



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**La descentralización en la UNAM desde una
perspectiva académica (caso ENEP's - FES)**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIA POLÍTICA
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

P R E S E N T A :

DEMETRIO MEDINA GALLEGOS

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA LINCE CAMPILLO



MÉXICO, D.F. 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Esta Tesis fue realizada con apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el proyecto PAPIIT “La Hermenéutica como herramienta metodológica para la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades” (IN305411-3) coordinado por la Dra. Rosa María Lince Campillo.

Agradecimientos

A mis padres, Hilda y Rafael, por todo su cariño y comprensión.

A mi hermano Fernando, quien me ha demostrado que detrás de un buen zape, hay también un buen consejo.

A mi abuela Elena, por enseñarme con sus actos el valor de la paciencia.

A mi asesora Rosa María, maestra, consejera y universitaria en toda la extensión de la palabra.

A mis sinodales, quienes con sus aportaciones ayudaron a completar este trabajo.

Tabla de Contenidos

Introducción	4
Capítulo I- La UNAM: Sus orígenes y la vigencia de su razón histórica frente al conocimiento	7
Tradición universitaria.....	10
El discurso sierrista en la conformación del espíritu universitario	16
La Autonomía	26
Capítulo II- La democratización de la educación superior como principio del proyecto de descentralización en la UNAM	43
La transformación social y la transformación de sus espacios	46
La política echeverrista y la reforma educativa	49
La Universidad en el discurso democrático.....	52
Los orígenes de la descentralización.....	55
La desconcentración: un proyecto, dos posibilidades (González Casanova y Guillermo Soberón).....	57
La descentralización en la figura de las ENEP's.....	62
Capítulo III- La desconcentración diferenciada: el caso de las FES	71
La Descentralización como consecuencia de la Centralización.....	72
De las diferencias entre Desconcentración y Descentralización.....	77
La descentralización en la UNAM: Sus causas, sus fines y sus particularidades.....	78
¿Descentralizados? o sólo desconcentrados	82
El conocimiento como patrimonio a desconcentrar	84
El peso académico de las FES desde sus estadísticas.....	86
Docencia + Investigación: El eslabón débil de las FES.....	94
Los significados del mérito académico y la poca presencia de las FES	104
Los criterios detrás de la nominación- selección del emeritazgo y el PUN.....	115
Conclusión	124
Bibliografía	130

Introducción

El escrutinio de los rumbos que han definido el curso de la descentralización al interior de la UNAM a lo largo de casi cuarenta años, sus alcances y sus logros- expuestos en la figura de las FES-suponía un ejercicio tan vasto y extenso como el sinnúmero de factores que han intervenido en el desarrollo de sus procesos, los cuales resultan tan complejos y diversos como las formas políticas, administrativas, jurídicas y académicas que acarrea consigo la enorme labor universitaria en su conjunto.

A pesar de esto, el sentido de la descentralización en la UNAM no habita en las evidencias que arrojaría un estudio exhaustivo de cada uno de estos elementos, sino en el verdadero valor de los mismos sobre la imagen de una descentralización entendida desde la propia Universidad, desde sus formas más intrínsecas y los argumentos bajo los cuales ésta encuentra su razón de ser.

De esta manera, el resultado final del presente trabajo de investigación surgió como consecuencia del peso decisivo, que sin saberlo en un principio, tendría esta lógica en la orientación de su estudio y las prerrogativas de su análisis: Pensar en la UNAM y su descentralizan desde una perspectiva académica.

Por ello, los significados que encierra esta descentralización debían ser explicados a partir del espíritu que encauza la Universidad así como las responsabilidades que brotan de su deber casi congénito frente al conocimiento.

En ese afán por reconstruir esta razón histórica, fue necesario profundizar en los orígenes del pensamiento universitario, así como en la evolución de las causas, tanto morales como intelectuales, que han acompañado a esta institución desde su concepción hasta nuestros días.

Reflexionar sobre tales sustancias representaba asimismo el reconocer la vigencia de sus principios, los que perviven en el discurso de aquellos que han forjado el nombre de esta Universidad, en las voluntades de los que han custodiado su tradición académica y en algunos esoterismos sólo comprensibles por aquellos que han tenido la oportunidad de pertenecer a ésta, nuestra “máxima casa de estudios”.

Cabe aclarar, que a través de estos razonamientos no se pretende generar una visión idealizada de la Universidad, pero si se busca reafirmar la importancia que ha tenido para esta institución el mantenerse fiel a una personalidad, desde la cual, ha logrado trascender más allá de los continuos cambios del entorno político y los intereses que este conlleva.

El propio pasado no nos dejaría mentir sobre el hecho de que la Universidad es un espacio político en sí mismo. La historia de la UNAM se encuentra inscrita en buena medida en el desarrollo de sus pugnas internas y en el debate ideológico que se ha sostenido entre las diversas perspectivas que existen en torno a los propósitos que debiera perseguir esta Universidad. Sin embargo, la UNAM ha sabido ser congruente con una misma filosofía desde la reminiscencia de sus propios fundamentos, siendo evidentemente los que provienen de su incansable compromiso académico.

Bajo tales consideraciones, ¿fue la descentralización de la UNAM, un proceso concebido a partir de los fines académicos que sustentan a esta Universidad?

En este sentido, el estudio que se expone a lo largo de estas páginas, tiene la intención de profundizar sobre las causas que desencadenaron la descentralización y los efectos que tuvo en la consolidación de un proyecto que culminó con la construcción de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ahora Facultades de Estudios Superiores.

No obstante, la presencia que actualmente juegan estos espacios desconcentrados al interior de la Universidad, el peso académico que desempeñan y la distancia que existe entre los mismo y el centro, entendiendo a este último como Ciudad Universitaria, nos invita a reflexionar asimismo sobre los desenlaces de esta descentralización y los logros que se obtuvieron a través de ésta.

Debido a la naturaleza de sus propósitos, la interpretación de las evidencias que en esta tesis se presentan, se encuentran inferidas, como lo hemos venido señalando, desde el significado que guardan dentro de la UNAM.

Con ello no se pretende excluir aquellos ajenos a la Universidad de lograr profundizar en sus contenidos, pero sí ambiciona despertar en sus lectores, principalmente en los universitarios, una mayor conciencia sobre la importancia de reflexionar hoy en día sobre la UNAM, ya que al hacerlo, ésta habrá también de reencontrarse con el espíritu de donde precisamente emana su causa tan especial.

Capítulo I- La UNAM: Sus orígenes y la vigencia de su razón histórica frente al conocimiento

El conocimiento es en esencia un testimonio abstracto y particular del mundo, que habrá de ser entendido desde la especificidad del contexto bajo el cual es concebido y que claramente se relaciona con las diferentes formas que adopta el mismo.

No es posible separar el pensamiento de su tiempo, su espacio y sus actores si es que queremos comprenderle en su conjunto. Sin embargo, el verdadero valor de estos conocimientos privativos, no reside en la complejidad que guarda su elaboración, sino en su contribución dentro la edificación de las grandes estructuras del saber. Más allá de su aparente insignificancia todas sus formas son válidas, ya que es precisamente la consecución de tales casualidades y peculiaridades, la que constituye los bríos del conocimiento universal y sus contenidos, a pesar de lo preciso de su origen.

De nada sirve el intelecto si no puede trascender más allá de quien lo produce, dejándonos en claro que el conocimiento es justamente la combinación de estos pequeños fragmentos, complementarios y disímiles, que conforman en su totalidad el mundo de las ideas, sus patrones y sus límites.

Mediante el procesamiento de nuevos conocimientos se traza igualmente el encuentro de nuevas realidades, sobre las que se inscribe la base de la cultura. La suma de éstas, marca un continuo desarrollo en el pensamiento, que emerge como una pirámide que se establece desde la premisa de que sólo a través del estudio de las formas anteriores del conocimiento podrán esclarecerse las expresiones actuales del mismo.

Las transformaciones sociales son una derivación de una constante renovación del saber, cuyos cimientos se establecen desde el legado de lo ya explorado. De esta manera se crea entre conocimiento y cultura una relación simbiótica, en la que una explica a la otra. Los modos en los que se formula el conocimiento habrán de ser una consecuencia del hombre y

su circunstancia, del sujeto condicionado por aquello que le rodea y que a su vez le define, siendo éste un efecto de su presente y de la herencia que marca su tradición. La acción del hombre frente a su entorno está inscrita en los cánones que imponen la cultura y los rasgos que definen su cosmovisión, de una mutua interpretación del mundo acuñada en sociedad que se enuncia en la búsqueda de un mismo destino común.

La situación es el mundo, el hábitat concreto, la atmósfera histórica en la que las prácticas sociales adquieren su razón de ser [...] pero, la situación no es ni puede ser estática, porque es el escenario de la acción creadora del hombre.¹

La Universidad, ha adquirido desde sus orígenes la responsabilidad de convertirse en un lugar destinado al culto del aprendizaje y la enseñanza, instituyéndose como el máximo recinto donde conocimiento y cultura se unen.

Tal y como Justo Sierra lo describía, la Universidad, es “obra inmensa de la cultura”. En ella, coexisten los atrevimientos de la labor científica, la incansable tarea de las humanidades frente a la búsqueda de la verdad y las diversas representaciones de la realidad expuestas en el arte, todas ellas fundadas sobre una herencia de valor infinito.

La cultura toda es obra del impulso de unificación, de reunión de lo diverso, de concentración de los opuestos, y la Universidad, desde sus orígenes hasta nuestros días, es también ya en su nombre unificadora.²

La acción universitaria en su conjunto, incide de manera fundamental en la formación de sujetos sociales y sus inercias en la construcción de la cotidianeidad. De igual forma, en sus aulas se libera el pensamiento crítico, se estimula la formulación de nuevos proyectos que mejoren y faciliten al desenvolver social, y se plantean nuevos caminos en la persecución

¹ Landa, Josu, La idea de Universidad de Justo Sierra, UNAM, México, 1998, p.19.

² Fragmento del discurso del Dr. Jorge Carpizo McGregor durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1987), en: Premio Universidad Nacional 1985-1997, Nuestros Maestros, UNAM, México, p.99.

de los objetivos que nos unen como colectividad. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.³

El quehacer intelectual, fruto del ejercicio académico que se elabora en las universidades, juega un doble papel social: tanto en la formación de profesionistas que habrán de convertirse en miembros activos de su comunidad; como también, el de velar por el cumplimiento de las obligaciones que se desprenden de su posición privilegiada frente al saber universal, la búsqueda de nuevos conocimientos y la divulgación de los mismos.

Desde su inicio, el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, motivo que convoca en esta ocasión a la reflexión de este trabajo, puede enmarcarse dentro de los argumentos anteriormente descritos. Sin embargo, esta institución no sólo ha cargado con la obligación de establecerse como el eje central del conocimiento en nuestro país, sino también ha sido primordial en el desarrollo de la vida nacional y de algunos de sus procesos.

La Universidad Nacional Autónoma de México destaca como un actor único del espíritu nacionalista, generando desde sus espacios un compromiso ante la sociedad como muy pocas instituciones podrían vanagloriarse de hacerlo. Varias universidades han jugado un rol muy importante en la organización de las ciudades que las albergan.

Sin embargo, la UNAM es un actor desprendido de la historia, que debido a su trascendencia se ha transformado paralelamente en un elemento determinante en la construcción de la misma. Rasgo relevante de su carácter es ser “depositaria de un rico legado intelectual y moral que varias generaciones, a su paso, han acrecentado y renovado”.⁴

³ Valadés, Diego, La Universidad Nacional Autónoma de México. Formación, estructuras y funciones, Comisión Técnica de la Legislación Universitaria, UNAM, México, 1974, p.45.

⁴ Fragmento del discurso del Dr. Ramón de la Fuente Muñiz durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1990), en: Premio Universidad Nacional 1985-1997, op. cit., p.232.

Se puede pretender reducir el significado de la Universidad como el núcleo de la educación superior, referido dentro de esta concepción nacionalista, a su reapertura en 1910, o posterior a la obtención de su autonomía en 1929; no obstante, es imposible minimizar el legado que la Real y Pontificia Universidad de México, instituida en 1551, heredaría sobre lo que años después se consolidaría como la máxima casa de estudios de nuestro país, a pesar de las distancias ideológicas y contextuales existentes entre una y otra.

Estas tres etapas en la vida de la Universidad se encuentran íntimamente ligadas a un momento específico en el desarrollo de esta institución, pero resulta aún más importante, el enorme valor que éstas tuvieron en la definición de su causa actual, motivo por el cual conviene detenernos a pensar más detalladamente sobre ellas.

Tradición universitaria

Habrán quienes sostengan que la UNAM, poco o nada tiene que ver con la Universidad virreinal fundada durante el siglo XVI, pero más allá de dicha discusión, parecieran no existir motivos para desconocer el hecho de que la fundación de la Real Universidad de México, posteriormente conocida como Real y Pontificia, sería un acontecimiento que colocaría a la educación en un plano totalmente diferente en un nivel social, político y cultural de claras repercusiones en las instituciones universitarias que hoy en día existen.

Tal y como lo describe Raúl Carranca, “la Universidad colonial no sólo fue pompa y esplendor, en apariencia, sino espíritu revelado en la forma, carácter y firmeza de una institución donde la inteligencia albergó a sus más preclaras mentes”.⁵

Antes de su conformación, la enseñanza superior se encontraba a cargo de los colegios y seminarios religiosos. Sin embargo, la sociedad novohispana comenzaba a reclamar la creación de un recinto orientado a tres aspectos fundamentales derivados de la época: a) Por una parte, se necesitaba preparar a aquellos que se convertirían en hombres dedicados exclusivamente a la evangelización, obra de gran relevancia en aquel tiempo; b) de igual forma, se requería de una institución que habría de reconocer y avalar los grados de una

⁵ Carranca, Raúl, La Universidad de México, Fondo de Cultura Económica, México, 1969, p.27.

minoría que había tenido el privilegio de recibir una formación de alto nivel forjada en los antiguos seminarios y colegios.

c) No obstante, dentro de todas las tareas de la Universidad en aquel momento, tal vez la más significativa residía en educar a los hijos de los criollos, lo cual significaba una posibilidad de ascenso dentro del severo sistema de escalas sociales, para una clase que vivía a la sombra de la oligarquía peninsular, cuya preocupación en nada tenían que ver con las necesidades intelectuales de la colonia, sino solo se limitaba a velar por la preservación y administración de su poder económico.

Bajo la iniciativa de los franciscanos Bartolomé de Zárate y el obispo Juan de Zumárraga, en colaboración con el virrey gobernador de la Nueva España, Antonio de Mendoza, se logró mantener viva por varios años la intención de instituir una Universidad para la Colonia, la cual no tuvo respuesta sino hasta mucho tiempo después, a pesar de sus reiterados intentos.

Constancia de ello, son varias de las cédulas expedidas entre 1538 y 1546, en las que se expone a la Corona española sobre la necesidad de crear un recinto educativo donde “los hijos de españoles y naturales” pudieran aprender, como se muestra a continuación.

[...] os parece que sería conveniente cosa que Nos mandásemos que se hiciese una Universidad como la que pide la ciudad, donde se leyese Artes y Teología, porque con esto se excusaría de enviar a estos reinos los españoles a sus hijos y el riesgo de sus vidas, de la Veracruz y de la mar, ansi de ida como de la venida. (Cédula expedida en Madrid en 1539)⁶

Finalmente, dentro de este contexto, se da origen a la Real y Pontificia Universidad de México⁷ en 1551- primera en el continente americano en abrir sus puertas, tras la disposición real de Felipe II- pero sería hasta dos años después, en 1553, que ésta

⁶ Carreño, Alberto María, La Real y Pontificia Universidad de México (1536-1865), UNAM, México, 1961, p.32.

⁷ La designación de Real y Pontificia, común a otras universidades hispanas, se debía que fueron creadas por concesión del monarca y el papa. (Carrancá, Raúl, La Universidad de México, 1969, p.34)

comenzaría a impartir sus cursos en un espacio definido, en lo que actualmente corresponde a la esquina de Seminario y Moneda en el Centro Histórico.

Con el tiempo la matrícula fue aumentando, lo cual llevó a la Universidad a una etapa caracterizada por sus constantes traslados, pasando desde el Hospital de Jesús, ubicado a las espaldas de Catedral, hasta la casa antigua casa del marqués de Valle, hoy aposento del Monte de Piedad.

Esta era de indefinición para la Universidad terminaría finalmente tras casi tres décadas después, hasta su establecimiento frente a la Plaza del Volador, que durante todo el virreinato fue un espacio urbano de gran importancia.

Durante la mayor parte de la época colonial, la Universidad consolidó su posición como sede del conocimiento y por lo tanto su ubicación dentro de la ciudad, estableciéndose en el centro frente a la Plaza del Volador, colindante a la Plaza de Armas a un costado del Palacio Virreinal, es decir, el espacio donde se concentran los símbolos de poder.⁸

El perfil educativo de la Universidad se inclinaba hacia la enseñanza de saberes teóricos de alta complejidad, que en algunas ocasiones resultaban demasiado elevados y ajenos a la realidad de aquel momento. Esto se dio debido a que la universidad novohispana se fundó principalmente con miras en el modelo de la mayoría de las universidades occidentales, cuyos conocimientos mucho tenían que ver en su contenido con elementos desarrollados durante la Edad Media.

Compuesta por cinco facultades, la Real y Pontificia Universidad de México se abocaba al estudio de la Medicina, el Derecho Civil, el Derecho Canónico, Teología y Artes, pero también se impartían algunas cátedras sueltas como Gramática y Retórica, con lo que se

⁸ Schechinger Morales, Carlos, y García Jiménez, Carlos, “La Desconcentración de la Universidad, 1970-2000, y su presencia en la Metrópoli de la Ciudad de México”, en: Maldonado, Ana Gisel, Un destino compartido: 450 años de presencia de la Universidad en la Ciudad, UNAM, México, 2003, p.213.

buscaba difundir cierto tipo de conocimientos, “en una sociedad donde la mayor parte de las actividades estaban controladas por los gremios”.⁹

En cierta manera esto llevó a romper con una tradición educativa que se reducía simplemente a la formación de saberes específicos vinculados solamente a los oficios coloniales, logrado con ello, una pequeña revolución intelectual, que amplió el espectro cultural en aquel momento, llevando al imaginario colectivo a una infinidad de posibilidades más de cómo pensar sobre el entorno, tanto para mejorarlo como para ir más allá del mismo.

A partir de entonces, la Real y Pontificia Universidad de México, comenzó a ejercer una influencia profunda en el acontecer diario de la ciudad, ubicándose como una institución de gran valía, que dignificó desde su labor la imagen del conocimiento y su obra como una fuente inagotable de donde habrían de surgir los grandes avances, pero también desde donde se defenderían los saberes populares.

De forma análoga al creciente desarrollo de la vida universitaria, el interés de los jóvenes por ingresar a la misma, también aumentó, evidente en la gran cantidad de estudiantes que provenían de provincias lejanas a la ciudad, y que encontrarían alojamiento en el Colegio de San Idelfonso, que en un principio funcionó como internado. La presencia universitaria dejó de confinarse solamente a las aulas, y comenzó a tomar partido fuera de éstas, en muchas de las actividades culturales propias de la Nueva España, colocándose la figura del estudiante bajo una posición de prestigio le distinguía de los demás.

La institución de las reformas borbónicas a finales del siglo XVIII, trajo consigo no sólo una metamorfosis social de dimensiones políticas y administrativas, sino también se reveló como un momento de renovación intelectual, guiado sobre la idea de que a través del culto a la técnica y el conocimiento científico podría guiarse al hombre a la eficiencia, y consecuentemente a un mejoramiento en todos los aspectos de su vida.

⁹ Ramírez, Clara Inés, Hidalgo, Mónica, “Los saberes Universitarios”, en: Marsiske, Renate (coord.), La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente, UNAM, México, 2001, p.70.

Acorde a estas posturas ideológicas surgirían algunos institutos educativos que evidenciaban el nuevo rumbo de la Universidad, como el Real Colegio de Cirugía, que se implantó en el Hospital Real de Naturales; la Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos, desde donde se lograría una transformación definitiva en la visión del arte y la arquitectura barroca hacia un estilo más sobrio, que ponderó la practicidad y eficiencia de las nuevas construcciones; y el Real Colegio de Minería, el antecedente de la Facultad de Ingeniería, que a la postre sería el lugar apto para alimentar el enfoque que pretendía favorecer a la técnica ante todo, y con lo que se daría respuesta a los problemas que frenaban o entorpecían la vida productiva de la Colonia. “La renovación de los saberes fue enarbolado por los ilustrados españoles como la única fuerza capaz de regenerar al país”.¹⁰

Ya era posible percibir para entonces que algo estaba sucediendo al interior de la Nueva España, con la cada vez más constante aparición de nuevas ideas traídas del viejo continente. Por un lado, se estaban obteniendo beneficios en un nivel práctico, ligado al desarrollo de las ciencias, pero la Iglesia parecía mostrarse un poco renuente con relación a lo que ocurría, meditando seriamente sobre las consecuencias que esto podría traer a la larga.

A pesar de las prohibiciones y precauciones que se tuvieron dentro de la propia Universidad, relacionada al surgimiento de formas radicales u opuestas al carácter escolástico de la enseñanza, no pudo contenerse la vorágine que se avecinaba desde afuera. Muchos textos traídos desde Europa no fueron permitidos al interior de la Universidad, porque se creía que a través de ellos se podían infiltrar muchas de las doctrinas fundadas en el pensamiento ilustrado de la época y que resultaban contrarios al régimen, como lo fue precisamente el concepto de independencia, que claramente tuvo repercusiones casi de inmediato a comienzos del siglo XIX.

En un principio, la Universidad Virreinal que en sus inicios procuró convertirse en una institución educativa encargada de velar y reproducir gran parte de la ideología del sistema reinante, había sido finalmente rebasada por las corrientes externas de una era marcada por

¹⁰ Ibidem, p.81.

el cambio. De la propia Universidad “estaban encaminados a surgir varios de los caudillos de la independencia, aquella que fue el crisol de la cultura, tenía que ser también el instrumento de la inconformidad”.¹¹

Con la consumación de la independencia, en 1821, tras un largo proceso sostenido desde la lucha armada, se ponía fin a un régimen de casi tres siglos, caracterizado por el control político y económico a manos de la Corona Española.

Sin embargo, tal suceso representó un cambio en la mayor parte de las instituciones de la época, que por tanto tiempo se habían mantenido vigentes, y que ahora buscaban ser enterradas junto con todo aquello cuyo significado remitiera en algún sentido al período virreinal. Este suceso dejaría mal parada a la Real y Pontificia Universidad de México, y con ello se desataría el período más crítico para la Universidad, hasta llevarla a su extinción.

La inconsistencia política, aunada a la falta de proyectos y de acuerdos, orilló a la Universidad a cerrar en 1833, durante el gobierno de Santa Anna, pero aún estaba dentro de los planes del vicepresidente Gómez Farías el aprovechar el contexto para crear una reforma educativa, con la cual se esperaba despertar el espíritu laico de la enseñanza y hacerle accesible para todos. Esta propuesta generó un descontento terrible en el sector clerical del país, lo cual obligó al presidente Santa Anna a desconocer el proyecto y a abrir sólo algunos colegios que se habían cerrado anteriormente.

Entre aperturas y clausuras transcurrieron los siguientes cuarenta años de la Universidad, perdiéndose toda regularidad dentro de un momento político de repentinas oscilaciones en el país. Este vaivén entre liberales y conservadores orquestado en las altas esferas de la política, así como los constantes debates ideológicos sostenidos entre los mismos, se manifestaba de igual forma en la aparición de novedosas propuestas educativas ligadas a la necesidad de renovar el sistema de enseñanza superior, pero de la misma forma en que aparecían se esfumaban.

¹¹ Valadés, Diego, op. cit., p.41.

“Estaba abierta la pugna entre los liberales más conspicuos que querían extinguir todos los eventuales instrumentos de control de clase, como la Real y Pontificia Universidad, y los ortodoxos conservadores, devotos de la más estricta tradición”.¹²

La desamortización de los bienes de la Iglesia, el ascenso a la presidencia de Benito Juárez y la fundación del imperio de Maximiliano, fueron determinantes, tanto para bien como para mal, en la frágil posición de la Universidad que finalmente se clausuró de manera definitiva en 1865.¹³

Sería hasta el porfiriato que se recobraría nuevamente el rumbo de la educación superior, pero en esta ocasión, habría de forjarse una propuesta totalmente diferente de lo que se creía debía significar la Universidad y los conocimientos que en ella se debían impartir.

El discurso sierrista en la conformación del espíritu universitario

El último cuarto del siglo XIX se caracterizó por lograr aterrizar en forma definitiva todos los bríos ideológicos de una era inscrita sobre un intenso debate intelectual, sostenido entre liberales y conservadores.

Finalmente se había conseguido guiar al país hacia un período de estabilidad, cobijado por una visión progresista, de una evidente inclinación liberal, que se mostraba entusiasmada frente a la infinidad de posibilidades que representaba el individuo y sus aspiraciones en la conformación de lo que sería una Nación renovada. El sentido de la historia, de los valores y de la vida misma podía replantearse y ajustarse hacia un camino guiado por el pensamiento crítico y la claridad del conocimiento científico.

Puede decirse que el liberalismo, en coherencia con sus raíces positivas, veía en la negación de la concepción dogmática del mundo y en la relativización de los principios absolutos, la

¹² García Icazbalceta, Joaquín, “La universidad de México”, en: Obras completas, UNAM, México, 1991, p.342.

¹³ Trápaga Delfín, Liliana, “Clausura y Refundación de la Universidad (1833-1910)”, en: Maldonado, Ana Gisel, Un destino compartido: 450 años de presencia de la Universidad en la Ciudad, op. cit., p.87.

oportunidad de crear una sociedad dinámica que habría de vencer el estatismo, que por muchos años había confinado al pueblo mexicana al “atraso”. “Si el terreno propicio al conocimiento era el educativo, entonces lo que procedía era refundar la Universidad bajo la premisa de la libertad de pensar, aceptar y actuar”.¹⁴

Ya con Porfirio Díaz como presidente, a escasos años de haberse consumado el golpe de Estado, que llevó al mismo a ocupar su lugar actual, se comenzó a desarrollar desde la Cámara de Diputados un proyecto de ley que buscaría instituir en forma definitiva los ideales del liberalismo y del pensamiento positivo, dándole una nueva vida a la Universidad, la cual estaría, en palabras del propio Díaz: “destinada a unificar en sus elementos más altos la educación nacional”.¹⁵

Sería Justo Sierra quien guiado por las premisas anteriormente descritas, en calidad de diputado en ese entonces, presentaría en 1881, su primer proyecto de creación de una Universidad, la cual representaría la cima del sistema educativo que se proponía formar en ese momento. Si había alguien comprometido con esta causa educativa, consciente de la necesidad de elevar el nivel cultural del país, de mejorar el nivel académico de los colegios aún en uso, de crear una ciencia propia y de cohesionar tales ambiciones, ése fue Justo Sierra.

Desde el comienzo la idea de la Universidad y sus ambiciones representaban para Justo Sierra el escalafón más alto al que la educación nacional debía aspirar. Ella había de ser, en sus propias palabras “el coronamiento de una gran obra educativa en el país”, ya que “si la Universidad se desprendiese completamente de este propósito de convertirle en la parte más alta, no correspondería ni a nuestro deseo ni a nuestros ideales”.¹⁶

Fue hasta el 22 de septiembre de 1910, que el sueño de Sierra se haría realidad, resultado de un proceso que duró alrededor de treinta años, y que ahora se instituía de manera formal con la creación de la Universidad Nacional de México. Le recién creada Universidad se

¹⁴ Vargas Salguero, Ramón, “Universidad y espacio político. De la refundación a la Autonomía Universitaria”, en: Maldonado, Ana Gisela, op. cit., p.120.

¹⁵ Ibidem, p.121.

¹⁶ Sierra Justo, citado en: Hernández Luna, Juan, La Universidad de Justo Sierra, SEP, México, 1948, p.11.

caracterizaba por la incorporación de las Escuelas Nacionales, donde se enseñaban las profesiones libres. De esta forma logró integrarse dentro de la misma a las Escuelas Nacionales de Jurisprudencia, de Medicina, de Bellas Artes, de Ingenieros de Altos Estudios y a la Escuela Nacional Preparatoria.

El terreno se vislumbraba fértil frente a las pretensiones de don Justo Sierra, no obstante, había que dotar de una identidad propia y acorde al contexto, a esta nueva institución, que al parecer había sido conformada a partir de los antiguos colegios de enseñanza, los cuales ciertamente representaban tiempos contrarios ante los ojos de los liberales y su intención de crear una sociedad diferente.

Desde el primer día de haberse inaugurado la Universidad Nacional de México, parecía quedar muy en claro que la naciente institución, estaría guiada por dos preceptos fundamentales, ambos expuestos de forma contundente en el discurso de Justo Sierra, y que a la postre, no sólo marcarían la esencia de esta Universidad en un futuro mediano, sino que sobre ellos se trazaría en definitiva la enorme labor histórica que desarrollaría a lo largo todo el siglo XX.

Este cuerpo ideológico se centraría en primera instancia, en la promulgación de un modelo educativo substancialmente laico, congruente con el exacerbado liberalismo de la época, que renegaría fuertemente sobre el pasado educativo colonial, y muy en particular de la Real y Pontificia Universidad de México; mientras que, por otro lado, y tal vez más importante, sería el compromiso que desde ese momento adoptaría la Universidad, al conferirse a sí misma el “epíteto de nacional”.

Así, el espíritu filosófico, científico y liberal que había recogido la Universidad Nacional, debía nutrirse y hundir sus raíces “en la entrañas mismas de la mexicanidad”.¹⁷

A la par de estos preceptos, el rechazo sierrista a la tradición universitaria mexicana que había precedido a la Universidad Nacional, creció y se desarrolló como una manifestación fiel del pensamiento liberal y del positivismo ortodoxo predicado en el seno de una clase

¹⁷ Ibidem, p.20.

política e intelectual, que ciertamente se había consolidado en el poder desde una expresa oposición frente al conservadurismo y la erradicación de sus formas.¹⁸

En este sentido, el nuevo proyecto educativo debía definirse desde una acepción antidogmática, científicista y laica, que se creía que habría de generarse en total oposición a la del modelo virreinal, acusado de “retrógrada” y en algunos casos extremos catalogada como de “medieval” y “oscura”.

En el discurso inaugural de la Universidad Nacional de México, pronunciado por Justo Sierra, éste no perdería la oportunidad de remitirse fuertemente hacia este asunto, tratando de deslindar, desde el inicio, cualquier comparación entre ambas instituciones.

“La universidad que nace hoy no tiene árbol genealógico [...] no tiene antecedentes ni tiene abuelos” y a lo sumo tiene precursores; “el gremio y claustro de la Real y Pontificia Universidad de México no es para nosotros el antepasado, es el pasado”.¹⁹

Pero debajo de esta fuerte aversión, repleta de descalificaciones y adjetivos, había una razón de ser de tales propósitos, aunque el propio Sierra se mostrara siempre inflexible al momento de defender tal postura. Sin esta operación, Sierra no hubiera podido remontar las dificultades políticas que los liberales positivistas oponían a su plan de crear la Universidad.

Había entonces que encontrar el modo de legitimar un proyecto de tales dimensiones, sobre el cual rodaban diversos intereses políticos e ideológicos, conforme a las exigencias de un contexto inmerso bajo los estigmas del anticlericalismo y el progresismo.

El discurso mantenido por Sierra, debía reconocerse como una declaración firme de estos principios, que buscaba desde la negación, generar una visión con miras a la superación, cuyas pretensiones no se restringían solamente a descalificar los logros de la Universidad Real y Pontificia, guiado por mero prejuicio, sino que se planteaba como la única forma de

¹⁸ Marsiske, Renate, “La Universidad Nacional de México (1910-1929)”, La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente, op. cit., p.118.

¹⁹ Sierra, Justo, Discurso inaugural de la Universidad Nacional de México, UNAM, México, p.38.

trascender más allá de la misma. Había que transformar radicalmente los contenidos sobre los cuales debía regirse la Universidad y ratificar su nuevo significado, aunque esto representara romper con el pasado, bajo la creencia de que al remontarnos al mismo estaríamos cayendo en el error de retroceder.

