otros factores pueden jugar un lugar importante, sin embargo en una sociedad industrial moderna se determina el lugar que se ocupa dentro de la estratificación social en gran parte por medio del estatus profesional. La clase social determina la profesión de una persona en muchos casos y no la profesión a la clase social; pero una movilidad social muy marcada como la que tenemos en México durante el siglo XX, también hace lo contrario. Especialmente los miembros de profesiones muy prestigiadas, como pueden ser los abogados, los médicos y la alta burocracia, desarrollan criterios de reclutamiento de sus miembros, maneras de perpetuarse, de excluir a los no apropiados; y sobre todo luchan para elevar su importancia en competencia con otros grupos.

Cada época histórica y cada país o grupos de países toman en cuenta criterios diferentes en sus sistemas de estratificación social. Aparte de los ya mencionados, puede ser la pertenencia a grupos étnicos o grupos idiomáticos como resultado de inmigraciones o conquistas, pero sin duda el grado de educación formal de un individuo o de un grupo de personas influye o determina su posición en la sociedad. A los mecanismos tradicionales de reproducción dentro del sistema existente de clases sociales, como son la herencia, el casamiento y el compadrazgo se enfrentan ahora habilidades intelectuales que se pueden adquirir en las universidades. En esto se basa la exigencia de los miembros de las clases medias de más y mejores escuelas.

Si hablamos aquí de una *elite cultural* con el fin caracterizar a los estudiantes de la Universidad Nacional, si partimos de la idea que fueron muy pocos los mexicanos que llegaron a altos niveles de educación, entonces primero hay que preguntarse, cuál era la población mexicana entre 1910 y 1929, para después analizar el sistema educativo en el

mismo periodo de tiempo, y así tener una idea del grado analfabetismo y la poca asistencia de los niños a las escuelas primarias. Así podremos probar que sólo una minoría de los jóvenes mexicanos tenía acceso a la educación universitaria.

A finales del siglo XIX la población en México ya pasaba los 11 millones de habitantes, y al término del gobierno de Porfirio Díaz, en 1910, la población era de un poco más de 15 millones de personas²²³. La Revolución tuvo diversos efectos sobre el desarrollo de la población: aumento de la mortalidad, disminución de la natalidad y una gran movilización de personas hacia el extranjero. Todo esto se reflejó en el censo de 1921 que arrojó un número menor al de 1910 en cerca de un millón de personas. Sin embargo, una vez terminada la Revolución, se inicia el período de reconstrucción del país, y el crecimiento demográfico retomó la evolución que se venía observando a principios de siglo, llegando en 1930 a 16 millones 552 mil 722 habitantes. Desde entonces el crecimiento de la población ha sido constante.

México: población total²²⁴

Fecha del censo	Población total censal
28 octubre de 1900	13 607 259
27 octubre de 1910	15 160 369
30 noviembre de 1921	14 334 780
15 mayo de 1930	16 552 644

Pero veamos más detalles: A pesar del desarrollo económico constante durante el gobierno de Porfirio Díaz en el ramo textil, acerero, metalúrgico, de la construcción y de la producción agrícola de exportación hasta 1907; así como de las actividades relacionadas con los ferrocarriles y el petróleo, hay que mencionar la fuerte declinación de la agricultura campesina entre 1880 y 1910, la disminución de los salarios hacia los últimos años antes de la Revolución de 1910. Durante la Revolución este panorama se complica al surgir problemas de hambre y pobreza extrema. “[...] en 1915, el maíz registró un aumento de 500 por ciento, el frijol de 700 por ciento y el arroz de 800 por

²²³ Reyna Bernal, Angélica, “El pensamiento y la política poblacionista en el México de la primera mitad del siglo XX” en: *El Poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, CONAPO-Secretaría de Gobernación, tomo IV, México, 1993, p. 33.

²²⁴ Ondorica, Manuel y Lezama, José Luis, *op. cit.*, p. 51.

ciento. Aún con el surgimiento de instituciones de asistencia [...], en la capital y en diversas entidades los estragos del hambre fueron responsables del 9 por ciento del total de las muertes registradas en 1915.”²²⁵

Otro elemento que influyó negativamente en el desarrollo de la población entre 1900 y 1920, fueron el de las epidemias: la fiebre amarilla, entre 1900 y 1919; la peste bubónica, en 1902; el tifo, que en 1903 provocó 10 mil muertes; la viruela, en 1916.²²⁶ Para Gilberto Loyo, la epidemia de influenza española que ingresó al país en 1918, fue el factor único más importante de la declinación de la población entre 1910 y 1921.²²⁷

A esto hay que añadir la disminución de la natalidad, es decir la disminución de la población de niños de menos de 10 años, también por la mortalidad elevada de niños. Por otro lado, una parte importante de la población mexicana migró a EU, Cuba y Guatemala a causa de los hechos revolucionarios. Y no hay que olvidar que aproximaciones hechas para el período 1895-1910 señalan una esperanza de vida cercana a los 30 años, y para 1930 de 37 años.²²⁸ “En síntesis, el efecto de la Revolución no es la pérdida de un millón de personas como se ha señalado en diversas ocasiones; la pérdida contada en esta ocasión es de 2 874 653 personas, 49 por ciento debido a la mortalidad, 38 por ciento a los que dejaron de nacer y 13 por ciento a los que emigraron a los Estados Unidos.”²²⁹

De especial interés para las cuestiones de educación superior en México, es el desarrollo de la población urbana dentro de este período, ya que los estudiantes universitarios son habitantes de las ciudades grandes. Además ésta, la población urbana, es la que menos resintió los efectos de la Revolución Mexicana, ya que las ciudades de mayor tamaño, sobre todo las de 100 mil habitantes y más, son las que muestran un mayor dinamismo y terminan concentrando cada vez más población, en especial el área urbana de la ciudad de México, por la actividad industrial que allí se concentra, y por ofrecer más seguridad durante los hechos revolucionarios. En realidad, ya desde principios del siglo XX podía observarse una tendencia a la concentración de la población en las ciudades y al poblamiento de la frontera norte, la cual absorbía 16.5% de la población nacional en

²²⁵ *ibid*, p. 37.

²²⁶ *idem*

²²⁷ *ibid*, p.40.

²²⁸ Alba, Francisco, “Mortalidad”, en: *Dinámica de la población de México*, El Colegio de México, México, 1970, p. 12-14.

²²⁹ Ondorica, Manuel y Lezama, José Luis, *op.cit.*, p. 52.

1910, en contraste con el 11.9% de 1877, y el 6.7% de 1800.²³⁰

En 1910, los habitantes de las capitales representaban 7.83% de la población en el país, su número aumentó para 1921 a 11.43%, y para 1930 alcanzó 13.69 por ciento.²³¹ Este proceso de concentración urbana se aceleró durante el período de la Revolución lo que obedeció fundamentalmente a la búsqueda de seguridad personal. Se calculó en 1922 que de diez a quince mil hacendados huyeron a las ciudades; en la capital del país se concentraron unas 100 mil personas procedentes de las capitales y ciudades más importantes de la provincia, además de que unos 50 mil campesinos empezaron a trabajar en las ciudades.²³²

A partir de la Revolución Mexicana se empezó a vislumbrar una nueva sociedad que ya no se dividía en hacendados, peones y una reducida clase media, sino que se caracterizó por el crecimiento constante de las clases medias; por una creciente movilidad social, un bienestar para partes más grandes de la población; por una diferenciación social más compleja, y también por un mayor nacionalismo, es decir por un sentimiento más generalizado de pertenencia a una comunidad nacional.

Aunque este panorama empezó a cambiar lentamente con las reformas y los cambios en el ámbito educativo resultado la Revolución Mexicana, con la nueva definición en la Constitución Política de 1917, la fundación de la Secretaría de Educación Pública y la aplicación de los proyectos educativos de José Vasconcelos y Moisés Sáenz durante los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. El centro de atención de los gobiernos posrevolucionarios era la alfabetización y la educación popular.

La nueva Constitución de 1917 puso fin a años de la lucha armada, y definió con cierta claridad el proyecto político del nuevo Estado revolucionario. La Constitución de Querétaro formó las bases del nuevo sistema por la conciliación de las diversas clases sociales y su sometimiento a un Estado fuerte y paternalista con el presidente de la República como centro de la nueva organización política. Esto se iba a lograr por medio

²³⁰Alba, Francisco, "La población en un sistema sociopolítico en crisis: México antes de la Revolución" en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol 5, no. 3, sept.-dic.1990, El Colegio de México, México, 1990, p. 711-727.

²³¹Ondorica, Manuel y Lezama, José Luis, *op. cit.*, p. 44.

²³²*ibid*, p. 44.

de reformas urgentes que incluían la repartición de tierras a los campesinos, el mejoramiento de las condiciones laborales, el reconocimiento definitivo a las organizaciones gremiales y una educación básica obligatoria, libre y laica para todos los mexicanos.²³³ El debate sobre la educación en el Congreso Constituyente se centró en el papel de la iglesia católica en la enseñanza primaria y en la redacción del artículo 3° se definió a la educación primaria en México, aparte de ser obligatoria, debería de ser laica tanto en las escuelas oficiales como en la particulares, ninguna organización religiosa podría dirigir escuelas y ningún sacerdote o religioso podría enseñar en las escuelas primarias. El monopolio de la educación era tan importante para los gobiernos posrevolucionarios debido a la influencia de la iglesia católica, abiertamente aliada de las fuerzas del antiguo régimen, que por ello ponía en peligro la incipiente institucionalización del nuevo Estado y la modernización de la sociedad.

Sin embargo, la nueva legislación no definía claramente quién se encargaría de la educación en México. Determinaba sólo que los encargados de la educación básica serían la federación, los estados y los municipios, ya que abolió en el artículo 14 ala Secretaría de Instrucción Pública; de esta manera quedaron pocas posibilidades al poder central de influir en la organización y el contenido de la educación.

Se empezó a vislumbrar una solución a este dilema cuando el presidente Álvaro Obregón nombró a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional, puesto de más jerarquía en el sistema educativo nacional por carecer México de una Secretaría de Educación Pública. Desde allí organizó una campaña de alfabetización en todo el país, adelantándose a la estructura legal e institucional para evidenciar a las instancias respectivas las bondades de una acción educativa de alcance nacional. De esta manera se reformó la Constitución en 1921, dando nacimiento a la Secretaría de Educación Pública. Su primer secretario, José Vasconcelos, coordinaría con jurisdicción federal las actividades educativas en todo el país. A partir de entonces, también la Universidad Nacional formaba parte de esta nueva institución. Con la federalización de la educación, el impulso a la escuela rural por medio de las misiones culturales, el incremento del número de bibliotecas, la gran labor editorial y la difusión ideológica, Vasconcelos

²³³Marsiske, Renate, "La educación básica y los gobiernos posrevolucionarios en México 1920-1928", en: *Pensamiento Universitario*, CESU-UNAM, México, 1988.

había sacado al país del letargo de siglos.²³⁴

Aunque en los cuatro años del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-28), se seguía con la labor emprendida por Vasconcelos, la educación ya no era la función más importante del poder público, sino más bien una parte de la política económica. Calles y con él Moisés Sáenz, su subsecretario de educación, entendieron a la educación como una instrucción que serviría a todos los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo; elevar su nivel de vida, y de sacar a México del subdesarrollo en el que estaba sumergido. Por ello, el programa de desarrollo económico del campo estaba apoyado por una red de escuelas centrales agrícolas en donde se enseñaría a los campesinos a hacer producir mejor la tierra, y a regir sus decisiones de producción por criterios comerciales. En los centros urbanos era necesario crear un sistema de escuelas, las secundarias, que no llevarían necesariamente a una educación universitaria, sino a un adiestramiento en las técnicas modernas de producción o de administración.²³⁵ Dentro de estas nuevas políticas que centraron su atención en la educación básica y la alfabetización, la Universidad Nacional trató de encontrar un lugar, siendo sin duda un lugar de privilegiados.

4.5.- El papel de la Universidad Nacional de México

El 22 de septiembre de 1910 se fundó la Universidad Nacional de México, como uno de los actos significativos del programa de festejos del centenario de la Independencia Nacional; quedó constituida por la reunión de las escuelas nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios bajo el mando del rector y el secretario general de la Universidad. Según su Ley Orgánica, las funciones de esta nueva institución eran la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura; el ministro de Instrucción Pública era la máxima autoridad de la Universidad, aprobaba el nombramiento de profesores, y los planes de estudio; el presidente de la República nombraría al rector. La nueva institución era una institución eminentemente elitista en un país con un analfabetismo de casi ochenta por ciento. Los estudiantes y profesores, por su extracción social de clase media y alta y su preparación

²³⁴Krauze, Enrique, *Historia de la Revolución Mexicana no.10: "La reconstrucción económica"*, El Colegio de México, 1977; Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México 1970; Tabeada C., Eva Lucía, *El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano: 1920-1940*, Tesis de maestría, DIE – IPN, México, 1982.

²³⁵Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934", en: Vázquez, Josefina, *Ensayo sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México 1981.

dentro de un clima de paz social y de desarrollo económico creado por el régimen de Porfirio Díaz durante décadas, creían en un desarrollo continuo aunque moderado, que mantendría sus privilegios de clase.

Pero dos meses después de inaugurada la Universidad Nacional, en noviembre de 1910 estalló el movimiento revolucionario, y la Universidad se vio afectada en gran medida a las vicisitudes del conflicto armado. Los primeros años de la nueva institución se caracterizaron por un rechazo de profesores y alumnos al movimiento revolucionario, y a cualquier intento de modificar su *status quo*. Además, la institución universitaria no se basaba en un proyecto bien estructurado, sino en buenas intenciones. En estas circunstancias, la Universidad no podía tener un desarrollo propio, mucho menos brillante, sólo podía tratar de sobrevivir.

Como ya hemos visto, la nueva Constitución de 1917 desapareció la vieja Secretaría de Instrucción Pública para descentralizar la responsabilidad de la educación en todos los niveles a los estados y los municipios de la República. La recién creada Universidad Nacional quedó sujeta al Departamento Universitario y de Bellas Artes, como parte orgánica del poder ejecutivo nacional. Los miembros de esta institución, profesores y estudiantes tuvieron que enfrentar una realidad muy lejana a la paz porfiriana, marcada ahora por una inestabilidad política, inseguridad social y una crisis económica de grandes dimensiones, resultado de la lucha armada, la destrucción del sistema de haciendas y también por el colapso político y económico de Europa, sumergida en la Primera Guerra Mundial.

Por ejemplo, en la Facultad de Jurisprudencia se habían inscrito 196 alumnos, 72 en el primer año, 54 en el segundo, 26 en el tercero, 29 en el cuarto y 15 en el quinto²³⁶. Esta situación de inseguridad a todos los niveles, y la honda transformación de la Facultad de Jurisprudencia a partir de 1915 contribuyeron, sin duda, al alto índice de deserción en la carrera de abogado. La mayoría del profesorado se constituía todavía por abogados de gran prestigio pero pertenecientes por su extracción social, por su educación, por sus ideas, al antiguo régimen político.

Toda la enseñanza del Derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia durante la

²³⁶ *Boletín de la Universidad Nacional de México (BUNM)*, tomo I, no. 1, dic. 1917, p. 44.

primera década del siglo XX, se vio influida por el positivismo, y sufrió una transformación notable que consistió en dar al abogado una ciencia jurídica en la carrera de Leyes, que no se concretara al estudio y aplicación práctica de los códigos, sino que estuviese orientado en el sentido económico y social sobre la realidad mexicana.²³⁷

Encontramos una situación análoga en las demás facultades y escuelas. De esta manera, al año siguiente, 1918, fueron expedidos por la Universidad sólo 128 títulos profesionales, 41 de abogado, 41 de médico cirujano, 16 de cirujano dentista, 12 de ingeniero civil, un ingeniero de caminos, canales y puertos, uno de minas, un ingeniero topógrafo e hidrógrafo, dos farmacéuticos, tres parteras y diez enfermeras²³⁸.

Según Javier Garciadiego²³⁹, la Revolución obligó a la Universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que hiciera viva la tradición cultural de toda la nación mexicana; la identidad nacional había dotado de contenido al proyecto universitario. Esta es la principal diferencia entre la Universidad Nacional que se inauguró en 1910 y la misma universidad, también nacional, que logró sobrevivir a la lucha revolucionaria y que salió fortalecida de ella.

A partir de 1920, una vez terminada la lucha armada, el país empezó a entrar en un período de mayor estabilidad política en busca de la aplicación del proyecto revolucionario. Los años veinte fueron años de cambios y de fundación de instituciones; de búsqueda de la consolidación de un Estado revolucionario, y la cada vez mayor presencia de éste en todos los ámbitos de la sociedad. También la Universidad Nacional vivía un clima de mayor estabilidad que le permitió concentrarse en su propio desarrollo, y cumplir con uno de los fines para los que fue creada: impartir docencia a un nivel superior. De allí en adelante, con una estabilidad política cada vez mayor y una lenta recuperación económica, podemos constatar un continuo aumento en las inscripciones a la Universidad, pero aún así son pocos los estudiantes que se reciben en sus respectivas carreras. Para agosto de 1921 ya estaban inscritos en la Escuela Nacional Preparatoria mil 652 alumnos (161 eran mujeres),²⁴⁰ mil 218 en la carrera de Médico

²³⁷Mendieta y Nuñez, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1975, p. 142-143.

²³⁸*BUNM*, tomo I, no.2, nov. 1918, p. 48.

²³⁹Garciadiego, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, CESU-UNAM, El Colegio de México, México, 1996.

²⁴⁰*BUNM*, tomo III, no. 6, agosto 1921, p.134.

Cirujano²⁴¹; mil 712 en la Escuela Nacional de Bellas Artes²⁴² (27 en la carrera de Arquitectura). En marzo del mismo año se habían inscrito 146 alumnos en la Facultad de Jurisprudencia²⁴³; 120, en 1920, para la carrera de Ingenieros Civiles, 56 de Minas, 10 de Mecánico Electricista; 11 ingenieros topógrafos, dos industriales y uno de ensayadores²⁴⁴.

Además, el fin de la lucha armada permitió que algunas instituciones, institutos y colegios de provincia se convirtieran en universidades estatales: la Universidad de Michoacán, en 1917; la de Sinaloa, en 1918; la de Yucatán, en 1922; la de San Luis Potosí, en 1923 y la de Guadalajara, en 1924.

Los gobiernos revolucionarios de Álvaro Obregón (1920-1924) y de Plutarco Elías Calles (1924-1928), buscaron incorporar a la Universidad Nacional a sus proyectos educativos y la Universidad a su vez trató de convencer a los respectivos gobiernos de la importancia de la educación superior, aun cuando la educación básica y la lucha contra el analfabetismo eran las preocupaciones políticas del momento. Por ello, se agregaron cada vez más instituciones de difusión de la cultura en general y en las ya existentes, como la Escuela de Bellas Artes, había la carrera de pintura de paisaje, de figura, de modelo desnudo, de pintura decorativa y de perspectiva²⁴⁵ para público en general; y en la Escuela Nacional de Música se abrieron las clases de Orfeón Popular con una asistencia de mil alumnos.²⁴⁶ Esto significa que gran parte de los estudiantes inscritos en las diferentes instituciones universitarias no eran estudiantes que cursaban una carrera profesional, sino personas que estaban interesadas en las diferentes clases de extensión universitaria. Por otro lado, en las facultades también se impartían carreras técnicas, como por ejemplo en la Facultad de Medicina la carrera de enfermeras y de

²⁴¹ *ibid*, p. 127.

²⁴² *ibid*, p. 132.

²⁴³ *BUNM*, tomo II, no. 4, marzo 1921, p. 52.

²⁴⁴ *ibid*, p. 57.

Todas las estadísticas aquí empleadas son de fuentes oficiales, del Boletín de la Universidad Nacional de México y del Boletín de Educación Pública. Sin embargo, casi nunca coinciden, y esto por muchas razones, entre otras porque fue hasta el rectorado de Alfonso Pruneda que se unificaron las fechas y los requisitos de inscripción en las diferentes facultades y escuelas universitarias, hasta entonces habían trabajado de manera independiente. Otra razón puede ser que en las diferentes instituciones de difusión cultural de la Universidad las inscripciones estaban abiertas todo el año y así varían los números de inscripción de mes a mes. De manera que los números aquí empleados sólo pueden ser indicativos, los que, sin embargo, confirman las tendencias generales.

²⁴⁵ *BUNM*, tomo III, no 6, agosto 1921, p. 132.

²⁴⁶ *ibid*, p. 129.

obstetricia y en la de Química de técnicos industriales, para lo que no se exigían los mismos requisitos de ingreso, y el término de la carrera no era equivalente a una carrera profesional. Sin embargo, del número de inscritos en la Universidad cuentan todos estos alumnos.

José Vasconcelos echó a andar su cruzada educativa desde la universidad, siendo su rector (1920-1921), y siguió siendo la persona de más importancia en los siguientes años cuando ya es el primer secretario de la Secretaría de Educación Pública (1921-1924). Desde la toma de posesión de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional, el Departamento Universitario como cúspide del sistema educativo mexicano, había empezado a funcionar como un auténtico ministerio: el rector construyó entre junio de 1920 y septiembre de 1921 las bases de un sistema educativo moderno para México, y adoptó una serie de medidas que buscaron por un lado, devolver a la institución universitaria los poderes que le había conferido la Ley de 1910; y, por el otro, abrir los establecimientos de enseñanza secundaria y superior a un mayor número de estudiantes.

La Universidad empezó a reorganizarse en lo académico y en lo administrativo. Especial interés mostró Vasconcelos por modificar los programas de estudio, con el fin de innovar los que eran caducos e ineficaces para satisfacer las necesidades educativas del país. Un ejemplo importante de este esfuerzo lo encontramos en la Facultad de Jurisprudencia²⁴⁷: Manuel Gómez Morín, director de esta facultad entre 1922 y 1925, entendió la necesidad del México moderno de contar con especialistas en saberes nuevos, como estadística, finanzas y economía, así como de elevar el nivel académico por medio de estudios de posgrado, y propuso al Consejo Universitario agregar la carrera de licenciatura en ciencias sociales al plan de estudios de la facultad, dividiendo las carreras en licenciatura de Derecho y licenciatura en Ciencias Sociales, especialidad en juez, secretario de sociedades; trabajador social, organizador y funcionario de cooperativas, actuario²⁴⁸ y doctorado en Derecho y en Ciencias Sociales, a cursar en la Escuela de Altos Estudios de la misma universidad, lo que se aprobó en la sesión

²⁴⁷ Marsiske, Renate, “La Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución”, en: Alvarado, María de Lourdes y Pérez Puente, Leticia (coord.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México, tomo II: De la Ilustración al Liberalismo*, libro electrónico, IISUE-UNAM, México 2008,

²⁴⁸ “Informe de labores...”, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública (BSEP)*, tomo I, no.4, México 1924, p. 144-145

extraordinaria del 20 de julio de 1922.²⁴⁹ La licenciatura en Derecho seguirá teniendo materias fijas, en cambio la de Ciencias Sociales empezaría con un determinado plan de estudios y el rector tendrá la facultad de agregar materias para garantizar la flexibilidad de los estudios de las ciencias sociales. Esta reforma terminó definitivamente con el positivismo en la enseñanza del Derecho y la adoptó a los nuevos tiempos posrevolucionarios.

Los dos departamentos de la Universidad que tuvieron un éxito sin precedente durante estos años fueron el de la Extensión Universitaria y la Escuela de Verano. Al Departamento de Extensión Universitaria se incorporaron estudiantes, profesores y hasta el rector para participar en las tareas de extensión de la cultura a las clases marginadas de la educación en la ciudad de México; y para laborar en la gran campaña de alfabetización, de dimensión y alcance nacionales. La Escuela de Verano, a su vez ofrecía cursos de español y de cultura y arte de México a extranjeros (en su mayoría norteamericanos) y mexicanos, muchos de ellos maestros de provincia.

Aparte de la organización de las campañas de alfabetización, el gran anhelo de Vasconcelos era centralizar la tarea educativa en un ministerio, suprimido en la Constitución de 1917. Esta tarea era tanto más necesaria cuanto que, evidentemente, las autoridades locales habían mostrado su incapacidad de sostener y desarrollar la enseñanza en sus diferentes niveles. En 1921 se reformó la reciente Constitución de 1917, y se fundó la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos como primer secretario. El presidente Álvaro Obregón otorgó a la nueva dependencia un presupuesto sin precedentes que convirtió a la educación en la tarea más importante de su gobierno.

Con la toma de posesión de Plutarco Elías Calles como nuevo presidente de México en 1924; de José Manuel Puig Casauranc como secretario de Educación Pública, y de Moisés Sáenz como subsecretario de la misma dependencia, se ideó un nuevo proyecto educativo: al humanismo cristiano de Vasconcelos siguió el pragmatismo protestante de tipo estadounidense.²⁵⁰

²⁴⁹ “Segunda Sesión Extraordinaria, celebrada por el Consejo Universitario, el día 20 de julio de 1922...”, Fondo Consejo Universitario, exp. 77, Archivo Histórico de la UNAM.

²⁵⁰ Marsiske, Renate, “La educación básica...”, *op. cit.*, p. 18.

La educación se consideró como parte de la política económica que contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario. El subsecretario Moisés Sáenz, ideólogo de este nuevo proyecto, utilizó a las instituciones creadas por Vasconcelos, las amplió y creó nuevas. Pero la ideología de su proyecto era diferente: la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida. Por ello, el interés primordial de Moisés Sáenz, aparte de la educación básica en el campo y en las ciudades, era la educación secundaria, creada como nivel terminal de tres años después de la primaria, de seis; y separada de la Escuela Nacional Preparatoria.

Por todo ello era difícil para la Universidad Nacional encontrar un lugar en este nuevo proyecto educativo, y convencer al gobierno de la necesidad de una educación superior en un país con tantas carencias. Alfonso Pruneda, rector para el período 1924-1928, siguió insistiendo en la importancia de la extensión universitaria (como lo había hecho Vasconcelos) y al mismo tiempo continuó con el proyecto de reformas académicas y administrativas de la Universidad. En 1925, la Universidad estaba conformada por la Escuela Nacional Preparatoria (cursos diurnos y nocturnos), la Facultad de Jurisprudencia, la Facultad de Medicina, la Facultad de Química y Farmacia y Escuela Práctica de Industrias Químicas (antigua Facultad de Ciencias Químicas), la Facultad de Odontología, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Artes y Letras, la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior (instituciones que formaban antes la extinta Facultad de Altos Estudios), la Escuela Nacional de Bellas Artes, el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela de Verano y la Escuela Superior de Administración Pública²⁵¹. El número total de inscripciones era de 11,071 alumnos, un aumento de dos mil 303 en comparación con el primer semestre de 1924²⁵²:

Escuela Nacional Preparatoria	2,777
Facultad de Jurisprudencia	378
Facultad de Medicina	1,612
Facultad de Química y Farmacia	548
Facultad de Odontología	118
Facultad de Ingeniería	154

²⁵¹*Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IV, no.6, 1925, p. 89.

²⁵²*Idem.*

Facultad de Filosofía y Letras, de Graduados y Escuela Normal Superior	1,118
Escuela Nacional de Bellas Artes	1,721
Conservatorio Nacional de Música	1,079
Escuela de Verano	878
Escuela de Administración Pública	656

Si analizamos estos datos, parece que 11 mil 71 estudiantes en la Universidad más importante de México en esta época, no eran pocos, pero la gran mayoría se encontraba en la Escuela Nacional Preparatoria (dos mil 777 en dos turnos), en la Escuela Normal Superior 805 de los mil 118 de la Facultad de Filosofía y Letras; en la Escuela Nacional de Bellas Artes 1,721, de los cuales muy pocos estudiaron la carrera de arquitectura y la gran mayoría algún tipo de dibujo y pintura; en el Conservatorio Nacional de Música mil 79, la mayoría en las clases de solfeo. De las antiguas facultades era la de Medicina contaba con más alumnos, mil 612; pero la de Química con solo 548, incluyendo los alumnos de la Escuela Práctica de Industrias Químicas, la de Odontología con 118 alumnos y la de Jurisprudencia con 378. La titulación, en cambio, era mínima, especialmente en lo que había sido la Facultad de Altos Estudios²⁵³, orgullo de los fundadores de la Universidad Nacional, y en donde se deberían cursar los posgrados:

Ciencias Geográficas e Históricas	1
Oftalmología	1
Lengua y Literatura Castellanas	1
Kindergarten	2
Crítica y Construcción de historia de las civilizaciones mexicanas	3
Dibujo Constructivo	1
Zoología	1
Maestra universitaria en literatura Hispanoamericana	1

En la Facultad de Ingeniería el éxito en la titulación no era mucho mayor: en 1924 se titularon 26 ingenieros, 15 como ingenieros civiles, cinco de minas, cuatro de ingenieros

²⁵³BUNM, tomo II, no. 1, febrero 1925, p.46.

topógrafos, uno de ingeniero metalurgico y uno de ensayador; en el mismo año se recibieron dos químicos farmacéuticos y un farmacéutico²⁵⁴.

Paralelamente, más mexicanos obtuvieron títulos universitarios en el extranjero que en la Universidad Nacional, especialmente en 1920, ya que ellos estudiaron fuera de México durante los años difíciles de la Revolución Mexicana y a su regreso revalidaron sus títulos en la Universidad²⁵⁵: 53 de médicos cirujanos, 8 de farmacéuticos, un químico, ocho cirujanos dentistas, siete ingenieros civiles, cinco ingenieros de minas, dos ingenieros electricistas y un arquitecto. Ellos, junto con los profesionistas extranjeros que trabajaron para las grandes compañías extranjeras, engrosaron las filas de los pocos profesionistas que había en México, pero que hacían falta para un desarrollo económico acelerado, objetivo de las políticas posrevolucionarias.

Los números de inscripciones no cambiaron mucho para 1927 pero, con algunos altibajos, se puede decir que la matrícula seguía aumentando; aunque para los años que nos ocupan todavía lentamente.²⁵⁶ Aquí se registran las inscripciones diferenciadas por hombres y mujeres, de esta manera tenemos una idea de las pocas mujeres que estudiaban en este tiempo una carrera profesional:

	H	M	TOTAL
Médicos cirujanos	1,260	52	1,312
Fac. de Odontología	194	39	233
Fac. de Jurisprudencia	516	13	529
Fac. de Química	130	77	207
Fac. de F. y Letras	227	673	900
Esc. De Administración	319	171	490
Esc. N. Preparatoria			1,285
Diurna	852	78	930
Nocturna	219	136	355
Esc. de Música	408	812	1,220
E. N. Bellas Artes			1,403

²⁵⁴*ibid*, p. 52, 53.

²⁵⁵*BUNM*, tomo II, no. 2, marzo 1925, p. 34-35.

²⁵⁶*BUNM*, tomo IV, no. 4 a 6, abril- junio 1928, p. 111.

Arquitectos	45		45
Cursos libres	963	153	1,161
E. de E. Física	25	18	43
Esc. "Galación Gómez"	150	470	620
TOTALES	5,667	3,018	8,685

el número de jóvenes universitarios, casi todos hombres, era todavía pequeño a pesar del constante crecimiento del número de alumnos que estudiaban en los edificios de la Universidad Nacional para pertenecer después a los grupos dirigentes del México posrevolucionario. Aquí en los patios coloniales de los edificios alrededor de la Plaza de Santo Domingo se alentó la unión entre ellos. Estas redes informales entre los estudiantes eran muy estrechas, todos conocían a todos, convivían en las actividades académicas en los salones de clase, pero también en los eventos sociales.

Los estudiantes universitarios de estos años son todavía producto de la escuela porfirista y del sistema educativo excluyente de esta época, esto quiere decir hijos de clases medias estables, de comerciantes con éxito, de médicos y abogados que podían mantener a sus hijos hasta que terminaran una carrera universitaria; suponiendo que los hijos de las clases altas habían abandonado en gran parte el país ó por lo menos habían ido al extranjero a estudiar una carrera universitaria para después regresar a México.

La inseguridad a todos los niveles (económica, política y social) que trajo consigo la Revolución Mexicana durante sus primeros años, hizo cambiar a partir de 1915 la actitud tan indiferente que había tenido la mayoría de los estudiantes ante los hechos políticos. Se empezaron a organizar en pequeños grupos con el fin de obtener representatividad o una intervención más directa en los asuntos universitarios, y de los nuevos gobiernos revolucionarios; o por lo menos con la intención de hacerse oír dentro del concierto de opiniones. Estas redes estudiantiles se reforzaron durante los rectorados de José Vasconcelos y de Alfonso Pruneda por la participación de los alumnos en las tareas de alfabetización y de extensión universitaria, igual que las relaciones con las autoridades universitarias y su participación en los periódicos de la capital. Por otro lado, a partir de 1924 se fortaleció la organización estudiantil en la Universidad

Nacional y, por medio de la Confederación Estudiantil, en todo el país²⁵⁷. Muchos líderes estudiantiles de esta época se convirtieron pocos años después en personas con éxito en la política, la empresa privada o la ciencia.

4.6.- Sobre la afinidad entre clase media y educación universitaria en la historia de México

El desarrollo, la composición y la expansión de la clase media en México durante los siglos XVIII y XIX ha sido determinada, como hemos visto, por los procesos de cambio socioeconómico. Durante el siglo XVIII, por ejemplo, el desarrollo de un mercado nacional con el fin de obtener una mayor independencia de la metrópoli. Los cambios políticos, como la consolidación del estado nacional y con ello la diferenciación y ampliación de las funciones del Estado con una mayor necesidad de personal de administración también contribuyeron a una ampliación de la clase media.

La lucha por el poder, siempre esta ligada a la influencia orden económico, ha sido para gran parte de la clase media una lucha contra una estructura de clase impenetrable, económicamente condicionada y políticamente sancionada, la que permitía el ascenso social sólo de una manera muy limitada. Su lucha contra el orden político y económico establecido dentro del movimiento de Independencia y de la Revolución mexicana se basó en gran medida también en un interés personal.

La educación institucionalizada, en especial la universitaria, no era del interés especial ni de las clases altas y menos de las bajas. Para la clase baja no se encontraba dentro de sus posibilidades financieras, con excepción de los casos en que los hijos habían asistido algunos años a la escuela primaria; para las clases altas la educación universitaria significaba un enriquecimiento cultural, pero no era condición previa para mantener su posición social y sus privilegios. En cambio, fueron los padres de la clase media emergente, económicamente autónomos unos y dependientes otros, los que mandaron a sus hijos a las instituciones de educación superior para ofrecerles la posibilidad de un ingreso estable y de cierta influencia a la administración estatal.

²⁵⁷ Marsiske, Renate, *Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)*, tesis de maestría en sociología, Fac. Ciencias Pol. Y Sociales, UNAM, 1994, Marsiske, Renate, “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en : Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 2006.

Tomando en cuenta la estructura de clases cerrada impenetrable, que puso la movilidad ascendente en manos de la clase alta, se entiende que la educación superior se convirtiera en el enemigo del orden establecido, ya que hacia cada vez más difícil mantener las rígidas fronteras de las clases sociales. Los miembros de la clase media emergente (ubicados en un segundo lugar y dependientes de la clase alta), la parte establecida de la clase media sacaron de la educación institucionalizada la justificación teórica de su derecho a participar en el poder y la riqueza. A los mecanismos tradicionales de reproducción dentro del sistema existente de clases sociales (herencia, pertenencia racial, casamiento, compadrazgo, corrupción, etc.), se enfrentaban las habilidades intelectuales adquiridas en las instituciones de educación superior. Las limitadas posibilidades de movilidad ascendente requerían a los ojos de la clase media de un mecanismo nuevo de repartición de poder y bienes; por ello, pusieron una institución social en el centro de sus ambiciones políticas, la que desde su tradición había tenido una función muy diferente.

Por esta razón, en la historia de México la insistencia en la ampliación de la educación institucionalizada esta ligada desde el origen con el aumento de la importancia de la clase media o de partes de ella como fuerza política. La pertenencia a una institución de educación superior estaba ligado desde un principio con mucho prestigio, como ya hemos visto, lo que provocó en los estudiantes lo siguiente: una creciente autoestima y una conciencia de cumplir con un apostolado político, la que se expresó igualmente en el intento de buscar influencia política así como en la idea de ser el abogado y defensor de la clase baja. La capacidad intelectual adquirida los capacitó para formular su exigencia de una influencia social mayor porque entendieron la historicidad del orden social existente y su distribución del poder y los puso en condiciones de imaginar teóricamente un orden nuevo que correspondería mas a sus intereses e ideas. Además habían adquirido la capacidad intelectual y la suficiente autoestima para entender su propia marginación, su exclusión de la vida social, dirigida por la clase alta. Este hecho lo podemos constatar lo mismo a final de la colonia como durante la dictadura de Porfirio Díaz. La recepción de nuevas ideas políticas y de nuevas corrientes filosóficas dentro de las instituciones de educación superior contribuyó en gran parte a este desarrollo.

El papel central que jugó la educación institucionalizada en la conciencia de partes de la clase media y el que llevó a la conciencia de la posición de intereses antagónicos entre la clase alta y la parte acomodada de la clase media por un lado, y el resto de la población por otro, condicionó profundamente las decisiones de la política social que siguieron después de la victoria sobre el viejo orden. La “armonización” de los antagonismos de la clase baja, el ideal de Estado como autoridad superior se convirtió en centro de la política educativa y en la tarea más importante de las instituciones de educación, desde la primaria hasta la universidad. La escuela debía, sobre todo, crear al hombre nuevo, cuya identidad y actuar se basara en el fundamento del patriotismo y el nacionalismo. La acción ya no obedecía a intereses individuales y de clase, sino a necesidades nacionales, que fueron definidos por partes de la clase media emergente, que estaba convencida de actuar como líder del nuevo Estado a favor de todos los ciudadanos. Que la escuela no podía lograr esto en el siglo XIX y principios del XX por las dificultades económicas y políticas es obvio; sin embargo, esta idea esta presente en la política educativa mexicana con diferente intensidad hasta la actualidad.

Si analizamos la parte establecida de la clase media, en especial su parte dependiente, entendemos que junto con la extensión de la importancia de la educación institucionalizada en el pensamiento de la clase media emergente gana ésta una función cada vez más apologética para la parte establecida, que escondía las verdaderas razones de su posición relativamente privilegiada. El hecho de que una parte de la clase media establecida haya conseguido su posición durante la colonia por relaciones personales, dádivas o servicios amistosos y que durante el porfiriato dominaran los “científicos”, podía ser escondido atrás del hecho de haber estudiado en instituciones de educación superior.

Este carácter ambivalente de la educación institucionalizada, es decir, la justificación de su propia posición privilegiada en la estructura de clase y por el otro la exigencia de una mayor participación en el poder y en la distribución de los bienes – caracteriza la relación entre clase media y educación institucionalizada hasta hoy. Si pesaba mas su importancia innovadora o apologética, dependía del grado de la movilidad posible y del tamaño y la composición de las diferentes partes de la clase media. Importancia innovadora consiguió la educación institucionalizada generalmente, cuando se limitó o se amenazó a la parte económicamente autónoma de la clase media en sus posibilidades

de actuar y se les obligó de enviar a sus hijos a las partes no productivas de la economía, y cuando las posiciones altas en el sector administrativo de servicios fueran ocupadas y monopolizadas por un grupo limitado, de manera que también aquí se limitaran las posibilidades de ascenso para la generación futura en un mínimo a pesar de una buena educación.

Para el análisis del desarrollo histórico de la educación institucionalizada en México o en otros países del continente latinoamericano es necesario una diferenciación explícita de la estructura heterogénea de la clase media ya que de otra manera no se entiende el carácter ambivalente de la educación institucionalizada.

CAPITULO III

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN CÓRDOBA, ARGENTINA, 1918

1.- La Unión Cívica Radical y el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen

1.1.- La Unión Cívica Radical

Durante un cuarto de siglo, de 1891 a 1916, desde su fundación hasta su primer triunfo en las urnas, la Unión Cívica Radical (UCR) fue la principal fuerza de oposición política en Argentina, “En su accionar como fuerza opositora, la UCR tuvo un rol protagónico en la política nacional, ya que desafió el orden ideológico y político acuñado desde 1880, y contribuyó a sentar las bases de un nuevo sistema de partidos marcado por el antagonismo entre gobierno y oposición.”²⁵⁸ Fue la oposición al Partido Autonomista Nacional (PAN), que dominaba la política como partido oficial y como instrumento para asegurar la sucesión en la presidencia, a través de los gobernadores provinciales y la red de dependencias personales tejida por éstos en su ámbito regional. Era una fórmula que perpetuaba el poder de la oligarquía mediante un régimen que concentraba las decisiones, ponía y quitaba gobernadores, otorgaba los puestos públicos, controlaba los resultados electorales o los alteraba por medio del fraude. El PAN, prácticamente el único partido político entonces organizado, era visiblemente dirigido por el presidente de la República, al grado que se le conocía como el “unicato”.

Pero la transformación de la sociedad argentina ya no admitía una situación política tan rígida. La inmigración masiva había hecho más complejo el entramado social del país, sobre todo en los medios urbanos, donde el comercio, la industria y la construcción estaban mayoritariamente en sus manos. A la vez, el movimiento obrero experimentaba la influencia de la ideología anarquista y socialista que muchos trabajadores procedentes de España, Italia, Alemania e Inglaterra trajeron consigo. No era menor el cambio que se percibía en el medio rural en regiones como la provincia de santa Fe, donde pequeños chacareros habían encontrado un porvenir definitivo.

²⁵⁸ Alonso, Paula, “La Unión Cívica Radical: fundación, oposición y triunfo (1890-1916)”, en: Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, tomo V, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2000, p. 209.

La idea de dar nacimiento a una fuerza opositora, siempre latente en el grupo que giraba en torno a Leandro N. Alem, tío de Hipólito Irigoyen, fue desarrollada a la vez por los jóvenes estudiantes de Buenos Aires y la pequeña burguesía, al tiempo que recogían la adhesión de muchos intelectuales. El nacimiento de esta fuerza política tuvo lugar en 1889, propiciado por un movimiento juvenil en reacción al 'unicato'. El detonante fue un artículo aparecido en *La Nación*, como encendida respuesta a la convocatoria para realizar un banquete para jóvenes en adhesión al PAN. Escrito por Francisco A. Barroeraveña, con el título 'Tu Quoque, Juventud', era un llamado a los jóvenes independientes par manifestarse contra el régimen. De la asamblea celebrada en el Jardín Florida como respuesta a esta convocatoria, surgió la Unión Cívica de la Juventud, que recibió de inmediato el apoyo de hombres como Leandro N. Alem, que vieron en este acto la chispa capaz de despertar a las fuerzas opositoras dispersas hasta entonces. Por ello, se le adhirieron algunos miembros del ya desaparecido Partido Republicano. Formularon un programa que incluía los siguientes principios: luchar por la libertad de sufragio; erradicar el fraude electoral; autonomía provincial; vigilancia de la moral administrativa y tomar parte activa en los movimientos electorales. La mayoría de estos principios serían recogidos más tarde por la Unión Cívica Radical

No obstante, a pesar del apoyo inicial de los antiguos políticos, esta nueva fuerza tenía muchas limitaciones para su acción política, primero porque estaba circunscrita a la pequeña burguesía culta urbana y a los pequeños terratenientes, y segundo porque le faltaron personajes de renombre. Extender sus radios de acción era entonces urgente: primero se creó el centro director del movimiento en Buenos Aires, para después ir a los barrios a fundar comités, y finalmente se extendió la Unión Cívica de la Juventud a la provincia. Finalmente, en abril de 1890, se fundó en el Frontón de Buenos Aires la Unión Cívica Radical, aglomerando en las filas del partido a opositores tradicionales y experimentados como Bartolomé Mitre, Bernardo de Irigoyen, Leandro N. Alem y Luis Sáenz Peña. La Unión Cívica de la Juventud había tenido el mérito de congregar a todos los opositores del partido oficial: los sectores ganaderos bonaerenses, la pequeña burguesía urbana y la juventud universitaria; los católicos, los antiguos partidarios del Partido Republicano. Después de disolverse, pasó a integrar la Unión Cívica Radical.

Hipólito Yrigoyen²⁵⁹ se unió al movimiento recién fundado, y con ayuda del ejército de inmediato organizaron, lo que en estos tiempos se llamó la revolución, ya que los líderes de la UCR no creyeron poder obtener el triunfo en las elecciones. La coalición que respaldó la rebelión estaba compuesta por oficiales del ejército, miembros de la Asociación Católica opositores al régimen, representantes de los terratenientes de Buenos Aires y el presidente del Banco Provincial de Buenos Aires, los que a su vez estaban en pugna entre ellos. Tal como se encontraba, ni los obreros ni las clases medias estaban representados en la organización del UCN. La Unión Cívica Radical había surgido con el propósito de mantener en alto los principios de reconocimiento del pueblo como fuente última del poder, y de lucha contra la corrupción y el fraude electoral. La heterogeneidad que caracterizó al partido era su signo principal: las clases medias urbanas eran el factor importante en la base electoral, además de grupos sociales emergentes de la coyuntura económica próspera. Las propuestas del radicalismo se dirigían ante todo a la conquista del poder político, si era preciso, por la vía de la insurrección armada. En verdad, ni los sectores de la burguesía terrateniente o urbana de la UCR, ni los de las clases medias que la votaron, presionarían en el futuro para derribar a las clases altas, sino que más bien buscaron despejar el camino para su propio ascenso social; de allí la ambigüedad de su programa.

La revuelta empezó en julio de 1890 y fue derrotada tres días después. En enero de 1891, en la Convención del partido se organizó la continuidad de la lucha con miras a los comicios presidenciales de 1892. Allí volvieron a aparecer las diferentes posiciones dentro del partido, y la Unión Cívica Radical se partió en dos sectores antagónicos, pero conservando el espíritu de lucha contra la corrupción del sistema sustentado por la pequeña burguesía e interpretado por la juventud fundadora del partido. Yrigoyen, uno de los hombres decisivos en la escisión de 1891, dio a la vez un fuerte impulso a la organización nacional del partido, al tiempo que se convertía en la figura de mayores dimensiones en la provincia de Buenos Aires. La UCR se preparó para intervenir en las elecciones presidenciales de 1892, pero finalmente se abstienen por el acoso propiciado por el gobierno contra sus miembros, culminando con el arresto y la deportación de varios de ellos.

²⁵⁹ Hipólito Irigoyen (1852-1933), abogado, miembro de la burguesía rural, sobrino de Leandro N. Alem.

Las elecciones las ganó Luis Sáenz Peña, representante del PAN y de la oligarquía. Después de otro intento de rebelión a mediados de 1893, y su derrota, los líderes de la UCR fueron apresados y algunos encarcelados, entre ellos Irigoyen, en tanto Alem se fue al exilio. La “austera intransigencia”, predicada por Hipólito Irigoyen, fue la posición dominante desde entonces en la Unión Cívica Radical, una política puesta en práctica frente a las elecciones presidenciales de 1896, y luego continuada hasta 1904. De tal forma que la UCR desapareció en este período del escenario político.

Mientras la Unión Cívica Radical se mantuvo alejada de las confrontaciones electorales, sus dirigentes se dedicaron a reorganizar un partido que, desde la crisis del noventa y tres, había perdido presencia en las provincias del interior. Yrigoyen mantuvo *abstención y revolución* como línea política del partido, sin embargo el proyecto armado tuvo que ser abandonado a partir de 1905, ya que las tentativas para acceder al poder por la fuerza se mostraron estériles. Comenzó un nuevo período de reconstrucción de la Unión Cívica Radical, pero Yrigoyen no abandonó su postura de no participar en las elecciones.

La necesidad de mantener un férreo control del poder imposibilitó la modernización de las estructuras políticas que muchos miembros de la oligarquía consideraban ya como inevitables. Carlos Pellegrini, la inteligencia más clara del sector dominante, señaló en 1905 el peligro que suponía colocar a los sectores medios en ascenso y a los obreros en una situación sin salida, al no dar satisfacción a ninguna de sus demandas. El resultado podía ser la explosión social. Era necesario, por consiguiente, desviar esas fuerzas en potencia hacia los cauces que ofrecían menos peligro. La apertura del sistema electoral parecía la maniobra que comprometía menos el futuro de las clases altas. El radicalismo no parecía estar en condiciones de ganar las elecciones y, en todo caso, esta eventualidad ofrecería la entrada en el Congreso y los ministerios a los núcleos representados por Yrigoyen; pero, a la vista de la capacidad de agitación demostrada por el anarquismo y los atentados que de preludiaron los festejos del primer Centenario de la Independencia, se trataba de un mal menor. Ceder terreno en la conducción política del país permitiría a la oligarquía conservar intactos sus infranqueables reductos.

Las ideas defendidas por Carlos Pellegrini en 1906 encontraron su puesta en práctica con el presidente Roque Sáenz Peña, en 1912, la llamada Ley Sáenz Peña, una reforma

electoral como resultado de negociaciones entre Roque Sáenz Peña y Hipólito Yrigoyen. Establecía un registro electoral permanente, aunque estaba limitado al empadronamiento del servicio militar, el voto secreto y obligatorio (sólo para hombres), la persecución del fraude electoral y las listas incompletas, por las cuales mayorías y minorías estarían representadas en la Cámara de Diputados.

El proceso que desembocó en la tan esperada ampliación del sistema político fue jalonado por hechos de violencia: la actitud intransigente y abstencionista del partido radical conoció sus momentos de explosión, las ‘revoluciones’ radicales de 1893 y 1905. Revoluciones reprimidas con gran preocupación por parte de la elite gobernante puesto que ellas expresaban también la disconformidad de sectores que pertenecían a la propia elite y que se contaban entre la dirigencia del radicalismo.²⁶⁰

Finalmente, después e muchas discusiones entre los llamados “rojos”, seguidores de Yrigoyen y los “azules”, sobre la necesidad de participar en los comicios, presentaron listas para las elecciones en todas las provincias y lograron 29 escaños de diputados; en Santa Fe y Entre Ríos lograron la mayoría y una representación como minoría en Buenos Aires, Córdoba, Mendoza y Corrientes. Para entonces ya había muerto Sáenz Peña y le siguió en la presidencia del partido Victorino de la Plaza. Con apoyo de los socialistas, que tenían seis diputados, los nuevos diputados de la Unión Cívica Radical presentaron nuevos temas, como la cuestión social, no como problema de seguridad sino reclamando leyes para solucionar las injusticias. Los representantes de la oligarquía se alarmaron, pero por estar divididos entre los que querían regresar al pasado y los modernistas, no lograron mitigar los efectos de la reforma electoral de 1912.

En marzo de 1916, Hipólito Yrigoyen fue propuesto como candidato de la UCR para la presidencia. El 2 de abril se llevaron acabo las elecciones y el 20 de julio, después de un recuento muy lento, fue declarado vencedor con 45,9% de los votos.

