



Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy

Hugo Casanova Cardiel,
Enrique González González
y Leticia Pérez Puente,
coordinadores

historia
de la educación

iisue

A lo largo de los siglos, distintos modelos de universidad, con influencias e interacciones relativas al conocimiento y sus estructuras organizativas, delinearon la pluralidad de perfiles universitarios que coexisten en Iberoamérica. *Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy* integra las colaboraciones de casi una veintena de especialistas en el campo universitario, en las que se pone de relieve la importancia de seguir ahondando en los estudios comparativos y socialmente contextualizados de las instituciones universitarias de ayer y hoy. La obra aborda el fenómeno universitario desde una perspectiva doble: diacrónica y temática. En la primera, se analiza la institución universitaria entre el Medievo y el siglo XIX y se estudian —en su dimensión contemporánea— diversos aspectos que han caracterizado a la universidad durante los siglos XX y XXI. Desde la perspectiva temática, se ofrece una mirada a la institución a partir de seis grandes ámbitos: modelos, colegios, reformas, interacciones, actores y políticas.

Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy

historia
de la educación

iiSUE

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

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

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

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

Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy

Hugo Casanova Cardiel,
Enrique González González
y Leticia Pérez Puente,
coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Casanova Cardiel, Hugo, editor. | González González, Enrique, editor. | Pérez Puente, Leticia, editor.

Título: Universidades de Iberoamérica : ayer y hoy / Hugo Casanova Cardiel, Enrique González González y Leticia Pérez Puente, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019. | Serie: IISUE historia de la educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2053183 | ISBN 978-607-30-2720-5.

Temas: Universidades - América Latina - Historia. | Educación superior - América Latina - Historia. | Educación religiosa - América Latina - Historia. | Educación superior - Aspectos políticos - América Latina. | Universidad Nacional Autónoma de México - Historia. | Universidades - Finanzas - América Latina.

Clasificación: LCC LA543.U563 2019 | DDC 378.8—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro se deriva del Proyecto de Investigación Libros y Letrados en el Gobierno de las Indias, financiado por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN402218.

Coordinadora editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Juan Leyva

Diseño de cubierta
Diana López Font

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Primera edición (PDF): 2019

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-30-2720-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 11 Presentación
- 23 Siglas, acrónimos y abreviaturas empleados en esta obra

PRIMERA PARTE

MODELOS

- 33 Modelos de universidad en los dominios europeos
de la monarquía hispánica (1550-1650)
Gian Paolo Brizzi
- 45 Interacciones y tradiciones: los estatutos de las universidades
reales de América
Adriana Álvarez Sánchez
- 91 Los estatutos de las universidades coloniales del clero
regular (1622-1625)
Enrique González González

COLEGIOS

- 129 Los jesuitas y los colegios tridentinos en Hispanoamérica
Leticia Pérez Puente

153 Los catálogos trienales, fuente para el estudio de los institutos de la Compañía de Jesús: el colegio-universidad de San Francisco Javier de Mérida
Víctor Gutiérrez Rodríguez

175 Los colegios de niñas de Puebla: del ideal de obras pías en el siglo XVI al utilitarismo del siglo XVIII
Rosario Torres Domínguez

REFORMAS

197 La supresión del doctorado para españolizar Cuba
Pilar García Trobat

233 Las universidades de México y Lima en 1815: dos situaciones, una visita real, dos respuestas
Carlos Tormo Camallonga

265 Males que aquejan y remedios para sanarlos: la Universidad de México según la visita de 1815
Mónica Hidalgo Pego

291 Dinámica de la población estudiantil del Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México en tres momentos (1833, 1845, 1854)
Rosalina Ríos Zúñiga

SEGUNDA PARTE

INTERACCIONES

323 Notas acerca de la noción de interacciones como herramienta analítica para pensar la universidad
Susana García Salord

337 Internacionalización universitaria en América Latina
Marco Aurelio Navarro Leal

- 355 Políticas de expansión de redes tecnológicas de educación superior e investigación científica en América Latina y el Caribe (1990-2015)
María del Rocío Amador Bautista

ACTORES

- 389 La UNAM, receptora de profesores españoles exiliados: una valoración de la Escuela Nacional de Jurisprudencia
Yolanda Blasco Gil
- 425 Los protagonistas del movimiento estudiantil de 1929 en México y la autonomía universitaria
Renate Marsiske
- 453 Universidad contemporánea y movimientos sociales: las protestas en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX en México
Guadalupe Olivier

POLÍTICAS

- 49I Retos del financiamiento de la educación superior: ajustes presupuestales (2015-2017)
Javier Mendoza Rojas
- 525 Selección de tradiciones: siete momentos en la historia de la extensión universitaria en la UNAM
José Agustín Cano Menoni
- 559 Política y financiamiento en la UNAM: el nuevo siglo
Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez-Gómez

Durante casi todo el siglo xx —y en ocasiones hasta hoy— el enfoque predominante en la historia de las universidades estuvo centrado en la exaltación de las virtudes, reales y supuestas, de la propia *Alma Mater*. Importaba, ante todo, destacar su singularidad, los méritos que la distinguían y ponían por encima de otras, por más que rara vez se dijera cuáles ni menos aún se llevaran a cabo comparaciones sólidas. Para alegar semejante superioridad bastaba con el orgullo de pertenecer a dicha casa de estudios.

Por fortuna, cada vez más universidades empiezan a verse a sí mismas como fruto de una serie de circunstancias concretas de carácter histórico, político y social. En consecuencia, ya no se consideran entidades aisladas, surgidas por una suerte de generación espontánea. Antes bien, admiten que cada universidad responde, en diversa medida, a modelos que arrancan de la Edad Media y que, lejos de mantenerse estáticos, han sido objeto de transformaciones a lo largo del tiempo. Tanto las tradiciones y continuidades, como los momentos de transformación y aun de ruptura, tienen sin duda una causalidad interna, pero también, y prácticamente sin excepción, reflejan diversas formas de interacción, de influencias recíprocas.

En efecto, Bolonia y París dejaron su marca, en mayor o menor medida, en las universidades de toda Europa durante el Medievo y la época Moderna. Una española de corte boloñés, Salamanca, fue el paradigma que pretendieron imitar las instituciones implantadas en el Nuevo Mundo, no siempre con gran éxito; influyeron

también las universidades peninsulares creadas por dominicos y jesuitas en sus conventos a partir del siglo xvi. La única universidad real castellana, Granada (1528), dio su pauta a las trasatlánticas. Consumadas las independencias, el modelo napoleónico se ensayó en casi todas las nuevas repúblicas a lo largo del siglo xix. A comienzos del xx las reformas cordobesas fueron una explosión que repercutió en toda Iberoamérica. Entre tanto, las universidades alemanas y norteamericanas también movían a imitación o rechazo. En suma, tan importante como las peculiaridades de una universidad es el hecho de su inserción en un marco más amplio, el de la llamada sociedad del conocimiento, en permanente y creciente interrelación.

Con base en las consideraciones expuestas, un grupo de estudiosos de las universidades del pasado y de la actualidad nos reunimos en la Ciudad de México (antes de 2016, México, Distrito Federal), en septiembre de ese año, para reflexionar sobre el fenómeno de los intercambios y las influencias mutuas entre las diversas universidades, así como los factores sociales, económicos y políticos que han intervenido en su surgimiento, organización interna y desenvolvimiento. Los participantes no siempre buscaron hacer comparaciones explícitas; sin embargo, una constante normó las diversas exposiciones: la de abordar a cada universidad o grupo de ellas desde marcos de referencia más amplios y contextuales. En tal sentido, a partir de los textos entonces presentados y discutidos, en el presente volumen se integraron las colaboraciones revisadas de casi una veintena de especialistas en el campo universitario, en las que se pone de relieve la importancia de seguir ahondando en los estudios comparativos y socialmente contextualizados de las instituciones universitarias de ayer y hoy.

Así pues, lejos de pretender llevar a cabo una síntesis histórica del complejo y multiforme fenómeno universitario iberoamericano a lo largo de casi ocho siglos, el propósito del presente libro ha sido el de procurar una unidad de enfoque analítico: que todas y cada una de las colaboraciones se plantearan un acercamiento a las universidades objeto de su estudio como inmersas en una pluralidad de factores y circunstancias, y como fruto de una larga tradición a resultas de la cual toda institución concreta es deudora de muchas otras, a la vez que posee peculiaridades capaces de influir en unas cuantas más.

Por tal motivo, el hecho mismo de no haber incluido aquí a la totalidad de universidades hispanoamericanas pasadas y presentes, se convierte en una invitación a emprender nuevos estudios desde una perspectiva que supere los enfoques de carácter parroquial o nacional. Nos propusimos, al propio tiempo, que semejante ejercicio de enfoque se aplicara por igual a las universidades pretéritas que a las actuales, herederas en múltiples aspectos de sus predecesoras.

El libro se estructura en dos partes: la universidad desde el Medioevo hasta el siglo XIX, y la contemporánea. Estas secciones se desdoblán, a su vez, en seis grandes apartados —Modelos, Colegios, Reformas, Interacciones, Actores y Políticas— que abordan el fenómeno universitario en una perspectiva doble: temática y diacrónica, a través de 19 capítulos.

La primera parte reúne 10 capítulos que cubren prácticamente tres siglos del acontecer universitario; da inicio con los *modelos*, y parte de un señalamiento no siempre tenido en cuenta en América Latina: la monarquía hispánica se expandió hacia las Indias, pero, de modo paralelo, sus dominios europeos llegaron a alcanzar parte de la actual Francia, los Países Bajos, el reino de Nápoles, Sicilia, Cerdeña y el Milanesado. ¿De qué modo funcionaban las universidades de dichos territorios durante la dominación española? Se trata de un asunto que merece mayor atención.

Gian Paolo Brizzi, especialista por antonomasia en la historia de las universidades italianas de la época Moderna, nos presenta un panorama que va de comienzos del siglo XVII a la primera mitad del XVIII, lapso en el cual se crearon numerosas universidades en dichos territorios, en el marco de una pugna constante entre las autoridades y las élites locales frente a las presiones centralizadoras de la Corona, circunstancia que también se aprecia en el Nuevo Mundo. En particular da cuenta del papel de la Compañía de Jesús, cuyo modelo educativo, fuertemente centralizado y unitario, mermó en Europa la autonomía de las universidades tradicionales. Su estudio mueve a formular una pregunta: ¿ese papel “modernizador” lo jugó también en el Nuevo Mundo? Lo cierto es que, en cada orilla, los modelos que acababan imponiéndose dependían ante todo de los juegos internos y externos de poder.

En las Indias surgieron universidades de tres tipos principales: en primer lugar, las de carácter real, o públicas, con dotación económica aportada por el monarca, y gobernadas en lo interno por un colegio de doctores o claustro, y en todo lo demás supeditadas al rey y a sus representantes en las Indias; en segundo, las gobernadas y financiadas por una congregación religiosa, fuese dominica, jesuita o agustina, que dependían en todo y por todo de las autoridades de la respectiva orden; por fin y en tercer término, las del clero secular, situadas en un seminario diocesano. Cabe decir que las élites de todas las grandes ciudades aspiraban a instaurar una universidad real, pero no todas lograron resolver los indispensables requerimientos financieros.

En los dos capítulos siguientes se analiza el carácter de la legislación en los dos primeros estilos de universidad. En primer lugar, Adriana Álvarez trata sobre el carácter de la normativa de las universidades reales, en particular de las dos más destacadas: México y Lima. Pone de relieve su dependencia de los códigos universitarios salmantinos, pero muestra las diferencias de facto, que respondían tanto al gran contraste entre la multicentenaria y rica institución peninsular, y las de las Indias, en difícil proceso de conformación; además, y de modo principal, al gran peso que tenían en la marcha de éstas el rey y las autoridades virreinales.

A continuación, Enrique González se ocupa de las universidades supeditadas a las órdenes religiosas, en especial, a la Compañía de Jesús y la Orden de Santo Domingo. En la medida que esas instituciones residían en un colegio previamente creado, financiado y regulado por los religiosos, la legislación solía reducirse a dos puntos: las matrículas, cursos y probanzas de los estudiantes, y los requisitos y procedimientos para obtener los grados. Algunas órdenes pretendieron dar a sus universidades más entidad institucional, pero fueron estorbadas por las universidades reales y, a fin de cuentas, por la Corona.

El segundo apartado se centra en el estudio de los *colegios*. Leticia Pérez Puente señala que si bien, en última instancia, tanto los colegios de la compañía y los seminarios tridentinos tenían la función análoga de formar clérigos, sus procedimientos y metas eran muy

distintos. Los colegios jesuíticos respondían a sus intereses corporativos y formaban estudiantes en función de ellos. Los seminarios conciliares, en cambio, buscaban consolidar la autoridad de los obispos y preparar a un clero aliado con ellos. Por lo mismo, cuando los preladados, por falta de visión o de recursos, ponían sus seminarios en manos de la compañía, se embarcaban en un proceso conflictivo y de resultados inciertos.

Por su parte, Víctor Gutiérrez llama la atención acerca de una fuente poco atendida para el estudio de los colegios de la compañía: los llamados catálogos trienales, en los que cada provincial daba información seriada sobre cada uno de los miembros de la orden a su cargo, señalando, entre otros puntos, la actividad desempeñada en el trienio. Además, esos informes (de carácter reservado, para circular tan sólo entre las autoridades de una provincia y las de Roma) exponen la situación financiera de cada casa o entidad de la provincia: rentas, donativos, pérdidas, edificaciones, fundaciones, etcétera. En la segunda parte de su trabajo, Gutiérrez reconstruye, a partir de esa fuente, las series de rectores y catedráticos de la Universidad de Mérida, vinculada con el colegio de la orden, que abarcan desde sus primeros años hasta la expulsión. En vista de que los archivos institucionales de Mérida se destruyeron en gran medida, la información aportada resulta del todo novedosa.

Rosario Torres se ocupa, en su trabajo, del cambio de mentalidad ocurrido a lo largo del periodo colonial en torno a la educación de las mujeres. Es cierto que en ningún momento se les permitió acceder a la gramática latina ni a las humanidades; no obstante, con el paso de los años, la idea del papel de las mujeres en la sociedad se fue modificando. Toma como ejemplo el caso de Puebla, donde las primeras fundaciones a favor de la educación femenina se limitaban a acoger doncellas huérfanas o pobres, en espera de conseguirles una dote y casarlas, o bien internarlas en un convento. Con las reformas ilustradas, se privilegió el utilitarismo: mientras mejor formación recibiera una mujer, su papel como pilar de la familia sería más provechoso para la sociedad en su conjunto.

En el tercer apartado, intitulado “Reformas”, se enfatizan las discontinuidades y diversos momentos conflictivos en las institu-

ciones educativas, especialmente durante el tránsito del antiguo al nuevo régimen. En primer lugar, Pilar García Trobat se ocupa de la reforma que prohibió a la Universidad de La Habana impartir los grados doctorales. Como se sabe, la isla no se independizó de España al mismo tiempo que las actuales repúblicas del territorio continental; sin embargo, los movimientos emancipadores menudearon a lo largo del siglo XIX. Las autoridades metropolitanas, lejos de negociar una relación más flexible con las inquietas colonias remanentes, optaron por endurecer el trato. Una de las medidas centralizadoras consistió en determinar que sólo la Universidad Complutense, en Madrid, otorgaría doctorados en cualquier facultad, lo que obligaba a los aspirantes isleños a viajar a la metrópoli, donde se esperaba “españolizarlos”.

Después de las conmociones y rebeliones provocadas en la península y en las Indias por la deposición de Fernando VII y la invasión napoleónica de España, en 1808 el monarca recuperó la Corona. Su retorno a la península permitía augurar una cierta normalización. Sin embargo, el rey pronto rechazó la constitución liberal de Cádiz de 1812 y restauró el absolutismo. En esa coyuntura, ordenó visitar todos los colegios y universidades de sus dominios, sin duda para reafirmar su control. Carlos Tormo, que tuvo acceso tanto a los papeles de la visita a México como los correspondientes a la de Lima, advierte que, mientras los doctores novohispanos desdeñaron y cuestionaron la tarea del visitador, en el virreinato sudamericano la universidad manifestó gran interés por aplicar las medidas propuestas, lo que provocó una intensa renovación y actualización de sus estructuras institucionales y estudios. Incluso, en varios aspectos, la universidad peruana se anticipó a muchas universidades peninsulares. Baste con señalar la introducción del castellano en algunas facultades en que se usaba el latín, o la implantación de los derechos real y natural, para lo que se fijaron autores y obras.

A continuación, Mónica Hidalgo estudia los autos derivados de la visita a la Universidad de México y la reacción displicente de la corporación frente a todo lo que implicara alterar un *statu quo* ya bastante cimbrado por las recientes sublevaciones.

El apartado sobre reformas, y la primera parte del volumen, concluyen con el estudio de una de las instituciones educativas peor conocidas de la ciudad de México: San Juan de Letrán. Fundado a mediados del siglo *xvi*, sobrevivió hasta las Leyes de Reforma, en la segunda mitad del *xix*. Rosalina Ríos analiza por primera vez las características del colegio en su difícil tránsito de la Independencia a la República, documentando el tipo de estudiantes que atendía, su número y nivel de estudios, para así mostrar el sentido de la transformación de la población escolar en el nuevo régimen independiente.

La segunda parte de nuestro libro se centra en la universidad contemporánea. Las transformaciones universitarias de los siglos *xx* y *xxi* representan un campo de estudio prácticamente inagotable. Los múltiples hechos sociales que caracterizaron al siglo pasado—conflictos nacionales e internacionales, la formación de bloques regionales y la emergencia de un esquema mundial que vincula a las naciones—, así como la creciente complejidad y movilidad de las poblaciones, son solamente algunos de los factores que han contribuido, en las últimas décadas, a caracterizar la llamada sociedad del conocimiento.

En ese marco tiene cabida el desarrollo de la universidad contemporánea, la cual destaca por su fuerte presencia institucional y por su innegable influjo en los más diversos ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales. La universidad actual, tal vez en mayor medida que sus antecesoras, es una institución intrínsecamente articulada a su tiempo y a su espacio. Esta condición, acaso obvia, constituye una pauta fundamental para emprender su estudio, pues sólo a partir de la realización de investigaciones puntuales y rigurosas que tomen en cuenta las múltiples interacciones de la institución será posible lograr un conocimiento más rico y complejo acerca de ella. Ése es el sentido de los textos que conforman esta segunda parte, centrada en el análisis de la universidad surgida a partir del siglo *xx*.

El cuarto apartado del libro, titulado “Interacciones”, se inicia con el texto de Susana García Salord, quien retoma el concepto de interacciones subrayando su validez analítica para referirse al campo universitario. La autora ofrece una pertinente argumentación acerca de las potencialidades heurísticas del concepto, pero también señala

con agudeza los riesgos que puede entrañar un manejo que pierda de vista el empleo riguroso de sus ámbitos contextual y metodológico. Para García Salord, durante los 30 años recientes, las universidades han cambiado de manera vertiginosa, y ese hecho ha implicado una profunda resignificación de la idea de universidad.

Por su parte, Marco Aurelio Navarro Leal aborda la intrínseca condición internacional de las universidades, tanto en términos históricos como en su dimensión contemporánea. Navarro ofrece una mirada panorámica de las teorías de la globalización, y desde ahí deriva hacia el hecho de la internacionalización universitaria. Su estudio se enfoca al análisis de dicho fenómeno en América Latina, para lo cual explora enfoques de gran vigencia como los *rankings* y las ferias universitarias, a la vez que da cuenta de otros ejercicios de internacionalización con base en la cooperación. El autor concluye que pueden distinguirse dos enfoques en tensión: uno competitivo, vinculado con el mercado, y otro de cooperación solidaria para el beneficio mutuo.

A su vez, Rocío Amador ofrece una sistematización y análisis del discurso político de diversos organismos internacionales y regionales —Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura— en materia de redes tecnológicas, en particular de las redes de educación superior e investigación, bajo la idea de que en dicho discurso subyacen las interacciones políticas y las tensiones de poder entre los países. El texto de Amador alude a la confluencia de tres ejes estructurales en su análisis: la expansión territorial de las redes de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, la integración regional de las redes de investigación científica, y la internacionalización de la educación superior.

El quinto apartado del libro, “Actores”, integra tres textos. El de Yolanda Blasco Gil, quien hace un recorrido panorámico por las biografías de una serie de profesores españoles que se vieron forzados a abandonar su universidad original y vivieron el exilio en México, especialmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El trabajo, que forma parte de una investigación más amplia

en proceso, aporta una documentada visión que ilustra la compleja condición de quienes debieron recuperar su condición social y universitaria en una tierra y en instituciones distintas a las propias. El avance aporta ya algunas evidencias en torno a los rasgos comunes de un conjunto de historias que hasta ahora parecían más individuales y anecdóticas. Así, Blasco Gil reconstruye trayectorias y contextos, y aporta elementos que permiten un mejor conocimiento del drama del exilio.

Renate Marsiske incursiona en los puntos de vista de algunos de los principales protagonistas del movimiento estudiantil de 1929 y en el otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nacional. Basada en una serie de entrevistas a algunos de los sobrevivientes de dicho movimiento, Marsiske traza un perfil de los estudiantes de entonces y concluye, entre otros hallazgos, que pese a no haber participado en el movimiento armado de la Revolución, constituían una generación consciente de que le correspondía hacer realidad los postulados de la nueva época. A esos jóvenes les tocó recibir una autonomía universitaria que, si bien ya había sido demandada en otros momentos, en 1929 conjuntaba las voluntades institucionales con las gubernamentales.

En su contribución, Guadalupe Olivier ofrece una sugerente aportación al estudio de los movimientos sociales y especialmente de su impacto en la universidad contemporánea. De acuerdo con Olivier, la relación entre la universidad y los procesos políticos exige una perspectiva de análisis compleja y contextual en la que puedan articularse los múltiples conflictos y tensiones que afectan a sus actores y demás componentes. Para la autora, el estudio de los movimientos sociales verificados durante las últimas décadas proporciona la posibilidad de aproximarse a la comprensión del estado de complejidad del cambio universitario.

El sexto y final apartado de la obra es el titulado “Políticas”. En su contribución, Javier Mendoza plantea la importancia que ha revestido el financiamiento a la educación superior durante los años recientes, y lo califica como el tema central de la relación entre el gobierno y la universidad en México. Partiendo de las tensiones que se viven entre una visión que caracteriza a la educación superior como

una “mercancía” que se comercializa de manera abierta, y otra visión que la distingue como un “servicio público”, Mendoza analiza la agenda de *ajustes* del Presupuesto de Egresos de la Federación. En ese marco, el autor advierte una serie de riesgos para las universidades: dificultad para que cumplan con sus compromisos salariales, insuficiencia de recursos para enfrentar los programas de retiro, crecimiento de los pasivos financieros y riesgos para la gobernanza institucional, entre otros.

Por su parte, José Agustín Cano presenta una relevante aproximación al estudio de la extensión universitaria. Partiendo de una reflexión conceptual en la que describe la condición polisémica de la extensión, Cano presenta una sugerente propuesta analítica en la que identifica siete momentos en la historia de dicha actividad en la UNAM; tales etapas responden a sendos cortes en la vida universitaria y están en función de contextos institucionales cambiantes y dinámicos. Por otro lado, destaca que los diferentes “modelos” de extensión nunca desaparecen del todo y se superponen entre sí, dando lugar a la actual modalidad de extensión —por así decir, mixta— característica en la UNAM.

Finalmente, en “Política y financiamiento en la UNAM: el nuevo siglo”, Hugo Casanova y Roberto Rodríguez presentan una interpretación acerca de la relación entre la Universidad Nacional y el gobierno federal entre 2000 y 2015, especialmente en función del financiamiento. El trabajo de Casanova y Rodríguez parte de la descripción de las principales transformaciones de la educación superior en el nuevo siglo y aborda las pautas institucionales a lo largo de las sucesivas gestiones de los rectores De la Fuente y Narro. Una de las principales conclusiones del texto es que, durante los años analizados, la UNAM vivió una paradoja pues, pese a su relativa distancia frente al gobierno federal, recibió un significativo apoyo en términos de financiamiento, con efectos aun en el campo de la autonomía institucional.

En otro sentido, y para dejar al lector de lleno ante las aportaciones aquí reunidas, debemos señalar que, de la lista de instituciones y personas con que estamos en deuda —incluidos los dictaminadores anónimos—, nos limitamos a mencionar un nombre: el de Ilse

Castro, quien se sumó con profesionalismo a la organización del encuentro académico y, posteriormente, se ocupó de recabar los textos seleccionados para su publicación, así como de realizar las tareas previas a la labor editorial.

*Hugo Casanova Cardiel,
Enrique González González
y Leticia Pérez Puente*

@lis	Alianza para la Sociedad de la Información
AAP	Archivo del Ayuntamiento de Puebla
ABAS	Archivo Biblioteca Arquidiocesanos
ABNB	Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia
ACCP	Archivo del Cabildo de la Catedral de Puebla
ACNR	Asociación Cívica Nacional Revolucionaria
Adefa	adeudos de ejercicios fiscales anteriores
AGA	Archivo General de la Administración en Alcalá de Henares
AGCA	Archivo General de Centro América
AGI	Archivo General de Indias
AGN	Archivo General de la Nación
AGUCE	Archivo General de la Universidad Central del Ecuador
AHH	Archivo Histórico de Hacienda
AHN	Archivo Histórico Nacional
ALYC	América Latina y el Caribe
ANH	Archivo Nacional Histórico de Santiago de Chile
ANPEI	Asociación Nacional para la Educación Internacional
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ARPA	Advanced Research Projects Agency
Arpanet	Advanced Research Projects Agency Network
ARSI	Archivum Romanum Societatis Iesu
AUV	Archivo de la Universidad de Valencia
BM	Banco Mundial
BOE	<i>Boletín Oficial del Estado</i>
BUABJO	Benemérita Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEFP	Centro de Estudios de las Finanzas Públicas
CEHM	Centro de Estudios de Historia de México
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPYSE	Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos
CEU	Consejo Estudiantil Universitario
CFE	Comisión Federal de Electricidad
CIC	Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CKLN	Caribbean Knowledge and Learning Network
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CMES	conferencia mundial sobre la educación superior
CMSI	Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COCEI	Coalición Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAHEC	Consortio para la Colaboración de la Educación Superior de Norte América
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapo	Consejo Nacional de Población
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPYCP	Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CTM	Confederación de Trabajadores de México
CU	Ciudad Universitaria
CUPIA	Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines
DARPA	Defence Advanced Research Projects Agency
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGEI	Dirección General de Evaluación Interinstitucional
DGP	Dirección General de Personal
Ecoes	Espacio Común de Educación Superior
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ENJ	Escuela Nacional de Jurisprudencia

ENES	Escuela Nacional de Estudios Superiores
Enlaces	Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
FCE	Fondo de Cultura Económica
FECES	Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior
Feus	Federación de Estudiantes de Sinaloa
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FIPSE	Fondo de Estados Unidos para el Mejoramiento de la Educación Post Secundaria
Fomdoc	Programa de Fomento a la Docencia
FSUNTU	Federación Sindical Unitaria Nacional de Trabajadores Universitarios
FUE	Federación Universitaria Escolar
IES	instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IENT	Instituto de Estudios Superiores de Tlaxcala
IHSI	Institutum Historicum Societatis Iesu
IHSJ	Institutum Historicum Societatis Jesu
IIEP	International Institute for Educational Planning
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas
IIMAS	Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
Inegi	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEHRM	Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
INM	Instituto Nacional de Migración
Internet	Interconnected networks
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
JAE	Junta para la Ampliación de Estudios

JARE	Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles
LFPRH	Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria
mdp	millones de pesos
MMIC	Movimiento Mexicanista de Integración Cristiana
Musac	Museo Universitario de la Universidad de San Carlos
NREN	National Research and Education Network
Nsfnet	National Science Foundation Network
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	objetivos de desarrollo del milenio
ODS	objetivos de desarrollo sostenible
ONE	Organización Nacional de Estudiantes
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Acción Nacional
PAIPA	Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo
Pedeti	Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PEI	Programa de Estímulos de Iniciación
PEII	Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación
Pemex	Petróleos Mexicanos
Pepasig	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura
PERPAE	Programa de Estímulos y Reconocimiento al Personal Académico Emérito
PIB	producto interno bruto
PIDC	Consejo Intergubernamental del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación
PII	Programa Intergubernamental de Informática
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNR	Partido Nacional Revolucionario
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Pride	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
Profocie	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones Educativas
Promep	Programa para el Mejoramiento del Profesorado

Pronafide	Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo
Prospera	Programa de Inclusión Social
PSUM	Partido Socialista Unificado de México
RedALICE	Red América Latina Interconectada con Europa
RedCLARA	Red de Cooperación Latino Americana de Redes Avanzadas
Rediris	Red Académica de Investigación Española
RH	Real Hacienda
RJIP	Ramo Justicia e Instrucción Pública
RNIE	redes nacionales de investigación y educación
RU	Real Universidad
Sagarpa	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SCT	Secretaría de Comunicaciones y Transportes
SE	Secretaría de Economía
Sedatu	Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano
Segob	Secretaría de Gobernación
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERE	Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
Sicla	Sistema de Información Clasificada
SITUNAM	Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana
SME	Sindicato Mexicano de Electricistas
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPAUNAM	Sindicato del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México
SRI	Instituto de Investigaciones de Stanford
ST	Secretaría del Trabajo
STEUNAM	Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México
STPS	Secretaría de Trabajo y Previsión Social
STUNAM	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México
SUNTU	Sindicato Único Nacional de Trabajadores Universitarios
TE	Teología Escolástica
Tecnm	Tecnológico Nacional de México
TIC	tecnologías de la información y la comunicación

TM	Teología Moral
UAAAN	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UAC	Universidad Autónoma de Coahuila
UACHa	Universidad Autónoma Chapingo
UAEMOR	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAEMX	Universidad Autónoma del Estado de México
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UCLA	Universidad de California en Los Ángeles
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UG	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Iberoamericana
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Unadm	Universidad Abierta y a Distancia de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unison	Universidad de Sonora
UPEAS	universidades públicas estatales con apoyo solidario
UPE	universidades públicas estatales
UPES	Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
Upol	Universidad Politécnica
Upome	Unión por la Organización del Movimiento Estudiantil
Usac	Universidad de San Carlos
UPM	Universidad Popular Mexicana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPUEE	Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero
USAID	Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UV	Universidad Veracruzana
WICHE	Comisión Interestatal de Educación Superior del Oeste de Canadá

PRIMERA PARTE

MODELOS

MODELOS DE UNIVERSIDAD
EN LOS DOMINIOS EUROPEOS
DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA (1550-1650)

Gian Paolo Brizzi
Universidad de Bolonia

Entre 1550 y 1650 se fundaron en Europa más de 60 universidades y muchas de ellas surgieron en los dominios de la monarquía hispánica. Si se exceptúa el mundo germánico, donde la fractura confesional tuvo un efecto multiplicador sobre los asentamientos universitarios, la monarquía de los pequeños Austrias, sometida a insistentes demandas de los gobiernos locales, resulta la más activa promotora en Europa de la fundación de nuevas universidades, cuyo modelo institucional exportó al Nuevo Mundo.

A lo largo del extenso reinado de Felipe II se echaron las bases para una más sistemática oferta de instrucción superior. Se trató de un trámite complejo que requirió, en algunos casos, un esfuerzo prolongado durante varios decenios, pero que llevó, en el arco de tiempo aquí considerado, a resultados que modificaron sensiblemente la geografía del *orbis academicus*.

Al inicio de su reinado, Felipe II podía contar en los territorios europeos de la monarquía hispánica con una equilibrada distribución de sedes universitarias: Catania en el Reino de Sicilia, Nápoles en el homónimo reino, Pavía en el Ducado de Milán y Lovaina en los Países Bajos. Con exclusión del Reino de Cerdeña, los principales territorios de los dominios hispánicos en Europa disponían, desde principios de siglo, de la presencia de un centro de vida cultural y de difusión de la instrucción superior. A pesar de ello, en la primera Edad Moderna las sedes universitarias de esos territorios duplicaron su número.

Esa actividad efervescente fue fruto de múltiples factores que maduraron durante la primera Edad Moderna y marcaron el inicio del abandono del tradicional modelo corporativo, anticipando la centralización del gobierno de las universidades, consideradas no ya como una realidad del todo independiente del contexto de los otros lugares de instrucción, sino como un segmento englobado en el conjunto del sistema de instrucción pública dependiente del Estado.

Las universidades nacidas en los dominios europeos de la monarquía hispánica en la primera Edad Moderna permiten distinguir, comparando las nuevas sedes universitarias y las ya existentes, los factores de cambio que constituyeron un paso hacia la universidad moderna.

El crecimiento numérico de las sedes universitarias fue fruto de extenuantes negociaciones, de álgidos conflictos entre las diversas partes en juego, y de complejas acciones de presión y hábiles mediaciones. Baste considerar, para probar la anterior afirmación, el tiempo transcurrido, en las universidades de las que trataremos, entre el primer proyecto y el inicio, en la práctica, de la actividad didáctica.

Pasaron nada menos que 31 años entre la solicitud presentada en 1531 por la junta ciudadana de Douai al emperador Carlos V —a fin de satisfacer una exigencia reiterada una y otra vez por la comunidad de hablantes de lengua francesa que vivían en las provincias meridionales de los Países Bajos— y la inauguración del nuevo *Studium generale* en 1562.

Mucho más laborioso fue el nacimiento de las dos universidades sardas, Cagliari y Sassari: la primera debió esperar 83 años, y la segunda, 89. Se trataba, por lo tanto, de un proceso dificultoso en el que nada se daba por descontado, entre otras cosas, porque a menudo la petición de una nueva fundación se enfrentaba con la resistencia de los ateneos que ya funcionaban en el lugar y que veían en cada nuevo asentamiento universitario una potencial reducción de su propio papel.

Junto a los tradicionales promotores de un nuevo *Studium generale* —patriciados urbanos, príncipes territoriales, corporaciones doctorales—, a mitad del siglo XVI asoma un nuevo sujeto, la Com-

pañía de Jesús, que en pocos decenios estableció en Europa una red supranacional de universidades y semiuniversidades. Otras órdenes religiosas se dedicaban a la enseñanza y otras más se sumaron más tarde, tras el concilio de Trento, aunque el papel de los jesuitas representó, en el marco de la instrucción pública, una realidad realmente extraordinaria, tanto por sus dimensiones cuanto por los efectos que produjo.

La universidad “batie en homme” (conformada por hombres) —como le gustaba definirla al jurista francés Étienne Pasquier para recordar la importancia del elemento corporativo como eje de las universidades tradicionales—, es decir, aquella cuyo predominio social y político era detentado por la clase doctoral, se tuvo que medir con la fuerza novedosa del modelo organizativo e institucional introducido en los colegios creados por los jesuitas para ejercer la enseñanza pública.

En los antiguos estados italianos el éxito de los jesuitas se encuadra en el clima general de afirmación del Estado confesional, y avanza con el arraigo del dominio español; no fueron otras las condiciones y las circunstancias que favorecieron la consolidación de los colegios de la compañía en las ciudades universitarias de los Países Bajos españoles. El virrey de Sicilia, Juan de Vega, favoreció el asentamiento en Mesina de los jesuitas para crear la segunda universidad del reino; establecieron también buenas relaciones con el virrey de Nápoles, con los gobernadores de Milán y los embajadores españoles en Roma. Fue una princesa de origen español, Eleonora de Toledo, mujer de Cosme de Médicis, quien los introdujo en Toscana, mientras en Venecia se divulgaba la voz de que los jesuitas trabajaban al servicio del rey de España como espías. Excepto Roma, la geografía de sus asentamientos escolares revela dicha relación privilegiada: las escuelas más importantes se encuentran en las ciudades bajo dominio español: Mesina, Siracusa, Nápoles y Palermo; Milán se convertirá en la sede del principal colegio de Italia septentrional, debilitando así el papel monopolizador de la Universidad de Pavía.

Para comprender plenamente el papel de los jesuitas como promotores de institutos de instrucción superior y de un modelo organizativo e institucional alternativo al de las universidades históricas,

podemos adoptar la distinción propuesta por Karl Hengst. Este autor distingue modalidades y papeles diversos. De una parte estaban los pequeños colegios que impartían alguna clase literaria y alguna potencial enseñanza de filosofía, de los que no nos ocuparemos en este trabajo. Había también colegios donde estaban presentes todas las materias previstas por la *Ratio Studiorum*, incluidas las clases del curso teológico. Hengst las definió como semiuniversidades. En ciertos casos, esos colegios podían asumir, mediante docentes externos para la enseñanza de las materias jurídicas y médicas, el estatus de una universidad, es decir, de un *Studium generale*, según el modelo de sus colegios de Graz, Paderborn o Dillingen, en los que adoptaban la fórmula de total independencia de cualquier autoridad externa.

Enlistaremos a continuación algunas de las características del origen del modelo de universidad (con letra) y de las estructuras organizativa e institucional asumidas por los institutos superiores de los jesuitas (con número):

- a) La adopción en todas sus escuelas, en primer lugar, del mismo modelo didáctico, el cual reglamentaba detalladamente los programas y la actividad cotidiana de los docentes, mejor conocido como *Ratio Studiorum*, fruto de una experiencia madurada en diversos países europeos y extraeuropeos.
- b) Un sistema gradual de aprendizaje, regulado por la introducción de clases sucesivas y acompañado de exámenes para acceder al nivel siguiente, los cuales tenían que marcar el calendario curricular de cada estudiante.
- c) Uso de criterios científicos en las pruebas escolares.
- d) Uso adecuado de la emulación y de la competición para incentivar el empeño del estudiante.
 - 1) Enseñanza y títulos académicos gratuitos.
 - 2) Pruebas de los docentes sobre la capacidad para el estudio de los alumnos en su progresivo pasaje a las clases superiores.
 - 3) Supervisión trienal de las condiciones físicas e intelectuales de cada miembro de la compañía con el fin de asignarle una actividad más eficaz.