Más allá de la oposición ideológica que separaba a una institución de otra, la Universidad Nacional de México, no podía aceptarse como sucesora directa de la Real Pontificia, puesto que su creación obedecía a fines distintos, dentro de contextos diferentes.

Sin embargo, debajo del manifiesto descrédito liberal hacia el modelo colonial de educación superior, existía una misma condición elemental frente al conocimiento y su deber social, que al final del camino parecía hacerles coincidir en un punto.

La vieja institución se ha transformado; pero es la misma mata. Son los mismos elementos. [...] Lo que no se transforma no desaparece, sino se renueva. El alma del hombre se transforma sin que por eso muera el hombre.²⁰

Años más tarde, sería Justo Sierra, quien después de haber abandonado su cargo como ministro de Instrucción Pública, realizaría una confesión sumamente reveladora, consciente de que a pesar de las discrepancias ideológicas que guardaba con la Universidad Pontificia no era posible menospreciar el papel cultural que había desempeñado de acuerdo a su tiempo, al afirmar:

[...] nada tenemos con la universidad pasada: métodos enseñanzas e ideales. Sin embargo, ellos y nosotros, en un distinto momento histórico, representamos el mismo anhelo, queremos decir la misma cosa con distinto lenguaje: la fe en la educación.²¹

En consonancia con su acentuada militancia positivista, Sierra fue un laicista declarado con una particular posición con respecto a cómo debía distinguirse entre los espacios

²⁰ Sierra, Justo citado en: Carranca, Raúl, op. cit., p.27.

²¹ Sierra, Justo, "Apuntes Diversos (ciencia y universidad)", en: Yáñez, Agustín, Obras Completas, t.VIII, UNAM, México, 1941, pp. 96-97.

concernientes a los menesteres exclusivos de la religión y los que acogen a la vida pública. En ese entendido, la religión debía inscribirse únicamente al terreno privado.

A pesar de los matices anticlericales acentuados en la personalidad de Justo Sierra, quien en algún momento se perfiló como un detractor incansable en contra de la influencia de la Iglesia y sus dogmas, calificados por el mismo como “verdaderos enervantes de las generaciones”²², nunca se opuso a las prácticas religiosas y su credo, siempre y cuando no rebasaran los límites de lo individual. De este modo, Sierra confina lo religioso al ámbito del convento, vedándolo de cualquier influencia o participación en los asuntos del Estado y mucho menos de aquellos relacionados a la formación educativa del país.

Si la religión había sido excluida de la enseñanza y la educación, la actual Universidad debía encontrar un motivo, su razón de ser y el objeto de su incansable labor, por fuera de ella. Debía ser el centro de donde irradiara “la resurrección moral” de una sociedad “enferma de privación, de deseo y de ignorancia”.²³

De esta manera, el espíritu universitario, ajeno a cualquier orientación religiosa pero no carente de cierto misticismo, caracterizado en todos aquellos comprometidos con su causa, se encontraba enclavado en los orígenes de la institución, desde el momento en el que ésta había asumido para sí la determinante responsabilidad de cultivar los valores esenciales de la Nación y mantener viva su tradición cultural.

No obstante, aun cuando el incisivo discurso sierrista, en torno al deber social de la Universidad estaba montado en los ideales del progresismo y su extremo apego a la ciencia y el positivismo, parecía haber un lugar dentro del mismo para la idea de espiritualidad y su filosofía, relacionada con la necesidad de rescatar sus provechos y sus impulsos, ante la difícil tarea de congregar a todas las voluntades que conformaban la Universidad en torno a un mismo anhelo.

²² Sierra, Justo, “El nuevo plan de estudios”, en: Yáñez, Agustín, op. cit., p.41.

²³ Sierra Justo, citado en: Hernández Luna, Juan, op. cit., p.20.

Sierra halla en el espiritualismo un universo de valores, tradiciones, virtualidades estéticas y morales, sabidurías eudemológicas, creencias, etcétera, que actuaría como complemento al culto a la razón y a su cientismo.²⁴

Los logros de la ciencia, forman parte de un saber universal de gran trascendencia desligado del tiempo o de cualquier geografía, dejando en claro que ésta no encuentra sus raíces en ninguna cultura particular, mucho menos podría hablarse de la existencia de una ciencia eminentemente mexicana, sin embargo, sus efectos, ahora contenidos en la imagen de la Universidad Nacional de México, debían servir para encauzar el progreso social y actuar en función de los intereses de la nación.

Esta convicción ideológica, tal cual la percibía Justo Sierra debía sustentarse en la obligación de “integrar los beneficios de la ciencia a la nación”²⁵ y de enmarcar sus argumentos en el contexto mexicano. Pero los orígenes de este sentido nacionalista de la Universidad, en nada tenía que ver con un partidismo profundo, ni tampoco obedecía a ideales patrióticos, éste había nacido de la intención de elaborar desde una preocupación intelectual y el quehacer sapiente, una personalidad cultural bien definida, que nos distinguiría de las demás naciones.

Si se deseaba conformar un perfil propio hacía el exterior, había primero que lograr una unificación gradual capaz de disolver las diferencias culturales internas en un proyecto común.

Ante esta tarea, la figura del Estado debía fungir como la columna vertebral de tal proceso, además de convertirse en el garante de la misma, pero para ello tendría que apoyarse en uno de los instrumentos más elementales de cualquier política de Estado: la educación.

En el discurso inaugural de la Universidad Nacional de México, Justo Sierra haría hincapié precisamente sobre este precepto, al reflexionar sobre el deber universitario que desde el primer día parecía estar sentado.

²⁴ Landa, Josu, op. cit., p.63.

²⁵ Sierra, Justo, Discurso inaugural de la Universidad Nacional de México, op. cit., p.20.

La universidad, entonces tendrá la potencia suficiente para coordinar las líneas directrices del carácter nacional y delante de la naciente conciencia del pueblo mexicano mantendrá siempre en alto, para que pueda proyectar sus rayos en todas las tinieblas, el faro del ideal, de un ideal de salud, de verdad, de bondad y de belleza, esa es la antorcha de vida [...]²⁶

Así pues, la visión de Sierra de la educación, había adquirido las dimensiones de una cruzada nacional, la cual se adjudicaba el compromiso de darle unidad orgánica al país, y a través de la misma generar las defensas culturales necesarias que impidieran una dependencia cada vez mayor con respecto a las potencias extranjeras. Para ello, la Universidad debía procurar lograr dar una perspectiva a la ciencia y al conocimiento coherente con la realidad nacional y a su idiosincrasia, pero de igual forma, los frutos de su investigación debían servir para dar a la cultura mexicana una dimensión universal. “A ella toca demostrar que nuestra personalidad tiene raíces indestructibles en nuestra naturaleza y en nuestra historia”.²⁷

Esta doble función, que desde la Universidad perseguía “mexicanizar” el saber, tanto hacia el interior como al exterior, no lucía tan radical como el empotramiento al que la cultura occidental se había sometido a sí misma desde el eurocentrismo, por los cuales Justo Sierra llegó a tener una admiración especial, pero si aspiraba a crear una visión de la historia en la que preponderaría una esencia nacional única, con la que habríamos de reconocernos y ser reconocidos.

La Universidad Nacional aparece como medio y como fin en una sociedad con un evidente afán modernizante, inscrito en su anhelo por superar todas las dificultades del pasado y así encontrar el camino hacia el progreso, pero se había caído en el error de generarse una fe exagerada en torno a ésta, que llegó incluso a percibirse como la cura de todos los males por los que pasaba el país, lo cual se veía muchísimo más complicado en una sociedad donde más del 80% de la población era analfabeta.

²⁶ Ibidem, p.23.

²⁷ Ibid, p.19.

Si bien la Universidad se caracterizó por un cierto elitismo, como consecuencia de una fuerte segregación socioeconómica que dividía al país, en ese momento confinado a un perfil mayormente agrario, donde las prioridades parecían ser otras, si se alcanzaba a vislumbrar en ésta un espíritu nacional, el cual no sólo apostaba por tratar de cambiar la realidad del país, sino también pretendía representar un ideal moral e intelectual expuesto en sus estudiantes de compromiso frente a la sociedad.

El espíritu del universitario y su labor académica ciertamente se encontraban referidos a una constante entrega al conocimiento y a su labranza, pero de igual forma, en mucho tenía que ver también con una responsabilidad frente a la patria y su deseo por hacer de ésta un lugar mejor, como sucedería posterior a la revolución bajo la rectoría de José Vasconcelos.

De forma conjunta a los primeros años de la Universidad Nacional, la vida política y social en México se desarrollaba en torno a la efervescencia del conflicto revolucionario y a las discusiones desprendidas del mismo con relación al futuro de la Nación. En realidad, la Universidad, en un inicio, no jugó un papel relevante frente a tal acontecimiento, debido a lo reciente de su creación y el rechazo que sufrió por algunos líderes del movimiento, en particular por Francisco I. Madero, debido a la extracción porfiriana de la institución, lo cual generaba mucha desconfianza entre los opositores del viejo régimen.

No obstante, para 1920, la turbulencia revolucionaria había terminado y con ello un proyecto concreto de Nación por fin había triunfado, lo cual bajo un clima de mayor tranquilidad política, ofrecía a la Universidad la oportunidad de consagrarse, desde su presencia nacional, como un pilar esencial en esta etapa de reinvención. Sobre esto el historiador Javier Garciadiego considera lo siguiente:

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 [...]²⁸

Una de las actividades de más impacto social conseguidas por José Vasconcelos, estando a cargo de la rectoría de la Universidad Nacional, fue una intensa campaña de alfabetización que buscaría abarcar a todo el territorio nacional, la cual, fiel a sus principios mantendría un perfil laico y en favor del pueblo.

A pesar de las dificultades que representaba esta tarea, Vasconcelos siempre se mantuvo firme a la idea de popularizar la cultura, a través de una mayor educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano, la construcción de más bibliotecas, publicación de libros y generar un proyecto de educación indígena para asimilar a la población marginal, siendo la Universidad el espacio propicio para guiar este cometido.²⁹

Con ello gran parte de la población que sabía leer, y que no tenía ningún adiestramiento pedagógico, se sumó a una cada vez más creciente plantilla de maestros profesionales y a algunos estudiantes que se habían enlistado como voluntarios, lo cual generó una mayor comunión entre el gremio universitario y algunos grupos de la comunidad .

De alguna forma, los ideales del discurso revolucionario habían empapado a la UNAM, lo cual representaba una oportunidad única, ya que a través de su amplia presencia social, política y cultural, estos podían materializarse. La importante labor de extensión universitaria que se quería para la Universidad, vinculó a ésta con los intereses del gobierno en aquel tiempo, lográndose con ello, y gracias a la visión totalizadora de Vasconcelos, sentar las bases administrativas, ideológicas y legales para que el Estado ensanchara aún más sus funciones educativas.

Serían varios los rectores que le seguirían a Vasconcelos, tras abandonar el cargo al recibir su nombramiento como Secretario de Educación Pública, no obstante, más allá de los nombres o el perfil de cada uno de estos hombres entregados a la gestión de la Universidad,

²⁸ Garciadiego, Javier, citado en: Marsiske, Renate, op. cit., p.125.

²⁹ Ibidem, p.126.

el espíritu y los valores de la institución habrían de mantenerse siempre intactos, guiados por la consigna de que sin importar las coyunturas o las circunstancias, debía procurarse maximizar lo más amplio posible los beneficios de la Universidad a toda la Nación.

Como en alguna ocasión lo describió el ex rector de la UNAM, Jorge Carpizo McGregor: “Nacional es su espíritu. Nacional es su proyección. Nacional es su vocación. Nacional porque es entrañablemente de México; porque México sabe que es su Universidad. Universidad al servicio y para la grandeza de México”.³⁰

La Autonomía

Si bien la Universidad había conseguido unificar una esencia propia y capitalizar sobre ésta los méritos de su labor frente a la sociedad y la cultura en el país, aún rondaba la idea de que la Universidad Nacional debía demandar para sí la oportunidad de crear las condiciones para el libre desarrollo de sus actividades académicas desde su autorregulación, logrando con esto, trascender más allá de la influencia del Estado, sin desprenderse en ningún momento del ineludible compromiso histórico que le había caracterizado desde su concepción.

Incluso el propio Justo Sierra había postulado desde los orígenes de la Universidad, ciertas pretensiones con respecto al tema de la autonomía, al considerar:

La Universidad es nuestra obra; el Estado espontáneamente se ha desprendido, para constituirla, de una suma de poder que nadie le disputaba [...] el gobierno de la ciencia debe pertenecer a la ciencia misma.³¹

De esta manera la idea de la autonomía universitaria que venía arrastrándose casi desde 1910, fue desarrollándose por varios años y transitando por diversos tonos y diferentes matices, sin alcanzar efecto alguno³². A pesar de la severidad que llegaron a alcanzar

³⁰ Fragmento del discurso del Dr. Jorge Carpizo McGregor durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1985), en: Premio Universidad Nacional 1985-1997, op. cit., p.31.

³¹ Sierra, Justo, Obras completas, op. cit., p.462.

³² Entre 1910 y 1923 fueron formulados varios proyectos de ley- algunos expuestos ante el Congreso- en los que se expuso sobre la necesidad de otorgar la autonomía a la Universidad Nacional, pero ninguno de estos

algunos de sus postulados, en los que el significado de la autonomía se interpretaba bajo un completo desapego al gobierno y a la política, de ninguna forma se sostuvo el que la Universidad estuviera completamente desprendida del Estado. Sin embargo, sí pugnaba por un completo respeto de éste hacia las formas de organización y gobierno que la Universidad exigiera para sí misma, por lo que paralelamente debían contemplarse también la ampliación de ciertas libertades fundamentales como: la libertad de cátedra, la libertad de investigación y de creación, así como la capacidad de administrar su patrimonio.³³

La lucha por la autonomía

La educación superior en particular debía instituirse como un instrumento estratégico del propio Estado para promover desde ahí la movilidad social, incitar la participación política, fortalecer a la sociedad civil y sentar las bases de una comunidad más solidaria frente a los desafíos del mundo actual, sin embargo, para ello se debía depositar sobre ésta una total confianza para su pleno desenvolvimiento.

Esta forma de autonomía posibilitaba a la comunidad universitaria de proveerse de sus propias normas dentro de un ámbito limitado por la voluntad del Estado, pero de alguna manera esta delegación de facultades anteriormente centralizadas, ayudarían a madurar a la institución, desprovista de cualquier exigencia u obligación impuesta, ajena a los fines universitarios.

Este reclamo explícito por la autonomía, alcanzaría su punto más alto al interior de la Universidad Nacional de México desde la movilización estudiantil, inscrita bajo el contexto

había prosperado, sobre todo por el temor de crear un “Estado dentro de otro Estado” (Jiménez Rueda, Julio, Historia Jurídica de la Universidad, México, Pág.202) por lo que ésta se siguió manteniendo estatal. Algunos de estos postulados partían del argumento de que la institución debía estar desligada de la política, como puede observarse en el siguiente fragmento tomado del Boletín de la Universidad en 1917: “Creemos que la Universidad debe subsistir; pero pedimos que viva independiente y libre, autónoma; que no haya menester de limosnear y que la jerarquía de sus directores y la competencia de sus catedráticos sea el resultado de su propia responsabilidad. [...] Una Secretaría es un agente de política: un rector es un agente de cultura. La política suele ser el culto de la incompetencia, la cultura debe sobreponerse a toda pretensión de dominio y a todo anhelo de poder”. (Boletín de la Universidad, órgano del Departamento Universitario y de Bellas Artes, México, 1917)

³³ De la Fuente, Juan Ramón, “La Autónoma”, en: Revista Letras Libres, Núm.71, Noviembre, 2004.

latinoamericano de varias universidades que al igual que ésta, habían sido influenciadas durante la época por el movimiento de reforma universitaria conseguido por los alumnos de la Universidad Mayor de San Carlos y Montserrat de Córdoba, en Argentina durante 1917.

El referente argentino habría de proyectarse sobre los movimientos de San Marcos en Perú, la Universidad de la Habana en Cuba, y finalmente en la Universidad Nacional de México hasta el año de 1929. Todos estos casos que habían desembocado en la conquista de su autonomía universitaria, que a pesar de haberse consolidado desde situaciones y circunstancias completamente diferentes, y aun cuando algunos de ellos ni siquiera le habían demandado en forma explícita, parecían coincidir dentro de una época marcada por una mayor participación e interés estudiantil frente a los problemas nacionales, principalmente los relacionados con la educación. De esta forma las movilizaciones estudiantiles comenzaron a mostrar una capacidad organizativa tal, que habrían de convertirse en una fuerza potencialmente revolucionaria que no debía ser subestimada.

Los estudiantes reformistas de América Latina concibieron la autonomía en estrecha relación con una dirección democrática de las universidades, en la que los estudiantes aseguraran como núcleo de esta estructura la realización de los fines principales del movimiento.³⁴

El movimiento estudiantil de 1929 se había desarrollado en el ocaso de un periodo de agitación que había irrumpido sobre todo el país durante los últimos años, producido por el fin de la Guerra Cristera y la sangrienta lucha civil que ésta había representado; igualmente fueron tiempos de la rebelión escobarista, suceso que inquietaría a gran parte del Estado mexicano, apenas había terminado la crisis política por el asesinato de Obregón; pero coincidentemente fue también el año de la creación del Partido Nacional Revolucionario, “el año del pacto político”, a través del cual se pretendía encauzar el desarrollo de la política nacional hacia su institucionalidad.³⁵

³⁴ Marsiske, Renate, op. cit., p.149.

³⁵ Martínez Della Rocca, Salvador, Centenario de la UNAM: Estado y Universidad Nacional, cien años de conciliaciones y rupturas, Miguel Ángel Porrúa, México, 2010, p.87.

Ante tal panorama, era preciso generar un ambiente de tranquilidad, encaminado a la conciliación entre los diversos grupos e intereses que integraban el México postrevolucionario, lo que implicaba evitar a toda costa el conflicto, así como tratar de apagar lo más pronto posible cualquier destello de insurrección que amenazara nuevamente con la serenidad del Estado.

Precisamente, el movimiento estudiantil que concluiría en el reconocimiento de la autonomía universitaria decretada desde el gobierno, que sin lugar a dudas se ubicaría como uno de los eventos más determinantes para entender lo que hoy día es la Universidad Nacional, brotó como parte de uno de varios desmanes que habían comenzado a gestarse con cada vez más frecuencia en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, cuyas demandas, en ese momento, muy poco tenían que ver con lo que al final se desencadenaría de aquella revuelta.

Gran parte de estos conflictos obedecieron a un clima de disconformidad por parte de los alumnos de la carrera de Derecho y de los de la Escuela Nacional Preparatoria, relacionados con la aplicación de dos reformas que se habían suscitado recientemente: el nuevo sistema de reconocimientos trimestrales de la Escuela Nacional de Jurisprudencia y el nuevo plan de estudios de tres años en vez de dos en la ENP.³⁶

La petición de los estudiantes había recaído en estos conatos de bronca entre los alumnos y las autoridades, a causa de un completa falta de diálogo entre ambas partes, promovido desde la negligencia del rector ante lo que ahí pasaba, aunado a la indiferencia de otros mandos relacionados con la educación en México quienes reaccionaron de igual forma.

³⁶ Desde el 31 de diciembre de 1925 había aparecido el Decreto que autorizó la creación de las Escuelas Secundarias. Los universitarios protestaron ante tal disposición, porque por medio de la misma se dividía a la escuela Nacional Preparatoria. Sus tres primeros años se incorporaban a la Secretaría de Educación Pública. (Carrancá, Raúl, La Universidad de México, op. cit., p.68.)

Igualmente, en 1929 uno de los grandes desafíos para las autoridades universitarias fue la reglamentación de los exámenes en las facultades y escuelas. Tradicionalmente se practicaban los exámenes en forma oral al final del año escolar, lo que daba lugar a bajos niveles de aprovechamiento y a frecuentes faltas durante el año. Para hacer frente a esto, el Consejo Universitario aprobó en sustitución del examen final, un sistema de pruebas escritas y sucesivas durante todo el año escolar. (Marsiske, Renate, La Universidad Nacional de México: origen y autonomía 1910-1929, UNAM, México, 2010)

Los estudiantes de la Escuela Nacional de Jurisprudencia habían tratado de establecer pláticas con el rector de la Universidad, en ese entonces Antonio Castro Leal, quien turnó con el secretario general de la Universidad, Daniel Cosío Villegas, para responder evasivamente a la solicitud. Así, aquel grupo de estudiantes, tras correr con la misma suerte al tratar de entrevistarse con el Secretario de Educación Pública, Ezequiel Padilla, para dar salida al conflicto, decidieron cerrar la puerta a la negociación y sin decir más, el 5 de mayo de 1929, tomaron las instalaciones de la Universidad Nacional dando inicio la huelga.

A pesar de que el movimiento gozaba de cierta legitimidad en sus inicios, debido a que una mayoría de estudiantes apoyaba las iniciativas de los estudiantes de Derecho y los de la Escuela Nacional Preparatoria, fue cuestión de días de haberse emplazado la huelga, para que comenzaran a manifestarse fricciones entre los alumnos que se oponían al paro de actividades y quienes buscaban mantenerlo a toda costa.

Gran parte de este desprestigio estaba vinculado a las acusaciones que los líderes del movimiento, Alejandro Gómez Arias, presidente del Comité de Huelga y su secretario Ricardo García Villalobos, habían recibido por sus presuntas intenciones políticas, tras haber participado activamente en la campaña de José Vasconcelos para la presidencia, la cual acababa de realizarse sólo unas semanas antes.

El movimiento comenzó a tener más presencia a medida que los enfrentamientos entre alumnos y fuerzas del orden público iban acrecentándose. Conflictos tan violentos como los ocurridos el 23 de mayo, entre cuerpos policiales y alumnos armados, durante una manifestación frente a las instalaciones de los edificios de la Universidad Nacional, en el centro histórico, llevaron a los dirigentes del movimiento a replantear los métodos con los que habría de operar la huelga. De esta forma, el Comité de huelga decidió presentar un pliego petitorio ante el Jefe del Departamento del Distrito Federal, Manuel Puig, quien informó al presidente Portes Gil sobre lo ocurrido.

En el documento se reclamaba un castigo contra el Jefe de la Policía y el retiro de las Fuerzas Armadas de la Universidad; del mismo modo se incluían las demandas que habían

dado origen al movimiento, en lo concerniente a las reformas académicas de la Escuela Nacional de Jurisprudencia y la Escuela Nacional Preparatoria, pero sorpresivamente el último punto de aquella lista versaría sobre el deseo de los estudiantes por obtener la autonomía universitaria.

Emilio Portes Gil ordenaría la retirada de las fuerzas del orden público de las cercanías de la Universidad, la entrega de las instalaciones universitarias a los estudiantes y la liberación de los alumnos detenidos durante los altercados. Dentro de los anuncios dados por el Presidente Portes Gil, se hacía igualmente un ofrecimiento de conciliación, que incluyó la renuncia de Narciso Bassols como Director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, como parte del arreglo del conflicto.³⁷

Ese mismo día Manuel Puig, envió un memorando al presidente, en el que éste le aconsejaba (a partir de los eventos desatados por la huelga y las consecuencias que ésta había arrastrado) que tal vez otorgando la autonomía universitaria, estaría obligando a la institución a resolver por sí sola sus problemas en el futuro y así ésta tendría que atender las diferentes demandas de sus 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 de 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 con la concesión de una absoluta autonomía técnica, administrativa y económica a la Universidad Nacional.³⁸

³⁷ Uno de los grandes motivos que orillaron a la Huelga de 1929, se encuentra relacionada precisamente con la figura de Narciso Bassols, quien en calidad de director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, trató de elevar la calidad de los abogados que se formaban en dicha escuela, “ordenando a los alumnos a estudiar sus textos de modo continuo y sistemático, y al efecto ordenó la celebración de reconocimientos trimestrales escritos (Mendieta Y Núñez, Lucio, “La huelga de 1929”, en: Revista de la Educación Superior, Núm. 30, Julio 1979). Es por ello que su renuncia representó un punto importante para aliviar el conflicto con los alumnos que desaprobaban tales medidas.

³⁸ Marsiske, Renate, op. cit., p.155.

Paralelamente a esto, el Comité de Huelga había aceptado la tregua propuesta por el presidente, pero independientemente de ello, la movilización estudiantil no quedaría ahí, convocando a una manifestación propuesta para el día 28 de mayo, en la que se develaría nuevamente un documento extensivo al anterior pliego petitorio, con el que se pretendía la creación de un consejo de Escuelas Normales; una mayor participación de los estudiantes en el Consejo Universitario; la renuncia de las máximas autoridades educativas, como Ezequiel Padilla, Secretario de Educación Pública, y a Moisés Sáenz, subsecretario de Educación; entre otros puntos más. Estas peticiones fueron apoyadas por una manifestación de 15000 estudiantes, acontecimiento que fue presenciada por el Presidente de la República, desde el balcón central de Palacio Nacional.

De manera sorpresiva, el presidente Portes Gil recibiría el 29 de mayo a los representantes del Comité de Huelga, se entrevistaría con ellos y se discutiría sobre cada uno de los apartados de las demandas presentadas un día antes. Al término de la visita, el presidente les hizo entrega de una carta, en la que sin más, se otorgaba la autonomía universitaria, la cual realmente nunca estuvo dentro de los planes del movimiento, debido a lo lejano que parecía el lograr una reforma de tan grandes dimensiones.

Al parecer Portes Gil había considerado seriamente las recomendaciones hechas por Puig Casauranc, consciente de los beneficios que tal decisión traería para su gobierno. La autonomía universitaria le permitiría a) dejar a su gobierno el mérito definitivo de haber concedido la autonomía universitaria; b) impedir que la huelga estudiantil, que ya era nacional, terminara en manos del vasconcelismo; c) limitar la autonomía conforme a sus deseos, y e) desechar muchas de las peticiones estudiantiles incluidas en su pliego petitorio.³⁹

Así, inmediatamente el presidente Portes Gil mandó la convocatoria para un periodo extraordinario de sesiones a la Cámara de Diputados, para discutir exclusivamente sobre el proyecto de ley de autonomía universitaria. El 10 de julio de 1929 fue promulgada la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México ahora Autónoma. Al anuncio se le sumaría

³⁹ Ibidem, p.157.

el designio como rector interino a Ignacio García Téllez, como Director de la Facultad de Derecho a Carlos Chico Goerne y como director de la Escuela Nacional Preparatoria a Pedro Alba.

Con este acontecimiento se daría por concluida la huelga en la Universidad, habiendo transcurrido 68 días desde aquel 5 de mayo con el que había iniciado todo.

La conquista de 1929 había significado ciertamente el reconocimiento de la autonomía universitaria, expuesta dentro de su nueva Ley Orgánica. Sin embargo, muchos de los preceptos ahí planteados, aún resultaban ambiguos con respecto a los principios que en verdad suponían la obtención de la misma.

La autonomía concedida a la Universidad en aquel momento era relativa, ya que la presencia del Estado seguía siendo remarcada en cada uno de los puntos que normaban la correlación entre ambas partes, principalmente en los incisos relacionados con el manejo de los fondos con los que habría de sostenerse la Universidad, la entrega de cuentas y el derecho a veto por parte del presidente sobre algunas resoluciones del Consejo Universitario. Aquella Ley, tal y como lo plantea Jiménez Rueda: “fue un producto de la demagogia imperante. La organización que se dio a la Universidad contenía en germen su propia disolución”.⁴⁰

De algún modo las tensiones entre la Universidad y el gobierno, seguirían siendo constantes en años subsecuentes, pero cobrarían una dimensión mucho más marcada durante el Cardenismo.

La autonomía absoluta y la Ley Orgánica de 1933

Para mayo de 1933, aún cuando la campaña presidencial de Lázaro Cárdenas apenas se encontraba en desarrollo, la postura que sostendría el mismo con respecto a la educación

⁴⁰ Jiménez Rueda, Julio, La Universidad Nacional Autónoma de México, en: Martínez Del Rio, Pablo, Ensayos sobre la Universidad de México, UNAM, México, 1951, p.61.

nacional era ya evidente. Se tenía contemplado el iniciar un proyecto gubernamental que impulsaría la implantación de un modelo de educación socialista en el país, el cual tenía claramente a la Universidad Nacional dentro de sus consideraciones.

La educación superior, reflexionaba Lázaro Cárdenas, “debía abandonar sus orientaciones a favor de la profesiones liberales cuyos exponentes, ligados a la burguesía, no eran sino materia prima para la formación de clases parasitarias”.⁴¹

Como consecuencia de esto, durante la celebración del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos llevado a cabo en septiembre del mismo año- al que asistieron rectores, profesores y estudiantes de 20 entidades del país- se buscó aprovechar la realización de aquel evento para sentar las bases de dichos propósitos: “homogeneizar las actividades formales de la universidad mexicana y lograr una transformación de la institución acorde con el momento histórico”.⁴² Estas pretensiones de imponer una orientación socialista dentro de la Universidad, fueron orquestadas por Vicente Lombardo Toledano, quien fungía en ese tiempo como Director de la Escuela Nacional Preparatoria. A la par de éste se sumaría el mismo Narciso Bassols, pero ahora como Secretaria de Educación Pública, dejando en claro que se trataba de un proyecto de alcance nacional. Es precisamente dentro de este contexto que nacería el Instituto Politécnico Nacional.

Ante tales intenciones, Antonio Caso se opuso rotundamente frente a lo que consideraba una imposición sectaria, que atentaba contra la autonomía de la Universidad y la libertad de cátedra por la que tanto se había luchado. Caso argumentaba que la no restricción de las ideas en función de los credos políticos, religiosos, filosóficos o de cualquier tipo, eran esenciales para el desenvolvimiento del libre pensamiento, “sin preconizar una teoría económica circunscrita, porque las teorías son transitorias por su esencia, y el bien de los hombres

⁴¹ Guevara Niebla, Gilberto, *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*, Cal y Arena, México, 1990, p.47.

⁴² Ramírez López, Celia, “La Universidad Autónoma de México (1933-1944)”, en: *La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, op. cit., p.163.

en un valor eterno que la comunidad de los individuos ha de tender a conseguir, por cuantos medios racionales se halle a su alcance [...], evitándose los dogmas.⁴³

A esta defensa por la autonomía y libertad de cátedra se integrarían diversos grupos de estudiantes universitarios, principalmente aquellos pertenecientes a la Unión de Estudiantes Católicos, quienes estaban indignados frente a los postulados de Lombardo Toledano. Ahora eran los conservadores quienes trataban de evitar que las tendencias socialistas del Estado los excluyeran de las universidades.⁴⁴

Este debate ideológico desató el conflicto nuevamente entre los estudiantes, quienes ahora se encontraban polarizados frente a las discusiones sostenidas entre Lombardo y Caso, aun cuando este último había renunciado a la Universidad.

Asimismo un grupo de profesores de derecho también renunció ante la indisciplina y los frecuentes pleitos entre los estudiantes, con lo que estalló una huelga que se propagó por diferentes escuelas y que proponía entre otras cosas la expulsión de Lombardo Toledano de la Universidad, quien en un principio se opuso a tal medida.

Sin embargo, la presión estudiantil orilló no solamente a la destitución del propio Lombardo sino también del rector de la Universidad Nacional, Roberto Medellín.

La situación era insostenible por lo que el presidente Abelardo Rodríguez promulgó una nueva Ley para el funcionamiento de la institución, la cual fue aprobada por el Congreso sin modificaciones.

Desde ese momento la Universidad dejaba de ser Nacional para ser Autónoma, siendo este el primer punto de la recién creada Ley Orgánica. De igual forma el Estado renunciaba a toda intervención de la vida interna, con lo que se daba inicio a la llamada “autonomía absoluta”.

⁴³ Caso, Antonio, citado en: Pérez Tamayo, Ruy, Historia general de la ciencia en México en el siglo XX, Fondo de Cultura Económica, México, 2005, p.135.

⁴⁴ Pérez Tamayo, Ruy, op. cit., p.136.