En una población de 7.704.383 habitantes, que virtualmente duplicaba la existente en 1895, los inscritos en los padrones electorales eran 1.188.904, y habían participado en la elección 745.825, un 63 por ciento de los habilitados para hacerlo. Después de veinticinco años de intransigencia, el radicalismo llegaba al poder representando los

²⁶⁰ Svampa, Maristella, *El Dilema Argentino: Civilización a Barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, ed. El cielo por asalto, Buenos Aires, 1994, p. 137.

fenómenos producidos en la sociedad argentina por el proceso de modernización, y era la expresión política de las clases medias, pequeña burguesía urbana y sectores obreros, pero también incluía miembros de la aristocracia terrateniente.²⁶¹

El radicalismo argentino es un fenómeno de extensión de las ideas liberales a las capas sociales que, hasta comienzos del siglo XX, estuvieron marginadas de los eventuales beneficios derivados de la aplicación de esta política. La mezcla de sus principios con los del republicanismo y el krauzismo, integrados en el pensamiento de Hipólito Irigoyen, conformó una visión política reformista, radical para su tiempo, teñida por una postura ética frente al ‘régimen’, como Irigoyen denominaba al sistema de gobierno instaurado por la oligarquía. Sin duda el componente krausista constituye un elemento importante en la formación de Irigoyen, y será perceptible en el futuro a través de sus planteamientos de regeneración del sistema sin violentar las estructuras económico-sociales existentes, así como en sus propuestas de reformismo político, sufragio universal, y el concepto ético de la extensión de los beneficios sociales. “La novedad del radicalismo yrigoyenista se tradujo en el intento por instituir desde el Estado, en base a la legitimidad democrática, una lógica de acción nacional emplazada más allá de cualquier división; de allí su natural enfrentamiento tanto a la elite tradicional como al movimiento obrero,”²⁶²

1.2.- El primer gobierno de Hipólito Irigoyen

Desde su radical ofensiva contra la hegemonía oligárquica, hasta su muerte, en 1933, luego de asumir dos veces la presidencia del país (1916-1922; 1928-1930), Irigoyen se convirtió durante más de treinta años en depositario de las esperanzas del argentino medio. Sus propuestas políticas conectaron con las profundas transformaciones sociales experimentadas por la Argentina de su tiempo; eran propuestas que interpretaban los deseos de cambio de una parte importante de la población. Su figura emerge en el marco de un período de expansión económica, durante la cual la oligarquía agro-exportadora enfrenta una fuerte actividad del movimiento obrero, que precariza la normalidad exigida por las clases dominantes en un país de economía dependiente. La figura de Irigoyen, cuestionada al comienzo por la oligarquía, aparece al fin como posibilidad de cambio para mantener la paz social y es que los núcleos más lúcidos de los sectores

²⁶¹ Martínez Díaz, Nelson, *Hipólito Yrigoyen, el radicalismo argentino*, Biblioteca Iberoamericana, Ediciones Anaya, Madrid 1988, p. 59.

²⁶² Svampa, Maristella, *op.cit.*, p. 139.

dominantes percibieron que el discurso político de Irigoyen no contenía amenazas de cambio para la estructura económica vigente.

Sin duda, las dos presidencias de Irigoyen si no conmovieron de manera decisiva el orden social existente, introdujeron pese a todo reformas no esperadas, entre ellas la reforma de la Universidad de Córdoba. Por ser este el tema del presente trabajo, sólo me referiré a los años 1916-1922. La política radical produjo malestar e innegable inquietud en las clases altas; amenazó la poderosa implantación económica de las empresas extranjeras, especialmente de origen británico y esbozó una sociedad más democrática, en la cual irrumpen con fuerza las clases medias. Sin embargo, no resuelve los problemas estructurales que mantenían injustas situaciones sociales. Las clases altas continuaron manteniendo el dominio de los sectores productivos y haciendo imposible una mejor distribución de la riqueza nacional.

Cuando Hipólito Irigoyen se incorpora a la Unión Cívica en 1890, recién fundada, la Argentina agro-exportadora estaba experimentando un acelerado avance en las transformaciones que producía el propio crecimiento económico, como ya hemos visto. Nuevos grupos sociales exigían participación en las decisiones; redistribución de los beneficios, e incluso segmentos de las clases no beneficiarias de las prerrogativas del sistema se mostraron descontentas. Muchas voces se dejaron oír, reclamando cambios, sobre todo en el mundo urbano. Si eran todavía escasamente audibles en 1890, sus protestas pronto serían advertidas por los políticos, uno de ellos Hipólito Irigoyen.

De 1916 a 1918, Argentina experimentó los efectos de la Primera Guerra Mundial en sus sectores productivos, sobre todo en la utilización de la tierra: los campos cerealeros se redujeron, produciendo un éxodo rural hacia las ciudades; en cambio, el sector ganadero y de los frigoríficos se vio favorecido por las altas ganancias. Esto llevó al crecimiento y a la diversificación de la actividad ganadera, un aumento de 26 millones de cabezas en 1914 a 37 millones en 1922, y una división de funciones entre el criador, que vendía el ganado de exportación, y el invernador que compraba las vacas para engordarlas y después comercializarlas en las empresas frigoríficas, donde se distinguía entre carne congelada y carne enfriada. Al finalizar la guerra, esta expansión llevó a una profunda crisis por la falta de demanda. Para proteger los intereses de los criadores y hacer frente al monopolio frigorífico, en manos de británicos y norteamericanos,

Irigoyen envió al Congreso la ley para crear frigoríficos estatales, siempre con el afán de favorecer a los núcleos ganaderos menos poderosos.

Así, las áreas rurales ya no podían absorber la inmigración que seguía llegando al país y la presión demográfica sobre las ciudades, en especial Buenos Aires, se hizo perceptible a partir de 1914; más del 50 por ciento de la población total vivía en la ciudades, sobre todo del litoral. El abandono del medio rural llevó allí a una enorme concentración de la propiedad de la tierra y a conflictos laborales en las ciudades. Emergió la “cuestión social” y a Irigoyen no le escaparon las consecuencias de esta situación, la mano de obra rural había sido proporcionada por el inmigrante, ellos habían sido los protagonistas de la gran expansión de las tierras del cereal en el litoral. Por ello, Irigoyen dirigió fuertes ataques a la expansión de la gran propiedad en detrimento de los pequeños propietarios de tierra. El análisis acertado de la situación rural servía de fundamento a sus propósitos de facilitar créditos a los colonos, e incentivar la expansión de las zonas de granjas, cooperativas agrícolas y otras propuestas para ampliar el empleo en el campo. En 1916 envió al Congreso un proyecto de colonización y reforma agraria, que encontró mucha resistencia en el ámbito legislativo, ya que animaba la recuperación de tierras públicas y se hizo efectiva gracias a esta ley en siete millones de hectáreas. Sin embargo, el presidente no estaba interesado en un conflicto entre propietarios y trabajadores, sino en moderar los antagonismos de clase.

En 1917, el Estado intervino por primera vez en el control de la comercialización de los productos del agro. La medida estuvo acompañada por gestiones diplomáticas concertadas con tres países europeos: Gran Bretaña, Italia y Francia para abastecerlos de cereales. Este intento trató de reducir el monopolio de las firmas exportadoras asegurando bodegas a la exportación agrícola, ya que gran parte de ellas estaban en manos de británicos. Sin embargo, unos años más tarde se echó abajo este proyecto en el Congreso, negando el apoyo a la creación de una flota mercante nacional.

La política agraria de Hipólito Irigoyen, destinada a incrementar la producción y ampliar el número de pequeños propietarios rurales dentro de un proceso entendido como de recuperación de la tierra para el pueblo, encontró una fuerte oposición de los conservadores. Los resultados tampoco fueron muy positivos cuando trató de hacer más

estable la situación de los arrendatarios, al crear un sistema de créditos para los pequeños productores y así apoyar a la clase media rural que votaba por el radicalismo.

El sector empresarial urbano se benefició de la guerra en Europa, ya que llevó a un desabastecimiento de productos importados, incentivando a los empresarios locales de producirlos. Así creció la transformación de productos primarios en el sector alimenticio, la industria del cuero y textil, así como la industria metalúrgica. La búsqueda de sustitución para el carbón, tradicionalmente importado de Inglaterra, condujo a la explotación de la industria maderera y a la incursión en el área del petróleo. De esta manera creció el sector secundario de la economía argentina y aumentó el número de nuevas empresas, aunque benefició sobre todo a los establecimientos ya instalados. También hay que subrayar que en realidad no se trataba de grandes industrias, sino más bien de talleres artesanales o de industrias relacionadas con el sector agropecuario. Más tarde, a partir de 1920, la industria experimentó un notable crecimiento, debido a la afluencia de capital y la instalación de empresas extranjeras, cuando las inversiones norteamericanas se sumaron cada vez más a las británicas.

Y, por supuesto, la intervención de Hipólito Irigoyen en el conflicto estudiantil en la Universidad de Córdoba, y su apoyo a la reforma universitaria, como veremos más adelante, lo convirtió en abanderado de las clases medias en contra de los intereses oligárquicos también en las universidades del país.

Irigoyen no descuidó contentar a la clase media que le suministraban sus votos, pero procuró al mismo tiempo mejorar la situación de los obreros. Al parecer que los planteamientos éticos del líder radical, que aludían a una real participación del pueblo en el gobierno, se plasmarían en los hechos. Sus esfuerzos por obtener la aprobación de leyes con amplio contenido social produjeron una legítima expectativa entre las clases trabajadoras. Éstas se concentraban mayoritariamente en el medio urbano, sobre todo en Buenos Aires. El proletariado, cuyo núcleo estaba conformado por obreros artesanales, de la construcción y de industrias (cuya importancia crecía lentamente), no era demasiado numeroso aún, pero estaba fuertemente radicalizado y conformado en más de un cincuenta por ciento por inmigrantes.

Las precarias condiciones de vida de los obreros hicieron que se radicalizaran sus reclamaciones, impregnadas de la ideología anarquista, que durante un largo período condujo el movimiento obrero en Argentina y lo dejó al margen de los partidos. La creciente desocupación urbana y rural, sumada a la galopante inflación entre 1917 y 1920, anularon los esfuerzos del gobierno radical para elevar los salarios y los efectos de la ley que reducía a ocho horas diarias la jornada laboral urbana. Los trabajadores afiliados a sindicatos ascendieron de 40 mil, en 1916, a 700 mil, en 1920. El gobierno de Irigoyen apoyó siempre las reivindicaciones obreras, como las de los trabajadores portuarios o las de los ferrocarrileros, y se negó en un principio a utilizar la fuerza contra los huelguistas. De esta forma, cada vez más obreros declararon la huelga, lo que parecía la amenaza de una huelga general. Los conservadores veían en estos conflictos tan frecuentes la obra de agitadores socialistas y pro rusos.

Sin embargo el conflicto no era el camino que Yrigoyen quería para el movimiento obrero, él siempre buscó una moderación entre las partes antagónicas, lo mismo que alentar la colaboración entre capital y trabajo. Su idea de una armonía social otorgó al Estado el papel de moderador en los conflictos laborales.

El líder radical promovía decisiones favorables a los trabajadores, cuando así lo consideraba justo, pero no toleraba protestas que desbordaban los límites trazados por su peculiar visión de los problemas sociales y los antagonismos de clase. Si antes de llegar a la presidencia denunciaba la incapacidad manifiesta de la oligarquía para dar satisfacción a las justas demandas obreras, cuando el radicalismo fracasó en su papel de mediador entre patronal y trabajadores, y los conflictos cobraron virulencia, el Estado paternalista se encontró inmerso en una espiral represiva.²⁶³

Al final, Irigoyen tuvo que ceder ante los reclamos de la oligarquía y encomendó al ejército y a la policía reducir las huelgas; apoyados por las llamadas guardias blancas, grupos civiles armados por la oligarquía, reprimían de manera violenta las huelgas. La Semana Trágica, de enero de 1919, que arrojó un saldo sangriento para los trabajadores, se convirtió en un símbolo del movimiento obrero argentino. Esta era una situación que había escapado de las manos de Yrigoyen y que tendría consecuencias para su futuro político, ya que se encontraba entre dos frentes: por un lado los conservadores, que

²⁶³ Martínez Díaz, Nelson, *Hipólito Yrigoyen, el radicalismo argentino*, Biblioteca Iberoamericana, eds. Anaya, Madrid, 1988, p. 85.

utilizaban el aparato del gobierno en su beneficio y lo atacaban al mismo tiempo y por otro lado las organizaciones obreras y la izquierda, que lo acusaban de servir a los intereses de la oligarquía. Entre 1919 y 1921 las organizaciones obreras seguían creciendo a las áreas rurales y en las empresas extranjeras, llamando muy a menudo a huelgas generales reprimidas por las fuerzas del orden.

Las facetas nacionalistas de Yrigoyen se hicieron notar en algunas acciones de intervención en la economía. En un país dominado por el capital británico, como lo era Argentina, era difícil rescatar los ferrocarriles, la flota mercante y el comercio en contra de la oposición en el Congreso. Sin embargo, cuando caducó la concesión de las líneas de ferrocarril en 1917, se aprobó una nueva ley de regulación de transporte público. Ésta no nacionalizó la red de ferrocarriles, pero inició un control sobre las actividades británicas y contenía un plan para extender las líneas de ferrocarriles al interior del país, a cargo del Estado.

Otro de los campos de intervención del gobierno radical fue el energético. En 1919, por iniciativa del presidente se aprobó una ley para legalizar el desarrollo de la explotación petrolífera a cargo del Estado argentino, defendiendo en primer lugar, que la propiedad del petróleo era de la nación, y al mismo tiempo facultaba al ejecutivo para fiscalizar el rendimiento de las compañías privadas, que ya operaban en el país. Por otro lado, establecía un impuesto sobre el producto extraído. Así trató Yrigoyen de hacer a su país independiente de la importación del carbón inglés y frenar la privatización en este campo energético. Más adelante, en 1922, se creó Yacimientos Petrolíferos Fiscales, YPF, para monopolizar la producción de varios yacimientos y colocar la exportación en manos del Estado, aunque sólo fuera para los nuevos campos de extracción del petróleo. De esta manera coexistieron en el campo de extracción petrolera el recién creado organismo estatal y la Royal-Dutch Shell.

Estas acciones antiimperialistas en el campo petrolero convirtieron al gobierno radical frente a los ojos de los miembros de las clases medias y de los obreros, como símbolo del nacionalismo económico. Yrigoyen no era un revolucionario, era un político más bien pragmático, que no alteraba las estructuras, pero trataba de llevar a Argentina a un desarrollo moderno y nacional por medio de reformas, dentro de sus posibilidades considerando que su partido era una minoría dentro del Congreso. El período

presidencial de Yrigoyen estuvo marcado por su personalidad carismática, que actuaba a favor de las clases medias y en contra de los intereses extranjeros y la oligarquía del país.

2.-La Universidad de Córdoba

¿La Universidad de Córdoba era en 1918 realmente como lo expresaron los estudiantes de la Reforma en su famoso Manifiesto?

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra de las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.²⁶⁴

Tomando en cuenta la radicalidad de los estudiantes a la hora de los conflictos universitarios, sería mejor escuchar otras voces, por ejemplo la de Juan B. Justo, citado por Portantiero, quien describió a la Universidad de Córdoba en 1918 de la siguiente manera:

Entrar en la vetusta casa en que funciona la universidad de Córdoba es caer bajo la obsesión de imágenes eclesiásticas. En medio del patio nos encontramos con una estatua de fray Trejo y Sanabria, estatua bastante pesada para que no pudiera ser volteada a lazo en la última revuelta estudiantil. En el salón de grados nos encontramos a la cabecera con un enorme cuadro al óleo que representa al mismo obispo Trejo y Sanabria. En el otro extremo del salón una alegoría que representa, según me dijeron, a San Carlos, porque aquella universidad se llama Universidad de San Carlos. Y en el cielorraso otra alegoría que representa también, en traje griego y distribuyendo ciencia a manos llenas, al mismo obispo Trejo y Sanabria. La tribuna del salón de grados ha tomado la forma más parecida posible a un púlpito y no tengo dudas de que en gran parte lo es. No han

²⁶⁴ “La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”, publicado el 21 de junio de 1918 en la edición extraordinaria de la Gaceta Universitaria, órgano de los estudiantes, reproducido en: Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938, El Proceso de la Reforma Universitaria*, ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 131.

de descender de aquella alta tribuna –porque es tan alta como un púlpito–, no han de descender generalmente sino palabras de unción católica y de retórica eclesiástica²⁶⁵

Esto no nos deja duda que la Universidad de Córdoba, siguiendo su larga historia y tradición, mantenía en 1918 la influencia católica en sus recintos. Hablar de la historia de esta universidad es hablar de los jesuitas: los fundadores han dejado sus huellas no sólo en el edificio que hasta hoy sigue albergando al rectorado, la Facultad de Derecho y la Biblioteca Mayor, sino también en el escudo universitario. La liberal y reformista Casa de Trejo²⁶⁶ se inició con un centro de formación de novicios de la Orden fundada a principios del siglo XVI y abrió sus puertas a principios del siglo XVII. Los primeros jesuitas llegaron a Córdoba en 1599 y abrieron en esta pequeña aldea, que era Córdoba en aquel entonces, una institución de estudios superiores, el Colegio Máximo de Córdoba, un embrión de universidad. En él se formaban los novicios de la Orden para acceder al sacerdocio, una fundación pontificia. En el siglo XVI empezaron a otorgar títulos universitarios con el aval de Felipe IV. Hasta aquí los antecedentes.

La actual universidad tiene su origen en una fundación real, en 1800 Carlos IV decidió fundar de nuevo, después de años de pleitos, en el edificio del antiguo colegio jesuítico la “Real Universidad mayor de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat”, la que en 1856 se convirtió en Nacional. De esta manera se encontraba en compañía de la otra universidad nacional argentina, la de Buenos Aires, creada en 1821; la de La Plata se hizo nacional en 1905, después de haber sido Universidad Provincial de La Plata. En 1889 se creó la Universidad Provincial de Santa Fe y en 1921 la Universidad de Tucumán.²⁶⁷ “La creación de las dos primeras está ligada a la primacía de sus ciudades sede como centro político dominante en cada momento histórico; las universidades de La Plata, Santa Fe y Tucumán, en cambio, son el resultado de las presiones ejercidas por los sectores dominantes de estas provincias en su aspiración por lograr su inserción en el nivel universitario.”²⁶⁸

²⁶⁵ Justo, Juan B., Discursos y escritos políticos, Buenos Aires, s.f., p. 280, reproducido por Portantiero, Juan Carlos, Estudiantes... *ibid*, p. 31.

²⁶⁶ Endrek, Emiliano S., *Notas sobre la Universidad Nacional de Córdoba en el período colonial (1614-1810)*, Cuadernos de Historia no. 14, Junta Provincial de Historia de Córdoba, Córdoba, 1992, p. 12.

²⁶⁷ Chiroleu, Adriana R., “La reforma universitaria”, en: Falcón, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Nueva Historia Argentina, tomo VI, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000.

²⁶⁸ *Ibid*, p. 365.

La Universidad de Córdoba, como ya hemos visto, tuvo en sus orígenes una orientación eminentemente eclesiástica e aristocrática hasta bien entrado el siglo XIX. Mientras en Europa a principios de siglo se había fundado la nueva Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt, que ponía en el centro a la investigación (lo que llevó a todos los descubrimientos científicos y técnicos importantes de la época); y en Francia se había dado pie a un modelo universitario diferente en base a una centralización universitaria y una separación de docencia e investigación, en la Universidad de Córdoba, hasta mediados del siglo XIX, se seguía con la enseñanza única de Teología y Derecho, de acuerdo a un modelo colonial.

Sin embargo, al llegar Bartolomé Mitre a la presidencia de la República, el escritor y pedagogo Domingo Faustino Sarmiento, consciente del retraso educativo de su patria, viajó a Alemania y a Francia para conocer los avances de estos países en materia científica. Cuando accedió a la presidencia de Argentina se empezó a reformar el sistema educativo, con ayuda de Hermann Burmeister, científico alemán, quien había hecho varios viajes al país para, en 1861, quedarse definitivamente. A pedido de Sarmiento, Burmeister elaboró en 1868 un informe, donde sugirió la organización del estudio avanzado de las Ciencias Naturales y la creación de un centro de esta índole en la Universidad de Córdoba. El 1870, Sarmiento designó a Burmeister como comisario extraordinario para dirigir e inspeccionar la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas de la Universidad de Córdoba, autorizándolo previamente a contratar a siete profesores alemanes para que se encargaran de la investigación y de las tareas docentes en las siguientes especialidades: dos en matemáticas, y uno en Física, Química, Mineralogía, Botánica, Zoología y Astronomía.²⁶⁹

A pesar de que el país afrontaba serios problemas políticos y sociales, Sarmiento prestó su apoyo al proyecto porque creía firmemente que con él no sólo se daba un paso adelante para el inicio de la ciencia argentina sino que, a su criterio, serviría para romper con la tradición clerical de la ciudad y de su universidad, resultado de tres siglos de educación conventual. A partir de ahora, el conocimiento científico sería la nueva

²⁶⁹ Vera de Flachs, María Cristina, “Antecedentes del movimiento universitario de 1918 en Córdoba: los primeros profesores de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas” en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. I, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 1999, p. 84.

religión. Esto lo dejó muy claro al inaugurar el Observatorio Astronómico de Córdoba el 24 de octubre de 1871, citando aquí a Cristina Vera:

Hay sin embargo un cargo al que debo responder y que apenas satisfecho por una parte reaparece por otra, bajo nueva forma [...] es anticipado y superfluo, se dice, un Observatorio en pueblos nacientes y con un erario exhausto o recargado. Y bien: yo digo que debemos renunciar al rango de Nación o al título de pueblo civilizado, sino tomamos parte en el progreso y en el movimiento de las Ciencias Naturales.²⁷⁰

El grupo de profesores alemanes fue contratado para hacerse cargo de la nueva Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, instalada el 3 de mayo de 1873, y de la de Ciencias Medicas²⁷¹, creada por ley el 10 de octubre de 1877, en lo que se refería a la docencia y la investigación. Tenían delante de ellos una tarea titánica, la traducción de textos científicos, la elaboración de libros de textos, la docencia en varias cátedras al mismo tiempo por la falta de personal, la instalación de gabinetes de investigación, la creación de bibliotecas especializadas y todo con un presupuesto muy limitado. Además se tuvieron que enfrentar al rechazo de sus colegas académicos y a la escasez de alumnos.

A pesar de que con los años aumentó la matrícula, la diversificación de las carreras no se vio acompañada por una demanda mayor de este nuevo tipo de egresados, ya que el desarrollo y la modernización del país dentro del marco de un capitalismo dependiente no ofrecía suficiente terreno para este tipo de profesionistas. En las universidades de reciente creación, como la Universidad de La Plata, la universidad de Tucumán y la Universidad de Santa Fe, y más tarde Universidad del Litoral, se habían introducido nuevas carreras científicas y técnicas: en la de La Plata, la Facultad de Agronomía y Veterinaria, el Museo y el Observatorio Astronómico dividido en los partes, la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas y el Observatorio por otra parte. En la Universidad de Tucumán se encontraba la carrera de ingeniería química e industrial, el Instituto de Investigaciones Industriales y la Facultad de Mecánica y Electricidad; y en la Universidad de Santa Fe la de químico industrial y agrícola. El esfuerzo de introducir nuevas carreras a la estructura universitaria argentina había sido grande, aunque la sociedad no había correspondido a esta oferta de manera importante, ya que parecía que

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 96.

²⁷¹ Martínez, Isidoro, *La Universidad de Córdoba, Síntesis Histórica*, Imprenta de la Universidad, Córdoba, 1959, p. 11.

la estructura económica no necesitaba físicos, químicos o agrónomos. De esta manera, las carreras de Derecho y Medicina seguían siendo las de más demanda para los hijos de las clases acomodadas, y las únicas que podían ofrecer un ascenso social seguro y económico a los jóvenes de las nuevas clases medias, ya que podían ocupar entre otras cosas los lugares importantes dentro de la alta burocracia. La profesión de abogado ofrecía muchas posibilidades, no sólo el ejercicio de una profesión libre, sino el acceso al poder político.

También los métodos de enseñanza correspondían a una universidad colonial no a un centro moderno de investigación y docencia. Decían los alumnos en su Manifiesto: “Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejecutada en contra de la ciencia.”²⁷² En muchos campos la enseñanza era oral, como por ejemplo en la Facultad de Medicina, no se hacían prácticas y nunca se veía un enfermo. El profesorado y la administración se encontraban en manos de cinco o seis familias.²⁷³

Era una universidad positivista pero clerical en una ciudad, de enlace entre el litoral y el resto del país, pero que seguía inmersa en una atmósfera colonial. Su economía estaba poco diversificada, el comercio ocupaba el lugar central. “Puede decirse que la ciudad conservaba aún los rasgos característicos de la vieja aldea, plagada de templos y de rituales religiosos.”²⁷⁴ Tan era así que en los nuevos estatutos de 1878, que reflejarían el avance de la secularización en todo el país así como la nueva estructura universitaria, decía en el artículo 54, objetado por el presidente Avellaneda y aquí citado según Adriana Chiroleu: “La patrona de esta Universidad será la Virgen Santísima, bajo el título de la Concepción, según fue jurado en Claustro de 23 de febrero de 1818; a cuya

²⁷² “La Juventud Argentina de Córdoba...” en: Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes... op. cit.*, p.135

²⁷³ Tünnermann, Carlos, *La reforma universitaria*, ed. Universitaria Centroamericana, Centroamérica, 1978, p. 31.

²⁷⁴ Chiroleu, Adriana R., “La Reforma Universitaria”, *op. cit.*, p.366.

festividad de vísperas y misa concurrirán todos los estudiantes y graduados, por el orden de antigüedad en Claustro.”²⁷⁵

En 1885, el presidente Nicolás Avellaneda sancionó una nueva ley para todas las universidades argentinas, que autorizaba a cada universidad a darse su propio estatuto. La vida y el desarrollo de cada institución dependía de ahora en adelante de su claustro, la elección del rector cada cuatro años de la asamblea universitaria. La universidad tenía la posibilidad de reformar los planes de estudio, de certificar los exámenes y de otorgar los títulos, sólo el nombramiento de los profesores titulares quedaba en manos del poder ejecutivo, que con esto cimentó la dependencia de las universidades al Estado, y provocó, en 1918, los reclamos estudiantiles de una autonomía universitaria.

Para principios del siglo XX, parecían olvidados los intentos de Sarmiento de modernizar la Universidad de Córdoba, sobre todo en su facultad más, la Facultad de Derecho: “En la primera década del siglo XX la Facultad de Derecho seguía como en los dos siglos anteriores: preparaba a los hombres que ejercerían las funciones públicas y que dominarían los poderes económicos provinciales y nacionales.”²⁷⁶ Sin embargo, desde principios de siglo se oían voces reclamando una reforma a fondo de la Universidad. El 7 de noviembre de 1900, según nos cuenta Cristina Vera, Ramón J. Cárcano, reclamó en una conferencia la falta de profesores ilustres en esta universidad que en otras épocas había tenido; y de un rector que podría liderar la reforma tan necesitada. Para él, que había estado un tiempo largo en Berlín, hacía falta una enseñanza científica y una universidad libre, con recursos propios y con un gobierno autónomo, como las universidades alemanas, holandesas y suizas.²⁷⁷

Joaquín V. González, ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, hizo eco de estas ideas cuando presidió en 1903 la entrega de títulos en la Universidad de Córdoba, recordando nombres de ilustres científicos extranjeros que habían llevado la ciencia a Argentina. En la misma ceremonia, un año después, sostuvo que las

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 366.

²⁷⁶ Vera de Flachs, María Cristina, “Reformas, Contrarreformas y Movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)”, en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina vol.III*, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2006, p. 29.

²⁷⁷ Cárcano, Ramón J., “La reforma de la enseñanza superior”, en: *Estudios*, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba, num. 7-8, junio 1996, p. 165, citado por Vera de Flachs, Cristina, *ibidem*, p. 31.

universidades eran instituciones vivientes que deberían incluir y discutir todas las ideas y acontecimientos actuales y que era la hora de una reforma universitaria sustancial.²⁷⁸

Pero no sólo algunos profesores y autoridades centrales reconocieron la necesidad de nuevas ideas en la universidad, también los estudiantes estaba ávidos de escuchar opiniones encontradas. En 1910, un grupo de estudiantes había invitado a Alfredo Palacios al salón de grados para una conferencia sobre las bases del partido socialista en Argentina, evento que fue prohibido. La misma suerte corrió Enrique Ferri, de visita en el país dispuesto a dar una conferencia en la Universidad cordobesa. Esto llevó a los estudiantes a formar un frente opositor a las autoridades universitarias. Las prohibiciones estaban avaladas por una decisión del Consejo Superior, en donde los académicos habían discutido este asunto para llegar finalmente a la decisión de que nada podían enseñar en una sola conferencia. En la prensa esta decisión estaba apoyada por los grupos católicos de la sociedad, que se referían de manera muy despectiva a los conferencistas. Por todos los medios se trató de dejar fuera de las aulas ideas contrarias al catolicismo y la discusión de hechos políticos actuales; parecía que hasta entonces la reacción iba ganando.

A pesar de algunos tibios intentos en 1912 de reformar los planes de estudio y eliminar materias como Derecho Público Eclesiástico, estas acciones fracasaron, ya que sus respectivos catedráticos, que habían llegado a la docencia apadrinados por favoritismos se resistían a cambios y a permitir aires renovadores en su facultad. La vieja Casa de Trejo se podía caracterizar de la siguiente manera:

[...] el presupuesto era exiguo, las academias, con miembros vitalicios, no celebraban reuniones científicas, la investigación se había relegado y no se mantenía el contacto con el cuerpo universitario; los apellidos de familias tradicionales se multiplicaban en cargos administrativos y en las diferentes cátedras; ciertos autores, entre los que se contaban Darwin, Marx y Engels, no tenían cabida en las bibliotecas ni eran textos de consulta en las cátedras; la docencia privilegiaba la memorización y las materias humanísticas, mientras las carreras técnicas no tenían demanda y para rematar todavía

²⁷⁸González, Joaquín V., “La universidad de Córdoba en la cultura argentina”, Córdoba, 8 de diciembre de 1903, “Ideas de Reforma Universitaria”, Córdoba, 8 de diciembre 1904, en: *Estudios...ibid*, p. 271-287, citado por Vera de Flachs, Cristina, *ibidem*, p. 31.

se festejaba oficialmente con una misa el día de la virgen patrona y se obligaba a los estudiantes a asistir a ella.²⁷⁹

Sin embargo, conforme avanzaba el tiempo, se oían cada vez más voces inconformes con la situación de la Universidad de profesores jóvenes o de recién egresados, como Deodoro Roca, quien junto con Saúl A. Taborda, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz y otros constituyeron, en 1917, la Asociación Córdoba Libre, que puso en marcha un proyecto de Universidad Popular, con la idea de dar clases de Derecho, Economía, cultura general, etc. a los obreros. Participaron así en estos tiempos nuevos que estaba viviendo Argentina por el triunfo del partido radical en las urnas y con ello de Hipólito Yrigoyen. Por primera vez había esperanzas para los miembros de las clases medias, que formaban parte de los contingentes de inmigrantes del sur de Europa, de que alguien oyera sus reclamos, sobre todo en lo referente al ingreso de sus hijos a las universidades, para asegurar su posición social y sus pretensiones de acceder a puestos políticos. Sin embargo, las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y de la Revolución Rusa de 1917, del ingreso al país de inmigrantes anarquistas junto con los problemas económicos, llevaron a las organizaciones obreras a una multitud de huelgas durante este gobierno. En Córdoba, en concreto, los empleados municipales, los tranviarios, los molineros, los obreros de la industria del calzado declararon la huelga, apoyados por la Federación Universitaria de Córdoba.

Para resumir la situación en que se encontraba la Universidad de Córdoba en 1918, lo que hacía inevitable el conflicto, vamos a citar Adriana Chiroleu:

Institución adaptada a los requerimientos de una minoría tradicional y oligárquica que preparaba a sus alumnos para el ejercicio de la función pública en sus distintos escalones, la irrupción de los sectores medios en la vida nacional, que reclamaban una mejor inserción en la estructura económica y un reconocimiento en los planos político, social y cultural similar al que habían obtenido en el económico, estaba destinada a chocar contra un muro de contención que irá mostrándose con el pasar del tiempo incapaz de frenar aquel avance arrollador.²⁸⁰

²⁷⁹Vera de Flachs, Cristina, "Reformas, contrarreformas...", *ibid*, p. 32.

²⁸⁰*ibid*, p. 369.

3.- La organización estudiantil en el Cono Sur

La construcción de redes estudiantiles (que muchas veces desembocaron en organizaciones duraderas), la encontramos desde finales del siglo XIX, igualmente en Argentina, como en los demás países del cono Sur, pero también en las universidades de otros países latinoamericanas, incluyendo México. Las organizaciones estudiantiles pueden ser de carácter informal o formal; las primeras son agrupaciones pequeñas de alumnos que se reunían con determinados fines, como puede ser la organización de una protesta por la mala comida, que sucedía en la época colonial, o para exigir una baja en los precios del transporte público o de los aranceles, por la modalidad de exámenes o por algún otro problema de tipo escolar. También para ofrecer desde estos pequeños grupos actividades de extensión universitaria.

Las segundas son más importantes, ya que en ellas los jóvenes se sienten unidos a través de una compleja red que puede abarcar toda la universidad o todo el país. Incluso más allá de redes locales, se construían asociaciones internacionales, para ello eran de suma importancia los congresos estudiantiles nacionales o internacionales, no sólo para discutir los problemas comunes sino también para tejer las redes estudiantiles. En un principio participaron las delegaciones de Chile, Brasil, Argentina y Uruguay en congresos estudiantiles en Europa, en París (1900), Budapest (1902), Marsella (1906), Burdeos (1907) y en diferentes ciudades italianas.

Igualmente, se encontraron delegaciones argentinas y brasileñas en el Séptimo Congreso Internacional de Estudiantes en Ithaca, Nueva York, en septiembre de 1913, pero para entonces los estudiantes latinoamericanos ya habían recorrido un largo camino de ideologización, que desembocó después en el ideario de la reforma y en sus luchas por lograr cambios en sus universidades y en la sociedad en general, mientras sus colegas norteamericanos y europeos seguían ocupados en cuestiones como el fomento al deporte y otros asuntos. De manera que los jóvenes latinoamericanos abandonaron el congreso, convencidos que su realidad imponía un actuar diferente.

Otro ejemplo de estas relaciones estudiantiles que sobrepasaron las fronteras de sus países es el Congreso Internacional de Estudiantes que se realizó en México, en 1921, en donde los estudiantes de los países del cono Sur, los europeos y los mexicanos llegaron a conclusiones comunes. En México, como veremos más adelante, la organización estudiantil tuvo sus raíces en la recién fundada (1910) Universidad

Nacional de México, y antes en las Escuelas Nacionales que suplían a la universidad; esta organización se mantuvo siempre ligada a las ideas de la Revolución Mexicana. Con el tiempo y en los años posrevolucionarios estas redes estudiantiles se extendieron a todo el país, sobre todo por la organización de los Congresos Estudiantiles en las diferentes ciudades de la República Mexicana, en los años veinte, poco antes del movimiento estudiantil de 1929.

Desde el principio, las formas de organización de los estudiantes reflejaban la realidad que estaban viviendo en sus respectivos países. Tal vez el caso de Chile donde era clara la rivalidad entre la Universidad de Chile y la Universidad Católica; la primera representante de ideas modernas y científicas, ligada a los grupos de las clases medias emergentes y los partidos de izquierda; y la segunda a los grupos tradicionales clericales católicos y los partidos de derecha. Fabio Moraga²⁸¹ marca el nacimiento de la organización estudiantil chilena en 1906, con la fundación de la Federación de Estudiantes de Chile, iniciativa de los estudiantes de medicina, que sintieron la necesidad de organizarse luego de un conflicto con las autoridades. Sus dirigentes estaban vinculados a los partidos Liberal y Radical, que defendían una educación laica y anticlerical. Para 1914, habían organizado el Cuarto Congreso Interamericano de Estudiantes Universitarios, en Santiago de Chile, para discutir cuestiones como la instrucción pública, la situación de los obreros y de las mujeres y un asunto tan delicado como las relaciones sexuales²⁸². Sin embargo, este congreso no se pudo llevar a cabo por el comienzo de la Primera Guerra Mundial y consecuentemente por la falta de recursos. En cambio, la influencia de esta organización estudiantil en la política, y la propagación de sus ideas, provocaron la aparición, en 1915, de la Asociación de Estudiantes Católicos, la ANEC, en la Universidad Católica, una organización de mucha importancia en los años venideros.

De esta manera, en tanto una organización surgió bajo el signo de la rebeldía juvenil, la otra lo hizo desde orígenes y con objetivos opuestos. Mientras desde la universidad del Estado se proyectó un movimiento estudiantil con alcance nacional, el vinculado a la universidad clerical sólo se dirigió al segmento de la elite católica. La Universidad de

²⁸¹ Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)", en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos...ibid*, p. 180.181.

²⁸² Biagini, Hugo B., *op.cit*, p. 85, citando a Enrique Molina, *Filosofía americana*, Garnier, Paris, ca. 1914, p. 271-283.

Chile representó los anhelos de reforma y modernización políticas de una clase media emergente que vio en la educación la posibilidad de ascenso social; la Universidad Católica representó la necesidad de conservación de la jerarquía social de los grupos de la aristocracia conservadora y clerical.²⁸³

Entre los antecedentes de organización estudiantil, hay que mencionar la Federación de Estudiantes Brasileños, que se fundó en 1901 en medio de levantamientos populares; y, en el mismo año, el Primer Congreso de Estudiantes Centroamericanos que abogó por una unión regional.²⁸⁴

Sin embargo, para la explicación de los movimientos de reforma universitaria en América Latina son de la mayor importancia las organizaciones estudiantiles locales, ya que son ellas las que mantuvieron con vida las movilizaciones hasta lograr sus objetivos. En referencia al fenómeno de la organización estudiantil en América Latina, Hugo E. Biagini dice que

Se trata de una impronta participativa que se fue plasmando simultáneamente con las migraciones externas e internas, con el acceso de capas sociales postergadas a la universidad, con una renovación ideológica adversa a los valores burgueses dominantes y con la postulación de nuevos agentes históricos protagónicos (joven, mujer, técnico). Junto a estos motivos de fondo, puede señalarse la relevancia que supone la optimización de diversos emprendimientos estudiantiles comunes: misiones y viajes de intercambio, lanzamiento torrencial de publicaciones, celebración de congresos integradores, articulación de organizaciones ad hoc (centros locales, federaciones regionales, nacionales o continentales)²⁸⁵

Un evento pionero en este sentido y de mucha importancia por la buena organización y el gran número de asistentes y delegaciones, resultó ser el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo, en 1908²⁸⁶. En abril de 1907

²⁸³ Moraga Valle, Fabio, *ibid*, p. 181.

²⁸⁴ Biagini, Hugo B., “Juventud e identidad: de la reforma universitaria al posmodernismo”, en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles...*, *op. cit.*, p.284-285.

²⁸⁵ Biagini, Hugo B., “Redes estudiantiles en el Cono Sur” en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 2006, p. 82.

²⁸⁶ Los detalles de este evento se encuentran en Vera de Flachs, María Cristina, “Un precedente de la Reforma del '18: el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908”, en: *Movimientos estudiantiles en América y Europa*, tomo II, Junta Provincial de Historia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2006, p. 73. La autora se basa en el escrito Williman, J.C., “Conmemoración del

convocó la comisión directiva de la Asociación de Estudiantes de Montevideo por medio de su presidente Héctor Miranda a un Congreso Internacional de Estudiantes Americanos para llevarse a cabo entre el 26 de enero y el 8 de febrero del siguiente año, con el fin de discutir asuntos universitarios y estudiantiles; pero también para construir un sentimiento de solidaridad y hermandad entre ellos. Como secretario de la Asociación firmó Juan Antonio Buero, y como vocales Roberto Berro, Luis M. Otero, Baltasar Brum, Félix Boix, Raúl Braga, Héctor Ortiz Garzón, Julio Adolfo Berta, Alfredo Echegaray y Rafael Capurro.

Los estudiantes uruguayos contaron para su organización con el apoyo de los poderes públicos, quienes enviaron las invitaciones del congreso a los consulados de los diferentes países americanos con la recomendación de enviar delegaciones a este evento. Por otro lado, ofrecieron una partida especial para el pago de los gastos, igual que los países que enviaron delegaciones, es decir, Perú, Brasil, Chile, Paraguay y Argentina. Honduras, Guatemala, Costa Rica y Cuba no apoyaron económicamente a sus delegaciones, de manera que no pudieron asistir y tuvieron que delegar sus votos en los representantes uruguayos. En total asistieron 113 jóvenes, la delegación más grande era de Argentina, sin embargo no había ningún representante de Córdoba.

El congreso se abrió en el Ateneo de Montevideo, en la mañana del 26 de enero de 1908, bajo la presidencia de la comisión organizadora; en la tarde hubo una fiesta con la presencia del presidente de la República y del secretario de Relaciones Exteriores, allí se presentaron los presidentes de las distintas delegaciones, Julio Iribarne por Argentina, Víctor Belaunde por Perú; León Velasco Blanco por Bolivia; Oscar Fontecilla por Chile, y Franklin D'Araujo Lima por Brasil.

Según nos cuenta Cristina Vera, el congreso se desarrolló en nueve sesiones plenarias y en reuniones de comisiones. Allí se discutieron muchos temas, que podríamos ordenar de la siguiente manera:

Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, Montevideo 26 de enero al 8 de febrero de 1908", Montevideo, 1961; y en el periódico *La Nación*, Buenos Aires, 30 de enero 1908, p. 7, col. 6 y 1 de febrero de 1908, p. 6, col 4.

1.- Asuntos de tipo político. La representación de los estudiantes en los consejos directivos de las universidades, las casas de estudio desvinculadas del Estado *versus* universidades oficiales; la autonomía universitaria; la obligación del Estado de preparar profesionistas y científicos; la necesidad de la extensión universitaria como medio de difusión del conocimiento y de la cultura en general.

2.- Asuntos escolares y pedagógicos. Sistemas de exámenes, especializaciones y generalizaciones de los estudios preparatorios, estudios libres, unificación de programas universitarios americanos, equivalencia de títulos, la capacitación de los docentes, la cátedra libre, la sustitución de la cátedras por seminarios de investigación.

3.- Asuntos estudiantiles. Franquicias para los estudiantes, becas y bolsas de viaje, incentivos para la educación física, intercambio de libros y revistas, adhesión a la *Corda Frates*, Federación Internacional de Estudiantes, fundación de la Liga de Estudiantes Americanos, organización de congresos periódicos de estudiantes americanos.

Estas preocupaciones de los jóvenes del Cono sur van a ser reclamos estudiantiles en los años venideros y quizás de manera modificada hasta el día de hoy. De especial interés me parecen aquí dos temas; la definición jurídica de las universidades y el del papel de las mujeres en las instituciones de educación superior, ya que es justo el tiempo de las primeras mujeres profesionistas y la única mujer participante en el congreso era Clotilde Luisi²⁸⁷, en la delegación uruguaya y después la primera mujer abogada en este país. En el evento de Montevideo, Clotilde presentó un proyecto detallado para la fundación de una Liga de Estudiantes Americanos, que se aprobó y se discutió otra vez en el Congreso de Lima, Perú, en 1912. Aunque la presencia de la mujer en las universidades de la mayoría de los países latinoamericanos era relativamente reciente, la presencia activa de Clotilde Luisa en este congreso estudiantil muestra que las mujeres estaban dispuestas de tener un papel protagónico en la vida estudiantil, y después en el ambiente de los profesionistas y de la política.

²⁸⁷ Una foto de Clotilde Luisi con los congresistas en Cristina Vera, *ibid*, p. 96

En lo que se refiere a la discusión sobre la relación entre el Estado y las universidades y la idea de qué institución querían los estudiantes, hay que mencionar que a pesar de que había voces a favor de la privatización de la educación superior, al final se acordó lo siguiente²⁸⁸:

- 1.- La conveniencia que los estados americanos conservaran el monopolio de las profesiones libres.
- 2.- La enseñanza es responsabilidad de la que el Estado no puede alejarse debido a la realidad actual de las sociedades.
- 3.- La universidad debe llenar una doble función: preparar profesionales y hombres de ciencia y difundir la cultura intelectual en la sociedad, por ello debe crear dos instituciones fundamentales: la docencia libre y la extensión universitaria.
- 4.- En conclusión, hay que mantener la universidad oficial, pero autónoma, en ella el Estado sólo puede intervenir para tomar a su cargo los gastos de su funcionamiento.
- 5.- La urgencia de efectuar cambios en el gobierno de las universidades con el objeto de permitir la representación estudiantil en los consejos directivos de las universidades americanas, en concordancia con sus orígenes en la Universidad de Boloña.

Las ideas fundamentales de los movimientos estudiantiles de la Reforma las encontramos no solo en los reclamos estudiantiles de este primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo, también en el lenguaje de sus discursos se reflejaron los anhelos de un ideal americano tan importante diez años después en el Manifiesto Liminar. Citando a Cristina Vera, el joven chileno Oscar Fontecilla se despidió del congreso con las siguientes palabras:

¿Porqué se siente aquí el calor y el halago del hogar común, porqué, si jamás estuvimos cerca los unos de los otros sentimos todos la íntima confianza de los que juntos nacieron y recibieron juntos el primer beso de la luz, esa caricia del cielo? Y se contesta [...] el ideal americano, he ahí el secreto, he ahí la fuerza, he ahí el culto, la música y la aurora.²⁸⁹

En este mismo sentido se pronunció Manuel Prado en nombre de los peruanos: “Representantes del mañana, vamos a formar de nuestros anales futuros, una sola

²⁸⁸ Vera de Flachs, Cristina, *ibid*, p. 90-91.

²⁸⁹ *Ibid*, p. 97.

historia, a fortalecer nuestras almas con idénticas aspiraciones, para que surja la nueva y grande patria americana, teniendo como norma en sus relaciones y principios de sólida unión el respeto por los demás, la justicia y la paz como escudo y orientación general”²⁹⁰

Después de esta reunión inicial, en los siguientes años, los jóvenes reformistas del Cono sur lograron reunirse en el Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos de Buenos Aires, en 1910; y en el tercero en Lima, Perú, en 1912. Sólo el cuarto, en Santiago de Chile previsto para 1914, no se pudo llevar a cabo por el estallido de la Primera Guerra Mundial y la falta de apoyos financieros, como ya hemos mencionado líneas arriba.

Sin embargo, Cristina Vera considera que el Congreso de Montevideo fue el "puntapié inicial para que desde Córdoba se proyectara a América ese movimiento renovador”²⁹¹, ya que en los siguientes diez años las universidades del Cono sur mantenían muchas de las estructuras coloniales, y contaban con presupuestos muy limitados que impedían el desarrollo de instituciones modernas. Aunado a esto prevalecieron métodos pedagógicos anticuados, bibliotecas insuficientes y una administración universitaria deficiente.

En conjunto, se puede decir con Hugo Biagini, que los estudiantes de la reforma universitaria en sus diferentes épocas y en los diferentes países, reunidos en congresos estudiantiles y asociaciones estudiantiles propusieron una universidad pública original y nueva, incluyendo contenidos fundamentales como la crítica social, la extensión de la cultura y la defensa de los intereses populares:

- 1.- Autonomía política, docente y administrativa
- 2.- Cogobierno tripartito
- 3.- Agremiación estudiantil
- 4.- Asistencia libre e ingreso irrestricto
- 5.- Libertad y periodicidad de cátedra
- 6.- Pluralismo doctrinario

²⁹⁰*ibid*, p. 97.

²⁹¹*ibid* p. 106.

- 7.- Centralidad del alumno
- 8.- Enseñanza gratuita, laica y de alta excelencia
- 9.- Elevado presupuesto educativo
- 10.- Humanismo y especialización.²⁹²

Al mismo tiempo aparecieron una serie de ideas para una forma de gobierno nueva para los países latinoamericanos en múltiples escritos estudiantiles:

- 1.- Integración continental y ciudadanía iberoamericana
- 2.- Comunidad universal
- 3.- Reconocimiento de la alteridad
- 4.- Antiautoritarismo y desmilitarización
- 5.- Nueva cultura y nueva moralidad
- 6.- Sociedad abierta, digna y transparente
- 7.- Nacionalización y redistribución de la riqueza
- 8.- Antiimperialismo y antichovinismo
- 9.- Democracia participativa
- 10.- Derechos humanos y justicia social”²⁹³

Con algunos matices, esta cosmovisión ha sido defendida igualmente por los protagonistas de los movimientos estudiantiles como por los miembros de las asociaciones estudiantiles en el Cono Sur, en México y en los demás países latinoamericanos.

4.- 1928: El movimiento de reforma universitaria en la Universidad de Córdoba

El movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba fue la primera confrontación entre la sociedad argentina que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y una universidad enquistada en esquemas obsoletos. “Se hablaba de redefinir la relación entre la sociedad y la universidad bajo la presión del surgimiento incipiente de sociedades nacionales dentro de estructuras estatales que ya estaban dadas

²⁹² Biagini, Hugo E., “Juventud e Identidad: De la Reforma Universitaria al Posmodernismo”, en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles... III, op. cit.*, p. 286.

²⁹³ *Ibid*, p. 287.

jurídicamente”²⁹⁴. El movimiento de reforma iniciado en la Universidad Mayor de San Carlos y Montserrat de Córdoba en Argentina, proyectó su influencia además a los centros universitarios de toda América Latina y rebasó los límites de las aulas universitarias; de allí su importancia hasta el día de hoy.

Argentina, como hemos visto anteriormente, se había incorporado durante el siglo XIX al sistema de la división internacional del trabajo como exportador de materias primas, sobre todo de carácter agrícola. Argentina constituyó el ejemplo cabal del país en que una economía de exportación de productos primarios engendró rápidamente un importante mercado interno de manufacturas a partir del cual siguió, casi sin transición, un proceso de industrialización. El crecimiento inusitado de la población por obra de la inmigración, la rápida urbanización y la importante infraestructura requerida por el tipo de exportación, crearon un conjunto de condiciones excepcionalmente favorables a la industrialización. El nivel relativamente elevado de los salarios iniciales y la avanzada integración de la población en la economía de mercado, son factores igualmente importantes que contribuyeron a que ese país adquiriera un fuerte impulso industrializador ya antes del primer conflicto mundial de 1914.

Argentina fue, dentro de los países latinoamericanos, el que tuvo un desarrollo industrial de mayor vigor y un proceso de concentración urbana acelerada por las intensas corrientes migratorias que se dirigieron a ese país. Por otra parte los cambios progresivos, tanto estructurales, como culturales, se manifestaron en Argentina con mayor fuerza que en cualquier otro país latinoamericano²⁹⁵.

A este modelo económico correspondió una sociedad jerarquizada y polarizada: el sector exportador tenía el poder económico y político, de manera que difícilmente se podían consolidar las nuevas fuerzas políticas a principios de siglo en Argentina. “Fuerza, corrupción, fraude, manipulación y marginalización se combinan con el

²⁹⁴ Steger, Hanns-Albert, “Perspectivas para la planificación de la enseñanza superior en Latinoamérica”, en: *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*, num. 4, UNAM, México, 1971, p. 23.