- 4) Posibilidad de movilidad frecuente de los docentes en función de las exigencias del propio sistema educativo.

Gracias a los privilegios pontificios conferidos a la Compañía de Jesús entre 1552 y 1578, el problema de las concesiones del *Ius promovendi* (bachillerato, diploma, licenciatura) encontró una solución, no sólo para los novicios de la compañía, sino también y sobre todo para los estudiantes externos; algo que reforzó la independencia de sus colegios y proporcionó una sólida base al derecho universitario de la compañía.

Sus colegios podían ejercer la enseñanza en concordancia con las universidades ya existentes o bien de modo independiente. Se trató de unas medidas innovadoras en el campo tradicional del derecho universitario que constituyen, como ha destacado Antonio Aquino, un cambio en este ámbito del derecho común. En virtud del derecho pontificio, podían enseñar independientemente de la voluntad de los entes académicos locales.

De este modo vino a crearse, en torno a las actividades didácticas de los jesuitas, un auténtico derecho universitario que, al no poder asimilarse al modelo vigente en los *estudios generales*, se constituyó en una realidad paralela e independiente. Se trataba de innovaciones que de inmediato corrían el riesgo de generar conflictos con el *Ius academicum* tradicional, con consecuencias que no tardaron en mostrarse. Al respecto, bastaría recordar los casos de París y Venecia, aunque en las universidades de las que nos ocupamos tampoco faltaron incidentes clamorosos.

Los múltiples factores que podían volver inconciliable la fórmula de los colegios de los jesuitas con la de las universidades llevaron a sugerir en algunos casos la adopción de formas graduadas de cooperación con las universidades tradicionales, como ocurría en el frecuente caso de colaboración entre los profesores del curso de teología. Sin embargo, esta flexibilidad no evitó los conflictos con el mundo académico tradicional, temeroso de cualquier tipo de innovación que cuestionara su papel.

Por lo que respecta a los dominios europeos de la monarquía hispánica, los primeros conflictos estallaron con las universidades

preexistentes, en concreto con Lovaina; pero los jesuitas jugaron un papel conflictivo en todas las nuevas fundaciones de institutos de instrucción superior: no solamente en Douai, Perpiñán, Milán, Mesina, Cagliari y Sassari, sino también a lo largo de una vasta y tupida red de colegios que se diferenciaban entre sí por el número de materias impartidas.

La Universidad de Lovaina representaba, en las estrategias políticas y confesionales de Felipe II, un importante baluarte de la ortodoxia: aquí se habían condenado las tesis de Lutero, aquí se imprimieron las primeras ediciones del catálogo de los libros sometidos a censura, y sus teólogos habían participado en casi todas las reuniones del concilio de Trento.

La universidad tenía un vasto número de escolares, disponía de una serie de estructuras de acogida y de academias, entre las que descollaba el seminario de teología promovido por Felipe II, y formaban parte del mismo cuerpo académico maestros famosos como Luis Vives y Benito Arias Montano.

No obstante, la demanda de instrucción en la zona meridional flamenca, cuyos gustos y lengua eran culturalmente afines a Francia, se mantuvo distante de la Universidad de Lovaina. Por ello, el consejo ciudadano de Douai empezó, en 1531, a pedir insistentemente a Carlos V una universidad autónoma, lo que suscitó al punto reacciones negativas de Lovaina, que a toda costa trató de impedir la concesión.

Sólo después de la pragmática de 1559, que imponía a los súbditos reales el estudio en las universidades que funcionaban en los territorios dependientes de la monarquía hispánica, Felipe II condescendió a la empecinada insistencia de la ciudad, y tres años más tarde Douai pudo inaugurar su propio *Studium generale*.

Dicho *Studium* había adoptado como propio el reglamento constitucional de la Universidad de Lovaina, motivo por el cual ésta pretendía supeditar Douai a su jurisdicción. El hecho suscitó un nuevo contencioso que se aplacó poco a poco a medida que la nueva universidad completó su organización y consiguió afirmar su autonomía.

La presencia de colegios jesuitas en ambas ciudades abrió un nuevo frente conflictivo, ya que muchas disciplinas que se enseñaban en las escuelas de Lovaina y Douai se impartían contemporáneamente en las escuelas jesuitas. Fueron inútiles los intentos por obstaculizar a la orden en la segunda ciudad, tanto por la calidad de su enseñanza como por la gratuidad en el otorgamiento de los títulos académicos, un factor de gran importancia para muchos estudiantes a la hora de elegir universidad. Además, a diferencia de Lovaina, en Douai los estudiantes podían adquirir un vasto bagaje, pues podían confrontar las posiciones teológicas de Michel de Bay (Baius) con las de Jansenio.

Perpiñán, en El Rosellón, poseía un privilegio de *Studium generale* desde 1350, gracias a Pedro IV de Aragón, pero que no se había traducido en la creación de una universidad estable. La oferta didáctica se limitaba, a principios de la Edad Moderna, a pocas cátedras cuya supervivencia estaba vinculada con la precaria estabilidad de las finanzas de la comunidad ciudadana, lo que provocaba con cierta frecuencia que los estudiantes de la región tuvieran que dirigirse a otros centros, en particular a la Universidad de Gerona.

Las cosas cambiaron con la llegada de los jesuitas, quienes, gracias al apoyo pactado con el obispo Onuphre Réart, crearon un colegio que se impuso en la región como punto de referencia de la vida cultural y de la enseñanza superior. Incluso después del traspaso de la ciudad al dominio francés (1642), sus escuelas garantizaron la continuidad de la enseñanza, gracias también al apoyo de Luis XIV, que les encomendó la tarea de favorecer la integración de las élites locales en el nuevo concierto nacional.

En lo tocante a los dominios italianos de la monarquía hispánica, el desarrollo de la red universitaria presenta muchos elementos en común con todo lo que se ha visto hasta ahora. En Pavía y en Nápoles los jesuitas no lograron entrar en competencia directa con las universidades ya existentes.

En Pavía el papel monopolizador del *Studium* estaba tutelado tanto por los colegios de doctores como por la presencia de una red de colegios para becarios, potenciada vigorosamente durante el siglo XVI a través de Carlo Borromeo y del Papa Pío V.

En este caso el obstáculo se eludió con la intervención de la cercana Milán, capital del ducado, donde los regulares crearon el gran colegio de Brera, que podía conferir títulos académicos en las disciplinas literaria, filosófica y teológica, pero no en las de medicina y leyes, lo que le confirió una calidad de semiuniversidad.

En Nápoles, en cambio, el obstáculo lo representaba la naturaleza particular de su universidad: era la única presente en toda Italia, desde su fundación, en 1224, bajo control exclusivo del Estado, el cual había impedido desde el principio la difusión de otros institutos de enseñanza en el territorio (Salerno representó una anomalía).

A mediados del siglo XVI, en Nápoles se cuestionó reiteradamente el problema de la reglamentación de la doctrina ortodoxa. Pensemos, por ejemplo, en la presencia de Juan de Valdés o de Bernardino Ochino y, más tarde, de Giordano Bruno y Tommaso Campanella, y la condena a muerte por herejía de algunos docentes de la universidad.

Este temor a un proselitismo suscitado por la presencia de corrientes heterodoxas llevó a los virreyes de España Pedro de Toledo y Perafán de Ribera a favorecer la fundación de una decena de colegios de jesuitas en la ciudad y en las provincias del reino, con una función subordinada con respecto a la universidad de la capital, lo que aseguró en estas ciudades una oferta de instrucción estable superior; de este modo se crearon las condiciones que permitieron, tras la supresión de los jesuitas en 1767, la constitución de los colegios reales en Bari, Lecce, Aquila y Chieti, que fueron las bases de futuras universidades.

En Sicilia la ciudad de Catania era la única sede del reino que disponía de una universidad. Este monopolio lo rompió el virrey Juan de Vega, que en 1548 favoreció la fundación de un colegio de la Compañía de Jesús en Mesina, con el propósito de dar vida a una segunda universidad.

Para los jesuitas se trató de un experimento: el ensayo de dar vida a un verdadero *Studium generale* cuando aún no disponían de esos privilegios que, 30 años más tarde, les asegurarían un *ius academicum* propio y autónomo; pero pronto se expusieron a la reacción

de la clase dirigente local, que desde tiempo atrás aspiraba a ampliar sus propias atribuciones.

El proyecto iniciado por el virrey encontró una férrea hostilidad por parte del patriciado, que, de aprobarlo, habría quedado excluido de cualquier tipo de participación en el gobierno de la universidad, con repercusiones que, además, se habrían podido agravar con la asignación de administraciones eclesiásticas, militares o civiles en el reino.

La tensión entre el consejo ciudadano y los jesuitas se prolongó durante casi 50 años, con la progresiva reducción de las competencias y de las funciones de la orden, hasta que se resolvió con la plena separación de las escuelas jesuitas y las de la universidad.

En Mesina había fallado, de momento, el intento de dar vida a una verdadera universidad dirigida por la Compañía de Jesús. También en Catania, donde los jesuitas se habían establecido en 1556, encontraron dificultades. La ciudad, que al principio los acogió con agrado, se alarmó muy pronto al darse cuenta del éxito de sus escuelas. Además, la apertura de la universidad de Mesina significaba para la ciudad la competencia de las escuelas de los jesuitas, más la pérdida del monopolio de la enseñanza universitaria en el reino.

Esto generó nuevas tensiones y fue necesaria la mediación del virrey Marco Antonio Colonna, quien separó de la universidad el curso de gramática y retórica y cedió las competencias de su impartición a los jesuitas, excluyendo de ambas disciplinas a los maestros del *Studium* ciudadano, y consiguiendo la diferenciación entre el currículum universitario y el de los *studi* jesuitas.

Gracias a esto la compañía logró crear verdaderas escuelas, dotadas incluso de algunas materias de nivel superior, en Palermo, Bivona, Siracusa y Monreale, con lo que se reservó también en el Reino de Sicilia un papel de primer orden en el sector de la instrucción pública.

Quedaba el Reino de Cerdeña, que al inicio de la Edad Moderna aparecía, desde un punto de vista cultural, como una entidad periférica: carecía —al igual que Córcega o Irlanda— de cualquier iniciativa estable de enseñanza superior.

Los pocos intelectuales sardos se veían obligados a emigrar por motivos de estudio hacia las universidades italianas (Bologna y Pisa, sobre todo) o hacia las españolas (concretamente, a Salamanca).

Una vez más fue tarea de los jesuitas la puesta en marcha de un proceso que se reveló bastante largo e incierto, pero que después de 80 años llevó a la creación nada menos que de dos universidades, una en Cagliari y otra en Sassari, pese a la opinión ampliamente dominante durante mucho tiempo de que el reino por su cortedad no era capaz de dos universidades.

La solución institucional adoptada fue diversa; en Cagliari prevaleció una fórmula similar a la de Catania: la división de las disciplinas en dos secciones, de modo que el consejo ciudadano se quedó con el control de las facultades con perfil profesional: medicina y derecho. En Sassari, en cambio, se impuso, como ya había sucedido en otros dominios de los Habsburgo, una universidad sometida por completo a la exclusiva dirección de los jesuitas, que reclutaban también a los docentes de las materias jurídicas y médicas; y mientras la isla se mantuvo bajo el dominio español, la orden logró rechazar los intentos de las autoridades eclesiásticas y del gobierno ciudadano, encaminados a reivindicar su propio papel en la gestión de las escuelas.

Los ejemplos que nos brindan las universidades creadas en los dominios europeos de la monarquía hispánica nos han permitido recorrer las dinámicas que guiaron no sólo el incremento numérico de las universidades, sino también y de modo particular el papel de los institutos de instrucción superior creados por los jesuitas, que dieron vida a un modelo didáctico y organizativo moderno.

Para comprender las dimensiones de esa vasta realidad, es suficiente decir que, en 1650, después de un siglo del inicio de sus actividades regulares de enseñanza, la compañía disponía de 570 colegios dotados de escuelas públicas. Su expansión obedeció a una planificación que privilegiaba los centros de la vida cultural, las capitales y los principales centros de la vida económica, en los que desarrolló un complejo sistema de instrucción supranacional, en el marco del cual los institutos de instrucción superior podían valerse

de una red de escuelas preuniversitarias activas, sobre todo en los centros menores.

Para concluir, me gustaría subrayar, el carácter ejemplar de esta experiencia, que supo anticipar numerosos elementos innovadores en el sector de la instrucción superior, al proponer soluciones que se adoptaron con posterioridad a raíz de las diversas reformas universitarias, y que se refieren a la fuerte centralización gubernativa de su sistema de instrucción. Dichas reformas iban desde la elección de los programas de estudio hasta la de los métodos didácticos, desde la aprobación de los manuales escolares hasta la evaluación de las propuestas de proyectos de investigación, además de la sucesiva aprobación o censura de los resultados alcanzados.

La comparación de las experiencias llevadas a cabo por los jesuitas con el modelo de universidad que prevalecía en la primera Edad Moderna, muy vinculado todavía con la tradición medieval, nos permite sopesar la importancia de estas experiencias como un factor que favoreció el tránsito de la *universitas scholarum* a la posterior institución universitaria.

INTERACCIONES Y TRADICIONES: LOS ESTATUTOS DE LAS UNIVERSIDADES REALES DE AMÉRICA

Adriana Álvarez Sánchez

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es un primer análisis de los estatutos y constituciones de las universidades reales americanas, considerando el referente del cuerpo legal salmantino, dado que éste fue el modelo seguido por ellas; sin embargo, como sucedió con otras instituciones, las universidades desarrollaron versiones de él e incluso crearon nuevos modelos, como los estatutos del visitador Juan de Palafox y Mendoza, que se convirtieron en el modelo para la legislación de las universidades americanas fundadas después de la novohispana.

Es preciso aclarar que no se revisarán todas las versiones de los estatutos, pues ello rebasa los objetivos de esta aproximación. No serán incluidas las cédulas reales, ordenanzas u otros documentos de carácter jurídico, sino que se analizarán los estatutos cuyas versiones finales se establecieron en el siglo xvii, salvo por las constituciones de Lima, que desde el siglo xvi fueron redactadas y se mantuvieron relativamente intactas a lo largo del periodo colonial. Los estatutos que quedaron establecidos en el primer siglo colonial muestran ciertos elementos de autonomía respecto del Estado, mientras que los redactados en el siglo xvii evidencian desde el inicio la fuerte presencia de la Corona, tendencia que tendrán también los de Guadalajara, última de las fundaciones reales en América que logró concretarse.

Cabe señalar que durante el siglo XVIII se crearon San Felipe de Chile (1738) y la Universidad de Quito. La primera no logró abrir sus lecciones sino dos décadas después, y de hecho no contaba con edificio ni cátedras; ahora bien, aunque la corporación se creó en 1746, el proyecto no prosperó como universidad real, pero sí se otorgaron grados. A inicios de la siguiente centuria, en el contexto de las independencias, en 1813 se fusionaron los centros educativos seculares bajo el nombre de Instituto Nacional.¹ Apenas si se conserva un borrador manuscrito de las constituciones, basadas en las de Lima.² Al parecer, San Felipe no concretó un cuerpo estatutario, aunque ello no impidió su funcionamiento. Por su parte, en Quito —ciudad en la que también funcionaron un seminario conciliar y colegios tanto jesuitas como dominicos, donde la pugna entre ambos también fue larga y complicada—, en 1789 se fundó la Universidad Pública de Santo Tomás, que funcionó bajo el modelo de universidad real hasta 1826, cuando se creó la Universidad Central. De los estatutos nada ha quedado, a pesar de que existen documentos coloniales, relativamente bien conservados, en los que se registraron cátedras, grados e incluso sesiones de claustros.³

Antes de continuar, es preciso detenerse en la terminología acerca de los cuerpos legales de las universidades modernas y, en particular, sobre las americanas de fundación real. En primer lugar, es necesario mencionar que, a diferencia de los *estudios*⁴ americanos, en Salamanca se llamó *constituciones* a las normas dictadas por Martín V. En tanto que los estatutos eran códigos aprobados por el rey, las constituciones eran las sancionadas por el papa; el significado

1 Una reseña de los antecedentes de la Universidad en E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017, pp. 379-398. Agradezco al autor haberme proporcionado una copia de su obra cuando aún se hallaba en prensa, así como las recomendaciones para llevar a cabo este capítulo.

2 *Ibid.*, p. 390. El autor refiere que este manuscrito se encuentra en el Archivo Nacional Histórico de Chile.

3 La reseña acerca de los centros educativos previos y de la universidad real, en *ibid.*, pp. 398-413.

4 Para el concepto de *estudios generales* o *estudio general* (*Studium generale*), véase el trabajo de G.P. Brizzi en esta misma obra, en particular las páginas 36-37.

jurídico antiguo permaneció pero en la práctica se les llamó constituciones sólo a las de este papa.

Los estatutos —como se llama al conjunto de normas que rigieron a las universidades americanas— originalmente eran los acuerdos emanados de los claustros, es decir, del gremio. Más adelante, el vocablo terminó refiriéndose a los cuerpos codificados. Así, esos acuerdos, que eran resultado de las decisiones horizontales del claustro, se convirtieron en sinónimo de código jurídico sancionado por el rey, debido al proceso de centralización del poder del Estado. Por ello, en América, al no contar con sanciones papales, fue el monarca el que sancionó la legislación; resultado de ello es la sinonimia de los términos *estatutos* y *constituciones* en el nuevo continente.⁵

Estos cuerpos legales, estatutos y constituciones, deben diferenciarse de las recopilaciones, cuyo objetivo fue compendiar no sólo los corpus redactados, sino también cédulas reales e incluso, más adelante, leyes procedentes de otras compilaciones como las Leyes de Indias. Si bien utilizaré algunos de estos materiales, me centraré en los estatutos de las universidades americanas, y en las constituciones para el caso salmantino.

Para llevar a cabo el estudio comparativo, en el caso de San Marcos de Lima utilizaré los estatutos impresos en 1602, que muestran una organización que, en su estructura, guarda el orden de las constituciones dictadas por el virrey De Toledo en 1581, pero cuyo contenido es más cercano a la realidad limeña.⁶ En 1735 se hizo una

5 E. González, "Fuentes para el estudio de los estatutos y constituciones de la Real Universidad de México", en O. García y S. Ibarra (eds.), *Historia de la educación superior en México: historiografía y fuentes*, 2003, pp. 341-349.

6 El nombre completo del virrey es Francisco Álvarez de Toledo, pero en la historiografía se le conoce sobre todo por su segundo apellido, para diferenciarlo de su padre, también llamado Francisco. En la Biblioteca Nacional de Perú existe un ejemplar de esta edición de los estatutos que se encuentra disponible en línea: *Constituciones y ordenanzas de la universidad y studio general de la ciudad de los Reyes del Pirú, impresso en la ciudad de Los Reyes con licencia del señor visorey Don Luis de Velasco, 1602* (en adelante, *Constituciones y ordenanzas...* y título y/o constitución correspondiente). En la primera versión de las constituciones, Toledo enumeraba hasta 21 cátedras; sin embargo, los problemas económicos para dotarlas y cubrir los gastos de la universidad hicieron que a inicios del siglo XVII ésta redujera algunos de sus gastos, de ahí que en las constituciones de 1602 aparezcan menos cátedras.

recopilación que recoge el cuerpo completo establecido por Toledo y cuenta con las adiciones posteriores de 1602 y las del siglo XVIII.

Para la Real Universidad de México recurriré a la legislación redactada por Juan de Palafox y Mendoza en 1645, que no entró en vigor hasta 1668. Se trata de un cuerpo legal que recoge las normas previas pero que las organiza de forma lógica, lo cual permite conocer cómo se estaba pensando la organización misma de la universidad. Al tratarse de un proyecto concebido como una sola legislación y no como una serie de reformas a un cuerpo preestablecido, los estatutos palafoxianos están ordenados por rubros y actividades tanto de gobierno como escolares, así como de finanzas y ceremonias.

Para el caso de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala se utilizarán los estatutos redactados en 1681 por Francisco de Sarasa y Arce, que fueron reformados y aprobados en 1686.⁷ Finalmente, para Guadalajara se cuenta con los estatutos redactados en 1800, pero no aprobados hasta 1816.⁸

Finalmente, para contar con el referente salmantino, haré uso de la recopilación de las constituciones de 1625,⁹ que es resultado de

7 *Constituciones de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala aprobadas por Su Magestad del señor rey Carlos II. Año de M.DC.LXXXVI*, 1783 (en adelante, Sarasa y Arce, más el título y/o constitución correspondiente). El manuscrito original se halla en el Museo Universitario de la Universidad de San Carlos (Usac), mientras que en el Archivo General de Centro América se conserva un ejemplar impreso en Madrid por Julián de Paredes en 1686; éste incluye un apartado de "Constituciones reformadas" (AGCA A1, leg. 1887, exp. 12297). Existe otro ejemplar en el Archivo General de Indias, Audiencia de Guatemala, leg. 737, ff. 363r-447. Por fortuna, en 1976, para celebrar el Tricentenario de la Universidad, la propia Usac publicó una colección que incluyó el facsímil tanto de la cédula de fundación como del manuscrito de Francisco de Sarasa y Arce (1681), además de la reimpresión de la edición de 1686, que el claustro ordenó en 1783 y que se encuentra en la Biblioteca Nacional de Guatemala. Éste es el impreso consultado.

8 "Constituciones formadas para la dirección y gobierno de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, capital del reino de Nueva Galicia", en J. L. Razo, *Crónica de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara y sus primitivas constituciones*, 1980, pp. 81-224 (en adelante, "Constituciones formadas...", tít., const.). Los estatutos de Guadalajara se encuentran en el Archivo de la Universidad de Guadalajara, Sección Real y Literaria Universidad; las constituciones manuscritas de 1800, en el libro 4 y la aprobación, en el libro 36 (E. González, *El poder de las letras...*, p. 744). La publicada por Razo es la segunda de estas versiones.

9 *Constituciones apostólicas, y estatutos de la muy insigne universidad de Salamanca. Recopilados nuevamente por su comisión*, 1625 (en adelante, *Constituciones apostólicas...*). Se ha utilizado la copia que procede de la Universidad Complutense de Madrid, disponible en internet a través del proyecto Google Books, lanzado en 2004. Por su parte, la Biblioteca de la Univer-

la integración de las normas redactadas por Diego de Covarrubias y Leyva en 1561, las adiciones de Juan de Zúñiga en 1594, y Juan Álvarez de Caldas y Baltasar Gilimón de la Mota en 1604 y 1618, respectivamente, e incluso algunas modificaciones de 1625 establecidas por el Consejo de Castilla.¹⁰

El análisis de la legislación, por supuesto, considerará los avances historiográficos acerca del pasado de las universidades reales americanas, cuyos autores han considerado el marco legal para analizar aspectos específicos de estas instituciones. Algunos de los *Estudios generales* han sido investigados por grupos de trabajo que, desde hace décadas, han redescubierto el pasado universitario, por ejemplo, de la Universidad de México, de la cual conocemos sus primeras décadas de vida, segmentos del siglo xvii, rasgos fundamentales de su gobierno y parte del régimen escolar (cátedras, catedráticos y graduados); además de que para el último siglo colonial también tenemos conocimientos de los graduados y de las finanzas universitarias. Mientras tanto, Lima apenas si cuenta con estudios, debido, en parte, a la pérdida documental y a que no se ha consolidado una línea de investigación sobre la educación del Perú colonial. La Universidad de Guatemala ha sido objeto de estudio desde la primera mitad del siglo xx, pero el interés en ella se abandonó durante décadas, y apenas en nuestro siglo yo misma comencé una investigación sistemática —con base en documentación original— acerca de los primeros años de la institución, la reconstrucción del gobierno durante el siglo xviii y los proyectos de universidad previos a la fundación real. En la actualidad preparo una obra sobre el funcionamiento de la institución, incluidos sus estudiantes, sus graduados y sus cátedras hasta 1821. Sobre Guadalajara existen algunos trabajos, pero, al ser

sidad de Salamanca posee cinco facsímiles impresos en 1990, pues el original no se puede consultar; a su vez, la Biblioteca Digital de Castilla y León dispone también de una copia (<<http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/registro.cmd?id=7769>>, última consulta, 6 de noviembre, 2018).

10 Una reseña de la historia de esta legislación, en L. E. Rodríguez-San Pedro, "Evolución del corpus legislativo en la Universidad de Salamanca (ss. xv-xvii). Estado de la cuestión", en *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 1998, pp. 573-582.

una universidad creada a finales del último siglo colonial, es necesario ampliar el periodo de estudio al siglo XIX.

Por supuesto, los esfuerzos de muchos historiadores e historiadoras conforman una larga lista de textos y de menciones de documentos (algunos incluso ya desaparecidos), que permiten continuar estudiando a la universidad.

Para llevar a cabo este capítulo, en primer lugar trataré comparativamente la estructura general de los cuerpos estatutarios. Posteriormente haré una comparación con base en la identificación de distintos tópicos relativos a aspectos específicos sobre el funcionamiento de las universidades, aunque me centraré en dos de esos aspectos: el gobierno y el régimen escolar.

LA ESTRUCTURA DE LAS CONSTITUCIONES Y LOS ESTATUTOS

El cuerpo legal de una universidad nos habla de las reglas que el gremio y los estudiantes debían seguir al pie de la letra. Sin embargo, un análisis más profundo nos permitirá conocer también las posturas de todos aquellos actores sociales que participaron, directa o indirectamente, y que quedaron plasmadas en los títulos en los que se moldearía la institución ideal. Por supuesto, no parto de la idea de que la ley es la realidad, si bien es uno de sus registros; asumo que las universidades, al igual que todas las instituciones del Antiguo Régimen, funcionaron de manera relativamente distinta, cuando no completamente contraria a lo que ordenaban las reglas escritas. Así, también es posible conocer el mundo de esas otras reglas, las no escritas, las establecidas y aplicadas a partir de la costumbre.

Por ello, los estatutos de las universidades fundadas por la corona hispánica en América —gremios con privilegios particulares— compartieron elementos pero se diferenciaron en matices que ya desde su legislación pueden percibirse. El modelo del cuerpo legal de las universidades o estudios generales reales creados en América fue el de la Universidad de Salamanca, si bien pervive la idea de que las instituciones de educación superior americanas son proyecciones del

Estudio del Tormes, de tradición medieval.¹¹ Es verdad que, de cierta manera, esta institución representó un modelo que la Corona buscaría implantar en tierras americanas, pero también que las élites locales buscarían contrarrestar el peso del Estado en las universidades y obtendrían un espacio dentro de estas instituciones de reconocido prestigio. Lo anterior modifica la idea de la “proyección”, al tiempo que permite afirmar que hubo un desarrollo propio aunque no aislado y que puede ser observado en los estatutos mismos.

La manera de exponer el análisis será la siguiente: iniciaré con las universidades americanas en orden cronológico de acuerdo con la fecha de la cédula de fundación,¹² para después hacer los señalamientos necesarios y mostrar las diferencias de sus estatutos frente a las constituciones salmantinas. De esta manera, se busca, además de comparar las legislaciones americanas entre sí, hacerlo también bajo la consideración del primer modelo.

La estructura general de los estatutos es semejante en cada uno de los casos estudiados y podríamos dividirla en cuatro grandes partes: la primera dedicada al gobierno y al gremio universitario; la segunda, al régimen escolar; la tercera corresponde a las finanzas y, finalmente, la cuarta es la relativa a las fiestas y ceremonias. El orden de cada una de estas partes es distinto en cada legislación, salvo por la primera y la segunda. Por otro lado, el nivel de descripción en cada uno de los estatutos varía: los que fueron redactados en el siglo xvii suelen estar mejor organizados y cada título enumera las constituciones, además de que el nivel de detalle sobre cada una de

11 Águeda Rodríguez ha realizado distintos trabajos al respecto: *Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico*, 2 vols., 1973; *Salmantica Docet: la proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, 1977. Todavía en 2012 la autora explicó que tenía en prensa otro volumen que versaba sobre la legislación tanto de Salamanca como de todas las universidades americanas en sus distintos modelos: reales, conventuales y colegiales y, además, estaba por terminar un tercero sobre la presencia de los universitarios salmantinos en América. Á. Rodríguez, “La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica: modelo institucional y pedagógico de las universidades hispanoamericanas”, *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, 2012, pp. 27-47.

12 Por supuesto, tomar como referencia la fecha de la cédula no significa dar por hecho la creación misma y el funcionamiento de la institución: los procesos fundacionales, en todos los casos, implicaron años de conflictos políticos y económicos. Aquí la fecha de las cédulas sólo se tomará, para efectos prácticos, en el orden en que se tratan los casos.

las actividades es más amplio. Cabe mencionar que en los estatutos del siglo XVI se evidencia una mayor presencia de la Corona, como es el caso de Lima, cuya legislación tiene una estructura muy semejante a la salmantina.

En relación con el gobierno y el gremio, los cuerpos estatutarios de Lima, que intentaron seguir literalmente a los de Salamanca, contienen las reales cédulas que muestran cierto control sobre el gremio; sin embargo, los primeros títulos de su legislación están dedicados a la elección del rector y al funcionamiento de los órganos del gobierno universitario, es decir, de los claustros, además del cancelario. No obstante que estas dos legislaciones son semejantes, lo cierto es que la jurisdicción sobre los universitarios la tenía el rector y no el cancelario, como sucedía en la metrópoli. Otra de las diferencias está relacionada con la dimensión de la universidad y, en cierta manera, con la modificación del modelo, ya que en los estatutos limeños esta primera parte da mayor importancia a los maestros y doctores, mientras que los salmantinos hacen referencia a los distintos tipos de claustros que funcionaban en el interior: consiliarios, diputados, primicerio y pleno, además de reglamentar las tareas del maestrescuela. En el caso de los estatutos de México, Guatemala y Guadalajara, éstos dedican el primer título a los patronos de la universidad, después se ocupan de la elección del rector y de los claustros de consiliarios y diputados de hacienda, además del maestrescuela.

Sobre la segunda parte, la relativa al régimen escolar, es bien clara la diferencia y está relacionada con la dimensión de cada una de las universidades, pero también con las disciplinas que interesaba enseñar y aprender. Los estudios generales contaban con estudios en artes, teología, cánones, leyes y medicina, pero, dependiendo de cada uno de los casos, se daba mayor prioridad a una ciencia u otra. La tendencia en las universidades americanas fue la de dar mayor importancia al derecho y, después de éste, a la teología. La filosofía estuvo presente en todas las universidades, pues era la base para realizar estudios en teología y en medicina, pero la ciencia médica nunca llegó a contar ni con el número de cátedras ni de estudiantes que tendrían las facultades de derecho; ello debido a que los juristas

contaban con mayores posibilidades de colocación profesional que otros letrados.

En Lima los estatutos dedican un único título para las cátedras y los catedráticos, mientras que para Salamanca encontramos 12 títulos, uno para cada facultad y cada cátedra suelta, incluidas la de canto y la de griego. En el caso de las universidades de México, Guatemala y Guadalajara, sus estatutos dedican varios títulos a indicar las obligaciones de los catedráticos, la manera en que debían elegirse, los contenidos de cada una de las cátedras por facultad, los estudiantes y la manera en que se otorgarían los grados, etcétera. En los cuerpos legales posteriores al primer siglo colonial aparecen algunos de los cambios que implicaron modificaciones respecto a la relación de la universidad con los poderes públicos. Se trata de la supresión del voto estudiantil, tema del que hablaremos más adelante.

La tercera parte de los estatutos es la que corresponde a las finanzas. La universidad estableció reglas para administrar los bienes muebles e inmuebles de la institución. Las fundaciones reales se nutrieron de caudales heredados por particulares, aunque, en casos como el de México, la Corona cedió parte de sus bienes para la creación de estudio general. Sin importar el origen del patrimonio, una vez que se establecía el patronato, su administración quedaba en manos de los ministros de la universidad. Por tanto, las cuentas de “cargo” y “data” obtenidas a cuenta de censos, alquileres, grados, fianzas por las cátedras y otros ingresos fueron registradas, y en los estatutos se ordenaba lo conducente. Los problemas económicos de las universidades eran constantes; por tanto, los ingresos y gastos fueron un tema importante dentro de los estatutos de todas ellas, además de que por orden real debían contar con un archivo en el que se resguardara toda esa información. Se incluían los cargos específicos de contadores y tesoreros, pero las decisiones eran tomadas desde el claustro de diputados de hacienda que se ocupaba del arca interna. En mayor o menor medida, todas las universidades contaban con títulos específicos para ello.

Finalmente, la parte sobre las fiestas y ceremonias figuraba no sólo en los estatutos universitarios. Como todo gremio, el estudio general tenía un patrono real y uno espiritual; este segundo podía

llegar a ser más importante, tanto por el significado cultural como por el prestigio social que implicaba la presencia del gremio en las festividades locales de cada una de las ciudades. Se regularon también las ceremonias y ritos que la universidad realizaba para honrar a sus miembros.

Éstos son entonces los cuatro grandes apartados en los que puede dividirse la estructura del cuerpo estatutario de las universidades. Como ya lo he aclarado, compararé dos de los apartados con base en los cinco corpus jurídicos, estableciendo apenas algunos puntos problemáticos que permitirán plantear nuevas preguntas para una investigación de mayor alcance.

La estructura del análisis de cada aspecto por estudiar se realizará de la siguiente manera: se describirá de manera sucinta el contenido de los estatutos de las cuatro universidades americanas —Lima, México, Guatemala y Guadalajara—, al tiempo que se realizará la comparación entre éstas, para después explicar sus diferencias respecto del modelo salmantino.

GOBIERNO Y GREMIO

El gobierno interno de las universidades estuvo en manos de un rector, un maestrescuela y los claustros, que eran los órganos de gobierno. Con algunas variantes, en las universidades americanas de fundación real se siguió el mismo esquema. Así, iniciaré el análisis por la llamada “cabeza de la universidad”, es decir, el rector y el maestrescuela.

En la Real Universidad de San Marcos de Lima el rector se elegía en la víspera de la Visitación de Nuestra Señora (2 de julio),¹³ ese

13 La fecha de la elección se cambió con base en la Ley 4 del título 22 del libro I de las Leyes de Indias, por lo que este proceso se empezó a realizar el 30 de junio de cada año. *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 9. El cambio se aprobó con la intención de que los miembros de la Real Audiencia que eran doctores o maestros pudieran asistir a votar. Sin embargo, más adelante, en 1694, se expidió una cédula real, que se incorporó a los estatutos, en la que se menciona que la elección continuaba realizándose el 2 de julio, por lo que se ordenaba atender al cambio y hacerla en la fecha señalada para junio. *Constituciones y ordenanzas...*, tít.

mismo día se llevaba a cabo el juramento de los estatutos. Pero en esta universidad eran los doctores y maestros quienes se ocupaban de elegir a la cabeza de la institución.¹⁴ En Lima los antecedentes conventuales de la universidad habían determinado la rectoría, que era ocupada por un dominico. A la llegada del virrey Toledo, éste probó nuevos estatutos y puso especial énfasis en que el rector fuera un lego o un clérigo, permitiendo la reelección hasta por un año más.¹⁵ La elección era comunicada en acto público al virrey.¹⁶

Ahora bien, los estatutos señalaban las características que debía tener el rector limeño: tener 30 años o más, ser doctor y si tenía el grado mayor de maestro en artes (filosofía), adicionalmente contar con el grado menor de bachiller en teología y estar ordenado de sacerdote.¹⁷ Ya en el siglo XVII y con base en la *Recopilación de las Leyes de Indias* se introdujeron algunos cambios para la elección de rector. En primer lugar se ordenó que los oidores, alcaldes y fiscales no pudieran ocupar el cargo mientras fungieran como ministros en la audiencia, aunque fueran graduados por la universidad.¹⁸ También se incluye una constitución que ordena que los doctores médicos y los maestros en artes “no pueden ser excluidos de la elección de Rectores”, es decir, podían ocupar el cargo; en la misma norma se

1, const. 13, “Sobre que se observe lo dispuesto de que la elección de Rector y Consiliarios se haga el día último de junio”.

14 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 1, “Que trata quando, dónde y cómo se ha de hazer la elección de rector”. La elección se hacía por mayoría de votos entre los doctores y maestros; si había empate, debían “[entrar] en suertes, y el que por suerte saliere será elegido”. *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 7, “De la forma y modo como se ha de votar para rector”.

15 Enrique González explica el proceso a través del cual se fundó la Real Universidad de San Marcos de Lima. Sobre la rectoría refiere que lo que los frailes consideraron un despojo llegó no sólo a los tribunales sino incluso a los golpes. Véase *El poder de las letras...*, pp. 254-255. En relación con la alternancia de la rectoría, *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 5, “Que la elección de rector se haga un año de lego y otro de clérigo, y que puedan ser reelegidos un año y no más”.

16 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 3, “Que el rector y claustro vayan a dar noticia de la elección al señor visorey”, y const. 5, nota 8.

17 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 6, “De las calidades que ha de tener quien ha de ser elegido por rector, so pena de nulidad”.

18 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 10, “Que oidores, Alcaldes, y Fiscales no sean Rectores”.

insiste en que los regulares tenían prohibido ser rectores.¹⁹ Es clara la intención de la Corona de mantener a los frailes a una distancia prudente de la rectoría de las universidades que estaban bajo su patronato.