Dentro de las modificaciones que había sufrido la Ley, sin duda una de las disposiciones que tendrían mayor peso para los años venideros de la Universidad, sería la suspensión del subsidio anual otorgado para su sostenimiento. Su aportación única sería de 10 millones de pesos únicamente, de cuyos intereses la institución tendría que valerse.

En 1934 la Universidad percibió menos del 25 % de ingresos de los que recibió como subsidio en 1933.⁴⁵

Esta nueva etapa dentro de la Universidad, estaría marcada por un proceso de enormes responsabilidades en la organización de su hacienda propia y en el funcionamiento de su estructura administrativa. De alguna manera, las carencias presupuestales agudizarían los conflictos internos, provocados por un ambiente limitado por la austeridad.

Algunas medidas, como el cobro de una cuota de 300 pesos mensuales a los alumnos, permitirían la subsistencia de la Universidad pero sólo de forma provisional, ya que con ello no se resolvía de ninguna manera el problema.

A la postre, este periodo de dificultades económicas, que se extendió casi de 1933 a 1940, sería en provecho de la propia institución, ya que la experiencia le permitiría madurar en la consolidación de su vida interna y en la definición de muchos de sus procesos. La Junta de Gobierno, el Patronato y el Consejo Universitario cobrarían una relevancia fundamental a partir de entonces, al asumir un papel decisivo en la atenuación de muchas de las discrepancias que aun venían debatiéndose en el seno de la Universidad.

La Ley Orgánica de 1945 y la consolidación de la UNAM

A pesar de que para 1944 la Universidad había demostrado una enorme capacidad en el cumplimiento de sus labores esenciales a pesar de sus obstáculos, las relaciones entre la Universidad y el Estado seguían siendo poco claras.

Ciertamente, tres años antes se había dado un paso significativo en la disolución de algunas de sus diferencias, principalmente las que tenían que ver con el tema de los subsidios,

⁴⁵ Ibidem, p.140.

derivado de un expreso acercamiento del rector Gustavo Baz Prada y posteriormente del rector Mario de la Cueva con el Ejecutivo, en ese entonces Ávila Camacho, cuya política siempre se mostró favorable al proyecto universitario.

Estaba claro que los ánimos por aminorar los recelos que les habían alejado en el pasado eran mutuos, ya que poco a poco la Universidad comenzó a “recuperar la confianza y el interés de un Estado que no tenía otra institución que cubriera sus funciones. Le permitió reconquistar su lugar como institución nacional encargada en la formación de profesionales en todas las áreas e incluso desarrollar sus campos de investigación”.⁴⁶

Con ello los problemas económicos de la Universidad dejaron de ser tan profundos como antes, pero aun no se definía hasta qué punto el Ejecutivo podía mantenerse al margen de ciertos acontecimientos violentos que venían desarrollándose cada vez con más frecuencia dentro de la Universidad como consecuencia de sus constantes pugnas internas. Incluso el rector Rodolfo Brito Foucher había renunciado a su cargo en julio de 1944, en el marco de una ola de protestas que afectó a la UNAM durante un periodo de elección de directores de facultades y escuelas universitarias, el cual derivó en la muerte de un estudiante en las instalaciones universitarias.

Ante tales sucesos, la UNAM no podía arriesgarse a mostrar una imagen inoperante y desprovista de autoridad frente al conflicto, ya que eso podía significar perder nuevamente el respaldo del presidente.

La reacción de la Universidad fue inminente, por lo que en agosto de ese mismo año se estableció una junta compuesta por ex rectores que decidió nombrar a Alfonso Caso como el nuevo rector, con la esperanza que desde aquella decisión se estableciera un periodo de mayor quietud para la institución.

En el marco de esta coyuntura interna, se consideró necesario reorganizar a la Universidad con la intención de generar para ésta una estructura más sólida y más estable. En algún

⁴⁶ Ramírez López Celia, op. cit., p.178.

momento, Alfonso Caso expresó su temor de que la Universidad de México tendiera a su desaparición si no lograba darle una estructura jurídica que le permitiera resolver la intranquilidad constante.⁴⁷

Para ello debía cambiarse nuevamente la Ley Orgánica, con el propósito de que a través de su modificación se lograra establecer una clara diferenciación entre las funciones técnicas de las estrictamente políticas, ya que su confusión en el pasado habían sido la causa de varios conflictos internos desatados dentro de la Universidad.

De este modo, después varios meses de haber sido discutida y analizada por el Consejo Constituyente Universitario, el 18 de diciembre de 1944 fue aprobada por la Comisión de Estatuto la nueva Ley Orgánica de la UNAM, para posteriormente ser enviada al Congreso.

Finalmente la ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945, y entró en vigor, a partir del nueve de enero del mismo año.⁴⁸ Acto seguido se procedió a la elaboración del Estatuto General de la Universidad, el cual fue aprobado dos meses después, el 15 de marzo de 1945.

La nueva ley a diferencia de sus predecesoras, desvinculaba la parte política, la administrativa y la técnica, creando cuerpos separados para cada uno de ellas⁴⁹, procurando la participación y autorregulación de la comunidad a través de sus órganos internos.

1. La Junta de Gobierno será la encargada de definir al rector de la Universidad, así como a los directores de las diversas facultades y Escuelas.
2. El Consejo Universitario expedirá las normas y disposiciones para mejorar la administración universitaria.

⁴⁷ Ibidem, p.84.

⁴⁸ González Oropeza, Manuel, Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México, 1980, p.58.

⁴⁹ Espinosa Carbajal, Ma. Eugenia, Mesta Martínez, Jorge, La ley orgánica de 1945 de la UNAM, contexto y repercusiones, DGENAM.

3. El Patronato administrará el patrimonio universitario y sus recursos ordinarios, siendo también el responsable de formular el presupuesto anual de ingresos y egresos.⁵⁰

Asimismo, esta ley puso en manifiesto nuevamente el reconocimiento de la Universidad en el desempeño de sus deberes más elementales frente a la sociedad mexicana: la impartición de la enseñanza media superior, el desarrollo de investigación y la extensión del conocimiento. Siendo estos los principios fundamentales de donde proviene el sentido de esta institución y sobre los que residen los argumentos que hasta hoy en día le han permitido mantenerse vigente. Todo ello, dentro del marco de las libertades que le otorga su autonomía, tal y como lo expresa el Artículo 1° de su Ley Orgánica.

Artículo 1°.-

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.⁵¹

Este segundo momento de la autonomía universitaria, implicó el fortalecimiento de las relaciones entre la Universidad y el Estado en un marco de respeto irrestricto, de compromisos compartidos y de colaboración recíproca.⁵² Con ello, el Estado no renunciaba a su función rectora, debido a que la Universidad Nacional, aun en su calidad de autónoma, no debía ignorar el hecho de ser una institución descentralizada, que en consecuencia tendría que asumir los mandatos legales que rigen la vida social; pero igualmente desde el gobierno se debía alimentar su espíritu libre y creador, viéndose obligado a dotarla de los recursos necesarios para su desenvolvimiento, ya que la UNAM seguía siendo una institución pública, cuyos logros habrían de ser indisolublemente en beneficio de la Nación.

⁵⁰ Carrancá, Raúl, op. cit., p.79.

⁵¹ Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 06 de enero de 1945, <<http://info4.juridicas.unam.mx>>

⁵²De la Fuente, Juan Ramón, "La Autonomía", op. cit.

La imprescindibilidad de la Universidad no estaba en entredicho, ya que sólo a través de la ecuanimidad y la severidad del pensamiento crítico producido en sus aulas, podría encontrarse la fuerza motora del progreso social.

A partir de entonces, la autonomía constituiría “un instrumento fundamental contra el pensamiento único”⁵³, colocando a la Universidad como el espacio propicio para el desarrollo de la pluralidad, la civilidad, la libertad de expresión y la movilidad social; incluso sería formadora de una disidencia política y moral, que consecuentemente tendería a generar un ambiente de mayor apertura dentro de un régimen que desde entonces, se presumía democrático.

De esta manera, cobijada por una esencia propia y dotada de una personalidad única, la UNAM vería culminados los esfuerzos de casi cuatro décadas, encaminados hacia la consolidación de un proyecto que siempre supo ser coherente con sus fines académicos y los valores que encauzaban tales responsabilidades, a pesar de las circunstancias que inscribieron tan complicado trayecto.

La construcción de Ciudad Universitaria representaría el reconocimiento de tales propósitos, expuestos en una obra sobre la cual se “fincaría el futuro de su grandeza”⁵⁴, como lo expresaría en su momento el rector Gustavo Baz Prada.

La Ley sobre la fundación y construcción de Ciudad Universitaria fue expedida por el Congreso de la Unión en 1946, pero sería hasta 1952 que el campus universitario ubicado en el Pedregal de San Ángel, al sur de la Ciudad de México, sería inaugurado por el presidente Miguel Alemán con un 90 % de las obras consumadas, como símbolo y promesa del México moderno.

Con una inversión inicial de 14 millones de pesos, la Ciudad Universitaria entraría en funcionamiento el 5 de marzo de 1954 con una matrícula de 30 mil alumnos, a pesar de

⁵³ González Casanova, Pablo, “La autonomía universitaria, hoy”, en: La jornada, 12 de octubre de 2004.

⁵⁴ Lazo, Carlos, Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México, UNAM, México, D.F, 1952, p.28.

haber sido concebida para 25 mil solamente⁵⁵, lo cual era una evidencia del entusiasmo sobre el cual se comenzaba a trazar una nueva era para la Universidad y que sería definitiva para el futuro de la misma.

De los albores de la Universidad novohispana hasta el afianzamiento de su autonomía, la Universidad Nacional Autónoma de México emanaría como el resultado de un largo peregrinaje histórico, trazado desde la complejidad de diversos procesos políticos y sociales, tan cambiantes como el mundo de las ideas y su constante evolución.

Entender la actualidad de la UNAM es vislumbrar asimismo sobre varios momentos de la historia nacional, incrustados en su carácter y en sus valores, sin embargo, la personalidad que define la Universidad ha trascendido más allá de los mismos, porque ha encontrado en su eterno compromiso intelectual el sentido de su naturaleza.

Desde su labor académica, ha sabido responder responsablemente frente a la cultura y no a un proyecto político específico⁵⁶, de ahí que su obra tenga un valor perpetuo, enraizado en el deber que le confiere su espíritu nacional, la herencia de su vocación docente y la libertad crítica que de su autonomía se desprende. Tal y como lo describe Juan Ramón de la Fuente:

La academia le da sentido a la Universidad y eso es lo que le permite mantenerse como una institución viva, independientemente de los cambios sociales y políticos. Por ello, la compañera indispensable de la academia es la autonomía. Sin ésta, simple y sencillamente, no puede haber libertad académica y la academia sin libertad no es academia.⁵⁷

⁵⁵ Los 100 años de la UNAM, La Jornada Ediciones, Elena Gallegos (coord.), México, 2010, p.65.

⁵⁶ Esta premisa se encuentra estrechamente relacionada con los argumentos que expone el Artículo 2º del Estatuto General de la UNAM, y que se enuncian de la siguiente manera: Para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aun cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias.

(Estatuto General de la UNAM: <www.dgae.unam.mx>)

⁵⁷ De La Fuente, Juan Ramón, "Universidad y sociedad", en: Revista de la Universidad de México, Núm.7, Septiembre de 2004, p. 67.

En buena medida la figura de la UNAM representa para el país, no sólo una base importantísima en la formación de conocimiento, la profesionalización de los individuos y en el desarrollo de la técnica, sino también, la memoria y la continuidad de la cultura mexicana, convirtiéndole en un actor dinámico.

Desde su condición tan particular, la Universidad ha hecho de su autonomía una referencia vital que le ha permitido preservar su misión fundamental, asemejándose a “un navío que reacciona con calma o con sobresalto dependiendo de las mareas, los vientos y las proximidades de los litorales”.⁵⁸

La Universidad Nacional Autónoma de México encarna dentro de sí el valor del conocimiento, así como los logros que de su cultivo han trascendido en provecho de la Nación y fuera de ésta, por lo que el solo nombre de nuestra máxima casa de estudios es referente de un enorme patrimonio cultural, manifiesto en sus maestros, sus alumnos y su obra, que a lo largo de muchísimas generaciones ha dejado en claro que el saber no es propiedad de nadie, por lo que habrá de difundirse lo más ampliamente posible, siendo precisamente esta máxima su razón de ser.

⁵⁸ Zermeño, Sergio, “La autonomía abierta de la Universidad”, en: Revista de la Universidad de México, op. cit., p.93.

Capítulo II- La democratización de la educación superior como principio del proyecto de descentralización en la UNAM

El fin de la Revolución Mexicana trazaría sus claras intenciones por modificar el discurso del Estado y desde el mismo, reducir las distancias sociales entre los sectores privilegiados y las clases oprimidas, lo cual habría de lograrse sólo a través de la renovación del sistema político y la orientación de sus prerrogativas, motivando así una mayor sensibilidad de éste frente a las causas populares. Con todo esto, se tenía la esperanza de que tales esfuerzos se vieran transformados eventualmente en un clima de más igualdad y equidad al interior del país.

Lo anterior obligó al gobierno a promover el ensanchamiento de los espacios públicos y a tratar de conseguir con ello una pertinente integración de la gente en los asuntos comunes, a lo que en paralelo (idealmente), se sumaba la necesidad de acrecentar las responsabilidades ciudadanas, así como profundizar más sobre la importancia de consolidar una real conciencia cívica dentro de la población.

Es posible que en algún momento de la segunda mitad del siglo XX, el discurso revolucionario se agotara, debido a lo específico de su esencia agraria y lo concreto de sus demandas, pero no por ello se desvanecerían las aspiraciones de formar una sociedad más democrática y participativa, teniendo siempre presente que la educación debía ser una pieza fundamental para alcanzar dichos objetivos, tal y como Vasconcelos lo había entendido en su tiempo.

Si bien la educación habría de desempeñar un papel preponderante en el desarrollo de las democracias actuales, en la formación de sujetos sociales y en la generación de una cultura moral y cívica más extensa, de nada servía hacer referencia a ésta como un elemento indispensable en la conformación de estos valores, si eran sólo unos cuantos los que podían acceder a la misma.

Ampliar la oferta educativa representaba no sólo el atender a las carencias de un país con graves problemas de analfabetismo⁵⁹, donde la gran mayoría de quienes gozaban de algún tipo de formación académica permanecían rezagados en los niveles más básicos, siendo muchísimos menos los que habían logrado cursar una carrera universitaria y titularse de ella.

Del mismo modo, se tenía como propósito marcar el rumbo de un México más plural y de mayores oportunidades desde una base educativa más generosa e incluyente, desde donde se estimularía igualmente la idea de una sociedad más móvil. El mito de la movilidad social sería un factor ideológico de mucha importancia dentro de la definición de las aspiraciones capitalistas⁶⁰, ya que en ella se depositaría la creencia de una sociedad con mayores posibilidades de acenso.

La efigie de la educación se había consolidado en este sentido, como el soporte de otros conceptos como el consenso, el desarrollo social, la democracia y el desarrollo individual. De esta manera, sobre dicha correlación se definían formalmente el rumbo de las diversas políticas educativas estatales, pero simultáneamente se construían ciertas expectativas tanto en un plano social como también en un nivel personal sobre las aspiraciones de los individuos.

Gestionar por un sistema educativo de tales dimensiones, respaldaba igualmente los deseos de los gobiernos postrevolucionarios por establecer las bases de un México más moderno, tal y como desde hace dos siglos se venía persiguiendo, motivado el peso de los innegables

⁵⁹ Para 1959 el número de personas analfabetas en México era cercano a los 10 millones, más de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela, la eficiencia terminal era muy baja, ya que solo era del 16% a nivel nacional y en el medio rural era solo del 2%. Frente a esta situación destacó la presencia de Jaime Torres Bodet, quien en su calidad de Secretario de Educación durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), buscó generar un cambio real ante el desolador panorama de la educación en México en aquellos años. De tales intenciones se desprendió un plan nacional de educación, conocido como el “Plan de los Once Años”, a través del cual se pretendía mejorar el nivel de la educación primaria en el país. Este se centraría principalmente en lo siguientes puntos: * Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños de edad escolar de seis a catorce años que no la recibían. * Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de seis años. * Lograr que en 1970 terminaran su educación primaria, el 38% de los que la iniciaron en 1965. (Latapí, Pablo, El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica, 1992)

⁶⁰ Covo, Milena, “La Universidad ¿Reproducción o democratización?”, en: Los universitarios: la élite y la masa, p.19.

signos del atraso tecnológico y científico, que habían entorpecido por tanto tiempo el avance de la industrialización nacional.

El papel que explícita y reiterativamente le ha concedido el Estado a la escuela en el proceso de modernización, con el objeto de lograr que nuestro país se incorpore plenamente al torrente del “cambio social” que le permitiría alejarse de su ubicación como “subdesarrollado” condujo a lo que algunos han llamado “educacionismo”, efecto de la postulación -u acepción- de la educación y sobre todo de la escuela como instrumentos fundamentales para lograr lo que para algunos es “progreso” y para otros es una parte importante del proceso real de consolidación económica y política.⁶¹

En el mismo sentido, la profesionalización de los individuos iba de la mano de la creencia de que tal proceso significaba también la formación de personas capaces de transformar la realidad social, siendo precisamente éste, un punto clave para enfrentar los problemas nacionales cualquiera que fuera la naturaleza de los mismos en el futuro.

De esta manera, las universidades públicas asumirían también la responsabilidad- en esta ocasión ante este conjunto de adeudos asociados al desarrollo de la técnica y de la ciencia, así como en el perfeccionamiento de los valores democráticos- de cultivar los esfuerzos de su labor frente al conocimiento para dar respuesta a las exigencias de una sociedad que requería una mayor apertura y que a lo largo de las últimas décadas se revelaba mucho más compleja y heterogénea.

El México agrario había quedado en el pasado, evidente en el surgimiento de las nacientes clases medias, en la diversificación de las actividades productivas, en la aparición de nuevos bienes de consumo, así como en la modificación de los hábitos domésticos, los cuales habían trastocado completamente a la sociedad y su cotidianeidad.

[...] estos sectores medios tienden a demandar cada vez mayor acceso y mayor permanencia en el sistema educativo por razones que se vinculan estrechamente a la dinámica de la estratificación y la diferenciación social... [Por ello] la expansión

⁶¹ Ibidem, p.17.

educativa no se produce ni por los requerimientos técnicos del aparato productivo sino por las consecuencias sociales de los cambios productivos.⁶²

Ante este panorama, la Universidad Nacional Autónoma de México, congruente a su espíritu nacional, jugaría un rol fundamental con relación a los deseos del gobierno por modernizar al país, elevar el nivel de vida de sus ciudadanos y mejorar el desempeño de las instituciones políticas, dentro de un momento marcado por una clara transformación social.

La transformación social y la transformación de sus espacios

Al término de la década de los años sesentas e inicio de los setentas, la sociedad mexicana, y muy en particular la que habitaba en la capital, comenzó a experimentar las repercusiones del crecimiento acelerado que se había vivido durante los últimos 20 años.

La infraestructura surgida del modelo de industrialización que había adoptado el país, incluyendo también el equipamiento productivo y los servicios arrojados por las políticas del Estado benefactor, eran ahora insuficiente ante la inminente sobresaturación.

Parte de esto tenía que ver con la fuerte explosión demográfica que había sufrido la Ciudad de México a causa de la migración del campo a las zonas urbanas, generada por la oferta de empleo, de educación y de salud que ésta representaba y que cada vez era más escasa; así como por la disminución de la mortandad infantil y el aumento de la calidad de vida, que se habían conseguido con la creación del IMSS y el ISSSTE.⁶³

En esta época se da un gran aumento de la migración del campo a las zonas urbanas y muy especialmente a la Ciudad de México.

En la medida en que la población de la Ciudad se acrecentaba, el esparcimiento de las zonas aledañas, ahora ocupadas, comenzaban también a hacerlo, lo cual obligó a un fuerte

⁶² Tedesco, Juan Carlos, Tendencias y Perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe, Foro Universitario, No.72, noviembre de 1986, p.15.

⁶³ Morales Schechinger, Carlos y García Jiménez, Sara, op. cit., p.218.

proceso de desconcentración de las actividades, que cada vez era más visible, como lo fue la salida del poder legislativo y de algunas Secretarías de Estado del Centro Histórico, donde a partir de ese momento permanecería solamente el poder ejecutivo. Igualmente, la industria emprendió una época de desplazamiento hacia el llamado corredor industrial, primero hacia Querétaro, para posteriormente mudarse a Puebla y Pachuca.

La construcción del hospital de la Raza al norte de la Ciudad; la edificación de la zona de hospitales del sur, en Tlalpan y Periférico, así como la movilización de algunos servicios restauranteros y hoteleros a las calles de Polanco, eran una demostración de un fenómeno espacial y social que redefiniría la distribución de la población capitalina y la cual tendría repercusiones incluso para la Universidad.

La polarización de la metrópoli podía representarse de la siguiente manera: hacia el poniente y sur se expanden los servicios comerciales y zonas residenciales para la población de ingresos medios y altos; en tanto que el norte y oriente se expande la industria y las zonas habitacionales para familias de ingresos menores.⁶⁴

Al margen de estas transformaciones, los signos del atraso en el país seguían siendo evidentes, así como también las insuficiencias del gobierno para atender las necesidades reales de la sociedad.

Los problemas de la pobreza y marginación ancestrales del campo mexicano seguían prevaleciendo, por lo que los desequilibrios entre las zonas urbanizadas y las zonas rurales eran muy claros. Asimismo el desempleo y la subocupación afectaban a las clases trabajadoras de las ciudades, a costa del enriquecimiento desmedido de una pequeña elite político-económica. Todo esto, enunciado bajo un contexto marcado por el autoritarismo de un aparato político cada vez más desacreditado ante una población de mayores demandas.

⁶⁴ Claramente, esta distribución guardaría proporción con la manera en cómo se plantearía el proyecto de descentralización de la UNAM años después, así como la orientación que adoptarían los planteles creados durante la misma.

Precisamente la agudización de las presiones sociales frente al gobierno, eran señales inequívocas de un modelo económico incapaz de hacer frente a las carencias del país y que no había hecho más que beneficiar a unos cuantos, siendo el movimiento estudiantil de 1968 una consecuencia directa de su desgaste.

Como Pablo Latapí lo describió en su momento: “La manifestación más evidente de la crisis económica, política y social del país, había sido el movimiento estudiantil-popular de 1968”.⁶⁵

Sin duda, los incidentes ocurridos durante 1968 representarían la abertura de una hendidura muy profunda entre el Estado y la ciudadanía, lo cual repercutiría de forma definitiva sobre la postura que el gobierno adoptaría a partir de ese momento y muy en particular en los años venideros durante el sexenio de Luis Echeverría como presidente.

El rumbo de la política echeverrista estaría orientado principalmente - por lo menos en su discurso- a recuperar la confianza de la ciudadanía y reivindicar la legitimidad de un sistema completamente deteriorado frente a la opinión pública. Para ello se buscaría rescatar la idea de la necesidad de ampliar los vínculos entre el gobierno y la población, así como los canales de participación.

A ese reto se enfrentó el régimen de 1970; advertimos que para poder tomar decisiones transformadoras, se necesitaba imprimir un sentido participativo al sistema político. El movimiento de 1968 había reclamado una instancia formal de diálogo y Echeverría la llevó hasta sus últimas consecuencias. Diálogo significó la participación de los distintos sectores de la comunidad nacional en el planteo de problemas y soluciones.⁶⁶

⁶⁵ Latapí, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, México, 1980, p.52.

⁶⁶ Muñoz, Porfirio, “Sistema político para el desarrollo independiente”, en: Revista Nueva Política, abril-junio de 1976, p.272.

La política echeverrista y la reforma educativa

Desde el primer día de su gestión como presidente de la República (1 de diciembre de 1970) Luis Echeverría tuvo muy presente las consignas políticas, económicas y sociales con las que su gobierno debería cargar, gran parte de ellas derivadas de los errores cometidos en el pasado.

En términos políticos se tenía el compromiso de generar un ambiente de mayor apertura, con lo que igualmente se debían sentar las bases de un sistema más democrático y de mayores libertades. En lo económico, las reformas debían apuntar a la modernización del aparato productivo y sus procesos, bajo la creencia de que sólo así podría encaminarse al país hacia su desarrollo (modelo económico de “desarrollo compartido”). Mientras que en un sentido social, debía procurarse la creación de mejores oportunidades para las clases marginadas y con ello reducir la brecha que separaba a las clases privilegiadas de las clases medias y populares.

De alguna manera, todas las aspiraciones del proyecto político de Echeverría se verían encausadas desde una reforma educativa que pretendía apuntalar los impulsos del cambio que tanta falta hacía. Se creía que la acción educativa propiciaría la creación de una sociedad más igualitaria a partir de su expansión, ya que las profundas disparidades que se habían generado entre la sociedad mexicana habían obedecido a una desigualdad en el repartimiento de los beneficios educativos.⁶⁷

En consecuencia la política educativa de Echeverría optaría por imprimir una reforma sustancial a los contenidos y métodos educativos, poniendo atención en cuatro enfoques principales: su relación con la producción; sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores de la “apertura”; se presentaría como “democrática” ofreciendo oportunidades a

⁶⁷ Durante la segunda mitad de la década de los sesenta, algunos trabajos en sociología como los del estadounidense J. Coleman o el francés P. Bourdieu, afirmaban que la educación era uno de los principales instrumentos utilizados dentro de las sociedades modernas para transmitir el estatus social de una generación a otra: lo que sobre todo en países menos desarrollados, repercutía en la perpetuación de las desigualdades sociales. (Coleman, J, citado en: Muñoz Izquierdo, Carlos, “Educación y desigualdad social en México”, en Revista Examen, Núm.125, Mayo 2011, Pág.22)

todos por igual, y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases desprotegidas y en apoyo a las clases bajas.⁶⁸

De esta forma el 27 de noviembre de 1973, se expediría la Ley Federal de Educación, en remplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, la cual mantendría entre sus principales consideraciones los siguientes elementos:

- Atender la demanda educativa primaria ofreciendo oportunidades de acceso (arts. 48,10).
- Procurar la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales (art. 5).
- Preparar para el ejercicio de la democracia (art. 5, XIV).
- Fomentar la institucionalidad a través del conocimiento y respeto de las instituciones (arts.5, V).⁶⁹

Ciertamente como consecuencia de dicho proyecto el sistema educativo a nivel nacional experimentaría a lo largo del sexenio una expansión sin precedentes. Los aumentos de matrículas en los seis años fueron de: 37.8% en preescolar, 37.5% en primaria, 75.7% en media básica, 130% en media superior, 113.2% en normal y 106.1% en la superior.⁷⁰

Para aquel momento se sostenía que tales cambios afirmaban que el sistema educativo efectivamente se había abierto a todos y que el crecimiento exponencial de estas matrículas era una prueba real de la inserción de las clases trabajadoras y las clases medias en prácticamente en todos los niveles de educación.

Sin embargo en los hechos ocurrió todo lo contrario, ya que paralelamente al crecimiento de la oferta educativa, la deserción y el ausentismo se convirtieron también en una constante que puso en evidencia los verdaderos alcances del programa⁷¹. De esta manera, muy a pesar de los esfuerzos y recursos invertidos en materia educativa, de nada servían si eran aún mayores las dificultades que presentarían algunos alumnos, principalmente los provenientes de estrato bajos, para lograr mantener cierta regularidad en sus estudios a

⁶⁸ Latapí, Pablo, op. cit., p.52.

⁶⁹ Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial, órgano del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CCCXXI, Núm. 20, 29 de noviembre de 1973. < www.anui.es.mx >

⁷⁰ Latapí, Pablo, op. cit., p.80.

⁷¹ Estimaciones realizadas por Pablo Latapí entre 1970 y 1974 arrojaron que durante este periodo, desertaron o reprobaron más de 3.3 millones de alumnos adscritos al nivel primaria.

causa de las carencias que seguían permeando sobre los mismos y que parecían haber sido desatendidas debido a la nuevas prerrogativas.

Como Pablo Latapí lo describió en su momento, nunca existió una visión integral en la manera como los procesos educativos se relacionaban con los demás procesos sociales, económicos y políticos, o de los márgenes en que la educación podía alternar con estos procesos. Nunca se mencionaron, los efectos precisos de la expansión escolar sobre la nivelación social, la distribución de los ingresos, la relación de la escolaridad con el empleo o con las reformas políticas deseables.⁷² En términos generales, no hubo un acompañamiento entre la ampliación del sistema educativo con la resolución de otros factores elementales que seguían prolongando la desigualdad social en nuestro país.

Gran parte de los debates internacionales de la época en torno a los procesos de democratización de los sistemas educativos que se habían gestado en los últimos años⁷³ - particularmente en los países menos desarrollados- partían principalmente de las experiencias fallidas que estos modelos habían representado dentro aquellos países donde los gobiernos habían apostado por la construcción de políticas educativas, sin tener debidamente en cuenta el contexto social, como sucedió en el caso mexicano.

El mito de la democratización educativa quedaba en entredicho frente a los reveladores datos presentados por la Unesco en 1971, dentro de los cuales se denunciaban precisamente el que las probabilidades que tenía un niño de cursar con provecho sus estudios dependía muy directamente de su origen social. Dentro de sus resultados se evidenciaba el hecho de que eran ciertamente los niños procedentes de clases socioeconómicas inferiores, los pertenecientes a minorías raciales o étnicas, los que residían en los barrios infraurbanizados de las ciudades o en comarcas rurales aisladas, los que tenían menores posibilidades de obtener buenos resultados escolares.⁷⁴

⁷² Ibidem, p.104.

⁷³ Algunos de estos cuestionamientos fueron desarrollados durante La Conferencia Internacional de Educación, convocada por la Unesco, en septiembre de 1971, en Ginebra, Suiza, dentro de la cual se discutió sobre los el fracaso escolar de algunos modelos educativos en varios países del mundo. El debate se centró fundamentalmente en los resultados arrojados por una encuesta aplicada por la Unesco dentro de sus países miembros, en torno a las principales causas que generaban la desigualdad educativa.

⁷⁴ Passow, Harry, “Diez causas de la desigualdad de oportunidades”, en: Revista El Correo de la Unesco, Junio 1972, Año XXV Pág.7

De esta manera, la política echeverrista había sido víctima de sus propias intenciones. La reforma educativa no ayudó a aminorar las disparidades sociales, como tanto se presumía, precisamente porque nunca se crearon las condiciones necesarias para lograr un verdadero aprovechamiento de la población frente las bondades que pregonaba el nuevo sistema.

El error había recaído en haber tratado de transformar radicalmente la estructura social de un país por medio de la educación y, al mismo tiempo seguir considerándola aisladamente como una palanca del desarrollo.⁷⁵

A pesar de sus desigualdades, no había duda de que en términos cuantitativos si se había dado un verdadero expansionismo dentro del sistema educativo. Sin embargo tales cambios originados por la apertura, solamente habían trascendido en beneficio de las crecientes clases medias, que en los últimos años se habían mostrado más demandantes.

A la larga, se hizo evidente que aquella expansión educativa y las características de la reforma “habían servido únicamente a la necesidad política de conciliación y desahogo de tensiones”.⁷⁶

La Universidad en el discurso democrático

Si bien es cierto que el aumento de la oferta educativa en los niveles superiores también se había desarrollado sobre la misma lógica⁷⁷, vale la pena señalar que a pesar de ello la figura de la Universidad desempeñaría un papel muy especial dentro de la política de Luis Echeverría y los fines de su discurso. Antes esto la Universidad, mantendría la particularidad no sólo de ser la encargada de formar a los profesionistas del futuro, sino también se visualizaba como el espacio idóneo para encausar el desarrollo de los valores democráticos que tanto deseaba promover

⁷⁵ Lemaresquier, Thierry, “Los jóvenes ante la democratización de la enseñanza”, en: Revista El Correo de la Unesco, op. cit., p.28.

⁷⁶ Latapí, Pablo, op. cit., p.91.

⁷⁷ Tales premisas influyeron en la creación del Colegio de Bachilleres en septiembre de 1973, así como en la conformación de la Universidad Autónoma Metropolitana el 17 de diciembre del mismo año.