²⁹⁵ Silva Michelena, Hector y Sonntag, Heinz Rudolf, *Universidad, dependencia y revolución*, ed. Siglo XXI, México, 1981, 8.ed., p. 25-26.

recurso del consenso pasivo a la esperanza de incorporación y de progreso al otorgamiento de ventajas parciales para sectores de clases medias y populares”²⁹⁶.

En esta sociedad argentina de principios de siglo XX, la cultura y la educación eran exclusiva propiedad de los intelectuales miembros de la oligarquía; la orientación para su actividad eran Europa y Estados Unidos.

El sistema cerrado de poder económico, político y cultural dificultó la formación de nuevas elites. Los sectores nuevos de la sociedad argentina empezaron a formarse a partir de las inmigraciones masivas a partir del sexto decenio del siglo XIX, trastornaron toda la estructura económica argentina; los grupos proletarios que también son consecuencia de las inmigraciones empezaron a organizarse y los pequeños campesinos y artesanos luchaban por encontrar un lugar en la burguesía argentina.

Al mismo tiempo, en el contexto internacional, la Primera Guerra Mundial puso en crisis el sistema de valores occidentales, en el que América Latina estaba inscrita. La Revolución Mexicana de 1910, y la Revolución Rusa de 1917 abrieron nuevas perspectivas políticas y nuevas esperanzas sociales. La llegada al poder en 1916, por medio de un sufragio general, de la Unión Cívica Radical y de su candidato Hipólito Irigoyen, representantes de las nuevas clases medias, abrió una esperanza de transformaciones sociales.

Ello representaba para la Argentina un innegable paso hacia delante, sobre todo en términos de derrota oligárquica, democratización política, cambios en el funcionamiento del Estado (arbitraje mediador entre clases y grupos, política redistributiva, extensión de servicios públicos gubernamentales, defensa del patrimonio nacional., política exterior más independiente)²⁹⁷.

La realidad sociopolítica y socioeconómica argentina de principio de siglo tuvo su reflejo en las universidades. “El hijo del inmigrante, operada su emancipación económica, quiere trepar los peldaños del predominio político y cultural, se hace fuerza

²⁹⁶ Kaplan, Marcos, “Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)”, en: Witker, Jorge, (coord.), *La autonomía universitaria en América Latina*, vol. II, Colección de Publicaciones del Cincuentenario de la Autonomía de la UNAM, México 1979, p. 12.

²⁹⁷ Kaplan, Marcos, *ibid*, p. 15.

pujante de la oposición e ingresa a la Universidad”²⁹⁸. La corriente radical de H. Irigoyen proyectó su influencia en los centros universitarios hasta que rebasó los viejos esquemas políticos planteados por conservadores y liberales. Las universidades argentinas habían nacido con un marcado perfil elitista a espaldas de las realidades nacionales y como parte del sistema de educación que reproducía la cultura europea. “El estudiante universitario latinoamericano era, en las fechas de los pronunciamientos reformistas, habitante de una zona generalmente muy reducida del privilegio social”²⁹⁹.

La Universidad de Córdoba, al igual que las otras universidades latinoamericanas, estaba lejos de responder a lo que sus países necesitaban para un desarrollo propio y para hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios en la estructura social. Sus autoridades no se percataban de los torrentes de historia que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella. La orientación de la enseñanza universitaria era profesional y utilitaria, la universidad era productora de ciertas profesiones liberales, como juristas, médicos, ingenieros y arquitectos, quienes estaban destinados a servir a las clases altas en campos bien definidos.

En el contexto de una cultura fundamentalmente acientífica y atécnica, las escasas o insuficientes actividades de docencia y de investigación, que se cumplen en las universidades, lo hacen bajo el signo de orientaciones que enfatizan la memorización y la erudición sin sentido, el razonamiento observado, el escolasticismo y el dogmatismo, la subordinación de las ciencias físico-naturales y sociales a la filosofía y a la ideología oficiales, el divorcio de la práctica, la limitación servil y la repetición formal y pasiva de todo lo que viene desde afuera.³⁰⁰

En 1918 se enseñaba todavía Derecho Canónico, y el juramento profesional se hacía sobre los Santos Evangelios. En la Facultad de Medicina la enseñanza era exclusivamente oral, no se estudiaba a ningún enfermo y no se hacían prácticas. Las cátedras se repartían entre determinadas familias y sus amigos, y eran vitalicias. A pesar de los intentos del gobierno central de modernizar la universidad más antigua de

²⁹⁸ Tünnermann, Carlos, *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978*, ed. Centroamericana, Costa Rica, 1978, p. 11.

²⁹⁹ Cuneo, Dardo, “Extensión y significado de la reforma universitaria”, en: Cuneo, Dardo (coord.), *La reforma universitaria*, Biblioteca Ayacucho num. 39, Caracas, s.f., p. XI.

³⁰⁰ Kaplan, Marcos, *op. cit.*, p. 13.

Argentina, en la Universidad de Córdoba todo seguía igual que hace siglos, el clima académico estaba lleno de clericalismo, irracionalismo, favoritismo y corrupción; una congregación semiclandestina, la *Corda Frates*, integrada por las altas autoridades eclesiásticas y políticas, jueces y universitarios, controlaba todos los aspectos de la vida cordobesa, y por supuesto a la Universidad.

En 1917 se multiplicaron las huelgas obreras en toda Argentina, pero en Córdoba, por su propia estructura social, eran más violentas. A finales de 1917, los estudiantes de la Facultad de Ingeniería manifestaron su descontento por las condiciones académicas de su centro de estudios. Al mismo tiempo las autoridades universitarias suprimieron el internado para estudiantes de medicina en el Hospital de Clínicas, perteneciente a la Facultad de Medicina; con esto quitaron a los estudiantes una de sus pocas fuentes de trabajo. Todo esto aumentó el descontento y los estudiantes presentaron dos demandas principalmente a las autoridades universitarias: 1) la reforma del sistema vigente para la provisión de las cátedras, y 2) el levantamiento de la supresión del internado para los alumnos avanzados de la carrera de Medicina en el Hospital de Clínicas.

Cuando empezaron las clases, en marzo de 1918, después de las vacaciones de verano, los estudiantes organizaron las primeras asambleas en las facultades de Medicina e Ingeniería. Decidieron ir a la huelga si las autoridades universitarias no accedían a sus peticiones. El 10 de marzo organizaron su primera manifestación callejera, ya apoyados por los estudiantes de la Facultad de Derecho y algunos compañeros de Buenos Aires, como se puede ver en el telegrama 1736 del 15 de marzo, enviado a Ceferino Garzón Macedo “Va carta de adhesión del Ateneo de estudiantes Universitarios al justo y simpático movimiento estudiantil de Córdoba [...]”³⁰¹, firmado por Pozzo y Monner Sans, delegados del Ateneo. Pocos días después nació la primera organización estudiantil conjunta de las tres facultades, el Comité Pro Reforma.

Sin embargo, el 20 de marzo en el Consejo Superior de la Universidad las autoridades decidieron no tomar en cuenta ninguna petición estudiantil, preservando así el principio de autoridad, e inaugurar oficialmente los cursos el 1º de abril. Tenían la certeza de encontrarse frente a unos pocos estudiantes rebeldes fácilmente controlables.

³⁰¹ Carpeta 1, doc. 4, Caja Reforma Universitaria, Archivo General de la Universidad de Córdoba.

El 31 de marzo de 1918, en vísperas de la apertura oficial de los cursos, el Comité Pro Reforma publicó un manifiesto en el que llamó a la huelga general de la universidad.

“Nos levantamos para sacudir la esclavitud mental en que se pretende mantenernos; para romper el círculo viciosos de la anacrónica maestranza que nos cierra los horizontes de la luz espiritual; para arrojar la carga monstruosa y torturante que la inepticia docente nos impone como bagaje inútil para el noble ejercicio de las profesiones liberales”³⁰².

Los estudiantes se reunieron este mismo día en el Teatro Rivera Indarte, el más importante de Córdoba, para realizar un acto público donde hablaron también líderes estudiantiles de Buenos Aires. Aquí declararon oficialmente la huelga en la universidad. El objetivo más importante del movimiento en este momento era la modificación de la estructura de docencia en la universidad y, por ende, una elevación del nivel académico. En este momento los estudiantes trataron de aprovechar la situación política, favorable a una reforma en la universidad.

El 1º de abril no se pudieron inaugurar los cursos porque ningún estudiante asistió a clases; las autoridades contestaron con la clausura de la universidad. Ante esta crisis, el Comité Pro Reforma trató de conseguir el apoyo del gobierno el 10 de abril, pidiendo al Ministro de Instrucción Pública, José S. Salinas, su intervención en la Universidad de Córdoba. Los estudiantes sabían que el Partido Unión Cívica Radical y el gobierno de H. Irigoyen no veían con buenos ojos a la Universidad de Córdoba, reducto del clericalismo y de la oligarquía provinciana, enemiga del nuevo régimen. A esta petición de intervención adjuntaron un memorial³⁰³ que expresaba las peticiones del Comité Pro Reforma Universitaria:

- 1) democratización de la universidad;
- 2) renovación del profesorado;
- 3) reforma de los planes de estudio;
- 4) periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, y
- 5) concursos públicos para la provisión de cargos.

³⁰² “Manifiesto del Comité Pro Reforma Universitaria de Córdoba, 31 de marzo de 1918” en: Portantiero, J.C., *op.cit.*, p. 139.

³⁰³ “El Comité Pro Reforma Universitaria ante el Ministerio de Instrucción Pública y Consejo Superior de la Universidad” en: Portantiero, J.C., *ibid.*, p. 140.

El 11 de abril el presidente H. Irigoyen nombró a José N. Matienzo como interventor en la Universidad de Córdoba, su amigo personal y simpatizante de la causa de los estudiantes, aceptando así a los jóvenes como aliados para dismantelar la estructura universitaria. Al mismo tiempo, el Comité Pro Reforma había buscado apoyo en otras universidades argentinas, de manera que el 11 de abril se constituyó en Buenos Aires la Federación Universitaria Argentina con delegados de las cinco universidades.

El primer acto de Matienzo para resolver el conflicto fue acceder a una de las peticiones de los estudiantes: levantó la supresión del régimen de internado en el Hospital de Clínicas. Los estudiantes levantaron la huelga y el 19 de abril se reanudaron las clases en la universidad. Muchos profesores habían renunciado, poniendo sus cátedras a disposición de Matienzo. Este mismo día Matienzo anunció un proyecto de reforma al estatuto de la universidad en el que se preveía la participación de los profesores en el gobierno de la universidad, sobre todo para la elección del rector y de los consejeros. La reforma Matienzo estableció la eliminación de las academias vitalicias que ejercían una dictadura en la universidad. Además ordenó la elección de nuevas autoridades universitarias en caso de que tuvieran más de dos años en el puesto; obviamente la mayoría. Este proyecto de reforma estableció el día 28 de mayo como día de elección de nuevos decanos y consejeros directivos de las tres facultades y el día 15 de junio como día de elección.

La reforma Matienzo no incluyó la participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Sin embargo, este proyecto encontró inmediatamente el apoyo de los estudiantes, de los profesores jóvenes y de los recién graduados de orientación liberal.

El Comité Pro Reforma se convirtió en Federación Universitaria de Córdoba y empezó a editar la *Gaceta universitaria* como su medio de comunicación oficial. Por medio de esta sólida organización empezaron a presionar a los profesores para las futuras elecciones, de manera que sus candidatos ganaran las elecciones para decanos y consejeros de las facultades. Con esto terminó la intervención de José N. Matienzo, ya que la elección del rector era tarea únicamente de la Asamblea Universitaria. El candidato de los estudiantes reformistas para el puesto de rector era el doctor Enrique Martínez Paz, un hombre joven, liberal, con gran capacidad académica y desligado de los antiguos círculos universitarios comprometidos con el clero. Los otros dos

miembros de la terna eran Antonio Nores, miembro de la oligarquía cordobesa y miembro de la *Corda Frates*, y Alejandro Centeno.

Parecía que la elección de Enrique Martínez Paz estaba asegurada, ya que la mayoría de los miembros de la Asamblea Universitaria que debía elegirlo estaban apoyados por los estudiantes. Sin embargo, la Asamblea reunió después de tres votaciones una mayoría a favor de Antonio Nores “[...] una intensa campaña subterránea, movilizando intereses, pasiones y relaciones –por Mares sufragaron cinco primos hermanos suyos- volcó el resultado casi a último momento”³⁰⁴. Los estudiantes esperaban el resultado de la elección dentro de la Universidad. Cuando se dio a conocer la designación de Antonio Nores, estalló el escándalo. Para impedir la toma de posesión del nuevo rector, los estudiantes empezaron a romper cristales, a arrancar cortinas, a romper los muebles y a bajar de las paredes los cuadros de los frailes que gobernaron la universidad desde 1613. En medio de este desorden los estudiantes declararon por segunda vez la huelga general.

Las federaciones de Tucumán, La Plata, Buenos Aires y Santa Fe se solidarizaron y declararon también la huelga general; la agitación universitaria se volvió nacional. A partir de la votación de rector, culminada con la derrota de Martínez Paz, el programa estudiantil empezó a radicalizarse en términos de reivindicaciones universitarias, a estructurarse más coherente en lo político y a buscar nuevas bases de alianza social, ensanchando también las limitadas fronteras de la provincia.

Dos días después, los estudiantes de la Federación Universitaria impidieron un segundo intento de Antonio Nores de asumir su cargo, no dejándolo entrar a la universidad y declarando, “Que el Dr. Antonio Nores carece de autoridad moral para calificar a la juventud, desde que en todo momento no ha procurado sino hostilizarla en toda forma, aceptando medidas dictatoriales y arbitrarias en el ejercicio de un poder que había sido usurpado por la intriga y por la insidia de camarillas demasiado conocidas.”³⁰⁵

En medio de esta agitación general, los estudiantes se vieron obligados a buscar nuevos aliados: consiguieron el apoyo de las organizaciones obreras de Córdoba y empezaron a

³⁰⁴ Portantiero, J.C., *ibid*, p. 40.

³⁰⁵ *La Federación Universitaria de Córdoba declara...* carpeta 2, doc.sin num., Caja Reforma Universitaria, Archivo General de la Universidad de Córdoba.

formar comisiones mixtas entre estudiantes y obreros. Este contacto con las clases populares hizo ampliar el panorama ideológico a los estudiantes. En sus discusiones pasaron de los problemas puramente académicos a temas educativos en general, a la situación económica y sus consecuencias sociales. En la ideología y la retórica reformista, la renovación universitaria se entrelazó con la integración de la cultura de la nación; renovación social, democracia, laicismo, anticapitalismo, la solidaridad con las luchas obreras, el latinoamericanismo como empresa continental común y la denuncia del imperialismo y de las oligarquías aliadas a él como factor de dependencia y atraso constituían su panorama político. La idea de la solidaridad social les dejó entender la importancia de la extensión universitaria, sin llegar a fundar universidades populares como harían los estudiantes cubanos y peruanos. Destacados intelectuales liberales, anticlericales y socialistas como José Ingenieros, Alejandro Korn, Manuel Ugarte y Telémaco Susini se pronunciaron públicamente a favor de la reforma universitaria. El líder socialista Juan B. Bustos visitó Córdoba en estos días, y a su regreso a Buenos Aires, defendió en la Cámara de Diputados la reforma universitaria.

El 21 de junio, después de seis días de huelga, los estudiantes publicaron en la *Gaceta universitaria*³⁰⁶ el documento clave de la reforma de Córdoba, el Manifiesto Liminar, redactado por Deodoro Roca y firmado por la mesa directiva de la Federación Universitaria de Córdoba, documento tantas veces citado hasta el día de hoy. Dirigieron el Manifiesto a los “hombres libres de Sudamérica” y decían:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.³⁰⁷

Ante el fracaso de la elección del rector, los estudiantes dejaron de confiar en la capacidad del profesorado de propiciar una reforma radical en la universidad. Esto les

³⁰⁶ “La Juventud Argentina de Córdoba A los hombres libres de Sud América. Manifiesto De La F.U. De Córdoba”, *LA GACETA UNIVERSITARIA, ORGANO DE LA FEDERACION UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA*, Edición Extraordinaria, Córdoba, viernes 21 de Junio 1918

³⁰⁷ “La Juventud Argentina de Córdoba...”, en: Portantiero, J.C., *ibid*, p. 131.

llevó a pedir en el mismo manifiesto “un gobierno estrictamente democrático y [...] que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. El documento reflejó una ampliación del panorama ideológico de los estudiantes: 1) sus anhelos empezaron a tener una dimensión americana, no solamente argentina; 2) se incluyó la consigna de un gobierno tripartito en la universidad compuesto por profesores, estudiantes y graduados.

En los actos callejeros que organizó la Federación de Estudiantes de Córdoba en los días siguientes, participaron oradores de la Universidad de Buenos Aires, entre ellos Alfredo Palacios. En el mitin del 23 de junio se leyó la Orden del día de la Federación Universitaria de Córdoba, que contenía el primer programa político de la reforma y reflejó el mesianismo americano y juvenil de reforma:

[...] considerando: que el nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América, porque así lo determinan factores históricos innegables, exige un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales, en concordancia con una amplia democracia sin dogmas ni prejuicios; que corresponde a las generaciones nacientes realizar esas grandes aspiraciones colectivas y marcar con claridad las rutas que deben seguir los países jóvenes como el nuestro para el logro de aquellos anhelos.³⁰⁸

El 30 de junio se organizó una manifestación más grande que las anteriores que fue reprimida violentamente por la policía. El 3 de julio se reunieron los principales actores del movimiento en casa de los Garzón, para hablar de los nombramientos y formalidades dentro de la Federación. Cortés Plá, el delegado de Ingeniería, asumió la secretaría y Enrique Barros la presidencia del movimiento.

Posteriormente, ambos fueron a Buenos Aires para gestionar una salida para el movimiento de Córdoba, manteniéndose en contacto con sus compañeros cordobeses por medio de telegramas, insistiendo en constantes actos públicos y saludando “al triunfo de la verdad, honestidad y carácter representados por la juventud de Córdoba”³⁰⁹. El 10 de julio escribió, “imposibilitado dar detalles últimas gestiones por

³⁰⁸ “Orden del día de la Federación Universitaria de Córdoba” en: Portantiero, J.C., *ibid*, p. 136.

³⁰⁹ Carpeta 1, doc. 19, Caja Reforma Universitaria, Archivo General de la Universidad Nacional de Córdoba.

haber comprometido discreción. Puedo sin embargo llevar espíritus compañeros Córdoba seguridad absoluta triunfo definitivo causa juventud [*sic*].”³¹⁰ Dos días más tarde envió una misiva a la Federación diciendo, “Bajo la fe de mi palabra de caballero que Nores no es ni será rector”³¹¹ y el 19 de julio terminó su telegrama “muchacha Unión y fuerza que Nores marcharse”.³¹²

El presidente Yrigoyen siguió en todo momento y con mucho interés los acontecimientos en Córdoba, de tal forma que el 12 de julio se entrevistó por dos horas con Enrique Barros, presidente de la Federación y con Cortés Plá, secretario de la Federación a puertas cerradas. El presidente, según el telegrama de Cortés, expresó en todo instante simpatías por la juventud, permitiendo a Barros expresarle con entera libertad opiniones y sucesos de Córdoba.³¹³ Saliendo de esta reunión, Barros redactó un telegrama a Horacio Valdés diciendo, “No hay por momento otra solución oficial que cimiento, redacta enseguida nota a salinas informándole clausura universidad y profundos trastornos producidos anterioridad y solicitando envío interventor para que bajo garantía poder federal se realice elección rector por ser insanablemente nula la que dio triunfo Nores.”³¹⁴

Del 20 al 31 de julio se reunió en Córdoba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la Federación Universitaria Argentina, para dar más fuerza a la organización estudiantil a nivel nacional y para formular el programa de la reforma. Su tema era la organización y orientación que deberían tener las universidades argentinas. Esto suscitó una gran discusión entre dos facciones de la Federación: la primera veía a la reforma universitaria dentro de los límites de la universidad, como asunto meramente académico; y la otra consideraba que una reforma universitaria no podía existir sin una reforma de la sociedad entera. El congreso en su conjunto se inclinó por la primera opción, es decir, ocuparse solamente de los problemas universitarios y formular un Proyecto de Ley Universitaria y Bases Estatutarias. Este proyecto incluyó la democratización de la enseñanza, la libertad de cátedra, las cátedras paralelas, la docencia libre, la periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, los

³¹⁰ Carpeta 1, doc.17, Caja...*ibid.*

³¹¹ Carpeta 1, doc. 23, Caja...*ibid.*

³¹² Carpeta 1, doc. 16, Caja...*ibid.*

³¹³ Carpeta 1, doc. 24, Caja...*ibid.*

³¹⁴ Carpeta 1, doc. 25, Caja...*ibid.*

concursos públicos para la provisión de cargos, la publicidad de los actos universitarios, y la aplicación necesaria del método científico.

Todo ello presuponía una autonomía universitaria en lo académico: la libertad de cátedra, la designación de las autoridades universitarias, la determinación de los planes de estudio, etcétera, con la única limitante del presupuesto que le será entregado por el Estado. Curiosamente, se reclamaba indirectamente una “autonomía”, pero sobre la base del rechazo de otra “autonomía” vigente, que ya no era compatible con los tiempos.

La universidad se había organizado “[...] sobre un concepto de ‘soberanía’ ‘fundada’ sobre una especie de derecho divino: ‘el derecho divino que ejercía el profesorado universitario’. Se trataba de un profesorado que ejercía un poder autónomo dentro de categorías sociales y políticas derivadas de antiguas corporaciones coloniales”³¹⁵. Más adelante, dice Arturo Roig que, en 1918, surgió en Córdoba la necesidad de otra “autonomía” que fuera acorde con el Estado liberal burgués. De allí se empezó a concebir la universidad como una institución democrática parlamentaria cuya soberanía debía pasar al estudiantado. “Se trataba de adecuar tardíamente la universidad dentro de los marcos del Estado liberal”³¹⁶.

Otra de las innovaciones en este proyecto eran las cátedras libres. “[...] toda persona cuya competencia está comprobada con la posesión del grado universitario de título profesional o por haber realizado otros estudios o especialización en la materia de la cátedra, podrá solicitar al Consejo Directivo su admisión como director libre”. Los estudiantes esperaban opiniones e ideas innovadoras en las cátedras por parte de la nueva institución.

El congreso estudiantil de Córdoba estaba apoyado por mítines de estudiantes en Buenos Aires. Para entonces el movimiento reformista de Córdoba había organizado federaciones estudiantiles en toda Argentina; y llegaron telegramas de otras federaciones en apoyo a los estudiantes cordobeses³¹⁷ y reportando las manifestaciones

³¹⁵ Roig, Arturo A., “Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918”, en: Roig, Arturo A., *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*, UNAM, México, 1981, p. 131.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 131.

³¹⁷ Telegrama 1264, telegrama 1381, telegrama 1503, Carpeta 1, doc. 8, 10, 37 Caja... *ibid.*

hechas en sus respectivos lugares³¹⁸. Habían formulado un proyecto de ley para la universidad y tenía fuertes aliados fuera de la institución. Pero ésta seguía cerrada, los estudiantes mantenían la huelga; el nuevo rector no había podido tomar posesión, y quedaban pocos profesores. Para resolver esta situación, los estudiantes buscaron nuevamente la intervención del gobierno de Irigoyen, ya que su conflicto no era con el gobierno, sino con el profesorado del antiguo régimen, que pretendían burlar las reformas oficiales. Ellos sabían que la intervención del Estado era decisiva para el triunfo del movimiento reformista.

El 2 de agosto, el presidente H. Irigoyen nombró como nuevo interventor en la Universidad de Córdoba a Telémaco Susini, un intelectual que desde el principio se había solidarizado con el movimiento de reforma. Esta decisión provocó la protesta y la crítica de todos los círculos conservadores y clericales. Susini nunca llegó a Córdoba, pero el 7 de agosto renunció el rector Antonio Nores, que no había podido tomar posesión gracias al movimiento reformista, y se nombró al vicerrector Ing. Belisario Caraffa para este cargo. Sin embargo, tampoco este nombramiento duró mucho, el 14 de agosto no sólo Caraffa renunció a su cargo, sino también los decanos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Julio Echegaray, el de Ciencias Médicas, Eliseo Soaje; y Vicente Vázquez de Novoa, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Los estudiantes sabían que solamente por medio de manifestaciones callejeras podían presionar al gobierno a intervenir en su favor, de manera que el 15 de agosto volvió a estallar el conflicto: en la madrugada los estudiantes derribaron la estatua de un profesor que era símbolo del clericalismo en la universidad cordobesa. Esto provocó la protesta del obispo de Córdoba y de los círculos religiosos que al día siguiente organizaron una manifestación de rechazo a los estudiantes.

Con esto trataron de presionar a las autoridades municipales a favor de una mayor intervención policíaca. El 16 de agosto anunció Barros en un telegrama a Córdoba el envío de Susini³¹⁹. Sin embargo T. Susini siguió en Buenos Aires, y así la Federación de Estudiantes de Córdoba organizó una manifestación de 15 mil personas. Irigoyen había superado mientras tanto las dificultades políticas que le provocó la designación de

³¹⁸ Telegrama 1381, telegrama 2040, Carpeta 1, doc. 10, 14, Caja...*ibid.*

³¹⁹ Carpeta 1, doc.38, Caja...*ibid.*

Telémaco Susini, y nombró en su lugar al Ministro de Instrucción Pública, José S. Salinas, como interventor en la Universidad de Córdoba. Pero también Salinas tardó en llegar a Córdoba. Esta tardanza en la resolución de los problemas universitarios llevó a los líderes estudiantiles, en especial a Barros a problemas económicos, el 29 de julio había rechazado en Buenos Aires aceptar dinero “Me sobra dinero y dignidad”³²⁰, comentó entonces frente al ofrecimiento; pero el 17 de agosto, en el telegrama 2231³²¹, pidió a sus compañeros cordobeses que vendieran su motocicleta y sus muebles para constituir un fondo de guerra.

Ante esta inactividad, pues la universidad seguía cerrada, el 9 de septiembre los estudiantes reformistas decidieron abrirla, nombrar sus propias autoridades y normalizar las clases.

Que mientras llega la intervención nacional confiada al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública me [...] las dificultades apuntadas colocando la Universidad bajo la superintendencia de la federación y nombrando ésta profesores interinos que dicten cursos de acuerdo a los programas oficiales y preparen a los estudiantes para las pruebas finales que decretará la intervención [...] La Federación Universitaria decreta:

1. Asumir la Dirección de la Universidad Nacional de Córdoba
2. Encargar a los ciudadanos Horacio Valdés, Enrique Barros e Ismael Bordabehere la dirección de la facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería respectivamente y nombrar secretario general al Sr. L. Ruiz Gómez
3. Los ciudadanos nombrados ejercerán conjuntamente la presidencia de la Universidad y procederán a proponer la designación del profesorado interino
4. Suspender la huelga y convocar a los estudiantes para que asistan al acto de la asunción del mando
5. Clausurar los archivos, reabrir las bibliotecas, encomendar a los estudiantes la mayor compostura y discreción durante el funcionamiento de las clases y su permanencia en la Universidad
6. Todos los actos de los decanos serán previamente comunicados a la federación
7. Remitir comunicación telegráfica al señor interventor expresándole que habiendo tomada la Universidad esperamos la reciba a la mayor brevedad posible

³²⁰ Carpeta 1, doc. 35, Caja ...*ibid.*

³²¹ Carpeta 1, doc. 40, Caja...*ibid.*

8. Invita al pueblo a concurrir a la inauguración de las clases

Córdoba libre, septiembre 9 de 1918³²²

Las nuevas autoridades empezaron inmediatamente a nombrar profesores y personal universitario. Si embargo, la policía y el ejército impidieron la ceremonia de inauguración de los cursos, llevándose detenidos 83 estudiantes. Este mismo día llegó José S. Salinas a Córdoba para intervenir en el conflicto. Inmediatamente aceptó la renuncia de todos los profesores y nombró catedráticos de la universidad a los graduados, que habían simpatizado con la reforma, entre ellos Deodoro Roca.

En estos días tan convulsionados de la Universidad renunciaron muchos de los viejos profesores, el 7 de agosto dejó su cátedra Alberto Garzón Funés, profesor suplente de *Historia de las Instituciones representativas* con las siguientes palabras: “Vine a esta casa atraído por mi cariño hacia la madre intelectual y su honrosa tradición científica, y me retiro apenado al contemplar los efectos de la indisciplina y el desorden que aquí como en todas partes no han producido ni producirán más que ruinas.”³²³ El 12 de septiembre renunció el abogado Félix Garzón a su cargo de profesor titular de *Finanzas*, dos días después se separó de su cargo el profesor de *Historia del Derecho*, quien había obtenido esta responsabilidad el 6 de junio de 1907 por concurso público en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el mismo día Alberto Garzón Macedo, profesor de *Derecho Público Eclesiástico* sin interrupción desde 1893, como aclaró orgullosamente. Pero también los maestros de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales dejaron las diferentes cátedras de las carreras de Matemáticas, Química, Ingeniería, Biología y Arquitectura.³²⁴

En los nuevos estatutos de la universidad aprobados por Salinas, se incluyeron las dos principales proposiciones del Congreso de Estudiantes: la docencia libre y la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Estas decisiones del Secretario de Instrucción Pública modernizaron a la Universidad de Córdoba y terminaron con el movimiento estudiantil. De esta manera se abrió la universidad a

³²² Carpeta 1, doc. 215, 216, Caja Reforma Universitaria, Archivo General de la Universidad de Córdoba,

³²³ Carpeta s.n., documento s.n., Archivo General, Universidad Nacional de Córdoba, *Caja Reforma Universitaria...ibid.*

³²⁴ *idem.*

sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social y se dio acceso a la enseñanza universitaria a todos los intelectuales competentes, independientemente de su ideología. El movimiento de reforma universitaria en Córdoba logró:

- 1) la elección de los cuerpos directivos de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos: profesores, graduados y estudiantes;
- 2) concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
- 3) la docencia libre;
- 4) la asistencia libre;
- 5) la modernización de los métodos de enseñanza, y
- 6) la asistencia social a los estudiantes y con ello una democratización del ingreso a la universidad.

Todas estas reformas vincularon a la universidad cordobesa, y posteriormente a los demás centros de educación superior argentinos, al sistema educativo nacional, ya reformado por el gobierno de Irigoyen, para absorber tensiones sociales.

El movimiento estudiantil de Córdoba, en 1918, fue la confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su estructura interna y una universidad, reducto del colonialismo. “Como la revolución de la Independencia frente al colonialismo español, como el modernismo frente a residuos culturales de ese coloniaje, la Reforma Universitaria se alimenta de aprestos de contemporaneidad”³²⁵.

Con la reforma de Córdoba se creó una nueva conciencia universitaria y social, se afirmaron los valores propiamente latinoamericanos y se inició el proceso de democratización de las universidades latinoamericanas. “Podemos decir que el co-gobierno, tal como fue concebido por el movimiento vino a significar implícitamente la creación de un primer embrión de nuevas formas de convivencia y solidaridad universitarias”³²⁶. Sin lugar a dudas, el movimiento reformista logró democratizar el

³²⁵ Cuneo, Dardo, *op.cit.*, p.X.

³²⁶ Silva Michelena, Héctor y Sonntag, Heinz Rudolf, *op.cit.*, p. 280.

acceso a la universidad por medio de ayuda social a estudiantes y por medio de la implantación de la asistencia libre y de horarios flexibles. Esto benefició, sobre todo, a los hijos de las clases medias emergentes, que trabajaban y estudiaban al mismo tiempo; las clases populares y las mujeres, en cambio, seguían en gran parte excluidos de los estudios superiores. Ni entre los profesores ni en las fotos de los estudiantes encontramos una sola mujer, y por supuesto mucho menos entre los líderes estudiantiles, redactores de los documentos importantes del movimiento. La nueva clase media apoyó el movimiento reformista, ya que estaba deseosa de escapar de su proletarización y de alcanzar posiciones hasta entonces reservadas a la burguesía y a la oligarquía terrateniente.

El movimiento reformista de Córdoba era un movimiento espontáneo, sin ideología inicial clara, pero que madura con el avance de la huelga. Sus ideas muestran las influencias de las corrientes filosóficas de estos años y las ideas de algunos pensadores americanos. Había ideas liberal-burguesas, anticlericales, antiimperialistas, socialistas y hasta anarquistas que se mezclaron en la búsqueda de una respuesta americana al problema de la universidad y la sociedad. Los estudiantes de la Reforma Universitaria nunca lograron plenamente una formulación precisa y articulada. Los intentos de lograrla se modificaron además en el tiempo, en función de la dialéctica, entre el proceso interno del movimiento universitario reformista y el desarrollo nacional. A través del contacto con las federaciones obreras, las ideas de los estudiantes reformistas adquirieron matices más sociales y superaron su postura romántica, generacional y mesiánica del principio. Sin embargo, esta relación más estrecha con los problemas sociales los llevó a creer que la sociedad entera se podía cambiar desde la universidad con los intelectuales como vanguardia ideológica.

El Manifiesto Liminar, documento clave de la reforma, mostró los siguientes elementos:

- 1) una profunda confianza en la juventud como motor de cambios sociales;
- 2) un cierto socialismo utópico y romántico que se mueve entre una reforma social y revolución;
- 3) un profundo deseo de cambios sociales, enfrentándose a estructuras elitistas y opresivas;
- 4) un sentido del futuro con expresiones mesiánicas, y

- 5) un sentir continentalista, que habla de una patria americana.

Si entendemos el Manifiesto Liminar como manifiesto juvenil, entonces es parte de una tradición de literatura juvenilista que tiene sus inicios con la generación de 1837, se prolonga con la generación de 1900 y tiene sus inmediatos antecedentes en el *Ariel* de José Enrique Rodó, y en *El hombre mediocre* de José Ingenieros.

Mas aún, ya fuera de modo directo, como aconteció con la lectura de Rodó y sobre todo, de Ingenieros, como modo indirecto, de las influencias retransmitidas de los textos de la generación de 1837, el Manifiesto de Córdoba, muestra fácilmente su entronque, en temas que son decisivos y en actitudes que son exclusivamente características de esta larga tradición rioplatense.³²⁷

La idea de la juventud como categoría social propia, mostró la influencia directa de José Ortega y Gasset. Ortega estuvo en Buenos Aires en 1916, y sus conferencias provocaron un enorme interés entre los universitarios. Ortega, sobre todo en su libro *El tema de nuestro tiempo*, utiliza el término “generación” como categoría social elitista, destinada a actuar en la historia. “Estaba claro: la entrada al tiempo histórico por parte del continente latinoamericano debía estar marcada por la presencia de una joven generación cuya vanguardia eran los estudiantes”³²⁸. A la juventud correspondería orientar la dirección de los acontecimientos en nombre de causas puras. La movilización de las expectativas juveniles demanda sanciones espirituales para el futuro. La disidencia generacionista era considerada, en primer término, de inspiración moral. El estudiante joven es el protagonista de este cambio social, de esta lucha contra las oligarquías y sus aliados en la universidad; los jóvenes son los representantes de las causas nobles, incapaces de corromperse. Los estudiantes cordobeses se definieron en el manifiesto de la siguiente manera: “La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace méritos adulando o comprando”³²⁹.

³²⁷ Roig, Arturo A., *op.cit.*, p. 119.

³²⁸ Portantiero, J.C., *op.cit.*, p. 82.

³²⁹ *Ibid.*, p. 133.

Los estudiantes reformistas combatieron la influencia de la Iglesia Católica en la universidad, querían reemplazar el catolicismo por el positivismo científico y el liberalismo económico. Además, sabían que podían contar con el apoyo de las nuevas clases medias y del proletariado mientras mantenían su anticlericalismo, ya que el catolicismo era la ideología de las oligarquías, que controlaba todos los aspectos de la vida cordobesa e impedía en la universidad una enseñanza acorde al tiempo. Decían los estudiantes: “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica”. El Manifiesto trae el título “La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” y se ubica así dentro del contexto latinoamericano. Más adelante dice: “estamos viviendo una hora americana” y termina: “La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia”. Este americanismo de los estudiantes reformistas de Córdoba se inscribe en la tradición “arielista” de los intelectuales latinoamericanistas de esta época. Sin embargo, este ideal de los estudiantes reformistas de una patria grande, Latinoamérica, no se convirtió en una lucha antiimperialista, quizás por la poca presencia del imperialismo norteamericano a principios de este siglo en Argentina, o quizás por la creciente influencia de las ideas de Woodrow Wilson en Latinoamérica, quien sostenía que se necesitaba una conciliación cultural e económica entre Sudamérica y los Estados Unidos de Norteamérica, el famoso panamericanismo. Juan Carlos Mariátegui, desde su posición marxista lamentó más tarde la falta de ímpetu revolucionario de los estudiantes, y decía que el movimiento estudiantil de Córdoba “acusaba demasiado la influencia de la corriente wilsoniana. Las ilusiones demoliberales y pacifistas que la predicación de Wilson puso en boga en 1918-19 circulaban entre la juventud latinoamericana como buena moneda revolucionaria”³³⁰.

5.- Consecuencias en América Latina

Las ideas que expresaron los estudiantes de Córdoba no tardaron en extenderse en toda América Latina, primero llegaron a Perú, luego a Cuba, México y otros países del continente, para sólo mencionar a algunos. Muchos países latinoamericanos tenían una

³³⁰ Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, ed. Solidaridad, México, 1969, p. 135.

estructura social similar: una clase alta tradicional, reaccionaria, que gobernaba el país desde hace décadas y una creciente clase media que empujaba las viejas estructuras para obtener un lugar en las nuevas sociedades.

En 1919 Alfredo Palacios, prominente líder del movimiento de Córdoba, viajó a Lima, donde dio algunas conferencias que entusiasmaron a los estudiantes peruanos. Lima era en aquel entonces una ciudad similar a Córdoba, con un espíritu de colonia que se hacía más expreso en las universidades. A diferencia de Córdoba, Lima era la ciudad más moderna del Perú, como puerto de exportación de materias primas a Europa. Pero la parte moderna de la sociedad peruana era muy pequeña en comparación con los barrios marginados, donde vivía la población indígena.

La juventud peruana anhelaba una renovación, una reforma, una modernización, no nada más en las estructuras universitarias, sino también en la vida social y política del país. De allí, las ideas cordobesas cayeron en tierra fértil. Un conflicto aparentemente banal, el problema de los estudiantes de la carrera de historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de San Marcos, con uno de sus profesores lo hizo estallar³³¹. Los estudiantes de esta facultad declararon la huelga y las demás facultades se la apoyaron. De allí se formó un movimiento de gran trascendencia para la vida política del Perú. Las promesas de reformas mínimas por parte de las autoridades universitarias y las exigencias máximas de los alumnos hicieron imposible una rápida solución. Pasaron meses y la universidad seguía en huelga. Entonces los estudiantes decidieron convocar a una gran manifestación el 4 de septiembre y entregar al presidente un memorando pidiendo la ayuda del gobierno. Las condiciones políticas en el país parecían favorables para los estudiantes, el Partido Liberal había derrocado al Partido Conservador en las elecciones, y desde el 4 de julio Augusto Leguía ocupaba la presidencia del gobierno. Siendo los profesores en gran parte miembros del partido opositor, el presidente de la República veía con buenos ojos los reclamos de los estudiantes.

Los dirigentes de la Federación de Estudiantes Peruanos, fundada en 1916, entre ellos Víctor Raúl Haya de la Torre, eran partidarios del nuevo presidente. Ellos lograron un

³³¹ “Crónica del Movimiento Estudiantil Peruano, 1926”, en: Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, Siglo XXI, México, 1979, p. 232.

primer acuerdo, cuando el gobierno contestó a los estudiantes con el decreto del 20 de septiembre, más tarde hecho ley, en el que se establecía que se revocaban las cátedras para eliminar a los malos profesores; se dio representación a los estudiantes en el Consejo Universitario, y se suprimían las listas. Haya de la Torre, elegido dirigente de la Federación desde diciembre de 1919, organizó para marzo del siguiente año el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en Cuzco, al que concurrieron estudiantes de cuatro universidades nacionales del Perú para discutir ideas en común. Con el fin de definir un programa, aprobaron una gran cantidad de cuestiones relativas a la organización y orientación de la enseñanza general e universitaria de carácter eminentemente nacionalista.

Pero ninguna resolución tenía tanta importancia futura como la referente a la creación de la Universidad Popular como centro de extensión universitaria, que se abrió el 22 de enero de 1921. De inmediato fue un gran éxito, se inscribieron muchos alumnos y había muchos maestros para dar clases y conferencias. Tres noches en Lima y dos en Vitarte, poblado cercano a una fábrica textil, se daban clases sobre diversos temas: arte, historia, economía, ciencia, cuestiones laborales. La asistencia era libre y la enseñanza gratuita, los alumnos no pagaban y los maestros no cobraban. En 1923 la Universidad Popular fue bautizada con el nombre de “González Prada”, y su lema era “La Universidad Popular no tiene más dogma que la justicia social”. Por ello, su acción social quizá ha sido más importante que su acción cultural, se llevó a cabo una gran campaña antialcohólica y una campaña sanitaria.

Pero Víctor Raúl Haya de la Torre no sólo se ocupó de los asuntos estudiantiles peruanos, sino que también entendió la importancia de estrechar lazos con las demás organizaciones estudiantiles, más allá de sus fronteras. En 1921 firmó acuerdos con Gabriel del Mazo, presidente de la Federación Estudiantil Argentina y con Alfredo Demaría, presidente de la Federación Estudiantil Chilena, allí se comprometieron a efectuar propaganda por medio de sus organizaciones a favor del ideal americanista.

En un primer momento, la acción de los estudiantes había encontrado el apoyo del gobierno de Leguía, a quien convenía su imagen de hombre liberal. La Universidad seguía en crisis, abría y cerraba sus puertas por meses, para finalmente reanudar clases en 1922. Las autoridades habían tratado de quitar a los estudiantes sus derechos recién

adquiridos y los profesores usaron sus cátedras como tribuna política. Mientras tanto, Leguía se había separado de sus partidarios liberales, y se había asociado con las oligarquías tradicionales, el clero y los intereses extranjeros en el país. De modo que los estudiantes se veían sin apoyos, lo que llevó a que la Federación de Estudiantes se disolviera, sólo quedaron el presidente Haya de la Torre y sus dos secretarios.

Papel de José Carlos Mariátegui

Sin embargo, un hecho singular llevó a los estudiantes otra vez a la calle: el presidente Leguía decidió consagrar el Estado de Perú al Corazón de Jesús, para legitimar su alianza con el clero y firmar un concordato con el Vaticano. Haya de la Torre, presidente de los estudiantes y al mismo tiempo director de la Universidad Popular, empezó a organizar a los estudiantes y los obreros cercanos a la Universidad Popular, formando el Comité de Frente Único, integrado por estudiantes y obreros con apoyo de los masones protestantes. El 23 de mayo de 1922, se convocó a una asamblea general de oposición al concordato para después ir a la calle en una gran manifestación. El ejército reprimió la manifestación, matando a un obrero y un estudiante, los que posteriormente fueron velados en la Universidad entre tumultos y ataques de la policía. Los manifestantes, estudiantes y profesores se encerraron en la Universidad y al entierro el día 25 de mayo asistieron 30 mil personas. El mismo día, el arzobispo de Lima anunció la suspensión de la ceremonia de erigir una enorme estatua del Corazón de Jesús en la plaza principal de Lima.

Después de este triunfo estudiantil, la Universidad de San Marcos parecía regresar a sus labores rutinarias y la Universidad Popular continuó con sus actividades culturales y sociales; y los estudiantes empezaron a reorganizarse y a dar vida otra vez a su asociación. Sin embargo, antes de poder organizar elecciones internas para la presidencia, Haya de la Torre fue detenido y conducido a la Isla de San Lorenzo. Los estudiantes que de inmediato empezaron a protestar en las calles, también fueron detenidos.

Durante ocho días Lima vivió un estado de sitio. Las asambleas estudiantiles seguidas de manifestaciones tumultuosas que eran disueltas por la policía se sucedían a granel. El gobierno clausuró la Universidad, todas las Facultades y Escuelas, la Federación de Estudiantes y los locales obreros [...] todo el ejército se había volcado en las calles. Las

plazas estaban llenas de soldados. Sin embargo, las manifestaciones surgían por doquier para ser disueltas a sablazos. Centenares de estudiantes y obreros llenaban los calabozos de la policía [...]³³²

Cuando Haya de la Torre no aceptó la oferta del gobierno de Erguía de irse becado para estudiar en Europa, fue deportado a Panamá y llegó a México en 1923, donde fue recibido por José Vasconcelos, secretario de Educación Pública, como un héroe en el ámbito universitario. Fundó poco después la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), resultado directo de la lucha por la reforma universitaria en el Perú.

El movimiento estudiantil en Cuba nació directamente influenciado por los movimientos Universitarios en Córdoba y Lima, pero tuvo matices diferentes: junto con estas movilizaciones estudiantiles nació la primera corriente marxista en Cuba en la figura de Julio Antonio Mella. En 1923, en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por Mella, se fundó la Confederación de Estudiantes de Cuba, en cuyo programa figuró, la “voluntad de luchar por los mismos principios que se, enunciados por la juventud cordobesa, en 1918, llevaron a renovar las universidades argentina por el único medio posible, por el sagrado medio de la agitación revolucionaria y después de iluminar el continente indoamericano prendieron en este país donde llevaron a la lucha a una juventud sana y consciente.”³³³ Se aprobaron las resoluciones del Primer Congreso Internacional de Estudiantes que se había llevado a cabo en la ciudad de México en 1921. Pero a pesar de las similitudes con los movimientos en Argentina y Perú, los estudiantes cubanos dieron mucho más importancia a su papel político fuera de las aulas y sus relaciones con otros grupos sociales para un eventual cambio revolucionario. Definieron el deber del estudiante de la siguiente manera:

El estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la sociedad, principalmente ente el proletariado manual, por ser éste el elemento más afín del proletariado intelectual, debiendo así hermanarse los hombres de trabajo para fomentar una nueva sociedad libre de parásitos y tiranos, donde nadie viva sino en virtud del propio esfuerzo.³³⁴

³³² *Ibid*, p. 260.

³³³ Portantiero, Juan Carlos, *op.cit.*, p. 65.

³³⁴ *idem*.

Y más tarde en 1925, Julio Antonio Mella llegó a la conclusión que “es necesario primero una revolución social para hacer una revolución universitaria”.³³⁵

En este congreso resolvieron pedir a las autoridades universitarias la participación de los estudiantes en el gobierno universitario para, en un futuro, elaborar los nuevos estatutos y obtener la aprobación Congreso de una ley de autonomía universitaria. El momento político era favorable gracias al gobierno liberal de Zayas que les concedió las reformas universitarias solicitadas. Sin embargo, a Mella no le parecían suficientes, ya que su horizonte abarcó a todo el país, no sólo la universidad.

En una iniciativa parecida a la de Haya de la Torre en Lima, Julio Antonio Mella fundó la Universidad Popular José Martí, sin embargo los estudiantes cubanos, reconocieron claramente el papel de vanguardia que debería empeñar al proletariado en las luchas populares; y la subordinación de los estudiantes en la lucha política. En este contexto las universidades populares constituyeron un puente en el camino hacia las luchas populares, un acercamiento de los estudiantes, en su gran mayoría de clases medias, a las clases populares.

Las cosas empezaron a cambiar en 1925 con la dictadura de Gerardo Machado, pues inicia una época de represión que anuló inmediatamente las reformas universitarias; clausuró la Universidad y persiguió el movimiento popular. Julio Antonio Mella se refugió en Centroamérica, de donde llegó en 1926 a México como refugiado político. Sin embargo, no dejó de interesarse por el destino de su patria y se mantuvo en contacto estrecho con las fuerzas opositores cubanos. Publicó en México, *El Libertador*, órgano de lucha antiimperialista, y el periódico *Tren Blindado*, además fue editorialista de *El Machete*. En 1927, al sancionar Machado una ley que le permitiría mantenerse 10 años más en el poder, los estudiantes cubanos, aún sin Mella, crearon el Primer Directorio Estudiantil, foro de expresión política autónoma de los estudiantes, que más tarde va adquiriendo gran importancia, en la resistencia contra Machado en 1933, y renació en 1959 cuando Fidel Castro convocó a la lucha contra Batista.

³³⁵“Puede ser un hecho la Reforma Universitaria”, en: Portantiero, Juan Carlos, *op. cit.*, p. 353.

Julio Antonio Mella fue asesinado en una calle de la ciudad de México a principios de enero de 1929, a manos de una persona enviada por Machado, y protegida por la embajada cubana. Este atentado reunió a un grupo numeroso de estudiantes frente a la embajada de Cuba en Tacubaya, donde Carlos Zapata Vela y Baltasar Dromundo, líderes estudiantiles mexicanos, pronunciaron discursos de repudio en contra del atentado prominentes.

En Cuba, al mismo tiempo que el movimiento estudiantil a favor de la reforma universitaria, se llevó a cabo la fundación del Partido Comunista Cubano y de la Confederación Nacional Obrera, desde un principio el movimiento universitario estaba ligado con actividades políticas fuera de las aulas, y el socialismo adquirió desde un principio un papel importante en la historia del país.

[...] acompañado desde el origen a la lucha independentista, estructurando el gremialismo universitario, influyendo decisivamente en la organización obrera y en la actividad cultural, la inserción del marxismo en la problemática general del país acumulará sus efectos en el proceso revolucionario liderado por Castro, a través de una alianza con la herencia más avanzada del nacionalismo martiano.³³⁶

Julio Antonio Mella, Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui son los años veinte las figuras centrales de la discusión política en América Latina. A principios de la década podemos observar un despertar en cierto modo conjunto de la clase media y de la clase obrera en el centro de la reforma universitaria fue expresión de este surgimiento y sus líderes abrieron la discusión sobre el futuro de América Latina.

Haya de la Torre y Mella vivieron durante algún tiempo exiliados en México, ambos viajaron por estos años a Moscú y participaron como delegados latinoamericanos en el Congreso Antiimperialista en Bruselas. José Carlos Mariátegui también estuvo en este tiempo en México. Para los intelectuales latinoamericanos, el México de los años veinte era el México de la Revolución, el México de Vasconcelos, importante para comparar con la realidad sus ideas liberadoras de América Hispánica. Haya de la Torre por un lado, Mella y Mariátegui por el otro representan las dos corrientes ideológicas que tuvieron como punto de partida la reforma universitaria: el socialismo y el APRA.

³³⁶ Portantiero, Juan Carlos, *ibid*, p. 118.