Entre las funciones del rector se encontraban algunas relacionadas con la vigilancia de la matrícula de los estudiantes, así como publicar la convocatoria para que éstos se graduaran, aprobar las certificaciones presentadas por los aspirantes a matricularse y tomar las cuentas al mayordomo, que tenían que ser aprobadas en el primer claustro. Destaca la constitución 5 del título 2 relativa a la jurisdicción del rector en las escuelas, en la que es bien claro el papel de este cargo dentro del gremio.

Por su parte, en México los estatutos señalan ordenadamente cómo debía elegirse al rector. Ello quedaba en manos del claustro de consiliarios y no, como en Lima, en las de todos los graduados mayores. Al igual que en Salamanca, la elección de rector se realizaba en noviembre, pero se hacía en etapas. Palafox determinó que el 4 de noviembre se realizara el primer escrutinio “de la persona que convendrá elegir por rector”. Tres días después se reunía el claustro “para que si se ofrecieren otras personas más a propósito para el dicho oficio, las proponga”.²⁰ Finalmente, el 10 de noviembre, después de la misa y juramento, los consiliarios procedían al voto directo entre los candidatos. Era necesaria la presencia de cinco de los ocho consiliarios y del rector saliente. En caso de discordia, el encargado de nombrar al rector sería el propio virrey, siempre y cuando el electo cumpliera con las calidades que se ordenaban en la legislación: doctor graduado por la propia universidad o incorporado a ella, salvo por los frailes que tenían prohibido ocupar el cargo; en cambio, los clérigos e incluso los ministros de la audiencia sí podían ser rectores. Las restricciones se imponían también para

19 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, const. 1, “Sobre que no sean excluidos de la elección de Rectores los Doctores en Medicina y los Maestros en Artes”.

20 *Estatutos y constituciones reales de la imperial y regia Universidad de México, hechas con comisión particular de su magestad para ello, por el Exmo. y Ilmo. señor D. Juan de Palafox y Mendoza*, México, Viuda de Bernardo Calderón, 1668, tít. 2, const. 3, “De la elección de rector y consiliarios” (en adelante, *Estatutos y constituciones...*).

los catedráticos, para los doctores en medicina y para quienes sólo fueran maestros en artes. El rector debía tener 30 años de edad como mínimo y no haber ocupado el cargo en los dos años anteriores, ni haber sido vicerrector el año anterior. Al igual que en Salamanca y Lima, se implantó la alternancia entre clérigos y legos.²¹

Las funciones de rector estaban bien especificadas en los *Estatutos* de Palafox y se refieren a la vida escolar pero también a la vida gremial. Era el rector quien debía citar a claustro, ante él debía presentarse el juramento por parte de estudiantes pero también de los agremiados. La constitución 18 refiere la jurisdicción del rector, quien podía multar a maestros y doctores que asistieran a los claustros o a los actos públicos. Además, en la siguiente constitución se ordena que en las causas criminales el rector podía ejercer jurisdicción, que fue concedida por cédula real de 1597.²²

Para el caso de Guatemala y Guadalajara, se siguió lo ordenado por Palafox, adaptándolo. En San Carlos, por ejemplo, el primer escrutinio se realizaba el 5 de noviembre, un día después del santo patrono (San Carlos Borromeo).²³ Una de las características importantes que pudo pasar a estos estatutos es el modo de la designación del rector en caso de discordia. En Guatemala, al igual que en México, la decisión quedaría en manos del gobierno civil local, mientras que en Guadalajara se ordenaba que se realizaran hasta tres escrutinios para resolver la discordia, y si ello no era suficiente, la decisión la tomaría el cancelario.²⁴ Es decir, la última de las fundaciones universitarias que logró concretar un cuerpo estatutario parecía dar mayor importancia a un ministro al que se le había mantenido casi exclusivamente para actividades escolares y de graduación. Como en Lima, en Guadalajara el nuevo nombramiento debía notificársele a

21 *Estatutos y constituciones...*, tít. 2, consts. 6-10. Acerca de la alternancia del rectorado se han realizado investigaciones que prueban que, en ocasiones, no implicaba el cambio de "bando" o grupo político. Véase E. González, "Oidores contra canónigos. El primer capítulo de la pugna en torno a los estatutos de la Real Universidad de México (1553-1570)", en L. Pérez y J. G. Castiello (eds.), *Poder y privilegio: cabildos eclesíásticos en Nueva España, siglos XVI a XIX*, 2016, pp. 49-71.

22 *Estatutos y constituciones...*, tít. 3, consts. 18 y 19.

23 Sarasa y Arce, tít. 2, const. 3.

24 "Constituciones formadas...", tít. 2, const. 3.

las autoridades civiles; en este caso, a la audiencia. Una de las principales diferencias de la universidad tapatía, respecto del resto, es que el cargo de rector tenía una duración de dos años, y quizá la extensión se debió a la idea de que habría mayor continuidad en la vigilancia a catedráticos y estudiantes, así como a todas las actividades realizadas en la institución.²⁵

En la universidad de la capitanía general de Guatemala y en la de la capital de Nueva Galicia las obligaciones del rector eran semejantes a las que tenían los de las otras dos instituciones, pues este ministro debía atender asuntos tanto gremiales como escolares; era responsable de que los estudiantes cumplieran con los estatutos pero también de citar a claustro, atender las órdenes reales y, no menos importante, encabezar los actos públicos dentro y fuera de la universidad.

Como se puede observar, el rector, en cada una de estas universidades, era la cabeza de la institución pero en todos los casos el cargo se restringía a ciertos grupos. La alternancia de legos y clérigos sobrevivió el paso del océano y se estableció así en los cuerpos legales americanos. Sin excepción, dejaron fuera a los frailes, bando difícil de controlar políticamente hablando. Otro de los grupos que se verá afectado por las reformas del siglo XVII será el de los ministros de las audiencias, a quienes se les prohibió pertenecer a la universidad; ello aparece primero en México, mientras que, para Guatemala, el Consejo de Indias se ocupó de reformar los estatutos incluyendo esta prohibición desde su inicio, y en Guadalajara se incorporó una cédula real en 1810 que hace referencia a San Carlos: “y se declara, que los Ministros de la Real Audiencia, aunque estén graduados en esta Universidad, no puedan ser Rectores de ella, ni obtener sus Cátedras, según está resuelto para con los de la de Guatemala”.²⁶

El rector en América era el titular de la jurisdicción sobre los universitarios, mientras que en Salamanca lo era el canciller. Es claro también que esta diferencia muestra que la Corona no permitiría al maestrescuela, único cargo estable dentro de la universidad, interve-

25 *Ibid.*, tít. 2, const. 10.

26 *Ibid.*, tít. 2, const. 5.

nir en asuntos delicados como las sanciones. Este ministro pertenecía al cabildo de la catedral y, como tal, representaba los intereses de una parte del clero, el secular. El soberano, en su calidad de patrono, se aseguró de la no intervención del clero secular desde un cargo como éstos. La política de la Corona había sido la de controlar el equilibrio de poderes entre los distintos grupos político-profesionales, por lo que se mantuvo atenta a no dar mayor espacio a ninguno de ellos, salvo cuando consideraba que su presencia no significaría un problema. Así sucedió en Guatemala, donde la universidad del siglo XVIII estuvo prácticamente gobernada por el clero secular.²⁷

El mecanismo de elección del rector en América, los requisitos para optar por el cargo e incluso algunas de las restricciones impuestas para ello se asemejaban a lo ordenado por las constituciones salmantinas, donde la elección de rector se realizaba el día de San Martín (10 de noviembre) de cada año, por medio de una votación en uno de los claustros —el de consiliarios—, junto con el rector saliente, en la que únicamente participaba una parte de los graduados, a quienes se consideraba los agremiados.²⁸ El cargo debía servirse durante un año y ello no implicaba un salario, aunque sí ingresos en la colación de los grados y otros actos académicos. Por supuesto, el cargo también implicaba un importante espacio político.

Ya Covarrubias en 1561 exigía que el rector perteneciera al gremio pero prohibía el cargo para clérigos, frailes, miembros del cabildo

27 En un inicio San Carlos tuvo una fuerte presencia del clero regular, en particular, mediante las cátedras. Sin embargo, el nombramiento de rector —por designación y no voto del claustro— se otorgó a un miembro del cabildo, quien se mantuvo en el cargo durante una década; a su muerte, otro ministro de la catedral ocupó el cargo por varios años. Será a inicios del siglo XVIII cuando se regularice la elección anual del rector y empiecen a aparecer constantemente los doctores clérigos en este cargo; incluso, en 1757 el doctor Juan Batres fungió como rector de la universidad y también del seminario conciliar. La relación de ambas instituciones, a través de sus autoridades, fue continua. A partir de la revisión de los libros de claustros se sabe que, en la década de los setenta, la universidad adquirió unas casas que pertenecían al seminario, que es lo que hoy se reconoce como sede de la antigua universidad. Es necesario realizar un estudio específico sobre las sedes de San Carlos. Véase A. Álvarez, "La Real Universidad de San Carlos de Guatemala. 1676-1790", 2007, pp. 314, 316 y 331.

28 L. E. Rodríguez-San Pedro ha identificado que fue a inicios del siglo XVII cuando los distintos visitantes plantearon reforzar la presencia de catedráticos en los claustros. Véase "Evolución del corpus...", p. 577.

de la ciudad y catedráticos, salvo por los diputados de hacienda, que podían renunciar al cargo para servir como rectores.²⁹ En 1594 Zúñiga añade que el nuevo rector debía jurar los estatutos antes de ejecutarlos; el juramento incluía la afirmación de que la cabeza de la universidad no era opositor a ningún colegio. La relación entre la universidad y los colegios es constantemente mencionada en las constituciones. Es claro que los estatutos buscan poner un alto a lo que consideraban una intromisión de los colegiales en el gremio. Los colegios eran centros que, si bien se iniciaron como espacios para impulsar a jóvenes pobres con talento para los estudios, se convirtieron en verdaderos centros de colocación en los más altos cargos de la burocracia; de ahí la insistencia en que no llegaran a la rectoría.³⁰

En relación con el papel de los colegios en América, es importante mencionar que, en las ciudades donde no se contaba con universidades reales o públicas, era común la existencia de colegios que graduaban, pero normalmente lo hacían en artes y teología, y sólo durante el tiempo que el privilegio correspondiente señalara. La historia universitaria debe considerar como antecedente el funcionamiento de los colegios, porque en ellos se fundaron cátedras, pero, más allá de eso, porque para las ciudades representaron, dependiendo del caso, un obstáculo o una oportunidad de contar con una universidad de patronato real.

29 *Constitutiones apostólicas...*, tít. 1.

30 Sobre el poder de los colegios y de sus colegiales, véase A. M. Carabias, *El Colegio Mayor de Cuenca en el Siglo XVI: estudio institucional*, 1983. La autora ha dedicado una parte importante de su producción al estudio de los colegiales: "Excolegiales mayores en la administración de Indias en la Edad Moderna", en *Sección cronológica=Section chronologique=Chronological Section*, vol. 2. *Metodología: la biografía histórica*, 1992, pp. 726-735; *idem*, "La educación institucional: las universidades: los colegios mayores salmantinos", en B. Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, vol. 2. *La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, 1994, pp. 235-258; *idem*, "El 'poder' de las letras: colegiales mayores salmantinos en la administración americana", en *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 1998, pp. 2-29; *idem*, "Poder y conocimiento: Universidad contra colegios", en L. E. Rodríguez-San Pedro (coord.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal: V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas*, Salamanca, 1998, vol. 1, 2000, pp. 117-128; *idem*, "El lenguaje secreto de los colegiales mayores", en Á. Vaca (coord.), *Educación y transmisión de conocimiento en la historia*, 2000, pp. 133-146; *idem*, "Colegios mayores y letrados", en C. Flórez, M. Hernández, R. Albares (coords.), *La primera escuela de Salamanca (1406-1516)*, 2012, pp. 15-34.

Habría que apuntar que, una vez aprobada la fundación de un estudio general, los colegios se convertían en residencias con cátedras, ya que sus estudios debían ser certificados por la universidad, donde se otorgarían los grados. No obstante, se les permitió continuar con sus lecciones, siempre y cuando no coincidieran con las cátedras de la universidad.

Las restricciones para ocupar el cargo de rector en Salamanca, además de la indicada para los colegiales, implicaban un criterio territorial. Es Zúñiga quien prohíbe que un rector de los reinos de Castilla y León fuera elegido en otro reino. Ello fue aprobado por el consejo, con lo cual esta fue una política impuesta desde la Corona para el control de las universidades, y evitó, de cierta manera, la movilidad de los universitarios y, con ello, la creación de relaciones de poder entre grupos de distintos reinos. Éste no sería un elemento mencionado en los estatutos americanos, ya que se contaba con muchas menos universidades; por otro lado, según la historiografía, la movilidad de los universitarios se dio, sobre todo, a inicios del periodo colonial. Era relativamente común que los graduados peninsulares se trasladaran a América para ocupar cargos burocráticos pero no para incorporarse en las universidades y servir cargos en ellas. La migración de los universitarios entre los estudios generales americanos se dio, pero en menor medida.³¹

Las obligaciones del rector salmantino también se relacionaban con la vida escolar, ya que era su atribución visitar a los catedráticos, hacer que los estudiantes prestaran juramento, asistir a los exámenes de graduación, etcétera.

31 La movilidad de los universitarios peninsulares, en particular de quienes fungieron como catedráticos en México durante el siglo *xvi*, ha sido estudiada por A. Pavón, "Grados y graduados en la universidad del siglo *xvi*", en *idem* (coord.), *Universitarios en la Nueva España*, 2003, pp.15-49. Acerca de la presencia de graduados limeños en otras universidades, puede verse A. Álvarez, "Migración letrada: los graduados mexicanos y limeños en la Universidad del Reino de Guatemala", en *TRACE*, 2015, pp. 81-99. También se conoce el caso de tres doctores que, estando en España, opositaron a cátedras en América, pero el nombramiento implicaba la promesa de altos cargos en las audiencias y Protomedicato, véase A. Álvarez, "De la cátedra a la conjura. Vida universitaria y vida política de tres funcionarios de la monarquía hispánica en Guatemala", en A. Pavón (coord.), *Promoción universitaria en el mundo hispánico. Siglos *xvi* al *xx**, 2012, pp. 117-155.

Por su parte, las atribuciones del maestrescuela o canciller salmantino contemplaban la aplicación de los castigos e incluso contaba con una cárcel. Era el encargado de hacer cumplir diversas actividades e intervenir en casos de discordia que llegaran a la violencia. El maestrescuela, además, cumplía ciertas obligaciones, más bien protocolarias, durante los procesos de graduación, y tenía un lugar privilegiado en los actos públicos de la universidad.³² Luis Enrique Rodríguez señala que la visita de Zúñiga intentó regular los “excesos” del maestrescuela, para lo cual incorporó nuevas normas.³³ En cambio, como ya se ha mencionado, el maestrescuela americano no contó con las mismas atribuciones que su par metropolitano; si bien igualmente se trataba de un cargo estable, no contaba con la capacidad de juzgar y castigar a los universitarios, pues ello estaba en manos del rector. En cambio, el maestrescuela conservó las actividades protocolarias en las graduaciones y, por supuesto, en los actos públicos en los que participaba la universidad.

El gobierno de las universidades descansaba también en los claustros, que eran los órganos de gobierno conformados por los universitarios. En las universidades americanas se contó con una organización semejante. Los estatutos ordenaban conformar los claustros de consiliarios, de diputados de hacienda y el pleno, aunque también se mencionaba el de doctores y maestros. En Salamanca además existía el claustro primicerio, pero sesionó apenas en algunas ocasiones y para tratar temas “muy especiales”. Los estatutos únicamente contemplaron una constitución para ordenar la elección que realizaba el primicerio.³⁴

Estos grupos de universitarios se ocupaban de aspectos específicos: el de consiliarios se encargaba de la elección de rector y de los propios consiliarios, pero también de las cátedras; mientras que el claustro de diputados, que fue dominado por los catedráticos, se ocupaba de las finanzas. Además estaba el claustro de maestros y

32 Son varios los títulos en los que se menciona el papel del maestrescuela. Véase *Constitutiones apostólicas...*, tít. 5.

33 L. E. Rodríguez-San Pedro, “Evolución del corpus legislativo...”, p. 577.

34 L. E. Rodríguez-San Pedro, *La universidad salmantina del Barroco, periodo 1598-1625, I. El modelo barroco, gobierno y hacienda*, 1983, p. 402.

doctores, es decir, de los graduados que conformaban el gremio. En América este claustro no fue común; en cambio, el llamado claustro pleno, al que debían asistir los consiliarios, los diputados y todos los graduados mayores, era en el que se atendían todo tipo de asuntos, incluidos los que no se hubiesen podido resolver en los otros dos tipos de claustros, debido al desacuerdo o a la duda. Si bien las universidades contaban con estos órganos de gobierno, es preciso decir que en América, ante un asunto complejo, se elevaba una consulta a la audiencia o incluso al Consejo de Indias, dependiendo de la gravedad del asunto.

En San Marcos de Lima el mismo día en que se elegía al rector debía hacerse lo propio con los consiliarios. Se elegía a dos doctores, dos maestros y dos estudiantes que fueran bachilleres, es decir, que se encontraran matriculados aunque ya con un grado.³⁵ No se detalla las actividades de este claustro, sólo se ordena que debe asistir al llamado del rector de acuerdo con el título dedicado al rector y a los grados.³⁶

En México, como ya se ha señalado, los estatutos son más detallados, por ello la elección de consiliarios y sus funciones pueden describirse ampliamente. El claustro debía contar con ocho integrantes —cuatro doctores, un maestro en artes y tres bachilleres pasantes—, y su elección se realizaba en claustro pleno anualmente. La votación se realizaba por partes, atendiendo a cada uno de los grupos representados. Palafox incluso explica qué se debía hacer si no se contaba, por ejemplo, con los cuatro doctores que debían serlo en facultades específicas.³⁷ Por supuesto, los consiliarios electos tenían que presentar el juramento correspondiente.³⁸ Ahora bien, el

35 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 1, "De la elección de Rector".

36 *Ibid.*, tít. 3, "De consiliarios y vicerector".

37 *Estatutos y constituciones...*, tít. 1, const. 4. "El primero en teología, clérigo o doctor en leyes, alternativamente cada año, comenzando por el teólogo, y en caso que falte legista, sea de la facultad de cánones. Y el segundo, doctor en cánones o leyes, indiferentemente clérigo o seglar. El tercero, religioso, maestro de una de las tres órdenes de Santo Domingo, San Agustín y Nuestra Señora de la Merced, por turno, comenzando de la más antigua. Y el cuarto, doctor en medicina." Para cada uno de los grupos, Palafox previene los posibles casos y ordena lo que debe hacerse.

38 *Ibid.*, tít. 1, const. 5.

título 4 estaba dedicado únicamente a las tareas de los consiliarios: “el oficio de consiliarios es asistir al rector y tener voto consultivo y decisivo en los claustros que hicieron para vacar las cátedras y en todo lo conveniente a la provisión de ellas”.³⁹ Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XVII los consiliarios quedarán limitados a dos actividades principales: elegir al rector y declarar vacantes las cátedras. El resto del proceso de las oposiciones a cátedras quedaría en manos de una junta de votación, establecida en 1676. Esta reforma será parte de la política del control de las instituciones que llevó a cabo la Corona. El cambio implicó también otro en la relación de las universidades con los poderes públicos, como lo veremos en el último de los apartados del capítulo.

El oidor Sarasa y Arce, en Guatemala, copió literalmente de los estatutos palafoxianos la parte correspondiente a la elección de los consiliarios;⁴⁰ a pesar de que San Carlos surgió ya con una junta de votación para las cátedras, los estatutos mantuvieron entre las obligaciones de este claustro “todo lo conveniente a la provisión [de cátedras]”.⁴¹

Por su parte, en Guadalajara, el cargo de consiliario era bienal. Su elección también se realizaba en el pleno y se establecía la procedencia de los doctores que lo conformarían; en este caso, sólo habría seis consiliarios, y quedaban fuera las plazas de bachilleres pasantes que se mantuvieron en las otras universidades.⁴² Ello muestra una tendencia a desplazar a los graduados menores en favor de los doctores, fenómeno que ya ha señalado la historiografía.⁴³

En Salamanca la elección del claustro de consiliarios también debía realizarse inmediatamente después de la del rector, y a ello está dedicado el título segundo.⁴⁴ En esta parte del estatuto nuevamente

39 *Ibid.*, tít. 4, const. 40.

40 Sarasa y Arce, tít. 2, const. 4.

41 *Ibid.*, tít. 4, const. 30.

42 “Constituciones formadas...”, tít. 3.

43 L. Pérez, *Universidad de doctores. México. Siglo XVII*, 2000.

44 *Constitutiones apostólicas...*, tít. 2, “De la elección de Consiliarios”.

aparece la limitante a los colegiales para ocupar el cargo,⁴⁵ además de que era necesario llevar un año matriculado en la universidad y no haber sido viceconsiliario el año anterior ni consiliario en los últimos tres años.⁴⁶

Covarrubias prohibió a los rectores y consiliarios invitar a cenar a cualquier universitario con voto para la renovación de la rectoría y del propio claustro de consiliarios en la víspera de San Martín, o sea, antes de la elección. Más adelante, en 1607, el propio rey será quien prohíba las cenas con consiliarios, doctores, maestros o diputados, y no sólo en la fecha antes mencionada, sino también en Santa Catalina (29 de abril) y San Nicolás (6 de diciembre).

El otro órgano de gobierno era el claustro de diputados de hacienda, que en todas las universidades tomaba las decisiones correspondientes al arca de la institución. Aquí aparece la primera excepción, ya que en Lima el cargo de diputado no se incluyó en los estatutos. Al parecer, el peso de las decisiones quedó en manos de los maestros y doctores que asistían a claustros multitudinarios. Según los datos encontrados por Enrique González, en 1647 asistieron 141 graduados, mientras que para el final del siglo XVIII se registraron más de 300 asistentes.⁴⁷

En cambio, en México el claustro de los diputados estuvo reglamentado por Palafox. Cinco de las seis plazas de este claustro estaban reservadas para lectores en propiedad —dos de teología, uno de cánones, uno de leyes y el quinto entre los lectores de vísperas de

45 A diferencia del cargo de rector, donde no se aceptaba a ningún colegial como candidato, para consiliario era posible postularse siendo colegial menor pero no mayor; de hecho se establece que el colegial menor, siendo consiliario, debía abstenerse de asistir al claustro en caso de que algún colegial de su colegio se presentase como opositor a alguna cátedra.

46 En caso de que se eligiera a algún consiliario que ya hubiese servido el cargo dentro del periodo señalado o hubiese sido viceconsiliario el año anterior, la elección se invalidaba pero además se multaba con 10 ducados al rector que lo aprobara. A partir del título 3 y hasta el 6 los estatutos señalan las obligaciones y derechos del rector y consiliarios, además previenen una serie de situaciones relacionadas con las actividades que debían realizar. *Constitutiones apostólicas...*, tit. 5, "De la ausencia del Rector, Maestrescuela y Consiliarios", y tit. 6, "Que el Rector y Maestrescuela no combiden"; tit. 3, "Del juramento que el Rector y Consiliarios y Escrivano han de hazer".

47 E. González, *El poder de las letras...*, p. 259.

cánones, prima de medicina y de artes—.48 La elección se realizaba dentro del claustro pleno.

Guatemala en sus estatutos copia casi textualmente lo relativo al claustro de diputados mexicano, incluido el plazo para la elección y las obligaciones.49 En tanto que en Guadalajara, resumiendo los estatutos mexicanos, se ordena una organización semejante del claustro encargado de las finanzas.50

Ahora bien, en Salamanca este claustro también se elegía anualmente,51 el domingo posterior a la Semana Santa. Para formar parte de él se requería no ser familiar de ninguno de los diputados salientes; sin embargo, desde finales del siglo XVI este claustro tiende a ser monopolizado por los catedráticos de propiedad. En 1591 Covarrubias señalaba que habría en total 12 catedráticos propietarios y otros 10 no propietarios. Para 1618 esta presencia se reafirma y se incluye un espacio para cuatro colegiales mayores.52 En el caso de la universidad salmantina, este órgano sufre cambios y da prioridad a los lectores perpetuos y al grupo para el que se restringían otros cargos.

En América funcionó otro órgano de gobierno, conformado por maestros y doctores. En Lima, como ya se mencionó, la mayor parte de los asuntos, incluidos los financieros, se resolvían en las sesiones a las que acudían los graduados mayores. Palafox y Sarasa referían en sus estatutos dos clases de claustros: el ordinario y el pleno. El primero era el que se realizaba regularmente, de acuerdo con un calendario, mientras que el segundo tenía un carácter extraordinario.53 No obstante, el claustro pleno tuvo una mayor importancia en los estudios generales novohispano y peruano. En la práctica, tanto en México como en Guatemala, el pleno se convertiría en el órgano

48 *Estatutos y constituciones...*, tít. 7.

49 Sarasa y Arce, tít. 6, consts. 60-62.

50 "Constituciones formadas...", tít. 6, consts. 30-31.

51 *Constituciones apostólicas...*, tít. 7, "De la elección de los Diputados".

52 Esta tendencia ha sido señalada por L. E. Rodríguez-San Pedro, "Evolución del corpus...", p. 568.

53 *Estatutos y constituciones...*, tít. 9, consts. 83-84; Sarasa y Arce, tít. 9, const. 82.

de gobierno más importante de la universidad.⁵⁴ De hecho, salvo los asuntos de la provisión de cátedras y una parte de la hacienda, el pleno conocía, opinaba y daba resolución prácticamente sobre todos los asuntos de la institución. Sólo en caso de discordia entre consiliarios y/o diputados, los asuntos se turnaban al pleno para ser resueltos. Lo mismo sucedía en Guadalajara.⁵⁵ En el caso de México, de acuerdo con Armando Pavón, el claustro pleno no sólo fue el más importante órgano de gobierno, sino que “era la manifestación misma de la corporación”,⁵⁶ debido a que eran los doctores quienes pertenecían a él.

El modelo salmantino prevenía la realización de claustros extraordinarios, previa convocatoria hecha por el rector para resolver algún asunto específico.⁵⁷ Al parecer se refería al claustro que en las constituciones, más adelante, aparece como pleno;⁵⁸ además se menciona a éste en la parte dedicada a la provisión de las cátedras de cirugía, música, astrología y hebreo.⁵⁹ En la legislación mexicana, ya desde el proyecto de Cerralvo, al claustro no ordinario se le llamó explícitamente pleno, aunque también se ordenó que se llevara a cabo para resolver únicamente “causa grave”.⁶⁰

Finalmente, todos los cuerpos legales se ocupaban de la forma en que debían funcionar las sesiones de los claustros. Los estatutos limeños señalan un lugar apartado para realizar las reuniones de los claustros y se advierte una multa para quienes no asistan. Pese a no indicar una periodicidad específica para cada tipo de claustro, los estatutos sí se ocupan de la existencia de un archivo que debía estar

54 Sobre México, véase A. Pavón, “Universitarios y universidad en México en el siglo XVI”, 1995, p. 107. Del mismo autor, *El gremio docto. Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México*, 2010. Para el caso de Guatemala, A. Álvarez, “La Real Universidad de San Carlos. 1676-1790”, pp. 282-304.

55 “Constituciones formadas...”, tít. 8, const. 41.

56 A. Pavón, “Universitarios y universidad...”, p. 107.

57 *Constituciones apostólicas...*, tít. 10, const. 33.

58 La denominación *claustro pleno* aparece más adelante en el mismo título, en las constituciones 15, 17 y 20.

59 *Constituciones apostólicas...*, tít. 12, const. 4.

60 Cerralvo, tít. 7, cons. 4-5. Véase E. González (ed.), *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, 1991, p. 67.

en el mismo “aposeno”,⁶¹ aunque más adelante, en el mismo título, el texto mezcla los ordenamientos de los claustros con el del lugar en que tenía que estar el arca, pero regresa al tema de los claustros, ordenando que no debe tratarse nada relativo a claustros anteriores y a que los acuerdos debían quedar registrados por escrito.⁶²

En México los estatutos relativos al funcionamiento de los claustros también se ocupan del espacio en el que debían sesionar, de la importancia de contar con el archivo y el arca en el mismo lugar. Pero luego se ordena que no puede haber personas ajenas a los claustros y se indica la periodicidad: el último sábado de cada mes. El primer claustro sería de doctores, el siguiente el de rector y diputados, de tal manera que al final del año se realizarían 12 sesiones. También se ordena que en caso de “discordia” sobre un asunto, éste debía pasarse al pleno, donde se resolvería.⁶³ Insisto en que en México el claustro pleno fue, de acuerdo con la revisión de las actas, el espacio donde se resolvía la mayor parte de los asuntos, aun si éstos no habían sido tratados con anterioridad. Palafox se ocupó de detallar la manera en que tales claustros tenían que funcionar, incluyendo el orden en que debían realizarse las reuniones, cuyos acuerdos no podían revocarse. La votación e incluso la posibilidad de cambiar el voto, siempre y cuando el claustro no hubiese terminado y reuniera el número mínimo de asistencia para su realización, son algunos de los aspectos que el virrey trata en las 25 constituciones del título correspondiente.⁶⁴ En Guatemala se copian los estatutos mexicanos y en Guadalajara encontramos todos los elementos mencionados en Palafox y Sarasa y Arce, pero resumidos en una docena de constituciones.⁶⁵

En Salamanca Covarrubias ordenó lo correspondiente a la forma de llevar a cabo las reuniones de los claustros, a los que debía citarse 24 horas antes de la sesión. Para los claustros de diputados u ordinarios se ordenó una periodicidad quincenal, pero Zúñiga redu-

61 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 5.

62 *Loc. cit.*

63 *Estatutos y constituciones...*, tít. 9, consts. 76-83.

64 *Ibid*, tít. 9, const. 76-100.

65 “Constituciones formadas...”, tít. 8, consts. 39-50.

jo a sesiones semanales la reunión del claustro de diputados. Quizá buscaba asegurar la vigilancia de la hacienda.⁶⁶ Para todos los claustros se ordenó un mínimo de asistentes: para el de consiliarios se estableció un mínimo de cinco personas, mientras que para el pleno 20 personas, incluidos el rector y maestrescuela. En cambio, para el de diputados se requerían nueve asistentes (cuatro catedráticos de propiedad incluidos), pero esto cambia en 1618, con la reforma de Mota, quien ordena que debía haber 13 diputados (incluidos seis lectores propietarios). En el último título dedicado propiamente al gobierno los estatutos ordenan que los claustros sesionen únicamente en las escuelas, es decir, en el edificio de la universidad.⁶⁷

En el siglo xvii se realizaron nuevas reformas sobre la elección de los catedráticos, tanto en Salamanca como en los estudios ya existentes en América. Se trata de la sustitución de los votantes en las oposiciones a cátedra. En Salamanca se establece que sería el Consejo de Castilla el encargado de la elección, mientras que en América, se crea una junta de votación o junta de votos. En el apartado sobre el régimen escolar profundizaré en el tema, pues por ahora sólo interesa mencionar a este grupo de votantes debido a que en el caso de San Carlos las sesiones de la junta fueron registradas en los propios libros de claustros, bajo el nombre de claustro de adjudicación.⁶⁸ En Guatemala la junta estuvo contemplada desde la primera redacción de los estatutos de 1681.⁶⁹ La última de las fundaciones aquí estudiada, Guadalajara, también contó con la junta de votos.⁷⁰

Hasta aquí se han analizado aspectos relativos al gobierno de la universidad, comparando los distintos cuerpos estatutarios y apuntando algunas particularidades para cada caso, proponiendo una interpretación inicial. Cabe señalar que, al igual que sucederá con las otras secciones de las constituciones y estatutos, es evidente que,

66 *Constituciones apostólicas...*, tít. 9, "De los claustros". Este título contiene un total de 41 constituciones, en las que se detalla la manera en la que los claustros debían funcionar e incluso los asuntos que podían resolver internamente.

67 *Constituciones apostólicas...*, tít. 9, "Que no se congrege el Claustro sino en lugar diputado".

68 A. Álvarez, "La Real Universidad de San Carlos 1676-1790...", pp. 317-318.

69 Sarasa y Arce, tít. 13, const. 177.

70 "Constituciones formadas...", tít. 9, const. 82.

al realizar el cuerpo legal, los redactores contaban con un ejemplar tanto de las constituciones salmantinas como de sus referentes más cercanos. Enrique González ha identificado las interrelaciones entre los estatutos mexicanos y los salmantinos desde las primeras ordenanzas de 1553, pasando por los distintos proyectos y estatutos desaparecidos, hasta los de 1645.⁷¹ Aquí se ha mencionado la referencia que la universidad tapatía hace, en sus estatutos, de la de San Carlos. En el acervo universitario de Guatemala se resguarda un ejemplar de las reglas establecidas por el visitador Palafox.⁷²

RÉGIMEN O VIDA ESCOLAR

El régimen escolar de cada uno de los estudios generales dependió, por una parte, de la capacidad económica para dotar cátedras y, por otra parte, de la demanda social de los estudios, pero también de los intereses de los distintos grupos que conformaban las universidades. Sin embargo, la Corona intentó establecer estudios con todas las facultades: artes, teología, cánones, leyes y medicina, además de que algunas contaban con cátedras preuniversitarias, como gramática o retórica, y de otras sillas, como lecciones de distintas lenguas.

Las universidades americanas tuvieron un régimen escolar mucho más modesto, en relación con el número de cátedras, que el de Salamanca. No obstante los problemas económicos, los estudios generales hicieron lo posible para contar con todas las facultades. Las cátedras sueltas fueron también espacios de disputa, en particular entre la universidad y los colegios de los conventos, ya que éstos habían sido los primeros centros de formación y, una vez establecida la universidad real, los colegios buscaron mantener, al menos, la impartición de ciertas cátedras en sus comunidades, cuando no incorporarse a la universidad y ofrecer las llamadas cátedras de orden.

71 *Proyecto de estatutos...*, p. 17. Sobre los documentos relativos a las ordenanzas y estatutos, el mismo autor refiere que éstos se encuentran en el Archivo General de la Nación de México y en el Archivo General de Indias (pp. 14-16).

72 AGCA, A1, leg. 1888, exp. 12298. El ejemplar fue impreso en 1698, por Joseph Adame y Arriaga.

En el caso de Lima la vida escolar tardó varios años en iniciarse. Si bien la aprobación real para crearla se expidió en 1551, aún en 1562 San Marcos no contaba ni con escuelas ni con iglesia propia; al parecer la inauguración de los cursos se dio cuatro años después. Todavía en 1576 el virrey Francisco Álvarez de Toledo se quejaba porque la fundación en realidad se dio en términos jurídicos pero no en términos económicos.⁷³ Las gestiones realizadas por Toledo ante la Corona dieron como resultado la adquisición de una sede temporal y se dotaron. Después de las dificultades económicas de los primeros años, las cátedras se reorganizaron y se redujeron a 17, pero también se modificaron los salarios. Así, de los 17 400 pesos anuales que la universidad tendría que pagar a los lectores de 21 sillas, se pasó a 11 900.⁷⁴ Se trató de una universidad teológica y jurista, pues nada se menciona sobre las cátedras médicas, aunque sí se ordena lo necesario para graduar en esta facultad⁷⁵ e incluso existe un registro de los grados concedidos en el siglo xvii.⁷⁶

El inicio de los cursos en México tuvo que esperar un par de años; aunque en menor tiempo que Lima, durante los inicios las cátedras sufrieron cambios. Al finalizar el siglo xvi se contaban 15 sillas. Leticia Pérez Puente, en su estudio sobre la universidad, contabilizó —para el periodo 1600-1654— un total de 17 cátedras correspondientes a las cinco facultades y algunas lecciones sueltas,⁷⁷ aunque en ese momento no consideró la cátedra de lengua mexicana ni la de orden.⁷⁸ De acuerdo con los estatutos de Palafox, México debía contar con las cinco facultades y un total de 21 sillas. En el

73 E. González, *El poder de las letras...*, pp. 248 y 252-253.

74 Realicé el cálculo de la cifra con base en los estatutos publicados en 1602. Enrique González, por su parte, señala que el monto fue de 13 000 y se apoya en Luis A. Eguiguren, quien en *Alma Mater...*, pp. 365-404, editó el auto confirmado por el monarca (1589), y da como referencia para sus cifras un documento del Archivo General de Indias, Patronato 191, r. 1. Véase E. González, *El poder de las letras...*, p. 256.

75 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 11, consts. 214-216.