Hasta ese momento, la parte más importante del trabajo intelectual se seguía elaborando al interior de la UNAM, producto de su arduo compromiso con la investigación científica, el cual era evidente en el fructífero trabajo desarrollado dentro de sus laboratorios e institutos; del mismo modo, la difusión de la cultura y de las diversas manifestaciones del arte seguían siendo una de sus funciones; pero tal vez dentro de esta serie de ocupaciones, destacaba aún más la presencia del pensamiento crítico engendrado en sus aulas, entre sus alumnos y maestros.

Lo anterior, colocaba a la Universidad como el lugar propicio para trazar los nuevos rumbos del andar nacional, desde la fusión de las distintas perspectivas y opiniones que en ella coexisten.

La educación superior debía formar personalidades de mente abierta al examen crítico, así como también debía dotar a la sociedad mexicana de un mayor dinamismo, sobre el cual se buscaba desdoblar una cultura democrática más madura. Es por esto que la Universidad no podía ignorar las fuerzas e intereses, creencias y demandas de la sociedad, de sus principales componentes.⁷⁸ Educar ciudadanos era una prioridad, pero a su vez, había que formar sujetos productivos, cuyos esfuerzos debían traducirse en provecho de la Nación.

Ante tales responsabilidades, la Universidad debía ser congruente con los fines que se habían depositado sobre su figura. Es por ello que al igual que otras instituciones públicas nacionales, esta debía propagar hacia sus adentros la misma lógica democratizante que tanto se buscaba promover desde la misma.

En palabras del doctor González Casanova, esta democratización de la Universidad debía expresarse en dos sentidos: “la apertura de los estudios superiores a un número cada vez más grande de alumnos”, así como también “una mayor participación en las responsabilidades y decisiones universitarias por parte de los profesores y estudiantes”.⁷⁹

⁷⁸ Kaplan, Marcos, “Universidad y Democracia”, en: Zermeño, Sergio (coord.), Universidad Nacional y Democracia, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, México 2002, p.81.

⁷⁹ González Casanova, Pablo, “50 años del PRI; el partido del Estado”, en: Revista Nexos, Núm.19, México, 1979, p.15.

Ciertamente, la expansión de la UNAM radicó en el incremento de su matrícula, con lo que se perseguía incorporar a sectores anteriormente excluidos, por la limitada capacidad de la institución para solventar la gran demanda de jóvenes que aspiraban poder cursar sus estudios superiores. .⁸⁰

Para ello, debía ponerse igual atención en la preparación de los futuros universitarios, desde los niveles inferiores, por lo que en la década de los sesenta, se promovió la creación nuevos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, distribuidos en el área metropolitana, que servirían para acrecentar la calidad educativa media como: la Preparatoria 4 en Observatorio, la 6 de Coyoacán, la 8 en Mixcoac, la Prepa 5 en Villacoapa orientadas a las clases medias; mientras que la Preparatoria 1 en San Idelfonso, la número 7 situada en la Viga, la 3 en Sanjuán de Aragón y la 2 en Iztacalco habían sido ubicadas para atender a las clases populares aunque con aspiraciones de asenso económico y social.⁸¹

Cualquiera que fuese el destino escolar del estudiante, la Universidad figuraba como una oportunidad de enfrentar al mismo: a) al rigor y la disciplina que requiere la labranza del conocimiento; b) a la confrontación de ideas- filosóficas, científicas, políticas y artísticas- y c) a la proposición de diferentes soluciones para una misma problemática; a la reflexión teórica y al cuestionamiento metódico.

Así, el universitario no sólo habría de desenvolverse conforme a una serie de nociones particulares a su profesión, sino también se contribuía a llevar el sentido común de los alumnos a niveles más elevados.

⁸⁰ Cabe señalar que tal y como ocurrió en los demás niveles educativos, la incorporación de un mayor número de alumnos al interior de la Universidad, no significó el ingreso de las clases verdaderamente populares dentro de los niveles de educación superior, como lo suponía la “democratización” de dichos espacios. Tal y como lo planteaba Milena Covo dentro del artículo *La Universidad ¿Reproducción o democratización?*, existía una correlación de rangos igual entre la escolaridad de los padres y la de los hijos, por lo que el acceso a niveles progresivos escolares estaba fuertemente condicionado por la escolaridad de los padres y ligada al nivel de ingresos que estos mantenían. Es por ello que el aumento de la matrícula universitaria se había dado en su mayor parte por la incorporación de las clases medias.

⁸¹ Morales Schechinger, Carlos y García, Jiménez, Sara, “La Desconcentración de la Universidad, 1970-2000, y su presencia en la Metrópoli de la Ciudad de México”, en: *Un destino compartido: 450 años de presencia de la Universidad en la Ciudad*, op. cit., p.220.

Este proceso de apertura había resultado ser un acontecimiento que favorecía la incursión de un número más grande de estudiantes en las labores intelectuales, así como en la formación de más y mejores recursos humanos, pero a pesar de los beneficios que dicha medida traería a la Universidad en un corto plazo, nunca se dimensionó sobre las implicaciones que podía traer consigo, a la larga, la expansión de esta oferta educativa.

Sin duda, esto representó un sobrepeso para la vida universitaria, cuyo desbordamiento hacía cada vez más difícil el poder dilucidar los reales objetivos académicos de la institución, frente a una vorágine de jóvenes que había entendido muy bien que para sobresalir era necesario tener una mejor formación escolar.

Los orígenes de la descentralización

Bajo este contexto, la presión poblacional había sido el detonante de la ampliación de la educación media y superior, no obstante, aunado a esto existían razones coyunturales para entender la condescendencia con la que estaba actuando el gobierno frente a los jóvenes universitarios y preparatorianos, al ofrecerles más y mejores oportunidades de acceso a la educación. La expansión de la oferta educativa se encontraba encaminada a la reivindicación del gobierno con los universitarios y sus nuevas generaciones.

En los hechos, esto se traduciría en mayores espacios en las aulas y en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como del Sistema Abierto (SUA); ambos formaban parte del proyecto de innovación universitaria, que se había puesto en marcha durante la gestión del doctor Pablo González Casanova, ya en calidad de rector de la UNAM, pero que venía imaginándose por el mismo desde tiempo atrás.

La reforma universitaria (que incluía el nivel medio-superior), encabezada por Dr. González Casanova, partía del propósito de dotar a los estudiantes de conocimientos en las áreas científicas y humanísticas, buscando vincular el desarrollo profesional de los mismos con los requerimientos sociales de la época.

Atendiendo a lo anterior, podía entenderse la finalidad de los CCH's, los cuales a diferencia de las Preparatorias, mantenían una inclinación educativa en atención a las demandas empresariales, ya que se pretendía que los alumnos salieran con una preparación técnica para insertarse en el campo laboral. Para 1973, a sólo dos años de haberse aprobado la construcción de los CCH's, ya eran 5 planteles con los que se contaba, Naucalpan y Sur edificadas en zonas habitadas por clases medias; mientras que los planteles Azcapotzalco, Oriente y Vallejo, concentraban a una población que en su mayoría pertenecía a familias de bajos recursos.

Por su parte del Sistema de Universidad Abierta (SUA), que había sido aprobado en febrero de 1972, se concibió bajo la creencia de que la UNAM, no sólo debía llegar a más personas, sino a su vez, ésta debía incorporar “formas más flexibles para acceder a sus servicios”.⁸²

Los alumnos tendrían la alternativa a través del SUA, de determinar su ritmo de estudio contando con apoyo de material didáctico, asesorías y paquetes de autoevaluación, asistiendo sólo una vez a la semana a un punto específico para recibir orientación sobre la materia y así no desatender sus actividades laborales.

Por otro lado, en un sentido práctico, a diferencia del sistema escolarizado, no se requería de un área definida o de una infraestructura propia, ya que cualquier salón o espacio, que entre semana cumpliera con funciones ajenas a la Universidad, podía ser utilizado “bajo la forma de casa de cultura”, para atender a esta porción importante de estudiantes que cumplían con las responsabilidades del trabajo, pero que deseaban continuar con sus estudios universitarios.⁸³

El inicio de este proceso de descentralización, que se había materializado con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades y el SUA, no sólo se había ideado conforme a las exigencias actuales, sino también, éste había significado un acto de reafirmación del carácter nacional que siempre le había distinguido a la Universidad.

⁸² Casanova, Cardiel Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000”, en: Un recorrido histórico de la época colonial al presente, op. cit., p.273.

⁸³ Ibidem, p.272.

La desconcentración: un proyecto, dos posibilidades (González Casanova y Guillermo Soberón)

Para el año de 1973 la capacidad física de la UNAM había sido superada como resultado de los miles de alumnos que comenzaban a graduarse de los distintos espacios que ofrecían educación a nivel bachillerato ubicados en el área Metropolitana, así como también en otros Estados de la República, principalmente aquellos egresados de los nuevos CCH's que solicitaban entrar a la Universidad y a los que posteriormente se sumarían un segmento significativo de demandantes provenientes de los normalistas y del Colegio de Bachilleres, el cual había iniciado su expansión en años anteriores.

El hecho de que la Universidad tuviera su propio bachillerato, desató una gran expectativa en los alumnos por continuar con sus estudios superiores, a lo cual se agregaba, que dicha demanda era mucho mayor de lo que se había esperado, debido a que las pretensiones de los CCH's de formar generaciones de jóvenes que pudieran salir directamente al mercado de trabajo, nunca logró concretarse.⁸⁴

La educación a nivel profesional y de posgrado hasta ese momento, se había impartido principalmente dentro de Ciudad Universitaria, la cual había sido creada inicialmente para 30,000 alumnos y que para entonces albergaba a más de 90,000.⁸⁵

En este sentido, era necesario generarse una alternativa para solventar los problemas de saturación, por lo que la idea de desconcentrar el territorio universitario se vislumbraba como una posibilidad, que más que cercana resultaba inminente.

Sin embargo, más allá de estas dificultades estructurales que obligaban la desconcentración, existió el deseo de aprovechar la misma para crear una "Ciudad de la investigación", a través de la cual daría un mayor impulso a las actividades científicas, así como a las actividades académicas a nivel posgrado en la UNAM. El concepto de esta "Ciudad de la investigación", claramente formaba parte del proyecto de reforma universitaria que el

⁸⁴ El pase automático ya existía desde 1968, por lo que había la certeza, para los estudiantes de la ENP y de los distintos CCH's, de que automáticamente ingresando a estos podrían acceder a una carrera universitaria.

⁸⁵ "Comienza a funcionar la ENEP Cuautitlán", en: Gaceta UNAM, No.33, Tercera época, Vol. VII, Ciudad Universitaria, 22 de abril de 1974, p.5.

doctor González Casanova había encabezado durante su rectorado, por lo que a lo largo de éste se meditaron tres alternativas para guiar a la Universidad a los objetivos anteriormente expuestos.

La primera proponía la creación de campus periféricos a la Ciudad de México para albergar a los estudiantes de licenciatura, mientras que en C.U se concentraría exclusivamente la investigación y los estudios de posgrado; la segunda proponía que Ciudad Universitaria agrupara la educación de pregrado y que se crearan nuevas unidades de posgrado e investigación en varios puntos del D.F; la última contemplaba que la Ciudad Universitaria continuaría concentrado todos los subsistemas y actuaría como semillero para la creación de nuevos en sitios colindantes al Distrito Federal.⁸⁶

El “Grupo de Asesoría Técnica”, que posteriormente ocuparía un sitio relevante en el desarrollo del propio proceso de descentralización y que sería uno de los ejes de la administración soberonista; sería quien recomendaría la tercera alternativa, con lo que se alentaría la construcción de estos nuevos campus universitarios, que se situarían en zonas vecinas a la Ciudad de México, tratando de acercar los mismos a las poblaciones próximas a los centros de producción y servicios. Se previó una repartición porcentual que descargaría la concentración de la Ciudad Universitaria, así entonces se planeó una distribución del 30% para el noreste, un 28% para la zona oriente, quedando el restante 42% para la zona sur.⁸⁷

Si bien para mediados de 1972 se habían cumplido sólo dos años de la gestión del doctor González Casanova a cargo de la rectoría universitaria, era evidente que a pesar del corto tiempo, la institución había atravesado hasta el momento por un claro periodo de transformación. Sus fuertes intenciones por democratizar el acceso, propagar la cultura dentro de espacios anteriormente relegados y su deseo de abrir nuevos canales de participación al interior de la UNAM, se habían traducido en proyectos concretos que

⁸⁶ Morales, Schechinger, Carlos y García, Jiménez, Sara, op. cit., p.226.

⁸⁷ Informe del Programa de Descentralización de la UNAM, Dirección General de Planeación, UNAM, México, julio-septiembre 1974.

ponían de manifiesto una reestructuración progresiva de la Universidad, encaminada por el propio González Casanova.

La creación de nuevas instancias educativas como la educación abierta y el proyecto de descentralización, representó, por lo menos en el discurso, la posibilidad de hacer de la Universidad algo más tangible frente a las clases populares, lo cual significaba en el discurso el fin de una educación reducida a una élite intelectual que acaparaba en su totalidad los beneficios del inmenso patrimonio universitario. Esto desencadenaría cierta desaprobación en algunos sectores, tanto dentro como fuera de la UNAM, tal y como lo describe Gilberto Guevara Niebla:

[...] el proyecto de González Casanova encontró condiciones adversas que, a la postre resultaron insuperables. Por su significado intrínseco, político-administrativo, las iniciativas del CCH y de la Universidad Abierta adquirieron la dimensión de una grave amenaza contra las estructuras tradicionales de la Universidad y contra los intereses del magisterio tradicional conservador de la burocracia universitaria. Estas nuevas alternativas institucionales representaban una disminución de la influencia política real de estos sectores en el interior de la Universidad y, como consecuencia, se desarrolló un movimiento de resistencia contra ellas.⁸⁸

Por su expresa proyección ideológica, los intentos de González Casanova por cambiar la Universidad Nacional, se ganaron igualmente la animadversión de los sectores derechistas que encabezaban el sector público y de algunos representantes de las empresas privadas.

Los principales proyectos universitarios, correspondientes a este proceso, se habían logrado desde un incierto apoyo del gobierno federal y de la burocracia universitaria, sin embargo, la pronta salida del Dr. González Casanova de la rectoría de la Universidad, hacía suponer la existencia de un problema de fondo entre ambas partes, en relación a las diferencias en que unos y otros parecían percibir el futuro de la Universidad, y muy en específico sobre el esquema innovador que estaba comenzando a fraguarse en su interior. Con esto se

⁸⁸ Guevara Niebla, Gilberto (coord.), *La crisis de la educación superior en México*, Nueva Imagen, México, 1981, p.7.

demostraba que “la congruencia de los proyectos académicos no bastaba para sostener al rector: en la gestión universitaria había que mantener el orden institucional.”⁸⁹

A pesar de que desde sus inicios la política de la UNAM se había caracterizado por una clara postura institucional en la que se ponderaba firmemente por el beneficio académico por encima de otros intereses, la salida del Dr. González Casanova en diciembre de 1972, significaría el rompimiento de la lógica sobre la que por tantos años se había definido la vida universitaria.

Casi de inmediato, se dejaría sentir dentro de la UNAM, una política encaminada a un ordenamiento que favorecería el fortalecimiento administrativo. Esta política de reinstitucionalización, estaría dirigida por el doctor Guillermo Soberón, quien asumiría la complicada responsabilidad del mando de la rectoría universitaria, a pesar de la enorme tarea que representaba el afrontar las complejas problemáticas que tanto habían entorpecido el trabajo de la gestión precedente.

Durante los ocho años correspondientes a la administración del doctor Soberón, quien ocuparía la rectoría de la UNAM por dos periodos consecutivos: 1973-1977 y 1977-1981, dejarían muy en claro que los objetivos mediatos de la Universidad, se encontraban vinculados a la búsqueda del restablecimiento institucional, promovido desde el fortalecimiento del aparato burócrata y la centralización de decisiones. Algunos autores sostienen, que “al igual que otras instituciones latinoamericanas, las reformas burocráticas ganaron la batalla a la académica a lo largo de los setenta.”⁹⁰

El restablecimiento institucional, sería la base de una reforma universitaria encaminada a la superación académica y la proyección social de la institución, pero para llegar a ello era preciso resolver antes algunos conflictos internos, definidos por el propio Soberón, como consecuencia de la “anarquía, el sindicalismo, la violencia, la sobresaturación de las instalaciones y el desquiciamiento del calendario escolar” que se manifestaba tanto en

⁸⁹ Casanova, Cardiel Hugo, op. cit., p.274.

⁹⁰ Ibidem, p.277.

Ciudad Universitario como en los campus de educación media superior, por lo que se abogaría por el endurecimiento de la política universitaria, así como también se consolidaría un mayor acercamiento entre la institución y el gobierno federal, manifiesto en un ambiente universitario que se identificó por la mano dura de los directivos e incluso por el uso de la fuerza pública para contener algunos focos subversivos.

Aunado a lo anterior, comenzaba a desarrollarse dentro de la Universidad, una reforma administrativa que contemplaba la expansión de la estructura burocrática, pero que de forma análoga buscaba ampliar la concentración de sus facultades decisorias. Prueba de ello, fue la división de las responsabilidades administrativas a partir de subsistemas (administrativos y académicos), los cuales ayudarían a identificar y definir de mejor manera las acciones pertinentes según la naturaleza de los mismos, no obstante cada subsistema estaría a cargo de un funcionario ligado directamente a la administración central, desde donde se coordinarían los trabajos de los diferentes sectores de la Universidad.

Una de las grandes modificaciones de esta reestructuración fue el establecimiento de la Coordinación de Planeación, que posteriormente se transformaría en la Dirección General de Planeación, que mucho tendría que ver en la consumación de varios de los proyectos que distinguirían a la administración del doctor Soberón, incluyendo la consumación del ambicioso “Programa de Descentralización de Estudios Superiores” (PDES) que tenía ya tiempo ideándose.

Si bien el proyecto de descentralización educativa obedecía a la necesidad expresa de regular el constante crecimiento del número de estudiantes universitarios, la concepción del mismo se dio en conformidad a la abierta inclinación soberonista por canalizar todas las acciones tanto administrativas como académicas dentro de un esquema de racionalización, que recurriría a la planeación como el mecanismo decisivo al momento de formularse cualquier decisión importante dentro de la institución, y la cual debía enunciarse en función de los intereses de los grupos políticos que encabezaban la Universidad.

Es así que el doctor Soberón “retomaría” el proyecto de descentralización programado desde los años de González Casanova en la rectoría, el cual se basaría en un sistema de esparcimiento a través de la distribución de nuevos centros educativos. Estos estarían situados en distintos polos del Área Metropolitana y cuya confección tendría que darse en estricto apego a las disposiciones administrativas que venían gestándose hasta el momento, bajo un esquema modernizante, que se quería para la imagen de la Universidad.

Toda acción debía ser justificada desde un análisis riguroso de la viabilidad de la medida que se quería implementar así como la practicidad de ésta. En consecuencia se llevarían a cabo una gran variedad de estudios y diagnósticos que buscarían validar de forma técnica el proceso de creación de estas nuevas entidades académicas que tenían el propósito de contener la creciente demanda que sobrellevaba la UNAM.

La descentralización en la figura de las ENEP's

Serían el Grupo de Asesoría Técnica en conjunción con la Coordinación de Ciencias y Humanidades, quienes darían inicio al Programa de Descentralización de Estudios Profesionales, basado en un horizonte de planeación de cinco años. Se consideraba que el proyecto lograría en este tiempo la segmentación institucional dispersando geográficamente a la población universitaria y creando nuevas entidades de nivel superior- que por su carácter multidisciplinario adquirirían la denominación genérica de "Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales"- que serían más modernas y eficientes que las tradicionales facultades. Éstas representaban una “...nueva opción con carácter departamental e interdisciplinario, así como una fórmula para afrontar el incremento sustancial de la población estudiantil, mediante la descentralización.”⁹¹

La administración central se encargaría de encaminar el correcto evolucionar de éstas, las cuales estarían sujetas a la Legislación Universitaria vigente, pero manteniendo independencia administrativa y académica.

⁹¹ Pérez Nieto, Leonel, Algunas consideraciones de la Reforma Universitaria en la UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1980, p.42.

Sin embargo, no se dejaba de lado en ningún momento, el hecho de que estos nuevos campus debían perfilarse en atención a los requerimientos específicos que Ciudad Universitaria no podía ni había podido solventar por cuestiones de capacidad, por lo que la personalidad de las ENEP's se definiría en concordancia a las prioridades de la demanda académica, lo cual significaba que la descentralización se daría conforme a la saturación: por facultad, por carrera y por departamento. En ese sentido, el ordenamiento de la descentralización se comportaría de la siguiente manera: para 1974, Contaduría y Administración, Derecho, Ingeniería, Medicina, Ciencias Políticas, Química; para 1975: Odontología; 1977: Economía; 1978: Ciencias; 1979: Psicología; 1980: Arquitectura.

Una de las innovaciones dentro del esquema de organización de las áreas de estudio y las carreras impartidas dentro de las diversas ENEP's que conformaban el proyecto de descentralización, sería el diseño de un modelo organizacional denominado "estructura matriarcal" carrera-departamento basado en las diferencias del trabajo académico que cada área implica, desde la atención de los estudiantes; la dirección y revisión de los planes y programas de estudio; la organización de los profesores; el desarrollo del posgrado y de la investigación.

De esta manera, los departamentos agruparían las disciplinas de una misma área del conocimiento, pero cada carrera estaría delimitada sobre un plan de estudios formado por un conjunto de disciplinas correspondientes a distintos departamentos, pero que se acoplarían a las cambiantes necesidades profesionales concretas a cada materia.⁹²

El perfil académico y administrativo de las futuras ENEP's se precisó desde una sólida planeación, que parecía haberse ideado con la intención de dotar a estos centros universitarios de ciertas libertades, que a la postre les permitiría madurar más rápidamente, con lo que igualmente se fomentaría su continuo crecimiento.

⁹² López Trujillo, Arlette y Saucedo, Marta, "La licenciatura en Biología en la ENEP-Iztacala de la UNAM", en: Revista de Educación Superior, Núm.109, Volumen 28, Enero - Marzo de 1999.

Sin embargo, a pesar de que se había optado por el nororiente de la Ciudad como el lugar idóneo para llevar a cabo el Programa de Descentralización, bajo la creencia de que la designación de esta región guardaría coherencia con el comportamiento de la expansión habitacional del área Metropolitana, y donde se pensaba que existiría una mayor demanda de educación superior, cabe señalar que el desarrollo de estos polos académicos se vio obstaculizado en sus comienzos, por las carencia de una infraestructura de servicios propia de la informalidad de muchas de las incipientes zonas a las que pertenecían.

Se contaba con un modelo educativo claro y ambicioso, pero frustrado por un modelo urbano desarticulado sobre el que se había montado, el cual se evidenciaba en las dificultades que representaba el ingreso a estos lugares, debido a lo escaso del transporte público, y la falta de vías de acceso y servicios adecuados. Tales condiciones eran insuficientes, si se pretendía que los nuevos campus atenderían a miles de alumnos universitarios que vivían en el norte de la Ciudad y que no tendrían que viajar hasta C.U.

Si bien el Programa de Descentralización venía gestándose de años atrás, acarreado consigo grandes expectativas, éste sufrió las consecuencias de una planeación apresurada y premeditada sin tener en consideración los arreglos que requeriría el acondicionamiento de dichos lugares.

Prueba de ello, fue la compra de los terrenos de la actual ENEP Cuautitlán, los cuales habían sido adquiridos desde la administración de González Casanova; o de las propiedades correspondientes a Acatlán e Izatacala, que fueron compradas en febrero de 1974, cuando los resultados de la evaluación del proyecto serían presentados hasta abril del mismo año.⁹³

Así, dio inicio el proceso de descentralización de la UNAM. Primero se construyó la ENEP Cuautitlán, ubicada en el extremo norte de la actual Zona Metropolitana, en una región prácticamente rodeada por una esencia rural. Ésta comenzaría a operar, el 22 de abril de 1974, sólo dos meses después de haberse aprobado el PDES por el Consejo Universitario,

⁹³ Morales Schechinger, Carlos y García Jiménez, Sara, op. cit., p.231.

impartiendo carreras enfocadas al sector industrial y agropecuario, aunque también incluiría áreas de salud que posteriormente serían transferidas a otras ENEP's.

La creación de la ENEP Cuautitlán significaría el primer paso a la descentralización universitaria y se convertiría en el modelo académico y administrativo a seguir por las demás Unidades Multidisciplinarias, próximas a construirse. Su inauguración marcaría un hito de gran relevancia para la creación de las demás ENEP's, por lo que aquel acontecimiento tendría un valor muy especial, tal y como lo expresara el rector Guillermo Soberón durante la ceremonia de apertura del nuevo plantel: “El inicio de la Escuela Nacional de Estudios Superiores marca una nueva época” con ello “llevaremos la educación profesional y de posgrado a distintos rincones de la metrópoli [...] ésta es la responsabilidad que nos espera. Lo mejor de lo mejor para todos los que aquí habrán de trabajar”.⁹⁴

Las primeras carreras ofrecidas dentro de la ENEP Cuautitlán fueron las de: Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Civil, Química, Ingeniería Química, Químico Fármaco-Biología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, licenciatura en Administración, Contaduría, Derecho y Odontología.⁹⁵

Posteriormente, para 1974, se construirían otros dos campus en el norponiente, Iztacala y Acatlán. Esta última, sería la mejor lograda de todas las ENEP's que se implantarían, principalmente porque ésta se había edificado en la zona de mayor expansión formal contigua a la Ciudad de México, donde predominaban las zonas residenciales de ingresos medios, dedicada esencialmente a los servicios.

Fue así que sería hasta el 17 de marzo de 1975, que la ENEP Acatlán recibiría a la primera generación de 4 mil 300 alumnos, la cual sería atendida por una planta académica conformada por 406 profesores, especialistas en su materia y con probada trayectoria

⁹⁴ “Inauguró el rector la Escuela Nacional de Estudios Superiores Cuautitlán”, en: Gaceta UNAM, No.34, Tercera época, Vol. VII, , Ciudad Universitaria , 24 de abril de 1974, p.2

⁹⁵ “Comienza a funcionar la ENEP Cuautitlán”, en: Gaceta UNAM, No.33, Tercera época, Vol. VII, Ciudad Universitaria, 22 de abril de 1974, p.7.

docente. Estos impartirían clases en 13 de las diferentes carreras que compondrían el programa de licenciaturas de la recién creada ENEP, el cual estaría integrada por: Arquitectura, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Pedagogía, Periodismo, Derecho, Actuaría, Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales e Ingeniería Civil.⁹⁶

La ENEP Acatlán estuvo dirigida fuertemente a las ciencias sociales y humanas, así como algunos apéndices relacionados a la industria de la construcción y las matemáticas aplicadas.

Por su parte, Iztacala abriría con las carreras de Biología, Medicina, Psicología, Enfermería y Odontología, con el propósito de formar profesionistas en las áreas de las Ciencias Biológicas y de la Salud.

Por último se construyeron las ENEP's de Zaragoza y Aragón, situadas en la zona oriente de la Ciudad, y con las cuales se buscaba dar respuesta a las aspiraciones académicas y profesionales de miles de estudiantes que pertenecían a estas colonias populares y que deseaban ingresar a la UNAM. Ambas fueron aprobadas de manera formal en septiembre de 1975, pero abrirían hasta enero de 1976.

La ENEP Zaragoza iniciaría sus actividades ofreciendo las carreras de: Ingeniería Química, Medicina, Cirugía Odontológica, Enfermería, Psicología, Biología e Ingeniería Química, consolidándose como una opción educativa dirigida al estudio y la enseñanza de las áreas Químico biológicas, de la salud y el comportamiento.

El carácter de las carreras brindadas en la ENEP Aragón sería más diverso, al constituirse por licenciaturas que iban de la Economía, el Derecho, la Pedagogía y el Periodismo al Diseño Industrial, la Ingeniería Mecánica Eléctrica, la Ingeniería Civil y la Arquitectura.

⁹⁶ Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, México 2009.

Al iniciarse el programa de descentralización en 1974, eran 98,910 los estudiantes inscritos en Ciudad Universitaria, mientras que la ENEP Cuautitlán recibió cerca de 5,700 alumnos, todos de nuevo ingreso, para este mismo periodo.⁹⁷

Para el año siguiente, Acatlán, Iztacala y Cuautitlán, atenderían entre las tres, a 13,600 estudiantes, hecho que se convertiría en una disminución, casi imperceptible de la población central localizada en C.U, la cual se ubicaba en 94,700 alumnos. Sería hasta 1976, que las cinco ENEP's se encontrarían en funcionamiento, al sumarse Aragón y Zaragoza, acogiendo a 23,700 universitarios, que a pesar de ser una cantidad considerable de alumnos, seguía sin causar efecto alguno en una población de casi 98,100 estudiantes que permanecía aún en C.U.⁹⁸

Como tal, nunca hubo una redistribución estudiantil ni existió una repartición que permitiera una verdadera vinculación entre Ciudad Universitaria y las recién creadas ENEP's, con lo que sólo se había dado salida a una problemática derivada de las circunstancias sociales y lo apremiante de éstas.

De ninguna manera podía permitirse un distanciamiento entre estas poblaciones, ya que se corría el riesgo de provocarse un aislamiento que apartaría a la comunidad de C.U de la de estos nuevos centros descentralizados, los cuales, a pesar de compartir una misma legislación y orientación académica, no eran razones suficientes como para pensar que con el paso del tiempo, se disolvería la posibilidad del surgimiento de ciertas desigualdades entre sus egresados.

Para 1980, las estadísticas serían muy reveladoras en relación con las repercusiones que la “democratización de la educación universitaria” había tenido y que indiscutiblemente no se reflejaba en otra cosa más que en el incremento de la población escolar y en el surgimiento de nuevas ofertas educativas, de las que claramente el Programa de Descentralización Educativa de la UNAM había sido una de sus consecuencias. “De 1972 a 1978 el sistema

⁹⁷ “Comienza a funcionar la ENEP Cuautitlán”, op. cit., p.5.

⁹⁸ “Programa de Descentralización de Estudios Profesionales”, en: Revista Universidad de la Mancha, Núm. Especial, UNAM, México, 1980.

de educación superior sostuvo una de sus más altas tasas de crecimiento histórico: 13.68%. La tasa bruta de escolaridad superior era, en 1960, del 2.6%, en 1970 subió al 6.7% y en 1980 al 13.1 por ciento.”⁹⁹

De ninguna forma esto se tradujo en el mejoramiento cualitativo del servicio educativo superior, pero sí saldó las expectativas de varios sectores sociales que anhelaban ingresar al nivel profesional y que anteriormente habían sido excluidos por lo reducido de su capacidad.

No obstante, la fabricación de estas nuevas plazas orientadas a la penetración de estas poblaciones y lo específico de sus necesidades recaería en un modelo universitario estratificado.

Tanto la expansión de la matrícula universitaria como su diversificación poblacional, conformaron en su momento el primer paso a una educación más abierta y accesible, que al igual que otras estructuras que comenzaron a ensancharse como efecto de su progresiva masificación, habrían de convertirse en el principal medio con el que se pretendía romper con los obstáculos que impedían superar las desigualdades sociales que inundaban al país. A través de esto, no sólo se reconocían las responsabilidades democratizantes conferidas a la labor de la educación en la formación de sujetos cívicos y de profesionistas más capaces, sino también, y tal vez más importante, ésta representaba una posibilidad ascenso social- para los sectores marginados- dentro de un sistema de mayores “oportunidades” y de más “libertades”.

La fuerte penetración del discurso democráticos sobre gran parte de las instituciones sociales del país trajo consigo la ampliación de los espacios públicos, que ahora eran ocupados por una población más dinámica, que si bien no se mostraba más participativa y comprometida, sí era más demandante, en particular dentro de las recién surgidas clases

⁹⁹ Casillas, Miguel, “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación”, en: Revista Sociológica, No. 5, año II, México, 1987, pp.138-141.

medias y algunos segmentos de la clases proletarias que aspiraban abandonar por fin su condición de pobreza.