En 1923, durante su exilio en México, Haya de la Torre había fundado la APRA, que se entendió en un principio como esquema general sobre el cual cada grupo nacional debería plantear sus ideas. Las cinco líneas fundamentales de esta Alianza que dejaron vislumbrar todavía los postulados estudiantiles fueron:

1. Acción contra el imperialismo yanqui;
2. Por la unidad política de América Latina;
3. Por la nacionalización progresiva de tierras e industrias;
4. Por la internacionalización del canal de Panamá, y
5. Por la solidaridad de todos los pueblos y clases oprimidas.

“La idea de Haya de la Torre era concentrar en la APRA a las fuerzas que a partir de 1918 habían luchado por los postulados reformistas y por la extensión de esos postulados a otras capas populares.”³³⁷ Por ello, su proyección ha sido pensada como continental y americanista, un frente único dirigido por estudiantes y apoyado por obreros y campesinos.

Sólo así, uniéndonos al trabajador daremos a la revolución universitaria un sentido de perennidad y de la fuerza futura. ‘Nuestra generación’ no es nuestra generación estudiantil o intelectual, ‘nuestra generación’ es el frente único de las juventudes de trabajadores e intelectuales, frente único revolucionario, frente único que debemos formar, disciplinar y extender como salvaguardia del porvenir de nuestros pueblos.³³⁸

De 1924 a 1930, Haya se dedicó a la difusión periodística de sus ideas, principalmente desde México, con lo que tuvo mucho éxito, sobre todo entre los exiliados latinoamericanos en México y en París, para 1929 ya existían filiales de la APRA en París, Londres, Buenos Aires, Santiago de Chile, Lima, La Habana, San Juan de Puerto Rico y Santo Domingo, y en 1930 se organizó el Partido Aprista Peruano como bandera de lucha de las clases medias contra la dictadura.

En este primer tiempo de la APRA, Haya disfrutó del apoyo de José Carlos Mariátegui, quien no había participado en las luchas universitarias porque ya era periodista y había

³³⁷ Portantiero, Juan Carlos, *ibid*, p. 91.

³³⁸ Haya de la Torre, Víctor Raul, “La Reforma universitaria y la Realidad Social”, en: Portantiero, Juan Carlos, *ibid*, p.356

vivido por un tiempo en Italia, aunque había saludado el despertar de una nueva generación latinoamericana; sin embargo, pronto aparecieron las diferencias entre ellos. En 1926, Mariátegui había fundado la revista AMAUTA, que tanta influencia tuvo en Latinoamérica por la labor de difusión de ideas marxistas, era en un principio la vocera de la izquierda del movimiento universitario, muy ligada a la Universidad Popular “González Prada”, para después convertirse en una “revista socialista”³³⁹

La discusión se empezó a polarizar y las críticas más severas al APRA venían de las filas del socialismo. En 1928, Julio Antonio Mella publicó en México un folleto que se llamó, “¿Qué es el APRA?”³⁴⁰, con una crítica severa al aprismo desde su convicción de la necesidad de una lucha por el socialismo en América Latina. En el mismo año, dos años antes de su muerte, Mariátegui publicó en Lima su famoso libro, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, una interpretación marxista de la política peruana y de la política internacional, en donde subrayó otra vez de que no existía ninguna posibilidad revolucionaria práctica sin la organización previa de obreros y campesinos para que éstos pudieran desempeñar su papel protagónico. Poco después fundó el Partido Socialista Peruano, que en una de sus resoluciones dice:

El partido socialista es un partido de clase y por consiguiente repudia toda tendencia que signifique fusión con las fuerzas u organismos políticos de las otras clases. Condena como oportunista toda política que plantee la renuncia momentánea del proletariado a su independencia de programa y acción, que en todo momento debe mantenerse íntegramente; por eso condena y repudia la tendencia del APRA. Considera que el APRA objetivamente no existe: el APRA ha sido un plan, un proyecto, algunas tentativas individuales, pero que jamás se ha condensado en una doctrina ni en una organización, mucho menos en un partido. En las condiciones actuales, el APRA constituye una tendencia confusionista y demagógica contra la cual el partido luchará vigorosamente.³⁴¹

La discusión se intensificó en la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana, reunida en Buenos Aires, del 1 al 12 de junio de 1929, en los días inmediatos después

³³⁹ AMAUTA, no. 7, Lima, Perú 1928.

³⁴⁰ Mella, Julio Antonio, “¿Qué es el APRA?”, en: *J.A.Mella, Documentos y artículos*, Edición de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, Cuba 1975, p. 370

³⁴¹ Martínez de la Torre, R., *Apuntes para la Interpretación Marxista de la Historia del Perú*, tomo I, Lima 1947, p. 21

del movimiento estudiantil de México, en donde la figura de más prestigio fue José Carlos Mariátegui, aunque no había podido asistir por cuestiones de salud.

Sobre estas bases ningún entendimiento entre el socialismo revolucionario y el aprismo herederos en sus protagonistas de la reforma universitaria- era posible. El movimiento, que había nacido en la Universidad de Córdoba, tomaba en un futuro caminos diferentes. De manera que a finales de la década nos encontramos con un rompimiento entre dos corrientes ideológicas: el socialismo, que luchó por una revolución en favor de y liderado por obreros y campesinos; y el aprismo, para entonces ya una ideología consolidada, que se fundó en el liderazgo de las clases medias. México, por supuesto, no estaba al margen de todo esto, los jóvenes universitarios formaron parte de estas discusiones, aprendieron las ideas nuevas, “[...] Nuestra generación no aprendió el marxismo en los teóricos europeos, sino en José Carlos Mariátegui. Fueron ediciones económicas procedentes de Sudamérica, Argentina y Chile, principalmente, que nos impulsaron por un nuevo camino para el cual México aún no tenía fuentes propias de orientación.”³⁴²

Baltasar Dromundo relata que él, junto con Alejandro Gómez Arias, José María de los Reyes y Teodosio Montealbán habían tenido varias entrevistas con Julio Antonio Mella y con Víctor Raúl Haya de la Torre, el peruano fundador de la APRA, a fines de 1928, en torno a la necesidad de la reforma universitaria y la renovación general de nuestros países con apego a la democracia occidental.

³⁴² González Calzada, Manuel, “México en el pensamiento de José Carlos Mariátegui”, en: *El Día*, Suplemento X Aniversario, junio 1972, p.4

CAPITULO IV

MÉXICO Y EL MOVIMIENTO DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA 1929

1.- La fundación de la Universidad Nacional de México en 1910 y sus primeros años

La creación de la Universidad en 1910 fue el resultado de un proceso que duró alrededor de treinta años. El interés por la reinstalación de una institución universitaria en México se dejó sentir desde las últimas décadas del siglo XIX. Desde 1881, cuando Justo Sierra, siendo diputado, presentó su primer proyecto de creación de una universidad como institución cúspide del sistema nacional de educación, hasta 1910, cuando Sierra como secretario de Instrucción Pública logró su inauguración, había pasado más de un cuarto de siglo de una ardua batalla para vencer obstáculos. Lourdes Alvarado³⁴³ dice que Justo Sierra percibía la urgente necesidad que México tenía que elevar su nivel educativo en general, pero especialmente en la educación superior, para generar una ciencia y una tecnología propias. Los críticos del proyecto eran muchos, y sus cuestionamientos más frecuentes eran los siguientes: 1) ¿Cómo puede intentarse fundar una institución de educación superior en un país con una población mayoritariamente analfabeta? 2) ¿Por qué había que resucitar una institución muerta como última sobreviviente de la época colonial? 3) ¿Por qué el Estado debe desprenderse de una parte de sus facultades para emancipar la educación superior de su tutela, cuando por otro lado el Estado mantiene a esta institución con su presupuesto?

Finalmente, el 22 de septiembre de 1910 se hizo realidad el sueño de Justo Sierra: como parte de los festejos del Centenario de la Independencia de México, en una solemne ceremonia se inauguró con la Universidad Nacional de México, con la asistencia de representantes de las más importantes universidades del mundo. En su discurso de inauguración, Sierra definió la relación de esta nueva institución con la Real y Pontificia Universidad de México: “¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que

³⁴³ Alvarado, María de Lourdes, “La Universidad en el siglo XIX” en: Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 2001; Alvarado, María de Lourdes, “La Universidad Nacional de México en tiempos del Centenario” en: Guedea, Virginia (coord.), *Asedios a los centenarios (1910 y 1921)*, FCE y UNAM, México, 2009; Alvarado, María de Lourdes, “El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones” en: Alvarado, María de Lourdes, *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, México, 1994.

nace hoy no tiene árbol genealógico; tiene raíces, sí [...]”³⁴⁴ Y decía más adelante: “no puede, la Universidad que hoy nace, tener nada de común con la otra”³⁴⁵.

La nueva institución estaba caracterizada por la incorporación sin modificación de las Escuelas Nacionales, donde se enseñaban las profesiones libres; por la independencia de estas escuelas, por la incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria y la creación de una Escuela de Altos Estudios. La Ley Constitutiva³⁴⁶ de la nueva institución era una mezcla de ley general y de estatutos, contenía pronunciamientos básicos y reglamentos muy detallados, por ejemplo, en lo referente al funcionamiento del Consejo Universitario o a la contratación de profesores. La tarea de la nueva institución sería "realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional", como decía en el artículo primero; y en el artículo 8, inciso III, se mencionó como atribución del Consejo Universitario "Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Institución Pública y Bellas Artes". Así quedaron definidas las funciones de la Universidad Nacional: docencia y extensión universitaria.

En esta Ley Orgánica quedó poco de las ideas de Justo Sierra sobre la autonomía universitaria; la Universidad Nacional nació dependiente del Estado, su jefe era el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, y el presidente de la República nombraría al rector. El gobierno de la Universidad estaría a cargo del rector y del Consejo Universitario.

Sobre el financiamiento de la Universidad dice la Ley en su artículo 10: "La Universidad contará con dos especies de fondos: los que el Gobierno Federal ponga a su disposición en los términos que señalen los Presupuestos o leyes especiales, y los que adquiera por cualquier otro medio: estos últimos se considerarán como fondos propios de la Universidad".

En el artículo 7, referente al Consejo Universitario, se definió la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad: "Los consejeros alumnos sólo podrán

³⁴⁴Discurso pronunciado por el Señor Licenciado Don Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en la inauguración de la Universidad Nacional, en: *La Universidad Nacional de México 1910*, segunda edición facsimilar, UNAM, México 1990, p.118.

³⁴⁵*ibid.*, p. 125.

³⁴⁶ Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, en: de María y Campos, Alfonso, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, UNAM, México, 1975, p. 74.

asistir a las sesiones del Consejo, cuando se vaya a tratar en ellas de los puntos comprendidos en la primera división del artículo siguiente, y en ningún caso tendrán más que voz informativa:"

La Universidad Nacional, creada por el gobierno porfirista, era una institución eminentemente elitista en un país en donde más del 80% de la población era analfabeta. Los estudiantes y profesores universitarios, por su extracción social y su preparación dentro de un clima de paz social y de desarrollo económico creado por el régimen de Porfirio Díaz, creían en la necesidad de un desarrollo continuo aunque moderado. Como miembros de las clases media y alta, los estudiantes y profesores universitarios capitalinos eran de los grupos comparativamente beneficiados por el sistema. Por ello es explicable su apoyo al mismo, y su rechazo a cualquier intento por modificar radicalmente el *status quo*.

En los primeros años de vida de la Universidad Nacional, hasta 1913, se puede hablar de la época de resistencia de autoridades, profesores y estudiantes al movimiento revolucionario. Al ser la universidad un proyecto gestado en el porfiriato, con leyes y dirigentes de extracción porfirista, se enfrentó a la desconfianza y los ataques políticos de los opositores al viejo régimen. Además, la nueva institución no se basaba en un proyecto bien estructurado, sino en buenas intenciones, se carecía de experiencia y de una estrategia definidas. En estas circunstancias, la Universidad Nacional no podía tener un desarrollo propio y menos aun brillante, sólo podía tratar de sobrevivir con apoyo de la vocación de sus profesores y por su sentido de institucionalidad.

Durante estos primeros años, 1911, 1912 y buena parte de 1913, el rector fue el jurista Joaquín Erguía Lis, que había sido maestro de Justo Sierra.³⁴⁷ Su función consistía en coordinar las escuelas profesionales, existentes desde antes, apoyar la continuidad de autoridades y de labor académica, no obstante que durante estos años hubo cuando menos cinco secretarios de Instrucción Pública, máxima autoridad de la Universidad. La caída de Díaz y el triunfo de Madero no representaban en un principio cambios políticos que afectaran la vida universitaria: la comunidad se dedicó a elegir e instalar juntas de profesores y su Consejo Universitario para discutir planes de estudio, contratación de

³⁴⁷ López de la Parra, Manuel, *La Universidad Nacional y su primer rector Joaquín Erguía Lis* (1910-1913), trabajo inédito.

docentes, etc. Los profesores seguían siendo los mismos y en el caso de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, se reincorporaron a la docencia destacados funcionarios públicos del gobierno porfirista, como Francisco León de la Barra, Jorge Vera Estañol, Miguel Macedo y Nemesio García Naranjo.

En 1912 las relaciones entre la Universidad y el gobierno revolucionario, encabezado por Francisco I. Madero, se hacían cada vez más tensas³⁴⁸. El primer conflicto estalló cuando el gobierno impidió una conferencia del escritor argentino, Manuel Ugarte, en donde iba a atacar a los Estados Unidos. Madero no quería un enfrentamiento con el vecino del norte en una situación tan difícil. El resultado de esta intervención maderista fue una gran manifestación estudiantil y un enfrentamiento de los estudiantes con José Vasconcelos, quien los llamó “estúpidos” y “reaccionarios”.

Meses más tarde, al ser nombrado Luis Cabrera, conocido crítico del régimen anterior, como director de la Escuela de Jurisprudencia, que era predominante conservadora, la institución se encontraba a las puertas de otro conflicto; su intento de reformar el sistema vigente de reconocimientos, implantando exámenes trimestrales por escrito, lo hizo estallar. La protesta estudiantil fue encabezada por el estudiante de Derecho, Ezequiel Padilla. Los alumnos formaron un comité de huelga y apoyaron su protesta con manifestaciones callejeras.

Las autoridades universitarias clausuraron entonces la Escuela, y los estudiantes consiguieron una entrevista con el presidente Francisco I. Madero. Los estudiantes tuvieron el apoyo de conocidas personalidades del Colegio de Abogados, que no vieron con buenos ojos la designación de Luis Cabrera. Un grupo de ellos propuso la fundación de una nueva Escuela de Derecho, en donde la enseñanza quedaría libre de influencias políticas. Este proyecto fue apoyado por grupos allegados al antiguo régimen y por grupos católicos. El 24 de julio de 1912 se abrió la Escuela Libre de Derecho con la participación de eminentes maestros como Antonio Caso, Luis Elguero, Miguel Macedo, José María Lozano, Emilio Rabasa, Demetrio Sodi y otros, todos ellos antimaderistas y antirrevolucionarios.

³⁴⁸ Garcíadiego, Javier, Rudos *Contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, UNAM-El Colegio de México, México, 1996.

El año de 1912 también fue difícil en la vida de la nueva institución. Grupos positivistas, como la Federación Cívica Independiente, encabezados por Agustín Aragón, exigían al Congreso la supresión de la Universidad y en cambio impulsar decididamente la educación elemental. Esta petición fue utilizada por algunos diputados para eliminar el presupuesto de la Universidad.

El 23 de septiembre de 1913 renunció Joaquín Erguía Lis, primer rector de la Universidad Nacional, y en sustitución tomó posesión Ezequiel A. Chávez. Sin embargo, sólo se quedó un año; el 11 de septiembre de 1914 se nombró a Valentín Gama en el gobierno de la Universidad, y el 1o. de julio de 1915 a José Natividad Macías.

En 1913, a partir de la toma de la presidencia por parte de Victoriano Huerta, se dieron transformaciones serias al interior de la Universidad Nacional. Ya habían cambiado las relaciones de la Universidad con los gobiernos revolucionarios: los más destacados profesores de la Universidad, sobre todo de la Escuela de Jurisprudencia, se involucraron en los asuntos nacionales, alejándose por algún tiempo de las actividades académicas.

Desde el derrocamiento de Madero, los universitarios dieron fin a su oposición a los gobiernos revolucionarios y establecieron una estrecha relación con el gobierno de Huerta. Podría parecer contradictorio que los estudiantes se hayan opuesto a un gobierno que ofrecía mejores oportunidades a las clases medias urbanas y que hayan apoyados un gobierno militarista. Según Javier Garcíadieago³⁴⁹, había varias razones para ello: por un lado, la participación destacada de Rodolfo Reyes y de Félix Díaz, admirados profesores universitarios en el movimiento de Huerta; y, por otro, la considerable participación de académicos e intelectuales en el gabinete de Huerta. También en el sector educativo se nombraron hombres de mucho prestigio: Jorge Vera Estañol y Nemesio García Naranjo, como secretarios de Instrucción Pública, y en la rectoría, a partir de septiembre de 1913 se nombró Ezequiel A. Chávez. El nombramiento de funcionarios del porfiriato hacía regresar a profesores que habían abandonado la universidad durante la época maderista.

³⁴⁹*Ibid*, p.196.

La actitud de generosidad y de respeto por la universidad que mostró Huerta llevó a una etapa de auge institucional y académico: en la Escuela Nacional Preparatoria, por ejemplo, se inició una reforma de la filosofía educativa para erradicar finalmente al positivismo. La alianza entre Huerta y la universidad tampoco terminó cuando Huerta militarizó a la Escuela Nacional Preparatoria, como advertencia para los alumnos que pretendían incorporarse a las filas zapatistas. Pero la militarización sólo se limitó a los aspectos formales como uniformes, desfiles, prácticas de tiro y prácticas ecuestres.

La derrota del huertismo significó un cambio radical en la universidad: en los próximos años se perdió el proyecto de definición de la institución. Esto significó un declive de la Universidad Nacional ya que los gobiernos de Carranza, Eulalio Gutiérrez, Roque González Garza y Francisco Lagos Cházaro, mostraron un interés decreciente por delinear una política universitaria.

El triunfo definitivo de Carranza a finales de 1915, significó el regreso a una vida pacífica en la ciudad de México y los estudiantes encontraron ventajas para ellos en el proyecto nacionalista del nuevo gobierno: con miras en una economía más nacional, se necesitarían profesionistas mexicanos en los puestos que antes habían sido ocupados por extranjeros. A pesar de que la comunidad universitaria había mostrado abiertamente sus simpatías por el régimen de Huerta, Carranza fue pronto apoyado por los universitarios. Su proyecto para la Universidad se desarrolló durante 1916 y 1917 y mostró diferencias con lo esbozado en 1914. Por un lado, no cumplió con la promesa que hizo durante su primer gobierno, en el sentido de otorgarle independencia a la institución; y, por otro lado, con la nueva Constitución de 1917 desapareció la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y se creó el Departamento Universitario y de Bellas Artes, autónomo de ministerio alguno pero parte orgánica del poder ejecutivo federal. La Universidad Nacional sería sujeta a esta nueva institución y su rector al mismo tiempo jefe del nuevo Departamento. Otra característica del nuevo proyecto fue separar la Escuela Nacional Preparatoria de la universidad, porque no impartía educación superior. La alianza entre la universidad y el gobierno de Venustiano Carranza fue edificado por una nueva generación de universitarios, absolutamente leales al presidente, como el nuevo rector, José Natividad Macías.

Sin embargo, seguían los problemas graves en la universidad, en primer término la falta de recursos económicos, al Departamento Universitario y de Bellas Artes se le asignó el presupuesto más reducido de todas las dependencias gubernamentales, 4 millones de pesos al año, mientras la Secretaría de Guerra alcanzó 120 millones de pesos. Estas penurias económicas se hicieron ver sobre todo en las Escuelas de Medicina, Odontología y Ciencias Químicas por lo costoso de sus instalaciones y materiales, en gran parte importados.

Los estudiantes tuvieron que enfrentar ahora una realidad muy lejana a la paz porfiriana, marcada por inestabilidad política, inseguridad social y una crisis económica de grandes dimensiones, resultado de la lucha armada de la Revolución y el colapso del sistema político europeo sumergido en la Primera Guerra Mundial. Esto hizo cambiar la actitud tan indiferente que había tenido la mayoría de los estudiantes ante los hechos: empezaron a organizarse en pequeños grupos con el fin de obtener representatividad o una intervención más directa en los asuntos políticos, o por lo menos con intención de hacerse oír dentro del concierto de opiniones.

A diferencia de la alianza con Huerta, este período no se tradujo en un auge en la vida académica, más bien fueron años mediocres. Sólo es a partir de 1918 que se puede hablar de una cierta mejoría, expresada en reformas a los programas y procedimientos de enseñanza y de evaluación. Fueron los años del rector José Natividad Macías. También hubo algunos hechos que hacen pensar que el proyecto de la Universidad caminaría hacia la modernización, incorporando las ciencias naturales y tecnológicas con la creación, durante el gobierno de Carranza, de la Escuela de Ciencias Químicas, y en ella la carrera de Farmacia.

Tras la turbulencia revolucionaria, la Universidad fundada en 1910 adquiría viabilidad para operar como Universidad Nacional. Un proyecto concreto de estado nacional había triunfado, y la universidad, inaugurada con ese carácter, por fin correspondía al espíritu que le dio origen. Los rasgos de la Universidad Nacional de México tuvieron que ajustarse a las características de la realidad social, política y económica del Estado surgido de una revolución que, a su vez, la había dotado de contenido. Según Javier

Garciadiego³⁵⁰, la Revolución obligó a la Universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que hiciera viva la tradición cultural de toda la nación mexicana, la identidad nacional había dotado de contenido al proyecto universitario. Esta es la principal diferencia entre la Universidad Nacional que se inauguró en 1910 y la misma universidad, también nacional, que logró sobrevivir a la lucha revolucionaria, y que salió fortalecida de ella.

Dice Garciadiego:

Poco después, con la llegada de Vasconcelos, quedó claro que la Universidad era pieza clave de la construcción, en todos los aspectos, del México nuevo. La llegada al poder de una nueva clase social y de una nueva generación dio a la Universidad, previa la transformación sufrida por ésta durante los años de Revolución, un papel mucho más importante que el que le había asignado el gerontocrático y decimonónico régimen porfirista.³⁵¹

2.- José Vasconcelos: rector y primer secretario de Educación Pública

A partir de 1920, una vez terminada la lucha armada de la Revolución, el país empezó a entrar a un periodo de mayor estabilidad política en busca de la aplicación del proyecto de la Revolución Mexicana. Los años veinte en México fueron los años del acomodo institucionalizante de la Revolución, basado en la Constitución de 1917; era la época de cambios y de fundación de instituciones. Fue la época de búsqueda de la consolidación de un Estado revolucionario y la cada vez mayor presencia de éste en todos los ámbitos de la sociedad; fue también la época de la búsqueda de un proyecto educativo revolucionario y su aplicación en todos los rincones del país y a todos los niveles.

También la Universidad Nacional vivía un clima de mayor estabilidad que le permitió concentrarse en su propio desarrollo. En 1920, la Universidad era una institución heredada de los últimos meses del porfirato; cumplía, aunque con dificultades, con uno de los fines para los que fue creada: impartir educación superior. Con el nombramiento de José Vasconcelos como rector, en junio de 1920, durante el interinato de Adolfo de

³⁵⁰*ibid*, p.409.

³⁵¹*ibid*, p. 198.

la Huerta y su ratificación con Obregón, la institución empezó a adecuarse a las nuevas circunstancias y a los lineamientos de los gobiernos posrevolucionarios organizando la extensión universitaria.

José Vasconcelos³⁵² tuvo una visión global de los problemas que aquejaron a la educación en México, sabía que lo más importante era la fundación de instituciones capaces de encaminar un desarrollo equilibrado del sistema educativo y la unificación de los contenidos de la enseñanza conducentes a la unidad nacional. A pesar de que "Vasconcelos veía con gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal, educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano, educación técnica para elevar el de las ciudades, creación de bibliotecas, publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc."³⁵³, su interés primordial en este momento era la alfabetización del pueblo de México, y la creación de una secretaría de educación pública. Por la falta de una institución coordinadora de la educación nacional, la Universidad Nacional resultó de mayor jerarquía y su rector la persona idónea para tal tarea.

Desde la toma de posesión de Vasconcelos, el Departamento Universitario empezaba a funcionar como un auténtico ministerio, entre 1920 y 1921 construyó las bases de una universidad moderna y adoptó una serie de medidas que buscaban, por una parte, devolver a la institución universitaria los poderes que le había conferido la Ley de 1910; y, por otra, abrir los establecimientos de enseñanza secundaria y superior a un mayor número de estudiantes. Se reorganizó la Universidad, y volvieron a quedar bajo su jurisdicción las escuelas superiores, las cuales dependían desde la reforma de 1917 del gobierno del Distrito Federal. Mediante un acuerdo firmado por Vasconcelos el 31 de diciembre de 1921, se acordó que los establecimientos dependientes de la Universidad eran los siguientes: Escuela de Altos Estudios, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Medicina, Escuela de Odontología, Escuela de Medicina Homeopática, Escuela de Ingeniería, y la Escuela Nacional Preparatoria regresa a la Universidad Nacional. En febrero de 1923 se añadió una nueva facultad a la universidad, la Facultad de Ciencias Químicas.

³⁵² Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila*, UNAM, México, 1989.

³⁵³ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970, p. 157.

En las escuelas y facultades universitarias se llevaron a cabo reformas encaminadas a alcanzar una renovación del personal académico. La dirección de esos planteles, que hasta ahora había sido designada por el rector, se llevaría a cabo mediante la designación de una terna propuesta por alumnos y maestros, de la cual el director del Departamento Universitario elegiría a aquel postulante que contara con un mayor número de votos. Las cátedras universitarias serían ocupadas en un futuro por profesores reclutados con base en títulos legítimos o por oposiciones.

En una circular enviada a los directores de las diferentes dependencias universitarias, tres días después de su llegada a la rectoría, el 7 de junio de 1920, Vasconcelos señaló que muchos estudiantes traían dificultades para pagar la cuota de inscripción obligatoria y aconsejó a los directores que no se cobrara a los estudiantes pobres y que no se excluyera de las listas a quienes no han pagado. Además, todas las clases ofrecidas por el Departamento Universitario “están abiertas para todo aquel que desee inscribirse en ellas con el carácter de oyente, y sin más limitaciones que la capacidad del salón en que las clases se dictan”. Para que estas disposiciones no se prestaran a abusos, unos días más tarde, Vasconcelos define las condiciones de exención de pagos según la situación financiera de los estudiantes o sus padres. Estas medidas se empezaron a aplicar a partir de 1923.

Especial interés mostró el Departamento Universitario por modificar los programas de estudio con el fin de innovar todos aquellos planes de estudio de las escuelas nacionales profesionales que se consideraron caducos e ineficaces para satisfacer las necesidades educativas del país.

Como consecuencia de los hechos de la Revolución Mexicana, y la necesidad de los gobiernos postrevolucionarios de contar con especialistas en nuevos saberes (estadística, finanzas y economía), y por la visión de Manuel Gómez Morín, director de la Facultad de Jurisprudencia entre 1922 y 1925, el Consejo Universitario³⁵⁴ aprobó en julio de 1922 el proyecto de agregar la licenciatura en ciencias sociales al plan de estudios de la facultad, dividiendo las carreras en esta dependencia en licenciatura en Derecho, licenciatura en Ciencias Sociales y las especialidades de Juez, Secretario de Sociedades, trabajador Social, Organizador y Funcionario de Cooperativas y Actuario. La

licenciatura en Derecho seguiría teniendo materias fijas, en cambio la de Ciencias Sociales empezaría con un determinado plan de estudios y el rector tendría la facultad de agregar materias para garantizar la flexibilidad de los estudios de las ciencias sociales. Además, se aprobaron los grados de doctor en Derecho y doctor en Ciencias Sociales, culminación de estudios de posgrado que había que cursar en la Escuela de Altos Estudios.

De la aprobación del proyecto de reforma de la Facultad de Jurisprudencia a la realización de los cambios pasan algunos años: la carrera de Ciencias Sociales se organizó en 1927 y las especializaciones quedaron en el olvido.

En la búsqueda de nuevos saberes y su institucionalización como carreras en la universidad, se reflejaron las inquietudes y necesidades de formación de personal especializado en disciplinas que México necesitaba con urgencia para su desarrollo industrial, y para la modernización de sus instituciones. Sin embargo, para llevar a cabo estas reformas en la universidad, la institución se enfrentaba a graves problemas como la falta de presupuesto y de maestros capacitados para impartir las nuevas materias. Aun así, el proyecto de reforma de Manuel Gómez Morín para la Facultad de Jurisprudencia era el proyecto de mayor envergadura en lo que se refiere a los estudios jurídicos en estos años.

Otro ejemplo significativo puede ser la Escuela de Altos Estudios. Creada por Porfirio Díaz junto con la Universidad Nacional en 1910, experimentó un cambio significativo entre 1920 y 1924. Fundada para “perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan”³⁵⁵ en las escuelas profesionales, proporcionar a sus alumnos y profesores “los medios de llevar a cabo metódicamente, investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos”³⁵⁶ y por último para “formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”³⁵⁷, la Escuela de Altos Estudios se había enfrentado a múltiples obstáculos desde un principio: falta de definición (¿escuela de posgrado, centro de investigación en qué materias, escuela normal superior?), falta de alumnos,

³⁵⁵ Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, en: *La Universidad Nacional de México 1910*, Coordinación de Humanidades/Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1990, p. 9.

³⁵⁶ *ibid.*, p. 10.

³⁵⁷ *ibid.*, p. 10.

falta de presupuesto. A partir de la reforma de 1916, se había convertido en una Escuela Normal Superior donde se formaban los maestros de la Escuela Nacional Preparatoria, de las facultades y escuelas superiores.

Vasconcelos trató de darle una orientación más práctica a la Escuela de Altos Estudios: el 3 de enero, a iniciativa de Ezequiel A. Chávez, se publicó el “Plan de estudios y de investigación de la Facultad Nacional de Altos Estudios”³⁵⁸ para mejorar la coordinación con las demás dependencias de la universidad, y así aumentar el número de alumnos, para incrementar la biblioteca, comprar material de laboratorio y establecer centros de investigación y, finalmente, para implementar un sistema de cursos para el perfeccionamiento de los profesores. La vocación pedagógica de la Escuela se confirmó en los siguientes años cuando participó en la capacitación de maestros rurales y maestros de secundaria. Ya no era necesario haber terminado los estudios universitarios para inscribirse aquí, de manera que los alumnos podían ser egresados de una escuela normal o podían ser maestros con años de ejercicio profesional. En junio de 1923, la escuela tuvo 813 alumnos, 493 hombres y 320 mujeres, casi todos maestros que querían el título de Profesor Especializado; de Inspector, o de Director de escuela³⁵⁹. Las actividades “científicas” de la Escuela de Altos Estudios se perdieron casi por completo a favor de la labor pedagógica de la escuela. Dice Claude Fell: “Más que un organismo de investigación, la Escuela de Altos Estudios se convirtió en una especie de centro superior de aplicación y de pedagogía, más modesto en sus objetivos que cuando fue inaugurada por Justo Sierra en 1910, pero mejor adaptada a las posibilidades y a las necesidades reales del país.”³⁶⁰

Dos departamentos de la Universidad tenían un éxito sin precedente durante el rectorado de José Vasconcelos: el de extensión universitaria y la Escuela de Verano bajo su primer director, Pedro Henríquez Ureña. La Escuela ofrecía cursos del idioma español y de cultura y arte de México a extranjeros, particularmente norteamericanos. El crecimiento de las inscripciones era impresionante: 60 alumnos en 1921; 403, en 1922, y 600 en 1923, en su mayoría norteamericanos.

³⁵⁸ *Boletín de la Universidad Nacional de México*, vol. 1, num.1, abril 1922, p. 88-102.

³⁵⁹ “Informe de la Facultad de Altos Estudios referente al período de 1923”, *BSEP*, vol. 1, num.4, 1923 p. 134.

³⁶⁰ Fell, Claude, José Vasconcelos...*op.cit.*, p.297.

El Departamento de Extensión Universitaria fue refundado en 1922, bajo el impulso de Vasconcelos y Antonio Caso, ya que desde 1910 la extensión universitaria era una de las dos funciones de la Universidad Nacional, pero entonces se le dio un sentido práctico y un alcance social a este *desiderandum*. Sus actividades estaban dirigidas a personas con los estudios primarios terminados, en primer lugar el departamento ofrecería conocimientos especialmente técnicos y prácticos en distintas áreas; y después una enseñanza en las Ciencias Sociales y el Derecho. Esta labor la realizó un grupo de profesores por medio de conferencias en los barrios populares de la ciudad de México.

Sin duda alguna, la actividad de más impacto social de José Vasconcelos en los quince meses de su mandato en la rectoría, fue la organización desde la Universidad Nacional de una campaña de alfabetización que abarcaría a todo el país, y tendría los matices de una cruzada laica a favor del pueblo de México. De junio a noviembre de 1920, José Vasconcelos publicó e hizo que se distribuyera ampliamente una serie de cinco “circulares” destinadas a poner en marcha la primera gran iniciativa del rector de la Universidad de México: la Campaña contra el Analfabetismo. Se trata de una medida de dimensión y alcance nacionales, que rebasa con mucho el marco de las atribuciones normales del rector. Allí hizo un llamado a todos los ciudadanos que supieran leer y escribir para que participaran en esta empresa como maestros: “La Universidad hace un llamamiento a todos los hombres y mujeres de la República, especialmente a las señoras y señoritas que dispongan de tiempo, a efecto de que se inscriban como profesores honorarios, con el objeto de combatir rápidamente el analfabetismo.”³⁶¹

Desde la rectoría, Vasconcelos aprovechó para promover un vasto movimiento de entusiasmo y de participación centrado en el tema de la lucha contra el analfabetismo. Ante la desorganización general de la enseñanza y la total ausencia de políticas en la materia, Vasconcelos, que no podía echar mano de los servicios de un ministerio con autoridad a escala nacional, decidió apelar directamente a la buena voluntad individual. La Campaña contra el Analfabetismo siguió entre 1920 y 1924 dos orientaciones complementarias: por un lado, movilizó a todas las personas que sabían leer y escribir aun sin ninguna formación pedagógica; y, por otro, lado utilizó cada vez más maestros profesionales.

³⁶¹ “Circular No.1. La Campaña contra el analfabetismo”, *BUNM*, vol. 1, num.1, agosto 1920, p. 32.

Los estudiantes tuvieron una participación importante en el primer grupo, lo que produjo un mayor sentido de comunidad y de gremio entre ellos. La personalidad carismática de Vasconcelos permitió acrecentar cada vez más el grupo de sus seguidores.

Se vivía un ambiente de fervor revolucionario y de entusiasmo edificador [...]; tanto el grupo gobernante como el conjunto de los habitantes del país, tenían grandes expectativas sobre el momento en que se iniciaría la reconstrucción. Este período aparece, ante los ojos de los contemporáneos, como el anuncio de una nueva era histórica; en él se harían realidad los ideales por los que se había luchado y se construiría una sociedad democrática en la que desaparecerían las injusticias sociales. México se transformaría así en una nación moderna y progresista.³⁶²

José Vasconcelos, como Alfonso Pruneda posteriormente, no sólo incorporaron a los estudiantes a las tareas de extensión universitaria y a las campañas de alfabetización, también seguían muy de cerca sus actividades, su organización gremial en sociedades de alumnos y en federaciones; prácticamente no había ninguna distancia entre estudiantes y autoridades universitarias. Los estudiantes tenían acceso directo a la oficina del rector y del secretario general de la Universidad para tratar sus asuntos, y las autoridades de la Universidad asistían a los bailes, recepciones y comidas organizados por los estudiantes. En estos meses se establecieron las bases de admiración y apoyo de los estudiantes hacia José Vasconcelos, a quien declararon más tarde, en el Congreso Nacional de Estudiantes en Oaxaca en 1925 “Benemérito de la clase estudiantil”. J. Vasconcelos, por su parte, se apoyó en los estudiantes para impulsar su candidatura a la Presidencia, en 1929.

Si bien la Campaña contra el Analfabetismo se desarrolló desde la llegada de Vasconcelos a la rectoría de la Universidad de México, el gran proyecto del rector era reactivar el Ministerio de Educación Nacional, suprimido por Carranza en 1917. Este propósito era tanto más necesario cuanto que, evidentemente, las autoridades locales habían mostrado su incapacidad de sostener y desarrollar la enseñanza. En 1921 se reformó la reciente Constitución y se fundó la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos como su primer secretario. Álvaro Obregón otorgó a la nueva Secretaría un

³⁶² Taboada, Eva, *El proyecto cultural y educativo del estado mexicano 1920-1940*, tesis de maestría, Departamento de Investigación Educativa, Instituto Politécnico nacional, México 1982, p.25.

presupuesto sin precedentes que convirtió a la educación en la tarea más importante del gobierno: en 1922 el porcentaje gastado en educación con respecto al total de Egresos de la Federación era de 12.9%; y en 1923, de 15 por ciento. La estructura de la Secretaría reflejó las preocupaciones educativas primordiales en ese momento: el Departamento Escolar, el de Bibliotecas y Archivo, el de Bellas Artes; después se agregaron los de Cultura Indígena y de Alfabetización.

La Universidad Nacional y sus tareas no eran las preocupaciones más importantes para Vasconcelos y los gobiernos posrevolucionarios. Sin embargo, apoyaron también aunque indirectamente, a la Universidad por ser parte del proyecto global de educación para México. Además, la importante labor de extensión universitaria que se desarrolló en la Universidad ligó a ésta con los intereses del gobierno. Durante estos años, y gracias a la visión totalizadora de Vasconcelos, se sentaron las bases legales, administrativas e ideológicas para que el Estado ejerciera y ampliara sus funciones educativas.

Después del nombramiento de José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, se nombró como rector de la Universidad a Mariano Silva y Aceves por dos meses; luego a Antonio Caso, por dos años (de 1921 a 1923), y para el último año del gobierno de Álvaro Obregón, a Ezequiel A. Chávez. A pesar de tener proyectos para el futuro de la Universidad, como la creación de una facultad de Ciencias, muchos de ellos no se podían realizar por el corto periodo de tiempo que estuvieron los rectores en su puesto.

Impregnados por el espíritu misionero de José Vasconcelos, los estudiantes seguían contribuyendo a la extensión de la cultura a las clases sociales desprotegidas.

En agosto de 1923, la Federación de Estudiantes estaba presidida por José Lelo de Larrea- los estudiantes intervinieron en un conflicto en la Escuela Nacional Preparatoria. Desde hace tiempo que la ENP había sido el escenario de conflictos por la discusión de una reforma a todos los niveles: el plan de estudios seguía impregnado de ideas positivistas ya superadas para esta época; su organización se había deteriorado mucho y se discutía la posibilidad de separar los primeros tres años de un total de cinco, para establecer un ciclo escolar secundario. El conflicto estalló cuando José Vasconcelos, pidió a Vicente Lombardo Toledano, director de la Escuela

NacionalPreparatoria, la expulsión de los alumnos que habían publicado el periódico satírico “Don Juan”, ya que se sintió ofendido por los artículos allí publicados. V. Lombardo Toledano, apoyado por algunos maestros, entre ellos Alfonso Caso, y por una huelga de protesta de los estudiantes, no quiso atender esta “orden”, alegando que los asuntos internos del colegio le concernían únicamente a él como autoridad correspondiente.

Los estudiantes apoyaron al director de la escuela por el gran prestigio que tenía entre ellos; lamentaron, sin embargo, el enfrentamiento con Vasconcelos, por la admiración que le profesaban. Finalmente quedaron expulsados de la Escuela Nacional Preparatoria los maestros y alumnos que apoyaron a V. Lombardo Toledano, y Antonio Caso renunció a la rectoría de la Universidad Nacional, como gesto de apoyo a su hermano, cesado de la Escuela Nacional Preparatoria. El problema, más allá de lo anecdótico, sólo se puede entender por las diferentes posiciones políticas que defendían V. Lombardo Toledano, miembro de la CROM y partidario de la coalición Plutarco Elías Calles-Morones; y José Vasconcelos, que repudiaba a la persona y las ideas de Calles.

3.- La política educativa de Plutarco Elías Calles y el rectorado de Alfonso Pruneda

Los años veinte en México fueron los años del acomodo institucionalizante de la Revolución, basada en la Constitución de 1917. A finales de 1924, Plutarco Elías Calles tomó posesión como Presidente de México, y José Manuel Puig Casauranc como Secretario de Educación Pública. Moisés Sáenz, subsecretario de esta dependencia, ideó un nuevo proyecto educativo: al humanismo cristiano de Vasconcelos, sobre la base del pragmatismo protestante de tipo estadounidense.

En este momento Calles representaba la vanguardia política, de hecho sería el fundador de muchas de las instituciones del México moderno, parecía preparar la posibilidad para México de dejar el pasado. Su gobierno centró la política en la reconstrucción económica del país y en un mayor control del Estado sobre los diferentes grupos de la sociedad.

El intento de Calles por unificar al país se hizo evidente desde el principio, a través de la política agraria y obrera, en su relación con el ejército y las organizaciones sindicales, con los empresarios y los caciques regionales,³⁶³ y, no por último, en la fundación del Partido Nacional Revolucionario. Plutarco Elías Calles intensificó el papel del Estado como promotor de instituciones nuevas y como coordinador de la economía nacional. Su política económica trató de reestructurar el sistema presupuestario del gobierno, y el sistema financiero en general; de organizar todas las fuerzas productivas del país y de aprovechar sus recursos naturales. "No cabe duda de que el intento central del callismo fue la unificación política y la integración social. Siempre buscó asegurar la continuidad y la centralización del poder a través de un juego institucionalizador."³⁶⁴ Sin embargo, no es un proceso de reconstrucción lineal e ininterrumpida, la rebelión escobarista y la Guerra Cristera pusieron en peligro incipiente institucionalización.

Esta política de modernización, llevó a Calles a una actitud dura y hostil hacia la Iglesia Católica, considerada retrógrada y conservadora. Apenas entrada en vigor la nueva Constitución, las autoridades de la Iglesia en México habían pedido una serie de reformas para que muchas de sus actividades no quedasen fuera de la ley. No sólo no se reformó la Constitución, sino que Calles trató de aplicarla con todo rigor. En 1926 estalló el conflicto entre el Estado y la Iglesia³⁶⁵. A principios de 1926, Calles mandó levantar un censo de los colegios religiosos, amenazando cerrarlos para cumplir con el artículo 3º constitucional. Poco después expidió reglamentos que prohibían las prácticas del culto religioso en las escuelas. El 2 de julio de 1926 se publicó un decreto que prohibió la enseñanza de los dogmas y del catecismo. Así empezó la *cristiada* como un movimiento urbano de clases medias, hasta que se extendió a Jalisco, Michoacán y Zacatecas donde convirtió en un movimiento armado sumamente sangriento. La Guerra Cristera concluyó a principios de 1929, gracias a un arreglo entre el Vaticano y el gobierno de Emilio Portes Gil.

³⁶³ Lerner, Berta y Rolsky, Susana, *El poder de los presidentes, alcances y perspectivas (1910-1973)*, Instituto Mexicano de Estudios Políticos, México, 1976, p.70; Krauze, Enrique, *La reconstrucción económica*, tomo 10, Historia de la Revolución Mexicana, El Colegio de México, México, 1977; Córdoba, Arnaldo: *La ideología de la revolución mexicana*, México, 1973, p.307.

³⁶⁴ Lerner, Berta y Rolsky, Susana, *El poder de los presidentes*, México, 1976, p.70.

³⁶⁵ Meyer, Jean, *La Cristiada*, Siglo XXI, México, 1975.

Dentro de este contexto hay que entender el asesinato de Álvaro Obregón en 1928, candidato por segunda vez a la presidencia de la República y la siguiente crisis política de 1929.

La educación era considerada parte de la política económica y contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario. Moisés Sáenz utilizó las instituciones educativas creadas por José Vasconcelos, las amplió y creó nuevas, pero su proyecto era diferente.³⁶⁶

En los cuatro años anteriores la reconstrucción del país se había empezado en el terreno de la educación, la reordenación económica se había dejado de lado. El proyecto educativo de José Vasconcelos se basó en tres pilares, fundamentalmente: la ampliación de la red de escuelas primarias y las campañas de alfabetización; la creación de bibliotecas y la impresión de libros, y el apoyo decidido a las Bellas Artes. Además había dado mucha importancia a los factores prácticos de la educación: sueldos adecuados para los maestros, desayunos escolares, servicios médicos gratuitos, etc.

Ahora la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos a desempeñar mejor su trabajo y a elevar así su nivel de vida; por ello el interés primordial de Moisés Sáenz era la educación básica en el campo y en las ciudades, y además la educación secundaria, creada en 1925 como un nivel educativo separado de la educación superior. La educación secundaria proporcionaría una educación apropiada para los técnicos y empleados públicos de nivel medio, tan necesarios para el desarrollo moderno de México. En el proyecto de Moisés Sáenz se mezclan las ideas educativas de John Dewey³⁶⁷, pedagogo norteamericano de gran importancia en esta época, las experiencias prácticas norteamericanas y las influencias de la ética protestante³⁶⁸.

³⁶⁶ Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934", en: Vazquez, Josefina, *Ensayo sobre la historia de la educación en México*, El Colégio de México, 1981; Krauze, Enrique, "La escuela callista", en: Krauze, Enrique, *op.cit.*, p.295; Taboada, Eva, *El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano 1920-1940*, tesis de maestría, DIE-IPN, 1982.

³⁶⁷ Dewey, John (1859-1952), innovador del pensamiento educativo, creador de la "escuela activa", de 1894 a 1904 profesor de filosofía de la Universidad de Chicago, de 1904 a 1930 profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de Colombia.

³⁶⁸ Weber, Max, "Azketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist", en: Weber, Max, *Soziologie, weltgeschichtliche Analysen, Politik*. Stuttgart, 1964, p. 357.

La idea de Dewey de vincular la escuela con el quehacer práctico, de 'aprender haciendo' iba cambiar los hábitos de los niños y los prepararía para trabajar en una economía capitalista moderna.³⁶⁹ En un futuro los mexicanos serían ordenados, disciplinados y ahorrativos; aprovecharían su tiempo al máximo y se dedicarían con empeño y disciplina a su trabajo; su tiempo libre lo dedicarían a 'actividades que valen la pena'.³⁷⁰ Moisés Sáenz, como antes Vasconcelos, estaba convencido de que el problema del subdesarrollo residía en el carácter, las actitudes y el comportamiento de los mexicanos, defectos que se modificarían con una adecuada educación. A pesar de las muchas coincidencias con Vasconcelos, Moisés Sáenz tenía otra visión del futuro: "El hombre de la utopía vasconceliana era más complejo que el laborioso 'farmer' con el que soñaban los callistas. Vasconcelos lo imaginaba mestizo, conquistador de lo mejor de la cultura universal, más culto, vital y esteta, que rico, ordenado y responsable."³⁷¹

La mayor diferencia entre ellos reside, quizás, en su actitud hacia los libros y las manifestaciones artísticas. Como para Vasconcelos la educación era inseparable de la lectura, puso todo su énfasis en la impresión y distribución de libros. Es muy conocido, por otro lado su apoyo a las Bellas Artes. Moisés Sáenz, en cambio, nunca habló de los libros o de las actividades artísticas. Para él, la educación llegaría directamente a los niños pobres medio de los maestros, y las actividades deportivas³⁷² desplazarían las actividades artísticas.

La escuela rural, igual que en los cuatro años anteriores, era el centro de atención de la política educativa del gobierno de Calles: "[...] el esfuerzo educativo del actual gobierno, se orientará de preferencia hacia las escuelas urbanas de primera enseñanza, las escuelas obreras y muy principalmente la educación rural, comprendiendo de ésta a las grandes masas de campesinos, mestizos e indígenas."³⁷³

³⁶⁹ Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, SEP-ochentas No. 28, México, 1982, p. 294.

³⁷⁰ Sáenz, Moisés, "Algunos aspectos de la educación en México", en: Loyo, Engracia, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, Antología, SEP, México, 1985, p.28.

³⁷¹ Krauze, Enrique, *La escuela callista*, op. cit., p. 295.

³⁷² Extracto de la conferencia que el prof. Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública, sustentó en la Convención de maestros del Estado de Texas, reunida en Dallas, Texas, nov. 1925, en: BUNM tomo II, No.14, febrero 1926, p. 55.

³⁷³ Puig Casauranc, J.M., "Mensaje por radio, el 6 de diciembre de 1924", en: *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, No.8, enero 1925, p.15-16.

Dentro de este proyecto era difícil encontrar un lugar para la Universidad. Las relaciones entre la Universidad Nacional y el gobierno de Calles empezaron tensas. En los primeros meses de la nueva administración se calificó a la Universidad “[...] como algo exótico en nuestro medio, o como superfluo dentro de nuestra organización educativa y social. Ha habido también quienes creen que la Universidad no ha estado contribuyendo, como debiera, a la resolución de los problemas de México y que necesita cambiar completamente de orientación.”³⁷⁴ Además, la mayoría de los universitarios eran partidarios de José Vasconcelos, y vieron con cierto desprecio las ideas pragmáticas del nuevo ideólogo de la educación en México, Moisés Sáenz.

El 29 de diciembre de 1924 como rector de la Universidad Nacional para este nuevo período se nombró a Alfonso Pruneda.³⁷⁵ Médico, conocido positivista, con experiencia en actividades de extensión cultural, Pruneda había sido durante diez años rector de la Universidad Popular. Parecía el candidato ideal para este puesto, ya que para el nuevo gobierno la Universidad legitimaría su existencia sólo por medio de un acercamiento a las clases populares. La marcada labor de extensión universitaria demostraría “lo útil” de los conocimientos universitarios. “Dentro de este criterio de renovación material y espiritual, que el gobierno de la República se trazó en diciembre de 1925, cupo a la Universidad el alto honor y la grave responsabilidad de continuar su transcendental tarea, orientando fundamentalmente las actividades en pro de un acercamiento mayor entre los intelectuales y las clases laborantes.”³⁷⁶

Expresión de esta relación difícil entre la Universidad Nacional y el gobierno de Calles era una de las primeras acciones del nuevo gobierno en relación a la Universidad, fue la de clausurar por un año, como decía el decreto del 23 de diciembre de 1924,³⁷⁷ la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, que se había fundado en septiembre de 1924 a raíz de la desaparición de la Escuela de

³⁷⁴ Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la Universidad Nacional de México, 1881-1954*, 2 tomos, CESU, UNAM, México, 1990, p.173.

³⁷⁵ Alfonso Pruneda (1879-1957), médico, notable pianista, nacido en la Ciudad de México, estudió en el Colegio Guadalupeño, del cual su padre era director. Título de médico en 1902, trabajó como médico en los hospitales Béistegui y Juárez, profesor de medicina, en 1905 jefe de la Sección de Educación Secundaria, Preparatoria y Profesional de la Secretaría de Instrucción Pública, 1910-1912 jefe de la Sección Universitaria, 1913 director de la Universidad Popular Mexicana, 1924-1928 Rector de la Universidad Nacional y la de Marburgo, Alemania.