76 E. González, *El poder de las letras...*, p. 266.

77 L. Pérez, *Universidad de doctores...*, p. 100.

78 Sobre la cátedra de lenguas, véase A. Álvarez, "La cátedra universitaria de lenguas indígenas en México. Siglos xvi y xvii", en M. Soto y M. Hidalgo (coords.), *De la barbarie al orgullo nacional. Indígenas, exclusión y conciencia histórica. Siglos xvi al xix*, 2009, pp. 153-187. La propia Leticia

título 10 el orden en que el visitador enlista cada cátedra —incluida su calidad de propiedad o temporal y el salario correspondiente— es el siguiente: lecciones de teología, de cánones y leyes, de medicina y de artes; después viene la cátedra de retórica, la de lengua mexicana y la de Santo Tomás. De acuerdo con la tasación de los salarios, el Estudio General tendría que pagar un total de 7 450 pesos anuales.⁷⁹

En cuanto a las actividades escolares en Guatemala, el proceso resultó más complicado que en México pero quizá menos que en Lima. Las lecciones de San Carlos no se inauguraron hasta 1681, debido a que la convocatoria para opositar se publicó en Guatemala, México y Puebla en 1677, y ello implicó que la elección de los primeros catedráticos se llevara a cabo el siguiente año. Una vez que se nombró a estos lectores, hubo una serie de conflictos que evidenciaron las tensiones locales entre el clero secular y el regular. A ello se sumaba el desacuerdo del obispo con las autoridades de la Audiencia que habían dirigido el proceso. Todo ello hizo que en 1680 el monarca anulara los nombramientos originales y asignara la categoría de interinos a los regentes. En esta situación, algunos renunciaron a su cargo o no se presentaron, por lo que finalmente fue en enero de 1681 cuando dieron inicio las lecciones.⁸⁰

A diferencia de México, San Carlos contaba con apenas nueve sillas, con salarios menores, por ejemplo para prima de teología Palafox consideró 700 pesos, mientras que Sarasa y Arce estableció 300 pesos para el catedrático. De hecho, según los estatutos, en Guatemala el monto total de los salarios para los lectores sumaba 2 750 pesos, es decir, 37 por ciento del monto anual de México. La diferencia del régimen escolar entre México o Lima y Guatemala evidencia la precaria situación de la universidad centroamericana, pero también, y como se verá más adelante, la población de estudiantes era

Pérez Puente publicó "La creación de las cátedras públicas de lenguas indígenas y la secularización parroquial", *Estudios de Historia Novohispana*, 2009, pp. 45-78.

79 *Estatutos y constituciones...*, 10, consts. 101-120.

80 Acerca del proceso de elección de catedráticos, véase A. Álvarez, "La Real Universidad de San Carlos de Guatemala: fundación y primera organización. 1676-1687", 2007. Este proceso se incluye en la tesis doctoral, de la misma autora, citada arriba: "La Real Universidad de San Carlos de Guatemala. 1676-1790".

significativamente menor que la de la capital del virreinato novohispano. No obstante, San Carlos logró establecer todas las facultades y dos cátedras sueltas, dedicadas a las “lenguas generales”.

En el caso de Guadalajara, de acuerdo con sus estatutos, contaba con nueve cátedras: cinco de teología, dos con salario y tres bajo la lectura de los dominicos, los franciscanos y los mercedarios; una de cánones, una de leyes, una de medicina y otra de cirugía. En total, los salarios de las seis cátedras que se pagaban sumaban 2 800 pesos anuales. Sin embargo, en la constitución 50 del título 9 se menciona que, en caso de contar con mayores fondos y arbitrios, se crearían ocho sillas más, aunque no se precisa los salarios: una de cánones, una de leyes, una de disciplina eclesiástica, una de escritura, una de lógica y metafísica, y otra de física y ética, una de anatomía y una de retórica. La Real y Literaria Universidad contó con todas las facultades de un estudio general, pero es evidente que sus recursos económicos apenas alcanzaban para fundar algunas cátedras. En este caso llama la atención la presencia de tres órdenes religiosas en las cátedras; no obstante, si consideramos las cátedras proyectadas, sin duda, Guadalajara buscaba ser una universidad de juristas e incluir los estudios preuniversitarios.

Es importante destacar aquí el papel de las órdenes en las cátedras. La facultad de teología contó con sillas para ser regentadas por religiosos, pero los frailes también fungieron como lectores de las cátedras universitarias. Clara Inés Ramírez realizó un extenso y detallado estudio acerca del tema, desde la perspectiva comparada, analizando los casos de Salamanca y México. La autora señala que si bien los frailes —de siete órdenes religiosas distintas— participaban como votantes en los concursos de oposición durante la primera mitad del siglo XVI, en adelante otras órdenes incorporarían a sus frailes como estudiantes y, por tanto, adquirirían el derecho al voto. Clara Ramírez afirma que este fenómeno se debió a “las normativas tridentinas, las tendencias jerárquicas en el interior de las órdenes y el nuevo impulso de reforma emprendido por Felipe II

y el papado”.⁸¹ Es importante llamar la atención sobre la existencia de colegios en los que se impartían estudios, algunos de los cuales consiguieron ocupar un espacio en las cátedras teológicas, como los dominicos. Cabe señalar que a principios del siglo xvii las órdenes lograron contar con cátedras exclusivas dentro de la universidad.⁸² De esta manera, las cátedras se constituyeron en espacios políticos pero también en espacios académicos.

La nómina de cátedras muestra la capacidad económica de las universidades pero también las aspiraciones de convertirse en centros de formación de profesionales, en particular del derecho —civil o canónico—, aunque la teología no deja de aparecer en los estatutos, al igual que la medicina o la filosofía, e incluso las cátedras sueltas, entre ellas, las de lenguas indígenas, que aparecen en la legislación de Lima, México y Guatemala. En cambio, en Guadalajara las lenguas locales no se incluyeron como parte de los estudios.

En la Universidad del Tormes la vida escolar era bastante más variada y amplia que en los estudios americanos, lo cual también se debía a las dimensiones de su población, pues era una institución con alto prestigio en la república de las letras. Por ello, a lo largo de más de 50 títulos, las constituciones ordenan lo necesario para cada facultad y cátedra.⁸³

Un primer análisis sobre la extensa sección de las constituciones relativa al régimen escolar y al orden en que se establecen las normas permite afirmar que en Salamanca las facultades de derecho eran las de mayor importancia, seguidas de las de teología y medicina;

81 C. I. Ramírez, *Grupos de poder clerical en las universidades hispánicas: los regulares en Salamanca y México durante el siglo xvi*, 2001, vol. I, pp. 367-368. En el capítulo 10 de la primera parte la autora se ocupa de la relación de las órdenes religiosas con la universidad. Inicia con las “órdenes religiosas tradicionales”, respecto de su relación con el estudio general, como benedictinos, franciscanos, dominicos, agustinos, carmelitas, trinitarios y mercedarios; también señala que las órdenes militares contaban con un grupo dentro de la universidad, aunque destaca el carácter de éstas —más secular que religioso—; finalmente, trata sobre la presencia de órdenes en la matrícula de la segunda mitad del siglo, como fueron la Orden del Císter, Sagrada Orden de los Mínimos, Orden Tercera de San Francisco, y otras variantes como los carmelitas descalzos, agustinos recoletos, mercedarios descalzos y trinitarios.

82 Acerca de las cátedras universitarias regentadas por frailes dominicos y las llamadas cátedras de orden, puede verse *ibid.*, pp. 147-191 y 500-505.

83 *Constituciones apostólicas...*, tít. 11-46.

después aparecen los estudios de gramática, retórica e incluso de lenguas y canto, para dejar a la facultad menor de artes casi al final de las constituciones que ordenan lo que debía leerse en estas cátedras. Finalmente aparece la cátedra de griego.⁸⁴ El visitador Zúñiga es quien introduce el orden al señalar los contenidos de cada una de las cátedras por año. En primer lugar, se ocupa de derecho: para el primer año de cánones y después de leyes, para el segundo, y así sucesivamente. Lo mismo se hace para teología, medicina, las cátedras sueltas y artes.

Ahora bien, los estatutos y constituciones ordenaron la manera de nombrar a los regentes de las cátedras. En todas las universidades existía el mecanismo del concurso de oposición, el cual coexistía con el de la designación —ejercida ya sea por el patrono o incluso por el claustro pleno—; además había nombramientos que el rector aprobaba, pero que atendían la sustitución temporal, en razón de la ausencia de algún catedrático, ya fuera por enfermedad o por estar fuera de la ciudad.

Las oposiciones a cátedra ocuparon una parte importante dentro de los estatutos. El proceso iniciaba con la declaración de la vacante, ya fuera por jubilación o muerte del catedrático propietario (perpetuo), o porque se tratara de una cátedra temporal que se debía concursar cada determinado número de años. Una vez que se presentaban los candidatos, se asignaban los temas sobre los cuales éstos ofrecerían su lección de manera pública. Al término de este acto, durante el siglo XVI y hasta el último cuarto del siglo XVII, en América los estudiantes eran quienes elegían a los catedráticos, hasta que fue suprimido el voto estudiantil. Lima y México nombraron a sus lectores a través de este mecanismo.

No obstante, los estatutos ponen especial énfasis en evitar los sobornos, ya fueran en dinero o en especie. Todo tipo de prohibiciones se ordenaban tanto a los concursantes como a los votantes. Desde la constitución 92 del título 6 los estatutos limeños señalan las características de los votantes: estudiantes con matrícula vigente, mayores

84 Otros autores han señalado esta característica de Salamanca, en particular, L. E. Rodríguez-San Pedro, *La Universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625, l...*, p.15.

de edad, pero con al menos un curso “oído”. Por supuesto, los votantes debían ser estudiantes de las facultades a las que pertenecía la cátedra. Para el caso de las facultades de derecho, los cursantes podían votar en cánones y leyes, debido a que los cursos de una eran válidos para la otra, ya que la base era el derecho romano para las dos facultades. Los votos se contaban diferenciadamente, el voto de un estudiante con un solo curso equivalía a un voto; al que tuviera dos, su voto computaba el doble y así sucesivamente, hasta llegar al máximo, que era el voto de un bachiller y equivalía a siete cursos (votos). También se consideraba la calidad del votante: si era clérigo su voto valía más, no en número, pero sí en calidad.⁸⁵ No obstante, llama la atención que se ordenaba que de no completarse 100 votos de estudiantes, tendrían que votar el rector y los graduados mayores de todas las facultades.⁸⁶

Para el caso de México, los estatutos también establecen la oposición como el mecanismo para nombrar catedráticos, y el voto estudiantil como la manera de elegirlos. A diferencia de lo ordenado en Lima, en la universidad novohispana, ante una irregularidad en los votos, era necesario repetir la votación. En cuanto a los electores, también se indican los requisitos —ser estudiante matriculado— y se dedica una constitución específica para los estudiantes que cursaban en el colegio de San Ildefonso de Puebla. Este colegio contaba con cátedras de artes y teología. Su funcionamiento⁸⁷ y relación con la universidad ha sido estudiada, la historiografía ha analizado la matrícula del estudio general y ha encontrado que esa relación era estrecha, pues en San Ildefonso había un secretario de la universidad que registraba la matrícula de los colegiales.⁸⁸

85 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 6, consts. 95-122.

86 *Ibid.*, tít. 6, const. 118.

87 M. Hidalgo, “Los colegios y seminarios novohispanos y su interacción con la Real Universidad”, 1992, e *idem*, “Los colegios novohispanos y sus vínculos con la Real Universidad en la historiografía sobre la educación colonial”, en E. González (coord.), *Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, 1996, pp. 329-338.

88 M. Peset, M. F. Mancebo y M. F. Peset, “Aproximación a la matrícula de México durante el siglo XVIII”, en E. González y L. Pérez (coords.), *Colegios y universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, 2000, pp. 217-240. Sobre la presencia del secretario de la universidad en el colegio, véase *Estatutos y constituciones...*, tít. 25, const. 361.

Como ya se ha mencionado, el voto estudiantil fue suprimido en la década de los setenta del siglo xvii, por lo que en los casos de Guatemala y Guadalajara la junta de votación aparece desde la primera versión de sus estatutos. Se sabe que la junta también se estableció en México,⁸⁹ donde estuvo conformada por siete miembros: el arzobispo, el oidor más antiguo de la Audiencia, el inquisidor más antiguo del tribunal, el rector de la universidad, el maestrescuela, el deán de la catedral, el catedrático de prima y el doctor más antiguo de la facultad a la que perteneciera la silla.⁹⁰

El antecedente de la modificación se encuentra en las universidades peninsulares. Desde la primera década del siglo, en Salamanca se propuso la reforma pero no fue aprobada hasta 1641, después de un largo proceso de debate, cuando esta elección quedó en manos del Consejo de Castilla, mostrando así que el Estado estaba por encima de las principales universidades, pues lo mismo aplicó para Alcalá y Valladolid.⁹¹

Por tanto, al crearse San Carlos, tanto el mecanismo como la forma de elegir catedráticos es la que ya estaba vigente para cuando Sarasa y Arce redacta los estatutos. La constitución 177 del título 13 dice a la letra: “ordenamos que por escusar los inconvenientes que de proveer las Cathedras los Estudiantes se han experimentado en las Vniversidades de Salamanca, Mexico y otras, las provean en esta

89 S. Villamarín ha analizado el complejo periodo de formación de la junta. El autor señala que la cédula real (citada en la siguiente nota de este capítulo) fue recibida sin mayor sorpresa y sin ninguna oposición; sin embargo, al parecer desató algunas dudas sobre su funcionamiento. A pesar de ello, casi de manera inmediata el nuevo mecanismo de votación se puso en práctica. Véase “Recepción y constitución de la junta de votos para la provisión de cátedras”, en M. Peset (coord.), *Ciencia y academia. IX Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, septiembre 2005)*, vol 2, 2008, pp. 527-543, e *idem*, “Las primeras oposiciones a cátedra de la junta de votos. México 1676-1700”, en M. Peset (coord.), *Facultades y grados. X Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, noviembre 2007)*, vol. 2, 2010, pp. 483-497.

90 Cédula Real del 20 de mayo de 1676, dirigida al arzobispo de México para que estableciera la junta de votación en la provisión de cátedras, en A. M. Carreño, *Cedulario siglos xvi y xvii*, 1966, pp. 509-511.

91 Una reconstrucción completa de este proceso puede verse en L. E. Rodríguez-San Pedro, *La Universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625, II. Régimen docente y atmósfera intelectual*, 1986, pp. 89-122.

Vniversidad las personas siguientes...”. A continuación se presenta la lista de quienes formarían la junta. En las reformas que el monarca hizo a los estatutos guatemaltecos, la junta se redujo de siete a seis individuos. La razón: no había tribunal de la Inquisición.⁹²

Finalmente, en Guadalajara, a este conjunto de autoridades se le denominó junta de votos, que estaba formada por el obispo, el regente o decano de la audiencia, el rector y el cancelario de la universidad, el deán del cabildo, el primario y el decano de la facultad de la cátedra. Como se puede observar, algunos de los cargos indicados para votar eran el equivalente a las autoridades de la capital novohispana.⁹³

En Salamanca la elección de catedráticos ocupó varios títulos de sus constituciones. La prevención del soborno era un tema que preocupó a todos los autores de las normas. Covarrubias, Zúñiga, Juan Caldas y De la Mota ordenaron acciones específicas para controlar la manera de votar, ello incluía la actitud de los concursantes pero también de los votantes.

Del título 33 y hasta el 67, dedicados a la provisión de cátedras, es una sección que, además de extensa, revela algunas de las prácticas que generaron nuevas órdenes para controlar el proceso de la oposición como mecanismo para regentar las sillas en todas las facultades y las cátedras sueltas. A juzgar por el número de títulos y por el nivel de detalle que alcanzan todas las constituciones ahí contenidas, el tema era realmente una preocupación constante. El mal uso del voto estudiantil era castigado con la anulación del mismo, pero también con multas monetarias e incluso con la cárcel.⁹⁴

Luis Enrique Rodríguez-San Pedro señala que la manera de elegir a los lectores de las cátedras de prima de gramática, retórica y música fue modificada por el visitador Zúñiga, quien ordenó que

92 Sarasa y Arce, “Constituciones reformadas”, en *Constituciones de la Real Vniversidad...*

93 “Constituciones formadas...”, tít. 9, const. 82.

94 Covarrubias ordena cuatro días de cárcel “tras la red” a quienes incurrieran en prácticas de soborno, pero exime a los colegiales y dignidades, a quienes les impone una multa de 10 florines. *Constituciones apostólicas...*, tít. 33, const. 43. Zúñiga hace una precisión sobre los concursantes que fuesen religiosos, cuyos priores debían dar licencia a éstos para concursar y pedían castigar el soborno dentro de la orden. *Ibid*, tít. 33, const. 44.

en las oposiciones de las primeras dos únicamente votaran bachilleres graduados por Salamanca, mientras que para la tercera sería el claustro pleno el encargado de nombrar al catedrático, al igual que en el resto de las cátedras de gramática.

En las constituciones de la universidad peninsular coexistían distintos mecanismos de provisión o variantes de uno de ellos: el de la oposición con voto estudiantil o con voto de graduados, el de la designación por claustro pleno, y el de la designación por parte de otras autoridades de la universidad.

En esta última parte del apartado me ocuparé someramente de la obtención de los grados para quienes cursaban dentro o fuera de la universidad. Las reglas correspondientes se encuentran a lo largo de varios títulos y, de hecho, sería imposible abarcar aquí todo su contenido. Sólo pretendo hacer un análisis comparativo de los estatutos, aunque, gracias a las investigaciones sobre la población de graduados, será posible hacer algunas puntualizaciones. Las universidades reales otorgaban los grados de bachiller, licenciado y maestro o doctor en cada una de sus facultades. Los cursos eran necesarios únicamente para obtener el primer grado, pues para los siguientes se requería el periodo de pasantía entre el grado de bachiller y el de licenciado, además de una serie de actos públicos. Finalmente, para el grado de maestro o doctor también se ordenaba otra serie de funciones en las que se demostrara la habilidad del graduando. Sin embargo, es importante decir que era necesario contar con el caudal suficiente para cubrir los gastos de los cursos y después los que correspondían para obtener los grados mayores.⁹⁵

95 Armando Pavón ("Grados y graduados...") ha estudiado ampliamente el tema para el caso de México durante el siglo XVI. Otros autores han estudiado a los bachilleres de esta misma universidad en distintos periodos: D. A. Alcántara, "Bachilleres en teología en la Real Universidad de México siglos XVI-XVIII (1553-1738)", 2002; R. Aguirre, "Los doctores y licenciados en cánones de la Nueva España en el siglo XVIII", en *Memoria del VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación*, vol. 2, 1996, pp. 1-17, e *idem*, "Universidad y sociedad, los graduados de la Nueva España en el siglo XVIII", 2000.

En Lima, a diferencia de México y Guatemala,⁹⁶ para graduarse de bachiller era necesario cumplir con todos los cursos en cada facultad; de hecho, estaba explícitamente prohibido aspirar al bachillerato a través de la suficiencia, es decir, de un examen previo a la conclusión de los cursos.⁹⁷ Éste era el único grado que requería lecciones, es decir, asistir a las cátedras. Para artes se estipulaban tres años, mientras que para cánones y leyes eran cinco —aunque podía obtenerse el grado en las dos facultades, estudiando cinco cursos en una facultad y dos en la otra—; para teología, cuatro, y lo mismo para medicina, además de contar con el grado de bachiller en artes.

Una vez aprobados los cursos, se podía solicitar el grado y era necesario llevar a cabo las lecciones requeridas. Una de las diferencias entre el estudio limeño y los otros dos arriba mencionados era la existencia de la modalidad de obtener el grado en artes por suficiencia, que consistía en aprobar dos cursos y realizar un examen. De acuerdo con Armando Pavón, ésta es una innovación que apareció en México en el siglo XVI⁹⁸ y fue incluida en los estatutos de Palafox. Las investigaciones han probado que ésta fue una forma común de obtener el grado en filosofía, aunque ello no implicó la desaparición de la primera modalidad (por cursos). En cambio, en Guadalajara sólo se menciona el requisito de los dos cursos y el examen, lo que evidencia que la llamada suficiencia dejó de ser una alternativa y se adoptó como la única forma de graduarse.⁹⁹

Es importante señalar que quienes se graduaban podían realizar sus cursos fuera de la universidad y presentar las certificaciones necesarias para obtener el grado en el estudio general. Así sucedía en México, Guatemala y Guadalajara, donde la institución que certificaba los estudios era la universidad real. El monopolio de los grados por parte de las universidades reales no impidió la creación de nuevos colegios que obtenían privilegios para graduar, argumentando

96 Sobre el caso de San Carlos, A. Álvarez, "Los grados de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala. Siglos XVII-XVIII", en *Actas del XI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, 2012, pp. 193-216.

97 *Constituciones y ordenanzas...*, tít. 11, const. 181.

98 A. Pavón, "Grados y graduados...", p. 20.

99 "Constituciones formadas...", tít. 10, const. 92.

la lejanía de las universidades. La teología y la filosofía eran las disciplinas en que se enseñaba y se graduaba, pero algunos colegios también incorporaron cátedras de derecho.¹⁰⁰

Ahora bien, para ser licenciado en cualquiera de las facultades primero había que ser bachiller y después de la pasantía se podía optar por la *licencia docendi*, que certificaba la capacidad del graduado para enseñar. Finalmente, el máximo grado era el de maestro o doctor, es decir, eran equivalentes, sólo que el primero era el que los frailes obtenían para mostrar su calidad como religiosos. Sin embargo, ambos incorporaban inmediatamente a los graduados al gremio universitario.¹⁰¹ Como doctores, formaban parte del claustro pleno y podían serlo también en los otros órganos de gobierno, e incluso podían llegar a ser rectores, salvo por el caso de los frailes.

En Salamanca los estatutos también señalaban los cursos y actos necesarios para ser bachiller. En las constituciones se evidencia una preocupación por la forma en que se realizaban actos públicos como las lecciones y exámenes de los aspirantes a bachiller. Se llega a mencionar que los estudiantes falseaban información acerca de sus cursos. Zúñiga incorpora nuevas órdenes para llevar a cabo las actividades académicas de los graduandos.¹⁰² Más adelante, Caldas pone énfasis en las lecciones de los juristas.¹⁰³

En cuanto a la manera de graduar a los bachilleres y a las repeticiones que éstos debían hacer si querían obtener el siguiente grado, es decir, el de licenciado, prácticamente se mantuvieron las constituciones ordenadas por Covarrubias. Caldas añadió que todos los graduandos debían cumplir con el protocolo, aun siendo “hijo de grande o titulado”; mientras que para los actos de repetición, tanto Zúñiga como Caldas apenas si introdujeron una o dos constituciones.¹⁰⁴ En cambio, en el título relativo al otorgamiento de los grados

100 Enrique González señala, en este mismo volumen, que en colegios de Charcas, Bogotá, Quito y Córdoba se introdujeron cátedras de derecho e incluso se otorgaron grados.

101 A. Pavón, “Grados y graduados...”.

102 *Constituciones apostólicas...*, tít. 28, consts. 11-31.

103 *Ibid.*, tít. 28, const. 31.

104 *Ibid.*, títs. 30-31.

de licenciado y doctor, Zúñiga y Caldas incluirán nuevas reglas. El primero señala que la dispensa del tiempo que tenía que pasar entre el grado de bachiller y el de licenciado —tres años para medicina y teología, cuatro años para las otras facultades— sólo podía aplicarse a los nobles. Por su parte, Caldas añadió la prohibición a los catedráticos de gramática y griego de entrar en los exámenes de licenciados, salvo si el grado a otorgar era artes o medicina y los lectores eran graduados como maestros en artes.¹⁰⁵ En 1591 Covarrubias había establecido una serie de propinas, colaciones y cena, gastos que corrían por parte del graduando, pero en 1618 De la Mota prohíbe la cena y las gallinas, y únicamente se aprueba que se usen las colaciones. Este último reformador modera los gastos que un graduado mayor tenía que erogar por las comidas, fiestas y colaciones, restringiendo estas dádivas.

La obtención de los grados mayores, por supuesto, es parte importante en las constituciones salmantinas, pues se pone énfasis en las repeticiones con las que los aspirantes a licenciado y doctor debían cumplir. En el título 32 se detallan todos y cada uno de los requisitos, pero las constituciones correspondientes suman 66 y sería imposible siquiera resumirlas aquí. Lo cierto es que el refuerzo de los graduados mayores en el gobierno y en el gremio se suceden de manera semejantes en Salamanca.

CONSIDERACIONES FINALES

La empresa de comparar la legislación de las universidades reales americanas requiere un largo, cuidadoso y reflexivo proceso de investigación que, en mi caso, apenas se ha iniciado. Sin embargo, quisiera presentar unas consideraciones que pongo a discusión. En primer lugar, quiero llamar la atención sobre la importancia de realizar estudios comparativos que contribuyan a conocer el pasado de un territorio tan amplio como la América virreinal, pero sin olvidar el contexto de la península Ibérica, cuya Corona mostró su

105 *Ibid.*, tít. 32.

capacidad para controlar, en la medida de lo posible, a instituciones como las universidades fundadas bajo su patronato. Estos centros de formación de profesionales constituirían la expresión máxima de la necesidad de contar con letrados que sirvieran en la administración de los virreinos.

En segundo lugar, considero pertinente aclarar que la legislación es también un registro de la realidad; si bien muestra las aspiraciones de quienes la redactan y la reforman, es una fuente documental que, sometida a la crítica, permite conocer, de manera estructural, la organización y el funcionamiento de las universidades. A través de la comparación es posible identificar elementos comunes y distintos entre diferentes instituciones que se pretendía siguieran un solo modelo.

En tercer lugar, diré que he tratado de reseñar las características de los estudios generales americanos partiendo de sus estatutos y considerado los avances historiográficos para, por un lado, explicar tanto las diferencias como las semejanzas entre las universidades y, por otro lado, evidenciar que es necesario contar con investigaciones particulares que muestren la aplicación de las legislaciones del gremio en las cuatro universidades reales o públicas que se fundaron en los virreinos americanos. Se ha señalado la estructura común que guardan los estatutos de las academias para después analizar dos de los aspectos de su contenido: el gobierno y el régimen escolar. Un primer hallazgo es la manera en que la Corona hace presencia a través de las constituciones. Si bien todas las universidades contaron con la aprobación de su legislación por parte del monarca, entre líneas muestran la necesidad de mantener la autonomía de tradición medieval. No obstante el avance de la centralización del poder concretado en las reformas que sufrieron los cuerpos legales y en el propio patronato, se vislumbra el papel del gremio defendiendo su espacio, tanto en el gobierno como en la vida académica. En América la presencia del papa es casi simbólica, no así la del rey, quien controla, pero, en la medida en que existieron grupos profesionales o políticos diferenciados, se constituye un claustro (gremio) sólido que funcionó como contrapeso frente al poder del rey.

Las interacciones entre las universidades se observan en sus legislaciones. Las constantes referencias, explícitas o no, demuestran que tanto las autoridades internas como sus catedráticos y graduados mantenían una relación institucional; pero también se han detectado vínculos personales, sobre los cuales habrá que seguir investigando.

Finalmente, quiero añadir que es necesario continuar con el análisis de los otros dos aspectos identificados en los estatutos, el de la hacienda y el relativo a las fiestas y ceremonias. Ello sin dejar de mencionar que hace falta también analizar la relación puntual del gremio con los poderes públicos, ya que la universidad, como otras instituciones, debe ser comprendida como parte de la sociedad. Una sociedad que demandó la fundación de una universidad pública en la que pudieran formarse los jóvenes de algunas de las principales ciudades del territorio hispanoamericano, con el fin de servir como ministros, pero también con inquietudes intelectuales que no deben obviarse.

Estoy convencida de que el avance en el conocimiento del pasado requiere tanto análisis particulares como estudios más generales, ya que ambos permiten observar, desde nuestro presente, procesos históricos que responden a preguntas tan esenciales como qué características tuvieron las universidades en el pasado, cómo interactuaban, cómo se relacionaban con la sociedad y con el Estado. Por supuesto, están los aspectos intelectuales y la contribución al conocimiento por parte de los individuos que, como hoy, hacen que la universidad sea.

REFERENCIAS

- Alcántara Bojorge, Dante Alberto, “Bachilleres en teología en la Real Universidad de México siglos XVI-XVIII (1553-1738)”, tesis de licenciatura en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2002.
- Aguirre Salvador, Rodolfo, “Universidad y sociedad, los graduados de la Nueva España en el siglo XVIII”, tesis de doctorado en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2000.

- Aguirre Salvador, Rodolfo, “Los doctores y licenciados en cánones de la Nueva España en el siglo xviii”, en *Memoria del VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación*, Guadalajara, Instituto Cultural Cabañas, 1996, vol. 1, pp. 1-17.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “Migración letrada: los graduados mexicanos y limeños en la Universidad del Reino de Guatemala”, *TRACE*, núm. 68, 2015, pp. 81-99.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “De la cátedra a la conjura. Vida universitaria y vida política de tres funcionarios de la monarquía hispánica en Guatemala”, en Armando Pavón Romero (coord.), *Promoción universitaria en el mundo hispánico. Siglos xvi al xx*, México, UNAM, 2012, pp. 117-155.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “Los grados de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala. Siglos xvii-xviii”, en *Actas del XI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, Valencia, Universidad de Valencia, 2012, pp. 193-216.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “La cátedra universitaria de lenguas indígenas en México. Siglos xvi y xvii”, en Miguel Soto Estrada y Mónica Hidalgo Pego (coords.), *De la barbarie al orgullo nacional. Indígenas, exclusión y conciencia histórica. Siglos xvi al xix*, UNAM, 2009, pp. 153-187.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “La Real Universidad de San Carlos de Guatemala. 1676-1790”, tesis de doctorado en Historia, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2007.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “La Real Universidad de San Carlos de Guatemala: fundación y primera organización. 1676-1687”, tesis de maestría en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2007.
- Carabias Torres, Ana María, “Colegios mayores y letrados”, en Cirilo Flórez, Maximiliano Hernández Marcos y Roberto Albares Albares, *La primera escuela de Salamanca (1406-1516)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012, pp. 15-34.
- Carabias Torres, Ana María, “El lenguaje secreto de los colegiales mayores”, en Ángel Vaca Lorenzo (coord.), *Educación y transmisión de conocimiento en la historia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2000, pp. 133-146.

- Carabias Torres, Ana María, “Poder y conocimiento: Universidad contra colegios”, en Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares (coord.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal: V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas, Salamanca, 1998*, 2 vols., Salamanca, Universidad de Salamanca/Junta de Castilla y León/Consejería de Educación y Cultura, 2000, vol. 1, pp. 117-128.
- Carabias Torres, Ana María, “El ‘poder’ de las letras: colegiales mayores salmantinos en la administración americana”, en *Estudios de Historia Social y Económica de América*, núm. 16-17, 1998, pp. 2-29.
- Carabias Torres, Ana María, “La educación institucional: las universidades: los colegios mayores salmantinos”, en Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América, vol. 2, La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*, 3 vols., Madrid, Morata/Fundación Santa María, 1994, pp. 235-258.
- Carabias Torres, Ana María, “Excolegiales mayores en la administración de Indias en la Edad Moderna”, en *Sección cronológica=Section chronologique=Chronological Section, vol. 2. Metodología: la biografía histórica*, Madrid, Comité International des Sciences Historiques, 1992, pp. 726-735.
- Carabias Torres, Ana María, *El Colegio Mayor de Cuenca en el siglo XVI: estudio institucional*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983.
- Carreño, Alberto María, *Cedulario siglos XVI y XVII*, México, UNAM, 1966. *Constitutiones apostólicas, y estatutos de la muy insigne universidad de Salamanca. Recopilados nuevamente por su comisión*, Salamanca, Diego Cusio, 1625, <<https://books.google.com.mx/books?id=kwhnDoVjFR8C>>, última consulta, 6 de noviembre, 2018.
- “Constituciones formadas para la dirección y gobierno de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, capital del reino de Nueva Galicia”, en José Luis Razo, *Crónica de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara y sus primitivas constituciones*, México, Universidad de Guadalajara, 1980, pp. 81-224.
- Constituciones y ordenanzas de la universidad y studio general de la ciudad de los Reyes del Pirú, impresso en la ciudad de Los Reyes con licencia del señor visorey Don Luis de Velasco*, Los Reyes, Lima, Antonio

Ricardo, 1602, <<https://www.wdl.org/es/item/13743>>, consultado el 5 de noviembre, 2018.

Estatutos y constituciones reales de la imperial y regia Universidad de México, hechas con comisión particular de su magestad para ello, por el Exmo. y Ilmo. señor D. Juan de Palafox y Mendoza, México, Viuda de Bernardo Calderón, 1668.

González González, Enrique, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, con la colaboración de Víctor Gutiérrez, México, UNAM/Ediciones de Educación y Cultura, 2017.

González González, Enrique, “Oidores contra canónigos. El primer capítulo de la pugna en torno a los estatutos de la Real Universidad de México (1553-1570)”, en Leticia Pérez Puente y José Gabino Castillo Flores (eds.), *Poder y privilegio: cabildos eclesiásticos en Nueva España, siglos XVI a XIX*, México, UNAM, 2016, pp. 49-71.

González González, Enrique, “Fuentes para el estudio de los estatutos y constituciones de la Real Universidad de México”, en Oscar García y Sonia Ibarra (eds.), *Historia de la educación superior en México: historiografía y fuentes*, Zapopan, El Colegio de Jalisco, 2003, pp. 341-349.

González González, Enrique (ed.), *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, México, UNAM, 1991.

Hidalgo Pego, Mónica, “Los colegios novohispanos y sus vínculos con la Real Universidad en la historiografía sobre la educación colonial”, en Enrique González González (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, México, UNAM/Instituto Mora, 1996, pp. 329-338.

Hidalgo Pego, Mónica, “Los colegios y seminarios novohispanos y su interacción con la Real Universidad”, tesis de licenciatura en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1992.

Pavón Romero, Armando, *El gremio docto. Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México*, Valencia, Universidad de Valencia, 2010.

Pavón Romero, Armando, “Grados y graduados en la universidad del siglo XVI”, en *idem* (coord.), *Universitarios en la Nueva España*, México, UNAM, 2003, pp. 15-49.

- Pavón Romero, Armando, “Universitarios y universidad en México en el siglo xvi”, tesis de doctorado en historia, Valencia, Universidad de Valencia, 1995.
- Pérez, Puente, Leticia, “La creación de las cátedras públicas de lenguas indígenas y la secularización parroquial”, *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 41, 2009, pp. 45-78.
- Pérez, Puente, Leticia, *Universidad de doctores. México. Siglo xvii*, México, UNAM, 2000.
- Peset, Mariano, María Fernanda Mancebo y María Fernanda Peset, “Aproximación a la matrícula de México durante el siglo xviii”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, UNAM, 2000.
- Ramírez, Clara Inés, *Grupos de poder clerical en las universidades hispánicas: los regulares en Salamanca y México durante el siglo xvi*, 2 vols., México, UNAM, 2001.
- Rodríguez Cruz, Águeda María, “La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica: modelo institucional y pedagógico de las universidades hispanoamericanas”, *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, núm. 4, 2012, pp. 27-47.
- Rodríguez Cruz, Águeda María, *Salmantica Docet: la proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977.
- Rodríguez Cruz, Águeda María, *Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico*, 2 vols., Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique, “Evolución del corpus legislativo en la Universidad de Salamanca (ss. xv-xvii). Estado de la cuestión”, *Estudios de Historia Social y Económica de América*, núm. 16-17, 1998, pp. 573-582.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique, *La universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625, I. El modelo barroco, gobierno y hacienda*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique, *La universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625, II. Régimen docente y atmósfera in-*

telectual, Salamanca, Universidad de Salamanca/Caja de Ahorros y Monte Pío de Salamanca, 1986.

Sarasa y Arce, Francisco de, *Constituciones de la Real Vniversidad de San Carlos de Guatemala aprobadas por Su Magestad del señor rey Carlos II. Año de M.DC.LXXXVI*, reimpr., Nueva Guatemala, Viuda de Sebastián de Arevalo, 1783 (ed. facsimilar: Usac, Guatemala, 1976).

Villamarín Gómez, Sergio, “Las primeras oposiciones a cátedra de la junta de votos. México 1676-1700”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Facultades y grados. X Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, noviembre 2007)*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 2010, vol. 2, pp. 483-497.

Villamarín Gómez, Sergio, “Recepción y constitución de la junta de votos para la provisión de cátedras”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Ciencia y academia. IX Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, septiembre 2005)*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 2008, vol. 2, pp. 527-543.

LOS ESTATUTOS DE LAS UNIVERSIDADES COLONIALES DEL CLERO REGULAR (1622-1625)

91

Enrique González González

IISUE-UNAM

Durante mucho tiempo, y a veces hasta hoy, se ha creído que bastaba con glosar los textos legales de una universidad, en particular sus estatutos y constituciones, para reconstruir su funcionamiento interno y vida cotidiana. En las normas se daba cuenta, según opinión generalizada, de todas las actividades regulares de cada una. Designación de rector, consiliarios y catedráticos; claustros doctorales, facultades y cátedras, procedimientos, exámenes, grados, etcétera. Por lo demás, como buen número de tales códigos se inspiró en los salmantinos, se tendía a concluir que de ellos derivaban los iberoamericanos; por consiguiente, se regían por dicho modelo.¹

Hoy sabemos que, en la práctica, tales normas eran objeto de incontables dispensas, algunas legales, otras de legitimidad dudosa. En muchas ocasiones, además, ciertas disposiciones resultaban impracticables, bien por falta de recursos económicos o humanos, o a causa de presiones de grupos internos de poder, o de autoridades externas de diverso rango, tanto seculares como eclesiásticas, sin contar las ejercidas por las órdenes regulares. Se daba también el caso de que algunas instituciones dictaban normas tan sucintas que eran insuficientes para dar cuenta de su vida cotidiana, como ocurrió con casi todas las de dominicos, jesuitas y agustinos. Es más, algunas funcionaban, o semifuncionaban, sin legislación escrita, supeditadas

1 Varios de los asuntos que aquí se tratarán se han planteado o derivan de E. González, con la colaboración de V. Gutiérrez, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017.

a los criterios de la autoridad en turno. También consta que, incluso donde hubo estatutos formados y aprobados, se aplicaban tan poco que llegó a perderse memoria de su existencia; o bien, en cierto momento se descubría la falta de un ejemplar en el archivo, y ni el secretario ni las autoridades sabían dónde localizarlo. Tales hechos obligan a cuestionar la creencia de que la normativa escrita basta para conocer el pasado de las universidades, y que en todas y cada una de ellas se aplicaba a rajatabla.