La creación de nuevas ofertas educativas en los niveles medios y superiores se vio presionada por las pulsaciones de una creciente generación de jóvenes que habría de estudiar el bachillerato para posteriormente ingresar a la Universidad, hecho que repercutiría en la formación de los CCH's y que acarrearía consigo la urgente descentralización de C.U.

De esta forma, el “Programa de Descentralización de Estudios Superiores” buscaría solventar el problema poblacional, y se aprovecharía simultáneamente como plataforma de una real reforma universitaria de la mano del doctor Pablo González Casanova como rector. Con esta iniciativa, se lograría descentralizar el patrimonio universitario y sus capacidades, sobre un sector más amplio y más diverso de nuevos estudiantes deseosos de ser pertenecer a esta institución. Sin embargo, “el derrumbe de la administración de Pablo González Casanova en la UNAM, extinguió completamente la posibilidad más firme de transformación de la Universidad Nacional”¹⁰⁰.

A pesar de los beneficios que dicho proyecto de descentralización generaría para la Universidad, parecía que en algún momento éste-que se materializó con la construcción de las ENEP's- privilegió el sentido práctico del proyecto, en atención a las demandas coyunturales y políticas de la época, desatendiendo el valor y el potencial académico que representaba el lograr una real desconcentración del conocimiento a través de la elaboración de estos nuevos polos universitarios.

En el fondo, la fundación de las ENEP's se razonó en respuesta a un modelo de modernización, de fines estrictamente administrativos y de matices meramente políticos, que poco tenían que ver con un propósito científico o humanístico, alejándolo completamente del espíritu que por tantos años había acompañado a la Universidad Nacional.

¹⁰⁰ Guevara, Niebla Gilberto (coord.), La crisis de la educación superior en México, op. cit., p.18.

A pesar de las enormes pretensiones que habrían rodeado en un principio el programa de descentralización, los méritos de aquel ambicioso plan parecían haberse reducido únicamente a la incorporación de tres nuevos elementos, que en palabras de Hugo Casanova Cardiel podían ser resumidos de la siguiente manera:

[...] a) en términos formales, su puesta en práctica obedecía, por primera vez en la historia de la UNAM, a un diseño técnico fundado en la planeación universitaria, lo cual expresaba la nueva racionalidad en las decisiones universitarias; b) su carácter descentralizado, además de contener el crecimiento del campus universitario, dispersaba geográficamente a la comunidad universitaria, contribuyendo con ello a la estabilidad política institucional, c) y su organización académica incorpora elementos modernizantes a través de la departamentalización y la llamada estructura matriarcal.¹⁰¹

Un modelo educativo novedoso acompañado por la producción de una infraestructura más moderna, no eran atribuciones suficientes para no pensar que el futuro académico de las ENEP's era aún incierto, al no haber sido concebido desde una motivación intelectual auténtica. Sólo el tiempo diría lo contrario, bajo la esperanza de que los bríos que habían visto nacer el proyecto no se agotaran rápidamente o fueran tan fortuitos como las causas que habían llevado a la propia descentralización universitaria.

¹⁰¹ Casanova Cardiel, Hugo, La UNAM entre 1970 y 2000, op. cit., p.288.

Capítulo III- La desconcentración diferenciada: el caso de las FES

Si bien la evolución de la ENEP's, hoy convertidas en Facultades de Estudios Superiores, se ha delineado a lo largo de casi cuatro décadas, desde un sinnúmero de factores de distinta índole-administrativos, académicos, políticos, etc.- su presencia en la actualidad, como la personalidad que les define, habrá de enunciarse necesariamente desde los principios de la descentralización sobre los cuales residió su origen, así como también de los diversos significados que encierra el propio concepto.

El estudio de la descentralización y sus formas, difícilmente encontrará una conceptualización detallada y precisa, sin embargo, en la mayoría de los casos se busca lograr un acercamiento a dicha noción a partir del análisis de aquellas experiencias concretas que le involucran y desde la particularidad que mantiene cada una de ellas.

Es posible comprender a la descentralización desde su interpretación más elemental y simple, si pensamos en ésta como la reacción que emana de una clara oposición a un orden centralizado. No obstante, el sentido de la correlación del binomio centralización/descentralización, usualmente se encuentra referido a la acepción político-administrativa de ambos conceptos, los cuales a su vez, presentan diferentes matices derivados de los elementos geográficos, jurídicos y económicos que pueden estar relacionados en mayor o menor medida en su desenlace.

Las causas que revelan la lógica de la descentralización y su orientación, habrán de mantener una proporción directa con las características del orden centralizado que se busca atenuar. Sólo la primera puede dar pie a la segunda, por lo que los diversos propósitos que puede perseguir la descentralización, son tan variables como las múltiples condiciones en las que la centralización se formula en un principio.

Prueba de ello, es que no existe un fin único o exclusivo para la descentralización que nos permita aproximarnos a una definición específica del término, ni mucho menos, un patrón

metódico a seguir dentro de ésta, que nos muestre un mismo comportamiento para todos los casos. Es por esta razón que ni centralización ni descentralización son conceptos neutrales, debido a que la determinación de cada uno de éstos obedece a necesidades completamente diferentes. Lo que para algunos escenarios puede funcionar como una política pertinente, para otros puede resultar errónea, es así que los motivos que explican la descentralización/centralización, sólo pueden argumentarse desde el estudio de las circunstancias excepcionales que llevan a los mismos.

Si deseamos profundizar sobre la política de descentralización en la UNAM- expuesta en la figura de las FES- así como la congruencia que mantiene ésta en conformidad a las atribuciones que han dado y dan sentido a esta institución educativa, habremos de partir de la construcción de una noción propia del significado de este proceso, en el marco de la experiencia universitaria, para así alcanzar un mejor razonamiento de las pretensiones que supone su ejecución.

A pesar de las dificultades que puede representar el elaborar una imagen fina de los propósitos que desencadenan la descentralización y los mecanismos que le conforman, es posible rescatar varias apreciaciones básicas sobre la naturaleza y los orígenes del término, que pueden ayudarnos a delimitar su estudio. He aquí algunas de estas consideraciones.

La Descentralización como consecuencia de la Centralización

Son escasos los elementos que nos permiten presumir formalmente sobre la existencia de una teoría de la descentralización, sin embargo, son muchos los autores y los trabajos que pretenden ahondar sobre la misma y la complejidad que encarna el desarrollar un proceso que *per se*, constituye la espinosa labor de reorganizar una estructura política establecida.

La falta de claridad en la identificación del objeto a descentralizar, de los actores que participan y las vías para lograrla, puede generar cierta confusión en torno al significado

mismo de la descentralización y sus alcances.¹⁰² De ahí que encontremos diversos enfoques sobre el tema, así como también contrastantes interpretaciones, según las particularidades de cada caso y como éste se plantea.

Si las formas que llevan a la descentralización sólo pueden ser descifradas conforme a las propiedades de la estructura de la cual se desprenden, igualmente la esencia del concepto, sólo puede concebirse desde la afirmación congénita de su contraparte: la centralización.

Históricamente el concepto de centralización se ha asociado directamente con la figura del Estado, así como con los modos en los que éste manifiesta el ejercicio de sus responsabilidades políticas y cómo distribuye sus labores administrativas. Ello no significa que la centralización sea inherente a los órdenes estamentales y su dirección, pero sí comprende forzosamente a una estructura jerárquica con fines determinados.

Esta declaración centralizada del poder, representa la concentración de responsabilidades y la facultad de mando, en una sola persona u órgano específico, que reclama para sí, la capacidad de decisión, de una o varias actividades, sometiendo a las demás partes a un mismo orden. Los fundamentos que sustentan tal práctica, se basan en la creencia de que a través de ésta, se logra someter las acciones dentro de una organización a una cierta uniformidad, la cual imprime una marcha regular sobre los negocios, dirige la política social, reprime los desórdenes y mantiene el *status quo*.¹⁰³

En este sentido la expresión política de la centralización tiende a relacionarse con la concentración del poder y con la creación de estructuras verticales, las cuales se encuentran jerárquicamente alineadas, por lo que los órganos superiores reúnen los principales medios de acción y de control, pero fundamentalmente de decisión. Con ello se anulan los canales de participación y consecuentemente se genera un ambiente marcado por las desigualdades entre los actores involucrados.

¹⁰² Almada, Carlos F, "La desconcentración y la descentralización en México", en: Revista de Administración Pública, Núm. 67-68, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, Julio-Diciembre de 1986, p.52.

¹⁰³ Del gigantismo a la red universitaria, la descentralización posible, Universidad Autónoma de Guadalajara, México, 1990, p.19.

El crecimiento desmedido de esta centralización, puede recaer en manifestaciones absolutas y autoritarias de gobierno, al grado de que las libertades individuales, quedan sometidas a un único eje que pretende alinear todas las voluntades presentes a un solo mando. Asimismo, las estructuras concentradas, tienden a deteriorarse más rápido, debido a que no existe una evolución constante de las mismas, al no haber movilidad alguna en su interior, generando una mayor inoperancia frente al progresivo cambio social y la complejidad que adquieren sus demandas con el paso del tiempo. “Un poder central por ilustrado o sabio que se imagine, no puede abarcar por sí solo todos los detalles de la vida de un gran pueblo”¹⁰⁴, tal y como lo describía Alexis de Tocqueville, quien ciertamente creía más en las ventajas de los sistemas descentralizados que de los centralizados.

En la medida en la que las estructuras y las organizaciones crecen, las responsabilidades que se desarrollan en su interior aumentarán proporcionalmente. Esta situación, obliga a los poderes concentrados y sus órganos rectores a idear nuevos y más amplios mecanismos de respuesta, ante el gradual acrecentamiento de sus labores.

Sin embargo, dichos compromisos pueden resultar demasiado extensos, acorde a las reales capacidades de los gobiernos centralizados. Debido a la complejidad de funciones y la dificultad para resolverlos, éstos se ven en la necesidad de delegar parte de su autoridad, en busca de una mayor eficiencia, a fin de alcanzar los objetivos encomendados.¹⁰⁵ Este proceso es precisamente el propósito de la descentralización y lo que motivan a ésta.

A través de la descentralización, se logra la transferencia de facultades, así como la delegación de atribuciones decisorias y ejecutivas a una autoridad especializada, la cual no pretende desentenderse del órgano central, sólo busca descongestionar sus actividades absorbiendo algunas de sus obligaciones, cuando éste ha sido rebasado por las mismas.

Con el fortalecimiento de las entidades descentralizadas, se diversifican las instancias con las que cuenta el gobierno, para la solvencia de problemas concretos y tareas que requieren

¹⁰⁴ De Tocqueville, Alexis, *La democracia en América*, Fondo de Cultura Económica, p.97.

¹⁰⁵ Jeannetti Dávila, Elena, “La desconcentración política y la desconcentración administrativa: Base del Desarrollo Nacional”, en: *Revista de Administración Pública*, op. cit., p.18.

de una atención particular. Este traslado de funciones de carácter técnico y político, no representa la separación entre ambas partes, ya que los aparatos desconcentrados deben responder a las demandas generales de la estructura a la cual pertenecen, pero sí se busca dotarles de una cierta autonomía, que le permitan ensanchar su campo de acción, así como de mando. En términos políticos, con la descentralización “se transfiere competencia y poder de decisión del nivel superior al inferior, disminuyendo la subordinación más no la autoridad”.¹⁰⁶

Las libertades que identifican a un órgano descentralizado se traducen en la creación de una personalidad jurídica y administrativa-que no dista demasiado de las demandas centrales-sobre las cuales se esbozan los elementos que definen su forma de organización, así como sus modos de operación. Así, estos encontrarán un temperamento propio, acorde a sus necesidades, que le otorgan una mayor capacidad para dar marcha a las tareas y quehaceres que se deriven de los asuntos que le han sido conferidos. De esta manera, la distribución de las labores a través de la descentralización, se configuran dentro de un “régimen que propicia la administración de asuntos con determinada autonomía e independencia, sin dejar de formar parte del poder central”.¹⁰⁷

El carácter eminentemente político y administrativo que mantiene la descentralización, puede entenderse desde las nociones anteriormente detalladas. No obstante, podemos delinear una clasificación más sólida de ésta, a partir de las disposiciones en las que puede manifestarse su gestión.

- a) Descentralización por región: Surge de la necesidad de ampliar la presencia de un servicio público determinado, dentro de otras regiones geográficas que lo demandan. Con ello, se establece una organización administrativa, circunscrita a las necesidades particulares de cada población territorial y que se encuentra destinada al manejo de los intereses colectivos que ahí residen.

¹⁰⁶ Baca Rivero, Jaime, “Descentralización y desconcentración”, en: op. cit., p.38.

¹⁰⁷ Castorena Martínez, Wistano, La descentralización administrativa en México (Tesis de derecho), UAZ, p.36.

- b) Descentralización por servicios: Ésta consiste en delegar responsabilidades que, por su carácter técnico y específico, recae en un órgano público independiente a la administración central, compuesto por expertos en el tema, el cual se encargará de dar respuesta a las mismas. Cabe destacar que a pesar de esta relativa autonomía, las facultades que recaen sobre dicho organismo se encuentran en constante control y vigilancia por parte los órganos superiores de los que se deriva.

- c) Descentralización por colaboración: Se refiere a la encomienda de una función administrativa que, debido a la incapacidad del Estado o los poderes centrales para cumplir eficientemente con su ejercicio, recurren a la asistencia de organizaciones particulares (privadas), que colaboran en el desempeño de tales labores.¹⁰⁸

La descripción de estas tres modalidades en las que se expresa la descentralización pueden servirnos como un referente básico en el esclarecimiento de los componentes que integran su procesamiento, que si bien no comprenden todos los matices en los que ésta puede presentarse, ya que sus alcances y sus fines pueden resultar muy variables, es posible encontrar algunas coincidencias en todos sus casos.

Como hemos visto hasta el momento, la descentralización implica la concesión de atribuciones políticas y administrativas, anteriormente centralizadas, que recaen sobre una entidad, la cual mantiene coherencia con los poderes jerárquicos de los que obtiene su autonomía. Pero a pesar de ellos, ésta posee una autonomía orgánica que le desliga de la sujeción de los poderes centrales, permitiéndole ejercer sus capacidades decisorias en completa plenitud, siendo precisamente este elemento sobre el cual habita su particularidad.

La distancia que separa el accionar de la descentralización y sus funciones, de un mero acto de desconcentración, se basa en esta condición única que caracteriza a la primera. El uso indiscriminado de estos dos conceptos, comúnmente genera cierta confusión sobre las propiedades que identifican a uno como al otro, así como las razones que justifican su aplicación, según las circunstancias que encierra cada caso. No obstante, el análisis de las

¹⁰⁸ Baca Rivero, Jaime, op. cit., p.38.

diferencias que existen entre ambas figuras, resulta conveniente y muchas veces hasta obligado, para el estudio privativo de cada una de éstas por separado.

Es sobre el contraste que reside entre sus formas, que la descentralización y la desconcentración encuentran su propia sustancia. Por tal motivo, dedicaremos un espacio dentro de nuestra investigación para abordar esta distinción, en espera de que ello nos conceda un perfil más claro sobre nuestro objeto de indagación, y así rescatar algunas conclusiones útiles, referidas al caso exclusivo de las FES.

De las diferencias entre Desconcentración y Descentralización

La desconcentración como la descentralización, se conciben en el seno de una misma problemática que busca ser atendida, y que definitivamente obedece a la necesidad de descongestionar las labores y/o facultades de un poder centralizado. Es por esto que a pesar de sus diferencias, frecuentemente se tiende a utilizar indistintamente tanto uno como otro término, siendo que hablamos de dos alineaciones político-administrativas disímiles, que si bien encuentran su origen en la centralización, los efectos que se producen de su ejecución, desde un punto de vista normativo, territorial, y material nos permiten clasificarles.

A nivel de sus conceptos, cuando se alude a la desconcentración se hace una especial referencia a la distribución de competencias administrativas entre entidades en diversos territorios, en tanto que la descentralización implica además transferencia de poder de decisión y de capacidad jurídica y política.¹⁰⁹

En ese entendido, la desconcentración sólo ayuda al ensanchamiento de la autoridad central y sus prácticas, mientras que la descentralización busca generar un poder alterno con quien comparte atribuciones. Es decir, la desconcentración no distribuye facultades, ni poder político y/o empresarial, sólo se delegan funciones sobre la misma.

¹⁰⁹ Torres Barreto Arturo, Consideraciones acerca de la Descentralización y Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. El Caso de la ENEP Acatlán (UNAM) (ponencia), Seminario de diagnósticos locales, México, 23 de abril de 2003.

La descentralización supone así, la presencia forzosa de dos personas u órganos para que ésta se logre, en contraste con la desconcentración, la cual se produce como sistema dentro de la propia organización centralizada. Asimismo, la desconcentración puede existir dentro de un órgano descentralizado.

“La desconcentración no produce cambios estructurales”¹¹⁰, por lo cual su gestión se reduce a una medida que no busca provocar cambios en su ordenamiento, sólo en el modo en el que se opera. Con esto, el papel de los desconcentrados solamente consiste en expandir territorialmente el cuerpo burocrático de una autoridad central, sin que ésta pierda el pleno ejercicio de sus poderes.

Los aspectos positivos o negativos que rodean a la descentralización y la desconcentración estarán determinados por las circunstancias que estas involucran, según los propósitos que se persigan a través de su gestión y conforme a los términos en los que se pretenda ordenar el ejercicio de las fuerzas dentro de una estructura política y administrativa.

En general, los proyectos descentralizadores no pueden reducirse a modelos, pues su implantación y su evolución son únicas y dependen de factores políticos, económicos y culturales propios a cada sociedad.¹¹¹ Tal afirmación nos hace meditar sobre la importancia de encontrar y definir las premisas elementales sobre las cuales se establece el fenómeno de la descentralización /desconcentración universitaria, ubicada dentro de su contexto, si es que deseamos penetrar en las circunstancias en las que se encuentra inscrita, el papel que desempeña y la coherencia de sus prácticas, en concordancia con los fines que se habían ideado para ésta desde un principio.

La descentralización en la UNAM: Sus causas, sus fines y sus particularidades

Sin duda la “democratización” de la UNAM significó un cambio importantísimo en su composición política y administrativa, derivado de las obligaciones que representaba la

¹¹⁰ Pardo, Ma. del Carmen, “La desconcentración ¿Para qué?”, en: Revista de Administración Pública, op. cit., p.45.

¹¹¹ Almada, Carlos F, op. cit., p. 52

atención de una creciente afluencia de alumnos egresados del nivel medio superior que deseaban continuar con sus estudios. En aquel momento, las circunstancias demandaban una Universidad capaz de dar respuesta a las nuevas demandas, pero simultáneamente, ésta no podía olvidar su inquebrantable compromiso con el conocimiento así como su histórica labor en la formación de profesionistas, descendidos de su altísimo nivel académico.

Así, el programa de descentralización se consumó dentro de un esquema, que básicamente se concentraba en la idea de ampliar territorialmente a la UNAM, desde la creación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's), construidas sobre un modelo de modernización y dentro de una esmerada planeación administrativa.

Estas unidades cumplirían con la labor de hacer frente a la demanda educativa que se avecinaba, pero también, buscarían ampliar territorialmente los beneficios de la Universidad, satisfaciendo así, la insuficiencia de oportunidades educativas dentro de otros polos urbanizados. Del mismo modo, se esperaba que los nuevos centros encontrarán un vínculo con las necesidades específicas de la región y las necesidades profesionales de los vecinos de las zonas elegidas para su edificación.

En el discurso, eran muchas las pretensiones que representaba la puesta en práctica de este proyecto de descentralización, pero eran aún más grandes los cambios estructurales que requeriría el poder cumplir con tales compromisos, en espera de que su acontecer no se quedara únicamente en la simple creación de infraestructura, producto de las necesidades coyunturales presentes y de los intereses políticos adyacentes a éstas.

Finalmente, estas ambiciones se vieron materializadas con la creación de la ENEP Cuautitlán, en abril de 1974, la cual marcaría la pauta de los planteles que le seguirían posteriormente. Los objetivos generales de las ENEP's, en afinidad a los objetivos generales de la UNAM, se definieron dentro de los siguientes puntos:

- a) Satisfacer la demanda educativa a nivel de licenciatura, sin crear un problema de crecimiento excesivo.

- b) La creación de una estructura académica multidisciplinaria que permita una organización departamental. Estos departamentos mantendrán una relación de constante cooperación académica y de servicio de apoyo mutuo, generando una retroalimentación constante, que permita el intercambio entre profesores y la creación de nuevas carreras que engloben los conocimientos de las distintas disciplinas impartidas.
- c) La creación de estructuras académicas que interactúen con asociaciones de profesionistas, con instituciones públicas y privadas de la zona geográfica donde está localizada la Escuela.
- d) La interacción de la Escuela con la sociedad, a través del servicio social.
- e) El establecimiento, a la brevedad posible, de Divisiones de Investigación y de Estudios de Posgrado.¹¹²

La implantación de los planes de estudio, así como la selección del personal académico, se harían de acuerdo con la legislación universitaria y estarían a cargo de las facultades y escuelas respectivas, mientras se integraba el Consejo Técnico de las nuevas escuelas y su consejo académico. Las carreras se sujetarían inicialmente a los planes de estudio vigentes aprobados por el Consejo Universitario, pero se esperaba que a medida de que las escuelas crecieran, éstas pudieran generar sus propios programas, en función de su evolución particular y en proporción a la experiencia práctica de sus egresados.

Se deseaba que las ENEP'S hallaran su identidad en el plano académico, como en el ordenamiento de sus recursos docentes, humanos como también físicos. Así lo describió el doctor Jesús Guzmán García, primer rector de la ENEP Cuautilán, durante la inauguración del este plantel: "...será independiente tanto académicamente como administrativamente de las actuales escuelas"¹¹³, pero estaría regida por la Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM.

¹¹² "Comienza a funcionar la ENEP Cuautitlán", op. cit., p.7.

¹¹³ Ibidem, p.8.

Hoy en día, son algunos los avances de las ENEP's- Facultades de Estudios Superiores (FES)-en el terreno específico de la confección de sus planes de estudio, así como también en la ejecución de algunas innovaciones disciplinarias, como lo fue la incorporación de carreras exclusivas, impartidas únicamente dentro de las mismas. Sin embargo, no por ello podemos decir que las FES han mantenido una condición de autonomía con respecto a las decisiones centrales tomadas por la Junta de Gobierno de la UNAM y el Consejo Universitario. Incluso, existe la percepción de que son varias las dificultades que constituye el ejercicio de estas facultades académicas debido a “la ardua tarea implicada en la reformulación de los planes de estudio, la falta de apertura hacia otras áreas del conocimiento de los grupos de profesores formados en disciplinas tradicionales, el enorme peso burocrático de la institución a vencer por mínimos ajustes curriculares y el celo académico”¹¹⁴.

La dinámica que establece el funcionamiento de las FES, no posee ninguna cualidad adicional o particular, en relación con los modos en los que operan las demás Facultades que integran Ciudad Universitaria, a pesar de la esencia “descentralizada” bajo la cual fueron engendradas. Más allá de las relativas libertades que constituye la toma de decisiones en su interior, en cuestiones de tipo académico, la actualización de sus planes de estudio, la organización del personal y el uso de los recursos que les han sido conferidos, no se puede decir que las Unidades Multidisciplinarias gozan de una personalidad jurídica y política exenta de la influencia que establecen los órganos centrales que rigen la UNAM.

Tal y como lo prescribe el párrafo VI. del art.41 del Estatuto General de la UNAM, corresponde a los directores de Facultades y Escuelas el “velar, por el cumplimiento de este Estatuto, de sus reglamentos, de los planes y programas de trabajo, y en general de las disposiciones y acuerdos que normen la estructura y el funcionamiento de la Universidad, dictando las medidas conducentes”. En este sentido, la figura del director queda circunscrita a varias labores orientadas a la representación, conciliación y organización de los intereses de todos aquellos quienes conforman la comunidad académica y estudiantil del respectivo

¹¹⁴Torres Barreto, Arturo, op. cit.

plantel, pero siempre en disposición de los órdenes que establece la Legislación Universitaria y en función de los acuerdos generados dentro de los consejos directivos.

Asimismo, el Consejo Técnico correspondiente a cada Facultad universitaria, se establece como la instancia más relevante en el desempeño de las numerosas funciones que competen a la planeación de la vida académica de la misma, a todo tipo de trámites y a la evaluación del personal académico y los alumnos, como lo dicta el art.49 del Estatuto General. No obstante, estas atribuciones se encuentran visiblemente atadas a la aprobación del Consejo Universitario, el Consejo Académico y las decisiones que emanan de ambas partes.

¿Descentralizados? o sólo desconcentrados

La descentralización suponía la formación de nuevas y modernas unidades educativas que habrían de encontrar una dinámica propia y una relativa autonomía, ya que de lo contrario se estaría emulando el mismo esquema centralizado, pero sólo diferenciado por su particularidad geográfica.

Independientemente de su personalidad multidisciplinaria, no cabe duda de que las FES han ocupado un papel estratégico en la tarea de descongestionar una importantísima porción de alumnos, que de otro modo no encontrarían un lugar dentro de la UNAM. Del mismo modo, su presencia en distintos puntos de la periferia del área metropolitana y del Estado de México, le conceden la particularidad de funcionar como una extensión territorial de la Universidad y de los bienes educativos que de ésta se desprenden. Sin embargo, la creación de estos planteles y la incorporación de algunas innovaciones curriculares, no representan la completa reestructuración política, administrativa y académica, que hubiera significado **un real proceso de descentralización**. De esta forma, debemos estar conscientes de que la creación de las ENEP's, ahora FES, se ideó desde las pretensiones de un modelo descentralizado, pero dentro de un expreso esquema desconcentrado.

Parezca o no, esto tiene un sentido si recordamos nuevamente que las bondades o desventajas de la descentralización sobre la desconcentración, y viceversa, no provienen de

las cualidades específicas de cada una éstas, sino de los objetivos que se persiguen a través de su puesta en marcha. Es así, que la orientación de las FES, en calidad de desconcentrados, corresponde principalmente al propósito de ampliar las capacidades de la Universidad, dentro de estos nuevos centros, pero sin perder los propósitos que persigue la UNAM a través de su instauración. Bajo un sistema **desconcentrado**, se resuelve el problema de la creación de sentimientos particularistas en perjuicio de los intereses generales, como sucede con la **descentralización**.¹¹⁵

Esta confusión práctica y teórica que envuelve el accionar de las FES, las cuales vagan entre los vaivenes de la indefinición que genera su perfil desconcentrado y descentralizado, es sólo el resultado de un programa que desde sus inicios, careció de una proyección política, administrativa e incluso académica concreta, ante la efervescencia de las demandas específicas de aquel momento.

Si bien, la formación de las ENEP's se dio en atención a una minuciosa planeación, ésta fue trazada acorde a los fines de una gestión que consideró el restablecimiento institucional de la UNAM como una prioridad, la cual se alcanzaría desde una mayor concentración de sus decisiones internas. Evidentemente esto representaba una contradicción frente a la formulación de un proyecto que proponía la descentralización simultáneamente.

En este sentido, el devenir de las FES se ha construido sobre un sendero a oscuras, en el que las inconsistencias derivadas de su ambigüedad, le han colocado en una posición desfavorecedora, donde por momentos se salta de una clara condición de relegación, a un contexto donde paralelamente predomina la influencia de las burocracias centrales sobre la administración de los asuntos internos.

¹¹⁵ Idem.

El conocimiento como patrimonio a desconcentrar

Está claro que desde su creación hasta nuestros días, las FES han cumplido con una función determinada surgida de su carácter territorial, pero más allá de ésta, existen varias inquietudes relacionadas con la situación actual que viven estas unidades educativas, y que naturalmente nos generan varias interrogantes sobre el real significado de su presencia en la desconcentración del enorme patrimonio que encarna la Universidad.

Naturalmente resulta inevitable el no preguntarse si verdaderamente se puede hablar de desconcentración al interior de la UNAM, o si la creación de las FES derivó únicamente en una alternativa práctica en respuesta al apremiante dilema de la masificación.

Son varios los elementos a considerar si se desea obtener una respuesta a estos cuestionamientos y más si se aspira a alcanzar un análisis puntual sobre las formas en las que puede interpretarse una bien o mal lograda desconcentración, desde una perspectiva administrativa, política, académica e incluso jurídica conforme a los modos en los que se establece esta relación entre la Universidad y sus organismos multidisciplinarios.

Sin embargo, la preocupación fundamental de la UNAM, con respecto a los esfuerzos de la desconcentración, debería estar orientada hacia los principios que han regido el acontecer de esta institución universitaria desde su creación, y que se vincula específicamente a la ampliación de las fronteras del conocimiento y a la formación de individuos comprometidos con el culto al mismo.

Refiriéndose a una reflexión de Justo Sierra, el Mtro. Enrique González Casanova cita lo siguiente, en congruencia con los fines de la Universidad y su papel frente al conocimiento: “Adquirir el saber y conservarlo, transmitirlo y enriquecerlo, difundirlo y extender los beneficios con la mayor amplitud posible”¹¹⁶.

¹¹⁶ Fragmento del discurso del Dr. Enrique González Casanova durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1996), en: Premio Universidad Nacional 1985-1997, op. cit., p.498.

En respuesta a su tarea histórica, la Universidad debe concebir los fines de su desconcentración sobre dicha obligación. Si algo ha caracterizado a la UNAM en todo este tiempo es el desarrollo de profesionistas, investigadores y académicos, dotados de un altísimo compromiso nacional y formados dentro de la inmensa tradición intelectual que ostenta la Universidad.

La posición privilegiada que por tantos años ha ocupado la UNAM a nivel nacional es consecuencia de la herencia inagotable que en ella habita, y que no todas las universidades pueden darse el lujo de presumir.

La Universidad Nacional es depositaria de la suma de múltiples generaciones de destacados alumnos y académicos, engendrados bajo una misma estirpe de excelencia educativa, que pervive precisamente porque ésta se manifiesta como una reproducción cíclica. Aquellos que han tenido la oportunidad de compartir las aulas de la Universidad con muchos de los grandes profesores e investigadores que ha visto pasar esta institución, han aprendido que el valor del conocimiento también radica en la transmisión del mismo, heredando de esta manera el espíritu formador del que se ha alimentado la UNAM a lo largo de todo este tiempo y sobre el cual se asienta su destacada personalidad académica.

La expansión territorial de la UNAM, supondría entonces la extensión **“no solamente de su dominio físico y espiritual, sino su riqueza creadora”**¹¹⁷. El patrimonio universitario, descansa así, en sus hombres y mujeres entregados por completo a las labores académicas, algunos de ellos poseedores de una eminente trayectoria docente y una incansable pasión por el desarrollo de investigación en sus respectivos campos de estudio. Es este patrimonio el que merece ser desconcentrado, y sobre el cual se inscribe la brecha que separa Ciudad Universitaria de sus equivalentes educativas del norte, las FES. Sin embargo, no puede hacerse una comparación entre estos planteles, si no tomamos en cuenta antes las distancias o aproximaciones que guardan ambas partes, teniendo en consideración las proporciones que comprenden tanto a una como a las otras.

¹¹⁷ Ibidem, p.499.

A continuación analizaremos algunas de estas diferencias y/o similitudes numéricas entre C.U. y las Unidades Multidisciplinarias, que pueden ayudarnos a precisar sobre el peso específico de cada una de estas figuras dentro de la UNAM.

El peso académico de las FES desde sus estadísticas

Es irrefutable el hecho de que las Unidades Multidisciplinarias constituyen en la actualidad, un subsistema universitario de relevancia dentro de la UNAM, si es que dimensionamos la importancia de las mismas, a partir de los datos que aporta su presencia dentro de la numeralia de la propia Universidad.

Según cifras de la Dirección General de Planeación, dentro de las FES se imparten el 58% de las licenciaturas que se ofrecen en las facultades de la UNAM¹¹⁸, de las cuales, el 12% se dan de forma exclusiva en estos planteles.