³⁷⁶ Discurso leído por el Dr. Alfonso Pruneda, rector de la Universidad, en la ceremonia de apertura de los cursos... en: BUNM, tomo II, No. 14, febrero 1926, p. 13.

³⁷⁷ *Decreto...* Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo III, No.8, enero 1925, p.10.

Altos Estudios, alegando que para nivelar su presupuesto, dedicaría todo su esfuerzo a la educación elemental. En este momento crítico, los maestros y alumnos de la Facultad³⁷⁸ presionaron a las autoridades, por medio del rector, para que se reabriera la escuela, de hecho los maestros ofrecieron prestar sus servicios sin retribución³⁷⁹. Ante estas interpelaciones, el presidente aceptó la propuesta de los maestros, y la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela de Graduados y la Escuela Normal Superior volvieron a abrir sus puertas por el decreto del 13 de enero de 1925.³⁸⁰

Alfonso Pruneda respondió a estas dificultades con un proyecto de reformas para la Universidad, que incluía cambios administrativos, académicos y una inusitada insistencia en la extensión universitaria³⁸¹. De manera que, en 1926. El secretario de Educación Pública, Puig Casauranc, dijo, durante la apertura de los cursos universitarios:

[...] y movido por el mismo sentimiento de responsabilidad y de deber, puedo decir ahora, públicamente, que la Universidad Nacional ha respondido a nuestros deseos y a nuestra confianza con un franco impulso de acercamiento al pueblo [...], acercamiento que ha de traducirse alguna vez, cuando la juventud de hoy sea la intelectualidad de mañana, o cuando logremos conquistar a la intelectualidad de hoy, en una honrada y leal fusión de todos los trabajadores, los del músculo y los trabajadores de la idea.³⁸²

Por medio de reformas, Alfonso Pruneda trató de convertir a la Universidad en una institución integrada, para que dejara de ser el conjunto de Escuelas Nacionales que había sido hasta entonces. Para fortalecer el “espíritu universitario”, Alfonso Pruneda promovió las siguientes acciones³⁸³:

1.- La celebración solemne de la fundación de la universidad

³⁷⁸ Ducoing, Patricia, *La pedagogía..., op.cit.*, p.173.

³⁷⁹ Acuerdo de servicios gratuitos de los maestros, BUNM, tomo II, No.1, febrero 1925, p.37.

³⁸⁰ Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, en: Boletín de la Universidad Nacional, tomo II, febrero 1925, p. 35-37.

³⁸¹ Memoria de la Secretaría de Educación Pública, *Datos relativos a la Universidad Nacional*, BUNM, tomo III, No. 8,9- Puig Casauranc, J.M.: Discurso en la apertura de los cursos universitarios, 11 de febrero de 1926, en: Boletín de la Universidad, tomo II, no.14, México, febrero, 1926, p.7.

³⁸² Puig Casauranc, J.M.: Discurso en la apertura de los cursos universitarios, 11 de febrero de 1926, en: Boletín de la Universidad, tomo II, no.14, México, febrero 1926, p.7

³⁸³ Memoria de la Universidad Nacional de México, correspondiente a los años 1924-1928, presentado por el rector a la Secretaría de Educación Pública. Archivo incorporado E. Portes Gil, Archivo General de la Nación, caja 28.

- 2.- Visitas a la tumba de Justo Sierra³⁸⁴
- 3.- La apertura solemne del año escolar
- 4.- La formación de un equipo universitario deportivo
- 5.- La organización de concursos
- 6.- Reuniones frecuentes con las asociaciones estudiantiles
- 7.- Énfasis en el intercambio de profesores

En 1925, la Universidad se conformó de las siguientes facultades y escuelas:

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
 Facultad de Ingeniería
 Facultad Odontológica
 Facultad de Química y Farmacia
 Facultad de Ciencias,
 Facultad de Filosofía y Letras
 Facultad para Graduados
 Escuela Normal Superior
 Escuela Nacional Preparatoria
 Escuela de Verano

Entre 1925 y 1928 se incorporaron a la Universidad Nacional, las siguientes escuelas, en base al artículo 2o de la Ley Orgánica de 1910, que determina que el gobierno federal podrá poner bajo la dependencia de la Universidad otros institutos superiores³⁸⁵:

Escuela Nacional de Bellas Artes, 1925
 Escuela Superior de Administración Pública, 1925
 Conservatorio Nacional, 1925
 Escuela de Escultura y Talla Directa, 1927
 Escuela de Educación Física, 1928
 Escuela de Experimentación Pedagógica, 1928

³⁸⁴ BUNM, tomo III, No.8,9,10,11,12, agosto- diciembre 1927, p.169.

³⁸⁵ Acuerdo de incorporación..., BUNM, tomo II, No.1, febrero 1925, p. 39.

Las dependencias universitarias, es decir la Universidad Nacional, se ubicaron en 12 edificios en el centro de la Ciudad de México: las oficinas de la Rectoría en las calles de Licenciado Verdad y Guatemala; la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Derecho, en la de San Ildefonso; la Escuela de Verano en el edificio de Mascarones; la Escuela de Escultura, en el exconvento de la Merced; la Facultad de Ingeniería en la calle de Tacuba, y la de Química en la calle de las Cruces, en Tacuba.

Desde la fundación de la universidad, y hasta 1922, cada escuela y facultad mantuvo su departamento administrativo, el cual organizó la vida interna de cada dependencia; y, a partir de 1916, cuando la enseñanza universitaria dejó de ser gratuita, también recaudó las cuotas por inscripción y exámenes, y utilizó este dinero para las necesidades de cada escuela. Esto apoyó la relativa independencia de cada escuela, y limitó las posibilidades de acción del rector. Alfonso Pruneda empezó inmediatamente a centralizar las decisiones³⁸⁶, del rector³⁸⁷ y del secretario general³⁸⁸, quienes eran los interlocutores del Secretario de Educación Pública, jefe de la Universidad. Los asuntos a tratar con el rector eran:

- la organización técnica de las escuelas
- nombramientos y remociones del personal docente
- creación y supresión de clases
- planes de estudio y sus reformas
- orientaciones didácticas
- medidas disciplinarias para profesores y alumnos
- permisos para suspender las labores
- permisos para convocar a juntas académicas
- permisos para excursiones y prácticas
- permisos para organizar festivales, recepciones y competencias.

La competencia del secretario general de la Universidad era:

³⁸⁶ Marsiske, Renate, “La organización académica y administrativa de la Universidad Nacional en vísperas de su autonomía”, en: *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, Cesu, UNAM, México 1986, p.113.

³⁸⁷ Acuerdo No. 9: Asuntos a tratar con..., BUNM, tomo II, No.1, febrero 1925, p. 31.

³⁸⁸ La Secretaría General de la Universidad se constituyó a principios de 1924, durante el rectorado de Ezequiel A. Chavez. - Informe del rector Ezequiel A. Chavez, en: *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, No. 7, 1924.

- la organización y el cobro de las inscripciones³⁸⁹
- organizar los horarios de las clases
- la expedición de boletas, certificados de estudios, títulos
- la revalidación de estudios
- observar el buen funcionamiento del Departamento Administrativo.

Desde 1922 había entrado en vigor el reglamento interior del Departamento de Administración; sus funciones básicas eran:

- Recaudar y conservar los recursos propios de la Universidad
- Organizar el funcionamiento administrativo de la Universidad y sus dependencias
- Distribuir las labores y vigilar su buen desempeño
- Establecer y conservar la disciplina del personal a su cargo
- Tramitar nombramientos, licencias, permutas, ceses, renunciaciones y demás asuntos relacionados con el personal docente, administrativo y de servidumbre de la Universidad
- Formar el presupuesto de la Universidad y de sus dependencias.
- Llevar los registros de las partidas y de los gastos de la Universidad y de sus dependencias.

Estas funciones correspondían, a su vez, a las tres secciones del Departamento:

1. la Tesorería, que se ocupó de la recaudación de derechos y de la aplicación de su producto;
2. la Sección de Aprovechamiento y Obras, encargada de la adquisición de los materiales y de las reparaciones de las instalaciones;³⁹⁰
3. la Sección de Tramitación y Archivo, que tenía a su cargo los problemas de personal, de sueldos, la correspondencia y el archivo general.

³⁸⁹ Acuerdo relativo a las inscripciones en la Universidad, BUNM, tomo II, No. 13, enero 1926, p. 13

³⁹⁰ Antes de 1924, la Secretaría de Educación Pública, propietaria de los edificios que albergaron a la Universidad, era la responsable de la labor de mantenimiento. Este año se determinaron las modalidades del derecho de la Universidad a sus propios bienes y la Secretaría concedió los edificios a la Universidad.

Gran preocupación provocó siempre la condición económica o financiera de la Universidad, tanto en la procedencia como en el destino de los fondos. La situación de la institución estuvo muy difícil desde su fundación por las penurias económicas. El presupuesto³⁹¹, que en 1924 había sido de 2, 448,669.80 pesos, aumentó en 1925 a 2, 724,279.60 pesos y en 1926 a 2, 723,748.50 pesos, gracias a la incorporación de nuevas escuelas a la Universidad. En 1927 bajó a 2, 251,953.50 pesos y en 1928 subió otra vez por la incorporación de las Escuelas de Educación Física y de Experimentación Pedagógica: en cifras reales el presupuesto universitario bajó durante los años de nuestro análisis.

La Ley Orgánica distingue entre fondos provenientes del subsidio del gobierno federal y fondos propios de la Universidad. Los bienes de la institución fueron administrados por la Universidad Nacional, ya que era una corporación dotada con personalidad jurídica propia, y controlados internamente por comisiones nombradas por el Consejo Universitario, y externamente a través de la Secretaría de Hacienda.³⁹²

Las recaudaciones por cuotas habían subido constantemente, conforme al crecimiento de la población estudiantil, de 146,246 pesos en 1925 a 176,000 pesos en 1928. Las cuotas de inscripción diferían según la facultad y escuela:

Facultad de Medicina	
Facultad de Ingeniería	
Facultad de Odontología	
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	
Escuela Nacional de Bellas Artes	30 pesos
Escuela Nacional Preparatoria diurna	
Sección de Enfermería y Obstetricia	
Facultad de Medicina	
Facultad de Química y Farmacia	

³⁹¹ González Cosío, Arturo, *Historia estadística de la universidad 1910-1967*, UNAM, México 1968.

³⁹² Sánchez Cordero, Jorge A., "La administración del patrimonio universitario. Un presupuesto de la autonomía universitaria, en: Varios Autores, *La autonomía universitaria en México*, Vol. I, selección Cincuentenario de la autonomía de la UNAM, México, 1979, p. 259; Attolini, José, *Las finanzas de la universidad a través del tiempo*, Escuela Nacional de Economía-UNAM, México, 1951.

Conservatoria Nacional	20 pesos
Escuela Superior de Administración Pública	6 pesos
Facultad de Filosofía y Letras	
Escuela Nacional Preparatoria nocturna	
Cursos de Pintura, Escultura etc.	5 pesos

Exentos de pago estaban los trabajadores universitarios y sus hijos, si mostraban buena conducta y aptitud para los estudios, además de los hijos de los maestros de primaria del Distrito Federal, y los estudiantes que reunían los requisitos de “notoria pobreza”. Se otorgaron al mismo tiempo algunas becas a estudiantes centroamericanos para estudiar en la Universidad Nacional, y a algunos mexicanos para estudiar en el extranjero.

En lo que se refiere a las relaciones de trabajo³⁹³ entre la Universidad y sus empleados hay que mencionar que para los años anteriores a la Ley Federal del Trabajo de 1931, no existía ningún reglamento laboral. Así que la Universidad celebró contratos privados con sus trabajadores, bajo las normas del Código Civil. Las personas que trabajaron en la Universidad estaban clasificadas en las siguientes categorías: Funcionarios, Empleados, Personal obrero, Servidumbre. Funcionarios eran el rector, el secretario general, el tesorero, el auditor, los directores de escuelas, facultades. Eran considerados empleados de la Universidad los que prestaron servicios regulares a la Universidad. Los obreros eran las personas con un oficio, y la servidumbre los mozos, conserjes, veladores y choferes. Los profesores formaron una categoría a parte. En el año de 1928 eran 1390 personas³⁹⁴, que prestaron sus servicios a la Universidad, 933 profesores, entre ellos más de 80 sin sueldo; 219 empleados técnicos y administrativos, y 238 personas pertenecientes a la servidumbre.

³⁹³ González del Rivero, Bertha Elena, *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*, CESU, UNAM, México, 1989, p. 98.

³⁹⁴ Las cifras estadísticas para los años de nuestro análisis son poco precisas, de manera que hay que considerarlos como cifras aproximadas.

El personal que laboró en la Universidad, como todos los empleados públicos y federales, estaba protegido por la Ley General de Pensiones Civiles y de Retiro, reformada en 1925.³⁹⁵ Esta ley incluía expresamente a los docentes:

Art.6. Para los efectos de esta Ley no se hará distinción entre funcionarios y empleados, quedando equiparados por completo unos y otros y comprendidos todos, inclusive los profesores, en las disposiciones relativas, aún cuando en ellas sólo se use el nombre de funcionarios o de empleados.³⁹⁶

Los profesores universitarios desempeñaron su labor docente en la Universidad aparte de sus actividades profesionales y su pago era por día. Sus nombramientos, como cualquier otra decisión en la Universidad, se aprobaron en la Secretaría de Educación Pública. En 1926, el secretario de Educación Pública, después de un conflicto suscitado por los nombramientos y ceses de profesores, prometió dar a los universitarios garantías para el personal académico. Con este fin, en noviembre de 1926, se discutió un proyecto de “Limitaciones voluntarias del Ejecutivo para garantizar la estabilidad del magisterio”, sin tener algún resultado inmediato.³⁹⁷

Para hacer frente a la crisis financiera permanente de la institución, Alfonso Pruneda redujo los sueldos³⁹⁸, disminuyó el personal académico remunerado, contratando profesores sin sueldo³⁹⁹. Al mismo tiempo disminuyó el personal en los talleres industriales de jabonería, de vidriería, de hule y de perfumería de la Facultad de Química⁴⁰⁰, lo que se tradujo en un rendimiento cada vez más bajo de estas industrias.

Era tarea de la Universidad mantener los edificios que la Secretaría de Educación Pública le había concedido a partir de 1925, y que albergaron a las facultades y escuelas; quiere decir repararlas, ampliarlas e instalar luz eléctrica, lo que significó un gasto considerable. Entre 1924 y 1928 se gastaron en la adquisición de aparatos, instrumentos, útiles etc. 120 mil pesos, en la compra de papelería 45 mil pesos y en la

³⁹⁵ “Reforma a la Ley General de Pensiones Civiles de Retiro”, en: *Diario Oficial de la Federación, Talleres Gráficos de la Nación*, 31 de diciembre 1925.

³⁹⁶ *ibid*, art. 6.

³⁹⁷ Boletín de la Universidad, Tomo V, No. 11, nov. 1926, p.9.

³⁹⁸ Véase: González del Rivero, Bertha Elena: *op.cit.*, p.88.

³⁹⁹ Acuerdo de servicios gratuitos de los maestros, BUNM, tomo II, No. 1, febrero 1925, p.37.

⁴⁰⁰ Acuerdo No. 61: Facultad de Ciencias se reducirá a la Facultad de Química y Farmacia porque no alcanzan los recursos, BUNM, tomo II, No. 1, febrero 1925, p. 38.

de materiales de clínicas y laboratorios 70 mil pesos. Además, se habían hecho los primeros gastos para transportes: se habían comprado dos automóviles, uno para el uso del rector y uno para el secretario general; y cuatro camiones de carga, uno para efectuar las obras del Estadio Nacional, otro para la Facultad de Química, un tercero para transportar los cadáveres al anfiteatro de la Facultad de Medicina, y un cuarto camión para la reparación de los edificios.

De 1910 a 1928, el número de estudiantes de primer ingreso creció constantemente sin de que aumentara de manera proporcional al presupuesto; en 1928 eran ya 8 mil 300 estudiantes insritos en la Universidad. La facultad más grande era la de Medicina con mil 546 alumnos, seguida por la Escuela Nacional Preparatoria con mil 479 estudiantes, en la Facultad de Ingeniería sólo estaban inscritos 211 alumnos, y en la de Derecho 566 estudiantes. A parte de los estudiantes numerarios⁴⁰¹, los que entraron a las facultades con pase definitivo de la Escuela Preparatoria y de los estudiantes supernumerarios, los que tenían un pase provisional por deber materias en la Escuela Preparatoria, asistían a las clases tambien estudiantes no regulares, los asistentes.

Hasta 1926 las inscripciones a la Universidad estaban abiertas durante todo el año, y los requisitos para el ingreso a los estudios estaban reglamentados por cada escuela y facultad. Alfonso Pruneda decidió unificar las fechas de inscripción para toda la Universidad, entre el 20 de enero y el 10 de febrero⁴⁰². Las clases iniciaron en febrero, terminaron en octubre, los exámenes se presentaron en noviembre y el año escolar terminó el 19 de diciembre. Estaba interrumpido por cortas vacaciones en abril y días festivos, muy frecuentes.

Los requisitos para el ingreso a alguna de las dependencias de la Universidad también eran variados: para ingresar a alguna facultad se necesitaba el certificado de bachiller, para la Escuela de Educación Física sólo los estudios de secundaria; para los cursos de música y pintura solo el certificado de primaria, y saber leer y escribir para los cursos industriales en la Facultad de Química y Farmacia.

⁴⁰¹ Acuerdo de C. Rector de la Universidad Nacional. . . , BUNM, tomo II, No. 3,4, abril-mayo 1925, p.40.

⁴⁰² Calendario para el año escolar de 1925, BUNM, tomo II, No. 1, febrero 1925, p.27.

Alfonso Pruneda empezó a reformar algunos aspectos del gobierno de la Universidad, en especial en lo que se refirió al Consejo Universitario. En el artículo 6 de la Ley Orgánica de 1910 decía:

El Consejo Universitario se compondrá del Rector de la Universidad, de los directores de las escuelas Universitarias y del Director General de Educación Primaria, como consejeros ex officio. Será integrado: 1. Por cuatro profesores que nombre la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; 2. Por cuatro profesores ordinarios, en la proporción de dos por cada escuela, que elegirán en escrutinio secreto las respectivas juntas de profesores, y 3. Por los alumnos que las escuelas mencionadas elijan, en razón de uno por cada una de ellas, precisamente entre los numerarios del último curso escolar.⁴⁰³

El artículo siguiente limita la participación de los estudiantes de manera importante: “[...] Los consejeros alumnos sólo podrán asistir a las sesiones del Consejo Universitario cuando se vaya a tratar en ellas de los puntos comprendidos en la primera división del artículo siguiente, y en ningún caso tendrán más que voz informativa.”⁴⁰⁴ La Ley se refería a las sesiones en las que se discutían, adoptaron y mandaron a la Secretaría de Instrucción Pública, las iniciativas dirigidas a reformar los planes de estudio, programas, métodos y divisiones del trabajo y pruebas de aprovechamiento en las escuelas universitarias. Alfonso Pruneda⁴⁰⁵ permitió a los estudiantes una mayor intervención en el gobierno universitario, dándoles el derecho de asistir a todas las sesiones del Consejo Universitario, y además, concediéndole el voto a los alumnos consejeros.⁴⁰⁶

Entre 1924 y 1928 se llevaron a cabo 31 sesiones del Consejo Universitario⁴⁰⁷; las discusiones giraron siempre alrededor de cuestiones internas, académicas. El rector no estuvo contento con el trabajo del Consejo, se quejó del trabajo lento y difícil a causa de la heterogeneidad en la composición del órgano de gobierno de la Universidad; sintió

⁴⁰³ Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, en: Diario Oficial 16 de junio 1910, p. 670

⁴⁰⁴ *idem.*

⁴⁰⁵ Memoria de la Universidad Nacional de México, correspondiente a los años 1924-1928, presentado por el rector a la Secretaría de Educación Pública. Archivo Incorporado E. Portes Gil, Archivo General de la Nación, caja 28.

⁴⁰⁶ *idem.*

⁴⁰⁷ de María y Campos, Alfonso, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, UNAM, México, 1975, p.132.

que las discusiones eran demasiado largas; acusó a los consejeros de no preparar los problemas en cuestión, y propuso formar comisiones para agilizar el trabajo⁴⁰⁸. Otro problema grave era que difícilmente se lograba *quorum*, por la falta de asistencia de los consejeros. Por ello, en 1927 A. Pruneda propuso dos períodos de sesiones al año: del primero de abril al 30 de junio; y del 23 de septiembre al 21 de diciembre, para que se reuniera el Consejo Universitario en este período todos los viernes a las 19:00 horas. Durante dos horas. Como A. Pruneda no era amigo del Consejo Universitario, creó el Consejo o Junta de Directores como órgano auxiliar. Miembros de esta Junta eran el rector, el secretario general y los directores de las facultades y escuelas de la Universidad. Ellos acordaron disposiciones de carácter general como el calendario escolar, las reglas de aprovechamiento, etc., tomando a su cargo algunas de las atribuciones del Consejo Universitario.

También en el ámbito académico se llevó a cabo una reforma durante estos cuatro años: se reglamentaron los exámenes profesionales, se fomentaron nuevas carreras, se implantó un nuevo sistema de reconocimientos⁴⁰⁹, se reformaron los planes de estudio, todo ello con miras de adecuar la Universidad a la nueva orientación del gobierno de Calles, que había pedido la colaboración de la institución en la resolución de los problemas nacionales. Se formaron en todas las facultades y escuelas comisiones para discutir cambios al plan de estudios vigente, que acercara la Universidad más al pueblo. Las propuestas de reforma pasarían primero por el Consejo Universitario, y serían aprobadas después por la Secretaría de Educación Pública.

Veamos algunos ejemplos: En la Facultad de Medicina en la que estudiaron en 1927, 1546 estudiantes, entró en vigor el cambio en el plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario en sus sesiones del 20 y 27 de agosto de 1926: se introdujo un año de internado para los estudiantes avanzados de la carrera, sin aumento en el número de años de estudio; y sin rebasar las 28 horas a la semana. El internado se inauguró el 2 de junio de 1927, sin embargo, los estudiantes no tomaron en serio esta nueva modalidad, de manera que el rector tenía que llamarles la atención.

⁴⁰⁸ Memoria de la Universidad Nacional de México, *op.cit.*

⁴⁰⁹ *Disposiciones que regirán el presente año escolar, para estimar el aprovechamiento de los alumnos universitarios*,... BUNM, tomo II, No. 3,4, abril-mayo 1925, p.42.

La Facultad de Ciencias Químicas, la que el rector Ezequiel A. Chávez en 1924 quería convertir en Facultad de Ciencias, se llamó a partir de 1925 Facultad de Química y de Farmacia, incluyendo las Escuelas Prácticas de Industrias Químicas.⁴¹⁰ Esta orientación práctica, contraria al desarrollo de las ciencias básicas en la Universidad, se justificó en base a su utilidad para el desarrollo nacional y con la falta de recursos para atender las demás ramas de las ciencias exactas, todo conforme al proyecto educativo del nuevo gobierno. La Facultad, que atendía 243 estudiantes en 1927, y que otorgó los títulos de Ingeniero Químico, Químico, Químico Farmacéutico y Farmacéutico, agregó como nueva carrera la de Químico Petrolero para corresponder así a las necesidades del desarrollo de México.

También en la Facultad de Ingeniería, con 204 alumnos en 1927, se abrió una nueva carrera, la de Ingeniero Petrolero. Se impartieron además las siguientes carreras:

Ingeniero Civil
 Ingeniero de Minas
 Ingeniero Mecánico Electricista
 Ingeniero Topógrafo e Hidrógrafo
 Ingeniero Petrolero

La Facultad de Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras⁴¹¹ fue la más afectada por la escasez de recursos. Después de su cierre y reapertura gracias a los servicios no retribuidos de los profesores⁴¹², finalmente, el 4 de mayo de 1925, inició el año escolar. Los maestros ofrecieron gratuitamente 45 materias y la inscripción ascendió a mil 169 alumnos:

Filosofía y Letras:	317
Normal Superior:	810
Escuela de Graduados:	42

⁴¹⁰ Acuerdo No. 61, Facultad de Ciencias, op.cit.BUNM, tomo II, No.1,p.38

⁴¹¹ *Decreto constituyendo las facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras*, BUNM,tomo II, No.1, febrero 1925, p. 31.

⁴¹² Fondo Universidad Nacional, AHUNAM, caja 16, exp. 259.

El grupo más grande de alumnos se encontró en la Escuela Normal Superior, eran profesores de primaria y secundaria en ejercicio, y atendían sobre todo las clases de Literatura, Filosofía e Historia. Prácticamente sin alumnos resultaron las clases de Griego, Latín, Filología, Fonética, Literatura Inglesa; Zoología, Botánica y Paleontología⁴¹³. Para hacer frente a los problemas de la falta de una reglamentación adecuada, de lo variable de los programas de estudio y del bajo nivel académico de los alumnos, se formó en 1926 una comisión para elaborar el anteproyecto de un nuevo plan de estudios. En base a esto, el director de la Escuela, Balbino Dávalos formuló su propio proyecto⁴¹⁴:

1. La Facultad de Filosofía y Letras se organizaría en cuatro secciones: *a)* Filosofía; *b)* Ciencias exactas, físicas y naturales; *c)* Letras, y *d)* Geografía, historia y ciencias sociales.
2. La Escuela Normal Superior estaría dedicada a la formación de profesores de secundaria, preparatoria y normal; y para obtener el grado de profesor se necesitarían estudios previos en alguna carrera de la Facultad de Filosofía y Letras. Además, ofrecería la carrera de directores e inspectores de escuelas.
3. La Facultad de Graduados no tenía muy bien definidas sus funciones, la haría más adelante el Consejo Universitario.

Este proyecto se discutió en la junta de maestros, se aprobó en el Consejo Universitario y después por el secretario de Educación Pública y entró en vigor este mismo año.

Si bien era cierto que el nuevo proyecto respondía a la estructura actual de la institución al prever objetivos, orientaciones y funciones diferenciales para cada una de las dependencias, también era evidente que, al igual que muchos de los planes anteriores, resultaba demasiado ambicioso, dada la política educativa que las autoridades habían marcado.⁴¹⁵

De esta manera se aplicó sólo en partes, y la Facultad se volvió a reestructurar en 1928. En correspondencia a los estudios que se impartían en la Facultad se otorgaron los siguientes títulos:

⁴¹³ Memoria de la Universidad Nacional de México, *op.cit.*, p.20.

⁴¹⁴ Ducoing, Patricia, *op.cit.* p. 180.

⁴¹⁵ *ibid.*, p.185.

Licenciado en Filosofía
 Licenciado en Historia
 Licenciado en Letras
 Profesor de Preparatoria
 Profesor de Normal
 Director de Escuela Primaria
 Inspector de Escuela Primaria
 Jefe de Sistemas Educativos Rurales

Para corresponder al afán del gobierno de Calles de acercarse a las clases populares, la Facultad de Filosofía y Letras no sólo reformó su plan de estudios, sino que fundó la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”, en 1927, e inauguró cursos para expertos en educación rural, en 1928.⁴¹⁶

En la escuela de experimentación pedagógica, anexa a la Escuela Normal Superior (que abarcó un jardín de niños, una escuela primaria y una escuela nocturna), se llevarían a la práctica todos los conocimientos teóricos adquiridos durante los años de estudio, y se experimentarían métodos de enseñanza nuevos. Moisés Sáenz, pedagogo y profesor de la Escuela Normal Superior, impulsó decididamente este proyecto; se adaptó una escuela primaria ya existente cerca de la Universidad a los requerimientos de la misma, y así se pudo inaugurar en 1927. Durante los tres años que perteneció a la Universidad, tuvo un presupuesto propio y un alto índice de inscripciones.

El 18 de abril de 1928 se inauguraron los cursos para expertos en educación rural⁴¹⁷ en la Escuela Normal Superior. Por cada entidad federativa debía asistir un profesor rural como alumno becado para cursar las clases, relacionadas con la administración de una escuela rural y los problemas generales del campo. Los alumnos regresarían después a sus regiones para hacerse cargo de las escuelas. Entre otros maestros " Jesús Silva Herzog dio la clase “Los grandes problemas actuales de México”, y el rector Alfonso Pruneda la de “Higiene rural”; Moisés Sáenz la de “La filosofía de la educación”, y Rafael Ramírez se hizo cargo de la clase “Preparación de maestros rurales”. Sólo se

⁴¹⁶ *Boletín de la Universidad Nacional de México*, No. 4, 5, 6, 1928, p. 36.

⁴¹⁷ Curso de Educación Rural, BUNM tomo IV, No.4, 5, 6, abril, mayo, junio 1928, p.36.

inscribieron 15 alumnos,⁴¹⁸ sin embargo este curso era uno de los proyectos más importantes de la Facultad en 1928, con un impresionante apoyo por parte de las autoridades.

La Escuela Nacional Preparatoria, después de la Facultad de Medicina, era la dependencia mas grande de la Universidad, con mil 470 alumnos en 1927; funcionó con maestros de asignatura, que llegaron a impartir sus clases, igual que los maestros en las facultades, y seguían después con sus actividades profesionales fuera de la Universidad. Era muy difícil coordinarlos para juntas de orientación en la escuela, fuera de sus horas de clases. El horario era el siguiente: de las 7 a las 11:30 de la mañana, y de las 15:30 a 20:00 horas de la tarde durante seis días. Las clases obligatorias de deportes se llevaron a cabo de seis a siete de la mañana, o de 11:30 a 13:15 de la tarde. La Preparatoria nocturna trabajó de las 18 a las 22 horas.

Ante el dilema de la falta de compromiso de los maestros con la escuela en 1925 se estableció una nueva modalidad de contratación: se empezó a ensayar el sistema de “profesores de planta”, únicamente para las asignaturas en donde este sistema había dado buenos resultados. Estos profesores impartían 18 horas a la semana en seis grupos.

La Escuela Nacional Preparatoria se vio directamente afectada en sus planes de estudio por la separación de los primeros tres años de su ciclo escolar, gracias al decreto del 30 de diciembre 1925, que estableció el sistema de Escuelas Secundarias. La reforma se llevó a cabo durante el año de 1926, e hizo necesaria la revision del plan de estudios de la Preparatoria. La comision respectiva se constituyó el 22 de enero 1927 y presentó su proyecto el 18 de octubre 1927. Sin embargo, la propuesta de reforma estuvo sujeta a discusión y ya no se aprobó durante 1928.

Uno de los grandes desafíos para las autoridades universitarias, entre 1924 y 1928, fue la reglamentación de los exámenes en las facultades y escuelas, problema que más tarde trató de resolver el rector Antonio Castro Leal, provocando la huelga estudiantil de 1929. Tradicionalmente se practicaban los exámenes a los alumnos en forma oral al final del año escolar, lo que provocaba bajos niveles de aprovechamiento y frecuentes

⁴¹⁸*Facultad de Filosofía y Letras...* Informe Mensual, mayo 1928, BUNM, tomo IV, No.7, julio 1928, p.103.

faltas durante el año escolar. Para hacer frente a esto, en abril de 1925 el Consejo Universitario aprobó un sistema de pruebas escritas y sucesivas durante todo el año escolar en sustitución del examen final, ratificándolo después la Secretaría de Educación Pública: “El examen al final del año escolar, como única oportunidad para que el alumno regular obtenga la comprobación de sus estudios, queda abolido en las escuelas de la Universidad Nacional.”⁴¹⁹ Este mismo año no se pudo llevar a cabo la reforma⁴²⁰ y a partir de 1926 las autoridades universitarias se enfrentaron a muchos problemas en la aplicación de esta modificación.

La Escuela que se mostró más reacia a estos cambios resultó ser la de Derecho y Ciencias Sociales⁴²¹, antigua Escuela de Jurisprudencia. El primer reconocimiento de este tipo se debió realizar el 1 de mayo de 1926, pero los alumnos, 397 hombres y 10 mujeres, se negaron a entrar a la prueba. En octubre el director de la Facultad, Aquiles Elorduy, consiguió un acuerdo del secretario de Educación de seguir este año con las pruebas orales como exámenes finales. En 1927 y 1928 los alumnos llevaron a cabo estrategias semejantes para evitar los exámenes trimestrales. Sin embargo, muchos profesores estuvieron a favor de esta nueva modalidad de examen, y aplicaron pruebas escritas a sus estudiantes a final del año escolar. Igualmente existieron materias de “pase”, evitando así todo tipo de pruebas. A finales de 1928, el director de la Facultad⁴²² expresó su opinión sobre los exámenes de la siguiente manera: para él, el sistema más efectivo de probar el conocimiento de los alumnos eran las pruebas orales de una hora al final del año escolar, las pruebas escritas las consideró absolutamente ilusorias porque no permitirían formarse un criterio de la capacidad del estudiante; en su opinión, los reconocimientos trimestrales pudieran dar un buen resultado.

En estos cuatro años, la Escuela de Derecho sufrió un aumento explosivo en las inscripciones⁴²³: entre 1925 y 1929 duplicó prácticamente su población de estudiantes, de 407, en 1925; a 841, en 1929. Las autoridades trataron de resolver este problema, dividiendo los grupos y contratando a nuevos maestros, muchas veces los recién

⁴¹⁹ *Disposiciones que regirán el presente año escolar para estimar...*, *op.cit.* p. 42.

⁴²⁰ Oficio del Secretario de Educación Pública, J.M. Puig a Alfonso Pruneda, 11 de mayo 1925, BUNM, tomo II, No. 3,4, abril-mayo 1925, p.44.

⁴²¹ Memoria de la Secretaría de Educación Pública, Datos relativos a la Universidad Nacional, BUNM, tomo III, No. 8, 9,10,11,12, agosto-diciembre 1927, p. 108.

⁴²² Memoria de la Universidad Nacional de México, *op.cit.* p.32.

⁴²³ Mendieta y Nuñez, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1975, p.362.

egresados de la Facultad. Sin embargo, esto llevó a una notoria indisciplina, un relajamiento en la moral de estudio, y a un descuido de los estudios por parte de los alumnos, fomentando en ellos un gran interés por el deporte, y la mala costumbre de tratar de suspender las clases con cualquier pretexto.

En 1928 se inauguró la carrera de Ciencias Sociales en la misma Facultad, separada de la de Derecho, con las materias de Sociología, Sociología Jurídica; Economía y Economía Política. Eran los años de intensa discusión sobre el futuro revolucionario de México, de manera que no nos puede sorprender que los estudiantes de la Facultad tomaran parte en asuntos políticos de diversa índole, como vemos más adelante. Las autoridades, sin embargo, trataron de suprimir este interés por medio de medidas disciplinarias, contratando a vigilantes para mantener el orden y organizando conferencias obligatorias sobre la moral del abogado para los estudiantes.

La Ley Orgánica de 1910, vigente para los años de nuestro análisis, marcó en su artículo 8, inciso III como atribución del Consejo Universitario la de “organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.” José Vasconcelos había organizado las campañas de alfabetización en base a este artículo, y Alfonso Pruneda desarrolló su amplio proyecto de extensión universitaria. “A él, correspondería [...] el honor y el privilegio de sistematizar, organizar y afianzar la relación pueblo-Universidad.”⁴²⁴ Conforme a los lineamientos de la política educativa del gobierno de Calles, la extensión universitaria empezó a impulsarse, de tal forma que en la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma, en 1929 quedó definida como una de las tres tareas de la Universidad, de igual rango que la docencia y la investigación. La extensión universitaria⁴²⁵ realizaría una amplia difusión de la cultura intelectual, moral, física y social; y se basaría en tres principios fundamentales:

1. Realizar una intensa propaganda de cultura de acuerdo con el medio
2. Convocar a la iniciativa privada a cooperar con este esfuerzo
3. Fomentar el servicio social

⁴²⁴ Pérez San Vicente, Guadalupe, *La extensión universitaria*, tomo I, Vol. VI de la Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, UNAM, México 1979, p.66.

⁴²⁵ Memoria de la Universidad Nacional de México, *op.cit.*

Con fecha 10 de marzo de 1925, el rector mandó una circular⁴²⁶ a todos los directores de Escuelas y Facultades, pidiendo que presentasen un proyecto de actividades en el terreno de la extensión universitaria, para cumplir con las órdenes del Sr. Presidente de la República. Desde 1920, cuando José Vasconcelos empezó a organizar las campañas de alfabetización desde la Universidad, ésta era una de las tareas de los universitarios. Con estas muestras de solidaridad hacia la población en general participó la Universidad en la efervescencia revolucionaria de estos años.

Nueve días después del llamado de Alfonso Pruneda, se nombraron los primeros profesores de extensión universitaria, nombramientos sin sueldo. La respuesta era enorme, toda la Universidad, el rector, profesores y estudiantes, participó en el proyecto. Las actividades empezaron inmediatamente con un extenso programa de conferencias de muy diversa índole: “Jesucristo y Tolstoi”; “La segunda guerra púnica”; “El alcoholismo”; “La influencia bienhechora de los ferrocarriles”, por mencionar sólo algunas. Estos eventos fueron organizados por la sección de conferencias del Departamento de Extensión Universitaria e Intercambio,⁴²⁷ cuyo jefe era Luis Rubio Siliceo. Sólo en 1925 se llevaron a cabo 226 conferencias.

Para apoyar su proyecto de extensión universitaria a principios de 1925 el rector convocó a un concurso⁴²⁸ de ensayos con el tema: “¿Como debe acercarse la Universidad al pueblo?”. En los trabajos enviados por los estudiantes se mencionaron los problemas que la Universidad Nacional había tenido en sus quince años de vida:

1. La Universidad de México no era una institución conformada, sino un conjunto de escuelas y facultades.
2. Los problemas financieros del Estado revolucionario y la inestabilidad política habían afectado negativamente a la Universidad como dependencia del Estado.
3. La Universidad estaba demasiado ligada a la vida del país, en cambio el país no tomaba en cuenta la existencia de la Universidad.

⁴²⁶ Fondo Universidad Nacional, Archivo Historico de la Unam, caja 15, Exp. 248.

⁴²⁷ *ibid.*, caja 16, Exp. 259.

⁴²⁸ Boletín de la Universidad, tomo II, No. 18, 19, 20, junio- julio-agosto, 1926, p.52.

La contestación a la pregunta del concurso reflejó mucho escepticismo en relación a un acercamiento a las masas populares, escepticismo que más tarde desapareció en favor de un enorme entusiasmo a favor de la extensión universitaria, como veremos más adelante.

En el mismo sentido crítico se expresó Samuel Ramos, eminente profesor universitario, en lo que se refiere a un mayor acercamiento de la Universidad a las clases populares. En la ceremonia de entrega de los premios a los vencedores en este concurso declaró:

[...] resueltamente que ella [*la Universidad*]no puede tomar a su cargo la educación del pueblo, es decir, de la clase proletaria. Para llegar a la Universidad tiene que pasar antes por la escuela primaria, que es incumbencia directa del Ministerio de Educación Pública. Una cooperación práctica, que desde el punto de vista sentimental atrae muchos partidarios, no corresponde tampoco a la Universidad, que no es una casa de beneficencia ni un centro de acción social, sino una asociación destinada a la investigación y al estudio. Y es claro que la Universidad debe acercarse al pueblo, pero sin dejar de ser Universidad. Si se acerca alejándose de sus fines científicos se hace traición a sí misma. Afortunadamente los mayores beneficios que el pueblo puede obtener de ella, es cuando cumple estrictamente con sus propios deberes.⁴²⁹

Aquí se expresó una idea más moderna sobre la función de la Universidad, la Universidad de la investigación y la docencia, la Universidad que genera conocimientos y los transmite. Sin embargo, en esta época las funciones de la institución se limitaron a la docencia y la extensión de la cultura.

El nuevo Departamento de Extensión tenía las siguientes secciones:

Sección de Conferencias

Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina

Sección de Centros de Extensión Universitaria

Sección de Festivales Populares

Sección de Radio-conciertos

Sección Infantil

⁴²⁹*Discurso pronunciado por el señor prof. Samuel Ramos en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria, con motivo de la entrega de los premios a los vencedores en el concurso...* BUNM tomo II, No.18,19,20, junio, julio, agosto 1926, p.56.

Sección de Servicio Social

La Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina fundó 14 “Centros de Madres” en las escuelas, y organizó allí conferencias sobre temas relacionados con la vida y el quehacer de las mujeres de la época. Se hablaba, por ejemplo, sobre la economía del hogar y la moral en conferencias como “La importancia del ideal para cada vida”, “Deberes de la mujer”, “Importancia de inculcar a nuestros hijos el respeto a los bienes de la nación”.

En Iztapalapa se fundó el Centro de Extensión Universitaria⁴³⁰ “Fray Bartolomé de las Casas”, que contó con la colaboración de maestros y estudiantes universitarios, igual que la Sociedad Mexicana de Empleados Oficiales, la Sociedad Mutualista de Empleados de Comercio, la CROM, la Unión de Choferes de la Línea Santa María, la Alianza de Ferrocarrileros Mexicanos y la Casa del Estudiante Indígena⁴³¹.

De mayor importancia en estos cuatro años resultaron ser las conferencias de instrucción cívica.

Elemento de cohesión nacional en etapa de crisis, de desaliento, es el conocimiento de la historia patria. La valoración de los hechos positivos, el entendimiento del proceso nacional, de las responsabilidades individuales y colectivas, de los derechos, estaban involucrados en los programas que los universitarios llamaron de instrucción cívica.⁴³²

Uno de los problemas más agudos de la ciudad de México en la época posrevolucionaria fue la falta de higiene. La ciudad acogió toda la población desplazada en la Revolución y durante la Guerra Cristera, sin tener una suficiente infraestructura; en lo que se refería a vivienda, agua potable y drenaje. Como médico, Alfonso Pruneda estaba muy consciente de esta situación, y planeó una campaña permanente de educación sanitaria que llevó a cabo con la ayuda de los maestros y alumnos de la Facultad de Medicina.

La Universidad, a través de sus estudiantes y maestros, impartía también cursos para el mejoramiento de la preparación técnica de los obreros y empleados. En 1925 se

⁴³⁰ Centros de Extensión Universitaria, BUNM, tomo II, No.18,19,20, junio,julio,agosto 1926, p.50

⁴³¹ *idem*.

⁴³² Pérez San Vicente, Guadalupe, *op.cit*, p.67.

capacitaron 300 obreros en la Facultad de Química, y 500 personas en la Escuela Superior de Administración Pública. En la Escuela Normal Superior tomaron clases mil maestros en función, y en la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna estaban inscritas 225 personas, empleados y trabajadores. En la Escuela Nacional de Bellas Artes tomaron clases en cursos libres mil 456 personas y en la Escuela Nacional de Música se inscribieron mil 114 alumnos un año mas tarde⁴³³.

Pero la extensión universitaria no solo ofreció eventos de tipo académico, también organizó festivales populares en fábricas, en prisiones y en plazas públicas.

Maestros de la Facultad de Ingeniería, apoyados por los alumnos organizaron equipos para el mejoramiento de la ciudad de México.

[...] el levantamiento topográfico de la Colonia de la Bolsa, la planificación y nivelación de la Calzada de la Piedad, del Canal del Desfogue y del Canal de Derivación; además de los levantamientos topográficos de los servicios municipales que habrían de complementar el plano de la ciudad. La planificación, de la vasta área de la Magdalena Mixquac fue también obra de extensión universitaria. El parque de Balbuena, los servicios de la estación del ferrocarril interoceánico, los cuarteles de San Lázaro, los talleres de aeronáutica civil, el gran canal y la colonia Moctezuma, cuentan entre las realizaciones de mejoramiento sanitario. Tan importante servicio se extendió a diversas ciudades.⁴³⁴

Las facultades de Odontología y de Medicina participaron en este esfuerzo con el establecimiento de consultorios gratuitos⁴³⁵; y la Facultad de Derecho con el Bufete Gratuito, en donde se atendían consultas de derecho civil y penal.

Especial interés mostró el rector en la organización y el funcionamiento de la Escuela de Verano, fundada en 1921 por José Vasconcelos con el objetivo de ofrecer a los extranjeros la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre México.

⁴³³ Fondo Universidad Nacional, AHUNAM, caja 16, Exp. 259°

⁴³⁴ Memoria de la Universidad Nacional de México, *op. cit.*, p. 23.; y BUNM, tomo II, No. 5-9, junio-octubre 1925, p.69.

⁴³⁵ *Discurso leído por el Dr. Alfonso Pruneda...*, BUNM, tomo II, No. 14, febrero 1926, p.13.

El objeto principal de la Escuela de Verano, ha sido ofrecer a los extranjeros, y en especial a los que se dedican a la enseñanza del castellano en los Estados Unidos, la oportunidad para que afirmen y amplíen sus conocimientos en el idioma, y además para que visiten la República Mexicana y se familiarice con la vida y costumbres de un país de tradición latina, pero que posee también características propias.⁴³⁶

Pese a la imagen negativa de México en el extranjero por los hechos relacionados con la Revolución, la Guerra Cristera y la rebelión escobarista; se incrementó el número de alumnos. En 1924 se habían inscritos 180 estudiantes extranjeros; en 1925 ya eran 373 estudiantes.⁴³⁷ Esto hizo necesario que la Escuela ampliara sus instalaciones y se mudara al edificio de Mascarones.

Aparte de las clases de idioma y de cultura mexicana, se introdujeron materias para explicar la evolución política y socioeconómica del país, participando los mejores maestros de las facultades de Derecho y de Filosofía y Letras. Entre ellos se encontraron Carlos Pellicer, Julio Jiménez Rueda, Jesús Silva Herzog, Daniel Cosío Villegas, Pablo González Casanova, Alfonso Pruneda y Vicente Lombardo Toledano.

Pero en la Escuela de Verano también se dieron cursos para maestros y estudiantes mexicanos durante las vacaciones. Estos cursos estaban dirigidos a:

1. Inspectores Instructores dependientes del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural e Indígena.
2. Directores de Escuelas Tipo y Suburbanas, dependiente del Departamento de Educación Primaria y Normal.
3. Profesores dependientes de los Estados.

Las materias que se impartían en estos cursos parecían un reflejo fiel de la ideología oficial:

1. Principios de Educación, impartido por el rector Alfonso Pruneda, por el secretario general de la Universidad o por Ignacio Ramírez;

⁴³⁶ Boletín de la Universidad Nacional de México, tomo III, No.9, febrero. 1925, p. 15.

⁴³⁷ Departamento de Intercambio Universitario, Fondo Universidad Nacional, AHUNAM, caja 16, Exp. 259.

2. Organización de Escuelas Rurales;
3. Conocimiento de la Población Indígena;
4. Higiene General y Escolar;

A parte se enseñaron las materias de trabajos manuales, industrias textiles, cocina y repostería; corte y confección, horticultura y floricultura, conservación de frutas y legumbres y además cultura física.

El Departamento de Extensión también se ocupó de las publicaciones de la Universidad. En 1925, aparte del Boletín de la Universidad y del Boletín de la Escuela de Verano, se publicó un discurso del secretario general de la Universidad; una tesis de maestría en literatura, y libros de texto en fisiología y biología.⁴³⁸

Como hemos visto, los cuatro años del rectorado de Alfonso Pruneda se caracterizaron por una reforma universitaria acorde a los lineamientos del gobierno de Plutarco Elías Calles. De esta manera, la Universidad Nacional podía legitimar su existencia por medio de una docencia efectiva y, sobre todo, de un amplio proyecto de extensión cultural. Para una universidad de este tipo, que formaba parte de un proyecto ideológico del Estado y participaba en la lucha por la hegemonía política, era difícil tener un desarrollo académico propio o acaso impulsar la investigación, que no era función de la Universidad. En 1928, el rector decía que la tarea de la Universidad se llevó a cabo en los últimos cuatro años gracias a las buenas relaciones de la institución con el gobierno de Calles; gracias a la ayuda de la Secretaría de Educación Pública, y gracias al apoyo de directores y estudiantes. Como tareas para el futuro mencionó:

1. mejorar la situación financiera de la Universidad por medio de recursos propios;
2. impulsar la fundación de una Facultad de Ciencias;
3. impulsar una mayor cohesión y fuerza interior de la Universidad y buscar mayor prestigio y respeto para ella, y
4. la urgente necesidad de una Ciudad Universitaria para mejorar las instalaciones.

⁴³⁸ *ibid.*

4.- La organización estudiantil

Para los estudiantes, los cuatro años del rectorado de Alfonso Pruneda fueron de una intensa participación en la labor de extensión universitaria; y, de una organización gremial cada vez más firme. A pesar de su simpatía por José Vasconcelos y las dificultades con el gobierno de Calles en los primeros meses de 1925, los estudiantes aprovecharon los siguientes cuatro años de calma en la Universidad para acercarse al nuevo gobierno y para organizarse a nivel nacional.

Sus líderes, como Ángel Carbajal, Carlos Zapata Vela, Alejandro Gómez Arias y otros, reformaron los estatutos de la Federación Estudiantil y organizaron Congresos cada año en diferentes ciudades de provincia. En los congresos discutían los problemas de los reconocimientos, de la participación de los alumnos en las decisiones de la Universidad, en el Consejo Universitario, etc. Estos problemas inmediatos del quehacer estudiantil se mezclaron, sin embargo, con ideas que estaban en el ambiente político posrevolucionario: a la conciencia nacionalista y antiimperialista se agregó un humanismo utópico, un cierto socialismo liberal y un anticlericalismo, reflejo de la política callista hacia la iglesia católica. Pocas veces se referían a hechos políticos inmediatos, con excepción del rechazo a la campaña de reelección de Álvaro Obregón.

En las discusiones estudiantiles estuvo siempre presente el conflicto entre aquellos estudiantes que defendían el compromiso social y político de los jóvenes en un Estado revolucionario; y los que consideraron que su gremio se debiera ocupar únicamente de los problemas escolares. Es la diferencia fundamental entre la dimensión gremial y la dimensión política de la que habla Aldo Solari:

Según el tipo de organizaciones que se trate, la dimensión gremial y la dimensión ideológica se combinan de diversas maneras. Se puede imaginar todos los matices posibles desde los requerimientos puramente gremiales, con un débil trasfondo político, la defensa de la libertad, de la democracia, hasta el esencialmente político en que lo que aparece como secundario es justamente el primer aspecto. Los extremos exclusivos son raros, alguna dosificación siempre existe.⁴³⁹

⁴³⁹ - Solari, Aldo E, *Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina*, Deslinde No.13, UNAM, México, 1972, p.7.

Las actividades de extensión universitaria y de los gremios estudiantiles, constituyeron un magnífico campo de entrenamiento para la organización política de los estudiantes. La unidad y la solidaridad entre ellos los hizo considerarse “clase estudiantil”, es decir un grupo especial dentro del conjunto de la sociedad. Estas actividades los prepararon para el gran esfuerzo de organización y de la negociación que llevaron a cabo durante el movimiento de huelga de 1929.