Por lo mismo, si es verdad que no siempre los estatutos normaban la práctica, o sólo de modo muy parcial, ¿qué valor tienen para un historiador? La respuesta es compleja y con varias implicaciones. Cuando un ayuntamiento pedía universidad, pretendía que se le concediera una de carácter público o real. Es decir, solía tenerse en mente una cuyo modelo fuese afín al salmantino: una corporación autónoma, con dotación financiera, más licencia real y pontificia para graduar en las cinco facultades tradicionales. Sin embargo, como en la mayoría de los casos la Corona rehusó erogar los gastos indispensables para su fundación y dotación, las ciudades debieron contentarse con entidades de alcances muy restringidos, supeditadas al clero regular, sin autonomía financiera, sin cuerpo colegiado de doctores, y con apenas dos facultades: artes y teología. Más allá de la cuestión acerca de si determinado cuerpo estatutario se aplicaba o no, en él se refleja la estructura interna de la institución, tal como fue concebida por sus promotores, y según la concedió o autorizó el rey. Cuando ciertas demandas se traducían en una corporación de carácter real o público, ésta buscaba asemejarse al espejo salmantino; por tanto, también tendía a imitar sus normas. Pero cuando en la metrópoli se optaba por otorgar instituciones menos estructuradas, sujetas al poder de una orden religiosa, los estatutos dictados para ellas se limitaban a tratar de unos cuantos asuntos.

Por otra parte, cuando los códigos estatutarios se leen a la luz de fuentes paralelas, permiten explorar el contraste entre los proyectos de las ciudades y demás promotores, y las condiciones concretas de cada lugar, que resultaban el factor determinante en torno a la aplicabilidad de lo que se planeaba —o soñaba— realizar. Una cosa eran los cuerpos legales elaborados más o menos en el vacío, y muy otra,

si las circunstancias de lugar y tiempo permitían su debida puesta en práctica. De ahí que no pocos de esos textos iniciales se abandonaran en favor de otros más adecuados al carácter que la institución iba adoptando.

Con todo, los ajustes sucesivos a los textos estatutarios no respondían tan sólo a deseos de acomodarse mejor a los hechos. La normativa universitaria —y éste es otro factor que la vuelve digna de interés— refleja las luchas internas y externas por controlar y definir a una corporación. En México, por ejemplo, el claustro pleno, vigilado por el virrey y la audiencia, dictó las reglas iniciales de la institución en 1553. Muy pronto el arzobispo, con apoyo de los primeros doctores criollos y los estudiantes, insistió en que, si México gozaba de los privilegios de Salamanca, debía regirse por sus normas. Así se pretendía mermar el poder de la audiencia, pues la corporación española, a diferencia de la novohispana, no estaba supeditada a la autoridad directa del rey y la audiencia. Por lo demás, la propuesta del clero resultaba difícil de aplicar. La novohispana tenía unas decenas de estudiantes, contadas cátedras y una renta minúscula. ¿Cómo adoptar sin más el código de la peninsular, que, a mediados del siglo XVI, respondía a una institución con varios miles de estudiantes y decenas de cátedras bien dotadas? Con el propósito de superar la rivalidad entre el bando apadrinado por la audiencia y el de la catedral, el visitador general Jerónimo Valderrama ordenó dictar nuevos estatutos en 1564; pero los pleitos seguían, y en 1580 el rey mandó visitar la universidad. El oidor Pedro Farfán formó nuevas normas, más favorables a la audiencia, lo que exasperó al bando rival. Poco después, en 1586, otro visitador general, el arzobispo y virrey interino, Pedro Moya de Contreras, ensayó un código más proclive al clero, pero la audiencia lo vetó... En 1645, el obispo Juan de Palafox, como visitador, promulgó otras constituciones. Pretendía saldar un siglo de roces, pero provocó nuevas pugnas. Por fin, sus normas se admitieron, tras complejas negociaciones, en 1668.² A partir de

2 E. González, "Una edición crítica de los estatutos y constituciones de México", en *Claustros y estudiantes*, 1989, vol. 1, pp. 265-278; J. de Palafox, *Constituciones para la Real Universidad de México (1645)*, 2018.

entonces se convirtieron en el marco legal estable del estudio mexicano.

Tan accidentado proceso no fue excepcional. De un modo u otro, cada código estatutario esconde luchas de poder. Resulta sintomático que, en ningún lugar o tiempo, el principal motivo alegado para promover la introducción de nuevas normas fuese el de mejorar —como se diría hoy— la calidad académica de cierta institución. Lo que en última instancia estaba en juego era decidir quién o qué grupo predominaría en su gobierno. Sin duda, cada bando alegaba que, de pasar a sus manos, el funcionamiento mejoraría.

En las páginas siguientes se parte de una exposición muy general de los aspectos que solían regular las normas universitarias de carácter real, como las de México. A partir de ellas se explorará, en lo general, el carácter de las reglas dictadas para las universidades de órdenes religiosas. Por la complejidad del tema, la atención se centrará aquí en las tres dominicas y ocho jesuitas que surgieron, o intentaron hacerlo, entre 1622 y 1625, y en una valoración del alcance de sus normas. A modo de apéndice, se pasa revista a los códigos estatutarios generados en ese lapso y se informa sobre los que aún se conservan.

LAS UNIVERSIDADES REALES Y SUS NORMAS

En las Indias hubo, *grosso modo*, tres estilos de universidad: las de carácter real, designadas también con el calificativo de *públicas*; las que estaban a cargo de una orden religiosa y, en tercer lugar, las manejadas por el clero secular.³ En Filipinas hubo dos, ambas de religiosos. Las *reales* tenían como rasgo distintivo el haber recibido del rey una dotación financiera que les aseguraba autonomía institucional. Las segundas pertenecían a una orden religiosa que las finan-

3 Para las siguientes afirmaciones sobre modelos universitarios, se remite, para su justificación y la bibliografía básica, a lo expuesto en E. González, *El poder de las letras...*, en particular en el capítulo II, 2. Una exposición compendiada, en E. González, "Del viejo al Nuevo Mundo: las universidades y sus modelos (ss. xvi-xx)", en H. Casanova (coord.), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, 2016, pp. 15-42.

ciaba y gobernaba; carecían de nombre específico y se las definía por el hecho de no ser universidades *formadas* o dotadas, ni autónomas. El tercer y último modelo tiene que ver con las supeditadas a un seminario conciliar o un colegio del clero secular, que las financiaba. En este caso, las rentas del colegio tenían carácter eclesiástico y, en virtud del regio patronato, dependían de la Corona.⁴

A pesar de la porfía de los cabildos, apenas siete ciudades lograron dotación real para una universidad. Lima y México, las dos principales cabeceras virreinales, hospedaron, desde la segunda mitad del siglo xvi, a las dos universidades indianas más reconocidas, así por su aceptable estabilidad financiera e institucional durante más de dos siglos y medio, como por el número de cátedras, estudiantes y graduados. Ninguna de las fundadas después logró prestigio semejante. La de Santo Domingo, o colegio de Gorjón, surgió en 1558, pero sucumbió en 1606. Varias décadas después, en 1681, se abrió la real de Guatemala. Mucho después, la de Santiago de Chile en 1746, mientras las de Quito y Guadalajara, en 1789 y 1792. Dada la magnitud de los territorios indianos, y si se consideran los tres siglos de dominio español, se trató de un proceso en extremo espaciado.

CUADRO 1
Universidades reales

Ciudad	Cédula real	Bula	Inauguración	Extinción
México	21-09-1551	1595	21-07-1553	1838
Santo Domingo (Gorjón)	23-02-1558	No	Ca. 1558	1604
Lima (S. Marcos)	21-09-1551	1571	20-12-1574	...
Guatemala (S. Carlos)	31-01-1676	18-06-1687	7-01-1681	1832
Santiago de Chile (S. Felipe)	28-07-1738	No	3-12-1746	1842
Quito (Santo Tomás)	4-04-1786	No	9-03-1789	Reformada en 1828
Guadalajara	18-11-1791	No	3-11-1792	1826

Fuente: E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017.

Como se adelantó, el rey fundaba directamente las universidades reales; les concedía fondos estables y bastantes (al menos en principio) para desempeñar sus tareas regulares y adquirir la casa donde

4 En esta ocasión no se tratará de las tres universidades del clero secular ni del carácter de sus normas. Véase *El poder de las letras...*, vi, pp. 447 y ss.

tendrían su sede, conocida como “las escuelas”. Justo por gozar de dotación regia, eran dueñas de sus rentas, lo que les confería mayor entidad institucional; por lo mismo, la única autoridad externa que admitían —en teoría— era la del monarca y sus ministros. La autonomía económica era precondition de la administrativa.

Las dos más importantes de este modelo fueron Lima y México, ambas erigidas en 1551. El rey les otorgó los privilegios de Salamanca, con limitaciones, pero permitió que se rigieran según un régimen *claustral*; es decir, se gobernarían a sí mismas mediante un conjunto de claustros, o juntas académicas, que el rector presidía. Ante todo, los claustros tenían facultades legislativas. El mayor, llamado también *de doctores*, dictaba diversas normas para definir las actividades cotidianas de la corporación y las escuelas. A su tiempo, parte de esos acuerdos debía ser confirmada por el virrey y la audiencia, o por cédula real. Importa señalar que, para compilar un cuerpo ordenado de estatutos, se requería orden expresa del monarca a un visitador o a otro ministro. Él ordenaba un código que solía identificarse con su nombre. Acto seguido, lo hacía aprobar por el claustro pleno, antes de enviarlo a Madrid para su confirmación formal. Sólo entonces tenía plena vigencia.⁵

Toda universidad real elegía al rector y a sus auxiliares, llamados consiliarios, y designaba a los catedráticos mediante concursos de oposición. Con todo, su privilegio principal consistía en la licencia real (y, no siempre, la pontificia) para graduar de bachiller, licenciado y doctor en las cinco únicas facultades vigentes en Europa y América en el Antiguo Régimen: artes, teología, cánones, leyes y medicina. Gozaba también de jurisdicción civil y criminal mediante el rector; además, administraba sus bienes, tanto los derivados del subsidio real como las rentas que adquiría al invertir los derechos

5 La terminología universitaria de carácter jurídico es muy compleja, en especial en la época moderna. Véase E. González, “Legislación y poderes en la universidad colonial de México (1551-1668)”, 1990, en particular, el cap. iv, b. En las reales, todo acuerdo claustral se llamaba estatuto; los más trascendentes requerían de ulterior refrendo por la audiencia o el Consejo de Indias. Con el tiempo, el sentido original cayó en desuso y se tendió a llamar *estatutos* o *constituciones* tan sólo a un cuerpo de normas compilado por orden real, cuya sanción expresa le confería plena vigencia, incluso si no se aplicaba, o sólo en parte.

que se le pagaban por matrículas, grados, tomas de cátedra, y otros ahorros. A pesar de la autonomía formal derivada de esa suma de privilegios, en la práctica sufría constantes injerencias y presiones de audiencias, virreyes y del Consejo de Indias. También obispos, cabildos catedralicios y frailes gravitaban sobre ellas.

Dado que aquí se pretende analizar los rasgos generales de los primeros estatutos universitarios del clero regular, como marco de referencia se esbozarán de modo muy sintético los rubros contenidos en los textos normativos de una universidad real; así se entenderá mejor la peculiaridad de los correspondientes a las de órdenes religiosas.⁶

La normativa limeña fue la primera en estabilizarse en el Nuevo Mundo, y se debe al virrey Francisco de Toledo. Ya en 1571 aprobó un incipiente código, muy provisorio, pues la universidad carecía aún de sede propia y dotación, las que el virrey le donó en 1577. Entonces se elaboraron unas normas más amplias, revisadas en 1581 con el aval de De Toledo, poco antes de dejar el Perú. El rey las confirmó y se editaron en 1602, lo que favoreció su difusión. Estuvieron vigentes hasta la independencia, con diversas adecuaciones.⁷ En Sudamérica influyeron incluso, como se verá, en algunas instituciones jesuíticas. También hay ecos de las normas limeñas en Guatemala, y en las dictadas por Palafox en 1645.⁸

El caso más notable se advierte en la real de San Felipe, de Santiago de Chile, erigida en 1738. El texto sanmarquino, según la edición madrileña de 1724, fue la base de un borrador chileno de constituciones; se trata, en parte, de adecuaciones o transcripciones a mano de pasajes tomados del limeño. En otras páginas se pegan trozos recortados de un ejemplar de dicha edición. Al inicio, el anónimo autor explica sus motivos: el rey ordenó que “se observaran

6 Véase, en este mismo volumen, A. Álvarez, quien se ocupó de “Interacciones y tradiciones: los estatutos de las universidades reales de América”.

7 El virrey Enríquez ensayó un texto más regalista, en 1584, no confirmado por el Consejo de Indias. Toda la serie fue editada por L. A. Eguiguren en su *Historia de la universidad. Tomo 1, la universidad en el siglo XVI*, Lima, 1951, 2 vols.

8 E. González, estudio introductorio a J. de Palafox, *Constituciones para la Real Universidad...*

en parte” las constituciones de Lima.⁹ Sobra decir que, al quedar inconcluso el texto, no se aprobó internamente, menos aún en la metrópoli. Por lo demás, en claustro del 31 de agosto de 1767 se aprobó un “Reglamento de las propinas y refresco para la concesión de los grados”, que se limita a los mayores; en él se afirma que se calcaron de Lima.¹⁰ No hay noticias de ulteriores intentos, y tal vez San Felipe concluyó sus días en 1839 sin otras normas que las definidas internamente por su claustro.

Hay evidencia de que el visitador Palafox, al elaborar las constituciones de México, en 1645, tomó elementos de las papales salmantinas de 1422; y de sus estatutos, según la recopilación de 1626. Además, recurrió a los del visitador novohispano Moya de Contreras (1586), y a los limeños de 1581 (Lima, 1602). Una vez impresas sus *Constituciones*, en 1668, inspiraron a las elaboradas por las reales de Guatemala (1681) y de Guadalajara (1816). En suma, las normas de una institución solían formarse a partir de más de un modelo e influían en otras.

Con respecto a Quito, se conoce apenas un “Estatuto de la Real Universidad de Santo Tomás”, del 26 de octubre de 1787, inédito. El único manuscrito conocido quedó inserto en el “Expediente relativo a la visita de la Real y Pública Universidad y Colegios de esta ciudad echa por el señor comisionado doctor don Nicolás Joaquín de Artega, gobernador y provisor general del obispado, actuada por ante el excelentísimo Miguel Munive”, en los años 1815-1817.¹¹ Mientras el texto siga inédito y falten estudios que lo esclarezcan, resulta difícil definir sus fuentes.

El caso más singular es el de la Universidad Real de Gorjón, en Santo Domingo. Inaugurada poco después de 1558, sus únicos

9 Se conserva como libro 8 del fondo *Universidad de San Felipe*, del Archivo Nacional Histórico de Santiago de Chile. Véase E. González, *El poder de las letras...*, cap. v, 9, pp. 379-397.

10 anh, Fondo Real Universidad de San Felipe, libro 1 de Acuerdos, ff. 88-95, editado por J. T. Medina, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, 1928, 2 vols., vol. 2, pp. 91-99.

11 El expediente de la visita se localiza en Archivo General de la Universidad Central del Ecuador (aguce), caja 2, Exámenes. Acuerdos. Expedientes. 1811-1817, libro 2, 76 ff. numeradas; los estatutos ocupan las ff. 18-54. Véase E. González, *El poder de las letras...*, p. 666.

estatutos, en extremo centralistas, los redactó el visitador Rodrigo de Ribero en 1580. Su texto ponía todo el gobierno en manos del presidente de la audiencia y, a pesar de tratarse de una institución real, omitió todo lo relativo a los grados y a su concesión. Con todo, la universidad que el visitador quería sacar a flote era ya una institución desfalleciente; tanto, que en 1604 fue transformada en seminario conciliar.¹²

A pesar de las diferencias esbozadas entre las universidades reales, y de casos excepcionales como el de Santo Domingo, se puede proponer como modelo el de las normas de Palafox, a causa de su gran claridad y orden expositivo. En él se pueden advertir seis grandes rubros, a saber:

- 1) doctores y claustros: gobierno colegiado de la universidad (títulos 2-9);
- 2) cátedras, catedráticos y estudiantes (títulos 10-16);
- 3) grados y graduados (títulos 17-21);
- 4) fiestas y ceremonias (títulos 22-24);
- 5) oficiales y funciones administrativas (títulos 25-29),
- 6) bienes y gestión financiera de la universidad (títulos 31-34).

A esa distribución general de las normas, se agrega un título introductorio, el 1, sobre los patrones de la universidad; asimismo, los dos finales. En el 34 declara las penas a los transgresores de las normas, y en el 35, los juramentos a prestar por el rector, los consiliarios, catedráticos, estudiantes, graduados y oficiales.

Como revela el esquema expuesto, la normativa de una corporación real pretendía regular la elección del rector y las de consiliarios y diputados, y definir las funciones de uno y otros. Declaraba los deberes y derechos de los doctores y el papel de los claustros como máxima instancia colegiada de gobierno. A la vez, establecía el número de facultades y cátedras (incluso cuando se adelantaban por varios años a su efectiva apertura), el salario de cada una, y las que, de ser el caso, se leían gratis. Disponía el procedimiento de las

12 *El poder de las letras...*, pp. 201-202, con la bibliografía.

oposiciones a cátedras: cómo celebrar los concursos y el mecanismo para fallarlos. Además, se refería a los estudiantes, sus privilegios y obligaciones. Otro aspecto central que las normas señalaban prolijamente era el de los requisitos para crear bachilleres en cada una de las cinco facultades; se trataba del único grado que se obtenía previa asistencia a las lecciones de la facultad correspondiente. A la vez, detallaban los requisitos y ceremonias de licencia y doctoramiento. De igual modo, se ocupaban de los oficiales y sus funciones: el secretario, el tesorero, los bedeles. Por fin, al menos en el texto palafoxiano, prestaban especial atención a las finanzas: el monto del real subsidio y de otros bienes, y la renta de censos y casas alquiladas; el arancel de los derechos por matrículas, grados, obtención de cátedras, etcétera; los salarios de catedráticos y oficiales; el arca universitaria y su manejo. Una regulación tan puntual que, en su segunda edición (1775), ocupó 238 páginas, incluidas las cédulas de confirmación y algunas posteriores que introducían reformas parciales.

El contraste con los estatutos de la mayoría de las universidades del clero regular era patente, como se verá a continuación.

UNIVERSIDADES DE RELIGIOSOS

Desde mediados del siglo XVI, los cabildos seculares de las principales ciudades de españoles en el Nuevo Mundo solicitaron con insistencia una universidad. Alegaban la necesidad de permitir a los jóvenes criollos el acceso a los cargos de letras del gobierno secolar y eclesiástico sin tener que graduarse en México o Lima. Las concedidas a las órdenes regulares fueron una respuesta temporal y parcial a las reiteradas demandas. La hacienda real siempre estaba empeñada, y el rey se resistía a los gastos indispensables para erigirlas y sostenerlas en tantas capitales. Así pues, luego de negociar con el clero regular, se definió una solución menos onerosa. En 1619 y 1621, a petición real, Roma expidió dos bulas de carácter general, de in-

mediato confirmadas;¹³ la primera, en favor de los predicadores; la segunda, de los jesuitas. Permitían el acceso a los grados a aquellos estudiantes de dominicos o de la compañía en las ciudades situadas a más de 200 millas de una universidad real. El prior de un convento dominico o el rector de un colegio jesuita informarían al obispo acerca de quienes reunían los requisitos, para que los borlara. Puesto que la medida no creaba universidades públicas, mucho se discutió desde el principio cuál era el alcance de aquellos papeles. Si se limitaban a permitir los grados en ciudades carentes de universidad, o se trataba, como varios religiosos se aprestaron a decir, de privilegios para crear auténticas universidades, propiedad de la respectiva orden. Conflictos de todo tipo estallaron de inmediato.

Como se dijo, el rey autorizó la medida porque no gravaba su hacienda. Tampoco la de las órdenes. Los autos no creaban nuevos espacios materiales ni nuevas cátedras o instituciones propiamente dichas. Para mostrar dos casos, a comienzos del siglo xvii ya funcionaban, tanto en Santiago de Chile como en Bogotá, un convento dominico y un colegio de la compañía. En los cuatro se enseñaba latinidad; además, filosofía (disciplina específica de las facultades de artes) y teología. El privilegio real y pontificio cambiaba una sola cosa: en adelante, se permitiría al obispo graduar a los estudiantes de unos y otros. Los rectores, las aulas, los catedráticos y las lecciones apenas si sufrieron cambios. Tal vez el número de alumnos aumentó con la promesa de las borlas. Las órdenes —y parece que no siempre— se habrían limitado a adquirir libros en blanco donde asentar matrículas, probanzas de cursos, listas de graduados, etcétera.

Para poner en obra los privilegios, se empleó la figura legal (valga el ejemplo de Quito) de asentar la universidad jesuítica de San Gregorio en el previo colegio de San Ignacio, que desde entonces fue

13 Entre tantas ediciones, véase Á. M. Rodríguez, *Historia de las universidades hispanoamericanas: período hispánico*, 1973, 2 vols; el breve de Paulo V para estudiantes de conventos dominicos (11 de marzo, 1619), en vol. 2, pp. 533-534; la cédula de Felipe IV (6 de septiembre, 1624), pp. 537-538; la bula de Gregorio XV en favor de los jesuitas (8 de julio, 1621), pp. 535-536; el *pase regio* (2 de febrero, 1622), pp. 536-537.

su sede.¹⁴ En el convento de predicadores de Santiago de Chile, el 19 de agosto de 1622, con aval de la audiencia, el provisor diocesano, sede vacante, dio posesión de la bula y permitió la concesión de grados. A continuación, “entró al primer claustro de este convento [...] y señaló por Generales de los Estudios las aulas de Teología y artes que avían en este convento”.¹⁵ El decreto convertía a las “aulas” en “generales”. Acto seguido, el provincial, en su nueva calidad de rector, “nombró los cathedráticos que avían de regentar las cáthedras y facultades que se avían de leer en dicha Universidad”; es decir, los lectores y las lecturas del estudio conventual ascendían al rango de catedráticos de facultades universitarias. Así, las universidades de regulares —poco más que una bula para graduar— faltas de entidad material y de dotación económica, adoptaban una suerte de ficción jurídica: tendrían por sede legal cierto colegio o convento de una orden: lejos de dotar —*fundar*— instituciones, se instrumentaba la concesión de grados.

Dado que las licencias eran mecanismos para permitir los grados a los cursantes de un colegio o convento, éste mantenía su previo estilo de gobierno; es decir, los usos que de antemano ordenaban las reglas de la *religión* o su costumbre. Al rector y lectores los siguió nombrando cada orden de entre sus socios, según criterios e intereses internos. De ahí que los archivos universitarios de las órdenes no guarden registro de la nominación de rectores y lectores; la información quedó, si acaso, en las actas capitulares. Cada religión mantuvo plenos poderes en lo tocante al régimen de estudios y disciplina, y la supervisión de su marcha se mantuvo como atributo exclusivo de sus propios visitadores. La orden poseía los dineros que sostenían a esos estudios y colegios. Más aún, por sus privilegios apostólicos, estaba exenta de la jurisdicción real y disponía a su arbitrio de rentas

14 Así lo especifica el “Libro en que está escrito el origen y principio que tubo la insigne Vniuersidad de san Gregorio que está fundada en el Collegio de san Ignacio de la Compañía de lesús de esta çiudad de Quito”, conservado en el Archivo General de la Universidad Central del Ecuador.

15 Manuscrito del Archivo Patrimonial del Convento Recoleta Dominica de los Padres Dominicos de Santiago de Chile, sin clasificación. El padre Cristian Asmussen amablemente lo localizó y escaneó. Se lo ha paleografiado con miras a su edición. Ramón Ramírez editó algunos fragmentos en *Los dominicos en Chile y la primera universidad*, 1979.

e instituciones. Esa suma de factores explica por qué los regulares mantuvieron prácticamente igual el régimen interno de sus institutos, salvo en relación con los grados.

En la medida que las funciones capitales de la universidad quedaban a cargo de la orden, los estudiantes y doctores eran marginados de toda actividad colegiada y de gobierno, ya que nunca accederían al rectorado, a oposiciones ni a cátedras. Los claustros, de haberlos, estaban sometidos a la autoridad “absoluta” del rector.¹⁶ Hubo algunos claustros con cierto poder, como el de Charcas, pero se trataba de instituciones sin autonomía y con escaso o nulo carácter corporativo. Por lo mismo, los estatutos se limitaban a ordenar lo relativo a grados.

Las bulas y cédulas, si bien resolvían la imperiosa urgencia de borlas, incluían al menos tres restricciones de gran peso. En primer lugar, la licencia para graduar no se daba al colegio o convento, sino al obispo, cabeza de la jurisdicción eclesiástica ordinaria; las religiones estaban exentas de ella, como se dijo. Sin embargo, el prelado era una autoridad externa y poderosa que frecuentemente chocaba con las órdenes, y el rector dependía de él para los grados. Tal sujeción irritaba en particular a los jesuitas, que buscaron evadirla, a veces con éxito. Entonces los grados pasaban al rector, es decir, a la orden, antes que a la universidad. Desde mediados del siglo XVII los rectores jesuitas de Quito, Mérida y Córdoba pudieron borlar. Varias universidades dominicas se fundaron con base en otros instrumentos legales; por lo mismo, algunos rectores graduaron en todo tiempo.

En segundo lugar, los grados se reducían a dos facultades: artes y teología; no a las cinco, prerrogativa de las reales. Sin embargo, las ciudades solían preferir para sus hijos la carrera de leyes, antes que la teológica.¹⁷ De modo muy gradual, en Charcas, Bogotá, Quito y

16 *Constituciones de la Universidad de Córdoba*, 1944, xxxiii. Decía el padre Andrés de Rada en sus estatutos de 1664 que rectores y vicerrectores “tendrán absolutamente el gobierno de la dicha universidad”, constitución 5, p. 102. En realidad, estaba refrendando las constituciones que el padre Juan Frías dictó en 1623 y 1624 para Cuzco y Charcas respectivamente, como se verá.

17 Algunas universidades de órdenes como las dominicas de Santo Domingo (1538) y de Quito (1681), y la de los agustinos de la misma ciudad (1586), obtuvieron bulas distintas a las emitidas en 1619 y 1621; en ellas la licencia no se reducía a artes y teología, coyuntura que

Córdoba se logró abrir cátedras jurídicas y graduar en cánones, o incluso en leyes. Donde esto ocurría la audiencia o el obispo regulaban la docencia y las finanzas de las dos nuevas facultades, cuyos catedráticos, externos, se elegían por oposición. Tales prácticas daban atractivo a dichas universidades, pero menguaban el omnímodo control de los regulares. En Mérida se abrieron lecturas de cánones y leyes sin licencia del rey, quien ordenó su cierre.

En tercero, los privilegios tenían una cláusula de efectos letales para las universidades de las órdenes, a corto o mediano plazo: su carácter provisorio. Inicialmente, su vigencia se reducía a diez años. Al parecer, se esperaba que en breve habría condiciones favorables para abrir universidades públicas; pero esa coyuntura sólo se dio, como el cuadro 1 revela, en pocas y espaciadas ocasiones. Por lo mismo, la licencia se prorrogó sobre la marcha en casi todas partes. Ahora bien, y esto era lo más ominoso, en el momento que surgiera una universidad *formal* en el radio de 200 millas el estudio conventual y el colegio seguirían funcionando, pero caducaban sus cédulas y bulas; es decir, perdían estatuto universitario, como ocurrió en Guatemala (1676), Santiago de Chile (1738) y Quito (1786).

La restricción tuvo otros efectos colaterales. Cuando dos o más órdenes coincidían en una ciudad y compartían licencia para graduar, cada religión ponía en juego todos los recursos a su alcance para abolir los privilegios de sus rivales. Los pleitos eran tan intensos que a veces ni siquiera el rey o el papa parecían capaces de aplacarlos. Por ello, si en una ciudad los jesuitas lograban mejoras en su institución, al punto los dominicos buscaban anularlas, y viceversa. Las élites locales y las autoridades tal vez favorecían a un bando, pero al fin se cansaban de esos pleitos, que alejaban cada vez más la perspectiva de consolidar una institución.

Por lo demás, ni siquiera las órdenes favorecidas con el privilegio parecían satisfechas con tales limitaciones. Apenas obtener la venia, buscaban “extender” los alcances del privilegio y proclamaban el

aprovechaban para también otorgar (vender) grados en ambos derechos y medicina, a pesar de que —salvo en contados casos— no impartían tales disciplinas. Véase E. González, *El poder de las letras...*, en particular, II, 2, a.

inicio de universidades en el pleno sentido. Algunas tuvieron éxito parcial, si bien resultaba paradójico su afán por asentar universidades en forma, sin darles la financiación indispensable. Y en caso de que dotaran a alguna, al menos en parte, la Corona exigía “secularizar” tales fondos, que pasaban a la jurisdicción real. En 1704, en Bogotá, los jesuitas crearon cátedras de leyes y cánones a cambio de “afianzar y secularizar trece mil pesos de principal, para satisfacer a los tres catedráticos, cada año, seiscientos y cincuenta pesos”.¹⁸ Es decir, la suma que la orden cedía escapaba a su control y las cátedras dotadas asumían carácter real, bajo control de la audiencia, que nombraba por oposición a los tres lectores seculares beneficiarios del salario. En otras palabras, cuando los religiosos no dotaban, su universidad carecía de carácter público; y en caso de aportar recursos, su dotación se secularizaba.

LAS UNIVERSIDADES DEL PERIODO 1622-1624

Apenas se ganaron las bulas de 1619 y 1621, con los respectivos pases regio, más de una docena de conventos y colegios de dominicos y jesuitas se aprestaron a graduar, o intentaron hacerlo. Cabe destacar la casi coincidencia cronológica de los privilegios a ambas órdenes. Sin embargo, la bula de los dominicos, de 1619, se anticipó un bienio a la de la compañía; en cambio, el pase regio demoró cinco años, hasta 1624. Por su parte, el privilegio papal de la segunda data de 1621, pero la cédula real se emitió al año siguiente. Esta suerte de traslape generó incontables choques en torno a la precedencia.

El carácter general y casi simultáneo de esos instrumentos legales explica por qué la mayoría de universidades de orden abrieron el primer cuarto del siglo XVII. No obstante, sorprende la celeridad con que ambas religiones actuaron. Los dominicos de Santiago de Chile supieron de la bula de 1619 al descubrirla en un bulario de la

18 En G. Hernández (ed.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia, 1969-1986*, vol. 2, pp. 400-403; el original dice, por error, 13 catedráticos. Véase también E. González, *El poder de las letras...*, pp. 547-548.

orden, impreso en Sevilla ese mismo año y, sin demora, pidieron su confirmación a la audiencia y a la autoridad eclesiástica. Apenas obtenida, la universidad abrió en agosto de 1622, dos años antes del pase real, y sin siquiera presentar una copia autorizada de la bula, como tiempo después reprocharía la orden rival.¹⁹ En cuanto a los jesuitas, el rey confirmó su bula el 2 de febrero de 1622, y siete meses después, el 15 de septiembre, se celebró por las calles de Quito la inauguración de la universidad de San Gregorio. Un mes más tarde, el 22 de octubre, la ciudad de Cuzco recibía los autos; la orden obtuvo la posesión el 6 de febrero de 1623, previa confirmación de la audiencia limeña. Hubo un desfile con estandarte y mazas, emblemas del nuevo estatus jurídico.²⁰ De modo parecido, a vuelta de un cuatrienio, en ocho ciudades, de Santiago de Chile a Manila,²¹ abrió sus puertas una o más universidades de regulares, y al punto se dotaron de estatutos. De inmediato afloraron los choques entre órdenes, y con otras instituciones, como la Real Universidad de San Marcos.

CUADRO 2

Universidades dominicas con base en breve de 1619 y cédula de 1624

Ciudad	Convento	Inauguración	Extinción
Santiago de Chile	San Lorenzo	19-08-1622	1738
Guatemala	Santo Tomás	15 junio 1625	1676
Santafé de Bogotá	Del Rosario	Julio 1625	1824

Fuente: E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017.

Como se adelantó, la primera universidad abierta con base en los citados instrumentos fue la dominica de Chile, en agosto de 1622 (bula de 1619); sus normas se conservan. Al mes siguiente, en Quito, se inauguró una jesuítica (bula de 1621, cédula de 1622); hubo pa-

19 Nota de J. T. Medina, *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe*, 1905, vol. 1, pp. ccxxvii-ccxl.

20 D. de Esquivel, *Noticias cronológicas de la gran ciudad del Cuzco*, 1980, vol. 1, p. 49. La obra, basada en las actas del cabildo secular, omite señalar que la Universidad de Lima vetó los privilegios y logró cerrarla. Un nuevo intento, en 1649, también fracasó, hasta que su apertura solemne y definitiva se realizó en 1652. Véase E. González, *El poder de las letras...*, vi, 13, pp. 456 y ss.

21 Dominicos y jesuitas abrieron universidades también en Manila, pero aquí se dejan de lado.

seo solemne, pero al parecer se perdieron sus estatutos²² y autos de inauguración; se ignora, por tanto, qué atributos pretendió ejercer: ¿los de una universidad en toda forma?

CUADRO 3

Universidades jesuíticas según bula de 1621 y cédula de 1622

Ciudad	Colegio	Inauguración	Extinción
Quito	San Ignacio	15-09-1622	1767, secularizada*
Cuzco	San Bernardo	06-02-1623**	1767
Córdoba	Máximo	17-03-1623	1767, pasa a orden franciscana***
Santafé de Bogotá	San F. Javier	13-06-1623	1767
Santiago de Chile	San Miguel	Ca. 1623	1738
Charcas	Santiago	27-03-1624	1767, secularizada****
Mérida de Yucatán	San F. Javier	23-11-1624	1767
Guatemala	San Lucas	22-12-1640	1676

Fuente: E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017.

Notas: *Pasó al colegio seminario de san Luis. **Fue cerrada de inmediato, reabrió en 1649 y, tras otro lapso, reabrió de 1652 a la expulsión de los jesuitas. *** En 1808 fue secularizada. ****Pasó a control de la audiencia y el arzobispo.

Desde un principio, pues, hubo dos corrientes: por un lado, la de quienes alegaron que la bula y la cédula creaban universidades en el pleno sentido de la palabra; por otro y en contraste, diversas autoridades y algunos frailes veían en los privilegios tan sólo una licencia para graduar, un paliativo que beneficiaría, precisamente, a los estudiantes que residían lejos de una universidad. ¿De qué modo los textos normativos reflejan esas opiniones contrastadas?

El privilegio permitía fundar universidades

La primera opinión la promovió y practicó —por así decir— el jesuita Juan Frías Herrán, provincial del Perú ya en 1622. Apenas recibir en Lima la confirmación de los despachos, inauguró formalmente en Cuzco la de San Ignacio, en febrero de 1623, con desfile, emblemas y título de universidad. Se desconocen los autos de creación, pero sus constituciones, del propio 1623, están publicadas y permiten ver con

22 Los dos manuscritos latinos conservados en el aguce, que se anuncian como constituciones de San Gregorio, son en realidad papeles muy distintos. Véase E. González, *El poder de las letras...*, ix, 10.1.

claridad el modelo propuesto por Frías.²³ Es más, al siguiente año, él mismo ordenó su aplicación también en Charcas, cuya universidad fundó en marzo de 1624. En este caso conocemos mejor las circunstancias. Justo por tratarse del mismo actor y autor, y del mismo texto constitucional, lo ocurrido en la segunda ciudad permite inferir lo que sucedería en la primera.

En efecto, a su paso por Charcas como visitador y provincial, el padre Frías optó por dar vida a la universidad de San Francisco Javier. Apenas en 1621 se había fundado en la ciudad el colegio de Santiago, donde los jesuitas residían y enseñaban; y en 1623, San Juan, un colegio “de estudiantes”, es decir, residencia o convictorio. Ambos institutos, aunque recientes, estaban funcionando. A más de las lecciones de gramática en Santiago, el 18 de octubre de 1623 comenzaron las de artes. El jesuita, luego de tratar con las diversas autoridades y mostrar los instrumentos legales, el 27 de marzo de 1624, declaró que:

usando de la autoridad que nos está conferida por la bula apostólica y privilegio real [...], con las provisiones de los señores virreyes y decreto de la real audiencia; y usando así mismo de la facultad de mi oficio, erijo, establezco y fundo, en [...] nuestro colegio de Santiago de esta ciudad de La Plata, la dicha universidad y estudios.²⁴

En la *Patente de fundación* Frías definió varios asuntos relativos a la naciente universidad. En primer lugar, designó como su rector, en todo tiempo, a quien lo fuere del colegio; y canciller, al prefecto de

23 Las incorporó R. Vargas en *Historia del Colegio y Universidad de San Ignacio de Loyola en la Universidad del Cuzco*, 1948, pp. 197-216, sin indicar procedencia. Carecen de noticia de su fecha y autor, pero corresponden a 1623 en la medida que el mismo Frías las introdujo en Charcas en marzo de 1624, con adecuaciones mínimas. El editor suprimió, en las constituciones 22-24, el texto latino de las fórmulas para juramentos y para los títulos de los tres grados en artes y en teología.