El desarrollo de estas cinco Unidades Multidisciplinarias, se ha dado de manera distinta, tanto por el número de alumnos que posee cada una de éstas, como por las diferencias en su orientación en diversas áreas del conocimiento. No obstante, el crecimiento de estos centros es reconocible, ya que desde su origen al presente, han sufrido varias modificaciones en su plan de estudios, cubriendo no solamente un espectro mayor de las opciones educativas que se encuentran en C.U y en las Escuelas Nacionales de la UNAM, sino también incorporando nuevas carreras, algunas de ellas de carácter técnico.

A nivel licenciatura, las FES representan una alternativa para las poblaciones del norponiente y nororiente de la Ciudad de México, de poder cursar más de la mitad de las carreras que ofrece la UNAM, -como se observa en el Cuadro (1.1)- sin tener que trasladarse necesariamente a C.U, o pelear por un lugar dentro de ésta.

¹¹⁸ Estos datos se encuentran referidos a las licenciaturas que se ofrecen dentro de las Facultades de C.U y las Escuelas Nacionales de: Enfermería y Obstetricia; Música; Artes Plásticas y Trabajo Social.

Comparativo de Carreras. Cuadro(1.1)

Unidades Multidisciplinarias

Facultades C.U	Facultad de Estudios Profesionales Acahútlán	Facultad de Estudios Profesionales Aragón	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Facultad de Arquitectura					
Arquitectura					
Arquitectura de Paisaje					
Diseño Industrial					
Urbanismo					
Facultad de Ciencias					
Actuaría					
Biología					
Ciencias de la Computación					
Física					
Matemáticas					
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales					
Ciencias de la Comunicación y Periodismo					
Ciencias Políticas y Adm. Pública					
Relaciones Internacionales					
Sociología					
Facultad de Contaduría y Administración					
Administración					
Contaduría					
Informática					
Facultad de Derecho					
Derecho					
Facultad de Economía					
Economía					
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia					
Enfermería y Obstetricia					
Facultad de Filosofía y Letras					
Bibliotecología					
Estudios Latinoamericanos					
Filosofía					
Geografía					
Historia					
Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas)					
Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)					
Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas)					
Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas)					
Lengua y Literaturas Hispánicas					
Literatura Dramática y Teatro					
Pedagogía					
Facultad de Ingeniería					
Ingeniería Civil					
Ingeniería de Minas y Metalurgia					
Ingeniería Eléctrica y Electrónica					
Ingeniería en Computación					
Ingeniería en Telecomunicaciones					
Ingeniería Geofísica					
Ingeniería Geológica					
Ingeniería Industrial					
Ingeniería Mecánica					
Ingeniería Mecánica Eléctrica					
Ingeniería Petrolera					

Unidades Multidisciplinarias

Facultades C.U	Facultad de Estudios Profesionales Acatlán	Facultad de Estudios Profesionales Aragón	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Facultad de Medicina					
Investigación Biomédica Básica					
Médico Cirujano					
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia					
Medicina Veterinaria y Zootecnia					
Escuela Nacional de Música					
Canto					
Composición					
Educación Musical					
Etnomusicología					
Instrumentista					
Piano					
Facultad de Odontología					
Cirujano Dentista					
Facultad de Psicología					
Psicología					
Facultad de Química					
Ingeniería Química					
Ingeniería Química Metalúrgica					
Química					
Química en Alimentos					
Química Farmacéutica Biológica					
Escuela Nacional de Trabajo Social					
Trabajo Social					
Escuela Nacional de artes Plásticas					
Artes Visuales					
Comunicación Gráfica					
Diseño Gráfico					
Diseño y Comunicación Social					
Otros					
Enseñanza del Idioma Inglés					
Planeación para el Desarrollo Agropecuario					
Optometría					
Química Industrial					
Ingeniería en Alimentos					
Ingeniería Agrícola					
Tecnología					
Farmacia					
Bioquímica Diagnóstica					

En lo que se refiere a los estudios de posgrado, esta proporción tan generosa resulta todo lo contrario, ya que únicamente se imparten el 17% de los posgrados que se pueden encontrar en la UNAM, lo cual representa sólo el 5% de la matrícula universitaria que está inscrita en este nivel.¹¹⁹

Definitivamente, el tema de los posgrados sigue siendo un factor que motiva a la reflexión en torno a los logros de la desconcentración, y a la existencia de una cierta centralización que sigue manifestándose en algunos rubros.

La conversión de las ENEP's a la categoría de FES (Facultad de Estudios Superiores) se estableció precisamente sobre este reglón, ya que la incorporación de los programas de posgrado, significó la obtención de tal nombramiento.

La primera de ellas en alcanzar esta condición fue la FES Cuautitlán en 1980, posteriormente le seguirían la FES Zaragoza en 1993, la FES Iztacala en 2001, Acatlán en 2004 y finalmente la Facultad de Aragón en 2005. Con esto, se dio un paso importante en el desarrollo de estas Unidades y de igual forma se consiguió acrecentar el valor educativo de las mismas, aunque no por ello puede decirse que tal determinación, redujo las distancias que siguen alejando a las FES con respecto a C.U, en lo que se refiere a dichos menesteres.

Las comparaciones pueden resultar necias, si es que esperamos encontrar una similitud exacta entre los números que arroja Ciudad Universitaria, en contraste con los recintos multidisciplinarios de la UNAM. Sin embargo, sí podemos apelar por una correspondencia entre ambas, que respete la justa proporción que les separa, según las dimensiones de sus poblaciones o las carreras que en ellas se imparten.

Para finales de 1979 y principios de los años ochenta el universo desconcentrado de la UNAM se había consolidado definitivamente. Para entonces, todos sus planteles habían

¹¹⁹ Desarrollo Estratégico Académico de la FES Aragón 2009-2013, con referencia al Plan de Desarrollo de la UNAM, M. en I. Gilberto García a Santamaría González, Mayo-Junio 2009.

cumplido ya algunos años de haberse puesto en funcionamiento, siendo que la ENEP Aragón y ENEP Zaragoza fueron las últimas en abrirse en 1976.

Hasta ese momento, la proporción de estudiantes de licenciatura inscritos dentro de las ENEP's, en sistema escolarizado, era de 63% con relación a los alumnos del mismo nivel dentro de C.U, lo cual significaba que la suma de la matrícula universitaria que residía en las Unidades Multidisciplinarias, equivalía a poco más de la mitad de la de Ciudad Universitaria.

Durante 1990 y el año 2000 esta proporción pasó de 66% a 73% y seguiría incrementándose hasta llegar a .81 para 2010. Esto quiere decir que, por cada 100 alumnos de licenciatura- en sistema escolarizado- dentro de C.U, existen casi 80 alumnos, bajo las mismas condiciones, inscritos en alguna de las FES.

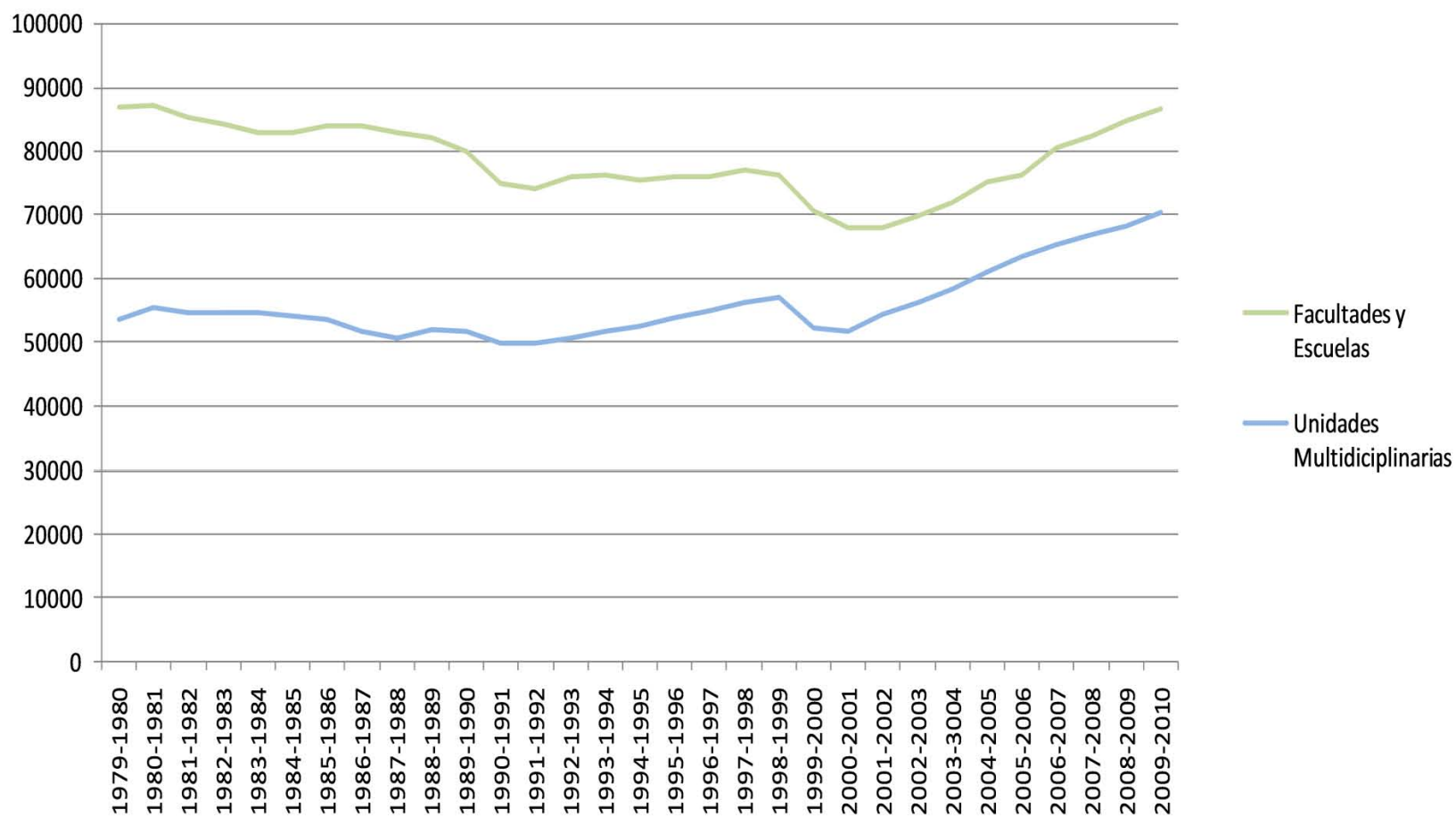
En estas tres décadas, el comportamiento de estas dos poblaciones ha sido similar y ha mostrado los mismos altibajos, tal y como se presenta en la Gráfica (1.1)¹²⁰, lo cual constituye un flujo constante de alumnos que se ha mantenido y que nos indica claramente que las FES, más que cumplir con una labor de descongestionamiento, han representado la coexistencia de un polo universitario paralelo, cuya capacidad equivale a casi $\frac{3}{4}$ partes de la matrícula radicada en C.U y algunas Escuelas Nacionales.

Es fácil entender el significado real de las FES al interior de la Universidad, si atendemos a las estadísticas y apreciamos el enorme compromiso que mantienen estos centros, frente a una importantísima fracción de alumnos que ingresan año con año a la UNAM, en espera de obtener los beneficios educativos de esta institución. Contradictoriamente, son los propios números los que nos revelan asimismo la expresión de ciertas desproporciones, entre el contexto académico que rodea a las FES, frente a las condiciones que se perciben centralmente.

¹²⁰ Los estimados que muestra la gráfica fueron generados a partir de las Series históricas de Información Universitaria, publicados dentro del Portal de Estadística Universitaria: <<http://www.estadistica.unam.mx>>

Gráfica 1.1

Comparativo histórico del comportamiento poblacional (estudiantes de licenciatura)*



* Los datos presentados corresponden a un comparativo entre poblaciones de alumnos únicamente de licenciatura (sistema escolarizado). Para el caso de Facultades y Escuelas, sólo fueron tomadas las poblaciones de aquellos espacios que comparten carreras en común con las Unidades Multidisciplinarias.

Aun cuando hemos descrito una relativa proximidad entre las poblaciones resididas entre ambas dependencias universitarias, la planta de profesores registrada al interior de la FES, equivale solamente a menos de la mitad del personal académico que labora simultáneamente en C.U. Tal proporción se ha conservado, por lo menos desde el año 2000, como se advierte en la Gráfica (1.2), sin embargo, esta correspondencia mantiene coherencia con el hecho de que en estos organismo multidisciplinarios, se imparten poco más de la mitad de las carreras que se ofrecen en las demás Facultades y Escuelas de la UNAM.

Dicho argumento, quizá justifique parcialmente el distanciamiento existente entre el tamaño de las poblaciones académicas que concentran estos polos educativos. No por ello, esto despeja nuestras dudas sobre la poca presencia de profesores investigadores adscritos dentro de las FES y lo contrastante de sus cifras. Por ese motivo, conviene echar un vistazo a la composición de estos aparatos desconcentrados, y recuperar algunos datos sobre estas cuestiones.

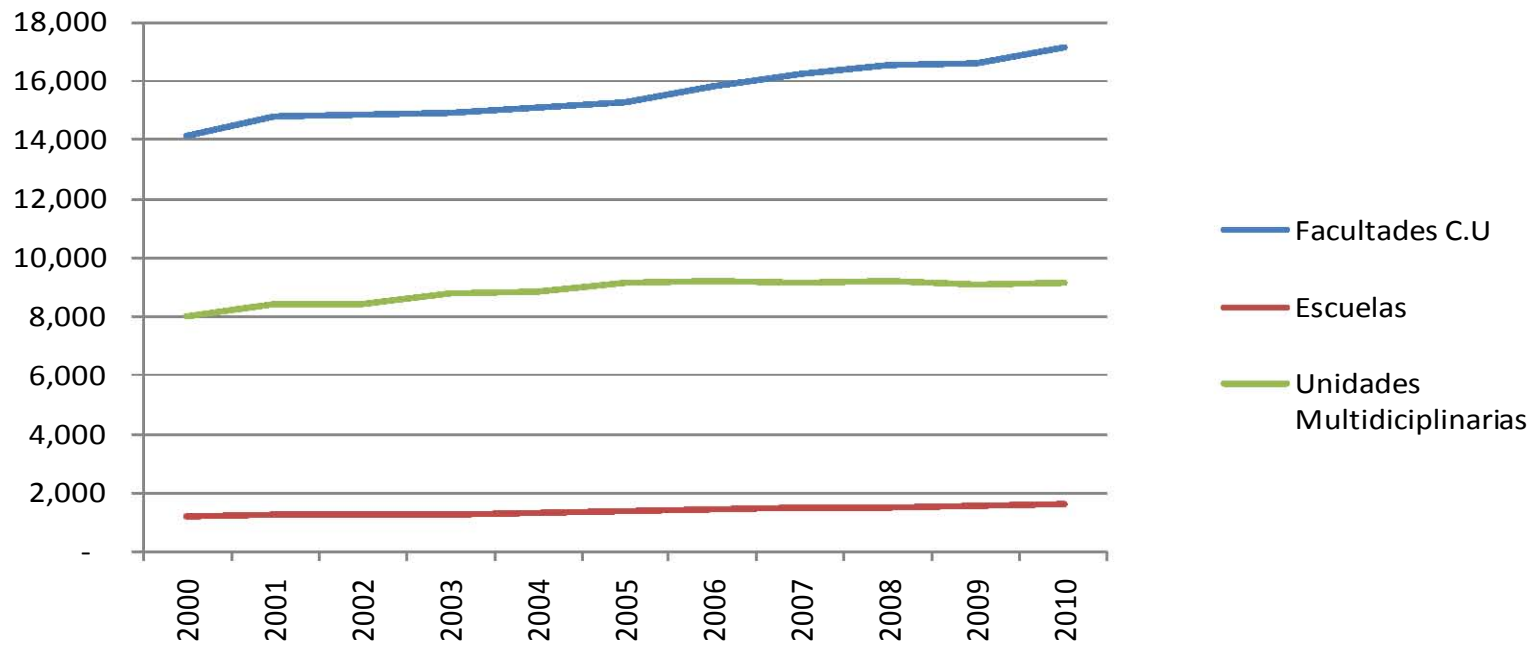
Tanto en Ciudad Universitaria, como en las Escuelas Nacionales y las Unidades Multidisciplinarias, la distribución promedio de la planta académica, se ha caracterizado por conservar una población compuesta eminentemente por profesores de asignatura, la cual rebaza por mucho la escasa fracción de profesores de tiempo completo, que se encuentra adscrita dentro de la Universidad.

Al menos durante los últimos diez años, esta distribución ha oscilado entre un 80-83 % de profesores de asignatura, contra sólo un 20-17 % de profesores de carrera registrados dentro de estos espacios, como lo describen los datos históricos presentados por la Dirección General de Planeación de la UNAM.

Asimismo, la proporción de profesores de asignatura de nivel “A” y “B”, también ha mantenido un comportamiento similar a lo largo de este tiempo. Mientras en C.U la planta docente de asignatura se ha establecido aproximadamente en un 89% de profesores con nivel “A” frente a un 11% de profesores con el nivel “B”, en las Facultades de Estudios

Gráfica 1.2

**Comparativo histórico del comportamiento poblacional
(Personal académico)**



PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM 2000-2009.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Facultades C.U	14,114	14,770	14,842	14,899	15,106	15,271	15,815	16,212	16,525	16,612	17,141
Escuelas	1,182	1,223	1,229	1,230	1,312	1,367	1,430	1,467	1,453	1,502	1,589
Unidades Multidisciplinarias	7,978	8,371	8,376	8,764	8,839	9,125	9,174	9,131	9,146	9,058	9,092

Superiores esta igualdad se ha expresado de forma semejante, al repartirse en un 87% de profesores con nivel “A” por un 13 % que ostenta el nivel “B”.¹²¹

Lo anterior pone en evidencia la afirmación de varios síntomas que parecieran ser generalizados al interior de la Universidad, por lo que no pueden ser considerados como privativos de alguno de estos complejos, lo cual, les descarta de ser un indicio que trascienda directamente en la magnificación de otras desigualdades de carácter académico, como las que veremos a continuación.

Docencia + Investigación: El eslabón débil de las FES

La articulación entre docencia e investigación se establece como un puente, que si bien no es obligado, sí resulta esencial en la construcción de nociones más sólidas dentro de cada disciplina, las cuales se ven reafirmadas desde la retroalimentación que nace de su labor común frente al conocimiento.

La docencia es entonces, una tarea decisiva para el investigador en la enseñanza del investigar, para así responder al proceso expansivo que persigue la educación superior¹²². En ese sentido, la Universidad debe concebir a la investigación como una derivación casi natural desprendida del ejercicio docente, por lo que se debe avivar la vinculación entre ambas actividades, como una política elemental para la conformación de una estructura académica más consistente.

Está claro que la mayor parte de la investigación desarrollada por la UNAM se genera en sus institutos y centros, esto si tomamos en cuenta la constante producción de proyectos que se autorizan año con año dentro de los mismos, y que se traducen en varias de las publicaciones especializadas, muchas de ellas arbitradas internacionalmente, que muestran el vasto trabajo sostenido por estos focos de investigación, así como sus repetidos logros.

¹²¹ Los datos presentados fueron generados a partir de las Series históricas de Información Universitaria, publicados dentro del Portal de Estadística Universitaria: <<http://www.estadistica.unam.mx>>

¹²² Muñoz García, Humberto, La investigación humanística y social en la UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México, p.11.

En este tenor, la participación de las Facultades y muy en particular la de sus profesores investigadores, es de llamar la atención, ya que durante el año 2009, de los 8,601 proyectos de investigación registrados en la UNAM, 2,684 de ellos fueron realizados dentro de las Facultades y Escuelas de Educación Superior, mientras que los Institutos y Centros sumaron en total 5,865 proyectos y otras dependencias sólo 52. Del total aportado por los Institutos y Centros, 2,833 fueron producidos en institutos de investigación humanística, y 3,032 en institutos de investigación científica.¹²³

En 2008, la contribución de las Facultades y Escuelas en investigación resultó igual de significativo, registrando 3,551 proyectos, frente a los 2,516 proyectos realizados dentro de los institutos y centros de investigación científica y los 2,648 proyectos de investigación en humanidades.¹²⁴

Al margen de las discusiones que pudieran elaborarse en torno a los estímulos- “adecuados” o “insuficientes”, desde el enfoque que quiera verse- orientados al sustento de nuevos proyectos de investigación dentro de las Facultades y Escuelas; así como otros puntos de debate relacionados con el apoyo a la investigación universitaria, particularmente la que se produce fuera de sus institutos, un elemento de profunda consideración en la materia es la diferenciación que existe entre los espacios donde ésta se genera y las condiciones en las que se encuentra.

Pese a no haber un método preciso sobre el cual podamos significar una disparidad cualitativa entre el trabajo de investigación que se desarrolla entre las diversas dependencias académicas de la UNAM, sí es posible lograr un acercamiento cuantitativo a algunas de estas desigualdades, a partir de la interpretación de ciertos indicadores que nos alertan de un virtual distanciamiento entre las mismas. Principalmente las que separan a C.U de las FES, en lo que respecta a la poca presencia de profesores investigadores, dentro de estas últimas.

¹²³ Agenda estadística de la UNAM del 2010: <www.planeacion.unam.mx>

¹²⁴ Agenda estadística de la UNAM del 2009: ídem.

Desde los datos que presenta el Sistema Nacional de Investigadores, así como también conforme a los criterios bajo los cuales este organismo reconoce la labor de todos aquellos, que por sus méritos en el estudio de sus respectivas disciplinas, se han hecho merecedores del nombramiento de “investigadores nacionales”, se logra dibujar una imagen tenue, pero significativa, de la inconsistencia en la que vive la investigación al interior de las FES. Esto, si tomamos en cuenta el deslucido semblante de las cifras que aportan estos centros a las estadísticas del SNI y lo contrastante de las mismas frente los números que arrojan las demás Facultades centrales de la UNAM.

Ciertamente, entre 2000 y 2010, se ha conseguido extender en más del doble el número de académicos pertenecientes a las FES, registrados dentro del SNI, sin embargo, esto no constituye un progreso a considerar, si tomamos en cuenta que se trata de un comportamiento normal para la mayoría de los centros ligados a la investigación y la docencia en la Universidad, como se puede percibir en la Gráfica (1.3).

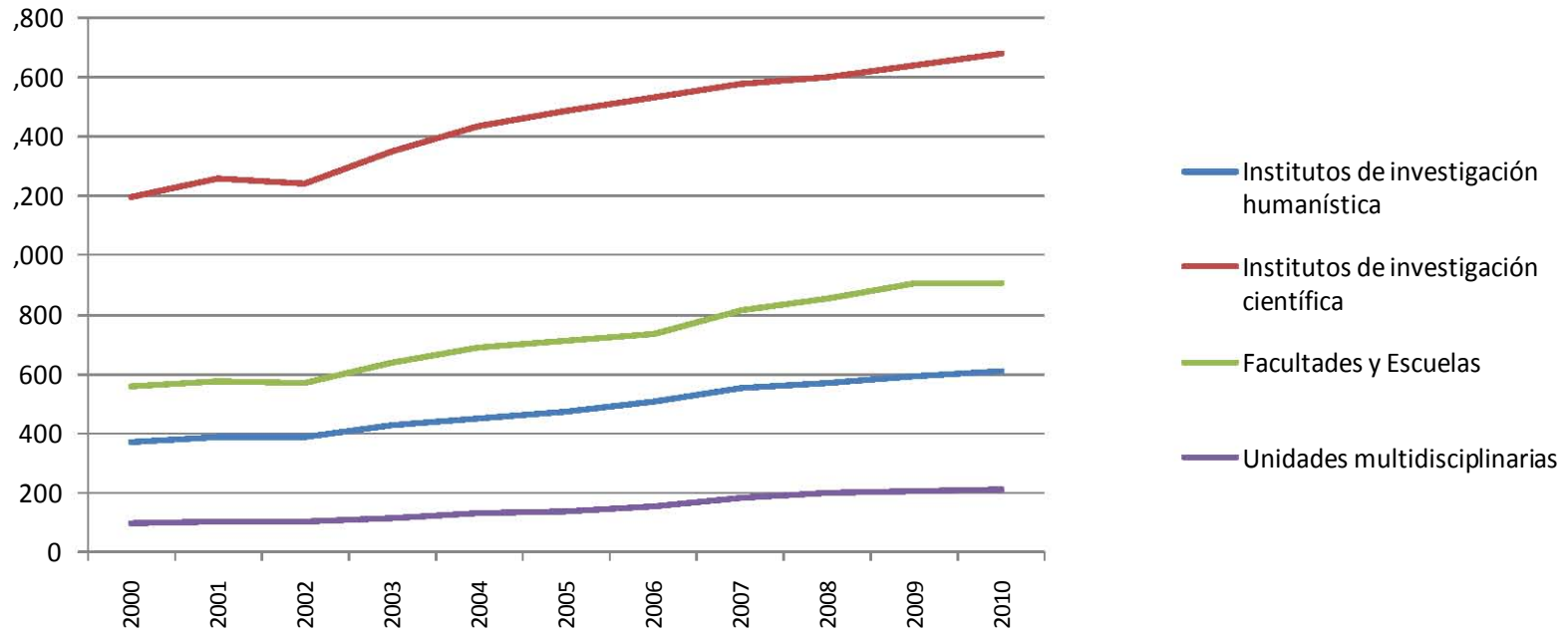
De ninguna manera, la visible asimetría que reside entre C.U y las Unidades Multidisciplinarias puede entenderse desde una explicación que encuentre coherencia con las reales proporciones que mantienen estos recintos universitarios, si tomamos como punto de referencia el estrecho margen que existe entre las dimensiones de los cuerpos académicos y estudiantiles que integran dichos planteles.

En términos numéricos, tal desigualdad supondría el hecho de que por cada 4 investigadores adscritos al SNI, que laboran en C.U, sólo es posible encontrar uno dentro cualquiera de las cinco FES, que comprenden el sistema desconcentrado de la UNAM, lo cual habla de una seria diferenciación, por lo menos a nivel cuantitativo en lo que atañe a este renglón.

En el caso particular de la UNAM, la importancia de la labor conjunta entre docencia e investigación es tal, que ésta busca ser estimulada desde el reconocimiento a la

Gráfica 1.3

Comparativo histórico del Personal Académico de la UNAM perteneciente al SNI por Subistema.



PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM EN EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES 2000-2010.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
os de investigación humanística	372	391	389	429	450	475	506	555	570	594	611
os de investigación científica	1,199	1,263	1,242	1,352	1,437	1,489	1,533	1,578	1,602	1,645	1,683
ides y Escuelas	561	576	573	642	693	716	737	812	856	905	904
les multidisciplinarias	97	104	102	117	129	135	157	186	198	205	212
A L	2,229	2,334	2,306	2,540	2,709	2,815	2,933	3,131	3,226	3,349	3,410

TE: Sistema Nacional de Investiaadores. CONACYT.

participación de aquellos académicos que han asumido dicha responsabilidad en el desarrollo de ambas actividades en paralelo.

Es precisamente de esta intención de la que se desprende el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) a través del cual, no sólo se distingue la productividad y la calidad de aquellos académicos comprometidos con las tareas docentes, de investigación y de difusión, sino también se incita al fortalecimiento del vínculo que entre éstas debiera existir.

El PRIDE se sustenta en la clasificación del personal académico¹²⁵, en función del grado de pertinencia que estos mantienen con respecto a los lineamientos y los requisitos establecidos para la evaluación del trabajo y el perfil académico de estos profesores-investigadores. En términos generales, la asignación de estos niveles (A, B, C y D), se establece desde una valoración de los siguientes elementos:

Formación académica y trayectoria académica y/o profesional- La trascendencia de dicha trayectoria se delinearán a partir del nivel de estudios que presenten los candidatos y la actualización de los mismos. Igualmente se tomarán en cuenta los premios, distinciones, invitaciones académicas, la experiencia profesional y los comités de evaluación en los que estos hayan estado involucrados.

Labores docentes y de formación de recursos humanos- Se reconocerá la labor destacada en la docencia y la formación de recursos humanos, considerando tanto la impartición de cursos como las asesorías, las tutorías y la dirección de tesis, así como la participación en otras actividades que mejoren la enseñanza.

Productividad académica- Se precisa desde la evaluación del desarrollo y de los resultados de los proyectos de investigación que han sido realizados por el académico. Se considerará la labor de investigación científica, social, humanística, artística o de desarrollo tecnológico cuando sus resultados hayan sido publicados en medios con prestigio o cuando hayan sido

¹²⁵ Personal académico de tiempo completo, con antigüedad mínima de un año en la plaza de carrera.

plasmados en obras artísticas y tecnológicas o en la generación de infraestructura para la investigación y la docencia.

Difusión, extensión y servicios a la comunidad- Se consideraran las actividades ligadas a difusión, extensión y servicios de la comunidad de alta calidad, siempre y cuando se hayan realizado de manera adicional a las de docencia e investigación, como es el caso de conferencias, exposiciones, artículos de divulgación, participación en medios de comunicación, etc.

Participación institucional- Se contempla la participación de los académicos en cuerpos colegiados; comités editoriales; programas de apoyo académico, programas institucionales de servicio y desarrollo de infraestructura académica; diseño y revisión de planes y programas de estudio; actividades de dirección, entre otros. Sin embargo, no sólo se toma en cuenta su pertenencia, sino también se valorará el desempeño que mantengan dentro los mismos.¹²⁶

La participación mínima que se contempla para acceder a cada categoría, es mucho más ceñida en sus requerimientos en la medida en la que se pretende un nivel más alto al interior del programa. No obstante, los lineamientos propios de cada nivel, son evaluados necesariamente sobre los argumentos académicos anteriormente descritos.

Actualmente la cobertura del PRIDE alcanza al 94 por ciento del personal de tiempo completo. Para finales de 2010 se contaba con 10,498 profesores dentro del programa, 4.4 por ciento del nivel “A”, 19.9 por ciento del nivel “B”, 56.5 por ciento dentro del nivel “C”, 14.4 por ciento niveles “D” y 4.4 por ciento con monto fijo.¹²⁷

A partir de dicha clasificación, el PRIDE otorga un apoyo económico sobre el salario y la antigüedad de sus académicos, en proporción a estos cuatro niveles: A=45%; B=65%;

¹²⁶ Los puntos anteriormente descritos forman parte de los Lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores publicados en: Gaceta UNAM del 29 de abril de 1996.

¹²⁷ Informe Anual de Actividades 2010 del Dr. José Narro Robles, Universidad Nacional Autónoma de México.

C=85%; y D=105%. En lo que se refiere al personal académico adscrito a las Unidades Multidisciplinarias, el estímulo se concederá de la siguiente manera: A=50%; B=70%; C=95% y D=115%.¹²⁸

Si bien puede reconocerse desde el PRIDE, a un amplio grupo de académicos cuyos esfuerzos han sido determinantes en el robustecimientos de las afinidades entre las tareas docentes y las relacionadas con la investigación, sin duda, aquellos que ostentan el nivel D son un reflejo claro de tales aptitudes y de la personalidad que engendra el ejercicio excepcional de estas responsabilidades.

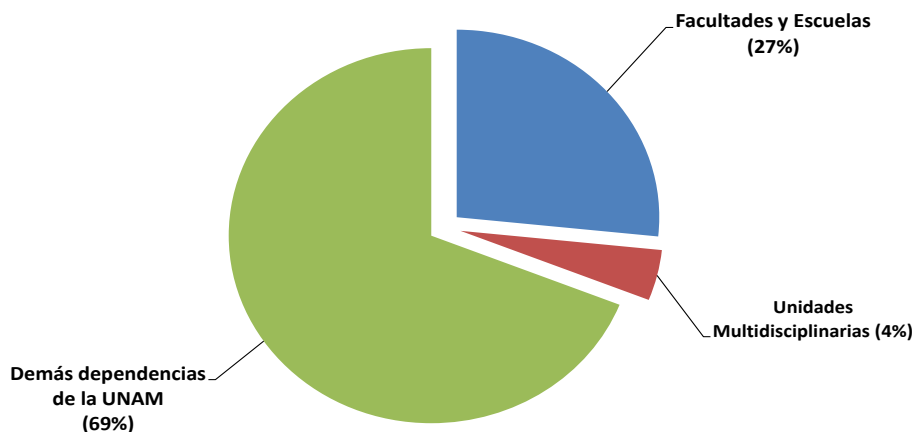
Por tal motivo, para el nombramiento de estos casos serán las comisiones evaluadoras quienes presentarán por escrito al Consejo Técnico la recomendación fundamentada, para ser turnadas, en su caso a la Comisión Especial del Consejo Académico del área correspondiente.