Por otro lado, la organización gremial de los estudiantes era uno de los pocos medios de expresión de los jóvenes universitarios. “Este fenómeno parece apuntar hacia la inexistencia o la debilidad de otros mecanismos institucionales de formación del personal político que existen en otras sociedades con mayor intensidad.”⁴⁴⁰

Los estudiantes universitarios, inscritos en la Escuela Nacional Preparatoria o en alguna de las Escuelas y Facultades, pasaban gran parte de su tiempo en el centro de la ciudad, alrededor de la plaza de Santo Domingo, de las calles de San Ildefonso, Argentina, Brasil y Tacuba, donde se encontraban sus Escuelas. Pasearon por los patios coloniales de la Universidad, iban a los cafés, a las cantinas o a las librerías del centro. Algunos habían venido de la provincia mexicana para estudiar en la Escuela Nacional Preparatoria o para convertirse aquí en profesionista. Eran hijos de comerciantes con éxito, de médicos o abogados, que podían pagar los estudios de sus hijos. Los jóvenes vivían con su familia, en casa de algún familiar o eventualmente en casas de huéspedes cerca de la Universidad.

Eran pocas las mujeres que estudiaron una carrera universitaria durante estos años: en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, para mencionar un ejemplo, en 1924 estaban inscritas dos mujeres, y en 1928, quince.⁴⁴¹

A pesar del constante crecimiento de la población estudiantil en los años que nos ocupan, era pequeño el número de jóvenes universitarios. Este hecho, junto con la cercanía física de los alumnos a sus Escuelas, alentó la unión entre ellos.

⁴⁴⁰ *ibid.*, p.21.

⁴⁴¹ Mendieta y Nuñez, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1975, p. 362.

Las autoridades universitarias, el rector y el secretario general, habían empezado a incorporar a los estudiantes a las campañas de alfabetización y las tareas de extensión universitaria, y seguían de cerca las actividades estudiantiles y su organización gremial, desde las sociedades de alumnos hasta la Confederación Estudiantil. La distancia entre estudiantes, maestros y autoridades universitarios era corta. Convivían en las actividades académicas en el salón de clase y en las de tipo social: los estudiantes organizaron recepciones, comidas y bailes (como por ejemplo, el baile anual para elegir la reina de los estudiantes), y muchas veces el rector o el secretario general asistían a estos eventos.

El presidente Calles se ganó la simpatía de los estudiantes con su acuerdo no. 823 del 26 de mayo de 1925, declarando el 20 de junio Día del Estudiante. En este acuerdo señaló, “que es un hecho altamente halagador, el de la cada vez mejor y mas consiente organización del elemento estudiantil.”⁴⁴²

En diciembre del mismo año, la Universidad Nacional convocó a un concurso estudiantil con el tema, “Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir, no sólo en el terreno de la extensión cultural sino también en el del activo servicio social al acercamiento de la Universidad al pueblo.”⁴⁴³ Se enviaron muchos trabajos cuya constante era la conciencia de que la Universidad había cambiado, había dejado de ser un claustro científico para acercarse al pueblo. En esta Universidad renovada el estudiante tendría que asumir un papel más justo, y con responsabilidades claras frente a las clases populares. Había desaparecido el escepticismo de principios de año⁴⁴⁴, ahora los estudiantes estaban dispuestos a colaborar con el proyecto de Alfonso Pruneda, en concreto con las actividades de extensión universitaria.

Los trabajos estudiantiles iban acompañados de las siguientes proposiciones:

1. Formación de comités de acercamiento de la Universidad al pueblo dentro de cada escuela para la organización de conferencias

⁴⁴² Acuerdo de creación del Día del Estudiante, en: BUNM, tomo II, no.3,4, abril-mayo 1925, p.42.

⁴⁴³ AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, caja 17, Exp. 275.

⁴⁴⁴ Véase capítulo II de este trabajo.

2. Impartición de clases en los barrios populares organizado por la Universidad con participación de estudiantes y profesores
3. Formación de un comité de publicidad integrado por representantes de todas las escuelas secundarias y profesionales para la publicación de disposiciones legales nuevas, descubrimientos nuevos etc. Esta publicación se destinaría a informar al pueblo
4. Establecimiento de bufetes populares en cada demarcación, atendidos por estudiantes de Jurisprudencia
5. Organización de dispensarios médicos en los barrios pobres
6. Formación de comités patrióticos de estudiantes que se encargarían de conservar el culto de los héroes y el amor a la Patria⁴⁴⁵

Muchas de estas actividades propuestas se realizaron durante los años del rectorado de Alfonso Pruneda con la ayuda de los estudiantes: ellos colaboraron igualmente en la labor de difusión cultural, como en las obras de servicio social que ofrecía la Universidad Nacional. Además, fundaron múltiples asociaciones de alumnos con fines específicos y seguían colaborando con las ya existentes. Veamos algunos ejemplos:

Seguía funcionando la Sociedad de Alumnos “Vasco de Quiroga”⁴⁴⁶, fundada en 1922 por Ángel Carbajal para apoyar las campañas de alfabetización de José Vasconcelos; en la Escuela Nacional Preparatoria este grupo había organizado un centro de alfabetización que funcionaba en la noche. Más tarde, en 1926, de esta asociación surgió la Sociedad de Alumnos “Pedro de Gante”, que bajo el lema 'enseñar al que no sabe' alfabetizaría en todo el Distrito Federal. “Si tanto al hombre que trabaja solo maquinalmente como al artista que no sabe apreciar sus propias obras, se les diera ilustración ¿que tantas maravillas produjera esta nación? ¿Cuántas cosas nos diera con la cultura la gente que ahora es ignorante hasta de las grandezas de su país?”⁴⁴⁷

El mismo año se organizó la Sociedad Cooperativa de Alumnos de la Facultad de Ingeniería para proporcionar libros técnicos a bajo precio. Por otro lado, los alumnos de

⁴⁴⁵ *Trabajos premiados en el concurso...* BUNM, tomo II, No. 18, 19, 20 junio, julio, agosto 1926, p. 104.

⁴⁴⁶ BUNM, tomo II, No.3, 4, abril-mayo 1925, p.47.

⁴⁴⁷ Alocución pronunciada con motivo de la toma de posesión de la primera masa directiva de la Sociedad 'Pedro de Gante'..., BUNM, tomo II, No. 15, 16, 17, marzo-abril-mayo 1926, p.56.

esta Facultad cooperaron con el municipio de la ciudad de México en el mejoramiento de la infraestructura.⁴⁴⁸

La Delegación Universitaria “León Tolstoi”⁴⁴⁹ llegó en abril de 1926 al pueblo de Santa Fe de Tacubaya, para impartir cursos a los trabajadores del lugar. Entre ellos, Alfredo Guzmán y Carlos Zapata Vela, dieron clases de instrucción cívica, de moral, de historia de México y de higiene en este lugar de la periferia de la ciudad de México.

Los estudiantes dieron conferencias de cultura general en las organizaciones obreras, sobre todo en la CROM, en los centros de extensión universitaria que organizó la Universidad en el municipio de General Anaya; en la Alianza de Ferrocarrileros, en la calle de Rosales; en la Sociedad Mutualista Fraternal Cooperativa “Obreros Libros” en la calle de Academia número 7; en el Sindicato de Filarmónicos; en la Federación Obrera del Distrito Federal, y en la Asociación Cristiana Femenina⁴⁵⁰.

Por otro lado, seguía funcionando la Asociación de Universitarias Mexicanas, fundada en 1924 por alumnas de la Facultad de Altos Estudios. En 1927 cambió su mesa directiva, y se eligió a Guadalupe Jiménez Posadas como directora del consejo; a Eva Arce de Rivera como secretaria del interior; a Herminia Salazar como secretaria del exterior, y a Felisa Anguiano como directora de debates. En sus discursos se reflejan las ideas y los ideales de la época:

El problema social y económico, es sólo cuestión de educación; por tal motivo se han de buscar los medios para conseguir que cada uno sea preparado de manera de hacerse útil para conseguir que cada uno sea preparado de manera de hacerse útil como unidad económica y capaz de organizarse con sus compañeros, para desarrollar una labor eficiente, vivir en sociedad y convertirse en colaborador inteligente de su progreso.⁴⁵¹

Este mismo año, la Asociación mandó a Palma Guillén a la Conferencia Internacional de Mujeres Universitarias a Ámsterdam, Holanda⁴⁵². Paralelamente, Ángel Carbajal

⁴⁴⁸ BUNM, tomo II, No. 14, febrero 1926, p. 13.

⁴⁴⁹ BUNM, tomo II, No. 18, 19, 20, junio-julio-agosto 1926, p.75.

⁴⁵⁰ *ibid.*, p. 50.

⁴⁵¹ Discurso leído por la señora Eva A. de Rivera Mutio, en la velada que celebró la Asociación de Universitarias Mexicanas para iniciar su trabajo en 1926, en: BUNM, tomo II, No. 13, enero 1926 p. 43

⁴⁵² BUNM, tomo III, No.1, enero 1927, p. 73.

formó el grupo “1927” para desarrollar actividades e servicio social de los estudiantes.⁴⁵³

En estas asociaciones de alfabetización, de servicio social y de extensión universitaria formadas por los alumnos los estudiantes empezaron a desarrollar sus capacidades de organización, de convivencia y de discusión. Por medio de ellas promovieron su estrecha relación con las autoridades universitarias. El rector vio las actividades de los estudiantes con agrado, pidió siempre los estatutos de las asociaciones de alumnos, estuvo informado sobre cambios en la presidencia de las agrupaciones⁴⁵⁴, los apoyó con dinero o, a veces, con telegramas de felicitación. En sus informes se refería siempre a las actividades estudiantiles.⁴⁵⁵ También apoyó las mejoras a la Casa del Estudiante, pagando las remodelaciones, a pesar de que era prácticamente una institución privada, aunque bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.⁴⁵⁶

Otro acontecimiento de gran importancia para los estudiantes, sobre todo los de Jurisprudencia y los de la Escuela Nacional Preparatoria fueron los concursos de oratoria organizados por el periódico *El Universal*.⁴⁵⁷ El periódico ya había cedido a los estudiantes un espacio público con sus “páginas universitarias” cada semana. Pero los concursos de oratoria eran todo un acontecimiento, allí midieron sus fuerzas los futuros líderes políticos del país. En 1926 se convocó al Primer Concurso de Oratoria a todas las universidades y escuelas superiores de la República. Los ganadores de los concursos de oratoria de cada institución llegaron al Teatro Hidalgo para pelear por el premio. Este primer concurso ganó José Muñoz Cota, alumno de la Escuela Nacional Preparatoria, siendo premiado con un viaje a los Estados Unidos, Canadá y Europa. El Segundo Concurso Nacional de Oratoria, al que se convocó a medianos de 1927, fue ganado por Salvador Azuela⁴⁵⁸. En 1928 el mejor orador fue Alejandro Gómez Arias, líder del movimiento estudiantil de 1929.

⁴⁵³ BUNM, tomo III, No. 9, 10, 11, 12, agosto-diciembre 1927, p. 223.

⁴⁵⁴ BUNM, tomo II, No. 15, 16, 17, marzo, abril, mayo 1926, p.34.

⁴⁵⁵ *Discurso leído por el Dr. Alfonso Pruneda...*, en: BUNM tomo II, No. 14, febrero 1926, p.13.

⁴⁵⁶ El Demócrata, 11 de abril 1926.

⁴⁵⁷ BUNM, tomo II, No. 15, 16, 17, marzo, abril, mayo 1926, p.34.

⁴⁵⁸ BUNM, tomo III, No.5, 6, 7, mayo-junio-julio 1927, p.69.

A nivel de escuelas y facultades los estudiantes estaban organizados en sociedades de alumnos⁴⁵⁹, que se ocupaban de los problemas escolares de los estudiantes y de sus demás actividades. En la Escuela Superior de Administración Pública, los miembros de la sociedad de alumnos dieron a sus actividades una orientación “tendiente al mejoramiento progresivo del empleado público, en lo intelectual moral y económico, como base de eficiencia en las oficinas del Gobierno y, por ende, para el bienestar social del pueblo, sin dejar de estudiar los problemas que en particular afectan a la Escuela Superior de Administración Pública.”⁴⁶⁰

En la Escuela de Jurisprudencia⁴⁶¹, por ejemplo, se ocuparon de la revalidación de las materias, de la división de los grupos de estudiantes demasiado grandes y del mejoramiento de las bibliotecas, entre otras cosas. Además organizaron la vida social de las escuelas: los bailes, las recepciones, las elecciones de la reina de los estudiantes, los actos culturales y deportivos y los concursos. Muchas veces también conseguían descuentos comerciales para el alumnado.

En 27 de febrero de 1928, la sociedad de alumnos de la misma escuela inauguró en la calle de Donceles 91, un Bufete Gratuito para consultas de derecho civil y penal, bajo la dirección de Francisco José Bello, y con el apoyo de las autoridades universitarias. Al poco tiempo reportaron haber realizado, en el lapso de un mes, 48 asuntos civiles en trámite, 10 asuntos civiles concluidos, 17 asuntos penales en trámite, cinco concluidos y 76 consultas ofrecidas.⁴⁶²

La sociedad de alumnos de la Escuela de Jurisprudencia también intervino en asuntos internos de su escuela: se opusieron con éxito a un nuevo sistema de exámenes⁴⁶³. En 1925, el Consejo Universitario y la Secretaría de Educación Pública habían aprobado sustituir los exámenes al final del año escolar por reconocimientos trimestrales en toda

⁴⁵⁹ Lista de los miembros que integran las sociedades de alumnos en las diferentes Facultades y Escuelas, BUNM, tomo II, No.5 a 9, junio-octubre 1925, p.47.

⁴⁶⁰ *Informe General de Trabajos realizados por la Sociedad de Alumnos de la Escuela Superior de Administración Pública*, BUNM, tomo II, No.15, 16, 17, marzo-abril-mayo 1926, p.52.

⁴⁶¹ Fondo Escuela Nacional de Jurisprudencia, 1927/28, caja 58, AHUNAM.

⁴⁶² *ibid.*

⁴⁶³ Silva Herzog, Jesus, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, Siglo XXI, México, 1974, p. 38-39.

la Universidad,⁴⁶⁴ ya que la vieja forma de examinar a los alumnos había dado lugar a frecuentes faltas a clases durante el año escolar. Los estudiantes se opusieron, ya que muchos de ellos trabajaban para su sustento, y participaban en las actividades de extensión universitaria, de servicio social y en actividades de tipo social, de manera que una mayor exigencia de estudios se afectaría su ritmo de vida. Este año los representantes de los alumnos portadores de la oposición estudiantil argumentaron que ya no se podía aplicar el nuevo sistema porque el año escolar ya había comenzado. En los siguientes años esta nueva modalidad de exámenes se aplicó en toda la Universidad, menos en la Escuela de Jurisprudencia, porque los alumnos se opusieron por medio de sus asociaciones y las autoridades cedieron. En 1929 la amenaza de la aplicación de los reconocimientos trimestrales por parte del nuevo rector fue una de las causas del estallido de la huelga estudiantil.

En muy pocas ocasiones las sociedades de alumnos se pronunciaron políticamente; eventualmente apoyaron a sus compañeros latinoamericanos en contra de sus respectivos gobiernos, exigiendo, por ejemplo, la liberación de universitarios encarcelados en países latinoamericanos o pidiendo la liberación de Nicaragua.

A partir de 1926 se llevaron a cabo congresos estudiantiles anuales en diferentes ciudades de la República Mexicana. Se convirtieron en máximo foro de expresión de los estudiantes, ampliamente comentados por los periódicos y apoyados por las autoridades universitarias. Las resoluciones de los congresos reflejaron las inquietudes de los jóvenes, sus preocupaciones escolares, sociales y políticas.⁴⁶⁵ Los congresos eran los lugares de encuentro de los estudiantes de la Ciudad de México con los de provincia, y se convirtieron en la base de una organización estudiantil a nivel nacional.

En este mismo año se llevó a cabo el Tercer Congreso Nacional de Estudiantes⁴⁶⁶ en Ciudad Victoria, Tamaulipas, organizado por la Federación Estudiantil Mexicana y presidido por Manuel Gudiño; como vicepresidentes fungieron Alberto Rico, Gregorio Contreras y Samuel Morones, y Mario Colorado Iris como secretario. Alfonso Pruneda

⁴⁶⁴ *Disposiciones que regirán el presente año escolar, para estimar el aprovechamiento de los alumnos universitarios...*, en: BUNM, tomo II, No.13, enero 1926, pp.: 13, 18, 25.

⁴⁶⁵ Mendieta y Nuñez, Lucio: *La universidad creadora*, UNAM, México 1957.

⁴⁶⁶ En lo que se refiere a los diferentes congresos estudiantiles y sus resoluciones nos basamos en el texto de Ciriaco Pacheco Calvo: *La organización estudiantil de México*, versión mimeografiada, 1931, AHUNAM; reproducido en *Excelsior*, 15 al 21 de octubre 1979.

apoyó el congreso con el pago de los boletos de transporte para los delegados del Distrito Federal y además consiguió el apoyo del gobernador de Tamaulipas, Emilio Portes Gil.⁴⁶⁷

La delegación de la Universidad Nacional incluía un grupo de alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, entre ellos Alejandro Gómez Arias. Sin embargo, como menciona Baltasar Dromundo⁴⁶⁸, no los admitieron “por ser demasiado jóvenes”. Es posible que esta negativa estuviera ligada al conflicto entre los delegados de la ciudad de México y los de provincia por la presidencia del congreso. Además algunos delegados intervinieron en un conflicto local lo que provocó divisiones entre los estudiantes y el abandono del congreso por parte de ellos.

Los delegados de las escuelas universitarias de Jalisco sugirieron modificaciones en el funcionamiento de la universidad, pensando en un consejo de profesores y alumnos para el gobierno de la institución. Sin embargo, en las resoluciones del congreso no se reflejaron estas preocupaciones de organización académica o de asuntos estudiantiles, sino las ideas de los estudiantes sobre el Estado social moderno:

1. Consideraron al gobierno como una instancia de servicio público, no como una institución solamente política;
2. Aceptaron la solidaridad e independencia entre las clases sociales;
3. Reconocieron a los sindicatos como organismos de defensa gremial pero sin compromisos ideológicos;
4. Postularon la nacionalización de las riquezas naturales y evitar la acumulación de grandes capitales en manos de pocas personas;
5. Pidieron la sustitución de los dogmas religiosos por una moral social y privada;
6. Rechazaron al imperialismo y el concepto de la desigualdad de razas, y
7. Postularon la absoluta igualdad entre hombres y mujeres

Parece que fue un congreso llenó de turbias maniobras, de delegaciones apócrifas y de conflictos de todo tipo⁴⁶⁹ y sus resoluciones sólo sirvieron para aclarar las ideas

⁴⁶⁷ - BUNM, tomo II, No. 14, febrero 1926, p. 28.

⁴⁶⁸ - Dromundo, Baltasar: Crónica de la autonomía universitaria de México, Ed. Jus, México 1978, p.26.

⁴⁶⁹ Mendieta y Nuñez, Lucio, *op.cit.*, p.362.

estudiantiles⁴⁷⁰. Sin embargo, Alfonso Pruneda consideró que estas resoluciones habían sido expresión de la conciencia estudiantil:

También testimonia a las claras esta obra de acercamiento la serie de trabajos, que en bien de la comunidad han venido desarrollándose por los diversos grupos estudiantiles que en reciente ocasión acaban de hacer en Ciudad Victoria, la declaración solemne y entusiasta de su criterio, renovador como las ansias juveniles y al mismo tiempo sereno y moderado, como la reflexión que es fruto del cultivo del espíritu.⁴⁷¹

Pocas semanas después, en marzo de 1926, se llevó a cabo la Tercera Convención del Congreso Nacional de Jóvenes⁴⁷². Fue presidida por Ángel Carbajal, estudiante de Leyes, y como secretario fungió Sealtiel Alatríste.

Desde el tema del congreso “Cómo puede y debe contribuir la juventud al engrandecimiento de la Patria y de la colectividad en general”, hasta sus resoluciones, se reflejaron muchas de las ideas de moda entre los jóvenes latinoamericanos de estos años: concebían a la juventud, y en especial a los estudiantes, como categoría social, como clase social que junto con otras clases podría intervenir en la vida de la sociedad. Estaban seguros que los cambios tan necesarios en los países latinoamericanos deberían ser impulsados por las nuevas generaciones, por los estudiantes universitarios. Especialmente en México era una época de grandes cambios que despertaba la esperanza de una mejoría en las condiciones sociales, económicas y políticas de las nuevas clases sociales resultado de la Revolución Mexicana. La teoría de las generaciones que tuvo tantos partidarios en América Latina surgió del libro de José Ortega y Gasset *El Tema de Nuestro Tiempo*⁴⁷³. El filósofo español defendió la idea de que los cambios sociales dependían sobre todo de las ideas y preferencias morales de los contemporáneos. "Estaba claro: la entrada al tiempo histórico por parte del continente latinoamericano debía estar marcada por la presencia de una joven generación cuya vanguardia eran los estudiantes."⁴⁷⁴

⁴⁷⁰ Carbajal, Ángel, *Algunas noticias sobre el movimiento estudiantil en México*, Fondo Escuela Nac. de Jurisprudencia, caja 58, exp. 901, AHUNAM.

⁴⁷¹ *Discurso leído por el Dr. Alfonso Pruneda...*, en: BUNM, tomo II, febrero 1926, p. 13

⁴⁷² Dictamen de la Comisión de resoluciones del Congreso Nacional de Jóvenes, en: Boletín de la Universidad, tomo II, No. 15, 16, 17, marzo, abril, mayo 1926, p.65.

⁴⁷³ Ortega y Gasset, José, *El tema de nuestro tiempo*, Revista de Occidente, Madrid 1928, 2, ed., Porrúa, México 1985.

⁴⁷⁴ Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, siglo XXI, México, 1978, p.82.

En esta orden de ideas hay que entender las intervenciones de Ángel Carbajal, cuando decía: “El Congreso Nacional de Jóvenes reconoce que la nación mexicana y el mundo en general, atraviesan por una etapa de rápidos cambios y reajuste de los valores sociales, en la que se esta formando una nueva sociedad basada sobre fundamentos más sólidos de Verdad y Justicia y que reclama la intervención efectiva de la juventud.”⁴⁷⁵ “Será la juventud universitaria la que haga imposible la regresión a los tiempos idos, dando un sentido y una orientación definitivas a la obra de la revolución.”⁴⁷⁶ Esta participación de los estudiantes en las tareas de la nueva sociedad mexicana se refería:

1. a la lucha intensa contra el analfabetismo;
2. a la formación de universidades populares y obreras;
3. a la difusión del arte nacional, de la geografía e historia del país;
4. a la enseñanza de los problemas económicos, políticos y sociales de México, a las masas populares, y
5. a la formación de grupos de investigación social para la incorporación de los indígenas a la sociedad moderna.

Para resolver los problemas económicos del país el Congreso Nacional de Jóvenes propuso lo siguiente:

1. impulsar la industria nacional;
2. crear escuelas comerciales, industriales y agrícolas para capacitar a técnicos intermedios;
3. construir viviendas económicas para los trabajadores, y
4. estudiar las doctrinas socialistas en busca de resoluciones del problema económico.

La retórica estudiantil estaba impregnada de las ideas de la época, que consideraron a la educación como una panacea para el mejoramiento del nivel de vida del pueblo y su incorporación a la sociedad moderna. El papel de los estudiantes incluiría su participación en el servicio social de todo tipo, en la difusión de la cultura y sobre todo

⁴⁷⁵ Dictamen de la Comisión de Resoluciones del Congreso Nacional de Jóvenes, *op.cit.*, p. 65.

⁴⁷⁶ *Palabras de Ángel Carbajal, presidente de la Federación Estudiantil Mexicana, en el banquete de aniversario de la Universidad Nacional de México*, BUNM, tomo III, no.8-12, 1927, p.180.

en la enseñanza de sus conocimientos. Los estudiantes como grupo social no participarían en política, como ya era tradición de los estudiantes desde la época porfirista.

A principios de 1927 se llevó a cabo al Cuarto Congreso Nacional de Estudiantes en la ciudad de Oaxaca, organizado por la Federación Estudiantil Mexicana y su presidente, Gustavo Díaz Cánovas. El presidente del congreso fue José Cantú Estrada, del Distrito Federal; y los vicepresidentes, Manuel Ramírez Arriaga, de San Luis Potosí, y Miguel N. Lira, de Tlaxcala. Habían llegado delegaciones de Aguascalientes, Hidalgo, Chihuahua, Querétaro, Durango, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Sinaloa, Tabasco, Jalisco, San Luis Potosí, del estado de México y del Distrito Federal. La delegación de la Universidad Nacional de México había recibido de la rectoría 300 pesos de ayuda por el viaje. Además, Alfonso Pruneda mandó un telegrama al presidente del congreso deseando éxito a esta reunión estudiantil.

En sus intervenciones, los estudiantes se ocuparon primero de los problemas escolares y académicos, pero la discusión del octavo tema de la agenda, “Los estudiantes ante la revolución” llevó a largas discusiones políticas. Se planteó el problema de la sucesión presidencial para el siguiente año y la posibilidad de una reelección del general Álvaro Obregón. En estos largos debates intervinieron, entre otros, Herminio Ahumada, Ernesto Carpy Manzano, José María de los Reyes, Alejandro Gómez Arias, Gonzalo Martínez de Escobar, Alfonso Millán, Andrés Pedrero, Miguel N. Lira y Salvador Navarro Aceves. Este congreso es considerado inminentemente político, antireeleccionista, pero sin declarar abiertamente su adhesión a la persona de Vasconcelos como candidato a la presidencia. Sólo una minoría era favorable al retorno de Álvaro Obregón a la presidencia de la República⁴⁷⁷.

Los acuerdos del congreso reflejaron esta incipiente politización de los estudiantes:

1. los estudiantes se unifican en contra del gobierno y condenan todo intento de reelección y de caudillaje;
2. sin declararse partidario de algún candidato condenan la farsa electoral;

⁴⁷⁷ Azuela, Salvador, *La aventura vasconcelista, 1929*, Ed. DIANA, México, 1980.

3. aprueban que las asambleas nacionales estudiantiles discutan problemas políticos y religiosos;
4. aceptan la necesidad de la participación estudiantil en la designación de las autoridades de sus escuelas y el derecho a nombrar delegados a los consejos;
5. acuerdan celebrar otro congreso estudiantil para tratar la unificación de los planes de estudio y la necesidad de socializar la enseñanza preparatoria, y
6. declaran Benemérito de la clase estudiantil a José Vasconcelos.

Al regresar a la ciudad de México, algunos de los delegados del congreso de Oaxaca, entre ellos Alejandro Gómez Arias, Miguel Alemán Valdés, Carlos Franco Sodi, Ernesto Carpy Manzano y Andrés Pedrero fundaron el Centro Nacional de Estudiantes Antireeleccionistas, con sede en la calle de Donceles. “Aun para entonces, carecen de un candidato civil. Con algunas de sus más lúcidas inteligencias ha comenzado a participar en la política nacional la juventud universitaria con la aspiración de purificar el ambiente, en la defensa del principio antireeleccionista, sustento de la democracia efectiva y apotegma político de la salud moral de la nación.”⁴⁷⁸ La oposición a una reelección de Álvaro Obregón y sus simpatías por Vasconcelos, llevaron más tarde a muchos estudiantes a participar en la campaña electoral del segundo.

Hasta 1926 seguía existiendo sin mayores bríos la Federación de Estudiantes, más bien debilitada por conflictos y disputas internas. Sin embargo, el gobierno la había reconocido como representación oficial de los estudiantes.

A partir de 1927, cuando se eligió a Ángel Carbajal como presidente de la Federación Estudiantil Mexicana, con el apoyo del rector Alfonso Pruneda y las simpatías del secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, cambió el panorama de la organización estudiantil. Ángel Carbajal ya era para entonces un líder carismático entre los estudiantes, con una gran capacidad de organización y con ideas muy claras sobre el papel del estudiante:

Consideramos que la función social del estudiante consiste en asimilar y difundir cultura, lo primero como un antecedente necesario para poder ser más tarde útil a la sociedad, en una forma constructiva y sana, lo segundo para devolver al pueblo alguna

⁴⁷⁸ Dromundo, Baltasar, *op.cit.*, p.30.

parte de los beneficios que de él recibe al sostener las escuelas, con mengua a veces de otros servicios importantes y urgentes, poniendo así al estudiante en la posibilidad de una forma menos dura de ganarse la vida.⁴⁷⁹

Limitando la acción de los estudiantes de esta manera, la Federación Estudiantil por medio de su presidente, dio la espalda a las actividades de los estudiantes que habían organizado el Centro Antireeleccionista y que eran abiertos adversarios a la política callista. Los estudiantes “conformes” se acercaron más a las autoridades educativas, quienes a su vez reconocieron a la Federación como representante oficial de los estudiantes del Distrito Federal.

Ángel Carbajal concentró sus esfuerzos sobre todo en una mejor organización de los diversos grupos estudiantiles en la República Mexicana y en la creación de un organismo central que representara los intereses estudiantiles. Al respecto propuso las siguientes acciones:

1. organizar mejor los estudiantes del D.F.
2. organizar los estudiantes de la República por medio de visitas de los miembros de la Federación Estudiantil Mexicana a los estudiantes de la provincia,
3. hacer hincapié en el servicio social de los estudiantes y en una mayor vinculación con las autoridades universitarias, y
4. dar fuerza y responsabilidad a la Federación por medio de la abstención de participar en la política nacional.

Con la modificación de los Estatutos de 1924 empezó la reorganización de la Federación Estudiantil Mexicana. Ahora el órgano directivo de la Federación sería la Mesa Directiva, nombrada en elección indirecta entre sus miembros, e integrado por el presidente, el vicepresidente y los jefes de los siguientes cinco departamentos: el administrativo, el de propaganda, el social, el técnico y el de extensión educativa.⁴⁸⁰ Las diferentes escuelas, miembros de la Federación, mandarían dos delegados propietarios y dos suplentes. Los delegados junto con la Mesa Directiva formarían la Asamblea de la Federación.

⁴⁷⁹ *Palabras de Ángel Carbajal...*, *op.cit.*, p. 180.

⁴⁸⁰ Carbajal, Ángel, *Algunas noticias...op.cit.*, p. 3

La primera Mesa Directiva de la Federación se formó con Alfonso Millán, José María de los Reyes, María Luisa de Anda, Francisco José Bello, Ismael Rodríguez, Álvaro Aburto, Miguel A. Mantilla y Pablo Moreno Galán.

Ángel Carbajal, a punto de terminar sus estudios profesionales en la Facultad de Derecho, no sólo se ocupó de la organización de los estudiantes universitarios, sino también de los egresados de las facultades. El 9 de diciembre de 1927 fundó el “Grupo 1927”,

[...] integrado por los alumnos que terminan este año su carrera de abogado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y que tiene como propósitos fundamentales hacer que sus miembros continúen unidos entre sí y, vinculados a la Escuela y a la Universidad Nacional, realizar una labor efectiva de servicio social y contribuir, en la modesta esfera de sus posibilidades, a dar un sentido y una orientación definitivos a la obra de la Revolución Mexicana.⁴⁸¹

En los últimos meses de 1927 se publicó la convocatoria para el V. Congreso Nacional de Estudiantes⁴⁸² para llevarse a cabo entre el 16 y el 26 de enero de 1928, en Culiacán, Sinaloa. Acorde con la política estudiantil de Ángel Carbajal de abstenerse de participar en política, decía el artículo 8 de la convocatoria: “Por ningún concepto se tratarán en el seno del V. Congreso Nacional de Estudiantes asuntos de carácter político o religioso.”⁴⁸³ Sin embargo, acudieron a este congreso Herminio Ahumada, Andrés Pedrero, Ernesto Manzano, Ciriaco Pacheco Calvo y Salvador Azuela y fue difícil cumplir con esta condición. “Como si se hubiera establecido un acuerdo previo, parecía que nos habíamos dado cita en Culiacán estudiantes que formamos parte de la plana mayor vasconcelista de 1929.”⁴⁸⁴

En las fechas previstas se reunieron en Culiacán, Sinaloa, los delegados de los diferentes Estados de la República y del Distrito Federal. Parecía difícil dejar la política fuera del congreso, ya que “La represión rigurosa, llevada a los mayores extremos que se aplican contra los opositores a la campaña presidencial obregonista y a la corriente

⁴⁸¹ Manifiesto del “Grupo 1927”, BUNM, tomo III, No. 9,10, 11,12, agosto-diciembre 1927, p. 223.

⁴⁸² Convocatoria, BUNM, tomo III, No.9, 10, 11, 12, agosto - diciembre 1927, p. 225.

⁴⁸³ *ibid.*, p. 226.

⁴⁸⁴ Azuela, Salvador, *op.cit.*, p. 71.

adversa a la política del callismo en las relaciones de la iglesia y el Estado, era una carga dramática de la temperatura moral de la república, en que flotaba el descontento.”⁴⁸⁵ Y sin embargo, fue el congreso estudiantil mejor organizado y de mayor importancia para el futuro de los estudiantes.

Ángel Carbajal buscó hacer realidad su proyecto de una Confederación Nacional de Estudiantes:

Latía en el ambiente la imperativa necesidad de esa reforma que al evitar toda anarquía, hasta entonces reinante en los medios juveniles, permitiría establecer en forma definitiva una agrupación estable, sólida, con suficiente autoridad moral y con medios efectivos de poder, para intervenir en la mejoría del gremio y en las reformas que fueron necesarias en cuanto de los fines y proceso de la educación.⁴⁸⁶

Para evitar los ya habituales problemas por la presidencia del congreso entre los delegados de la Ciudad de México y los de provincia, la presidencia se ejerció un día por uno, y el siguiente por otros, designados en cada caso por los directores de los debates. El congreso tuvo el apoyo del gobernador del estado, Manuel Páez, así las sesiones pudieron tener lugar en el Salón de Actos del Colegio Rosales y además se pudieron organizar banquetes, bailes y recepciones.

Acudieron delegaciones de Tamaulipas, Michoacán, Sinaloa, Tlaxcala, Chihuahua, Querétaro, Chiapas, Puebla, Jalisco, Guerrero, Coahuila, Tabasco, Oaxaca, Veracruz, Morelos y de la Ciudad de México. Entre los delegados del Distrito Federal destacaron Alejandro Gómez Arias, Herminio Ahumada, Andrés Pedrero, Ernesto Carpy Manzano, Ciriaco Pacheco Calvo, Ángel Carbajal, Andrés Serra Rojas, Miguel N. Lira, Jesús Mendoza Pardo y Salvador Bremauntz.

Las discusiones del congreso se llevaron a cabo en sesiones ordinarias y en las comisiones respectivas que correspondían a los puntos propuestos en la convocatoria para su discusión. Una de las comisiones más importantes era la de los Reglamentos,

⁴⁸⁵ *ibid.*, p.70.

⁴⁸⁶ Dromundo, Baltasar, *op.cit.*, p.33.

donde se discutió la necesidad de una Confederación de Estudiantes de la República Mexicana. Las comisiones estaban integradas de la siguiente manera:

1. Comisión de Reglamentos:
Ángel Carbajal
Manuel Rivero Carballo
Juan Francisco López
2. Comisión de organización de la Federación de Estudiantes de la República:
Gustavo Corona
Álvaro Aburto
Luis Meixueiro
3. Comisión de intervención de los estudiantes en el gobierno técnico de la escuelas:
Salvador Navarro Aceves
Andrés Serra Rojas
Andrés Pedrero
4. Comisión de unificación de planes de estudios:
Ciriaco Pacheco Calvo
Alfonso Millán
José María de los Reyes
5. Comisión de acción estudiantil para la resolución del problema de la educación nacional:
Pablo Solís
Wenceslao Orozco
Leopoldo Ruiz
6. Comisión de medios de contribuir a la integración de la nacionalidad mexicana:
Manuel San Román
Ernesto Santiago López
Roberto Schellet
7. Comisión de Relaciones Internacionales
Noel Alrich Solana
J. Flores Aguirre
A. Huergo Camacho

8. Comisión de fundación de la Casa del Estudiante:
 - Herminio Ahumada
 - Ramón Armijo
 - Octavio N. Bustamante
9. Comisión del Día del Estudiante:
 - Gilberto Moreno Castañeda
 - Pablo Moreno Galán
 - Rafael Castillo Tillmans
10. Comisión del siguiente Congreso Nacional de Estudiantes
 - M. Aguillón Guzmán
 - Miguel N. Lira
 - Salvador Bremauntz

Después de acaloradas discusiones en las comisiones y en las sesiones ordinarias fue aprobada la creación de la Confederación Nacional de Estudiantes, como máxima representación de los estudiantes mexicanos, todas las federaciones estudiantiles de la República Mexicana formarían parte de ella. El presidente de la Federación del Distrito Federal, Ángel Carbajal, fue elegido como presidente provisional de este nuevo organismo hasta que cada agrupación local nombrara dos delegados para la integración del Consejo Nacional.

En la declaración de principios con la que finalizó el congreso, se reflejaron muchas de las preocupaciones escolares, y a pesar de la consigna de no tratar asuntos políticos o sociales, también se encuentran allí pronunciamientos políticos de los estudiantes, en especial su oposición a los intentos de reelección de Álvaro Obregón, y la preocupación de los estudiantes de Michoacán por la libertad de creencias, ya que ellos fueron los más afectados por la guerra cristera:

1. La clase estudiantil debe contribuir más amplia y eficazmente a la resolución del problema de la educación nacional.
2. Se debe de admitir la intervención de los estudiantes en la dirección técnica y administrativa de sus escuelas.
3. Es de urgente necesidad velar por nuestro folklore y por todas las modalidades nacionales del arte.

4. Se debe de realizar una valorización exacta de las cualidades intelectuales de los mexicanos, y se rechaza la falsa ciencia que niega el sentido legítimo de la cultura de México.
5. El problema de los países latinoamericanos se podrá resolver solamente con una depuración interna de ética nacional como antecedente de toda acción internacional.
6. Los estudiantes se adhieren a los postulados doctrinarios de la Revolución Mexicana que por su efectividad de integración no deben ser limitados por ninguna persona.
7. Se acepta el respeto a la libertad de conciencia y de tolerancia para toda idea o creencia.
8. Se debe de respetar a la vida humana y a las formas de justicia, principios indeclinables de toda civilización.

Poco después del congreso de Culiacán terminó el período de Ángel Carvajal al frente de la Federación Estudiantil Mexicana. Se presentaron Alfonso Millán y José María de los Reyes como candidatos para sucederlo, sin embargo no reunieron la cantidad necesaria de votos. En una segunda votación resultó ganador Luis Meixueiro, pero unos días después pidió una licencia a raíz de un viaje. Finalmente quedó electo Ricardo García Villalobos, el presidente de la Mesa Directiva de la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Jurisprudencia, como nuevo presidente de la Federación Estudiantil.⁴⁸⁷

En marzo de este año, el secretario de Educación Pública, J.M. Puig Casauranc, reconoció a la Confederación Estudiantil Mexicana, a las Federaciones de Estudiantes de cada Estado y a las sociedades de alumnos de las diferentes escuelas como únicos representantes de los estudiantes.

Además, dispuso que "cualquier asunto que afectara a dos o más escuelas debía ser tratado exclusivamente por la Federación Estudiantil o por la Confederación Nacional de Estudiantes."⁴⁸⁸ Esta disposición, pensada quizás como una manera de controlar cualquier asunto estudiantil por medio del control sobre su representación, contenía el peligro de que cualquier conflicto entre los estudiantes y las autoridades universitarias

⁴⁸⁷ AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Jurisprudencia, 1928, caja 58.

⁴⁸⁸ AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, caja 5.

se extendiera con gran facilidad por medio de esta organización centralizada. Esto pasó un año más tarde durante la huelga estudiantil de 1929.

En este mismo acuerdo concedió voz y voto a los estudiantes en el Consejo Universitario, que hasta entonces sólo habían tenido voz. Era una concesión extraordinaria del secretario de Educación Pública, que no se sustentó en la Ley Orgánica de la Universidad. Él les concedió este derecho “en tanto se reformara debidamente la ley de la Universidad.”⁴⁸⁹ Como ya hemos visto, en la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México en 1910, vigente hasta 1929, se determinó que integrarían el Consejo Universitario “los alumnos que las escuelas mencionadas elijan, en razón de uno por cada una de ellas, precisamente entre los numerarios del último curso escolar”⁴⁹⁰ En el artículo 7 se precisa que: “Los consejeros alumnos sólo podrán asistir a las sesiones del Consejo, cuando se vaya a tratar en ellas de los puntos comprendidos en a primera división del artículo siguiente, y en ningún caso tendrán más que voz informativa.”⁴⁹¹

Con este acuerdo y sus discursos a favor de una autonomía universitaria, se ganó el Secretario de Educación Pública la confianza de los estudiantes, pero ¿cuál fue el propósito de este acercamiento? “Es más posible que el acuerdo que daba representatividad y voto al estudiantado en asuntos técnicos y escolares se dirigiera al objeto de controlar y canalizar conforme a intereses gubernamentales la política estudiantil.”⁴⁹² Además, “la admisión de alumnos en el Consejo Universitario era la mejor manera de dejar que soplaran aires renovadores.”⁴⁹³

La discusión alrededor de una reforma universitaria y una posible autonomía universitaria⁴⁹⁴ que estuvo latente desde la creación de la Universidad Nacional, y que

⁴⁸⁹ *ibidem*

⁴⁹⁰ Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, en: Diario Oficial, 16 de junio de 1910, p.671

⁴⁹¹ *ibidem*

⁴⁹² Molinar Horcasítas, Juan M.: *La Autonomía Universitaria de 1929*. Tesis de licenciatura, ENEP Acatlán, UNAM, México 1981, p. 251.

⁴⁹³ Lajous, Alejandra: “1929. Panorama Político”, en: *Revista de la Universidad de México*, número especial, mayo-junio 1979, p. 11.

⁴⁹⁴ Molinar Horcasítas, Juan M., *op.cit.* Pinto Mazal, Jorge: *La Autonomía Universitaria*, UNAM, México 1974. Varios Autores: *La Autonomía Universitaria en México*, Colección de Publicaciones del Cincuentenario de la Autonomía de la UNAM, Vol.I, UNAM, México, 1979.

desde antes se veía alentada por un nuevo proyecto de autonomía⁴⁹⁵, presentado en septiembre de 1928 por dos alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, Eduardo Hornedo y Leopoldo Ancona⁴⁹⁶. Ellos actuaron en nombre de la Liga Nacional de Estudiantes, organización estudiantil de reciente creación y sin mayor peso dentro del grupo estudiantil, al que pertenecían José Muñoz Cota, Raúl Cordero Amador, Adelina Zendejas, Rafael Noriega y Braulio Maldonado. El proyecto, en extremo sencillo y poco elaborado en comparación con proyectos anteriores, definió como función de la Universidad la de impartir educación superior, no habló de la investigación, ni de la extensión de la cultura. Los directores de las escuelas y facultades y el rector serían designados a través de una votación directa de los profesores y estudiantes; y el Consejo Universitario se integraría por el rector, los directores, dos profesores y dos alumnos.

Son reflejo de su idealismo las razones para elaborar y promover este proyecto: acusaron a la Universidad de conservadora y de falta de criterio revolucionario en las aulas, lo que había llevado, según ellos, a una carencia de espíritu de servicio entre los profesionistas mexicanos. Además insistían en la falta de libertad académica y administrativa de la Universidad por depender de la Secretaría de Educación Pública, y en la falta de participación de los estudiantes en las cuestiones escolares.⁴⁹⁷

Los miembros de la Liga Nacional de Estudiantes promovieron su proyecto de autonomía en entrevistas con el rector y con Moisés Sáenz, subsecretario encargado del despacho; informaron al presidente de la República de sus gestiones por medio de un telegrama, y después, mandaron su proyecto a la Cámara de Diputados.

Moisés Sáenz les contestó, por conducto del rector Alfonso Pruneda, que: él estaba en principio a favor de la autonomía universitaria, pero no era el momento oportuno para discutir este problema a dos meses de disolverse el actual gobierno, y que su proyecto no era el más adecuado por ser en extremo simplista.⁴⁹⁸

⁴⁹⁵ Iniciativa de Ley, AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp. 378, folio 14241

⁴⁹⁶ *Memorandum confidencial de Moisés Sáenz a Alfredo Sáenz, diputado*, AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp. 378, folio 14230.

⁴⁹⁷ *ibid.*, p. 1.

⁴⁹⁸ *ibid.*, p. 2.

Al mismo tiempo, y por órdenes del Presidente Plutarco Elías Calles mandó un memorandum confidencial a su hermano Alberto Sáenz, diputado y Presidente de la Segunda Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, para que no se diera trámite a este proyecto. En este documento encontramos los puntos de vista del gobierno de Calles sobre la autonomía universitaria⁴⁹⁹:

1. Es deseable una autonomía económica y técnica de la Universidad Nacional con ciertas limitaciones.
2. La Universidad debe tener ingresos por subsidio del gobierno e ingresos propios: mientras aumentan los últimos, la autonomía será cada vez más grande.
3. La autonomía técnica de la Universidad ha sido muy grande durante los últimos dos gobiernos.
4. Las universidades del Estado no pueden ser absolutamente autónomas, ya que tienen que servir al Estado y cumplir con sus fines sociales.
5. La Secretaría de Educación Pública cree en la socialización de la cultura y de sus instituciones por medio de una democratización. La democratización de la Universidad Nacional, tanto en su organización interna como en sus relaciones con organismos externos, es uno de sus ideales.

Este aparentemente poco importante proyecto de autonomía, presentado por un grupo de estudiantes fue, sin embargo, el detonador para que se volviera a discutir el problema de la autonomía universitaria, que en los últimos cuatro años había parecido un asunto olvidado. El rector Pruneda encargó inmediatamente a una comisión redactar un proyecto de una nueva Ley Orgánica de la Universidad, que incluyera la autonomía de la Universidad. La comisión estuvo formada por Luis Sánchez Pontón, abogado y consejero universitario, Pedro de Alba, director de la Facultad de Filosofía y Letras y Ángel Carbajal como representante de la Federación Estudiantil Mexicana, aunque en estas fechas Carbajal ya había terminado sus estudios. El proyecto quedó terminado en los últimos días del rectorado de Alfonso Pruneda, en noviembre de 1928, y puede ser considerado como el antecedente más directo de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma, expedida en julio de 1929.⁵⁰⁰

⁴⁹⁹ *ibid.*, pp. 3-8.

⁵⁰⁰ Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, noviembre 1928, AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp.378, folio 14244-14256.

Esta nueva Ley Orgánica reconoce como funciones esenciales de la Universidad la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. La autonomía universitaria se definió como independencia económica, “hacia la cual puede marcharse mediante la reserva de una parte de la subvención anual, para constituir un capital propio, acertadamente impuesto y debidamente garantizado.”⁵⁰¹ La más alta autoridad de la Universidad sería el rector, nombrado por el presidente de la República. El Consejo Universitario se formaría por el rector, los directores de las facultades, dos profesores y dos alumnos, todos con voz y voto.

La discusión de una nueva Ley Orgánica para la Universidad que incluyera la autonomía, se vio interrumpida por el cambio de las autoridades universitarias en diciembre de 1928, y los cambios en la Secretaría de Educación Pública a raíz del cambio del gobierno.

Por otro lado,

[...] hacia 1928, la Universidad Nacional y su ley de 1910, que seguía rigiéndola en lo básico, no eran ya las mismas. Por un lado, de 1911 a 1928 el presupuesto de la Universidad apenas se había duplicado, mientras que la población estudiantil había crecido en un quinientos por ciento, para no hablar de los maestros y trabajadores que también habían aumentado en número, aunque la relación maestro-alumno era inferior a la de años anteriores (de cinco por uno en 1910, a once por uno al iniciarse el año de 1929).⁵⁰²

Esto, junto con la situación política del país, complicó enormemente la vida de la Universidad. Primero los intentos de Álvaro Obregón de reelegirse, después su asesinato; el gobierno interino de Emilio Portes Gil, y los preparativos de la lucha electoral involucraron de manera desmedida a los estudiantes. En cambio, los efectos de la Guerra Cristera y su solución, a principios de 1929, parecían no importar a los alumnos.

La Federación Estudiantil Mexicana había presionado durante todo el año de 1928 para que entrara en vigor el acuerdo de Puig Casauranc que dio voz y voto a los estudiantes

⁵⁰¹ *ibidem*, p. 2.

⁵⁰² María y Campos, Alfonso de, *Estudio ...op.cit.*, p. 13.

en el Consejo Universitario. Sin embargo, ni Moisés Saénz, ya encargado del despacho de la Secretaría de Educación Pública, ni el rector Alfonso Pruneda, hicieron nada para aplicarlo. Esto llevó a un clima de tensión entre los estudiantes y las autoridades.

Por otro lado, el año de 1928 se caracterizó también por muchos problemas en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Al parecer las actividades de los alumnos de esta facultad fuera de las aulas (en la organización de los programas de extensión y de servicio social, además de su participación en política universitaria), iba en detrimento de sus estudios jurídicos, su actividad principal. Las autoridades universitarias⁵⁰³ se quejaron de la notoria indisciplina de los alumnos, de un relajamiento de su moral y del descuido de los estudios. Parece que los estudiantes querían terminar sus estudios de cualquier modo, usando procedimientos criticables, y tenían un interés demasiado grande en asuntos sociales y políticos fuera de la Universidad. Además, tenían la costumbre de suspender las clases con cualquier pretexto, lo que aumentó más aún el desorden. El director de la Facultad, Aquiles Elórduy, trató de remediar esto con medidas disciplinarias y organizativas: aumentó el número de maestros para que los grupos de alumnos no rebasaran los 25 estudiantes; contrató vigilantes para mantener el orden en la Facultad, y organizó conferencias obligatorias para los estudiantes sobre la moral del abogado. Al mismo tiempo llamó la atención a los profesores para que se sujetasen estrictamente a los programas y no terminasen las clases antes de las fechas indicadas.

En esta facultad no había sido posible aplicar los exámenes trimestrales, como se había hecho en las demás facultades y escuelas de la Universidad, a partir de 1926, de manera que también en este aspecto había mucho desorden: se practicaron las pruebas finales orales al final del año escolar, las pruebas finales escritas con tema conocido y además se habían establecido materias de “pase”, aboliendo así todo tipo de examen.

La aplicación de los reconocimientos trimestrales en la Facultad de Derecho⁵⁰⁴ y la de la reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, fueron los dos asuntos de importancia que el rector Pruneda ya no pudo resolver. Es precisamente en estas dos

⁵⁰³ “Memoria del rectorado de Alfonso Pruneda, 1924-1928”, en: Archivo Incorporado E. Portes Gil, caja 28, s. clasificación Archivo General de la Nación.

⁵⁰⁴ “Plan de Estudios, Programas y Reglamento de Reconocimientos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, BUNM”, tomo V, enero-marzo 1929, No. 1, 2, 3, p.5.

Escuelas en donde se origino el movimiento de huelga universitaria en 1929 cuando el nuevo rector Antonio Castro Leal trató de resolver estos problemas. Para entonces se enfrentó a un grupo estudiantil bien organizado, la Federación Estudiantil Mexicana que, a principios de 1929 representaba a 54 escuelas de la capital de la República, entre universitarias, técnicas y libres con un total de veinticinco mil estudiantes, y contaba además con el apoyo de las organizaciones estudiantiles de la provincia.