24 L. Paz, *La Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de la capital de los Charcas. Apuntes para su historia*, 1914. Así lo declaró Frías en el auto de erección de la Universidad de Charcas, un año después, p. 134, editado en pp. 133-139. Como se sabe, la actual ciudad de Sucre, Bolivia, fue conocida durante la colonia como La Plata, Chuquisaca o Charcas; el último nombre se extendía a la región y a la audiencia.

estudios. A la vez, sabedor de que el curso de artes había empezado apenas seis meses antes, erigió dos cátedras de gramática, una de artes, tres de teología y una de lengua aimara, y nombró a los respectivos lectores. Sin duda era consciente de que se trataba, en cierta medida, de designaciones virtuales, pues para iniciar la teología se debía esperar a que los primeros cursantes de artes concluyeran su ciclo. Nombró a un notario seglar,²⁵ y mandó al rector designar a los otros oficiales. Ordenó, además, llevar archivo, crear “un sello particular para sellar los títulos de los grados”, y guardar unas constituciones “que dejo hechas y ordenadas en cuaderno aparte”. Sólo él firmó el acta, le estampó “el sello de mi oficio”, y el notario la certificó.

Un cotejo del “cuaderno” dado para Cuzco en 1623, y el de Charcas, del año siguiente, revela que contienen el mismo texto, con adecuaciones mínimas aunque significativas. Frías intituló al primero “Constituciones y reglas de la Universidad de San Ignacio de Loyola, fundada en el colegio de la Compañía de Jesús de la Transfiguración del Cuzco”; y al otro, “Constituciones y reglas para la Universidad de San Francisco Xavier de La Plata, fundada en el colegio de la Compañía de Jesús de La Plata”.²⁶ Según un resumen de las segundas, de 1682, la normativa comprende

las reglas relativas al rector, prefecto y secretario; á los doctores: lo tocante á las cátedras y matrículas, á las horas de leer y ejercicios literarios, á los asuetos y fiestas; cursos para los grados; grados de bachiller y maestro en artes: de licenciado y doctor en teología. Otras constituciones en orden á los asientos, á la educación de los estudiantes y á las corporaciones; reglas del oficio de receptor y de los bedeles. Termina en la constitución 29, que trata del teatro.²⁷

25 En la medida que las órdenes estaban exentas de la jurisdicción secular, no podían expedir autos de carácter público. Por lo mismo, el único seglar que solían admitir en sus universidades era el notario; unas veces su autoridad tenía carácter apostólico, otras, secular. En Charcas el designado fue el escribano del ayuntamiento. *Ibid.*, pp. 137-138.

26 Una copia oficial del siglo xviii se localiza en Sucre, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (abnb), Fondo Universidad, U-39. Las editó V. Abecia, *Historia de Chuquisaca. Con una monografía contemporánea por Nicanor Mallo y Faustino Suárez...*, 1939, pp. 222-245.

27 L. Paz, *La Universidad Mayor...*, p. 131.

En ellas, si bien el legislador remite varias veces a las *Reglas* de la Compañía,²⁸ adopta, en lo general, el orden de las *Constituciones* limeñas, impresas en 1602 (“escritas de molde”), y las cita expresamente dos veces. En la tocante a los grados de bachiller (constitución 15.5), declara: “el modo de celebrar estos actos sea conforme al uso de la Universidad de Lima”. En la citada *Patente de la fundación* fue más explícito, pues mencionó el “cuaderno aparte” con las constituciones que normarían a la incipiente universidad, y declaró:

Y en los casos y cosas que no estuvieren contenidas, decididas y declaradas en ellas, se ha de recurrir a las constituciones de la universidad de Lima [...] para que se esté y pase por ellas en lo que no fueren contrarias a las que yo dejé escritas y ordenadas.²⁹

Sin embargo, en las constituciones dictadas para Cuzco y para Charcas, Frías se deslindó con cuidado de toda norma limeña de carácter corporativo. Por lo mismo, en ambas destacó el omnímodo poder de la orden y de su brazo ejecutivo, el rector, cuya designación competía sólo al provincial. No admitió excepciones ni matices: el rector tenía “absolutamente el gobierno de la dicha universidad” (constitución 2); por lo mismo, omitió hablar de consiliarios y de elecciones. Contempló apenas una suerte de claustro de doctores para asuntos especiales, pero sin periodicidad, y lo citaría en exclusiva el rector (constitución 2). Con respecto a las cátedras (constitución 10.1), en el texto cuzqueño, Frías se limitó a enlistar las siete que mandaba fundar. En el de Charcas añadió una precisión notable: “estas Cátedras leerán las personas de la Compañía que el Padre Provincial señalará conforme a nuestras constituciones”. Negaba, pues, toda opción a seculares, y el recurso a oposiciones. Es más, para evaluar la suficiencia de los estudiantes los únicos jueces serían el rector y el prefecto de estudios: ellos “tan solamente tiene[n] la facultad para dar la aprobación de los grados [...] sin que en esto se pueda entremeter doctor o maestro alguno” (constitución 4).

28 Entre tantas ediciones, *Regulae Societatis Iesu*, 1607.

29 L. Paz, *La Universidad Mayor...*, p. 137.

Como se dijo, las universidades reales eran, en lo jurídico y en la práctica, corporaciones de doctores; en contraste, las normas de Frías proponían una universidad sin corporación: una suerte de Lima, pero sin Lima. De sus normas tomaba tan sólo lo relativo a los grados, lo que no cuestionara el omnímodo control de la orden.³⁰

Así pues, a pesar de sus medidas para cerrar la puerta a toda actividad corporativa en las dos universidades que fundó para su orden, el padre Frías, con base en licencias reales y pontificias tan restringidas, nombró bedeles que desfilaran con sus mazas, dio sello y permitió incorporar doctores externos. Refiriéndose a un caso parecido, el de Bogotá, el presidente de la audiencia escribía, el propio año de 1623, que la compañía había comenzado a graduar en la ciudad; pero, además, había “extendido el breve de su Santidad”, pues también incorporó grados, nombró bedeles, “y en algunas de sus constituciones ordenan fundar universidad”. En opinión de la audiencia, sin embargo,

en esta ciudad y provincia no es necesaria por ahora universidad formada, que es muy corto el reino y el haber de vuestra Majestad, y que cuando sea necesaria no conviene fundarla en colegio de religión, porque sus facultades son [sólo] de artes y teología, para las cuales y las demás, es bien haya libres oposiciones de otros religiosos y de seculares, [y] que sea todo a cargo de V. Majestad como Rey y señor y único patrón.³¹

Algo semejante opinó, medio siglo antes, el virrey peruano Francisco de Toledo. Al cuestionar que la universidad funcionase en el convento dominicano de Lima, dijo: “no conuiene que Vuestra Majestad mande que se funden en [*sic*] estas Universidades en monesterios de religiosos”. Primero, enseñar leyes y medicina los distraería de “su profesión”. Además, “para las mismas Vniuersidades es más autoridad estar por sí, y no arrimadas al amparo de ningún moneasterio”. Aseguró que no había tal en España ni “en ningún lugar del

30 En este mismo volumen, G. P. Brizzi destaca, como característica central del modelo jesuita de educación, el fuerte centralismo y el abandono del modelo corporativo de universidad.

31 El texto, de 30 de junio de 1623, en G. Hernández, *Documentos...*, vol. 1, pp. 145-148.

mundo”.³² Y en otra misiva desaprobó a los rectores frailes; el cargo debía recaer en un “lego, questé debaxo de la jurisdiccion rreal y que sean uisitados con autoridad de vuestra magestad”.³³

En otras palabras, y en esto coincidían los gobernantes de Lima y Bogotá, permitir la gestión de universidades al clero regular era dejar instrumentos de tanta importancia social y política desligados de la jurisdicción real. De ahí la necesidad de no “extender” los breves pontificios. Si una institución de regulares asumía a plenitud el título de universidad, evadía el control regio en razón de los fueros y exenciones de los religiosos; además, iba a depender en lo económico de lo que ellos quisieran adjudicarle, y sería del todo gobernada al arbitrio de autoridades ajenas a la corporación, y en razón de los intereses de los regulares.

A lo anterior se sumaba que la enseñanza del derecho civil y canónico, las facultades más solicitadas en las ciudades, sólo se podía introducir, como evidenció el ejemplo de los jesuitas de Bogotá, si la orden aceptaba secularizar fondos para subsidiarlas, y que los lectores fuesen seculares, asalariados y seleccionados por oposición. En tales casos, ese importante sector de la universidad dejaba de pertenecer al clero regular.

Quienes desaprobaban a esas instituciones *sui generis* con fundamento legal tan endeble, de inmediato se hicieron oír. No sólo merecieron críticas del presidente de la audiencia de Bogotá, en 1623, por la *extensión* de las licencias operada por la compañía. El mismo año, en Lima, al parecer a pedido de la universidad real, empezaron los debates. El archivo de Cuzco guarda el voto de un Christóval García Yáñez, emitido en Lima el 1 de noviembre de 1623, acerca de “el punto de si es universidad lo que instituye la Compañía en virtud del privilegio de su Santidad de Gregorio XV y de la cédula del rey nuestro señor”.³⁴ Con profusas citas del derecho canónico,

32 Cuzco, 25 de marzo de 1571, R. Levillier (ed.), *Gobernantes del Perú. Cartas y papeles, documentos del Archivo de Indias*, 1921, iii, p. 522.

33 Cuzco, 1 de marzo de 1572, R. Levillier (ed.), *Gobernantes del Perú...*, iv, p. 122.

34 “Documentos sobre la Universidad del Cuzco”, *Revista del Archivo Histórico del Cuzco*, 1951, p. 320. El original, en Archivo Regional de Cuzco (arc), fondo Colegio de Ciencias, leg. 50 (a veces se lo cita como 51 o 52).

alegó que sí, pues los papas tenían autoridad para crear universidades. Sin embargo, García eludió la cuestión de fondo: si la licencia para graduar, cuya validez nadie cuestionaba, implicaba en sí misma la erección de un número indefinido de universidades. El provincial jesuita del Paraguay, sin duda al tanto del alboroto generado en la capital del virreinato, escribió al frente de las *ordenaciones* —no las llama constituciones— de Córdoba: “no demos a nuestros estudios nombre de Universidad, ni tomemos armas propias, mazas y Pendon como ellas, ni pretendamos ningun genero de jurisdiccion sobre los estudiantes” (núm. 1).³⁵

San Marcos actuó con notable rapidez, y obtuvo del rey, el 7 de septiembre de 1624, una cédula que restringía la aplicación de la bula a los colegios jesuíticos de Chile, Bogotá y Manila.³⁶ Se ordenó a las autoridades cuzqueñas que se “removiese y quitase” la universidad, y sus puertas cerraron hasta 1649. Ese año, tras una breve “restitución”, volvió a ser suspendida, y sólo en 1652 logró su definitiva reapertura, con nuevas normas, mucho más breves que las de 1623, y suscritas como “Advertencias en torno a entablar bien, las cosas de la Universidad del Cuzco”.³⁷ La palabra universidad apenas si aparece en el cuerpo del texto, que se limita a unos 25 párrafos centrados en cursos, grados, colegiales del victorioso de San Bernardo e incorporaciones.

En cuanto a Charcas, todo indica que su universidad cerró por un tiempo; al menos, que San Marcos lo pretendió. La cédula de 1624 quitó licencia al colegio para seguir usando del breve de 1619, y se pasó a pleito, como prueban unos autos de la “Universidad [de San Marcos] contra el arzobispo y cabildo de Charcas sobre suprimir esa universidad. 1630”, citados en un inventario del archivo limeño de 1873; pero éste se perdió en la guerra del Pacífico.³⁸ Las normas de Frías siguieron vigentes, pero los visitadores limaron en

35 *Constituciones de la Universidad de Córdoba...*, p. 85.

36 R. Vargas (ed.), *Historia del Colegio...*, p. xvi.

37 arc, fondo Colegio de Ciencias, legajo 50, editadas en “Documentos sobre la Universidad del Cuzco”, pp. 324-334; también ahí los autos sobre la reapertura fugaz de 1649.

38 Como se sabe, el archivo limeño pereció en la guerra contra Chile, “Inventario” del secretario Mariano Torres, 1873. Publicado, anónimo, en *Anales Universitarios del Perú*, 1877, entrada 4.

parte los puntos más ásperos. Así, el padre Andrés de Rada mandó admitir a doctores seculares en los exámenes de grados, “porque es costumbre de las Universidades, y lo tienen así ordenado los Padres Provinciales, y [su exclusión] cede en honor y crédito de la misma Universidad”.³⁹

El privilegio se limita a permitir grados en artes y teología

Las audaces medidas del provincial Juan de Frías para erigir universidades con base en las cartas reales y pontificias, pero apelando a “la facultad de mi oficio”, chocaron de frente con las autoridades y con la real de Lima. Provocaron la clausura de Cuzco, por 30 años, y pudo haber ocurrido lo propio con Charcas. En adelante, se obró con más cautela, y las normas se limitaron a regular los cursos necesarios para los grados y los ritos por seguir. El citado padre Oñate, primer legislador de Córdoba, recomendó “que llevemos grandísima atención a que ninguna Universidad con razon se pueda ofender de el usso de tan singular preuilexio [...]; sin duda se nos quitaria, si en el usso del no tuviesemos la modestia y prudencia q conviene”.⁴⁰

Por lo demás, tanto los colegios jesuitas como los estudios de dominicos y agustinos tenían normas propias, dictadas por las constituciones de sus órdenes y, al menos en principio, tenían vedado apartarse de ellas. En consecuencia, ensayar un código con la amplitud del de Frías, a más de suscitar revuelo, podía resultar redundante —y tal vez colisionar— con las regulaciones vigentes de cada religión. Surgieran o no suspicacias, bastaba con definir la “Forma para conferir los grados y los actos que han de preceder para ellos”,⁴¹ según el sobrio epígrafe de los dominicos chilenos en 1622.

Ello explica en parte la gran brevedad de las normas derivadas de las bulas de 1619 y 1621, sobre todo comparadas con la extensión de algunas generadas por universidades reales. Las 120 fojas

39 V. Abecia, *Historia de Chuquisaca...*, p. 246. Está firmada la *Visita*, pero sin fecha.

40 *Constituciones de la Universidad de Córdoba...*, p. 86.

41 Manuscrito del Archivo Patrimonial..., s.n.f.

manuscritas de las constituciones mexicanas de Palafox (1645) contrastan con las que ocupan las dominicas de Santiago de Chile en 1622: apenas las fojas 2-4 del “Libro de la universidad y estudio general”. Las del padre Frías para Charcas, de 1624, las más extensas de las conocidas para este primer periodo, requirieron 15.

Un repaso a la “Forma para conferir los grados y los actos que han de preceder para ellos” confirma que norma los requisitos y ceremonias para graduar de bachiller, licenciado y maestro en artes, y doctor en teología; además, declara cómo redactar las fórmulas de las patentes, es decir, los certificados. Por último, indica el color de las borlas de las cinco facultades, sin importar que los privilegios sólo comprendían grados en artes y teología.⁴² Por lo demás, resulta del mayor interés la noticia sobre su elaboración. El 26 de agosto de 1622, a una semana del inicio, el prior convocó a “Consejo” a los “Padres Maestros” del convento, al regente de estudios y a los catedráticos, a “conferir sobre la forma necesaria y conveniente” para conceder los grados “desta universidad”. El término “rector” está ausente y sólo se habla del prior. Los asistentes pusieron “los ojos, con maduro acuerdo y prudente consideración, en los Estatutos, Leyes y forma acostumbrada que se tienen en las Universidades de nuestra sagrada Religión”. De ese modo, “determinaron por ley inviolable y estatuto indispensable” los acuerdos que un epígrafe posterior, intituló “Constituciones al exemplo de las demás universidades de la Religión para el buen régimen desta y registro de sus graduados”.⁴³ Incluso las normas específicas para los grados se establecían, según el texto, en razón de los usos de la orden. Por lo demás, se da por hecho que se trata de una universidad, pero está ausente toda referencia a emblemas como pendón, mazas, sellos, etcétera. Ni siquiera se designa a un secretario, ni se habla de paseos solemnes para los grados mayores.

42 *Ibid.*

43 Al formarse el “Libro de la universidad...”, al parecer en la década que siguió a 1630, se añadió el nuevo epígrafe en la portada, ajena al texto mismo, que empieza en la foja 2. Manuscrito del Archivo Patrimonial..., s.n.f.

Otro ejemplo temprano lo aporta Córdoba, en la actual Argentina. Su universidad se asentó en el preexistente colegio máximo de la compañía de Jesús de la provincia del Paraguay, a tono con las multicitadas cartas de 1621 y 1622. Tanto las actas del cabildo municipal como el archivo universitario recogen los pormenores de su inicio.⁴⁴ En 1622, al llegar los despachos, en el colegio máximo ya se leía gramática, retórica, filosofía y teología a unos 80 cursantes, entre novicios y seglares. Los dominicos, con base en su bula de 1619 para el mismo efecto, quisieron frenar a la compañía, la cual ganó el apoyo de la ciudad y los estudiantes. Asentada la universidad en el máximo, los primeros grados se dieron el 17 de marzo de 1623, cuando un grupo de cursantes se dirigió a la hoy desaparecida villa del Esteco, donde el obispo de Tucumán los borló.⁴⁵ En esa coyuntura, y con la sombra de los conflictos surgidos ese mismo año, el provincial redactó las “Ordenaciones [...] del régimen que parece combendrá que aya en nuestros estudios para dar los grados”, en escasas seis fojas.⁴⁶

En un prefacio, y en 37 apartados, Oñate mandó primero, como se dijo, no adoptar “nombre de Universidad”, ni sus emblemas (núm. 1). En los siguientes títulos reflexionó sobre el sentido de cada grado y enunció los requisitos. Su texto describe con gran puntualidad los actos académicos necesarios para ganar cada borla, como las conclusiones llamadas “ignacianas”, previas al doctorado en teología (núm. 18). Remite a los mismos asuntos de los dominicos chilenos, y cita más de una vez las constituciones de la compañía y las limeñas, pero su exposición es muy precisa. Habla con la autoridad de un

44 J. Gracia, *Los jesuitas en Córdoba. Desde la Colonia hasta la Segunda Guerra Mundial*, 2006, t. 1, pp. 341-365; P. Bustos, “La fundación de la Universidad de Córdoba”, *Revista de la Junta Provincial de Historia de Córdoba*, 2014, en particular, pp. 83-88.

45 *Constituciones de la Universidad de Córdoba...*, pp. 191 y 196. Un panorama de los inicios de la provincia jesuítica, en J. Gracia, *Los jesuitas en Córdoba...*, t. 1; E. González y V. Gutiérrez, “Estudiantes y graduados en Córdoba del Tucumán. Fuentes y avances de investigación (1670-1854)”, en J. Correa (coord.), *Matrícula y lecciones. XI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, 2012, vol. 1, pp. 431-456.

46 Sin fecha, pero el provincial Pedro de Oñate, su autor, fue depuesto del provincialato el mismo 1623, o en 1624: M. M. Morales (ed.), *A mis manos han llegado. Cartas de los padres generales a la antigua provincia del Paraguay (1608-1639)*, 2005, p. 88, nota a, y p. 338, nota e. Las ordenaciones fueron editadas en *Constituciones de la Universidad de Córdoba...*, pp. 83-97.

provincial, y en ningún lugar alude a que sus normas procedan de deliberación colegiada. Como en Cuzco y Charcas, y sin duda por las mismas razones, manda que el secretario sea laico⁴⁷ y precisa los libros que ha de llevar. Por lo demás, si en el preámbulo mandaba omitir el título de universidad, no tuvo empacho en ordenar que los grados se celebraran con desfile público.

Los demás estatutos de la segunda década del siglo xvii, fundados en las bulas de 1619 y 1621, revisten características análogas a las aquí apuntadas; al menos los localizados, cuya lista se incluye en el apéndice de este capítulo. Ni siquiera hay gran diferencia entre los de las distintas órdenes, como se vio. Es más, un estudio atento revelará si los de 1625 para la Universidad de Santo Tomás, de Bogotá, recogen pasajes de los dictados el año anterior por los jesuitas para San Francisco Javier.

En todos los casos se trata de regulaciones redactadas al calor del entusiasmo por los beneficios que se esperaba recibir de los privilegios, y no derivan de experiencia previa. Por lo mismo, es difícil saber cuántas se aplicaron y en qué medida. Las de Cuzco se abandonaron por fuerza al cerrar la primera universidad, hacia 1624. Las de Sucre, copia de ellas, ¿tuvieron mejor suerte? La memoria de que la Tomista de Bogotá se dictó normas en 1625 se perdió hasta tal grado que los frailes, al ser interrogados en 1767 por sus constituciones, declararon “que no las había”.⁴⁸ En su visita a Córdoba, en 1664, el padre Rada halló un inmenso desorden en el manejo de los papeles, y él mismo puso en marcha una reconfiguración del archivo, a más de dictar nuevos estatutos, en gran medida copia de los realizados por Frías para Cuzco y Charcas en 1623 y 1624.⁴⁹ Quien espigue en los testimonios aislados de las restantes universidades en

47 Véase nota 25.

48 Un resumen de la cuestión, en J. A. Salazar, *Los estudios eclesiósticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, 1946, pp. 582-586; el autor no conoció las de 1625.

49 M. P. González, “Estudio comparativo de las constituciones de la Universidad de Charcas y de la Universidad de Córdoba”, en *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 1996, pp. 615-623. La autora advirtió la dependencia de los estatutos cordobeses del padre Andrés de Rada (1664) y los del padre Frías para Charcas (1624); el parentesco llega más lejos: ambos se basaron en los del propio Frías para Cuzco (1623).

torno a su normativa escrita, hallará sin duda evidencias de una aplicación poco rigurosa.

Casi todos los estatutos conservados en torno a las universidades de regulares en este primer periodo están publicados, al menos en parte. En ningún caso se trata de edición crítica y con frecuencia se omiten pasajes enteros. Más aún, suelen faltar los autos con las aprobaciones de las autoridades, que a veces contienen noticias de primera importancia acerca de su redacción o promulgación. Por lo demás, están dispersos en media docena de países, impresos casi siempre en publicaciones de alcance muy local, hace más de medio siglo. Todo sumado, el acceso a cada uno suele ser muy difícil. Valdría la pena emprender su edición conjunta, en especial porque se ha identificado la ubicación de casi todos los manuscritos originales y sería plausible editarlos con criterios homogéneos. Esto sin contar la utilidad que resultaría de su estudio comparado.

OTRAS UNIVERSIDADES DE REGULARES

La diversidad de circunstancias que llevaron a erigir instituciones universitarias de las órdenes religiosas con base en instrumentos legales distintos de las bulas de 1619 y 1621, obliga a dedicarles un estudio posterior, sobre todo por el carácter más complejo de sus estatutos, en particular los del siglo XVIII.

La Compañía de Jesús, si bien hizo varios ensayos con posterioridad a 1622, sólo pudo consolidar a la Universidad de Santiago de la Paz, en Santo Domingo, en 1747. Por lo demás, su vida fue corta, pues desapareció en definitiva con la expulsión, 20 años después.⁵⁰

La orden dominica, en cambio, y con base en diversos instrumentos, erigió cuatro más. En primer lugar, su universidad en Santo Domingo, en La Española, mediante una bula de 1538. Su existencia fue precaria en todo tiempo y sus primeros estatutos se aprobaron apenas —y ello por presión real— en 1754.⁵¹

50 E. González, *El poder de las letras...*, IV, 3.

51 *Ibid.*, iv, 3.

En 1551 los predicadores de Lima obtuvieron una cédula para erigir universidad en su convento. A causa de las guerras civiles, el proceso fundacional se habría demorado hasta 1557. Antes de consolidarse y de que formara estatutos, el virrey Toledo “despojó” de ella a la orden, entre los años 1570 y 1578; de ese modo dio lugar a la Universidad Real de San Marcos.

En Quito los predicadores intentaron, sin éxito, aplicar la bula de 1619 para abrir universidad propia. En la segunda mitad del siglo, a pesar de una encarnizada oposición de los jesuitas, los frailes lograron crear el colegio de San Fernando, para el que dotaron más de una docena de cátedras de las cinco facultades. En 1688 la orden incorporó en él la Universidad de Santo Tomás. Los estatutos del colegio se publicaron en 1694, pero no los universitarios, sin duda para no levantar más polvareda con la compañía.⁵²

Por último, la misma orden inauguró la Universidad de San Jerónimo en La Habana, en su convento de San Juan de Letrán, el 5 de enero de 1718. El impreso con la real aprobación y las constituciones se guarda en el Archivo Central de la Universidad de La Habana; contiene, a tinta, la firma original del monarca y las de los secretarios. Las normas se reimprimieron en 1833, año de la muerte de Fernando VII, tal vez con la esperanza de conjurar los grandes cambios que se presumían. En efecto, en 1842 la institución fue secularizada y los frailes debieron abandonar su convento.⁵³

La orden agustina también abrió universidades en el Nuevo Mundo, en Quito (1603) y Bogotá (1697); de la primera conocemos unas constituciones sin fecha,⁵⁴ de la segunda ignoramos casi todo.

52 *Ibid.*, v, 10.

53 *Ibid.*, v, 7.

54 *Ibid.*, v, 10.

Dominicas

1. Universidad del Rosario, en el convento de ese nombre, Santiago de Chile. Inauguración, 19 de agosto de 1622. “Forma para conferir los grados y los actos que han de preceder para ellos”, 26 de agosto de 1622, en el “Libro de la universidad”, manuscrito del Archivo Patrimonial del Convento Recoleta Dominica de los Padres Dominicos de Santiago de Chile, sin clasificación, ff. 2-6. Edición parcial en R. Ramírez, *Los dominicos en Chile y la primera universidad*, 1979, *passim*.

2. Guatemala. Se carece de noticias acerca de estatutos de la Universidad de Santo Tomás, inaugurada el 5 de junio de 1625 y cuya licencia caducó al crearse la Real Universidad de San Carlos en 1676.

3. Universidad de Santo Tomás, Convento del Rosario, Bogotá. Inauguración, 8 de julio de 1625. “Estatutos que se han de guardar para dar los grados a los que hubieren estudiado en el colegio y estudio de la orden de predicadores de esta ciudad de Santa Fe, conforme a la bula de su santidad Paulo V, de feliz memoria, y a la real cédula de su magestad católica del rey nuestro señor Felipe IV”, aprobados por auto del arzobispo el 8 de julio de 1625. Bogotá, Archivo de la Provincia de San Luis Bertrán de la Orden de Predicadores. San Antonino, Colegios y Universidades, 06, 92-41, ff. 0002-0023 (paginación original: ff. 103-124). Publicados, sin los autos, en J. M. Arévalo, O.P., “La Universidad Tomista de Santafé de Bogotá (noticias y documentos)”, en *Universidad de Santo Tomás*, vol. I, núm. 2, 1968, pp. 117-128; vol. I, núm. 3, 1968, pp. 107-120; vol. IV, núm. 11 (1971), pp. 369-391; reimpresión parcial en G. Hernández (ed.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, 1973, vol. 2, pp. 409-417; por tercera vez, en *Universidad Santo Tomás. 400 años*, Bogotá, Universidad Santo Tomás, 1980, pp. 203-250.

Jesuitas

1. Quito. San Gregorio, fundada el 15 de septiembre de 1622 en el colegio de San Ignacio; debió de tener estatutos, pero ignoramos su carácter y fecha. El llamado “Libro de oro”, iniciado en 1651, anuncia en su portada manuscrita original la transcripción de sus *reglas y constituciones*, pero, aunque el volumen está completo, no se incorporaron. Se halla en el Archivo General de la Universidad Central del Ecuador. Véase E. González, *El poder de las letras*, IX, 10.1, entrada [1]*.

2. Cuzco. San Ignacio, inaugurada el 6 de febrero de 1623. Rubén Vargas Ugarte publicó las “Constituciones y reglas de la Universidad de San Ignacio de Loyola, fundada en el colegio de la compañía de Jesús de la Transfiguración del Cuzco”, en *Historia del Colegio y Universidad de San Ignacio de Loyola en la Universidad del Cuzco*, 1948, pp. 197-216, pero no indicó procedencia. Carecen de datos sobre su fecha y autor, pero se hicieron en 1623, pues el mismo Frías las introdujo en Charcas en marzo de 1624, con ajustes mínimos. El editor omitió el texto latino de las fórmulas para juramentos y para los títulos correspondientes a los tres grados en artes y en teología; consts. 22-24.

3. Córdoba. Fundada en el Colegio Máximo, sus estudiantes empezaron a graduarse el 17 de marzo de 1623. El padre Pedro de Oñate, provincial del Paraguay, dictó casi de inmediato Las “Ordenaciones del régimen que parece combendrá que aya en nuestros estudios para dar los grados conforme a la bula de Su sanctidad”. Una copia se envió a Roma; se halla en el Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Paraguay 12, ff. 147-155, y fueron editadas en *Constituciones de la Universidad de Córdoba*, 1944, pp. 83-97.

4. Santiago de Chile. Por los conflictos surgidos de inmediato con los dominicos, parece que el Colegio de San Miguel de Chile tomó posesión de los privilegios en 1623. Hasta hoy se desconocen por entero las actas inaugurales y los estatutos.

5. Bogotá. San Francisco Javier, inaugurada el 13 de junio de 1623, en el Colegio Máximo de Bogotá. No se tenía siquiera noticia de la “Fórmula de graduar los estudiantes que cursaren en el Colle-

gio de la Compañía de Jhesús de Sancta Fee conforme a la bula de nuestro mui sancto padre Gregorio XV y la cédula real de su magestad Phelippe Quarto de ese nombre, recevida y obedecida de esta Real Audientia del nuebo reyno de Granada” [1623], Roma, ARSI, México, 17, ff., 217-221v. Editada por R. Patrón, *La Universidad de Mérida de Yucatán. Relación de los actos y fiestas de fundación en 1624*, 2013, pp. 167-191. En 1625 Mérida las adoptó y disminuyó las cuotas por los grados. Una copia de la nueva versión pasó a Roma hacia 1624; ahí aparecieron hace poco.

6. Charcas. San Francisco Javier, erigida en el Colegio de Santiago de Charcas, el 27 de marzo de 1624. Como las de Cuzco, las ordenó el padre Juan Frías y las copian casi por entero: “Constituciones y reglas de la Universidad de San Francisco Xavier, fundada en el Colexio de la compañía de Jesús de La Plata, año de mil seiscientos veinte y quatro”, en Sucre, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (ABNB), Fondo Universidad, U-39, ff. 94-109. El original se perdió, pero existe una copia oficial de 1769. Las editó V. Abecia, en *Historia de Chuquisaca...*, 1939, pp. 222-245. Su complemento obligado es la “Patente de la fundación y erección de la universidad”, U-39, ff. 78-82v, editada por L. Paz, *La Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier...*, 1914, pp. 133-139. También, V. Abecia, *Historia de Chuquisaca...*, pp. 184-189.

7. Mérida. La Universidad de San Francisco Javier se inauguró en el colegio del mismo nombre, el 23 de noviembre de 1624. Desde su inauguración adoptó como propios los estatutos de Bogotá (véase entrada 5).

8. Guatemala. Hubo constantes pugnas con los dominicos, al menos desde 1623. En 1625 el obispo dio posesión del breve de Gregorio XV, y se habló de “ordenar algunos estatutos y constituciones”, desconocidos, si los hubo. Por fin, la Universidad de San Lucas abrió el 22 de diciembre de 1640, cuando ya había vencido la bula inicial, pero estaba vigente la de Urbano VIII, de 1635. Sus normas sólo se editaron en 1669, con el muy probable fin de frenar el irreversible proceso de erección de la Universidad Real de San Carlos (1676). Sólo se sabe de un pliego con el prefacio y parte de la primera constitución: Sevilla, Archivo General de Indias, Audiencia

de Guatemala, 373, ff. 204-207v. Carmelo Sáenz de Santamaría editó el pliego en facsímil en su *Historia de la educación jesuítica* (entre pp. 112 y 113) sin dar procedencia. A. Álvarez estudió el asunto en *Patronazgo y educación. Los proyectos de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala (1619-1687)*, 2014, pp.126-130.

REFERENCIAS

Abecia, Valentín, *Historia de Chuquisaca. Con una monografía contemporánea por Nicanor Mallo y Faustino Suárez. Publicación auspiciada por el Comité del 3er Centenario de la fundación de La Plata, hoy Sucre*, Sucre, Charcas, 1939.

Álvarez Sánchez, Adriana, *Patronazgo y educación. Los proyectos de la Real Universidad de San Carlos de Guatemala (1619-1687)*, México, UNAM, 2014.

Arévalo Claro, José María, O.P., “La Universidad Tomista de Santafé de Bogotá (noticias y documentos)”, *Universidad de Santo Tomás*, vol. 1, núm. 2, 1968 (separata de la revista, 12 pp.).

Bustos, Prudencio, “La fundación de la Universidad de Córdoba”, *Revista de la Junta Provincial de Historia de Córdoba*, núm. 27, 2014, pp. 77-89.

Constituciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, Imprenta de la Universidad, 1944 (con introducción de Enrique Martínez Paz).

De Palafox, Juan, *Constituciones para la Real Universidad de México (1645)*, ed. crítica, estudio e índices por Enrique González González y Víctor Gutiérrez Rodríguez, México, UNAM, 2018.

“Documentos sobre la Universidad del Cuzco”, *Revista del Archivo Histórico del Cuzco*, núm. 2, 1951, pp. 320-358.

Eguiguren, Luis Antonio, *Historia de la universidad. Tomo 1, la universidad en el siglo XVI*, 2 vols, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Imprenta Santa María, 1951.

Esquivel y Navia, Diego de, *Noticias cronológicas de la gran ciudad del Cuzco*, 2 vols., Lima, Fundación Augusto N. Wiese, 1980.

González González, Enrique, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colo-*

- nial*, con la colaboración de Víctor Gutiérrez, México, Ediciones de Educación y Cultura/ UNAM, 2017.
- González González, Enrique, “Del viejo al Nuevo Mundo: las universidades y sus modelos (ss. XVI-XX)”, en Hugo Casanova (coord.), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, México, UNAM, 2016, pp. 15-42.
- González González, Enrique, “Legislación y poderes en la universidad colonial de México (1551-1668)”, tesis de doctorado en Historia, Valencia, Universitat de València, 1990, 2 vols.
- González González, Enrique, “Una edición crítica de los estatutos y constituciones de México”, en *Claustros y estudiantes*, 2 vols., Valencia, Universitat de València, 1989, vol. 1, pp. 265-279.
- González González, Enrique y Víctor Gutiérrez, “Estudiantes y graduados en Córdoba del Tucumán. Fuentes y avances de investigación (1670-1854)”, en Jorge Correa (coord.), *Matrícula y lecciones. XI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, 2 vols., Valencia, Universitat de València, 2012, vol. 1, pp. 431-455.
- González, María de la Paz, “Estudio comparativo de las constituciones de la Universidad de Charcas y de la Universidad de Córdoba”, *Estudios de Historia Social y Económica de América*, núm. 13, 1996, pp. 615-623.
- Gracia, Juan, *Los jesuitas en Córdoba. Desde la Colonia hasta la Segunda Guerra Mundial*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, 2006, 4 tomos.
- Hernández de Alba, Guillermo (ed.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, 7 vols., Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Letras, 1969-1986.
- “Inventario del secretario Mariano Torres, realizado en 1873”, *Anales Universitarios del Perú*, vol. x, 1877, pp. 210-247.
- Levillier, Roberto (ed.), *Gobernantes del Perú. Cartas y papeles, documentos del Archivo de Indias*, Madrid, Sucesores de Rivadeneira, 1921.
- Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, 2 vols., Santiago de Chile, Sociedad Impresora y Litográfica Universo, 1928.
- Medina, José Toribio, *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe*, 2 vols., Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1905.

- Morales, Martín María (ed.), *A mis manos han llegado. Cartas de los padres generales a la antigua provincia del Paraguay (1608-1639)*, Madrid/Roma, Universidad Pontificia Comillas/IHSI, 2005.
- Palafox, Juan de, *Constituciones para la Real Universidad de México (1645)*, ed. crítica, estudio e índices por Enrique González González y Víctor Gutiérrez Rodríguez, México, UNAM/BUAP/Ediciones de Educación y Cultura, 2018.
- Paz, Luis, *La Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de la capital de los Charcas. Apuntes para su historia*, Sucre, Imprenta Bolívar, 1914.
- Patrón Sarti, Rafael, *La Universidad de Mérida de Yucatán. Relación de los actos y fiestas de fundación en 1624*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 2013.
- Ramírez, Ramón, *Los dominicos en Chile y la primera universidad*, Santiago de Chile, Universidad Técnica del Estado, 1979.
- Rodríguez Cruz, Águeda María, *Historia de las universidades hispanoamericanas: período hispánico*, 2 vols., Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973.
- Regulae Societatis Iesu*, Roma, In Collegio Romano eiusdem Societas, 1607.
- Sáenz de Santa María, Carmelo, *Historia de la educación jesuítica en Guatemala*, Madrid, Universidad Rafael Landívar/Liceo Xavier, Universidad de Deusto, 1978.
- Salazar, José Abel, *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Santo Toribio de Mogrovejo, 1946.
- Vargas Hugarte, Rubén, *Historia del Colegio y Universidad de San Ignacio de Loyola en la Universidad del Cuzco*, Lima, Compañía de Impresores y Publicidad, 1948.

COLEGIOS

Leticia Pérez Puente

IISUE-UNAM

Desde su llegada a América en 1572 la Compañía de Jesús se encargó de la administración de seminarios conciliares en diversos obispos, pues una de sus principales tareas fue la educación de los clérigos.¹ Pero, aunque los colegios tridentinos y los jesuitas tenían un mismo objetivo de formación, no eran equiparables.²

Los seminarios diseñados por el concilio de Trento (1545-1563) eran instituciones eminentemente diocesanas y episcopales. Además de educar futuros sacerdotes, fortalecían al obispo, pues en ellos éste podría criar jóvenes que le deberían su formación y lealtad, así como establecer vínculos con las familias, lo que le permitiría reafirmar su papel de guía espiritual y moral del pueblo.