Hasta este 2011, el número de participantes inscritos en el PRIDE bajo la categoría “D”, en toda la Universidad, se limita a 1603 académicos, de los cuales 413 (25%) de ellos se encuentran repartidos dentro de las diversas Facultades de C.U y las Escuelas Nacionales, mientras que paralelamente a estos, sólo existen 70 casos (4%) del mismo dentro de las Unidades Multidisciplinarias.¹²⁹

¹²⁸ Los porcentajes correspondientes para cada nivel son los señalados dentro del portal de internet de la Dirección General Asuntos del Personal Académico: <<http://dgapa.unam.mx/estimulos/pride/pride.html>>

¹²⁹ Datos proporcionados por la Subdirección de Estímulos y Reconocimientos de la DGAPA.

Académicos nivel "D" del PRIDE



Lo preocupante de estos números son las marcadas diferencias entre estos espacios. Para hacer más evidente esta situación, podemos mencionar que solamente dentro de la Facultad de Química es posible encontrar una población más amplia de académicos con el nivel "D"-83 para ser exacto-que la suma completa de todos los casos adscritos dentro de las FES. Simplemente, la Escuela Nacional de Música cuenta con más miembros de su personal académico con este nivel, que la FES Cuautilán y Aragón juntas.

Cabe señalar que para el caso particular de la FES Iztacala, con 30 casos en su haber, encontramos una suma considerable de PRIDE's "D", cercana a la media que presentan otras Facultades como Economía, Psicología y Arquitectura. Mientras que con el resto de las demás FES sucede todo lo contrario, al mantenerse muy por debajo de este promedio.

Con la exposición de estos datos ciertamente no se busca poner en cuestión la constancia y el desempeño del trabajo académico desarrollado dentro de las FES, pero es innegable que su significado guarda sentido con las carencias que estas Unidades ostentan en materia de investigación. Debemos recordar que es precisamente sobre la correlación entre las actividades docentes y de investigación que el PRIDE establece sus criterios para la evaluación de sus participantes y donde encuentra el objeto de sus estímulos.

Ante los ojos de las propias FES el tema de la investigación y las lagunas que circunscriben su desarrollo no pasa inadvertido ni mucho menos ha derivado en un estado de resignación frente al mismo, sino todo lo contrario, ya que se ha convertido en una denuncia recurrente al momento de exponer, desde la autocrítica, las áreas que vulneran el nivel académico de estas Unidades y la enorme importancia que representa el concientizar sobre ello.

Si se profundiza sobre los puntos frágiles que merman la evolución de la investigación dentro de la FES, tal vez el más elemental de estos sea la falta de líneas de investigación formales, como se describe el Plan de Desarrollo (2009-2013)¹³⁰ de la FES Aragón, haciendo alusión a su situación actual y que guarda mucha relación con el contexto general que comparten las demás Facultades de su clase. Esto limita la posibilidad de promover la formación continua y cíclica de jóvenes académicos orientados hacia estas actividades, lastimando asimismo, la consolidación de una rama sólida de investigación, acorde al perfil multidisciplinario que identifica a estas escuelas.

Es ineludible referirse al argumento de la multidisciplinariedad no sólo como el principio que rige la personalidad de las FES sino también como la sustancia de la cual se derivan sus responsabilidades y sus compromisos intelectuales, ligados a la creación de nuevas áreas disciplinarias que colaboren al estudio de las cada vez más complejas sociedades modernas. Sin embargo, las exigencias para alcanzar un verdadero enfoque multidisciplinario, desde el que se elaboren nociones tan precisas como las que se construyen a partir de la ortodoxia de estas disciplinas, estudiadas privativamente, serán mucho mayores por la complicación que lleva consigo el adentrarse en un terreno tan amplio de conocimientos, en el que es sencillo perderse.

Si hacemos mención de esto, es justamente por la relación que puede haber entre la búsqueda de las FES, por definir una esencia multidisciplinaria, que aún resulta difusa y difícil de precisar, con el entorpecido afianzamiento de un programa de investigación que logre retomar este espíritu. En la medida en la que no se elabore una idea concreta del significado de esta multidisciplinariedad, los alcances de las FES se verán afectados por la

¹³⁰ Plan de Desarrollo 2009-2013 de la FES Aragón, UNAM, México, 2009.

indefinición, confundiendo desde su origen, los propósitos académicos que se persiguen a través de ésta, más allá de sus fines prácticos.

La consolidación de la multidisciplina deseada desde sus orígenes, requiere esfuerzos adicionales; tal característica necesita su reconceptualización e instrumentación de manera concertada, pero desde los campos teóricos disciplinarios que cultiva. En atención a esta raíz originaria, será indispensable propiciar las condiciones para este ejercicio de reflexión y de acciones compartidas, pero fortaleciendo las disciplinas, ya que el carácter multidisciplinario opera más como un principio regulador y un objetivo que perseguir, que como un punto de partida.¹³¹

Hasta el momento, la exploración de estas contradicciones, así como de la manifestación de algunas otras correspondencias entre el entorno académico que envuelve a las FES con respecto a C.U, ha servido como un primer asomo al análisis de la desconcentración Universitaria y sus efectos, entendida desde la brecha estadística que divide las pretensiones que suponen su práctica, con las condiciones reales que exhibe la misma. En ese sentido, resulta igualmente importante abordar estas cuestiones desde un enfoque más íntimo, sobre el cual se revele un estado más honesto de la desconcentración intelectual y sus valores, a partir de la proximidad de estos espacios, su reconocimiento mutuo y la paridad de sus privilegios.

Para ello, existen dos formas fundamentales que sería apropiado revisar, tanto por el significado que encierran en el plano académico, como por el sentido de pertenencia y de identificación que guardan dentro de la comunidad universitaria. La primera de éstas es la figura del “profesor emérito”, como reflejo de la excelencia académica y de los bríos que encarna la UNAM. Mientras que la otra es la del “Premio Universidad Nacional”, con la cual se distingue el trabajo de quienes, a través del mismo, han contribuido al enriquecimiento de sus respectivas áreas del conocimiento, ya sea desde el campo docente como por su labor en investigación.

¹³¹ Ibidem, p.18.

Una institución y una comunidad se reconocen a sí mismas en su gente y en su memoria histórica, en especial en aquéllos que convierten su quehacer en paradigma y en quienes se distingue su creatividad, no sólo en la docencia, en la investigación o en la extensión de la cultura, sino también en su propia vida.¹³²

Los significados del mérito académico y la poca presencia de las FES

Los Eméritos

De conformidad con los artículos 82º. del Estatuto General y 33º. del Estatuto del Personal Académico, los profesores o investigadores eméritos son “aquéllos a quienes la Universidad honre con dicha designación por haberle prestado cuando menos 30 años de servicios, con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional”¹³³.

De igual forma, la efigie del emérito, más allá de las implicaciones formales que le definen, recoge dentro de sí los principios de la propia Universidad, así como los fundamentos que dan motivo a su espíritu, al grado de convertirse no solamente en un referente ejemplar de la dedicación y la entrega que involucra el quehacer académico, sino también se ha establecido como pieza angular sobre la cual descansa el amplísimo patrimonio que caracteriza a esta “máxima casa de estudios”. Es el reconocimiento explícito a un desempeño destacado y brillante en las labores que le dan razón de ser a la UNAM.¹³⁴

La presencia del emérito habla por sí sola de los alcances de la Universidad, generando la certeza de que son y han sido varias las generaciones de alumnos formados bajo el cobijo del enorme legado intelectual que le constituye.

Una revisión de los logros y los méritos que se han desprendido del trabajo de este excepcional puñado de académicos es, a su vez, un recorrido por los orígenes del

¹³² Nuestros eméritos, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM, México 2007, p.13.

¹³³ Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. Artículo 82.

¹³⁴ Nuestros eméritos, op. cit., p.15.

pensamiento universitario y la evolución de sus ideas a lo largo de 100 años, los cuales nos permite entender sobre la conformación de la UNAM en el tiempo, tanto en un sentido intelectual como también moral.

Sería el Lic. Ezequiel A. Chávez, profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, el primer académico de la UNAM en alcanzar tal categoría en junio de 1941. Desde entonces, hasta el año 2010, la Universidad ha otorgado el emeritazgo en 324 ocasiones, premiando así, la labor de varios investigadores y/o profesores que han colaborado dentro de los diversos centros, institutos, facultades y escuelas que componen esta institución educativa. Si bien pareciera ser un acto que se presenta año con año, esto no significa que dicho otorgamiento esté sujeto a un número determinado de reconocimientos anuales, ya que su aprobación obedece solamente a la decisión del Consejo Universitario cuando éste considera pertinente su otorgamiento.

En virtud de los fines que dan razón a esta investigación, se ha elaborado una inspección detallada de aquellos méritos que han aparecido entre 1974 y el 2010¹³⁵, con la intención de poder construir a través de este ejercicio, una imagen general de la tendencia que ha tomado este galardón durante los últimos 36 años, bajo el estudio particular de la vida académica y profesional de los hombres y mujeres que han dado sentido a tan alta distinción.

Desde el mapeo de estos méritos, sus orígenes académicos y los espacios donde han desempeñado la mayor parte de su trabajo, se vislumbra un patrón al interior de la UNAM que describe el comportamiento de su producción intelectual o por lo menos de aquella que es reconocida, a partir de la cual, es posible **descifrar el grado de focalización que ha mantenido la “excelencia educativa”**, apreciada desde sus emblemas, y la escasa vinculación que ésta ha mostrado con el desarrollo de sus órganos desconcentrados.

¹³⁵ La muestra de profesores e investigadores méritos seleccionada corresponde a todos los reconocimientos otorgados entre el año de 1974 y 2010. El sentido de tal periodización, se encuentra referido a la misma cantidad de años que tienen de existencia las ENEP's, tomando como punto de partida la inauguración de la primera de éstas (Cuautitlán), en el año de 1974.

La búsqueda anteriormente expuesta, se encuentra agrupada en el **Cuadro “Profesores e Investigadores Eméritos /Premios Universidad Nacional”**, el cual comprende la revisión de 260 profesores e investigadores eméritos que recibieron dicha distinción entre 1974 y 2010.¹³⁶ He aquí, algunos resultados desprendidos de la exploración de sus contenidos.

Es indudable que el primer apunte significativo que surge de forma casi instantánea tras un primer acercamiento a los datos que nos aporta este listado no puede ser otro que la contrastante diferencia que persiste entre el número de hombres y el de mujeres que han recibido el emeritazgo.

De la muestra analizada, el 86% de ella corresponde a eméritos del sexo masculino contra sólo un 14% del sexo femenino. Más allá del constante crecimiento de las poblaciones femeninas dentro de la vida académica y estudiantil al interior de la Universidad, no hay un patrón definido que nos permita pensar que en los últimos años este desequilibrio ha comenzado a corregirse.

De los orígenes de la figura del emeritazgo en la Universidad en 1941, hasta 1981, ninguna mujer había recibido. La Dra. Paris Pishmish Acem, astrónoma y matemática de origen turco, sería quien cambiaría esta tendencia, al convertirse en la primera académica emérita de la UNAM en ese mismo año.

No obstante, la aparición de más mujeres eméritas a partir de aquel suceso, particularmente en la década de los 90's, no sería un factor que modificaría la conducta de esta disparidad, a pesar de haberse generado un aumento, aunque discreto, en la presencia femenina ligada a este reconocimiento.

Como lo mencionamos anteriormente, el estudio de los eméritos y su procedencia, nos aporta una idea general de cómo se ha integrado la Universidad en términos académicos en el transcurso de varias décadas. Durante todo este tiempo, la UNAM se ha edificado

¹³⁶ El Cuadro **Profesores e Investigadores Eméritos / Premios Universidad Nacional** se encuentra contenido en un CD anexo a este trabajo.

precisamente desde los cimientos del pensamiento universal que han construido sus maestros, muchos de ellos de origen extranjero, los cuales han dejado su huella en el desarrollo de la riqueza intelectual que conserva esta institución en la actualidad. Prueba de ello es la existencia de una población importante de eméritos de otras nacionalidades que vale la pena señalar, ya que representa un 20% del total de los eméritos que hemos examinado hasta el momento.

De manera más específica, este segmento de eméritos provenientes del extranjero, se compone en su mayoría por académicos de origen español, gran parte de estos radicados en nuestro país desde la adolescencia o incluso desde la niñez, como consecuencia del exilio español. Este hecho nos hace pensar en la Universidad como depositaria y amplificadora de varios de los procesos que definen el acontecer nacional, convirtiéndole en una ramificación de su contexto, sobre la cual se reproduce invariablemente la coyuntural realidad del país.

A esta importante fracción de eméritos españoles, habría que sumarle la de otras nacionalidades que también son apreciables dentro de nuestro listado, tales como: la italiana, la alemana y la argentina y, en mucho menor medida, los casos particulares procedentes de algunos países como Cuba, Polonia, Brasil, Holanda, Hungría, India, Reino Unido, Francia, Turquía, Ecuador etc.

Dentro de las diversas consideraciones que pueden ser rescatadas del análisis de la relación de eméritos que hemos presentado y que sin duda recoge los motivos que persigue esta investigación, es la descripción de los rumbos que ha cobrado el mérito académico, visto desde los espacios que ha contemplado el mismo.

Al menos en lo que corresponde a la dispersión del reconocimiento, encontramos que tanto facultades y escuelas como centros e institutos de investigación, han formado parte de esta distinción desde el nombramiento de alguno de sus académicos.

El 57% (147) se han concentrado en las facultades y escuelas, mientras que el 43% (112) restante ha estado asociado a algún instituto o centro de investigación.¹³⁷ Lo anterior no significa que dentro de todos estos segmentos universitarios, exista una proporción similar en cuanto a sus eméritos.

Claramente, facultades como la de Medicina y Derecho han destacado por su enorme tradición académica, la cual se ha manifestado en un importante número de eméritos que han pasado por sus aulas y que sobresale en comparación a los demás colegios y escuelas en los que se divide la UNAM. Facultades como la de Ingeniería, Filosofía y Letras, Química y Arquitectura, también han albergado a varios eméritos universitarios, pero no en la misma medida que las primeras dos.

Paralelamente, algunos centros e institutos dedicados a la investigación en la Universidad, como es el caso de los institutos de Física, Biomédicas, de investigaciones Históricas e investigaciones Sociales, los cuales se han caracterizado por su esencial labor en la producción de nuevos conocimientos científicos y teóricos, cuyo crecimiento en los últimos años ha sido prueba de ello, de ninguna manera podían de estar exentos del emeritazgo, siendo concretamente estos cuatro, los más reconocidos académicamente en ese renglón.

Como resultado de esta revisión, en un ángulo totalmente opuesto, encontramos una relación casi nula entre el grupo de eméritos que hemos tomando como muestra y las FES de la UNAM.

De los 260 eméritos nombrados entre 1974 y 2010, sólo dos están adscritos directamente a alguna unidad de la UNAM de tipo multidisciplinario. El primero de ellos, nombrado en 1994, el arquitecto Miguel de la Torre Carbó, quien se desempeñó como profesor de la en ese entonces ENEP Acatlán y donde también fungió como coordinador del área de geometría y jefe de la división de diseño y edificación. El otro, el médico veterinario Armando Shimada Miyasaka, quien obtuvo el título de emérito en 2008 por la Facultad de

¹³⁷ El único caso de un emeritazgo universitario no vinculado con alguna Facultad, Escuela, Instituto o Centro de investigación, es el del Dr. José de Jesús Bazán Levy, del Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel Naucalpan), entregado en el año de 2008.

Estudios Superiores Cuautitlán, de donde es Profesor Titular C de tiempo completo desde 1995.

Ambos académicos mantienen una estrecha relación con estas facultades, no sólo por haber laborado dentro de las mismas, como se entendería en un estricto sentido, sino en mayor medida, por la relevancia de sus contribuciones en el progreso de estos lugares, a pesar de colaborar o haber colaborado para otras facultades y centros de investigación universitarios, tanto dentro como fuera de la UNAM.

Aun haciendo el esfuerzo de rescatar aquellos nombres asociados a las FES, a partir de cualquier referencia que nos indicara un vínculo entre los eméritos analizados y las Unidades Multidisciplinarias, es posible identificar únicamente a seis profesores más que muestran algún tipo de cercanía.

Entre estos se encuentran:

Nombre	Emérito por	Año	Referencias
Arq. Enrique Cervantes Sánchez	Facultad de Arquitectura	1987	Presidente de la Comisión Dictaminadora del Departamento de Diseño de ENEP Acatlán.
Dr. Jesús Guzmán García	Facultad de Química	1993	Primer Director de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Cuautitlán en el periodo 1974-1978.
Dra. Victoria Chagoya de Sánchez	Instituto de Fisiología Celular	1996	Miembro de la Comisión Dictaminadora de la Escuela de Estudios Profesionales de Cuautitlán, en el área de Ciencias Biológicas entre 1974 y 1978.
Mtro. Guillermo Ramírez Hernández	Facultad de Economía	1997	Presidente de la Comisión Dictaminadora de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de 1983 a 1985.
Dr. Ernesto Ávila González	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	2007	Se inició en 1975 como profesor de asignatura dentro de la ENEP Cuautitlán.
Dr. Ángel Díaz Barriga	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	2010	Jefe del Departamento de Educación de la ENEP Aragón.

Ciertamente, los tiempos y los procesos que involucraba la evolución de las ENEP's nos permitían suponer que la presencia académica de estos desconcentrados universitarios, ligada al mérito académico, fuera menor a la procedente de los espacios que residen a nivel central, como el caso de C.U y algunos institutos y centros de investigación. No obstante, después de 36 años, si bien advertíamos una intervención modesta por parte de las FES, sí esperábamos que ésta fuera más significativa, tomando en cuenta las dimensiones que estas han cobrado en la actualidad, las carreras que en ellas se imparten y el tamaño de las poblaciones que hoy en día comprenden.

Frente a esto, trasciende el hecho de que lo que en un primer momento parecía sólo una intuición, derivara en una evidencia tan marcada, que inevitablemente nos invita a reflexionar sobre estos espacios bajo los efectos de un entorno universitario que sigue mostrando algunos signos de su centralización.

Con el propósito de generar una mayor certeza sobre esta problemática, y no particularizar sobre el caso exclusivo del emeritazgo, conviene hacer un esfuerzo similar en el estudio de otra insignia del mérito académico dentro de la UNAM, como lo es el Premio Universidad Nacional, sobre el cual trataremos de identificar si es que se presenta la misma lógica de la desproporción que hemos planteado.

Premios Universidad Nacional

Instaurado en 1985, el Premio Universidad Nacional ha tenido la intención de distinguir anualmente a aquellos profesores, investigadores, promotores y artistas pertenecientes a la Institución, así como algunos otros ajenos a ésta¹³⁸, cuya sobresaliente labor en los campos de la docencia, la investigación y la extensión cultural, merece ser elogiada; lo mismo en las ciencias exactas que en las humanidades, en las ciencias sociales que en las naturales, en las áreas económico-administrativas como en los campos de la innovación tecnológica, en la arquitectura y el diseño.

¹³⁸ Con excepción del campo de creación artística y extensión de la cultura, todas las demás categorías, serán entregadas solamente a académicos pertenecientes a la UNAM, con una antigüedad mayor a 10 años.

De esta manera, el Premio Universidad Nacional se desglosa sobre diecisiete categorías diferentes (dieciséis áreas y un campo), las cuales se encuentran configuradas actualmente de la siguiente manera:

- Investigación en ciencias exactas
- Docencia en ciencias exactas
- Investigación en ciencias naturales
- Docencia en ciencias naturales
- Investigación en ciencias sociales
- Docencia en ciencias sociales
- Investigación en ciencias económico-administrativas
- Docencia en ciencias económico-administrativas
- Investigación en humanidades
- Docencia en humanidades
- Investigación en artes
- Docencia en artes
- Docencia en educación media superior (ciencias exactas y naturales)
- Docencia en educación media superior (humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas)
- Innovación tecnológica y diseño industrial
- Arquitectura y diseño
- Campo: Creación artística y extensión de la cultura

Independientemente del estímulo económico que acompaña a esta designación, no puede negarse que existe una recompensa aún mayor que proviene del reconocimiento de la propia comunidad universitaria y de la difusión amplia de la obra del premiado. Su valor, como lo describe el ex rector de la Universidad, el doctor José Sarukhan Kérmez, reside en que éste

se da “de los universitarios hacia los universitarios, basado netamente en los principios en los que se fundamenta la calidad de nuestra Institución: los de los logros académicos.”¹³⁹

Dejando a un lado los aspectos protocolarios que comprende su celebración, el Premio Universidad Nacional es un acto, cuya índole eminentemente académica, encuentra un propósito especial, ya que:

[...] hacerlo en el seno de la comunidad universitaria representa en adición el mostrar a la juventud de esta Institución los paradigmas de la excelencia, los modelos a seguir, los frutos del trabajo, la creatividad y la perseverancia, al mismo tiempo que sirve para estimular a nuestro personal académico y para mostrar caminos a las nuevas generaciones de profesores e investigadores.¹⁴⁰

La diversidad de áreas que contempla su nombramiento, así como la subdivisión que existe a su vez dentro de dichas categorías, hacen del PUN una evidencia amplia de los bríos universitarios expuestos en algunos de sus principales responsables. El escrutinio de los 395 académicos premiados que conforman esta distinción, contenidos en el **Cuadro “Profesores e Investigadores Eméritos / Premios Universidad Nacional”**¹⁴¹, presenta ciertas tendencias que pueden ser enunciadas por la peculiaridad que guardan las mismas y que mantienen una cierta coincidencia con las mostradas por el emeritazgo.

Al igual que éste, la población de premios Universidad Nacional mantiene una personalidad mayoritariamente masculina, que sobrepasa a un reducido número de mujeres que únicamente representa un 25 % de la totalidad de los galardonados.

De igual forma, otra de sus semejanzas es la fracción de profesores e investigadores de origen extranjero ligados a esta premiación, la cual equivale a un 18 % y donde también

¹³⁹ Fragmento del discurso del Dr. José Sarukhan Kérmez durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1989), en: Premio Universidad Nacional 1985-1997, op. cit., p.185.

¹⁴⁰ Fragmento del discurso del Dr. José Narro Robles, durante la entrega del Premio Universidad Nacional (1986) en: Ibidem, p.63.

¹⁴¹ El Cuadro **Profesores e Investigadores Eméritos / Premios Universidad Nacional** se encuentra contenido en un CD anexo a este trabajo.

imperera una mayoría española, a la que le siguen otras nacionalidades como la italiana y la alemana.

Como tal, no hay una conexión implícita entre ambos reconocimientos, ni mucho menos uno precede al otro en función de los requisitos que cada uno involucra, sin embargo, poco más de la mitad de los eméritos universitarios-concretamente 134 de ellos- han sido honrados con el Premio Universidad Nacional.

A través del PUN, se enaltece la trayectoria de aquellos que han colaborado por más de 10 años para la UNAM, y que por su trabajo dentro ésta, puede considerárseles como parte fundamental de la misma, sin que su designación esté vinculada con algún espacio en específico, sino por el alto valor intelectual o creativo que han generado sus contribuciones al interior de la propia Universidad.

En este sentido, los contenidos que se desprenden del análisis de estas semblanzas, habrán de remitirnos a diversas instituciones académicas tanto pertenecientes a la UNAM, como independientes de ésta, dentro de las cuales, sólo se presentan contadas referencias- unas más claras que otras- que hagan alusión a la figura de las FES. **Sólo 16 de los premiados manifiestan algún tipo de relación con estas unidades.** Sin embargo, hay un caso en concreto que por la particularidad del mismo, merece ser examinado con más detenimiento.

El doctor Pablo Pérez Gavilán Y Escalante, ganador del Premio Universidad Nacional, en la categoría de “Innovación tecnológica y diseño industrial” en 1987, destaca por sus importantes aportaciones en el área de la investigación aplicada y desarrollo tecnológico, las cuales le han colocado como uno de los principales promotores de la biotecnología y su estudio en nuestro país. Es investigador titular “A” del Instituto de Investigaciones Biomédicas y ha sido profesor de diversas materias en el Colegio de Ciencias y Humanidades.¹⁴²

¹⁴² “Un premio, un compromiso”, en: Gaceta UNAM, Núm. 50, México, 13 de agosto de 1987, pp.1-3.

El interés que nos crea este caso en específico, tiene que ver con la formación del mismo, ya que es el único académico dentro de nuestro listado de Premios Universidad Nacional y de eméritos, que proviene de alguna FES. Formado inicialmente en la Facultad de Química de la UNAM, el doctor Gavilán Pérez, realizó la maestría en ciencias en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, al poco tiempo de haberse creado el posgrado y de que ésta obtuviera la categoría de Facultad. Los escasos ejemplos que también aparecen en nuestro listado, si bien ostentan algún grado de cercanía con las Unidades Multidisciplinarias, ninguno resulta tan significativo como éste, pero igualmente vale la pena mencionar algunas otras coincidencias encontradas.

Nombre	Áreas de reconocimiento (PUN)	Año	Referencias
Dr. Guillermo Ramírez Hernández	Docencia en ciencias económico-administrativas	1993	Presidente de la Comisión Dictaminadora de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de 1983 a 1985.- Docencia en ciencias económico-administrativas 1993
Mtra. María Dosal Gómez	Docencia en educación media superior (humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas)	1995	Decana del Consejo Técnico de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, donde imparte la materia de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Dra. Ana Ortiz Angulo	Docencia en educación media superior (humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas)	1996	Impartió cátedra en las cuatro asignaturas de historia de los semestres del I al IV en Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
Dra. María Antonieta Barrón Pérez	Creación artística y extensión de la cultura	1997	Miembro del Consejo Técnico y de la Comisión Dictaminadora de la ENEP Aragón.
Dr. Roberto Agustín Prado Alcalá	Docencia en ciencias naturales	1999	Miembro del Cuerpo de asesores de la maestría en neurociencias en la ENEP Iztacala entre 1997 y 1999.
Lic. Miguel Ángel Granados Chapa	Creación artística y extensión de la cultura	2002	Profesor en ciencias de la información, de la comunicación y periodismo en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
Dr. Víctor Manuel Alcaraz Romero	Docencia en ciencias sociales	2005	Profesor de maestría en neurociencias en la ENEP Iztacala.
Dr. Jaime Keller Torres	Docencia en ciencias exactas	2006	Dirigió la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM durante ocho años, en el periodo correspondiente a 1989-1997.
Dra. María Dolores Bravo Arriaga	Docencia en humanidades	2006	Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la ENEP Acatlán.
Dr. Roberto Domínguez Casalá	Docencia en ciencias naturales	2007	Jefe del Departamento de Biología Humana en la ENEP Zaragoza, donde también conformó el Laboratorio de Biología de la Reproducción en 1976.

Mtra. Martha Elba González Salgado	Docencia en educación media superior (ciencias exactas y naturales)	2008	Profesora de microbiología y biología en la ENEP Iztacala..
Dr. Cecilio Álvarez y Toledano	Investigación en ciencias exactas	2009	Formó parte de la Comisión Dictaminadora en Química y de la Comisión Evaluadora del PRIDE dentro de la FES Cuautitlán.
Mtro. en Arq. Carlos Bernal Salinas	Arquitectura y Diseño	2009	Estableció la cátedra de “diseño del entorno natural” en la ENEP Aragón.
Dr. Miguel Antonio Costas Basín	Docencia en ciencias exactas	2010	Profesor de la ENEP Zaragoza durante 1979.

Al parecer, las evidencias que nos permiten reconocer una aproximación entre los órganos desconcentrados de la UNAM y estos dos emblemas del mérito universitario (eméritos y PUN) ni son suficientes, ni muy profundas como para considerar una contigüidad entre ambas partes que vaya más allá de los casos descritos.

Evidentemente los resultados que arroja su exploración expresan una problemática que colocan a las FES en una posición desfavorable en comparación a otros centros académicos, en cuanto al reconocimiento de su producción intelectual.

Ante esta circunstancia, cualquier intento por fabricar una conclusión a partir de tales datos, carecería de una justificación válida, sin antes comprender que detrás de dicha designación, existe un proceso de nominación y de elección que involucra diversas instancias que no podemos ignorar para los objetivos que presenta esta investigación.

Los criterios detrás de la nominación- selección del emeritazgo y el PUN

Existe una legislación muy clara sobre los requerimientos formales que encierra la propuesta de una candidatura al mérito universitario, así como los órganos que están implicados en su evaluación. No obstante, en paralelo encontramos algunos esfuerzos por delimitar las consideraciones ahí referidas, que por su ambigüedad-principalmente las que tienen que ver con el perfil del candidato- hacen necesario el esclarecimiento de los criterios que dan sentido a tales valoraciones, por lo que su mención resulta casi imperativa.

El emeritazgo se otorga únicamente a quienes además de haber prestado 30 años o más de servicios a la Universidad, han cultivado simultáneamente a lo largo de este tiempo una labor académica ejemplar, cuya constancia y empeño, pueden ser enmarcados bajo la categoría de “excepcionales”. Es justamente este concepto de obra de valía excepcional sobre el que ahondaremos más adelante por lo definitivo del mismo dentro del proceso de selección.

La propuesta de los candidatos se da conforme al Artículo 5° del Reglamento al Mérito Universitario, donde se establece que son “los consejos técnicos de las facultades o escuelas a iniciativa propia o la de un grupo de veinte profesores definitivos, quienes propondrán a los candidatos de profesor emérito, de acuerdo como lo establece el Estatuto del Personal Académico” mientras que serán “[...] los Consejos técnicos de la Investigación Científica o de Humanidades quienes harán lo propio respecto a la designación de investigador emérito”¹⁴³.

Esta propuesta deberá estar conformada por los siguientes documentos:

- Presentación del candidato (semblanza).
- Currículum vitae:
 1. Datos Generales.
 2. Formación Académica.
 3. Experiencia Laboral.
 4. Becas estímulos y distinciones académicas.
 5. Formación de Recursos Humanos.
 6. Producción Académica.
 7. Actividades Editoriales.
 8. Pertenencia a sociedades o asociaciones académicas.
 9. Otras actividades que se consideren relevantes.
- Documentos probatorios.
- Constancia de antigüedad de la Dirección General del Personal¹⁴⁴

¹⁴³ Artículo 5 del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario de la legislación Universitaria.

¹⁴⁴ Anexo 1. Procedimiento para la presentación y evaluación de las candidaturas a profesor o investigador emérito, Subcomisión de la Comisión del Trabajo Académico y Subcomisión de la Comisión del Mérito Universitario.

Asimismo, la presentación de la candidatura habrá de estar acompañada por el dictamen del propio consejo técnico, el cual deberá acreditar la participación de los veinte académicos definitivos que conformaron el grupo que hizo la propuesta inicial, cuando éste sea el caso. Tanto el expediente de la propuesta¹⁴⁵ como el dictamen del consejo técnico, deberán ser revisados por el Secretario General de la Universidad, por medio de la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados, cuidando que tales documentos estén presentados correctamente, para posteriormente ser turnados a la Comisión del Mérito Universitario.

La Comisión del Mérito Universitaria -“integrada por cinco consejeros propietarios y cinco suplentes, nombrados por el Consejo Universitario, a propuesta del rector”¹⁴⁶- con el apoyo de la Comisión de Trabajo Académico, emitirá su dictamen sobre la propuesta, la cual será turnada a su vez al Consejo Universitario, quien resolverá sobre el otorgamiento de la distinción, como lo establece el Artículo 13 del Reglamento de Reconocimiento del Mérito Académico.

Por su parte el Artículo 54°. Del Estatuto del Personal Académico estipula que la propuesta que haga el consejo técnico al Consejo Universitario “tomará en cuenta la opinión debidamente fundada de la comisión dictaminadora correspondiente y, en su caso, del Consejo Interno”¹⁴⁷. Como parte del proceso final, es imprescindible que esta evaluación previa- objetiva y razonada- fabricada por ambas comisiones, tras la revisión del “currículum vitae del candidato, sus antecedentes académicos así como los datos que pueda obtener de la Dirección General del Personal”¹⁴⁸, se convierta en una guía detallada para que posteriormente el Consejo Universitario pueda formular una determinación más atinada a partir de las observaciones ahí señaladas. La designación deberá ser aprobada cuando menos por el voto de dos terceras partes del Consejo Universitario.