La fuerza de la organización estudiantil, las discusiones sobre una reforma a la Ley Orgánica de la Universidad Nacional y la autonomía, los problemas de indisciplina de los alumnos en la Facultad de Derecho y la aplicación de las dos reformas mencionadas pendientes en el año escolar de 1929, junto con la efervescencia política con motivo de la sucesión presidencial y la participación de José Vasconcelos en esta contienda, son las variables más importantes que hay que tomar en cuenta para poder analizar el movimiento estudiantil de este año.

5.- El movimiento estudiantil de 1929

El movimiento estudiantil de 1929 en México fue parte de una secuencia de movimientos de reforma universitaria en América Latina a principios del siglo, y aprovechó las experiencias de los estudiantes argentinos, peruanos y cubanos en movimientos anteriores. Las formas de lucha y el lenguaje estudiantil fueron muy parecidos, sin embargo, el entorno político y social del problema universitario en México fue diferente. Los estudiantes mexicanos no lucharon contra gobiernos dictatoriales y estructuras universitarias decimonónicas.

Los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-1924) y de Plutarco Elías Calles (1924-1928), comenzaron a enfrentar una gigantesca tarea educativa a todos los niveles, como ya hemos visto anteriormente. El centro de su interés fue la educación básica⁵⁰⁵ en el campo y en las ciudades, es decir, la educación primaria obligatoria de seis años para todos los niños en edad escolar y la alfabetización de los adultos⁵⁰⁶. La tarea urgente de

⁵⁰⁵ Marsiske, Renate, "La educación básica y los gobiernos postrevolucionarios en México, 1920-1928", *Pensamiento Universitario*, CESU, UNAM, México, 1998.

⁵⁰⁶ Según Ramón Eduardo Ruiz, 85% de la población mexicana era analfabeta en 1910. *cfr.* Ruiz, Ramón, Eduardo, *México 1910-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, FCE, 1972.

los gobiernos posrevolucionarios fue la de crear las bases institucionales para un sistema educativo que:

1. llevarse a una unidad nacional de todos los mexicanos por medio de una unificación de sus conocimientos, hábitos y costumbres;
2. diera una mayor legitimidad a los nuevos gobiernos por medio de la aplicación de alguna de las reformas sociales prometidas;
3. limitara la influencia de la Iglesia Católica en el campo educativo, y
4. produjera mano de obra calificada, necesaria para el desarrollo capitalista del país. Esto explica la importancia de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, que empezó a coordinar a nivel nacional todas las acciones educativas del gobierno.

En 1925 se creó el sistema de escuelas secundarias por el afán de Calles de impulsar la educación media como base de una carrera técnica.

La Universidad Nacional de México, en cambio, desde su fundación en 1910 había pasado por toda clase de problemas a causa de la inestabilidad política y de las penurias económicas del país. Hasta 1929 fue regida por su Ley Constitutiva que había reconocido como jefe de la Universidad al Ministro de Instrucción Pública y como gobierno de esta nueva institución al Consejo Universitario y al rector, quien sería nombrado por el presidente de la República. La función de la Universidad era impartir educación superior y extender la cultura; en ningún momento se mencionó la investigación, generadora de nuevos conocimientos. A pesar de los múltiples problemas de sobrevivencia de la Universidad, la matrícula creció constantemente hasta llegar en 1928 a 8 mil 900 alumnos aproximadamente. En estos 18 años la estructura académica y administrativa no había podido consolidarse, que dependía de los vaivenes de la política revolucionaria, de los secretarios de Educación pública, de los diferentes rectores, sus proyectos, planes y fuerza pública.

En los cuatro años inmediatamente anteriores al movimiento estudiantil de 1929, el rector Alfonso Pruneda, había tratado de corresponder al proyecto educativo del subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, ideólogo del gobierno de Calles, que hacía énfasis en una educación pragmática de tipo estadounidense, con especial interés

en las escuelas primarias rurales y obreras. A la Universidad le quedó el papel de formar profesionistas para el desarrollo de México, haciendo hincapie en una educación nacionalista y un acercamiento a las clases populares, lo que llevó a un auge de la extensión universitaria.

Antonio Castro Leal, rector del 1º de diciembre de 1928, al 13 de julio de 1929, definió la “ciencia mexicana”:

Para la Universidad, los estudiantes son antes que profesionistas, mexicanos; antes que miembros de un determinado grupo profesional, unidades del país, sin duda de las mejores unidades, y al dar ocasión para su propio engrandecimiento busca el engrandecimiento de México. Esto y no otra cosa es lo que se ha querido decir, cuando se habla de mexicanizar la ciencia: sentar las bases de una cultura nacionalista que despierte en los estudiantes la capacidad consiente y orgánica de aplicar la ciencia a la solución de nuestros propios temas.⁵⁰⁷

A principios de 1929, la Universidad Nacional estaba formada por 14 dependencias:

Facultad de Odontología
 Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
 Facultad de Ingeniería
 Facultad de Filosofía y Letras
 Facultad para Graduados
 Escuela Normal Superior
 Facultad de Química y Farmacia
 Escuela Nacional Preparatoria
 Escuela Nacional de Bellas Artes
 Conservatorio Nacional
 Escuela Superior de Administración Pública
 Escuela de Escultura y Talla Directa
 Escuela de Educación Física
 Escuela de Experimentación Pedagógica “Gelación Gómez”

⁵⁰⁷ Castro Leal, Antonio, “Discurso de la apertura de los cursos universitarios”, 20 de febrero de 1929, en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, tomo V, nos. 1, 2, 3, enero-marzo 1929, UNAM, .

Estas escuelas y facultades, junto con las oficinas administrativas, ocupaban 12 edificios en el centro de la ciudad: las oficinas de la rectoría en las calles de Licenciado Verdad y Guatemala; la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de de Derecho, en la de San Ildefonso; la Facultad de Química en la calle de las Cruces en Tacaba, etcétera.

El personal de administración representaba, en 1928, 3.7% del total de las personas que trabajaban en la Universidad, y recibían 5.4% de los recursos universitarios. En el mismo año eran mil 390 personas el total de los empleados universitarios, de los cuales 933 eran profesores; 211 técnicos y administrativos, y 238 “la servidumbre” (como se le llamaba entonces), compuesta por conserjes, porteros, mozos, veladores e intendentes. A finales de este año estaban inscritos en la Universidad de México 8 mil 154 alumnos, de ellos 2 mil 640 mujeres. La facultad más grande era la de Medicina con mil 546 alumnos, la Escuela Nacional Preparatoria tenía mil 479 estudiantes y la Facultad de Ingeniería 211 alumnos.

En el año de 1928, México apenas se estaba recuperando de una grave crisis económica que se reflejó en una disminución del presupuesto universitario, que en este año ascendió a 2 millones 444 mil 969 pesos con 80 centavos. Las recaudaciones por concepto de cuotas, que habían subido constantemente conforme al crecimiento de la población estudiantil, eran de 176 mil pesos en este año. Para hacer frente a la crisis económica se había disminuido el personal académico remunerado, y se contrataron profesores sin sueldo.

El año escolar coincidía con el año del calendario: las inscripciones se llevaban a cabo entre el 20 de enero y el 10 de febrero para iniciar las clases pocos días después, presentar los exámenes en noviembre y terminar el año escolar el 19 de diciembre; las clases se interrumpieron por cortas vacaciones en abril y por frecuentes días festivos.

Las reformas en la Universidad Nacional en los últimos años habían incluido también la estructura académica; se reglamentaron los exámenes profesionales, se fomentaron nuevas carreras y se buscaron reformas a los planes de estudio en las diferentes facultades y escuelas, todo ello conforme al proyecto educativo del gobierno de Plutarco Elías Calles, que había pedido la colaboración de la Universidad en la resolución de los

problemas nacionales. Los últimos dos pasos dentro de esta reforma global de la Universidad los iba a dar Antonio Castro , a principios de 1929:

1. Llevar a cabo una reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.
2. Implantar un nuevo sistema de exámenes en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

La reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se hacía necesaria, porque desde 1926 se había separado los tres primeros años del ciclo escolar de la Escuela Nacional Preparatoria, estableciendo así un sistema de escuela secundaria entre la educación primaria y la Universidad. En la Preparatoria se había establecido una comisión de reforma, que presentó un proyecto aumentando en un año la educación preparatoria. Sin embargo, este proyecto ya no pudo ser aprobado por el Consejo Universitario antes de 1929.

Desde el primer proyecto de creación de la Universidad Nacional elaborado por Justo Sierra en 1881, pasando por la ley de su fundación en 1910 y hasta la promulgación de la Ley Orgánica de la universidad Nacional de México, Autónoma en 1929, la idea de la autonomía para la Universidad estuvo presente⁵⁰⁸. En 1881 Justo Sierra decía:

A priori se puede afirmar que si alguna cosa debe estar exclusivamente dirigida por un cuerpo científico, es la instrucción, pero como su inmensa trascendencia y por su papel capital en la educación pública es de un interés supremo para la sociedad, es natural que el Estado marque las condiciones con que ha de coadyuvar a sus fines primordiales y le facilite los medios con que ha de realizarlos.⁵⁰⁹

Sin embargo, la primera Ley Orgánica de la Universidad Nacional de 1910 sometió a esta institución por completo a la tutela de la Secretaría de Instrucción Pública.

En los siguientes diez años se presentaron diversos proyectos de autonomía universitaria cada vez que la Universidad vio afectada su vida institucional por decisiones políticas.

⁵⁰⁸ Molinar Horcasitas, Juan Francisco, *La autonomía universitaria de 1929*. Tesis profesional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México, 1981.

⁵⁰⁹ Sierra, Justo, “El gobierno y la universidad Nacional”, en *La Libertad*, 25 de marzo, 1881, México

En 1914, ante la inminente militarización de la Universidad, revivió la discusión alrededor de la autonomía y se presentaron varios proyectos en este sentido, pero por las circunstancias políticas ninguno prosperó. Decía uno de los considerandos del proyecto de Ley para dar autonomía a la Universidad elaborado por Félix Palavicini, encargado del despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes en octubre de 1914:

Que para conservar la Universidad Nacional en aptitud de corresponder a los altos fines para que fue creada, se requiere que subsista ayuda a las fluctuaciones de la política, independiente del poder público, libre de toda intervención oficial y no con las limitaciones, la esclavitud burocrática y la tutela ministerial con que fue establecida en 1910”⁵¹⁰. Poco después, en diciembre de 1914, Ezequiel A. Chávez expresó en una carta a José Vasconcelos, entonces por primera vez Secretario de Educación Pública: “...ciertos como estamos los miembros de la junta de que por la resuelta voluntad de usted se acerca el solemne momento en que la Universidad pueda llegar a tener la vida propia que indiscutiblemente necesita”⁵¹¹.

En 1917, al promulgarse la nueva Constitución desapareció la Secretaría de Instrucción Pública, de la que dependía la Universidad. Parecía el momento indicado para una nueva iniciativa hacia una autonomía universitaria. En julio de este año un grupo de profesores y estudiantes, encabezados por Antonio y Alfonso Caso, Alfonso Pruneda, Manuel González Morín, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano llevaron un documento a la Cámara de Diputados en donde pidieron la plena autonomía para la Universidad o, por lo menos que se respetara la autonomía del Departamento Universitario que había sido parte de la desaparecida secretaría. En noviembre del mismo año un grupo de senadores, encabezados por José L. Novelo⁵¹², presentaron un proyecto de autonomía universitaria, repitiendo casi íntegramente el proyecto de Palavicini. Finalmente, se logró la subsistencia del Departamento Universitario y de Bellas Artes, que en 1921 se incorporó a la nueva Secretaría de Educación Pública.

⁵¹⁰ “Proyecto de Ley para dar autonomía a la Universidad nacional”, en: de María y Campos, Alfonso, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, UNAM, México, 1975, p. 158.

⁵¹¹ *Carta de E. A. Chávez a José Vasconcelos*, 8 de diciembre de 1914, AHUNAM, Acervo E. A. Chávez 4/93, UNAM, México.

⁵¹² “Diario de los Debates de la Cámara de Diputados”, 5 de noviembre de 1917, y Pereznieta Castro, Leonel. “Notas para el estudio jurídico del concepto de autonomía durante 1917 en la Universidad Nacional de México”, en varios autores, *La autonomía universitaria en América Latina*, UNAN, México, 1979.

En los años posteriores abundaron los proyectos de autonomía universitaria, presentados sobre todo por profesores universitarios y por organizaciones estudiantiles; sin embargo, en este momento hubo argumentos muy convincentes en su contra: un gobierno revolucionario con muchos problemas de consolidación y de unidad no podía permitir un espacio fuera de su influencia que fácilmente podría ser utilizado por las fuerzas del antiguo régimen. Por otro lado, se argumentó que la Universidad no podía ser autónoma, mientras siguiera llamándose Nacional y existiera gracias al subsidio estatal. Los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, en su afán por cubrir todo el país con un sistema educativo estatal y único, no podían permitir que la cúspide del sistema educativo mexicano se saliese de la influencia estatal. Al contrario, la Universidad debía legitimar su existencia por medio de un acercamiento a las clases populares. Resultado de esta política fueron las campañas de alfabetización que organizó José Vasconcelos desde la rectoría de la Universidad entre 1920 y 1921, y el auge de la extensión universitaria en el rectorado de Alfonso Pruneda entre 1924 y 1928.

Durante todo el año de 1928 se volvieron a discutir la autonomía para la Universidad Nacional y la reforma a la Ley Orgánica en 1910, apoyadas por las acciones (acuerdo que da voz y voto a los estudiantes en el Consejo Universitario) y los discursos autonomistas del Secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc.

Por otro lado, esta discusión fue impulsada por el proyecto de autonomía universitaria que presentó este mismo año una asociación estudiantil de reciente creación, la Liga de Estudiantes, a la Cámara de Diputados. Inmediatamente Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública y encargado del despacho, mandó un memorándum⁵¹³ confidencial a su hermano Alberto, diputado del Congreso de Educación y presidente de la Segunda Comisión de Educación, para que la Cámara rechazara el proyecto. En el expresó claramente el punto de vista del gobierno al respecto:

1. El gobierno del general Plutarco Elías Calles está de acuerdo con la idea de una autonomía universitaria.

⁵¹³*Sobre la autonomía de la Universidad. Memorándum confidencial para el señor Alberto Sáenz...*, AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp. 378, UNAM, México.

2. El momento no es el más apropiado para una decisión de tal magnitud, ya que le quedan pocos meses al gobierno de Calles.
3. Los fondos propios de la Universidad han aumentado año con año, lo que llevó a la Universidad a una cierta autonomía económica.
4. El gobierno de Calles y la Secretaría de Educación Pública han dejado una gran libertad a la Universidad en sus decisiones, de manera que la autonomía técnica ha sido casi realidad.
5. Una universidad del Estado no puede ser absolutamente autónoma porque tiene que servir al Estado.

Entonces el rector Alfonso Pruneda designó una comisión para la elaboración de un proyecto de ley de autonomía universitaria. Este proyecto⁵¹⁴ de una nueva Ley Orgánica limitaría la autonomía en muchos sentidos (nombramiento del rector por parte del presidente de la República; delgados de la SEP en el Consejo Universitario, responsabilidad del rector hacia el Presidente y no hacia el secretario de Educación Pública, etc.). Se entregó el 10 de noviembre de 1928, pero no llegó a ser una iniciativa legal formal, aunque puede ser considerado como el antecedente más inmediato de la nueva Ley Orgánica de 1929.

El concepto de autonomía universitaria tuvo muchas interpretaciones a lo largo de estos años, considerado como independencia hacia la Secretaría de Educación Pública, pero con responsabilidad directa hacia el Presidente de la República, o como libertad completa frente al Estado con subvención global, convirtiéndose en una institución privada, o como garantía de la abstención de la Universidad de la política militante, como libertad de expresión y libertad de cátedra, como independencia económica, etcétera. Esto era un reflejo de la poca claridad sobre las funciones de la Universidad y su relación con el Estado.

Por otro lado, durante este mismo año la Facultad de Derecho se caracterizó por un gran desorden y descontento por parte de los alumnos en todos los niveles. Las autoridades universitarias se quejaron de la notoria indisciplina de los alumnos, de su relajada

⁵¹⁴*Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional*, nov. 1928, en AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp. 378, UNAM, México.

moral, del descuido en los estudios sustituidos por el deseo vehemente de concluir la carrera de cualquier modo usando procedimientos criticables; y de un exagerado interés de los estudiantes por el deporte, por tomar parte en asuntos sociales y políticos fuera de la Universidad, así como de la costumbre de suspender las clases con cualquier pretexto. Para remediar esta situación, ya se habían aumentado el número de maestros para que los grupos no rebasaran los 25 estudiantes, se habían contratado vigilantes para mantener el orden en la Facultad y se habían organizado conferencias obligatorias sobre la moral del abogado.

Al mismo tiempo se había llamado la atención a los profesores de esta Facultad para que se sujetasen estrictamente a los programas y no terminasen las clases antes de las fechas indicadas.

En esta Facultad tradicionalmente se habían practicado los exámenes a los alumnos en forma oral al final del año escolar, lo que había dado lugar a frecuentes faltas de los estudiantes durante el año. Por ello el Consejo Universitario y la Secretaría de Educación Pública habían aprobado, en 1925, un nuevo sistema de reconocimientos, consistentes en pruebas escritas y sucesivas durante el año escolar en sustitución del examen final. Sin embargo, los estudiantes desde entonces habían encontrado nuevas razones para retrasar la implantación del nuevo sistema, y las autoridades universitarias, al sentir la resistencia abierta de los alumnos, dejaron de aplicar los reconocimientos trimestrales. En 1928 se separaron las carreras de Derecho y Ciencias Sociales en esta Facultad, se inició la discusión acerca de la reforma a los planes de estudio y se implantaron seminarios de prácticas de investigación.

Al finalizar el año, se practicaron las pruebas finales, orales y escritas, con tema conocido, y se habían establecido materias de “pase”, aboliendo así todo tipo de exámenes. En la apertura de las clases para el año escolar 1929, Narciso Bassols, director de la Facultad de Derecho y de Ciencias Sociales, al hacer referencia a estos problemas, dijo que se limitaría estrictamente a los problemas de su Facultad sin tomar

en cuenta las abundantes cuestiones sociales del país, y que no dejaría de implantar por ningún motivo el sistema de reconocimientos⁵¹⁵.

Para 1929, los estudiantes de la Universidad Nacional de México ya tenían una sólida organización nacional, la Confederación Estudiantil Mexicana, en las sociedades de alumnos de cada escuela y en agrupaciones estudiantiles con determinados fines. Esta organización global se remontó a junio de 1910, cuando la Mesa Directiva de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Nacional de Medicina organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en la ciudad de México. En 1916 se reanudaron los intentos de organización estudiantil: se fundó la Federación de Estudiantes de México con los representantes de todas las escuelas del Distrito Federal.

El Congreso Internacional de Estudiantes, que se llevó a cabo en la ciudad de México en 1921, apoyado por el rector José Vasconcelos, con invitados de todo el mundo, pero donde sobresalieron los estudiantes argentinos por su experiencia recién adquirida en el movimiento de reforma universitaria de Córdoba, fue un gran incentivo para que los estudiantes mexicanos se organizaran mejor. A partir de este año y con frecuencia anual a partir de 1926, se llevaron a cabo congresos nacionales de estudiantes en diferentes ciudades de la República Mexicana: en 1921 en Puebla, en 1926 en Ciudad Victoria, en 1927, en Oaxaca; en 1928, en Culiacán, y en febrero de 1929 en Mérida. Estos congresos contaban muchas veces con la ayuda del rector de la Universidad Nacional y de los rectores y gobernadores de las respectivas entidades.

En 1924, por controversias dentro de la Federación de Estudiantes, un grupo de alumnos fundó la Federación Estudiantil Mexicana,⁵¹⁶ y poco después desapareció la primera. En el mismo año las alumnas de la Facultad de Altos Estudios fundaron la Asociación de Universitarias Mexicanas, con el objeto de mandar a Palma Guillén a la Conferencia Internacional de Mujeres Universitarias en Ámsterdam, Holanda.

⁵¹⁵ Bassols, Narciso, "Discurso de apertura de las clases en la Facultad de Derecho el 20 de febrero de 1929", en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, tomo V, nos. 1, 2, 3, enero-marzo de 1929, UNAM, México, p. 29.

⁵¹⁶La Federación Estudiantil Mexicana representaba en 1929 a 54 escuelas de la capital entre universitarias, técnicas y libres con 25 mil estudiantes.

Como ya hemos visto, la organización de los estudiantes cobró mucho auge a partir de 1927, bajo la presidencia de Ángel Carbajal primero, y de Ricardo García Villalobos y de Alejandro Gómez Arias después. Ángel Carbajal empezó a reorganizar la Federación con el afán de lograr una Confederación Nacional de Estudiantes, integrada por todas las federaciones locales con un delegado en la ciudad de México. Se propuso: 1) organizar a los estudiantes del D.F; 2) organizar a los estudiantes de la República por medio de visitas a los estudiantes de provincia; 3) dar fuerza y respetabilidad a la Federación por medio de la abstención de participar en la política nacional, y 4) hacer hincapié en el servicio social de los estudiantes.

La organización global descansó en las sociedades de alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad Nacional y de las escuelas técnicas libres. Ellas se ocuparon de los asuntos estudiantiles de su plantel; pidieron, por ejemplo, la revalidación de las materias, la división de grupos demasiado grandes, la suspensión del sistema de reconocimientos, etcétera. Contribuyeron al mejoramiento de la biblioteca de su escuela o facultad, organizaron concursos académicos⁵¹⁷ y sociales⁵¹⁸; así como bailes, recepciones, actos culturales y deportivos, y consiguieron descuentos para los miembros de la Federación.

Los pronunciamientos políticos de los estudiantes entre 1927 y 1929 se limitaron, en cambio, a un voto a favor de la causa de liberación de Nicaragua, y al envío de un cable a Machado, pidiendo la liberación de un grupo de escritores y estudiantes presos en La Habana, Cuba.

Entre 1924 y 1928, el rector A. Pruneda, respondiendo al proyecto educativo de Calles, había promovido un mayor acercamiento de los estudiantes universitarios a las clases populares por medio de la extensión universitaria. Esto dio origen a la organización de bufetes jurídicos gratuitos para asuntos civiles y penales, consultorios médicos gratuitos, cursos de alfabetización y de educación para los obreros. Con esos objetivos se habían constituido asociaciones civiles de estudiantes con determinados fines, como

⁵¹⁷ En la Facultad de Derecho se organizaron por ejemplo, concursos de oratoria y concursos de ensayos como el concurso en diciembre de 1925 con el tema: "Cómo los estudiantes universitarios pueden y deben contribuir no sólo en el terreno de la extensión cultural sino también en el del activo servicio social al acercamiento de la Universidad al pueblo"

⁵¹⁸ Por ejemplo, los concursos anuales para elegir a la reina de los estudiantes.

por ejemplo, la Sociedad de Alumnos “Vasco de Quiroga” de 1922-25, y la “Fray Pedro de Gante”, en 1926, que llevaron a cabo las campañas de alfabetización en los barrios populares aledaños a la ciudad de México. La Delegación Universitaria “León Tolstoi” se había constituido en 1927, para dar clases de instrucción cívica, moral, historia de México e higiene a los obreros.

Los estudiantes que organizaron todas estas actividades en los años inmediatamente anteriores a 1929 eran Alejandro Gómez Arias, Ricardo García Villalobos, Ángel Carbajal, Salvador Azuela, Herminio Ahumada, Ciriaco Pacheco Calvo, Santiago X. Sierra, Arcadio D. Guevara, José María de los Reyes, Carlos Zapata Vela, los que más tarde iban a ser líderes del movimiento de huelga en la Universidad Nacional.

Los congresos estudiantiles y las otras agremiaciones de los estudiantes constituyeron un magnífico campo de entrenamiento en el que se prepararon varias generaciones para actuar en la dirección de la huelga estudiantil y después, al salir de la Universidad, en la vida pública del país. Crearon en los estudiantes una conciencia de comunidad y reforzaron la solidaridad de grupo que hizo posible el movimiento de huelga por medio del cual el estudiantado pasaría de las exposiciones teóricas a la injerencia práctica y directa de los destinos de la Universidad.

Después del asesinato de Álvaro Obregón en 1928, surgió una grave crisis política de vacío de poder que encerraba el peligro de la desintegración del grupo revolucionario. Calles seguía siendo la persona de mayor influencia y poder político dentro del sistema, a pesar de que Emilio Portes Gil tomó posesión como presidente de México. Calles trató de remediar la crisis por medio de la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), reuniendo en una organización todas las fuerzas políticas y militares revolucionarias.

La crisis [...] se originó por el vacío que representó la ausencia del caudillo para un sistema político organizado en torno al poder personal. La gravedad de la crisis obligó a la élite ‘revolucionaria’ a implementar nuevos mecanismos de cohesión y control político para conservarse en el poder. El carisma personal fue sustituido por el proceso institucional.⁵¹⁹

⁵¹⁹ Lajous, Alejandra, *Los orígenes del partido único en México*, UNAM, México, 1981, p. 7.

El 3 de marzo de 1929 estalló el último movimiento armado de la revolución, la rebelión escobarista en contra del liderazgo político de Calles, y en apoyo al Plan de Hermosillo, redactado por Gilberto Valenzuela. Hubo levantamientos militares en Veracruz, Sonora, Chihuahua y Sinaloa a favor de la presidencia provisional del general Gonzalo Escobar. Sin embargo, esta rebelión llevó a la eliminación de sus dirigentes y a una mayor consolidación del nuevo partido.

En estas mismas semanas se resolvió el conflicto cristero, levantamiento armado provocado por la política anticlerical de Plutarco Elías Calles. La guerra cristera llegó a movilizar decenas de miles de campesinos y miembros de la clase media del centro de la República. Terminó el conflicto después de tres años de lucha, cuando el Vaticano decidió abandonarla a pesar de que el gobierno mexicano de Portes Gil mantuvo la misma política anticlerical de Calles.

1929 también era el año de la campaña electoral de José Vasconcelos por la presidencia, hecho de gran importancia para el movimiento estudiantil por la relevancia de la persona de Vasconcelos y su vinculación con el quehacer educativo en México. Era una lucha romántica en contra de los vicios de los gobiernos nacidos de la Revolución, con un panorama ideológico vago y con matices moralistas. Sus seguidores eran sobre todo maestros, estudiantes y miembros de la clase media urbana, entre los que Vasconcelos había adquirido mucho prestigio como rector de la Universidad y como secretario de Educación Pública. La improvisación y la espontaneidad reemplazaron la falta de recursos para la campaña, pero la carencia de formación política y de un amplio conocimiento de la realidad mexicana les hizo perder las elecciones el 17 de noviembre de 1929, en las que triunfó Pascual Ortiz Rubio.

La efervescencia de los partidos políticos, con motivo de la sucesión presidencial a principios de de 1929, despertó en los estudiantes un gran interés por los problemas nacionales y educativos. La fuerza de la organización estudiantil a todos los niveles, los problemas de indisciplina y desorden en la facultad de Derecho desde tiempo antes y la imposición de las dos reformas pendientes, el nuevo sistema de reconocimiento de la Facultad de Derecho y el nuevo plan de estudios en la Escuela Nacional Preparatoria son las variables que hay que tomar en cuenta para la explicación del movimiento estudiantil de 1929.

A principios de 1929, en las primeras semanas del rectorado de Antonio Castro Leal, el ambiente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se volvió cada vez más tenso. Los problemas disciplinarios se vieron agravados por el abierto rechazo de los estudiantes al nuevo director de la facultad, Narciso Bassols. Cuando Bassols, en acuerdo con el rector, anunció en la ceremonia de la apertura de clases el 20 de febrero de 1929 la aplicación de tres exámenes al año en sustitución del examen final, los estudiantes llamaron a una resistencia abierta contra la medida⁵²⁰. Argumentaron que este reglamento atentaba contra la libre asistencia, un viejo logro estudiantil, ya que para sustentar exámenes trimestrales era necesario un determinado número de asistencias y dado que la mayor parte de ellos trabajaban para vivir, necesitaban seguir gozando de las franquicias de la asistencia libre. Por otro lado, presentaron este nuevo sistema como antinacionalista, copia de sistemas americanos.

Al mismo tiempo, el rector Antonio Castro Leal anunció la aplicación de un plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria que prolongaría el ciclo escolar en la preparatoria a tres años; esta reforma se había hecho necesaria por la creación de escuelas secundarias como escuelas oficiales independientes de la Universidad y de la Escuela Normal para Maestros, creadas por el gobierno de Calles en 1925. Sin embargo, la medida generó mucho desconcierto entre los estudiantes.

En esta situación conflictiva, los estudiantes de la Facultad de Derecho trataron de discutir el problema de los reconocimientos con el rector, quien los turnó con el secretario general de la Universidad, Daniel Cosío Villegas, para que contestara con evasivas; su suerte no fue distinta con el secretario de Educación Pública, Ezequiel Padilla. Narciso Bassols, Antonio Castro Leal y Ezequiel Padilla, sin poderse imaginar el alcance de este movimiento, cerraron las puertas a una conciliación, reafirmando su autoridad y acompañando sus declaraciones con amenazas de severas medidas correctivas en contra de los opositores.

⁵²⁰ El problema de los reconocimientos había sido tema de discusiones desde la apertura de la Universidad. Finalmente en 1925 la Junta de Directores, con aprobación del Consejo Universitario y del Secretario de Educación, abolió los exámenes orales y ordenó el establecimiento de tres exámenes escritos al año. Esta medida se aceptó en varias escuelas y facultades de la Universidad, menos en la de Derecho y Ciencias Sociales, donde seguían los exámenes orales al final del año escolar.

Cerradas las puertas a una negociación, los estudiantes se posesionaron, el día 5 de mayo, del edificio de la Facultad de Derecho, colocaron la bandera rojinegra y el escudo de la Federación Nacional de Estudiantes. Al día siguiente impidieron la entrada a los estudiantes que querían asistir a clase y silbaron al rector cuando llegó a dar su clase. El 7 de mayo, el rector, por acuerdo del presidente Emilio Portes Gil⁵²¹, clausuró la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales por el desorden que había allí. Decía el acuerdo que los recursos dispuestos para ello pasarían a las escuelas politécnicas, tan necesarias para el progreso económico del país⁵²².

Por la tarde del 9 de mayo los estudiantes convocaron una reunión en el salón “el Generalito” de la Escuela Nacional Preparatoria, en donde los allí reunidos votaron con gran mayoría a favor de declarar formalmente la huelga y de efectuar manifestaciones en apoyo a sus demandas. Este mismo día decidieron formar un comité de huelga que fue posible gracias a la firme organización estudiantil consolidada años atrás. De este modo pudieron organizar mítines más fácilmente, lo mismo que imprimir volantes y sacar manifiestos en la prensa. Por entonces Alejandro Gómez Arias se consolidó como líder del movimiento, al ser elegido presidente del Comité de Huelga, siendo secretario Ricardo García Villalobos, y sus más cercanos colaboradores Carlos Zapata Vela, José María de los Reyes, Teodosio Montalbán, Salvador Azuela, Efraín Brito Rosado, Flavio Návar, Arcadio Guevara.

En estos primeros días de la huelga estaba muy lejos una solución del conflicto: los estudiantes trataron de presionar al rector para que su conflicto se tratara con el Consejo Universitario, de convencer a las otras escuelas universitarias de secundar el movimiento y de mantener la huelga. Daniel Cosío Villegas, portavoz de las autoridades universitarias, respondió a los ataques y presiones de los estudiantes con argumentos legales, la aprobación de los reconocimientos trimestrales por el Consejo Universitario en 1925 y con amenazas de medidas correctivas. No había espacio para discusiones.

⁵²¹ Emilio Portes Gil y Ezequiel Padilla, ex alumnos de la Escuela Libre de Derecho, fundada en 1912 después de un conflicto en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, veían con buenos ojos la privatización de la enseñanza del Derecho.

⁵²² Aquí se nota claramente la influencia de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública, cuyo proyecto educativo de un pragmatismo de corte norteamericano durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y quedó vigente durante los gobiernos del maximato hasta la época de Lázaro Cárdenas.

Emilio Portes Gil respaldó la actitud del rector de la Universidad y del secretario de Educación pública, y manifestó en 15 de mayo:

[...] me veo en el caso de manifestar que el gobierno de la República tiene como primer deber mantener el orden y en tal concepto, todas las faltas, alteraciones del orden público o de las que cometan los estudiantes huelguistas, quedarán sujetas a los reglamentos de policía y leyes penales, teniendo el propósito el Gobierno de castigar con toda energía tales faltas y delitos de acuerdo con la ley⁵²³.

Además, acusó a los líderes del movimiento de tener finalidades políticas para la huelga, ya que Alejandro Gómez Arias y Salvador Azuela participaron activamente en la campaña de José Vasconcelos para la presidencia que se llevó a cabo en estos mismos días.

El Consejo Universitario se reunió el 16 de mayo, y aprobó un proyecto de reformas que incluía dos periodos de exámenes al año en vez de tres, y con un 50% de asistencia de los alumnos a clases en el primer periodo y un 76% para el segundo periodo de clases. Además convocaron a un nuevo periodo de inscripciones en la Facultad de Derecho para reunir un grupo de estudiantes suficientemente grande para volver a abrir la facultad bajo las nuevas condiciones. Sin embargo, los estudiantes seguían en desacuerdo con estas reformas.

El día 23 de mayo culminó el conflicto universitario con enfrentamientos violentos entre estudiantes y fuerzas del orden público. Los estudiantes de las secundarias, armados con gruesos garrotes, recorrieron desde la mañana las calles del centro de la ciudad y celebraron después un mitin frente a los edificios de la Universidad Nacional. Un primer encuentro con la policía se efectuó en el cruce de las calles de San Ildefonso, Luis González Obregón y República de Argentina, en donde la policía logró desarmar a algunos estudiantes. Otros más se dirigieron a la Secretaria de Educación Pública, en donde lapidaron las ventanas de la planta baja del edificio que correspondía a la Biblioteca, la Pagaduría y la Caja de Ahorros. Después se dirigieron a la Escuela de Medicina en la Plaza de Santo Domingo para invitar a los alumnos a secundar su

⁵²³ *Excélsior*, 1ª sección, pp. 1 y 2, miércoles 15 de mayo de 1929, México.

movimiento. Los estudiantes de Medicina convocaron entonces a una sesión de discusión a las 4 de la tarde de ese mismo día.

Al mismo tiempo los estudiantes de Leyes y los de la escuela Nacional Preparatoria que se habían aglomerado en las afueras de la Facultad de Derecho, trataron de franquear la puerta del edificio propagando el rumor de que en el interior del edificio había un muerto y varios heridos, aseveración que era falsa. La policía y los bomberos trataron de disolver a los estudiantes con ayuda de las bombas de agua “Chapultepec” y “Coahuila”, iniciando una lucha entre los bomberos, la policía y los estudiantes.

De uno de los balcones de la casa No. 25 de la calle de Luis González Obregón, arriba de la cantina ‘El Congreso’, dos señoritas arrojaron macetas, un banco de piano y algunos muebles pequeños sobre los bomberos, trataron de defender a los estudiantes. El agua bañó a las dos jóvenes, pero sus proyectiles hirieron al gendarme 406, Antonio Anzures y a Baltasar Dromundo, estudiante.⁵²⁴

Los estudiantes se refugiaron en la sucursal de correos de Santo Domingo y en una balería, huyendo del agua de la pipas y de los hachazos de la policía, porque la puerta de la Facultad estaba cerrada. Este violento encuentro Terminó cuando llegó Manuel Puig Casauranc, Jefe del Departamento del Distrito Federal, y ordenó la retirada de la policía y de los bomberos y se ofreció intervenir directamente ante el presidente en favor de los estudiantes. Hubo varios heridos, pero ninguno de gravedad. En la tarde del 23 de mayo, los representantes de la Sociedad de Alumnos de la Facultad de Medicina, ante la presencia del director de la Facultad, Fernando Ocaranza, y de Manuel Puig Casauranc, decidieron después de tres horas de discusión participar en el movimiento de huelga de los estudiantes de la Facultad de Derecho.

Los miembros de la Sociedad de Alumnos y del Comité de Defensa Estudiantil de la Escuela Nacional Preparatoria se reunieron esa misma tarde en la Casa del Estudiante, en el jardín del Carmen, y aprobaron enviar un memorándum a Alfonso Caso, director de la Preparatoria, expresando su desacuerdo con el nuevo plan de estudios de tres años y declarando la huelga.

⁵²⁴ *El Universal Gráfico*, 24 de mayo, 1929, edición de la mañana, México.

Esta represión logró, además, el apoyo de la Escuela de Odontología, la Escuela de Bellas Artes y las secundarias 1, 3 y 4 a la huelga de los estudiantes.

En la tarde del mismo día, los periódicos recibieron las protestas de los estudiantes de la República Cooperativa Estudiantil de la Escuela Nacional de Maestros, de la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Bellas Artes, de la Comisión de Artistas, de la Confederación Nacional Estudiantil y de la Escuela Libre de Derecho.

Además, hubo renunciaciones de profesores de las Facultades de Derecho y de Filosofía y Letras en protesta por los ataques de las fuerzas del orden público a los estudiantes.

La Sociedad de Padres de Familia se entrevistó con el Secretario de Educación Pública para discutir el problema escolar, y para demandar la clausura de todos los planteles educativos mientras durara el conflicto. En la noche del 23 de mayo fueron detenidos Arcadio Guevara, presidente de la Asociación de Alumnos de la Facultad de Derecho y otros estudiantes.

Alejandro Gómez Arias dirigió esta misma tarde una carta confidencial a Manuel Puig Casauranc, aclarando la posición de los estudiantes; esta carta, que le fue entregada al Jefe de Departamento Central por medio de un estudiante, amigo de él, contenía las siguientes peticiones:

1. Castigo contra el jefe de la policía
2. Retiro de las fuerzas públicas de la Universidad
3. Entrega de los edificios universitarios a los estudiantes
4. Abolición de los reconocimientos trimestrales de la Facultad de Derecho y del nuevo plan de estudios de tres años en la Escuela Nacional Preparatoria
5. Participación de representación de los estudiantes en los órganos colegiados de la Universidad
6. Rechazo a la afirmación de que es un movimiento político
7. Autodeterminación universitaria, como último punto.

Por la noche Manuel Puig Casauranc informó al presidente Emilio Portes Gil de lo ocurrido durante el día, basándose en la carta de Gómez Arias.

Al día siguiente, el 24 de mayo, Emilio Portes Gil hizo unas declaraciones, ordenando la retirada de las fuerzas del orden público de las cercanías de la Universidad, la entrega de los edificios universitarios a los estudiantes, la libertad inmediata de los estudiantes detenidos e invitando a los estudiantes a un diálogo para conocer a fondo sus propósitos. El ofrecimiento llevó a la renuncia de Narciso Bassols como director de la Facultad de Derecho. En el texto de su renuncia decía que no quería ser un obstáculo para el arreglo del conflicto estudiantil; que quería y dejar al Presidente de la República en libertad de tratar el caso de la huelga. Los estudiantes anunciaron este hecho en su periódico mural *La Huelga*, de la siguiente manera:

Hoy, a las tres de la tarde (la misma hora en que se ahorcó Judas) víctima de la bilis, se fue muy lejos el alma del licenciado Narciso Bassols. Los estudiantes de Leyes lo comunican con gusto y dan las gracias al Altísimo por haberle hecho descansar. El duelo se recibe en la Universidad y se despide en lugar reservado, con gritos y sombrerazos.⁵²⁵

La noche del 25 de mayo se reunieron los miembros del Comité de Huelga en la Casa del Estudiante en una junta para resolver los pasos futuros de los estudiantes con motivo de las declaraciones presidenciales. Después de la prolongada discusión se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Aceptar la tregua propuesta por el Presidente
2. Mantener y propagar la huelga en otras escuelas
3. Formular las peticiones de cada escuela para incluirlas en el memorial que sería presentado al Presidente
4. Celebrar una manifestación de protesta el día 28 de mayo con 20 mil estudiantes

En medio de rumores de renuncia del rector y del director e la Escuela Nacional Preparatoria, se adhirieron al movimiento de huelga los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Técnica de Constructores y las escuelas para niñas Miguel Lerdo de Tejada, doctor Balmis, E.T.I.C., la Escuela para Enfermeras de Medicina en el Hospital General, la Central Comercial y la Secundaria

⁵²⁵ Periódico mural *La Huelga*, 24 de mayo de 1929, AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, UNAM, México.

No.6, con las que sumaron 22 escuelas de la capital en huelga con 18 mil alumnos y muchas escuelas universitarias de provincia.

Este mismo día, 25 de mayo, el rector Antonio Castro Leal convocó a una reunión a los directores de Facultades y Escuelas en donde protestaron por la represión contra los estudiantes, discutieron las declaraciones del Presidente y después entregaron los edificios a los estudiantes según las disposiciones presidenciales.

Pasaron estos días en búsqueda de una solución para el conflicto universitario: Manuel Puig Casauranc envió el 25 d mayo de 1929 un memorándum al presidente Emilio Portes Gil, aconsejándole la concesión de la autonomía universitaria, ya que una universidad autónoma tendría que resolver en un futuro sus problemas sola y además de este modo no tendría que atender las diferentes demandas de tipo disciplinario de los estudiantes.

Puede [...] obtenerse del movimiento huelguista un verdadero triunfo revolucionario, apoyado en elevada tesis filosófica escolar y aumentará en el interior y exterior del país el prestigio del señor presidente, dejando a su administración el mérito definitivo de una reforma trascendental en la organización universitaria. Me refiero a la resolución del conflicto actual contestando a las demandas de los estudiantes, cualesquiera que fuesen o anticipándose a dichas demandas (y sería mejor esto) con la concesión de una absoluta autonomía técnica, administrativa y económica a la Universidad Nacional.⁵²⁶

Puig Casauranc recomendó al Presidente deshacerse de la Universidad y aislar de esta manera una crítica que podría haber puesto en peligro la incipiente institucionalización de la Revolución.

El 27 de mayo por la tarde, después de una asamblea estudiantil, Ricardo García Villalobos, secretario del Comité de Huelga, presentó un pliego petitorio al Presidente de la República con los postulados fundamentales de los estudiantes:

1. Renuncia de las máximas autoridades educativas con las diferentes justificaciones: de Ezequiel Padilla, secretaría de Educación Pública, por

⁵²⁶ Memorando de Puig Casauranc para el señor Presidente de la República, en *Del México actual*, no. 12, Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 1934, p. 32.

ineptitud en el desarrollo del conflicto, y de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, por las medidas y sistemas extranjeros que ha implantado, y Antonio Castro Leal por intransigencia

2. Renuncia de Valente Quintana, jefe de la Policía del Departamento del Distrito Federal, y de Pablo Meneses, jefe de las Comisiones de Seguridad, por las siguientes razones: abuso de fuerza y extralimitación de sus funciones
3. Minuciosa investigación para encontrar al culpable de la represión del 23 de mayo y castigarlo
4. Mayor participación de los estudiantes en el Consejo Universitario
5. Creación de un Consejo técnico para las escuelas técnicas equivalente al Consejo Universitario
6. Creación de un Consejo de Escuelas Normales
7. Reincorporación de las secundarias a la Preparatoria
8. Elección del rector de la Universidad por el Presidente de la república de una terna que le presenta el Consejo Universitario

Al día siguiente, estas peticiones fueron apoyadas por una manifestación de más de 15 mil estudiantes que desfilaron por las calles del centro de la ciudad de México, cantando corridos y canciones adaptadas al caso. El Presidente de la República presenció la manifestación desde el balcón central del Palacio Nacional, escuchó los discursos de los estudiantes, y prometió una respuesta a sus peticiones. Sólo uno de los oradores, alumno de la Escuela Libre de Derecho, mencionó la autonomía universitaria como un anhelo estudiantil.

El 29 de mayo, el presidente Emilio Portes Gil recibió a los representantes de los huelguistas para una amplia entrevista antes de entregarles una carta con su respuesta. Durante la conversación, Portes Gil habló sobre cada uno de los puntos que habían tocado los estudiantes, a saber:

- Sobre el problema de las escuelas secundarias, Portes Gil les explicó que esta innovación en el sistema escolar había dado muy buenos resultados, y que él ejercería una estricta vigilancia sobre las escuelas secundarias para remediar los errores que se pudieran cometer.

- Refiriéndose a las escuelas técnicas, el Presidente dijo que más tarde se consideraría incorporar a varias de ellas a la Universidad, como las de Agricultura y Veterinaria.
- Categóricamente negó la posibilidad de tomar en cuenta la petición de sustitución del Jefe de la Policía, Valente Quintana, por mantener el principio de disciplina.

“El señor licenciado E. Portes Gil declaró, primeramente, que no accedía a sus peticiones, pero que en cambio les daría la autonomía universitaria, que ellos no se habían atrevido a insinuar en su memorial, porque la consideraban como utopía; pero que él quería ser amplio de espíritu con los estudiantes”⁵²⁷. De esta manera la Universidad se veía libre de amenazas, acuerdos y procedimientos impuestos por el Estado. Finalmente el Presidente hizo hincapié en la responsabilidad que significaba esta libertad, y prometió el proyecto de ley de autonomía para los próximos días, manifestando su deseo de que se reanudaran las clases en las escuelas que habían estado en huelga hasta entonces.

El presidente, persuadido por Puig Casauranc, estaba convencido de que la ley de autonomía universitaria le permitiría dejar a su gobierno el mérito definitivo de haber concedido la autonomía universitaria; impedir que la huelga estudiantil, que para entonces ya era nacional, fuese manejada por el vasconcelismo; limitar la autonomía conforme a sus deseos; no relajar el principio de autoridad en medio de una crisis política, y dejar fuera de consideración las peticiones estudiantiles.

El mismo día, Portes Gil mandó la convocatoria para un periodo extraordinario de sesiones a la Cámara de Diputados, con el objeto de discutir el proyecto de ley de autonomía universitaria. La decisión del Presidente fue comentada favorablemente por los líderes estudiantiles en la Escuela de Derecho, aunque había comentarios de diversa índole entre los estudiantes. “Son simples promesas del señor Presidente”, “El señor licenciado Portes Gil ha empeñado su palabra con nosotros de darnos la autonomía universitaria”, “¿Los atropellos de que hemos sido víctimas quedan impunes?”⁵²⁸.

⁵²⁷ *Excelsior*, 30 de mayo de 1929, 1ª sección, p. 1, México.

⁵²⁸ *Excelsior*, 30 de mayo de 1929, 1ª sección, México.

Para la mañana del 31 de mayo se convocó a una asamblea de estudiantes para discutir el ofrecimiento del Presidente. Las discusiones se concentraron en el problema de subsidio, en el Consejo Universitario, como máxima autoridad institucional, y en las modalidades de la elección del rector. A pesar de la divergencia de opiniones, Gómez Arias logró que se aceptara la autonomía universitaria como solución al conflicto, y que no se levantara la huelga hasta que ésta fuese aprobada por el Congreso. En una segunda entrevista con Portes Gil, los estudiantes presentaron su decisión. En esta situación de espera era cada vez más difícil para el Comité de Huelga mantener unido al movimiento, ya que muchos alumnos querían entrar a clases. El 1º de junio se reunió el Consejo Universitario y decidió apoyar la decisión del Presidente.

Del 3 al 5 de junio se abrió un periodo extraordinario de sesiones en la Cámara de Diputados para discutir la ley de autonomía universitaria. Ezequiel Padilla, secretario de Educación Pública, defendió en la Cámara la nueva ley de la siguiente manera:

Para que los hombres hayan elevado a la categoría de ideal y de sueño de las clases intelectuales el pensamiento residen en que se pone la más alta cultura de los pueblos al margen de los caprichos de la política; en que la cátedra va a extenderse al mérito y a la sabiduría y no va a ser botín de fuerza que se otorgue a impreparados únicamente por favoritismos oficiales, y por último, porque pone en los alumnos y en los maestros que manejen la autonomía universitaria el sentimiento de la responsabilidad.⁵²⁹

Se aprobó por unanimidad la iniciativa de ley que autorizó al Presidente de expedir la nueva Ley Orgánica de la Universidad, ratificándola el Senado de la República al día siguiente.

En los próximos días los alumnos de algunas escuelas regresaron a clases, a pesar del llamado de Gómez Arias a mantener la huelga. Otros estudiantes, por el contrario, ocuparon por un día las oficinas de la Universidad Nacional en la calle de Primo Verdad y Ramos, demandando la renuncia del rector Antonio Castro Leal.

Es hasta el día 19 de junio cuando el Secretario de Educación Pública aceptó la renuncia de Antonio Caso, director de la Escuela Nacional Preparatoria, de Narciso Bassols,

⁵²⁹ Padilla, Ezequiel, “Discurso pronunciado ante la Cámara de Diputados para exponer el criterio del Poder Ejecutivo respecto de la Ley que otorga la autonomía a la Universidad”, en: Pinto, Mazal, Jorge, *La autonomía universitaria*, UNAM, 1974, p. 137.

director de la Facultad de Derecho y del rector Antonio Castro Leal, quienes dejaron sus puestos para no entorpecer con sus nombramientos el nuevo ordenamiento de la institución.

Dos días después, Portes Gil entregó a Alejandro Gómez Arias, Carlos Zapata Vela y Efraín Brito Rosado, el proyecto de ley de autonomía universitaria para su discusión. Los estudiantes dieron a conocer sus objeciones a la nueva ley hasta el 26 de junio, ya que habían asistido al Concurso Nacional de Oratoria, en Puebla, convocado por el periódico *El Universal*. La respuesta fue en los siguientes términos:

1. Que el Consejo Universitario propusiese una terna al Presidente de la República para la elección del rector, y que no fuese el Presidente quien la escogiera para proponerla
2. Que las escuelas secundarias se reintegrasen a la Universidad.
3. Que las sociedades de alumnos no perdiesen su carácter como exponentes del gobierno interior de las escuelas y facultades
4. Que se suprimiese la presencia de un delegado de la Secretaría de Educación en el Consejo Universitario y se aceptase un delegado de la Federación Estudiantil Mexicana; uno de la Confederación Nacional de Estudiantes, y dos representantes de los exalumnos sin derecho a voto
5. Que se suprimiese el derecho de voto que se reservaba al Presidente sobre determinadas decisiones universitarias
6. Que se aumentase el subsidio a 6 millones de pesos.

Sólo hasta entonces intervino la Asociación de Profesores Universitarios, pidiendo al Presidente una prórroga para la expedición de la nueva ley, con el fin de poder discutir la conveniencia de la autonomía universitaria.

6.-La Ley Orgánica de 1929

Finalmente, el 10 de julio de 1929 fue promulgada la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma. En los considerados de la ley se reflejó toda la ideología del Estado mexicano posrevolucionario y sus ideas operantes sobre la educación y la Universidad, en especial: “Que es un propósito de los gobiernos

revolucionarios la creación de instituciones democráticas funcionales que debidamente solidarizadas con los principios y los ideales nacionales y asumiendo responsabilidad ante el pueblo, queden investidas de atribuciones suficientes para el descargo de la función social que les corresponde⁵³⁰.