Por el contrario, en los colegios jesuitas se formaban generaciones de jóvenes comprometidos con los proyectos de la orden, a quienes hacían participar en sus congregaciones y ejercicios espirituales, promover sus devociones y el amor a la compañía.³

- 1 El presente texto tuvo como punto de partida un anterior trabajo: L. Pérez, *Los cimientos de la Iglesia en la América española: los seminarios conciliares, siglo XVI*, 2017.
- 2 Diversos autores han demostrado la influencia del cardenal inglés Reginald Pole en la confección del decreto tridentino sobre los seminarios; sin embargo, el que Trento depositara en los obispos toda la autoridad, gobierno y dirección es una diferencia fundamental que indica que estamos ante una institución totalmente distinta, como podremos constatarlo. Véase C. Sánchez, *La doctrina de la Iglesia sobre seminarios, desde Trento hasta nuestros días (desarrollo y sistematización)*, 1942, pp. 22-35.
- 3 A. Rubial, "El papel de los santos jesuitas en la propaganda de la Compañía de Jesús en Nueva España", *Historia Social*, 2009, pp. 147-165.

El éxito de la propaganda jesuítica ya era evidente en América hacia finales del siglo xvi. En ese entonces la casa profesa de la ciudad de México tenía una congregación con más de 200 miembros:

nunca se ha visto en esta ciudad más concurso que el que en nuestra casa profesa hay a los más de los sermones [...] ha sido necesario poner el púlpito a la puerta de la iglesia para que de un patio anchuroso y capaz se pueda oír el sermón. Y con todo eso no alcanza a haber suficiente lugar para la gente que acude [...] para solas señoras principales que vienen con otras muchas de su calidad, ha sido ordinario haber veinte y más carrozas a nuestras puertas.⁴

Tanto o más notoria era su influencia en la sociedad limeña, pues allí el colegio jesuita San Pablo coordinaba por lo menos cinco congregaciones: una de clérigos seculares donde se reunían alrededor de 90 integrantes, algunos canónigos y racioneros de catedral; también tenía una exclusiva para seglares con 400 socios, entre ellos alcaldes, caballeros y mercaderes distinguidos; otra congregación más de negros, con alrededor de 200 miembros; la de indios, que iba creciendo día a día, y otra de estudiantes, que ofrecía actos académicos públicos a los que solían asistir los virreyes, la audiencia y lo más vistoso de la ciudad.⁵

Por ello decía Juan de Palafox, obispo de Puebla de los Ángeles, que cuando los obispos por fin se hicieron cargo de la educación de la juventud en sus diócesis, lograron la obediencia del pueblo, en la que interfería “la grande mano que tenían con ellos estos padres jesuitas, como los que criaban los hijos y, por ello, gobernaban los padres”.⁶

Con todo, y aunque era evidente que los establecimientos jesuitas estaban encaminados a la prosecución de lealtades y proyectos

4 A. Astrain, *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España: Aquaviva (segunda parte), 1581-1615*, t. 4, 1913, p. 419.

5 *Ibid.*, p. 537.

6 ‘De los colegios de San Pedro y San Juan’, en J. de Palafox, ‘Instrucciones para este obispado de la Puebla y sus gobernadores, por la ausencia que hago a los Reinos de España, este año de 1649’, Biblioteca Nacional de España, ms. 13195, f. 43v.

distintos a los del episcopado, 33 por ciento de los seminarios fundados en Indias durante el periodo colonial se vincularon con la Compañía de Jesús; fenómeno que iba en detrimento de la autoridad de los obispos, como los mismos frailes lo reconocieron cuando el obispo de Quito puso el colegio tridentino en sus manos: “anteponiendo a los menoscabos de su jurisdicción y autoridad [...] [pero] advirtiéndolo el cuidado que por propio instituto ha relucido en esta religión sagrada, quiso encomendarle el cuidado de este colegio, como lo hizo el año de 1601”.⁷

Esa concesión que los obispos hicieron a los jesuitas admite muchas lecturas,⁸ la presente es un primer acercamiento al tema y tiene por objetivo revisar las razones que la historiografía ofrece comúnmente. Para ello, en un primer momento me referiré al tiempo, las condiciones y los lugares en que se dieron los seminarios a la compañía, con el objeto de tener mayor claridad sobre el fenómeno y su extensión en América; a continuación, comentaré las explicaciones que se han dado y, finalmente, haré mención de algunas políticas regias y romanas que pudieron haber influido.

TEMPORALIDAD, CONDICIONES Y ESPACIO

El decreto de creación de los seminarios fue aprobado en el concilio de Trento el 15 de julio de 1563.⁹ Desde entonces y hasta finalizar el siglo XVIII se fundaron 39 colegios en la América hispana, de los cuales 13 se vincularon en distinto grado y tiempo a la Compañía de Jesús.

7 P. de Campos, *Manifiesto jurídico y relativo que hace la religión de la Compañía de Jesús de la provincia de Quito [...] tocante a la inquietud que ha padecido el Colegio Mayor, Real y Seminario de San Luis de dicha ciudad...*, 1725, p. 1.

8 Así lo señala Saranyana, quien invita a considerar qué idea se habían formado los obispos del modelo sacerdotal difundido por la Compañía de Jesús. J. Vergara, *Historia y pedagogía del seminario conciliar en Hispanoamérica, 1563-1800*, 2004, p. 17.

9 *El sacrosanto y ecumenico Concilio de Trento, traducido al idioma castellano por Don Ignacio López de Ayala, agrégase el texto latino corregido según la edición auténtica de Roma, publicada en 1564, 1785, ses. 23, cap. 18 (en adelante, Trento).*

CUADRO 1

Presencia jesuita en seminarios conciliares del periodo colonial

Seminario	Fundación	Presencia jesuita
Guadalajara	1570	1586-1588
Quito	1569/1594	1601-1767
Santa Fe de Bogotá	1582/1602	1605-1767
Cuzco	1598	1605-1607 y 1609-1617
Santiago del Estero	1605	1610-1635
Buenos Aires	1622	1622-1767
Santiago de Chile	1585	1625-1634
Trujillo del Perú	1627	1627-1767
Popayán	1643	1643-1767
Santo Domingo	1602	1703-1767
Durango	1705	1712-1767
Concepción	1620	1724-1767
Córdoba	1752	1758-1767

Fuente: L. Pérez, *Los cimientos de la Iglesia en la América española: los seminarios conciliares, siglo XVI*, 2017, pp. 183-251.

Como se aprecia en el cuadro 1, la vinculación fue recurrente en el primer cuarto del siglo XVII (1601-1627) y luego se volvió a acudir a la orden a lo largo de la primera mitad del XVIII (1703-1758).

Es de notarse que en seis de los 13 casos transcurrieron menos de cinco años entre la fundación del colegio tridentino y su articulación a los jesuitas. En ocasiones ese temprano vínculo da cuenta de cómo los seminarios fueron utilizados por algunas autoridades indianas para atraer a la compañía y facilitar su arraigo en las ciudades. Por ejemplo, cuando en 1590 Antonio González entró como gobernador, capitán general y presidente de la audiencia de Santa Fe de Bogotá,¹⁰ lo hizo en compañía de tres jesuitas y, poco tiempo después, comenzó a promover la refundación del seminario conciliar.¹¹ Aunque la orden aún no tenía permiso para establecerse en la provincia, González dijo al rey que se podría encargar el seminario a los padres que habían llegado con él, pues éstos se ofrecían a enseñar “desde las primeras letras hasta teología y lengua de los naturales”.¹² Algo similar sucedió en Santiago del Estero —el Tucumán argentino—, donde

10 “Comisión al doctor Antonio González para poner en orden el Nuevo Reino de Granada”, 8 de octubre de 1587, Archivo General de Indias (en adelante, AGI), Santa Fe, 535, L. 6, ff. 236-238.

11 El seminario, fundado en 1582, cerró sus puertas en 1586, por lo que el rey ordenó su reapertura ese mismo año, así como en 1587 y 1588, en las instrucciones de gobierno de Antonio González. AGI, Santa Fe, 528, L. 1, ff. 128-129.

12 “Carta de Antonio González, presidente de la Audiencia de Santa Fe”, 3 de mayo, 1591, AGI, Santa Fe, 17, R. 8, N. 49.

el obispo Trejo y Sanabria fundó jurídicamente el seminario recién creado para ofrecerlo a los jesuitas a cambio de que se establecieran en la ciudad. Así, ordenó en 1610:

se exhorte, requiera y notifique una, dos y tres veces al dicho padre provincial, venga o mande dentro de 40 días [...] a poblar en esta ciudad, donde está la iglesia catedral y ha de estar el colegio seminario, queriendo tomarle y tenerle y a su cargo.¹³

Por el contrario, en Quito parte del temprano encargo se debió al interés de la compañía, pues así evitaba que se abrieran nuevos cursos en la ciudad que pudieran perjudicar a su propio colegio. Sobre ello escribieron los religiosos en 1594:

Ha sido necesario aceptar el cuidado del seminario que el obispo ha erigido en Quito, conforme al concilio tridentino. Las razones han sido por las grandes instancias que en ello han hecho la audiencia, el obispo y la ciudad, y por el daño que redundaba a nuestros estudios, que aquello estuviese en otra mano, como más largo dirá el padre procurador.¹⁴

Algo similar sucedió en Santa Fe de Bogotá, donde más allá del interés de los obispos, los jesuitas pugnaron por quedarse con la administración del tridentino. Al respecto, anotó José Abel Salazar que, gracias al seminario, “la orden pudo justificar un convictorio y lograr algunos privilegios que de otra manera le hubiera sido dificultoso conseguir”.¹⁵

En los casos en que los padres se vincularon con los seminarios luego de varios años de haberse fundado éstos, encontramos involucrados muy diversos fenómenos. Por ejemplo, en Concepción coincidió con la compra de casas para el seminario; en Guadalajara, con

13 El documento fue editado por P. Grenón, *Fundaciones: el colegio seminario de Santa Catalina en Santiago del Estero*, 1941, pp. 11-12.

14 Carta a Aquaviva, citada por J. Jouanen, *Historia de la Compañía de Jesús en la antigua provincia de Quito: 1570-1774*, t. 1, 1941, p. 61.

15 J. A. Salazar, *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, 1946, p. 331.

la llegada de la orden al territorio y su necesidad de establecerse y, en Durango, con la exigencia de fortalecer la ciudad y su iglesia, debido al crecimiento de la ciudad de Parral, adonde se habían mudado los gobernadores y se organizaba la defensa de la zona, en la guerra contra los indios del norte.¹⁶

Ahora bien, la compañía podía quedar a cargo del gobierno y administración de los colegios tridentinos o sólo adquirir la tarea de impartir lecciones a los seminaristas. En el primer caso la intención era que los jesuitas se encargaran de forma definitiva, pero a veces los acuerdos se rompían y luego de algunos años los seminarios volvían a quedar a cargo de los obispos, como sucedió en Cuzco, Santiago del Estero y Santiago de Chile. Así, fueron ocho los colegios administrados por la compañía de manera definitiva, es decir, hasta su expulsión de los territorios de España en 1767.

CUADRO 2
Seminarios administrados por la Compañía de Jesús

Seminario conciliar	Presencia jesuita
Cuzco	1605-1607 y 1609-1617
Santiago del Estero	1610-1635
Santiago de Chile	1625-1634
Quito	1601-1767
Santa Fe, Bogotá	1605-1767
Buenos Aires	1622-1767
Popayán	1643-1767
Santo Domingo	1703-1767
Durango	1712-1767
Concepción	1724-1767
Córdoba	1758-1767

Fuente: L. Pérez, *Los cimientos...*, pp. 183-251.

De este conjunto de seminarios sólo en los de Quito, Santa Fe, Buenos Aires y Popayán la orden tuvo una presencia acentuada, pues, en promedio, los administró durante 149 años. En los casos de Santo Domingo, Durango, Concepción y Córdoba, su dirección fue más corta, pues tomaron la administración durante la primera mitad del siglo XVIII.

16 R. Muñoz, *El seminario de Concepción durante la colonia y la revolución de la Independencia (1572-1813)*, 1915, pp. 85-86 y 116-120; L. Pérez, *Los cimientos de la Iglesia...*; A. G. Sarabia, *Obras, I. Apuntes para la historia de la Nueva Vizcaya*, 1993, p. 324.

A diferencia de los casos anteriores, en diócesis como la novohispana de Guadalajara o Trujillo del Perú, los obispos no dieron la administración a los jesuitas, sino que sólo les pagaron para que los seminaristas pudieran tomar lecciones en sus aulas.

Aunque esta forma de vinculación está poco documentada, es muy probable que fuera la más común. Ello porque los seminarios de muchas diócesis originalmente eran una comunidad de estudiantes que se daba cita en una parroquia, un convento, su propia hospedería o cualquier otro local, para tomar lecciones pagadas por el obispo con rentas eclesiásticas. Por ejemplo, en Guadalajara, el cabildo le pagó 250 pesos anuales al convento de San Agustín por dar clases a sus seminaristas;¹⁷ en Guatemala, los jóvenes cursaban en el convento de los dominicos, y los del seminario del arzobispo Mogrovejo asistían a la universidad de Lima.¹⁸

Además de que tomar clases con particulares era una práctica común, la sola asistencia a las aulas jesuitas no requería grandes acuerdos ni permisos especiales, por lo que es probable que existan más casos de los que ahora conocemos. Así, por ejemplo, es muy factible que ya en los años veinte del siglo XVII los jesuitas se hicieran cargo de impartir lecciones a los seminaristas de Concepción, pues entonces ese seminario chileno no tenía local ni cátedras propias, mientras que el colegio de la orden, fundado en esa ciudad desde 1616, ofrecía cursos de gramática latina, y a partir de 1647 incluyó los de artes y teología.¹⁹ Para 1718, cuando el seminario adquirió un edificio propio, anota Muñoz Olave que los jesuitas animaron al obispo y, aunque señala ese autor que no sabe qué magisterio desempeñaron en el colegio,²⁰ con seguridad su vínculo era significativo,

17 "Cuentas del Hospital de San Miguel y otros asuntos", 21 de mayo, 1605, AGI, Guadalajara, 230, L. 2, ff. 96-97.

18 "El arzobispo de los Reyes dice que tiene treinta colegiales en un colegio seminario que ha fundado, escogidos entre más de 120 estudiantes de aquella universidad". "Papeles e instrucciones del procurador de la catedral de Lima en la corte", 1592, AGI, Patronato, 248, R. 23.

19 El terremoto de 1647 obligó a que los cursos que se impartían en el Colegio de Santiago se mudaran a Concepción.

20 Aunque Muñoz Olave documentó la existencia del seminario durante el gobierno de fray Jerónimo Oré (1620-1630), sólo consideró como tal al establecimiento abierto en 1718, pues

pues sólo seis años después se les otorgó el gobierno y administración de la institución.

Finalmente, cabe advertir que casi todos los seminarios que tuvieron algún vínculo con la compañía se localizaron en el virreinato peruano (77 por ciento), mientras que, como se ve en el cuadro 3, en la Nueva España fueron excepcionales los dos casos: Guadalajara, donde los padres jesuitas dieron clases a los estudiantes por un muy breve periodo (1586-1588) y Durango, cuya relación con la orden se dio muy tardíamente (1712).

CUADRO 3

Seminarios vinculados con la Compañía de Jesús por provincia eclesiástica y virreinato

Provincia eclesiástica	Número de seminarios por provincia	Seminarios vinculados con los jesuitas	Presencia jesuita por provincia %	Presencia jesuita por virreinato %	Virreinos y audiencia
La Plata	5	3	60		Perú
Lima	12	5	42	77	
Santa Fe	6	2	33		
México	11	2	18	15	Nueva España Audiencia de S. Domingo
Santo Domingo	5	1	20	8	
Total	39	13	33		

Fuente: L. Pérez, *Los cimientos...*, pp. 183-251.

De hecho, podría decirse que la entrega en administración de seminarios a la compañía fue un fenómeno propiamente peruano. Muestra de ello es cómo en 1627 el rey dispuso que en todos los seminarios fundados en el Perú y Tierra Firme, desde Cartagena a Chile y Río de la Plata, se nombrara a dos estudiantes para ser enviados al colegio jesuita de San Martín, donde estudiarían hasta recibir el grado de bachiller en la Universidad de Lima y, una vez obtenido, fueran relevados por otros seminaristas,²¹ mandato que no tuvo equivalente para la Nueva España.

pensaba que para ser un tridentino el colegio debía ofrecer cierto tipo de instrucción. R. Muñoz, *El seminario de Concepción...*, pp. 85-86 y 116-120.

21 La cédula fue recogida en *Recopilación de leyes de los reinos de las Indias mandadas imprimir y publicar por la Magestad católica del rey Don Carlos II*, 1841, lib. 1, tit. 23, ley 8: "en el colegio de San Martín de Lima asistan dos colegiales de cada seminario que fundan en los prelados, y graduados de bachilleres se vuelvan, y entre otros"; 25 de septiembre, 1627. Un ejemplo de su cumplimiento: "Sobre el envío de seminaristas al colegio de San Martín de Lima", 1 de mayo, 1597, Archivo Biblioteca Arquidiocesanos "Monseñor Miguel de los Santos Taborga" (en adelante, ABAS), Actas Capitulares, L. 1, f. 202.

Veamos ahora algunos de los señalamientos que ha hecho la historiografía sobre este fenómeno, para así avanzar en su comprensión.

EL PRESTIGIO DE LA COMPAÑÍA Y LA IGLESIA PERUANA

Quienes han estudiado alguno de los seminarios conciliares que se dieron en administración a los jesuitas, suelen explicar la concesión a partir del prestigio educativo de la orden. Por ejemplo, al hablar del seminario de Concepción, Muñoz Olave anotó que la compañía

formaba sus individuos en casas bien reglamentadas y con maestros llenos de ciencia y de experiencia; y dirigía colegios en Europa con acierto y con magnífico resultado [...] era una corporación vigorosa, capaz de renovar su personal y de aumentarlo, si así lo exigían las conveniencias.²²

Con la intención de apuntalar esta explicación y, al mismo tiempo, avanzar un poco más allá, Javier Vergara insistió en la pobreza de las diócesis americanas y el predominio que en la iglesia indiana tuvieron las órdenes religiosas mendicantes, es decir, franciscanos, dominicos y agustinos:

En ese contexto, a los prelados sólo les cabían tres posturas: dilatar *ad calendas graecas* la erección de seminarios por la negativa persistente y contumaz de las órdenes religiosas a aportar el *seminaristicum*; seguir las prescripciones tridentinas y regias dejando a la inseguridad o improvisación económica el futuro del seminario; o arbitrar una solución de conveniencia: aprovechar la sólida infraestructura que brindaba la Compañía de Jesús.²³

22 R. Muñoz, *El seminario de Concepción...*, p. 121.

23 J. Vergara, *Historia y pedagogía...*, p. 85.

Ello pudiera resultar plausible para algunos casos, pero el problema es mucho más complejo. Por una parte, la queja de los obispos sobre la falta de cooperación de las órdenes religiosas poco tenía que ver con la escasez de recursos económicos, pues, en realidad, era excusa que tenía por objetivo reclamar su subordinación política. Lo cual explica con claridad el obispo de Quito: “como era necesario conquistar, ante todas las cosas las voluntades de las religiones [los frailes], que estaban muy libres, acordé hacerlo mandándolas que pagasen el seminario”.²⁴ Además, las iglesias que dieron sus colegios en administración a la compañía eran muy distintas entre sí. Por ejemplo, en Santiago del Estero, una de las diócesis más pobres, nunca se pidió contribución alguna a los frailes, lo cual habría sido impensable dado su corto número. En 1586-1587, cuando se creó el seminario, había cinco mercedarios, 15 franciscanos, seis jesuitas y un dominico, distribuidos en un territorio de más de 700 mil kilómetros cuadrados.²⁵ Por su parte, Quito y Cuzco eran iglesias bien dotadas, donde la resistencia de los frailes a pagar fue temporal y no muy efectiva. En Quito la audiencia descontaba la contribución del seminario antes de que se hiciera el pago a los religiosos por la doctrina, y en Cuzco estaban fuertemente sujetos al obispo, pues eran pocos; de hecho, hacia finales del siglo XVI sólo administraban 17 por ciento de las doctrinas del obispado.²⁶

Por otra parte, dar la administración a los jesuitas no era una solución para el sostenimiento económico de los colegios. Así, en Santa Fe de Bogotá, donde efectivamente los frailes mendicantes se negaron a contribuir, la Compañía de Jesús no aceptó encargarse de la colecta para el seminario,²⁷ por lo que siguió siendo responsabilidad

24 “Carta del obispo de Quito, fray Luis López de Solís, al Consejo dando cuenta del estado de su diócesis”, 20 de febrero, 1595, AGI, Quito, 76, N. 39.

25 L. R. Altamira, *El seminario conciliar de Nuestra Señora de Loreto, colegio mayor de la Universidad de Córdoba*, 1943, pp. 13-14.

26 En la diócesis de Quito los frailes tuvieron, desde 1580 y hasta finalizar el siglo XVI, entre 42 y 43 por ciento. “Relación de los beneficios y prebendas”, 10 de marzo de 1600, en A. E. Albuja, *Doctrinas y parroquias del obispado de Quito en la segunda mitad del siglo XVI*, 1998, p. 474.

27 Así lo señaló el visitador Esteban Páez a Claudio Aquaviva en diciembre de 1601. A. de Egaña y E. Fernández (eds.), *Monumenta peruana (1600-1602)*, vol. 7, 1981, p. 627.

del obispo reunir la renta y pagar el sostenimiento de la casa y los servicios de la compañía, los cuales, en realidad, eran muy caros. No tengo cuentas exactas de cuánto cobraban los jesuitas de Santa Fe de Bogotá, pero en Santiago del Estero consta que se les pagaban 1 100 pesos anuales por la administración, y eso que allí sólo había cuatro estudiantes, cuyo vestido y libros los daban los padres de familia.²⁸

De esta forma, ni la negativa de los frailes a contribuir ni la pobreza de la iglesia indiana se verifican como explicaciones de la presencia jesuita en los seminarios, pues, aunque en algunas diócesis ello pudiera ser factible, se trata de consideraciones demasiado generales, cuando, como vimos, este fue un fenómeno propiamente peruano. Así, a mi parecer, la encomienda hecha a los jesuitas se relaciona de manera más directa con una de las características distintivas de la iglesia peruana, esto es, lo tardío y lento del desarrollo de las órdenes religiosas mendicantes;²⁹ pues ello obligó a usar diferentes medios y actores para las tareas evangelizadoras y de control de la población indígena.

Como es sabido, franciscanos, dominicos y agustinos iniciaron su arribo al virreinato novohispano desde muy temprano, en los años veinte del siglo XVI. Los primeros llegaron en 1524, seguidos de los dominicos en 1526 y, finalmente, en 1533, los agustinos. Luego, esas órdenes se distribuyeron en los territorios a partir de los años treinta, abarcando amplias regiones, gracias al apoyo de las autoridades reales.³⁰ Debido a ello, para 1559 había en Nueva España 160 casas de religiosos con 802 frailes: los dominicos tenían 40 casas con 210 miembros; los franciscanos tenían 80 con 380 religiosos

28 Además, en este caso, el obispo se obligó, con todos sus bienes habidos y por haber, a pagar los 1 100 pesos en caso de que hubiera alguna dificultad para reunirlos. P. Grenón, *Fundaciones...*, pp. 24-30.

29 Sobre ello y sobre la mayor fortaleza política de los obispos peruanos he abundado en L. Pérez, *Los cimientos de la Iglesia...*

30 A. Rubial (ed.), *La Iglesia en el México colonial*, México, 2013, pp. 108-110. Anota Israel que durante la década de 1650-1660 el clero regular mendicante tenía unos dos mil miembros en su provincia de México, entre ellos unos 650 franciscanos, 490 agustinos, 264 mercedarios, 238 carmelitas, 54 franciscanos descalzos y aproximadamente 500 dominicos y frailes de otras órdenes, sin incluir a los jesuitas, que eran cerca de 300. J. I. Israel, *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial, 1610-1670*, pp. 56-57.

y los agustinos poseían 40 con 212 frailes.³¹ Por el contrario, en el Perú, las órdenes se asentaron entre 1534 y 1550;³² sin embargo, su avance y distribución se vieron afectados por las guerras civiles entre pizarristas y almagristas de 1537 a 1538 y de 1541 a 1542, a las que siguieron los levantamientos encomenderos de Gonzalo Pizarro de 1544 a 1548 y de Francisco Hernández Girón de 1553 y 1554 y, por esos mismos años, los de Sebastián de Castilla y el de Egas de Guzmán.³³

Dominicos y mercedarios se vieron involucrados en los conflictos armados, unos tomaron partido, otros huyeron de la tierra y quienes se quedaron fueron perseguidos por uno u otro bando.³⁴ Así, esas dos órdenes perdieron conventos muy pronto, sobre todo los mercedarios, pues su base de sustentación había sido la encomienda y las Leyes Nuevas ordenaron quitarlas a todos los conventos y a aquellas personas que hubieran desempeñado algún cargo público.³⁵ Por su parte, los pocos franciscanos que entonces había, si bien estuvieron al margen de los conflictos, no iniciaron sus labores hasta 1546-1547, cuando se dio un corto periodo de paz. Finalmente, los agustinos se asentaron muy tardíamente, pues llegaron al Perú en 1550.³⁶

31 "Petición de los provinciales solicitando más facultades", 1 de mayo, 1559, Archivo Histórico Nacional, España, Diversos-colecciones, 24, N. 39.

32 R. Vargas, *Historia de la Iglesia en el Perú*, 1511-1568, vol. 1, 1953, pp. 204-228.

33 J. C. Calvete, *Rebelión de Pizarro en el Perú y vida de D. Pedro Gasca*, vol. 2, 1889, pp. 2-3.

34 Un relato muy ilustrativo de la suerte corrida por los religiosos al final de los años cuarenta en A. de la Calancha, *Coronica moralizada del Orden de San Agustín en el Perú, con sucesos egemplares en esta monarquía*, 1638, t. 1, lib. 1, cap. 19.

35 Véase la "Relación que hace a Su Majestad el licenciado Martel de Santollo, sobre lo que debe proveerse para remedio de abusos en los reinos de Perú", 1542, AGI, Patronato, 185, R. 31. Sobre el proceso de crecimiento de las órdenes y su distribución en el virreinato, F. de Armas Medina, *Cristianización del Perú, 1532-1600*, 1953.

36 Sólo a partir del gobierno del marqués de Cañete (1556-1560) se dio la expansión de las órdenes mendicantes en el Perú, la cual se vería atenuada con la llegada del virrey Francisco de Toledo (1569-1581). Los franciscanos abandonaron el Potosí, luego de que Toledo creara allí 14 parroquias para clérigos seculares y los dominicos fueran expulsados por él de la zona del Collao, paso natural hacia el alto Perú, lo que explica que en los Charcas y Cuzco sólo tuvieran 12 doctrinas. A. Larios, "La expansión misional de la orden por América", en *Actas del I Congreso Internacional sobre los Dominicos y el Nuevo Mundo (Sevilla: 21-25 de abril de 1987)*, 1988, pp. 133-156.

Esa escasa presencia de las órdenes religiosas, sin duda favoreció la temprana apertura de seminarios en el Perú,³⁷ así como el apoyo brindado a la compañía para asentarse en los territorios y tomar a su cargo los seminarios, pues se pensaba que contribuirían a la evangelización indígena, sin menoscabar la autoridad de los obispos como lo hacían los frailes novohispanos. Así lo explicaba el obispo quiteño, López de Solís, cuando en carta al rey dijo que la presencia de los jesuitas en el reino era muy importante, “por el mucho fruto que han hecho y hacen con sus doctrinas, y no vienen con la ambición que otros, de tener y ocupar oficios y beneficios”.³⁸ Igualmente, el arzobispo de Santa Fe de Bogotá aseguraba que los jesuitas eran todos letrados y muy a propósito para encargarse de la conversión de los indios:

porque, como su principal instituto es tratar de esto, sus prelados les mandarían deprender la lengua y saldrían de sus conventos religiosos por misiones a predicar, doctrinar y enseñar la fe a los indios, que están hoy tan idólatras como al principio [...], y no entiendo de otro mejor camino para que sean industriados en la fe católica, sino este.³⁹

A pesar del entusiasmo con que esos obispos celebraron la llegada de los jesuitas a sus diócesis, es importante señalar que la entrega de sus seminarios en administración respondió también a los intereses del rey y el papado.

37 De los seminarios del siglo xvi, 67 por ciento se fundaron en las diócesis limeñas. En esa provincia se crearon 12 colegios durante la época colonial: 6 en el siglo xvi y otros 6 en el xvii. La provincia mexicana fundó 11: dos en el siglo xvi, cinco en el xvii y cuatro en el xviii. La provincia de Santo Domingo fundó cuatro en el siglo xvii y uno en el xviii. La Plata (Sucre), creó dos en el siglo xvii y tres en el xviii y, finalmente, las iglesias de Santa Fe de Bogotá fundaron un seminario en el siglo xvi, otro en el xvii y cuatro en el xviii.

38 “Carta del obispo de Quito fray Luis López de Solís al consejo dando cuenta del estado de su diócesis”, 20 de febrero, 1595, AGI, Quito, 76, N. 39.

39 “Carta del arzobispo del Nuevo Reino de Granada a su Majestad”, 6 de diciembre, 1599, en G. Hernández (ed.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia, 1540-1653*, vol. 1, 1969, pp. 83-86.

LOS BENEFICIOS JESUITAS Y EL EJEMPLO ROMANO

Los numerosos colegios jesuitas que se fundaron a todo lo largo y ancho del territorio americano llegaron a ser instituciones bien articuladas y poderosas, las cuales fueron beneficiadas por el rey, los virreyes y las audiencias. Ello porque respondían a un proyecto mayor de control de la fuerza del trabajo indígena; contribuían a la educación de la población y, en teoría, prometían respaldar y fortalecer a los obispos.⁴⁰

A diferencia de los frailes mendicantes, se pensaba que la compañía favorecería a los obispos para tener un mayor control de los nuevos territorios, pues sus miembros harían trabajo misional y servirían como coadjutores del clero secular, contribuyendo al asentamiento de doctrinas y parroquias.

En ese sentido, aseguraban los jesuitas que cuando tomaban posesión de las parroquias lo hacían en nombre del obispo, “a quien pertenece aquel distrito, y no se encargan de hacer ellos en estos lugares oficios de curas, sino es mientras los indios que reducen, están bien catequizados y suficientemente instruidos para que puedan ser doctrinados por otros”.⁴¹

Los religiosos de la compañía, decía el jesuita José de Acosta, eran semejantes a caballos de armadura ligera, pues “corrían varias iglesias, se detenían el tiempo que era preciso, ayudaban a los propios pastores, fortalecían a los débiles, a los fuertes los perfeccionaban” y, por lo mismo, sólo aceptarían doctrinas cuando fuera necesario y útil a los indios, y “con tal que se provea bien a los dos peligros de incontinencia y avaricia, y guardando la paz y amistad con los obispos”.⁴²

40 J. Ramírez, “La reforma filipina del clero regular y el paso de nuevos hábitos a Indias, 1566-1585”, en P. Martínez y F. J. Cervantes (coords.), *Reformas y resistencias en la Iglesia novohispana*, 2014, pp. 113-141.

41 “Carta que envían los jesuitas a Felipe II”, 30 de abril, 1604, citada por J. Ramírez, “La reforma filipina...”, pp. 113-141.

42 J. de Acosta, “Predicación del evangelio en las Indias”, en *Obras del padre José de Acosta*, 1954, lib. 5, cap. 21, “El uso de las misiones es antiguo y frecuente en la iglesia”, pp. 250-386.

De esa forma, se aseguraba que la orden apoyaría el modelo diocesano de iglesia, sobre todo porque había nacido, como el mismo seminario tridentino, para fortalecer a los obispos, la iglesia secular. Así, anotó Serapio Baqueiro que los colegios habían sido “fundados a la manera de la orden de los jesuitas, para restaurar y afianzar la obediencia debida al pontífice romano”.⁴³ Por lo mismo, no es raro que, como veremos a continuación, el papado hubiera contribuido a que se diera a la compañía la dirección de los seminarios.

Al momento de ceder los colegios tridentinos, casi todos los obispos declararon que en ello seguían el ejemplo de las catedrales peninsulares y del papa, así como las instrucciones de la Congregación de Cardenales Intérpretes de Trento. Por ejemplo, en el documento de refundación del colegio de Quito se anotó que los principales seminarios que había en toda la Iglesia se habían encargado a la Compañía de Jesús:

como son, el germánico, para alemanes; el angélico, para ingleses; el griego, para griegos, y otros muchos que, diversos prelados y señores y ciudades, han erigido y fundado [...]. Últimamente, las ciudades de Sevilla, Lisboa y Valladolid que han fundado tres colegios de ingleses.⁴⁴

A pesar de lo dicho, las instituciones señaladas no eran seminarios tridentinos ni se parecían a ellos. Si los obispos de Quito y Santa Fe los mencionaron fue porque estaban destinados a la formación de sacerdotes misioneros, como los que se requerían en América y se esperaba que formara la compañía. En efecto, San Gregorio, de Sevilla y San Albano, de Valladolid, eran centros de formación de clérigos de origen inglés que se preparaban para restaurar el catolicismo en Inglaterra y para un probable martirio. También era similar el germánico, creado por Ignacio de Loyola en 1552 para alemanes, y el de San Atanasio, fundado por Gregorio XIII en 1570 para muchachos griegos. Además, a diferencia de los tridentinos, todos

43 S. Baqueiro, *Historia del antiguo Seminario Conciliar de San Ildefonso*, 1894, p. 1.

44 “Erección y fundación del Colegio Seminario de San Luis”, 29 de septiembre, 1601, en L. Pérez, *Los cimientos de la Iglesia...*, pp. 418.

esos establecimientos tenían patronos particulares, las fuentes de su financiamiento eran muy diversas y su objetivo era la defensa del catolicismo y de la monarquía.

En realidad, del conjunto de los establecimientos aludidos, sólo el Seminario Romano era formalmente un colegio tridentino encomendado a los jesuitas.⁴⁵ Éste había abierto sus puertas en 1565 con la intención de dar ejemplo a toda la cristiandad (“esempio di tutti gli altri luoghi”), pero, dada su opulencia, difícilmente podría considerarse un seminario modelo para ninguno de los americanos. Sus colegiales se hospedaban en un palacio, del que salían para tomar los cursos de la compañía; tuvo para iniciar seis mil ducados anuales girados a cargo de la cámara apostólica y,⁴⁶ luego, 5 por ciento de todos los beneficios eclesiásticos de la ciudad de Roma y el obispado; su fundación había sido estudiada y negociada por una comisión de cardenales; en su gobierno intervenían un rector, un cardenal protector, el general de la orden jesuita y el vicario de Cristo y,⁴⁷ finalmente, es de suponerse, más que fortalecer a la iglesia diocesana y a la figura del obispo, sirvió para afianzar a la Compañía de Jesús, poco hermanada con el resto del clero romano, según testimonio del general de la compañía:

Como esta cosa se publicó, comienza el clero seglar de Roma a hacer notable rumor contra nosotros, así porque se les tocaba en las bolsas, como por parecerles ser contra su honor que se cometiese [antes] a otros, que, a ellos, el seminario [...] con instancia grandísima se han procurado con su Santidad y con los cardenales diputados, que no se diese este seminario a la Compañía.⁴⁸

45 En algún momento se pensó que, como los otros colegios, podría ser un establecimiento cosmopolita, destinado a jóvenes católicos de todas las naciones, pero al final no fue así.

46 L. Testa, *Fondazione e primo sviluppo del seminario romano (1565-1608)*, 2002, pp. 30, 39 y *passim*. Testa dice que fueron 6 000 escudos. Véase A. Astrain, *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España: Laínez-Borja, 1556-1572*, t. 2, 1914, pp. 206-207.

47 L. Testa, *Fondazione e primo...*, pp. 58-60.

48 *Ibid.*, pp. 44, n. 74.

Como acusa el general de la orden, los cabildos de San Pedro, San Juan de Letrán, Santa María la Mayor y casi todas las parroquias de la ciudad se unieron para protestar por la concesión. Sobre todo porque, además del seminario, algunos cardenales habían encomendado a los jesuitas el examen de los clérigos de sus iglesias. Ello, aunado a enredos locales que hicieron disgustar al papa, retrasó la apertura del seminario casi un año.⁴⁹

Así, aunque es claro que se trataba de un colegio excepcional y distinto al diseñado en Trento, ese establecimiento sería modelo del seminario conciliar. Por ello, no es de extrañar que los obispos de América intentaran copiar al papa o al menos justificaran con él su proceder, sobre todo porque, hacia finales del siglo XVI, en 1594, la Congregación de Cardenales Intérpretes de Trento dio su aval a la presencia jesuita en los seminarios.