¹⁴⁵ El expediente de la propuesta puede anexas igualmente algunas cartas y documentos que los proponentes consideren que pueden aportar elementos importantes para considerar la valía excepcional de la obra del candidato.

¹⁴⁶ Art. 13 del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.

¹⁴⁷ Art. 54 del Estatuto del Personal Académico.

¹⁴⁸ Art.14 del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.

La existencia de varios niveles que completan el proceso de selección de profesores e investigadores eméritos, busca crear la certidumbre de que el decreto final que de éste descienda, estará formado desde un tratamiento complejo y por lo tanto más fiel a sus principios. Esto no quiere decir que, aun con la presencia de una metodología que combina diferentes etapas, así como múltiples perspectivas, haya una idea homogénea sobre lo que significa el emeritazgo, entendido como un agente excepcional del desempeño académico. Por esta razón, se han intentado considerar diversos lineamientos generales, que tratan de acercarnos a una noción semejante sobre esta figura y los elementos que engloba.

- a) Debe evidenciar cualidades extraordinarias en la generación o transformación y transición del conocimiento.
- b) Deberá haber contribuido, en forma notable, al establecimiento o desarrollo de una disciplina académica trascendental para la Universidad, que sea sostenida por otros académicos o discípulos suyos.
- c) El candidato deberá contar con un gran prestigio en la comunidad académica de su disciplina.
- d) De preferencia, deberá ser parte del personal académico de la Universidad y proponerse seguir siéndolo en caso de ser nombrados eméritos.¹⁴⁹

Cuando una valoración no puede darse en términos cuantificables, trae consigo la dificultad de tener que reducir lo más específico posible, sobre aquellos criterios que intervendrán en la deliberación de lo que se está juzgando, tratando de no dejar espacio a la parcialidad. Esto no quiere decir que, aun concretando sobre muchos de los puntos que intervienen en la selección, finalmente su desenlace quedará en manos de las autoridades designadas para este trabajo, basado en su apreciación individual y los elementos que tienen a la mano para ello. No muy alejado de este caso, el otorgamiento de los Premios Universidad Nacional, se logra desde un conjunto de argumentos muy similares a los planteados para el emeritazgo, como se puede observar en Artículo 17° del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario, el cual subraya las condiciones que los aspirantes deben mostrar.

¹⁴⁹ Perfil del profesor o investigador emérito y lineamientos para la evaluación de las candidaturas, Subcomisión de la Comisión del Trabajo Académico y Subcomisión de la Comisión del Mérito Académico.

El Premio Universidad Nacional, es para miembros con un mínimo de 10 años de antigüedad académica en la UNAM y que:

- a) Posean una obra amplia y sobresaliente que integre los conocimientos sobre una materia o área.
- b) Hayan logrado la exploración exhaustiva de un objeto de estudio.
- c) Hayan desarrollado investigaciones singulares y trascendentes.
- d) Desempeñen una labor altamente significativa de docencia o formación de recursos, en cada una de las áreas contempladas por el PUN.¹⁵⁰

Para el otorgamiento del Premio, se forma un órgano colegiado o jurado, integrado por “cinco miembros del personal académico, ampliamente reconocidos” por cada una de las áreas consideradas, según lo expresa el Artículo 24° del mismo reglamento.

Uno por el Consejo Técnico de la Investigación Científica o por el Consejo de Humanidades, según corresponda; Dos por el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas; Uno por la Comisión al Mérito Universitario del Consejo Universitario y uno por la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario.

En el caso exclusivo del campo de Creación artística y expresión cultural, que es la única de las categorías en la que los candidatos pueden no ser necesariamente parte del personal académico, el jurado estará integrado por: Un miembro del Consejo Técnico de Humanidades; Uno del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas; Uno por la Comisión del Mérito Universitario del Consejo Universitario; Uno de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario y uno por el Consejo de Difusión Cultural.

Los órganos responsables de cada área, no sólo emitirán las propuestas de los candidatos que contendrán por las respectivas categorías, valiéndose de los argumentos y los documentos necesarios para fundamentar su decisión, sino también serán estas mismas

¹⁵⁰ Art. 21 del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.

quienes declararán al ganador como lo expone el Art. 23° y 24° del Reglamento del Reconocimiento.

En definitiva, las causas que sitúan el rumbo del mérito académico en la Universidad, por lo menos dentro de aquellas formas que hemos analizado hasta el momento, se encuentran definidas desde el valor que la propia comunidad universitaria - a través de sus autoridades colegiadas - otorga a la labor de sus miembros.

Sin embargo, la escasa presencia de la figura de la FES dentro de tales distinciones, es una señal de una comunidad segregada, donde el peso de la centralización sigue siendo determinante en el surgimiento de tales desigualdades.

El pobre reconocimiento que ha recibido el trabajo académico desarrollado por las Unidades Multidisciplinarios de la UNAM, revelan el hecho de que, desde sus orígenes hasta la actualidad, estos espacios han permanecido en una condición marcada por la inequidad, donde los anhelos de la descentralización bajo los cuales fueron imaginadas en un comienzo, se han desvanecido tras el desgaste que ha producido su exclusión, enmarcado dentro de un entorno diferenciado.

Este distanciamiento puede ser interpretado desde dos lecturas fundamentales, donde tanto una como la otra, son consecuencias directas de una descentralización mal lograda.

La primera de ellas, nos hace sospechar que la prácticamente nula evocación de las FES, con respecto a dos de las distinciones académicas más relevantes de la UNAM, como lo son el emeritazgo y el Premio Universidad Nacional, se debe sencillamente a que la producción intelectual derivada de estos recintos, no ha sido tan consistente como la generada en otros espacios universitarios, principalmente aquellos que pertenecen al campus C.U.

Atender a la respuesta más lógica a estos cuestionamientos, no necesariamente nos descarta de la oportunidad de encontrar a través de ella, una explicación razonable sobre los orígenes del problema, ya que el considerar sus causas, representa asimismo el ahondar

sobre muchos de los rezagos académicos de las FES, surgidos por la orientación inicial del proyecto, las demandas que se buscaba resolver con su creación y el perfil que se deseaba formar en sus egresados.

La democratización universitaria y la expansión de la oferta educativa de la que procede la construcción de los espacios desconcentrados de la UNAM, como lo expone el doctor Axel Didriksson, tuvo algunos efectos inmediatos, entre ellos, la creación de ciertas disparidades en el modelo académico que estas adoptaron.

Aparentemente con la diversificación del sistema de educación superior se constituía una red de opciones para atender las demandas diferenciadas; descentralizar y no concentrar problemas. Sin embargo lo que se produjo fue más bien una graduación de carreras educativas en relación con el origen socioeconómico de los alumnos, su capital cultural, su trayectoria escolar y las credenciales obtenidas, asociando a su vez, con ello, el destino del individuo en el respectivo segmento del mercado de trabajo.¹⁵¹

El esquema con el cual fueron concebidas las FES ponderó la necesidad de **formar alumnos que pudieran insertarse con facilidad a las exigencias del mercado laboral**, abogando por el sentido práctico de los conocimientos ahí impartidos.

Esta decisión, trascendió en el desapego de estas Unidades, en relación al culto a la investigación y el enfoque predominantemente académico que representaba su labranza. La imprecisión de su esencia multidisciplinaria, la insuficiente manufactura de líneas de investigación propias y su limitada oferta de estudios de postgrado - aun centralizados - son algunos de los motivos que nos permiten entender tales afirmaciones.

Por otra parte, de considerar las suposiciones anteriormente mencionadas como incorrectas, siendo que en verdad las FES han sido marginadas del reconocimiento, a pesar de merecerlo, por motivaciones de otra índole, estaríamos hablando igualmente de una

¹⁵¹ Didriksson, Axel, "La academia: El nuevo eje de la democratización Universitaria", en: Zermeño, Sergio (coord.), op. cit., p.102.

hendidura producida por una desconcentración desigual, pero germinada en el centro de una problemática que obedece a impulsos de otra naturaleza.

La segunda de nuestras reflexiones sobre este fenómeno parte justamente de un aislamiento entre el centro de la vida Universitaria y sus componentes adyacentes, entendido desde la significación social que encierran el espacio que estos centros representan.

La influencia territorial y su demarcación es incuestionable, si concebimos el mismo no sólo desde un ámbito político y administrativo, sino como producto de la relaciones socio espaciales generadas en su interior y como se ordenan entre sí. “El espacio no es solamente un objeto pasivo o soporte físico, es un agente activo y dinámico con influencia en las relaciones”.¹⁵²

La descentralización/desconcentración encuentra sentido a partir de los arreglos que emanan de una nueva organización del territorio y la emergencia de nuevos espacios en torno a la misma. No obstante, las fuerzas renovadoras que ésta acarrea consigo, tienen que ver con la posibilidad que se abre con el reordenamiento de sus formas anteriores, estimuladas desde “la redistribución de funciones entre ámbitos territoriales, el cambio de relaciones sociales y la recomposición de poderes políticos”,¹⁵³ si es que realidad se cumpliera con un real proceso de descentralización.

En este sentido, la descentralización al interior de la UNAM significaba, en pocas palabras, la creación de una comunidad académica análoga a la consolidada dentro de C.U, así como la incorporación de nuevos actores, marginados anteriormente, del acontecer universitario. Esto claramente causó rechazo dentro del gremio intelectual tradicional, que como una respuesta natural, se negaba a ceder sus intereses y perder notoriedad dentro de la UNAM. Como lo revisamos en el Capítulo 2, ésta fue una de las principales causas que incentivaron la salida del doctor González Casanova de la rectoría universitaria, debido a su manifiesta

¹⁵² Rogel Salazar, Rosario, Los laberintos de la descentralización educativa, Gernika, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2004, p.62.

¹⁵³ Ibidem, p.65.

postura renovadora, con lo que se desechó de igual forma el proyecto reformador que éste había contemplado para la descentralización en un principio.

Así, **el proceso de descentralización quedó reducido a un mero acto de desconcentración territorial**, con el que se consiguió la fabricación de una entidad alterna perteneciente a la UNAM, pero diferenciada desde sus orígenes.

En términos académicos, el patrimonio intelectual de la Universidad se ha mantenido centralizado dentro de algunos espacios específicos, los cuales se han consolidado como comunidades herméticas. En este sentido, la continuidad de la mismas se ha reproducido en la transmisión de ciertas verdades compartidas (líneas de investigación) y en el reconocimiento recíproco de sus integrantes, como si se tratara de una corporación intelectual, que con el tiempo heredará sus privilegios, exclusivamente, a un grupo de estudiantes formados dentro del seno de una cosmovisión alimentada y fortalecida con el pasar de sus generaciones.

La complejidad que han adquirido estos recintos universitarios, centrales y desconcentradas, así como los rumbos que han tomado las poblaciones que albergan en su interior, han colocado a ambas partes en posiciones diferentes, marcadas por la particularidad de su fines académicos.

Las cuestiones que hemos expuesto y las fallas que dificultan su compenetración, representan una verdadera tarea para la UNAM, si es que ésta se propusiera dar fin a tales discrepancias. Debido a la profundidad del problema y lo enraizado de sus causas, resulta prácticamente imposible imaginar una salida, si es que antes no se logran atenuar los desequilibrios que produce la centralización, lo cual, sólo será posible en la medida en la que se busque generar una mayor afinidad entre estos espacios universitarios, donde el reconocimiento mutuo, es un primer paso para acercar a sus comunidades académicas, mediante el aplauso de sus logros o desde la suma de sus fortalezas frente a sus carencias.

Conclusión

Con el paso del tiempo el vaivén de las coyunturas resulta ineludible, y con éste, las transformaciones sociales surgen igualmente como una consecuencia inevitable que trasciende en el mutar de sus instituciones, los valores que representan y los intereses políticos que éstas resguardan. No por ello, es posible enmarcar a las sociedades desde ciertos actores, imponderables de la cultura, cuya evocación es vital para el entendimiento del pasado, el presente y el futuro de las mismas.

De este modo, al ubicar la figura de la UNAM dentro del contexto nacional, no sólo hacemos referencia a ésta como una de las instituciones más importantes en el desarrollo de la educación superior en el país, sino también, como la depositaria de una de las herencias más ricas, ligada al cultivo y la reproducción del conocimiento de nuestros tiempos.

El significado que guarda la UNAM en la actualidad, no ha dejado de ser igual de relevante que hace un siglo, precisamente porque ésta ha sabido permanecer coherente con su personalidad única, de donde desciende su razón de ser.

El espíritu inmutable de la Universidad, reside dentro de la dualidad que proviene tanto de su irrefragable compromiso social como de su labor intelectual: formar individuos cuyos esfuerzos logren traducirse en provecho de la Nación, pero dotados asimismo de una esencia, de donde florecen y se reinventan las grandes entidades del pensamiento.

Por su valor protagónico, corresponde a la UNAM el asumir una responsabilidad social que no puede permanecer ajena a las exigencias que dicta el entorno, pero tampoco debe dejar que ésta contradiga los argumentos que han marcado por tantos años su andar.

Con la agudización del discurso democrático, a principios de los años setenta en México, como efecto directo de varios acontecimientos arrastrados de la última parte de la década anterior, donde el 68 tuvo un papel preponderante, el ensanchamiento de los espacios

públicos se volvió una consigna que marcó con gran fuerza la orientación de varias instituciones y en particular de aquéllas ligadas a la educación.

El acrecentamiento de las demandas sociales, así como el incremento de la afluencia de un mayor número de jóvenes que deseaban acceder a la universidad, principalmente los provenientes de los recién creados CCH's, orillaron a la UNAM a buscar la inserción de los mismos, desde la ampliación física de su territorio y de la creación de una oferta educativa más extensa, por lo que la descentralización se planteó como la respuesta a dichas necesidades derivadas de aquel momento.

Tales preocupaciones se vieron traducidas en las pretensiones de un proyecto que culminó con la creación de cinco planteles alternos a las facultades universitarias ya existentes, bajo la denominación de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Cuautitlán, Zaragoza, Iztacala, Acatlán y Aragón), las cuales integrarían el universo desconcentrado de la UNAM.

Los esfuerzos de estas entidades estarían dirigidos a la inclusión de un sector más amplio de la población, anteriormente marginado de la educación universitaria y paralelamente se generaría una opción más cercana geográficamente al nororiente y norponiente de la ciudad.

Las motivaciones políticas que dieron origen al proceso de descentralización fueron claras desde un principio, pero sus aspiraciones académicas parecían perderse en la complejidad de un modelo difuso del que se desconocía el grado de vinculación que mantendría con las demás carreras impartidas dentro de los espacios centrales de la Universidad.

El distanciamiento entre ambos polos educativos parecía haberse trazado mucho antes de que el propio programa de descentralización se pusiera en marcha, no sólo por la concepción diferenciada que guardaban estos recintos - acorde al perfil educativo que habían adoptado- sino en particular, por la renuencia del gremio académico conservador

por integrarse a un proyecto que en teoría, violentaba su condición única y de privilegios dentro de las estructuras tradicionales de la Universidad.

Así, las ENEP's se desarrollaron bajo un esquema que deambuló entre las quimeras de una descentralización que solo existía en el discurso y las carencias de una desconcentración mal lograda. Con esto, ni las virtudes de la descentralización se habían materializado ni el patrimonio intelectual de la Universidad había salido C.U. y de sus Escuelas Nacionales.

A 38 años de haberse instaurado el sistema desconcentrado de la UNAM, son varias las reflexiones que nos surgen en torno a la actualidad de las mismas, desde los elementos que se derivan de su enmarañada confección académica así como también de los efectos de su contexto dispar.

Ciertamente, las comparaciones entre las cualidades académicas que alejan a C.U de los espacios multidisciplinarios no pueden partir del supuesto de que estas tendrían que ser equivalentes, no obstante, el valor de sus contradicciones radica en el hecho de que, en términos poblacionales, no hay una separación tan profunda entre ambas.

Aun cuando es posible encontrar algunas similitudes numéricas, debido a que hoy en día las FES (antes ENEP's) representan un subsistema universitario, que alberga a una importante matrícula de estudiantes de licenciatura, correspondiente a más de la mitad de la población del mismo nivel que reside en C.U, existen algunos contrastes ligados a los modos en los que la articulación entre docencia e investigación se ha dado al interior de éstas, cuyas principales características pueden resumirse de la siguiente manera:

- A pesar de la incorporación del posgrado, la oferta educativa de la FES en ese renglón, sigue siendo muy limitada en comparación a las opciones que se encuentran a nivel central, lo cual obliga a muchos de sus egresados a salir de ahí para mudarse a C.U, provocando una ruptura en la continuidad generacional de los estudios de licenciatura con los de maestría, doctorado y de algunos seminarios.

- La presencia de profesores- investigadores dentro de las FES es reducida, si tomamos en cuenta la proporción de ésta con las dimensiones de su planta docente y la de su matrícula. Aunado a lo anterior, la falta de líneas de investigación sigue siendo un factor determinante, que merma directamente sobre las capacidades académicas de estos recintos y que obedece fundamentalmente a dos causas:
 - a) La manifiesta ponderación de las FES con respecto a las necesidades del alumnado frente al mercado laboral local y el perfil (técnico) que éste demanda, por encima del desarrollo de cualidades verdaderamente académicas.
 - b) La poca claridad de su naturaleza multidisciplinaria.
- La investigación en la UNAM sigue circunscrita a las tareas que realizan sus Institutos y Centros especializados, de los cuales, la gran mayoría de estos siguen concentrados dentro C.U, de tal forma que las FES parecieran estar aún más apartadas de los grandes círculos de la investigación y de los temas que en este momento se desarrollan en su interior. Con esto, se pierden referentes claros o cercanos en materia de investigación que pudieran despertar el interés de sus egresados.

Los matices de esta desconcentración fallida, si bien se han situado sobre ciertas hendiduras de carácter académico como las que hemos descrito, igualmente su formación ha respondido a una gradación provocada por la influencia de otros signos que intensifican la segregación de estos espacios y que se vinculan principalmente con el escaso reconocimiento que existe entre sus comunidades.

Desde las diversas formas en las que se expresa el mérito universitario- como sucede con el emeritazgo y el Premio Universidad Nacional- se enaltece la labor de investigadores y docentes cuya destacada participación al interior de la UNAM, merece ser distinguida a través de los argumentos que identifican y han identificado a esta institución, a la que han dedicado tantos años de servicio. Se premia la excelencia académica bajo los ojos de la

propia comunidad universitaria, desde los elementos que sus miembros han elegido para reconocer el esfuerzo de aquellos con quienes comparten un mismo propósito intelectual.

En este sentido, la débil vinculación que existe entre la figura de las FES y el mérito universitario, exhibe los rasgos de una desigualdad que puede ser entendida desde dos razonamientos diferentes, pero ciertamente meditados desde las asimetrías que produce la presencia de algunas prácticas que siguen afirmando la centralización.

Si los logros académicos de las FES no han sido meritorios como para ser citados, en la misma proporción que los espacios centrales de la UNAM- dícese C.U y algunos centros e institutos de investigación- o por lo menos cercana a éstos, hablamos de una disparidad que necesariamente nos hace reflexionar sobre las desemejanzas del modelo educativo de estos planteles, su nivel y la poca sintonía que guardan los mismos.

Sin embargo, creer que este fenómeno se debe simplemente a las consideraciones señaladas, sería cegarse ante los efectos de una centralización que también contiene motivaciones de carácter político, engendradas desde la formación de ciertas corporaciones intelectuales, determinantes en el balance final y el desenlace de las direcciones que toma el reconocimiento.

El partidismo con la que se manejan las comunidades académicas y el recelo intelectual que surge de tal postura, es una conducta natural y hasta predecible derivada de la continua lucha de las diversas corrientes de pensamiento; de la contraposición y la defensa de las diferentes posturas frente a un mismo hecho, y del abierto respeto a la pluralidad que se gesta al interior de la palestra universitaria.

Lo dañino aquí es la forma en la que algunos de estos grupos se han consolidado dentro de la UNAM, con un peso mucho mayor que otros, concentrando para sí, los privilegios de instituirse como máximas autoridades de sus respectivas disciplinas y todo lo tocante a éstas.

El desbalance que esto provoca coloca a las FES en una posición de desventaja, en la que el destierro de sus comunidades, sólo cambiará si se logra poner más atención al trabajo que en éstas se desarrolla, promoviendo las cualidades del mismo. Irónicamente es este factor en específico el que repercute sobre el origen del problema en un principio y el que le ha puesto en tan frágiles circunstancias.

Se debe revalorar el papel de las FES, desde las verdaderas posibilidades y capacidades que representan dichos recintos, en coherencia con su amplia matrícula estudiantil a nivel licenciatura, el tamaño de su infraestructura y sus ventajas territoriales, otorgándoles la importancia que éstas debieron haber ostentado desde sus inicios. Resulta conveniente, en igual medida, estimular la creación de afinidades más fuertes entre los estudiantes y académicos de las FES con las Facultades pertenecientes a C.U y las Escuelas Nacionales.

Lo deseable en este caso, sería la existencia de una mayor disposición de algunos académicos, principalmente de aquellos que gozan de gran prestigio dentro la Universidad, para formar cuadros y nuevas relaciones, fuera de sus espacios habituales, a través de estadías temporales o de la impartición de seminarios, aunque esto significara dejar un lado algunas arrogancias y las comodidades de sus respectivas plazas.

Es imprescindible el dar mayor movilidad al capital intelectual universitario y su enorme riqueza académica, tratando de extender en la medida de lo posible los beneficios de su alto nivel educativo. Negarse a estas tareas, sería desconocer por completo los fines que recoge la UNAM y las doctrinas sobre las que descansa su vigencia, sin olvidar que el destino de nuestra Universidad deberá guiarse siempre por el flujo de su razón histórica frente al conocimiento.

Bibliografía

1. ARIZMENDI RODRÍGUEZ, Roberto, La descentralización de la educación superior, México, Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior de la SEP, México, 1982.
2. CARRANCA, Raúl, La Universidad de México, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
3. CARREÑO, Alberto María, La Real y Pontificia Universidad de México (1536-1865), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1961.
4. CASTORENA MARTINEZ, Wistano, La descentralización administrativa, tesis de derecho, UAZ, 1976.
5. CASILLAS, Miguel. “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los caos de la expansión institucional y la masificación”, en: Revista Sociológica, UAM, México, año II, Núm. 5, 1987.
6. MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, Educación y desigualdad social en México, en: Revista Examen, Núm. 125, Mayo 2011
7. CHAZARO OLVERA, Sergio, Plan de Desarrollo Académico Institucional 2008-2010, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México, 2008.
8. DE LA FUENTE, Juan Ramón, “La Autónoma”, en: Letras Libres, Noviembre 2004.
9. DE LA FUENTE, Juan Ramón, “Universidad y sociedad”, en: Revista de la Universidad de México, Núm. 71, Septiembre de 2004.
10. Del gigantismo a la red universitaria. La descentralización posible, Universidad de Guadalajara, México, 1990.
11. GARANDILLA, Salgado (coord.), Restructuración de la Universidad y del conocimiento, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, 2007.
12. GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, “50 años del PRI; el partido del Estado, en: Revista Nexos”, Núm. 19, México, 1979

13. GONZÁLEZ CASSANOVA, Pablo, La autonomía universitaria, hoy, en: La Jornada, México D.F, 12 de Octubre de 2004
14. GONZÁLEZ OROPEZA, Manuel, Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Documentación Legislativa Universitaria, México, 1980.
15. GUEVARA NIEBLA, Gilberto (coord.). La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen, México, 1981.
16. GUEVARA NIEBLA, Gilberto, La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM, Cal y Arena, México, 1990.
17. JIMÉNEZ RUEDA, Julio, Historia Jurídica de la Universidad, UNAM, México, 1955.
18. MARTINEZ DEL RIO PABLO y otros, Ensayos sobre la Universidad de México, UNAM, México, 1951.
19. KAPLAN, Marcos, Universidad y Democracia, en: Universidad Nacional y Democracia, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México 2002.
20. LANDA, Josu, La idea de Universidad de Justo Sierra, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1998
21. LATAPÍ, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, No. 3, 1992, Vol. XXII, pp.13-44.
22. LATAPÍ, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, México, 1980.
23. LEAL, Felipe (coord.), Patrimonio Renovado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
24. LEMARESQUIER, Thierry, “Los jóvenes ante la democratización de la enseñanza”, en: El Correo de la Unesco, Año XXV, Junio 1972.
25. Elena Gallegos (coord.), Los 100 años de la UNAM, La Jornada Ediciones, México, 2010.
26. MALDONADO, Ana Gisel (coord.), Un destino compartido, 450 años de de la presencia de la Universidad en la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre la Universidad, México, 2003.

27. MARSISKE, Renate (coord.), La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 2001.
28. MARTÍNEZ DELLA ROCCA, Salvador, Centenario de la UNAM: Estado y Universidad Nacional, cien años de conciliaciones y rupturas, Miguel Ángel Porrúa, México, 2010.
29. MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, “La huelga de 1929”, en: Revista de la Educación Superior, Núm. 30, Julio 1979.
30. MUÑOZ GARCÍA, Humberto, La investigación humanística y social de la UNAM, México, Coordinación de Humanidades de las UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México, 2000.
31. MUÑOZ LEDO, Porfirio, “Sistema político para el desarrollo independiente”, en: Revista Nueva Política, abril-junio de 1976.
32. Nuestros Eméritos, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2007
33. Nuestros Maestros, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1992, Tomo I.
34. Nuestros Maestros, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1992, Tomo II.
35. Nuestros Maestros, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1992, Tomo III.
36. OBERNDORFER, Dieter, La soledad del hombre en la sociedad norteamericana, Rialp, Madrid, 1964.
37. ODORIKA SACRISTÁN, Imanol y LÓPEZ GONZÁLEZ, Rafael, Política Azul y Oro, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Seminarios de Educación Superior, México, 2007.
38. PASSOW, Harry, “Diez causas de la desigualdad de oportunidades”, en: Revista El Correo de la Unesco, Año XXV, Junio 1972,
39. Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México, UNAM, México, D.F, 1952.
40. PEREZ NIETO, Leonel, Algunas consideraciones de la Reforma Universitaria en la UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1980.

41. Premio Universidad Nacional 1985-1997. Nuestros maestros, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1998.
42. “Programa de Descentralización de Estudios Profesionales”, en Revista Universidad de la Mancha, Núm. Especial, UNAM, México, 1980.
43. ROGEL SALAZAR, Rosario. Los laberintos de la descentralización educativa, México, Editorial Gernika, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, México, 2004.
44. SALCEDO AQUINO, José Alejandro, Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013, México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, 2009.
45. SANTAMARÍA GONZÁLEZ, Gilberto, Desarrollo Estratégico Académico de la FES Aragón 2009-2013 con referencia al Plan de Desarrollo de la UNAM (plan de trabajo), México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, Mayo-Junio 2009
46. HERNÁNDEZ LUNA, Juan, La Universidad de Justo Sierra, SEP, México, 1948.
47. SIERRA, Justo, Obras completas, Tomo V, La educación nacional, editado por Agustín Yáñez, México, UNAM, 1948.
48. SIERRA, Justo. Discurso Inaugural de la Universidad Nacional, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Pequeños Grandes Ensayos, México, 2004.
49. SIERRA, Justo, “Apuntes Diversos (Ciencia y Universidad)”, en YAÑEZ, Agustín. Obras Completas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Tomo VIII.
50. PEREZ TAMAYO, Ruy, Historia general de la ciencia en México en el siglo XX, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.
51. TEDESSCO, Juan Carlos, Tendencias y Perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina, Foro Universitaria, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Núm. 72, Noviembre de 1986.
52. TORRES BARRETO, Arturo, Consideraciones acerca de la descentralización y autonomía de las instituciones de educación superior. El caso de la ENEP Acatlán, Ponencia, Seminario de diagnósticos locales, UNAM, 23 de abril de 2003.
53. VALADÉS, Diego, La Universidad Nacional Autónoma de México. Formación, estructuras y funciones, Comisión Técnica de la Legislación Universitaria, UNAM, 1974.

54. ZERMEÑO, Sergio (coord.), Universidad Nacional y democracia, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
55. ZERMEÑO, Sergio, “La autonomía abierta de la Universidad”, Revista de la Universidad de México, Núm. 7. Septiembre de 2004.
56. Revista de Administración Pública, Núm. 67-68, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México D.F, Julio-Diciembre de 1986.
57. Revista Letras Libres, Núm. 71, México, Noviembre de 2004.
58. Revista de Educación Superior, Núm.109, Volumen 28, Enero - Marzo de 1999.
59. Revista Sociológica, UAM, México, año II, Núm. 5, 1987.
60. Revista de la Universidad de México, Núm. 7. Septiembre de 2004.
61. Lineamientos a considerar para el nombramiento de merecedores del Premio Universidad Nacional, Legislación Universitaria, Reglamento al reconocimiento al Mérito Universitaria, UNAM, Capítulo I y II.
62. Lineamientos para la presentación de candidaturas de profesores investigadores eméritos, Unidad de Apoyo al Consejo Universitario y al Consejo de Directores, UNAM, 22 de abril de 2003.
63. Perfil del profesor o investigador emérito y lineamientos para la evaluación de las candidaturas, Subcomisión de la Comisión de Trabajo Académico y Subcomisión de la Comisión del Mérito Académico.
64. Estatuto General sobre los criterios de selección de los eméritos-UNAM, Unidad de Apoyo al Consejo Universitario de Directores, 22 de abril de 2003.
65. Informe del Programa de Descentralización de la UNAM, Dirección General de Planeación, UNAM, México, julio-septiembre 1974.
66. Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, México 2009.
67. Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial, órgano del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CCCXXI, Núm. 20, 29 de noviembre de 1973. <www.anuies.mx >
68. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, en: <<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/7/default.htm?s=unj>>

69. Estatuto General de la UNAM, en:
<<https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/estageun/egUNAM.html>>

Gacetas¹⁵⁴

- “Comienza la descentralización de la UNAM”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm.24, 20 de febrero de 1974
- “El doctor Jesús Guzmán García, Primer Director de la ENEP Cuautitlán Izcalli, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 27, 13 de marzo de 1974, p.2.
- “Elevada calidad académica de la ENEP Cuautitlán”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. Extraordinario, 15 de marzo de 1974, p.5.
- “Comienza a funcionar la ENEP Cuautitlán”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm.33, 22 de abril de 1974, pp.7-15.
- “Inauguró el rector la Escuela Nacional de Estudios Superiores Cuautitlán”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 34, 24 de abril de 1974, pp.1-5.
- “Se entregó Premio Universidad Nacional”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm.47, 8 de octubre de 1985, pp.22-47.
- “Un premio, un compromiso”, en Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 50, 13 de agosto de 1987, pp.1-3.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,318, 11 de agosto de 1988, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,413, 25 de septiembre de 1989, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,520, 22 de noviembre de 1990, Suplemento Especial PUN.

¹⁵⁴ Las Gacetas utilizadas para la elaboración de esta tesis, fueron obtenidas del Banco de Datos de Gaceta UNAM de la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM.

- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,609, 18 de noviembre de 1991, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,701, 23 de noviembre de 1992, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,971, 21 de noviembre de 1995, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm.2, 880, 21 de noviembre de 1994, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 3,059, 11 de noviembre de 1996, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 3,148, 24 de noviembre de 1997, Suplemento Especial PUN y DNJA.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 2,971, 26 de noviembre de 1998, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 3,238, 30 de noviembre de 1998, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 3,352, 2 de diciembre de 1999, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 4,026, 5 de noviembre de 2007, Suplemento Especial PUN.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 4,115, 10 de noviembre de 2008, Suplemento Especial PUN y DNJA.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 4,159, 18 de mayo de 2009, Suplemento Especial Día del maestro.
- Gaceta UNAM, Dirección General de Comunicación Social, Núm. 4,207, 30 de noviembre de 2009, Suplemento Especial PUN y DJNA.