Como fines esenciales de la Universidad Nacional reconoció impartir la educación superior, organizar la investigación científica, principalmente sobre problemas nacionales, y utilizar la extensión universitaria para poner la Universidad al servicio del pueblo.

Esta nueva disposición contenía ya algunas ideas que se harían realidad en la Ley Orgánica de 1933. Decía que, a la larga, la Universidad debería convertirse en una institución privada con fondos propios que la harían enteramente independiente. Además, como era obligación del gobierno atender primeramente la educación básica, tendría que dejar la enseñanza superior a los interesados, que pagarían sus estudios por medio de colegiaturas. Al final de los considerandos decía:

“Siendo responsabilidad del gobierno eminentemente revolucionario de nuestro país el encauzamiento de la ideología que se desenvuelva por las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la revolución y de los órganos representativos del Gobierno”.

Según esta nueva disposición, la Universidad quedó integrada por las siguientes instituciones:

A. Facultades:

- Facultad de Filosofía y Letras
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
- Facultad de Medicina
- Facultad de Ingeniería
- Facultad de Agronomía
- Facultad de Odontología

⁵³⁰ Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma, *Diario Oficial*, 23 de julio de 1929.

Facultad de Ciencias e Industrias Químicas

Facultad de Comercio y Administración

B. Escuelas:

Escuela Preparatoria

Escuela de Bellas Artes, comprendiendo las escuelas de Pintura y Escultura y la de Arquitectura.

Escuela Normal Superior

Escuela de Educación Física

Escuela Nacional de Medicina Veterinaria

C. Institutos de Investigación y otras Instituciones:

Biblioteca Nacional

Instituto de Biología

Instituto de Geología

Observatorio Astronómico

La máxima autoridad de la Universidad era el Consejo Universitario, integrado por el rector, el secretario de la Universidad y los directores de las facultades, escuelas e instituciones universitarias como miembros de *ex officio*; los miembros electos del Consejo serán dos profesores titulares por cada una de las facultades y escuelas, dos alumnos y una alumna delegados de la federación Estudiantil, y un delegado de la secretaría de Educación Pública con voz informativa únicamente.

Las relaciones entre la Universidad y el Estado quedaron normadas por esta autonomía incompleta:

1. El Presidente se reservó el derecho de presentar una terna al Consejo Universitario para el nombramiento del rector. Con esto garantizó que el rector procediera del sector gubernamental, no de la Universidad
2. El Presidente tenía derecho de voto sobre ciertas resoluciones universitarias
3. La Secretaría de Educación pública contó con un delegado en el Consejo Universitario con voz informativa

4. Entre las obligaciones del rector figuró enviar anualmente un informe al Presidente de la República, al Congreso de la Unión y a la Secretaría de Educación Pública
5. La Universidad no tenía patrimonio propio, su subsidio sería otorgado por el Gobierno. El subsidio sería fijado anualmente por la Cámara de Diputados no podía ser menor a 4 millones de pesos al año
6. El Presidente vigilaría el manejo de los fondos con que se contribuyera al sostenimiento de la Universidad

El mismo día de la promulgación de la nueva Ley Orgánica, el 10 de julio de 1929, fueron designados Ignacio García Téllez, como rector interino; Carlos Chico Goerne como director de la Facultad de, y Pedro de Alba como director de la Escuela NacionalPreparatoria. Dos días después, en una asamblea estudiantil, Alejandro Gómez Arias dio por concluida la huelga que duró 68 días.

CONCLUSIONES

1. Existe un consenso generalizado sobre la relación entre la clase media y la educación universitaria. Desde siempre pero especialmente desde finales del siglo XIX y principios del XX, la educación superior en América Latina ha sido de especial interés para los miembros de las clases medias. La Universidad como vía de ascenso social para los miembros de los nuevos estratos medios ha sido siempre un asunto de mucha importancia, ya que por medio de los títulos universitarios pretendían mantener estatus social el recién adquirido.
Los estudiantes, hijos de profesionistas o de miembros de la administración pública o de comerciantes con éxito, tenían que defender la calidad académica, el acceso a la educación y la calidad de sus títulos universitarios para mantener la posición social de su familia.
2. En general, los grupos medios de la sociedad en América Latina se pueden caracterizar de la siguiente manera: eran predominante urbanos; tenían una educación superior a la media de sus países; en la mayoría de los casos eran nacionalistas, creían en la industrialización como salvación de sus países, lo mismo que en la intervención del Estado en la esfera social y económica, y apoyaban la formación de partidos políticos.
3. El movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918, es el grito de los hijos de las viejas clases medias por una educación acorde a sus tiempos y de los hijos de las nuevas clases medias de una participación mayor en la sociedad, sobre todo en lo que se refería a los puestos en la administración pública y en la política. El movimiento estudiantil en la Universidad Nacional de México, en 1929, también es el reclamo de los hijos de las clases medias, producto de la política económica del porfiriato y sobre todo de los cambios llevados a cabo a partir de la Revolución Mexicana en lo relativo a una mayor atención gubernamental en los asuntos universitarios, lo mismo que de una mayor participación política de sus egresados.
4. En la época de nuestro análisis, la alfabetización y educación parecían la panacea para el desarrollo de países como Argentina y México, basta con ver los proyectos educativos de Sarmiento y de Vasconcelos para comprobarlo. Por medio de una educación adecuada, todos los miembros de la sociedad se

convertirían en clases medias, y el país alcanzaría el desarrollado. La educación superior frente a estas tareas gigantescas de los respectivos gobiernos quedó muchas veces un poco marginado y los estudiantes se lo recuerdan a los gobernantes por medio de protestas organizadas.

5. En general, las actividades estudiantiles -especialmente durante los movimientos universitarios- tienen estrecha relación con el estado y la calidad de la orientación política de la sociedad en que se desenvuelven. Un movimiento estudiantil está lejos de ser un complejo autónomo que se maneja con su propia dinámica y que define con entera libertad sus medios y objetivos. En general, un movimiento estudiantil es la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que en él alcanzan una manifestación peculiar; en los dos casos que nos conciernen en este análisis, es la relación entre los dos movimientos estudiantiles se trataría de las presiones y exigencias de las clases medias.
6. Para nuestro análisis, es importante conocer a fondo la historia de las universidades en América Latina, desde sus orígenes en el siglo XVI. La fundación de las primeras universidades en América Latina (la de Santo Domingo, la de San Marcos en Lima y la Universidad Real y Pontificia de México), estaba ligada a la administración colonial y a las órdenes religiosas. Los motivos para la trasplatación de la universidad europea al Nuevo Mundo se dieron en el marco de las estructuras y necesidades de la vida colonial; el deseo de tener instituciones de educación superior propias salió de los círculos clericales y laicos de la población novohispana.
7. Con la búsqueda fundación de universidades se enlazó el deseo de los criollos de asegurar las cuantiosas prebendas y puestos eclesiásticos para ellos y no dejarlos en manos de clérigos peninsulares. De esta manera, la universidad americana se convierte desde un principio en una institución, por medio de la cual los criollos, cada vez más conscientes de su posición, defendieron sus derechos de influencia y de ganancias. Una clase social privilegiada, como lo eran ellos, que se distingue de la población de artesanos y de otros oficios, buscó apropiarse por medio del estudio teológico o jurídico de los puestos de prestigio y de ingreso económico en la iglesia y en el Estado.
8. Desde un principio, los estudiantes en las universidades coloniales en América, laicos o clérigos, de diferentes edades y conocimientos, aspirantes a bachiller o eminentes doctores, llegaron a tener conflictos con las autoridades de la

institución en algunas ocasiones por diversas razones. No podemos hablar de movimientos estudiantiles, pero sí de conflictos estudiantiles en la universidad colonial.

9. A finales del siglo XVIII, poco había cambiado en la universidad colonial, la institución seguía siendo un surtidor de funcionarios públicos, participar en la administración colonial seguía siendo considerado como una prebenda y no estaba relacionado con el conocimiento especializado de una profesión. A pesar de que la Ilustración pugó por una secularización en la enseñanza universitaria, también en las colonias americanas, el gobierno peninsular veía con malos ojos cualquier reforma, ya que las nuevas ideas podían llevar a consecuencias políticas peligrosas.
10. La universidad contemporánea en América Latina tiene su punto de partida en las reformas o refundaciones que siguieron a los distintos procesos de independencia, registrados a mediados del siglo XIX. Con el triunfo del movimiento independentista y el surgimiento de los nuevos estados independientes, la vieja universidad colonial, con sus esquemas escolásticos y su carácter pontificio, perdió su fundamento. Los gobiernos buscaron nuevas estructuras y nuevos contenidos para la educación superior, y su mirada se volteó hacia la universidad napoleónica francesa. Sus rasgos más sobresalientes eran su profesionalismo; la descentralización, es decir, su organización en centros que no necesariamente eran universidades; la erradicación de la teología, y el culto a las nuevas instituciones jurídicas. De acuerdo con esto, los nuevos gobiernos independientes en América Latina cerraron las viejas universidades y las reemplazaron por escuelas profesionales, academias e institutos para cumplir con el deseo de la utilidad profesional de los estudios universitarios, según el ejemplo francés. Sin embargo el modelo francés se importó a medias, ya que nunca se crearon las grandes academias complementarias dedicadas a la investigación. La Universidad de Santiago de Chile, creada por Andrés Bello, y el proyecto positivista para la educación superior en México son dos ejemplos de la búsqueda de un nuevo modelo universitario en América Latina.
11. De esta manera, durante todo el siglo XIX existió un sistema educativo para las elites en América, compuesto por una escuela secundaria de tipo literario-retórico y una escuela superior orientada hacia las profesiones.

12. A principios del siglo XX, el crecimiento de la clase media en Argentina y en México era lenta, en Argentina engrosado por las migraciones masivas del sur de Europa y en México por la política económica de Porfirio Díaz y, sobre todo, como consecuencia de la Revolución Mexicana. Aunque incipiente, este grupo social apoyó los esfuerzos gubernamentales de llevar a cabo reformas políticas, industrialización y programas de educación y de beneficencia social, ya que estas políticas impulsaron a los sectores medios en lo que se refiere a empleo, bienestar, consumo, seguridad y poder. Esto lo vemos en Argentina durante los gobiernos de Hipólito Yrigoyen, y en México durante los gobiernos posrevolucionarios.
13. La expansión de la educación institucionalizada se consideraba como una condición para la expansión de la clase media y, bajo esta lógica, para un desarrollo económico generalizado. En efecto, con el aumento de la clase media como resultado de la política de sustitución de importaciones en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, los teóricos de la modernización le asignaron a esta clase un papel innovador en el desarrollo de América Latina, pensando en el caso de la Europa decimonónica. Sin embargo, hoy en día sabemos que esta política hizo poco para elevar el nivel de vida de las masas urbanas y rurales.
14. Esta posición tan ambivalente de la clase media en América Latina hace necesaria una definición más a fondo, como la que presentamos en el segundo capítulo del presente trabajo. El proceso histórico de la formación y de los cambios del sistema de estratificación es por ello, indispensable para el entendimiento de la estructura actual de las sociedades latinoamericanas y de sus instituciones fundamentales como, por ejemplo, las universidades.
15. La expansión del sector agro-exportador, la incipiente industrialización, la inmigración y la urbanización a finales del siglo XIX y principios del siglo XX trajo consigo un crecimiento de las clases medias en Argentina, tendencia que siguió en los años siguientes, de manera que para la década de 1930, este segmento social era un importante actor social; y para la Segunda Guerra Mundial ya representaba alrededor del cincuenta por ciento de la población argentina.
16. En Argentina, el surgimiento inicial de las clases medias estaba relacionado con el crecimiento y la comercialización de los productos agrícolas, es decir el sector primario. Alrededor de 1895, los trabajadores formaron 54,5% de la población

económicamente activa, y 83% habían nacido en el extranjero, entre ellos pocos trabajadores de industria y la gran mayoría rurales, lo que cambiaría en los años siguientes. La industrialización inicial se basaba en satisfacer las necesidades del sector primario, ya que Argentina no tenía carbón, hierro o petróleo y el interés de las clases dominantes (81.83% extranjeros) se concentraban en el desarrollo de la exportación de productos agrícolas y no en la manufactura.

17. Para este país, aún desarticulado y disperso, se buscó en la educación para todos una modalidad de progreso y de identidad, impulsado por Domingo Faustino Sarmiento y N. Avellaneda, plasmada en la Ley 1420 de 1884, que impuso la educación pública, laica, gratuita y obligatoria a nivel primario para todos los habitantes del país. La escuela, según este proyecto, tenía dos funciones: una función moral orientada a formar ciudadanos capaces de adaptarse sin rebelarse a las nuevas condiciones sociales y políticas; y una función de integración para asumir una nacionalidad en un país con grandes diferencias regionales y con una población de origen mayoritariamente emigrante.
18. La tarea no era fácil, más de dos tercios de los inmigrantes no sabía leer ni escribir, sumado a las masas argentinas analfabetas. Sin embargo, el resultado de este crecimiento educacional extraordinario se reflejó en el censo nacional de 1909, pues 67.52 % de la población entre 6 y 14 años estaba inscrita en la escuela (en Buenos Aires era 91 %, y en la provincia 63 por ciento). Esto fue posible gracias al desarrollo económico acelerado de estos años, pues se establecieron escuelas nacionales en todo el territorio provincial y se contó con una estructura docente por medio de subvenciones federales a las provincias. El auge económico permitió esta política distributiva con la clase media, sobre todo en el ámbito educativo.
19. Todo esto nos explica el interés de los jóvenes cordobeses, de sus familias y del gobierno de Yrigoyen de adecuar la Universidad a los nuevos tiempos, de reformas profundas en los planes de estudio y de garantizar las reformas para el futuro por medio de una participación de los estudiantes en los órganos de decisión de la Universidad.
20. Para hacer frente a los requerimientos de la estructura ocupacional, el gobierno creó diferentes modalidades de educación comercial e industrial para desviar la demanda de los Colegios Nacionales que llevarían a los estudios universitarios, pero sin mucho éxito en las clases medias, que querían títulos profesionales para

sus hijos. Los hijos de estas clases medias de provincia no tenían muchas posibilidades de ascenso social en una economía cerrada, pero por medio de un título universitario podían buscar un empleo en la administración pública o dedicarse a las profesiones libres.

21. Tampoco la profesión de maestro, egresado de una de las Escuelas Normales de reciente creación tuvo mucho éxito en un principio, considerado como trabajo “natural” de mujeres y su título no era universitario. Por ello creció la presión para incorporar los estudios normalistas a la universidad, lo que se logró a finales del siglo XIX.
22. Este auge del sistema educativo llevó a una situación atípica del desarrollo educativo argentino hasta medianos del siglo XX, cuando Argentina pertenecía al grupo de los dieciséis países más avanzados en el desarrollo de recursos humanos en el mundo, por la presencia mucho más masiva de la clase media en los niveles superiores del sistema educativo, a pesar del notable estancamiento económico del país.
23. México vivió una época de prosperidad económica a finales del siglo XIX durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876 a 1910), aunque ésta se acompañó de una distribución de la riqueza en extremo desigual y de un régimen que limitó la libertad de los ciudadanos especialmente en el ámbito político. Los dos pilares de la política económica de Porfirio Díaz fueron la inversión extranjera, sobre todo en la construcción acelerada de ferrocarriles, en la minería, en la fundación de empresas bancarias, en la industria hidroeléctrica, en comunicaciones, en la exportación de petróleo y la transformación de la agricultura regional en una agricultura de exportación por medio de la concentración de las tierras cultivables en haciendas de grandes extensiones.
24. Las inversiones de capital nacional eran escasas y se concentraban en la industria manufacturera para el mercado doméstico (confección textil, fabricación de calzado, papel, loza, vidrio, materiales para la construcción, de cerveza y alcohol, jabón y cigarros). La industria nacional abastecía sobre todo a las nuevas capas medias y bajas urbanas y a la población rural. La política porfirista trastocó toda la estructura social, surgió una burguesía industrial y con ella un proletariado industrial; una burguesía agro-exportadora y enclaves extranjeros, pero también una clase media de profesionales liberales, burócratas, maestros, técnicos, gerentes y funcionarios, todos ellos relacionados con el

ambiente urbano y con un mayor grado de educación. En 1910, 2,4 % de la población (370 mil personas) trabajaron en el ámbito de servicios y el número de académicos, considerados a su vez como miembros de la clase media, llegó a 147 mil personas. Su situación económica era precaria y el ascenso social difícil de lograr. Esto significa que México siguió siendo un país mayoritariamente agrícola y el avance de la clase media era muy limitado. Por ello, la Revolución de 1910 también fue un conflicto entre la clase media estable y la emergente, ya que la primera negó reconocer a la educación institucionalizada como mecanismo social de repartición de posiciones en la práctica política, y así impidió la integración de las partes intelectuales de la clase media en la administración pública.

25. En México, las clases medias a principios del siglo XX representaban una delgada capa intermedia que separaba las clases altas de las bajas y su crecimiento posterior fue estimulado por las exigencias de la tecnología, la expansión de la educación institucionalizada y las funciones del Estado. La educación era el requisito más importante para pertenecer a esta clase social, la mayoría de sus miembros tenían una educación humanista. Más adelante se requirió de jóvenes con una formación científica y las escuelas de comercio empezaron a producir semiprofesionales. De esta manera la exigencia de una educación de calidad se convirtió en la bandera política de las capas medias.
26. Era precisamente la clase media la que tenía suficientes medios y un especial interés para enviar a sus hijos a las universidades para ofrecerles la posibilidad de un ingreso estable y de cierta influencia en la administración estatal. Tomando en cuenta la estructura de clases cerrada e impenetrable, se entiende que la educación superior mexicana se convirtiera en el enemigo del orden establecido. Los miembros de la clase media emergente y la parte establecida de la clase media sacaron de la educación institucionalizada la justificación teórica de su derecho a participar en el poder y la riqueza. A los mecanismos tradicionales de reproducción dentro del sistema de clases sociales existente (herencia, pertenencia racial, casamiento, compadrazgo, corrupción, etc.) se enfrentaban las habilidades intelectuales adquiridas en las instituciones de educación superior. Las limitadas posibilidades de movilidad ascendente requerían a los ojos de la clase media de un mecanismo nuevo de repartición de

poder y bienes; por ello, pusieron una institución social, como la universidad en el centro de sus ambiciones políticas.

27. El carácter ambivalente de la educación institucionalizada, es decir, la justificación de su propia posición privilegiada en la estructura de clase y por el otro lado la exigencia de una mayor participación en el poder y en la distribución de los bienes caracteriza la relación entre clase media y educación superior hasta hoy. Si pesaba más su importancia innovadora dependía del grado de la movilidad posible y del tamaño y a composición de las diferentes partes de la clase media.
28. En Argentina, Hipólito Irigoyen, desde su radical ofensiva contra la hegemonía oligárquica, hasta su muerte, en 1933, luego de asumir dos veces la presidencia del país (1916-1922, 1928-1930), se convirtió en depositario de las esperanzas del argentino medio. Su partido, la Unión Cívica Radical, es un fenómeno de extensión de ideas liberales a las capas sociales que, hasta comienzos del siglo XX, estuvieron marginadas de los eventuales beneficios derivados de la aplicación de esta política y no es una casualidad que es precisamente durante la primera presidencia de Yrigoyen que los estudiantes cordobeses ven una oportunidad para luchar por una reforma universitaria. El apoyo a este conflicto estudiantil y a una reforma de la Universidad de Córdoba, convirtió al presidente en abanderado de las clases medias en contra de los intereses oligárquicos también en las universidades del país.
29. A pesar del aumento de la matrícula y de una cierta diversificación de las carreras, la Universidad de Córdoba mantenía en 1918 los viejos métodos de enseñanza, los viejos planes de estudio y la atmósfera colonial en sus recintos. Todo ello era contrario a una mejor inserción en la estructura económica y un mayor reconocimiento de las capas medias en el plano político y social.
30. Por el contenido de sus exigencias y por expresar las ideas estudiantiles de la época de manera tan brillante, este movimiento estudiantil proyectó su influencia a todos los centros universitarios en América Latina. El detonante había sido la supresión del internado para los alumnos de la carrera de Medicina en el Hospital de Clínicas, pero la amplia organización estudiantil de los años anteriores lo hizo extenderse en poco tiempo. H. Yrigoyen simpatizó con la causa de los estudiantes y los aceptó como aliados para dismantelar la vieja estructura universitaria cordobesa.

31. Los estudiantes se vieron obligados a buscar nuevos aliados y consiguieron el apoyo de las organizaciones obreras. El contacto con las clases populares les hizo ampliar su panorama ideológico y entender la importancia de la extensión universitaria. En la retórica reformista se empezaron a entrelazar la renovación social, la democracia, el laicismo, el anticapitalismo, la solidaridad con las luchas obreras, el latinoamericanismo y el antiimperialismo. Sin embargo, los estudiantes reformistas decidieron después ocuparse solamente de los problemas universitarios e incluir en su Proyecto de Ley Universitaria, la democratización de la enseñanza, la libertad de cátedra, las cátedras paralelas, la docencia libre, la periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, los concursos públicos para la provisión de cargos y la aplicación necesaria del método científico. Todo ello presuponía una autonomía en lo académico sobre la base del rechazo a la otra autonomía vigente hasta entonces: la soberanía fundada sobre una especie de derecho divino.
32. Los estudiantes combatieron la influencia de la Iglesia Católica en la universidad, querían reemplazar el catolicismo por el positivismo científico y el liberalismo económico. Saben que para ello iban a contar con el apoyo de las nuevas clases medias y del proletariado, ya que el catolicismo era la ideología de las oligarquías que controlaba todos los aspectos de la vida cordobesa e impedía en la universidad una enseñanza acorde a su tiempo. Con la reforma de Córdoba se creó una nueva conciencia universitaria y social, se afirmaron los valores, latinoamericanos y se inició el proceso de democratización de las universidades latinoamericanas.
33. El movimiento reformista argentino fue un movimiento espontáneo, sin ideología inicial clara, pero que madura con el avance de la huelga. Había ideas liberal-burguesas, anticlericales, antiimperialistas, socialistas y hasta anarquistas que se mezclaron en la búsqueda de una respuesta americana al problema de la universidad y de la sociedad. Los estudiantes de la Reforma universitaria nunca lograron plenamente una formulación precisa y articulada. Los intentos de formularla se modificaron con el tiempo en función de la dialéctica entre el proceso interno del movimiento universitario reformista y el desarrollo nacional. A través del contacto con las federaciones obreras, las ideas de los estudiantes reformistas adquirieron matices más sociales y superaron su postura romántica, generacional y mesiánica del principio. Sin embargo, esta relación más estrecha

con los problemas sociales los llevó a creer que la sociedad entera se podía cambiar desde la universidad, con los intelectuales como vanguardia ideológica.

34. El movimiento estudiantil en México en 1929 es el último de los movimientos reformistas, después de los movimientos en la Universidad de San Marcos en Lima, Perú, en La Habana, Cuba y en muchas otras universidades del continente. Estalló por causa una reforma a los exámenes anuales, igual que en Córdoba, y llegó a ser un movimiento de grandes dimensiones que puso en una situación crítica al gobierno posrevolucionario y transformó a la Universidad Nacional de México para siempre.
35. La Universidad Nacional, creada en 1910 por el gobierno porfirista, era una institución eminentemente elitista en un país en donde más del ochenta por ciento de la población era analfabeta. Los estudiantes y profesores universitarios, por su extracción social y su preparación dentro del clima de paz social y de desarrollo económico creado por el régimen de Porfirio Díaz, creían en la necesidad de un desarrollo continuo aunque moderado. Como miembros de las clases media y alta, los estudiantes y profesores universitarios capitalinos eran de los grupos comparativamente beneficiados por el sistema. Por ello es explicable su apoyo al mismo, y su rechazo a cualquier intento por modificar radicalmente el *status quo*. En los primeros años de vida de la universidad nacional, hasta 1913, se puede hablar de la época de resistencia de autoridades, profesores y estudiantes al movimiento revolucionario de 1910.
36. Los años veinte fueron los años del acomodo institucionalizante de la Revolución, basado en la Constitución de 1917; fue época de cambios y de fundación de instituciones. Fue la época de búsqueda de la consolidación de un Estado revolucionario y la cada vez mayor presencia de éste en todos los ámbitos de la sociedad; fue también la época de la búsqueda de un proyecto educativo revolucionario y su aplicación en todos los rincones del país y a todos los niveles. También la Universidad Nacional vivía un clima de mayor estabilidad y de apoyo a los proyectos educativos primero de José Vasconcelos y después de Moisés Sáenz.
37. Para el análisis de cualquier movimiento estudiantil, es de suma importancia conocer la organización de los estudiantes anterior al conflicto, en Argentina tenemos actividades organizativas estudiantiles desde principios del siglo XX abarcando todos los países del Cono Sur, es decir es una organización más allá

de la fronteras argentinas. En México, la organización estudiantil de la misma época se refiere a las instituciones de la ciudad de México y después abarca a todo el país, en los dos casos no se pueden menospreciar las relaciones internacionales de los jóvenes de la época, sobre todo entre las universidades latinoamericanas pero también más allá del continente. El Congreso Internacional de Estudiantes que se llevó a cabo en la ciudad de México en 1921 con apoyo decidido de José Vasconcelos, es sólo un ejemplo de esto.

38. Para los años veinte, los estudiantes mexicanos estaban completamente incorporados a las tareas de extensión universitaria y defensores de las ideas de la Revolución Mexicana, mostraron con sus actividades el fervor revolucionario de la década. Esto significa que a principios de 1929, nos encontramos con una sólida organización estudiantil, dirigida desde la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, todavía no con fines políticos sino más bien con fines de alfabetización y de extensión de la cultura. De allí no esta lejos utilizar esta organización para mantener una huelga en la Universidad Nacional de casi dos meses.
39. Los movimientos estudiantiles estallan normalmente en un momento político especial o difícil, como lo hemos visto en Argentina. También en México, el año de 1929 es difícil para el gobierno: el asesinato del candidato a la presidencia, Álvaro Obregón, el fin de la Guerra Cristera, el último levantamiento armado de la Revolución, la rebelión escobarista, la candidatura de José Vasconcelos a la presidencia como representante de las clases medias urbanas, y los primeros pasos para centralizar el poder del grupo revolucionario en un partido, hacen aparecer este año como especialmente difícil. Lo único que no necesitaba el gobierno era un movimiento estudiantil de grandes dimensiones.
40. Los proyectos educativos de los últimos dos gobiernos posrevolucionarios, el de Álvaro Obregón y el de Plutarco Elías Calles, privilegiaron en sus discursos pero también en los hechos la alfabetización de la población mexicana y la educación básica y secundaria, la Universidad Nacional en cambio no era de su especial interés, por ello los problemas de la institución con el gobierno Calles. Sin embargo, en la Universidad se encuentran los hijos de las nuevas clases medias y también los profesores, exitosos en sus profesiones, son miembros de la misma clase social. Es obvio que no van a permitir ver truncados sus futuros éxitos profesionales por una educación universitaria precaria.

41. Aunado a todo esto hay que considerar el constante crecimiento en la matrícula, la falta de presupuesto, el desorden en la Facultad de Derecho, y la larga historia de la exigencia de una autonomía universitaria en los círculos universitarios, que data desde el primer proyecto de una universidad para México, elaborado por Justo Sierra.
42. Si bien el movimiento estudiantil de 1929 no es un movimiento por la autonomía universitaria, las peticiones estudiantiles se referían más bien a asuntos más inmediatos y entre ellos la autodeterminación universitaria, también hay que decir que autonomía universitaria era un asunto discutido e impulsado desde hace mucho, reforzado por el movimiento estudiantil de Córdoba en Argentina.
43. La nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma abre el camino al desarrollo de una institución de educación superior moderna en el país, aún cuando faltaron todavía algunos años para que la universidad más importante del país recibiera una estructura adecuada a sus tiempos.

FUENTES

1.- Bibliografía

- AJO, G. y Sainz de Zuñiga, C.M., *Historia de las Universidades Hispánicas*, tomo II, CSIC, Madrid, 1958.
- ALBA, Francisco, “Mortalidad”, en: *Dinámica de la población de México*, El Colegio de México, México, 1970.
- “La población en un sistema sociopolítico en crisis: México antes de la Revolución” en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol 5, no. 3, sept.-dic.1990, El Colegio de México, México, 1990.
- ALONSO, Paula, “La Unión Cívica Radical: fundación, oposición y triunfo (1890-1916)”, en: Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, tomo V, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2000.
- ALVARADO, María de Lourdes “La Universidad entre la tradición y el cambio.1833”, en: Alvarado, Lourdes (coord.), *Tradicción y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, Miguel Angel Porrúa, México, 1994.
- “La Universidad en el siglo XIX”, en Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU-UNAM- Plaza y Valdés, 2001.
 - “La Universidad en el siglo XIX” en: Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 2001.
 - “La Universidad Nacional de México en tiempos del Centenario” en: Guedea, Virginia (coord.), *Asedios a los centenarios (1910 y 1921)*, FCE y UNAM, México, 2009.
 - “El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones” en: Alvarado, María de Lourdes, *Tradicción y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, México,1994.
 - “Reconsideración sobre los orígenes de la Universidad Nacional de México”, en: *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, CESU-UNAM, México 1986.

- ARCE Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934", en: Vázquez, Josefina, *Ensayo sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México 1981.
- ATTOLINI, José, *Las finanzas de la universidad a través del tiempo*, Escuela Nacional de Economía-UNAM, México, 1951.
- AZUELA, Salvador, *La aventura vasconcelista, 1929*, ed. DIANA México, 1980.
- BASSOLS, Narciso, "Discurso de apertura de las clases en la Facultad de Derecho el 20 de febrero de 1929", en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, tomo V, nos. 1, 2, 3, enero-marzo de 1929, UNAM, México.
- BATAILLON, Marcel, *Erasmus y España*, tomo I, FCE, México, 1950.
- BAUMGARTNER, Hans Michael und RÜ en, Jörn, *Seminar: Geschichte und Theorie*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 98, Frankfurt, 1976.
- BENNER, Dietrich, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Juventa, Weinheim und München 1990.
- BIAGINI, Hugo B., "Redes estudiantiles en el Cono Sur" en: Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 2006.
- BOECKH, Andreas, "Alte und neue Formen der Armut", en: Bodemer, Klaus, Pagni, Andrea, Waldmann, Peter (editores), *Argentinien heute, Politik, Wirtschaft, Kultur*, Bibliotheca Ibero-Americana, Vervuert Verlag, Frankfurt, 2002.
- BOTTOMORE, Thomas B., Bolte, Karl Martin, Recker, Helga, Horstmann, Kurt, "Soziale Schichtung und Mobilität", en: König, René (ed.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 5*, Stuttgart, 1976.
- BRAUDEL, Fernand: "La larga duración", en: Braudel, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*, Alianza, España, 1984.
- CARBAJAL, Ángel, *Algunas noticias sobre el movimiento estudiantil en México*, Fondo Escuela Nac. de Jurisprudencia, caja 58, exp. 901, AHUNAM.
- CÁRCANO, Ramón J., "La reforma de la enseñanza superior", en: *Estudios*, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba, num. 7-8, junio 1996.
- CASANOVA, Cardiel, Hugo, *El gobierno de la Universidad española*, Tesis de doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

- CASTRO Leal, Antonio, "Discurso de la apertura de los cursos universitarios", 20 de febrero de 1929, en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, tomo V, nos. 1, 2, 3, enero-marzo 1929, UNAM, .
- CHIROLEU, Adriana R., "La Reforma Universitaria", en: Falcón, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Nueva Historia Argentina, tomo VI, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000.
- CHRISTOPHE, Charle y Jürgen Schriewer: *Prosopographie und Vergleich und ihr Beitrag zur europäischen Hochschulgeschichte*, en: Jürgen Schriewer, Edwin Keiner, Christophe Charle (ed.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen, Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, Peter Lang Verlag, Frankfurt, Berlin, Bern, New York 1993.
- CLARK, Burton R., *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Porrúa-UNAM, México 1997.
- COBBAN, A, "Universities: 1100-1500", en: Clark, Burton y Neave, G. (de.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Pergamon Press, Londres 1992.
- CÓRDOBA, Arnaldo: *La ideología de la revolución mexicana*, México, 1973.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Miño y Dávila ed., Buenos Aires, 1996.
- CUNEO, Dardo, "Extensión y significado de la reforma universitaria", en: Cuneo, Dardo (coord.), *La reforma universitaria*, Biblioteca Ayacucho num. 39, Caracas, s.f., p. XI.
- DAHRENDORF, Ralf, *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, 1957.
- DEVOTO, Fernando, *Historia de la Inmigración en la Argentina*, ed. Sudamericana, Buenos Aires 2003.
- DÍAZ y de Ovando, Clementina, *La Escuela Nacional Preparatoria I y II - Los afanes y los días (1867-1910)*, UNAM, México, 1972.
- DUCOING, Patricia, *La pedagogía en la Universidad Nacional de México, 1881-1954*, 2 tomos, CESU, UNAM, México, 1990.
- ELLWEIN, Thomas, *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Fourier Verlag, Wiesbaden 1997.
- ENDREK, Emiliano S., *Notas sobre la Universidad Nacional de Córdoba en el período colonial (1614-1810)*, Cuadernos de Historia no. 14, Junta Provincial de Historia de Córdoba, Córdoba, 1992.

- FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del aguila*, UNAM, México, 1989.
- FERNÁNDEZ, María del Carmen, Moscatelli, Mirta, “Ciudadanía y educación en el proceso de formación del estado nacional”, en: Ascolani, Adrián (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, ed. Del Arca, Rosario, 1999.
- FICHTE, Johann Gottlieb “Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias”, en: *La idea de la universidad en Alemania*, Universidad de Montevideo-Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.
- FINKEL, Sara “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930”, en: Labarca, Guillermo y otros, *La educación burguesa*, ed. Nueva Imagen, México, 1978.
- “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino-1880/1930, en: Labarca, Guillermo y otros, *La educación burguesa*, ed. Nueva Imagen, México, 1978.
- FLITNER, Andreas “Vorwort” en: *Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, Klett-Cotta, Ullstein, Frankfurt, 1984.
- FOLLARI, Roberto, “La declinación de la educación en Argentina: de vanguardia civilizadora a rutina irrelevante (1880-1980)” en: Roig, Arturo (comp.) *Argentina del 80 al 80, Balance social y cultural de un siglo*, UNAM, 1993, Serie Nuestra América..
- FUENTES Muñoz-Ledo, Luisa, *The middle class and democracy in Latin America: Argentina, Brazil and Mexico*, Tesis de doctorado, Stanford University, Ann Arbor, 1987.
- GALVÁN, Luz Elena y Quintanilla, Susana: *Historiografía de la Educación*, Cuaderno 28, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.
- GARCIADIEGO, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, CESU-UNAM, El Colegio de México, México, 1996.
- “El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones”, en: Alvarado, Lourdes(coord.), *Tradición y Reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM, Porrúa, México, 1994.
- GARCÍA Verástegui, Lia, *Del proyecto nacional para una universidad en México 1867-1910*, CESU-UNAM, México, 1984.

- GEISLER, Rainer “Kein Abschied von Klasse und Schicht”, en: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, año 48, no. 2, junio, 1996, ed. Westdeutscher Verlag, Köln
- GONZALBO, Aizpuru, Pilar, *Historia de la Educación en la Epoca Colonial*, El Colegio de México, México 1995.
- “El enfoque histórico en el estudio de la universidad”, en: Varios autores, *Encuentro Académico - XX Aniversario CESU*, CESU-UNAM, México, 1997.
- GONZÁLEZ Cosío, Arturo, *México: cuatro ensayos de sociología política*, UNAM, México 1972.
- Arturo, *Historia estadística de la universidad 1910-1967*, UNAM, México 1968.
- GONZÁLEZ del Rivero, Bertha Elena, *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*, CESU, UNAM, México, 1989.
- GONZÁLEZ, González, Enrique, “Privilegios corporativos versus patronato real: el surgimiento de las universidades americana en la época colonial “ en: Nóvoa, António, *et. al.*, (eds.), *Hacia una Historia de la Educación Colonial*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, Porto y Lisboa 1996.
- “La fundación de Universidades en tierra de conquista: el caso de Granada (siglo XVI)”, en: *Università in Europa, Le istituzioni universitarie dal Medioevo ai nostrigiorni*, A. Romano, (ed.), Messina.
 - “Estudios sobre historia de la universidad colonial”, en: Encuentro Académico - XX Aniversario del CESU, Varios autores, CESU-UNAM, México, 1997.
 - *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, *Crítica de La Real Universidad de México*, CESU-UNAM, México, 1991.
- GONZÁLEZ, Luis, “El liberalismo triunfante”, en: *Historia General de México*, El Colegio de México, México 1981.
- GRACIARENA, Jorge, Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina, ed. Paídos, Buenos Aires, 1967.
- GROUSSAC, Paul, “El estado actual de la educación primaria en la República Argentina; sus causas, sus remedios”, en: *El Monitor de la Educación Común*, no. 738, junio 1934, citado por Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en*

- la Argentina (1880-1900)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1970.
- GRUNDMANN, Herbert, *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*, Darmstadt, 1964.
- HOBBSAWN, E.J., *From social history to the history of society*, London 1971.
- HOSELITZ, Bert F. "Wirtschaftswachstum und sozialer Wandel in Lateinamerika" en:
 – *Wirtschaftliches Wachstum und sozialer Wandel*, Berlin, 1969.
- HOULE, Gilles: "Common Sense as a Specific Form of Knowledge: Elements for a Theory of Otherness", en: Simeoni, Daniel and Diani, Marco, *Biographical Research, Current Sociology*, Vol. 43, Num.2/3, Autumn/Winter
- HUMBOLDT, Wilhelm von "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin", en: *Anrich, Ernst, Die Idee der Deutschen Universität*, Hermann Gentner Verlag, Darmstadt, 1956.
 – "La situación de la universidad" en: Bonveccio, Claudio (ed.), *El mito de la universidad*, UNAM-Siglo XXI, México, 1991, p.77. Humboldt, Guillermo de "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín" en: *La idea de la universidad en Alemania, Universidad de Montevideo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.
- JOHNSON, John J., *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*, Librería Hachette S.A., Buenos Aires, 1961.
- KAESTLE, Carl F.: "Standards of evidence in historical research: how do we know when we know?", en: *History of Education Quarterly*, Fall, 1992.
 – "Introduction to Special Issue on the History of Literacy", en: *History of Education Quarterly*, vol.30, No.4, Winter 1990, Indiana University, Bloomington, USA.
- KAPLAN, Marcos, "Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)", en: Witker, Jorge, (coord.), *La autonomía universitaria en América Latina*, vol. II, Colección de Publicaciones del Cincuentenario de la Autonomía de la UNAM, México 1979.
- KONETZKE, Richard y Kellenbenz, Hermann (eds.), *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, Band 5, Böhlau Verlag Köln, 1968.
- KRAUZE, Enrique, *Historia de la Revolución Mexicana no.10: "La reconstrucción económica"*, El Colegio de México, 1977.

- *La reconstrucción económica*, tomo 10, Historia de la Revolución Mexicana, El Colegio de México, México, 1977.
- LAJOUS, Alejandra, *Los orígenes del partido único en México*, UNAM, México, 1981.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, 1981.
- LEAL, Juan Felipe, *La burguesía y el estado mexicano*, Ediciones El Caballito, México, 1972.
- LENSKI, Gerhard, *Macht und Privileg. Eine Theorie der sozialen Schichtung*, Suhrkamp, Frankfurt 1977, p. 12.
- LOAEZA, Soledad, *Clases medias y Política en México - La querrela escolar 1959-196*, El Colegio de México, México, 1988.
- LE GOFF, Jaques y Nora, Pierre (ed.), *Hacer la historia*, vol.I, México, 1985.
- "Writing Historical Biography Today", en: Simeoni, Daniel and Diani, Marco (ed.): *Biographical Research*, Current Sociology, Journal of the International Sociological Association, Vol. 43, No.2/3, 1995.
- LERNER, Berta y Rolsky, Susana, *El poder de los presidentes, alcances y perspectivas (1910-1973)*, Instituto Mexicano de Estudios Políticos, México, 1976.
- LERNER, Berta y Rolsky, Susana, *El poder de los presidentes*, México, 1976.
- LIERNUR, Jorge Francisco, "La construcción del país urbano", en: Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, tomo V, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 2000.
- LIPSET, Seymour, Martin, "Bemerkungen zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaften" en: Topitsch, Ernst, *Logik der Sozialwissenschaften*, Kiepenheuer & Witsch, Berlin, Köln, 1971.
- LÓPEZ de la Parra, Manuel, *La Universidad Nacional y su primer rector Joaquín Erguía Lis (1910-1913)*, trabajo inédito.
- LUDZ, Peter Christian (ed.), *Soziologie und Sozialgeschichte*, Sonderheft 16, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln 1972.
- MANGAN, James Anthony *The Games Ethic and Imperialism: Aspects of the Diffusion of an Ideal (1986)*; y *The Cultural Bond: Sport, Empire, Society (1992)*.
- MARIÁTEGUI, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, ed. Solidaridad, México, 1969.
- MARSISKE, Renate "La universidad alemana de 1810 - ¿Reforma o fundación? -" en: Gonzalez, Enrique (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Luna*, CESU-UNAM, 1996.

- “Docencia y Extensión de la cultura: la Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución, en: Alba, Alicia de, *Siglo XXI: Rasgos y contornos del curriculum universitario*, CESU-UNAM, en prensa.
- “La educación básica y los gobiernos posrevolucionarios en México 1920-1928”, en: *Pensamiento Universitario*, CESU-UNAM, México, 1988.
- *Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)*, tesis de maestría en sociología, Fac. Ciencias Pol. Y Sociales, UNAM, 1994.
- “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en : Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 2006.
- “La organización académica y administrativa de la Universidad Nacional en vísperas de su autonomía”, en: *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, Cesu, UNAM, México 1986.
- "Historia y sociología", en: Marsiske, Renate, *Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)*, Tesis de Maestría, Fac. de Cienc.Pol. y Sociales, UNAM, México, 1994.
- “La educación básica y los gobiernos postrevolucionarios en México, 1920-1928”, *Pensamiento Universitario*, CESU, UNAM, México, 1998
- MARTÍNEZ Díaz, Nelson, *Hipólito Yrigoyen, el radicalismo argentino*, Biblioteca Iberoamericana, eds. Anaya, Madrid, 1988.

MENDIETA y Nuñez, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1975.

MENEGUS, Bornemann, Margarita, “La Real y Pontificia Universidad de México y los expedientes de limpieza de sangre”, en: Peset, Mariano y Albiñana, Salvador (ed.), *Claustros y Estudiantes. Congreso Internacional de Historia de las Universidades Americanas y Españolas en la Edad Moderna*, 2 tomos, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia, España, 1989.

MENESES Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, ed. Porrúa, México, 1983.

MEYER, Jean, *La Cristiada*, Siglo XXI, México, 1975.

MICHELENA, Silva, *et. al*, *Universidad, dependencia y revolución*, Siglo XXI, México, 1970.

- MILLS, C.W., *La imaginación sociológica*, FCE, México, 1961. En Alemania representa este enfoque sobre todo Ralf Dahrendorf y muy específicamente su libro: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München, 1968.
- MOLINAR Horcasitas, Juan Francisco, *La autonomía universitaria de 1929*. Tesis profesional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México, 1981.
- O’GORMAN, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, Pensamiento Universitario No.62, UNAM, México 1986,
- ORDORICA, Manuel y Lezama, José Luis, “Consecuencias demográficas de la Revolución Mexicana”, en: *El Poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, CONAPO- Secretaría de Gobernación, México, 1993, tomo IV.
- ORTEGA y Gasset, José, *El tema de nuestro tiempo*, Revista de Occidente, Madrid 1928, 2, ed., Porrúa, México 1985.
- PÉREZ, Puente, Leticia (coord.), *De Maestros y Discípulos. México: siglo XVI-XIX*, CESU-UNAM, México, 1998.
- PÉREZ San Vicente, Guadalupe, *La extensión universitaria*, tomo I, Vol. VI de la Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, UNAM, México 1979.
- PESET, Mariano; Albiñana, Salvador (ccords.), *Claustros y Estudiantes. Congreso Internacional de Historia de las Universidades Americanas y Españolas en la Edad Moderna*, 2 tomos, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia, España, 1989.
- “Historia cuantitativa y población estudiantil”, en: Menegus, Margarita y González, Enrique (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y Fuentes*, CESU-UNAM, México 1995.
 - “El recuento de los libros de matrícula de la Universidad de México”, en: Ramírez, Clara Inés y Pavón, Armando (comp.), *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, CESU-UNAM, México, 1996.
- PINTO, Mazal, Jorge, *La autonomía universitaria*, UNAM, 1974.
- PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina, siglo XXI*, México, 1978.
- PUIG Casauranc, J.M, “Mensaje por radio, el 6 de diciembre de 1924”, en: Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo III, No.8, enero 1925.

- PUIG Casauranc, J.M, “Mensaje por radio, el 6 de diciembre de 1924”, en: *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, No.8, enero 1925.
- QUIJADA, Mónica, “La Nación reformulada: México, Perú, Argentina”, en: Annino, A., Castro Leiva, L., Guerra, F.-X., *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Forum Internacional des Sciences Humaines, IberCaja, Zaragoza, 1994.
- RASHDALL, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Oxford University Press, Londres, 1987.
- *The Universities of Europe in the Middle Ages*, ed. por F.M. Powicke y A.B. Emden, Oxford University Press, London, 1958, Vol. 1.
- RATINOFF, Luis, “The New Urban Groups: The middle Classes”, en: Lipset, Seymour Martin and Solari, Aldo (ed.), *Elites in Latin America*, New York 1967.
- REITHMEIER, Dieter, *Mittelschicht und institutionalisierte Bildung in Lateinamerika. Das Beispiel Mexiko*, Profil Verlag, München, 1984.
- REYNA Bernal, Angélica, “El pensamiento y la política poblacionista en el México de la primera mitad del siglo XX” en: *El Poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica*, CONAPO-Secretaría de Gobernación, tomo IV, México, 1993.
- RODRIGUEZ, Cruz, Agueda María, *Salmantica Docet. La Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, tomo I, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1977.
- RODRIGUEZ Sala, María Luisa, *El científico como productor y comunicador: el caso de México*, UNAM, México, 1982.
- ROMERO, Luis Alberto, *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*, FCE, México, 1994.
- RUIZ, Ramón, Eduardo, *México 1910-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, FCE, 1972..
- STICHWEH, Rudolf, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Suhrkamp, Frankfurt, 1991.
- STEGER, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, FCE, México, 1974.
- “The European Background”, en: Maier, Joseph and Weatherhead, Richard W., *The Latin American University*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1979.

- SCHERZ García, Luis “Die Rolle der Universität in der sozialen Umwandlung Lateinamerikas”, en: Steger, Hanns-Albert (ed.), *Grundzüge des lateinamerikanischen Hochschulwesens*, Baden-Baden 1965.
- SOTELO, Ignacio, *Sociología de América Latina*, ed. Tecnos, Madrid, 1975.
- SVAMPA, Maristella, *El Dilema Argentino: Civilización a Barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, ed. El cielo por asalto, Buenos Aires, 1994.
- SÁENZ, Moisés, “Algunos aspectos de la educación en México”, en: Loyo, Engracia, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, Antología, SEP, México, 1985.
- SÁNCHEZ Cordero, Jorge A., “La administracion del patrimonio universitario. Un presupuesto de la autonomía universitaria, en: Varios Autores, *La autonomía universitaria en México*, Vol. I, selección Cincuentenario de la autonomía de la UNAM, México, 1979.
- SOLARI, Aldo E, *Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina*, Deslinde No.13, UNAM, México, 1972.
- SILVA Herzog, Jesus, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, Siglo XXI, México, 1974.
- SIERRA, Justo, “El gobierno y la universidad Nacional”, en *La Libertad*, 25 de marzo, 1881, México.
- SZTOMPKA, Piotr, "The Renaissance of Historical Orientation in Sociology", *International Sociology*, Vol.I, Num.3, sept. 1986, Cardiff, United Kingdom, p.321.
- SCHRIEWER, Jürgen: "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts", en: Schriewer, Jürgen/Holmes, Brian (ed.): *Theories and Methods in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt, 1992.
- TABOADA, Eva, *El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano 1920-1940*, tesis de maestría, DIE-IPN, 1982.
- TANCK de Estrada, Dorothy, “Tensión en la torre de marfil” en: varios autores, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, El Colegio de México, México 1981.
- “La educación en el virreinato de Nueva España”, en: Delgado Criado, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, tomo 2, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

- TÜNNERMANN, Carlos, *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978*, ed. Centroamericana, Costa Rica, 1978.
- TABOADA, Eva, *El proyecto cultural y educativo del estado mexicano 1920-1940*, tesis de maestría, Departamento de Investigación Educativa, Instituto Politécnico nacional, México 1982.
- TILLY, Charles: "Clio and Minerva", en: Mc Kinney, J.C. and Tiryakian, E.A., *Theoretical Sociology*, 1970.
- VILLEGAS, Abelardo "El liberalismo mexicano" en: *Estudios de historia de la filosofía*, UNAM, México, 1980; Hale, Charles A., *El liberalismo en la época de Mora (1821-1853)*, Siglo XXI, México, 1985.
- VASCONCELOS, José, "Argentina", en: Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, ed. Olimpia, México, 1983.
- VAUGHAN, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, SEP-ochentas No. 28, México, 1982.
- VIÑAO Frago, Antonio, "Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones", Ponencia, II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Universidad de Campinas, S.P., Brasil, sept. 1994.
- WEBER, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft, 2. Halbband*, Kiepenheuer & Witsch, Köln, Berlin, 1956.
- "Azketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist", en: Weber, Max, *Soziologie, weltgeschichtliche Analysen, Politik*. Stuttgart, 1964.
- WITTRAM, Reinhard "La universidad y lo problemático de sus tradiciones" en: Varios autores, *La universidad: ensayos de autocrítica*, Ed. Sur, Buenos Aires 1966.

2. - Publicaciones periódicas

El Universal, 1. enero 1920 – 31. diciembre 1919

Excelsior, 1. enero 1920 – 31 de diciembre 1929

Boletín de Educación Pública, 1924-1928

Boletín de la Universidad, 1924-1928

3.- Archivos

Archivo Histórico de la Universidad de Córdoba, Argentina:

Fondo: Reforma Universitaria

Archivo General de la Nación:

Archivo Incorporado Emilio Portes Gil

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública:

Fondo: Universidad Nacional de México

Archivo Elías Calles Anexo:

Fondo: Soledad González

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México:

Fondo: Universidad Nacional, ramo: Consejo Universitario, Rectoría, Departamento de Administración

Fondo: Escuelas Nacionales, ramo: Escuela Nacional de Jurisprudencia

Fondo: Ezequiel A. Chávez, ramo: Universidad