Esa congregación tenía por objetivo resolver todas las dudas que surgieran al momento de la aplicación de Trento en lo relativo a la disciplina y la reforma de las costumbres. Así, conforme se fueron fundando colegios y respondiendo a las dudas, se fue puntualizando la norma tridentina. Al final, se reunieron 34 declaraciones y una docena de remisiones sobre la fundación de seminarios⁵⁰ y, precisamente en una de ellas, que tenía por intención responder a las consultas sobre problemas relativos a la falta de recursos económicos, los cardenales declararon que, a juicio de los obispos, en los seminarios debían ser contratados al menos gramáticos y músicos para instruir a los jóvenes, prefiriendo a los jesuitas donde los hubiere.⁵¹

Esa última frase fue interpretada por los obispos americanos como una recomendación de la congregación de cardenales para dar la administración de los seminarios a la compañía y, luego, fue utili-

49 Los desencuentros y problemas de la fundación se han recogido en muy distintos textos. Una narración detallada en L. Testa, *Fondazione e primo sviluppo...* Resúmenes generales en A. Astrain, *Historia de la Compañía...*, t. 2, pp. 206-207 y en L. Pastor, *Historia de los papas. En la época de reforma y restauración católica (Pío IV, 1559-1565)*, 1929, pp. 69-70.

50 La mayoría se puede ver en J. Gallemart (ed.), *Sacrosanctum oecumenicum concilium tridentinum additis declarationibus cardinalium concilii interpretum / ex ultima recognitione*, 1737.

51 Declaró la congregación: "Quod si iudicio Episcopi. Ante omnia in seminariis conducendus est grammaticus & musicus, qui pueros instruant, & si reperiantur jesuitae, ceteris anteponendi sunt". J. Gallemart (ed.), *ibid.*, ses. xxiii, cap. 18, declaración 33.

zada por ésta para justificar su presencia al frente de las instituciones y negarse a abandonarlas cuando los obispos se lo exigieron. Y es que, con el tiempo, fue claro que entre los más abiertos competidores y opositores a los seminarios tridentinos estaban los jesuitas. De ello hablaba el procurador de la Compañía de Jesús luego de la fundación del colegio de San Pedro, seminario de la diócesis de Puebla:

porque se ha labrado un colegio para sustentar algunos mancebos y darles estudio, se pretende desacreditar la enseñanza de la Compañía, como si importara más sustentar media docena de niños, que enseñar con tanto cuidado y tesón, más ha de setenta años, unos cuatrocientos discípulos, con tan notorio provecho de la república, lustre del clero, aumento de las religiones, como la misma notoriedad pregona.⁵²

Esa rivalidad se dio también en el Seminario Romano, pues la orden no gozaba de la independencia que deseaba para dirigir el colegio. En consecuencia, el general Borja determinó en 1568 que los estatutos prescritos para los seminarios por el concilio de Trento los hacían incompatibles con el instituto de la compañía.⁵³ Debido a ello, escribe O'Malley, ese mismo año la provincia romana de los jesuitas decidió pedir al papa que relevara a la orden de la dirección del seminario y se lo diera a otros, pero fue inútil. Por lo mismo, la relación se siguió deteriorando y, dos años después, el rector se quejaba de los estudiantes tratándolos de “mentirosos, falsos, ingratos, totalmente indignos [...] Llamaban cárcel al seminario y a los jesuitas espías e hipócritas, sus carceleros y verdugos”.⁵⁴

En América, como he señalado, también las relaciones se tensionaron, pues, aunque algunos pensaron que la concesión a los religio-

52 A. de Roxas, *Al rey nuestro señor, por la provincia de la Compañía de Jesús de la Nueva España. En satisfacción de un libro de el visitador obispo D. Juan de Palafox y Mendoza, publicado en nombre de el deán y cabildo de su iglesia catedral de Puebla de los Ángeles*, s.p.i., p. 225.

53 Desde la segunda congregación general (1565) se había autorizado al superior general hacer concesiones y tomar seminarios, aunque con algunas condiciones estrictas. J. W. O'Malley, *Los primeros jesuitas*, 1995, pp. 292-293; “Modus in fundatione collegiorum servandus” y “De ratione constituendi Collegia...”, en C. Gómez et al. (eds.), *Monumenta paedagogica societatis Jesu quae primam rationem studiorum anno 1586 editam praecessere*, 1901, pp. 25-45.

54 J. W. O'Malley, *Los primeros jesuitas...*, p. 292.

sos no perjudicaría la autoridad de los obispos, quienes sólo habían delegado su jurisdicción,⁵⁵ en la práctica sí se afectaba. Por ejemplo, el seminario de Santa Fe llegó a ser tan ajeno al obispo que en 1653 fray Cristóbal de Torres (1634-1654) erigió un nuevo colegio, al margen del tridentino, donde alojó becarios seculares y seglares. En un principio, dio la administración a los dominicos, orden a la que pertenecía y, luego, peleó contra ellos por recuperar su establecimiento, lo que no consiguió. Sólo en 1664, ya muerto el obispo Torres, la administración de este nuevo colegio pasó en definitiva al clero secular.⁵⁶

A diferencia de las universidades y otras instituciones, como los mismos colegios jesuitas,⁵⁷ los seminarios habían sido creados para contribuir, de manera clara y directa, a la realización de los objetivos del concilio de Trento; esto es, a una proyección más insistente del catolicismo sobre la sociedad, y a reforzar la jerarquía de la Iglesia, es decir, el orden por el que se subordinan los feligreses a los curas, los curas a los obispos y los obispos al pontífice, lo que resultaba difícil de cumplir si la compañía aspiraba a descollar por encima de la autoridad de los obispos, como revelan estas décimas de orgullo y autoencomio (sin firma):

Vulgo loco y desatento,
Ya te pagas de mentiras,
Pues con más afecto miras
Lo que menos se está a cuento.
La enseñanza y documento
Nos debes, sí, que es tu guía,

Todos nos han menester,
Frailes, cabildos y audiencias,
Y todos en competencia
Tiemblan de nuestro poder.
Y pues hemos de vencer
esta canalla enemiga,

55 Escribió Juan Villegas que cuando el arzobispo de Santa Fe de Bogotá entregó el seminario a la Compañía de Jesús, sólo había delegado su jurisdicción: "los jesuitas tomaron el seminario de San Luis por encargo del obispo. Actuaron en su nombre y con su autoridad". J. Villegas, *Aplicación del concilio de Trento en Hispanoamérica, 1564-1600: provincia eclesiástica del Perú*, 1975, p. 240.

56 E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017.

57 En Trento, señala O'Malley, algunos pensaban que los colegios jesuitas podrían ser "verdaderos y excelentes seminarios", pero poco tiempo después fue claro que eran incompatibles con el instituto de la compañía. J. W. O'Malley, *Los primeros jesuitas...*, p. 293.

Porque, aunque todo a porfía
Te acude de Polo a Polo,
Vas ciego, perdido y solo
Cuando vas sin Compañía.

todo este pueblo nos siga.
Y no quieran inconstantes,
perder amigos gigantes,
por un solo obispo hormiga.⁵⁸

REFERENCIAS

- Acosta, José de, “Predicación del evangelio en las Indias”, en *Obras del padre José de Acosta*, ed. Francisco Mateos, Madrid, Atlas, 1954, pp. 250-386.
- Albuja, Augusto E., *Doctrinas y parroquias del obispado de Quito en la segunda mitad del siglo XVI*, Quito, Abya-Yala, 1998.
- Altamira, Luis Roberto, *El seminario conciliar de Nuestra Señora de Loreto, colegio mayor de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, Argentina, Imprenta de la Universidad, 1943.
- Armas Medina, Fernando de, *Cristianización del Perú, 1532-1600*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 1953.
- Astrain, Antonio, *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España: Aquaviva (segunda parte), 1581-1615*, 7 tomos, Madrid, Administración de Razón y Fe, 1913, t. 4.
- Astrain, Antonio, *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España: Laínez-Borja, 1556-1572*, 7 tomos, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1914, t. 2.
- Baqueiro, Serapio, *Historia del antiguo Seminario Conciliar de San Ildefonso*, Mérida, Yucatán, Tipografía de G. Canto, 1894.
- Calancha, Antonio de la, *Coronica moralizada del Orden de San Agustín en el Perú, con sucesos egemplares en esta monarquía*, 4 tomos, Barcelona, Pedro Lacavallería, 1638.
- Calvete de Estrella, Juan Cristóbal, *Rebelión de Pizarro en el Perú y vida de D. Pedro Gasca*, 2 vols., ed. de Antonio Paz y Méliá, Madrid, Imprenta y fundición de M. Tello, 1889, vol. 2.

58 F. M. de Mena (ed.), *Colección general de documentos tocantes a la persecucion, que los regulares de la Compañía suscitaron y siguieron tenazmente por medio de sus jueces conservadores [...] desde 1644 hasta 1660 contra el [...] Sr. Fr. Bernardino de Cardenas [...] por evitar que este prelado [...] visitase sus misiones del Panamá, Uruguay é Itati*, 1768, vol. 1, p. 126, §243.

- Campos, Pedro de, *Manifiesto jurídico y relativo que hace la religión de la Compañía de Jesús de la provincia de Quito [...] tocante a la inquietud que ha padecido el Colegio Mayor, Real y Seminario de San Luis de dicha ciudad...* (s.p.i), 1725 (el título principal termina en “Quito”, pero sigue por más de media cuartilla con un párrafo explicatorio que formaría parte de él; aquí sólo doy el segmento de ese párrafo que sitúa la obra con claridad para los propósitos de este trabajo).
- Egaña, Antonio de y Enrique Fernández (eds.), *Monumenta peruana (1600-1602)*, 8 vols., Roma, IHSI, 1981, vol. 7.
- Gallemart, Joannis (ed.), *Sacrosanctum oecomenicum concilium tridentinum additis declarationibus cardinalium concilii interpretum / ex ultima recognitione*, Trento, Sumptibus Societatis, 1737.
- Gómez Rodeles, Caecilius, Marianus Lecina, Agusti Vicentius, Fridericus Cervos y Aloisius Ortiz (eds.), *Monumenta paedagogica societatis Jesu quae primam rationem studiorum anno 1586 editam praecessere*, Madrid, Typis Agustini Aurial, 1901.
- González, Enrique, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, con la colaboración de Víctor Gutiérrez, México, Ediciones de Educación y Cultura/UNAM, 2017.
- Grenón, Pedro, *Fundaciones: el colegio seminario de Santa Catalina en Santiago del Estero*, Córdoba, Argentina, Imprenta de la Universidad, 1941.
- Hernández de Alba, Guillermo (ed.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, 7 vols., Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Letras, 1969-1986.
- Israel, Jonathan Irvine, *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial, 1610-1670*, México, FCE, 1980.
- Jouanen, José, *Historia de la Compañía de Jesús en la antigua provincia de Quito: 1570-1774*, 2 tomos, Quito, Ecuatoriana, 1941, t. 1.
- Larios Ramos, Antonio, “La expansión misional de la orden por América”, *Actas del I Congreso Internacional sobre los Dominicos y el Nuevo Mundo (Sevilla: 21-25 de abril de 1987)*, Madrid, Deimos, 1988, pp. 133-156.

- López de Ayala, Ignacio (ed.), *El sacrosanto y ecumenico Concilio de Trento, traducido al idioma castellano por Don Ignacio López de Ayala, agrégase el texto latino corregido según la edición auténtica de Roma, publicada en 1564*, Madrid, Imprenta Real, 1785.
- Mena, Francisco Manuel de (ed.), *Colección general de documentos tocantes a la persecucion, que los regulares de la Compañía suscitaron y siguieron tenazmente por medio de sus jueces conservadores [...] desde 1644 hasta 1660 contra el [...] Sr. Fr. Bernardino de Cardenas [...] por evitar que este prelado [...] visitase sus misiones del Panamá, Uruguay é Itati*, 4 vols., Madrid, Impr. Real de la Gaceta, 1768, vol. 1.
- Muñoz Olave, Reinaldo, *El seminario de Concepción durante la colonia y la revolución de la Independencia (1572-1813)*, Santiago de Chile, Imprenta de San José, 1915.
- O'Malley, John William, *Los primeros jesuitas*, Bilbao/Santander, Mensajero/Sal Terrae, 1995.
- Pastor, Ludovico, *Historia de los papas. En la época de reforma y restauración católica (Pío IV, 1559-1565)*, 37 tomos, Barcelona, Gustavo Gili, 1929, t. 16.
- Pérez Puente, Leticia, *Los cimientos de la Iglesia en la América Española: los seminarios conciliares, siglo XVI*, México, UNAM, 2017.
- Ramírez Méndez, Jessica, “La reforma filipina del clero regular y el paso de nuevos hábitos a Indias, 1566-1585”, en Pilar Martínez López-Cano y Francisco Javier Cervantes Bello (coords.), *Reformas y resistencias en la Iglesia novohispana*, México, UNAM, 2014, pp. 113-141.
- Recopilación de leyes de los reinos de las Indias mandadas imprimir y publicar por la Magestad católica del rey Don Carlos II*, Madrid, Boix, 1841.
- Roxas, Alonso de, *Al rey nuestro señor, por la provincia de la Compañía de Jesús de la Nueva España. En satisfacción de un libro de el visitador obispo D. Juan de Palafox y Mendoza, publicado en nombre de el deán y cabildo de su iglesia catedral de Puebla de los Ángeles*, s.p.i.
- Rubial García, Antonio (ed.), *La Iglesia en el México colonial*, México, UNAM/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”/BUAP/Ediciones de Educación y Cultura, 2013.

- Rubial García, Antonio, “El papel de los santos jesuitas en la propaganda de la Compañía de Jesús en Nueva España”, en *Historia Social*, núm. 62, 2009, pp. 147-165.
- Salazar, José Abel, *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, Madrid, Instituto Santo Toribio de Mogrovejo/CSIC, 1946.
- Sánchez, Casimiro, *La doctrina de la iglesia sobre seminarios, desde Trento hasta nuestros días (desarrollo y sistematización)*, Granada, Facultad Teológica, 1942.
- Sarabia, Atanasio G., *Obras, I. Apuntes para la historia de la Nueva Vizcaya*, int., comp., bibliografía e índices de Guadalupe Pérez San Vicente, México, UNAM, 1993.
- Testa, Luca, *Fondazione e primo sviluppo del seminario romano (1565-1608)*, Roma, Pontificia Universidad Gregoriana, 2002.
- Vargas Ugarte, Rubén, *Historia de la Iglesia en el Perú, 1511-1568*, 5 vols., Lima, Imprenta Santa María, 1953, vol. 1.
- Vergara Ciordia, Javier, *Historia y pedagogía del seminario conciliar en Hispanoamérica, 1563-1800*, Madrid, Dykinson, 2004.
- Villegas, Juan, *Aplicación del concilio de Trento en Hispanoamérica, 1564-1600: provincia eclesiástica del Perú*, Montevideo, Instituto Teológico del Uruguay, 1975.

LOS CATÁLOGOS TRIENALES,
FUENTE PARA EL ESTUDIO
DE LOS INSTITUTOS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS:
EL COLEGIO-UNIVERSIDAD DE SAN FRANCISCO
JAVIER DE MÉRIDA

Víctor Gutiérrez Rodríguez

UNAM

Los archivos locales de las instituciones fundadas por la Compañía de Jesús, en especial en América, rara vez tienen fondos suficientes para darnos una idea sistemática y serial de su funcionamiento: quiénes las gobernaron, si impartían enseñanza en determinada casa, en qué disciplinas y quiénes fueron sus lectores, y la cantidad de alumnos que acudían a sus lecciones. También resulta difícil saber cuáles de sus colegios graduaban, en qué tiempos y qué disciplinas y con base en qué instrumentos legales. Como es bien conocido, la expulsión de la orden de todos los dominios españoles y americanos trajo consigo la destrucción o, cuando menos, la dispersión de partes medulares de su memoria histórica. Por suerte, el Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI) constituye una opción fundamental para despejar, al menos en parte, y no en todos los casos, dichas interrogantes.

Conviene comenzar con algunas observaciones generales sobre el ARSI y su contenido. Situado en la curia general de la orden, está dividido en tres grandes ramos: la “Antigua Sociedad” (1540-1773); el llamado “Fondo Gesuitico” (siglos XVI-XIX); y por último, la “Nueva Sociedad”, a partir de la restauración pontificia de la compañía (1814-). Para nuestro objeto de estudio, interesan el primero y el segundo ramo. El “Fondo Antico” contiene la información, por así decir, institucional a cargo de las autoridades de la orden, desde su creación hasta su supresión en 1773. Éste, a su vez, se divide en dos grupos: Generalia, con todo lo relativo al gobierno central, por

ejemplo la correspondencia de los padres generales con las distintas provincias y otras instancias de poder; y en segundo lugar, las *Assistentiae et Provinciae*. Las asistencias solían comprender territorios inmensos. En particular, la *Assistentia Hispaniae* abarcaba una docena de provincias, no sólo de España, sino de Cerdeña, Filipinas y todos los dominios hispánicos del continente americano y el Caribe. Cuenta con instrumentos de descripción a veces demasiado generales.¹ Su consulta es libre y la práctica totalidad de sus fondos está digitalizada, pero aún no se accede a ellos a través de la red. Se cita como ARSI, más la provincia y el número de libro o legajo.

El otro gran ramo para el estudio de la antigua compañía lo constituye la serie llamada “Fondo Gesuitico”, que abarca de los siglos XVI al XIX. La documentación que contiene no dependía directamente de la curia general de la orden; antes bien, la administraba el procurador de la compañía para todas las provincias. En lo tocante a Hispanoamérica, tiene que ver sobre todo con los diversos colegios, casas profesas, casas de probación y seminarios pertenecientes bien a la provincia mexicana, bien a las de Lima, Paraguay, Chile, Santa Fe de Bogotá, Quito y Filipinas. Consta de más de mil legajos muy misceláneos, cuyos expedientes contienen copias de autos de fundación, papeles relativos a bienes de colegios, donaciones, compras, conflictos y, en general, aquella correspondencia que llegaba a Roma antes de que el procurador la condujera por los canales adecuados a las instancias gubernativas de la curia. En la medida que el procurador era el intermediario entre Roma y el Nuevo Mundo, Europa y los enclaves asiáticos, resulta lógico que poseyera un archivo particular con el fin de contextualizar y tener a mano los antecedentes de las diversas cuestiones, gracias a la correspondencia recibida de ultramar.

1 L. Pásztor, *Guida delle fonti per la storia dell'America Latina negli archivi della Santa Sede e negli archivi ecclesiastici d'Italia*, 1970, pp. 394-425. Y en particular para México: E. J. Burrus, “Mexican historical documents in the Central Jesuit Archives”, en *Manuscripta*, vol. 12, 1968, pp. 13-61. Dejo constancia de mi reconocimiento al ARSI por las facilidades proporcionadas para la consulta de los volúmenes objeto del presente estudio. Muy en particular reconozco la amable mediación del doctor Mauro Brunello.

En la actualidad su contenido es muy disperso y en extremo irregular, pues ha sufrido pérdidas enormes y no pocos saqueos. Se localizaba físicamente en el Colegio Romano, conocido como “il Gesù”. A raíz de la unificación de Italia, pasó a los archivos nacionales en 1873. En 1924 la compañía obtuvo de Mussolini su restitución.² A pesar de su carácter tan fragmentario, posee documentos únicos y del mayor interés sobre las numerosas instancias de la orden. Existe una guía mecanoscrita de este fondo, que confirma lo anterior al afirmar en su prefacio: “se engañaría quien creyese que esta serie conserva todos los archivos o cartularios de los antiguos colegios”.³ Mientras que los documentos propios del primer ramo se citan simplemente como ARSI, éste se identifica como ARSI-FG, más el número de legajo.

En tercer y último lugar está el grupo documental llamado Nueva Sociedad, que parte de los años de la restauración canónica de la orden, en 1814. Su consulta requiere una licencia especial. Por lo demás, reviste mucho menor interés para aquellos estudiosos dedicados ante todo al primer periodo de la compañía.

De la diversidad de documentos del ARSI propiamente dicho, el más procurado ha sido el de las cartas anuas. Se trataba de relaciones de carácter narrativo enviadas a Roma por cada provincial, quien debía seleccionar aquello más digno de nota (*optima*) entre lo acaecido en el periodo. La normativa explicaba con claridad el orden expositivo que seguir en este género de misivas. De ningún modo se trataba de incluir en ellas asuntos reservados o espinosos; antes bien, se trataba de poner por escrito “todo aquello que convenga a nuestra consolación o la edificación de nuestros prójimos”.⁴ Dicho en otras palabras, eran relatos más o menos edificantes. Por lo mismo, las propias *Reglas* mandaban que se leyeran públicamente en los refectorios de las distintas casas, lo que incluía a las autori-

2 L. Pásztor, *Guida delle fonti...*, pp. 397-398.

3 “Inventarium seriei quae inscribitur –Collegia– in Archivio adservatae cui titulus Fondo Gesuitico al Gesù di Roma a Doctore Pio Pecchiai diligenter confectum annis 1938-39”, mecanoscrito, 309 pp., <www.sjweb.info/arsi/documents/Collecia.pdf>, consultado el 2 de mayo, 2019.

4 “Quaeque ad nostrorum consolationem, ac proximorum aedificationem pertinent, ex quibus seligant optima quaeque”, en *Regulae Societatis Iesu*, 1607, p. 179.

dades y a los distintos miembros de cada colegio.⁵ Cuando un provincial se retrasaba, debía recopilar las noticias enviadas desde cada casa, incluso si abarcaban periodos de dos o más años; no obstante, se les conocía como cartas anuas.

A pesar de su expreso contenido apologético —y tal vez por eso mismo—, numerosos historiadores de la orden han tendido a sobrevalorar esa fuente, considerándola, sin distancia crítica alguna, como testimonio de la mayor importancia para informar sobre la vida y actividades de cada casa y provincia de la compañía. Muchas cartas han sido editadas y se las busca con el mayor interés. Sin embargo, como la misma legislación de la orden específica, antes que informes propiamente dichos, eran una suerte de relatos apologéticos y propagandísticos en los que se exaltaban los principales logros del ministerio efectuado por los jesuitas durante el periodo que abarca la misiva.⁶

A diferencia de las cartas anuas, los llamados catálogos trienales contenían información confidencial para uso directo de las autoridades. Sin duda por el carácter supranacional de la orden, todos ellos se elaboraban en latín; un latín, por lo demás, sumamente básico y conciso, en especial porque se trataba de informes seriados que solían presentarse en tablas cuyos campos estaban previamente definidos. En la práctica de la orden fueron introducidos en 1578 por el padre general Everardo Mercuriano (1572-1580), y en 1597 Claudio Acquaviva les dedicó una atención más detallada, pues en la llamada *Formula scribendi* dictó instrucciones puntuales sobre cómo hacerlos.⁷ Debían constar de tres partes que, con el tiempo, se denominaron catálogo primero o público, catálogo segundo o privado y apéndice. En ese conjunto de reportes se daba cuenta de los

5 “Cum afferuntur litterae annuae, & Indicae quam primum legantur”, en *Regulae Societatis Iesu*, p. 242.

6 Una descripción bastante clara sobre los informes, aunque referida al ámbito de Bohemia, en K. Bobková-Valentová, “Come elaborare la biografia di un gesuita? Rassegna delle fonti di registro dell’ordine, loro conservazione, accessibilità e valore documentario nella prospettiva di una sistematica elaborazione di un database biografico”, *Bolletino dell’Istituto Storico Ceco di Roma*, 2014, pp. 111-145. Agradezco al doctor Mauro Brunello la amable comunicación de este valioso artículo.

7 K. Bobková-Valentová, “Come elaborare la biografia...”, p. 123.

asuntos pertinentes a la provincia durante ese trienio: el número de sujetos en cada colegio, cuántos padres y hermanos coadjutores, así como del estado financiero de las distintas casas.

El primer catálogo, el público, debía informar acerca de todos y cada uno de los jesuitas activos en la provincia, agrupándolos según la casa, colegio o misión en que se hallaban ejerciendo. De cada individuo había que aportar un conjunto fijo de datos: nombre, apellido, patria, edad, fuerza física, antigüedad en la orden, estudios y ministerios que ejercía; grados universitarios si los tenía y si era sacerdote profeso o hermano coadjutor y desde qué tiempo.⁸ Para su confección se formaban cuadros con filas y columnas. Y justo porque los campos por informar eran siempre los mismos, muy pronto se realizaron sobre hojas impresas cuadrículadas, a modo de machotes, y con los títulos de cada campo, lo que facilitaba la tarea de llenarlos. Los listados inician con la casa profesa, seguida por el colegio máximo y, a continuación, el resto de comunidades. Conviene señalar que cada nombre de esa lista iba precedido por un número de serie. No es raro encontrar anexos en donde se incluían los sujetos que se habían pasado por alto, debido tal vez a su reciente incorporación a la compañía; también se informaba si alguno fallecía después de realizarse el cuadro. Incluso en esos casos se mantenía el número de serie asignado con anterioridad. A mediados del siglo xvii los catálogos de la provincia mexicana comprendían a unos 374 individuos.

El segundo catálogo, también presentado a modo de cuadrícula, informaba acerca de las “dotes y cualidades” de los descritos en la primera lista. Contenía campos como ingenio, juicio, prudencia, experiencia de las cosas, sus progresos en el estudio, complexión física y otros aspectos que se juzgara pertinente señalar.⁹ Esta segunda relación, y de ahí que se la designara como secreta, no repetía los nombres de la primera lista ni el de las casas correspondientes, sino

8 “Nomen, cognomen, patria, aetas, vires, tempus Societatis, studiorum, et ministeriorum, quae exercuit; et gradus in litteris, si quos habet, et an professus, vel coadiutor sit, etc. et a quo tempore”, *Regulae Societatis Iesu*, p. 182.

9 “In secundo catalogo dotes, & qualitates vnuscuusque describantur, videlicet, ingenium, iudicium, prudentia, experientia rerum, profectus in litteris, naturalis complexio, & ad quae Societatis ministeria talentum habeat”, *ibid.* p. 182.

sólo el número de serie. Ello daba mayor libertad a las autoridades para, dado el caso, expresarse negativamente acerca de un miembro de la orden y dificultar su interpretación si caía en manos indiscretas, pues era indispensable cotejarla con la primera para saber a quién hacía referencia.

Si los catálogos primero y segundo se ocupaban de individuos, el tercero trataba acerca de “cosas”, de asuntos, de ahí que se le conociera como *catalogus rerum*.¹⁰ Informaba, ante todo, de la situación financiera de cada entidad en la provincia: grado de avance de ciertas obras materiales, donativos, legados para fundar obras pías, eventuales pleitos por dineros, monto y procedencia de las rentas de cada casa, deudas de la compañía y dineros debidos por los acreedores, así como el riesgo de que fueran impagables en ciertos casos, o cuando de plano se habían perdido.

Los catálogos correspondientes a la provincia jesuítica de Nueva España se localizan en ARSI-México, volúmenes 4 a 8. Se conservan 42 series de listados que van de 1576 a 1764, cuyo inventario se ofrece al final de este capítulo en el cuadro 1. Del total, 31 catálogos contienen tanto el público (1.º) como el secreto (2.º); otros dos carecen del público, y nueve del secreto. Uno de estos últimos no tiene fecha, lo que impide su adecuada utilización. Quizá un estudio minucioso permita adjudicarlo a cualquier otro de los listados incompletos. Por lo que hace al tercero, se localizan 24. Se trata de una serie que contados estudiosos han aprovechado de modo sistemático y que se conserva prácticamente inédita. En la medida que los *Monumenta mexicana* han publicado hasta ahora en sus ocho volúmenes la documentación correspondiente a los años 1570 a 1605, apenas si han incorporado los primeros siete del conjunto.¹¹

10 En el ARSI los *catálogos rerum*, o terceros, se ordenaron sistemáticamente a continuación de los dos primeros (en México se regularizan a partir de 1580); sin embargo, no aparecen claramente prescritos en las *Reglas*. De hecho, lo que ahí se llama *catálogo tercero* es lo que se conocerá como catálogo breve o apéndice, es decir, una lista de todos los miembros de la provincia con especificación de los ministerios que desempeñaba cada uno en ese momento. Adelante volveremos a él.

11 F. Zubillaga y M. Á. Rodríguez (eds.), *Monumenta mexicana I-VIII (1570-1605)*, 1956-1991.

Los catálogos trienales se complementaban o corroboraban a partir de otra fuente más concisa, pero de enorme utilidad. Se trata de los catálogos breves, que en las *Reglas* se prescriben como complemento o “apéndice” a los catálogos 1.º y 2.º.¹² Se trata de meros listados nominales, según el colegio o misión, en los que se da cuenta, en latín, del nombre y cargo específico que cada sujeto desempeñaba al momento de redactarse el documento, lo que permite con mayor certidumbre saber su ocupación. Un inventario se aprecia en el cuadro 2. Sin duda se trataba de una práctica común en la orden, pues también se ha hallado su presencia regular en la provincia de Bohemia.¹³ No hay que confundir estos listados, que debían realizarse una o dos veces al año, según las *Reglas*, con las cartas anuas (*litterae annuae*), una fuente arriba descrita y mucho más conocida y citada. Por lo que hace a los colegios donde se impartía docencia, cuando tales catálogos se conservan, permiten señalar con toda precisión quiénes leían y qué disciplinas. En cambio, si nos atenemos al formato preestablecido de los cuadros de los catálogos primero y segundo, no siempre queda clara la disciplina impartida por un lector de la orden. De paso, sirven para corroborar la información contenida en éstos, cuando los años del catálogo breve coinciden con los trienales. Por desgracia, para Nueva España se conservan apenas 32 en total para casi dos siglos, y abarcan de 1583 a 1755. Todos ellos fueron incorporados al final del volumen 8.

A pesar de las lagunas actuales, la importancia de esta fuente es múltiple. Lo hasta aquí expuesto nos da una idea del enorme provecho que se puede sacar de los catálogos trienales y breves para desarrollar estudios prosopográficos, en la medida que constituyen repastos exhaustivos, sistemáticos y periódicos de las actividades y del personal de cada provincia. En ellos se proporciona una gran riqueza de información serial sobre los individuos que la conformaban, su edad, patria, ministerios, movilidad, conflictos e incluso debilidades de salud o de carácter. Todo ello, claro está, al menos desde el punto de vista de sus superiores. En segundo lugar, su inte-

12 Véase nota 10.

13 K. Bobková-Valentová, “Come elaborare la biografia...”, p. 116.

rés deriva de su confidencialidad, un carácter que de ningún modo poseen las cartas anuas. En la medida que se trataba de reportes reservados, para circular únicamente entre las máximas autoridades de cada provincia y, a continuación, entre las de la curia romana, uno puede tener bastante certeza de que resultan fiables. A la vez, dan noticia puntual de la actividad de cada miembro y aportan una valoración del modo como desempeñaban sus tareas. Por lo mismo, permiten reconstruir —no con total certeza, pues no siempre se especifica claramente el oficio vigente— las listas de catedráticos que enseñaban en cada colegio y universidad.

Por último, ese mismo carácter serial y de información reservada nos permite dar seguimiento a todos los colegios, casas y misiones de una provincia a lo largo de los casi dos siglos de presencia de la compañía en Nueva España. Muy en particular, constituyen una especie de calendario, de inestimable valor, en torno a sus avatares financieros.

EL COLEGIO Y LA UNIVERSIDAD DE SAN FRANCISCO JAVIER DE MÉRIDA SEGÚN LOS CATÁLOGOS

La información que nos aportan los catálogos descritos en torno al colegio jesuita fundado en la capital de Yucatán y sobre su universidad resulta de enorme interés para ilustrar el pasado de unas instituciones de las cuales apenas si se conocía su existencia. Ese silencio generalizado responde en gran medida a que, durante siglos, se dispuso de muy contadas fuentes para documentarlas. Tanto así que, hasta hace muy poco, Mérida no era incluida en las listas de universidades novohispanas al lado de las de México y Guadalajara.¹⁴ Para partir de las coordenadas esenciales, en 1605 las autoridades de la ciudad solicitaron la fundación de un colegio de la compañía,

14 Debemos a Rafael Patrón Sarti los esfuerzos por sacar a la luz los materiales concernientes a la universidad de Mérida; véase su libro *La universidad de Mérida de Yucatán: relación de los actos y fiestas de fundación en 1624*, 2013, con bibliografía. También: E. González, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017, pp. 338-347.

un proyecto que se concretó por fin en 1618. Muy poco después, en 1624, se hacía la inauguración solemne de la universidad. Su apertura, como ya algunos autores han señalado, tuvo por fundamento legal una bula del papa Gregorio XV, de 1621, confirmada por el rey al año siguiente. Esa licencia para graduar serviría no sólo para este colegio, sino para otros de la orden en la América española y Filipinas. Además, tendría vigencia durante diez años.¹⁵

De hecho, sólo dos cronistas del siglo XVII mencionaron la existencia de la universidad y las celebraciones de su inauguración en noviembre de 1624, pero lo hicieron con gran brevedad y de un modo no del todo claro.¹⁶ En primer lugar, el bachiller Francisco de Cárdenas Valencia, quien estuvo presente en tan solemne acontecimiento y fue de los primeros graduados, según escribió en su *Relación historial...* de 1639.¹⁷ Al cabo del decenio, la institución habría dejado de graduar por un tiempo, no sólo porque caducó la bula de fundación mencionada, sino al parecer también a consecuencia de conflictos internos. El otro cronista, el franciscano Diego López de Cogolludo, publicó en 1688 que los grados se habían reiniciado para esa fecha.¹⁸ En abono de su afirmación, está la circunstancia

15 E. González, *El poder de las letras...*, p. 54.

16 R. Patrón Sarti, *La universidad de Mérida...*

17 *Relación historial eclesiástica de la provincia de Yucatán de la Nueva España, escrita el año de 1639*, 1937. Sobre su vida: E. B. Adams, "Note on the life of Francisco de Cárdenas Valencia", *The Americas*, 1945, pp. 21-29. En las informaciones que se encuentran en el Archivo General de Indias (en adelante, AGI), México, 238, N. 7, señala: "y el estudio en mi fue virtud muy loable porque lo comencé, proseguí y acabé padeciendo summa pobreza, sólo con deseo de disponer mi persona para el servicio de Dios y de su magestad, y me gradué en la facultad de Artes y passé a oyr la teología, adonde sustenté conclusiones públicas con grande aplauso y solemnidad en que se lució muy bien mi trabaxo, estudio y continua ocupación". En este mismo legajo se encuentra una copia de su título de bachiller, en latín.

18 D. López, *Historia de Yucatán*, 1954, t. 1, libro cuarto, p. 380: "porque después sin nuevo privilegio se ha leído, y lee filosofía y teología escolástica, dándose grados conforme al privilegio, con aprovechamiento de la juventud educada en buenas letras". Es de notar que en la *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España*, 1958, del padre Francisco J. Alegre, las referencias a Mérida son en extremo escuetas y algunas de carácter anecdótico. Se limita a tratar del colegio sin mención alguna de la universidad en la que fue catedrático de cánones. Ese silencio contribuyó, sin duda, al olvido de ésta, en la medida que casi todas las referencias posteriores a los jesuitas en Mérida se basaron en él. Tampoco se la menciona en la *Recopilación de Leyes de Indias*, véase t. 1, xxii, ley ii.

de que en el Archivo General de Indias de Sevilla se localizan diversas relaciones de méritos de individuos que declaran haber cursado estudios en Mérida, y manifestaron haberse graduado (a más del testimonio del cronista Cárdenas Valencia, en 1627) en los años 1674, 1677, 1678, 1700, y también en fechas posteriores. Sólo dos de ellos, de acuerdo con estos datos, se borlaron de doctor en Teología. Por lo demás, en 1732 se incorporó Manuel de la Peña Carrasco, quien se había doctorado en la Universidad de Siena durante una estancia en Roma.¹⁹ El catálogo de 1708 se refirió a la inauguración del convictorio de San Pedro, supeditado a la orden, y cuyo edificio avanzaba. En él se indica que el rector del colegio principal (San Francisco Javier) era, a la vez, cancelario de la universidad. Se trata de la primera vez que en un catálogo trienal se hacía mención explícita de la universidad; los previos se limitaban a referirse al colegio, sin otra especificación. Poco antes de que la expulsión de la orden obligara a cerrar las puertas de la universidad, se abrieron cátedras jurídicas sin consultar al rey, lo que éste reprobó. A raíz de los conflictos resultantes, se puso en duda la validez de los grados conferidos por Mérida.²⁰ Los sucesivos esfuerzos de las autoridades locales por reabrir la universidad, poniéndola al cargo del clero secular, resultaron infructuosos y la ciudad no volvió a contar con una hasta el primer tercio del siglo xx.

A falta de institución vigente, en el siglo xix hubo poca preocupación por los desaparecidos establecimientos jesuitas, a excepción de un artículo escrito por Justo Sierra O'Reilly.²¹ En 1965 Francisco Zambrano, dentro de su monumental repertorio de los jesuitas que pertenecieron a la provincia de México, hizo una valiosa recopilación de fuentes que documentan el funcionamiento del colegio y la universidad de 1604 a 1695.²² Más recientemente, Rafael Patrón ha

19 AGI, Indiferente, 224, N. 61.

20 A. Rocher, "Para lo divino y para lo humano: los colegios jesuitas de Yucatán", en R. Aguirre (coord.), *Espacios de poder, espacios de saber: Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos xvi-xix*, 2013, pp. 259-288.

21 "Jesús (Iglesia de) y antiguo Colegio de San Javier en Mérida", en M. Orozco (coord.), *Apéndice al Diccionario Universal de Historia y Geografía*, 1856, t. 9, pp. 666-670.

22 *Diccionario Bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México, 1961-1977*, t. 5, pp. 440-458.

llamado la atención sobre la existencia y vigencia de la universidad jesuítica, y con diversos aportes ha tratado de colmar ese vacío historiográfico. Adriana Rocher Salas también ha hecho importantes aportes al pasado de dicha institución.²³

Los mencionados catálogos trienales y catálogos breves contienen información de primera mano y no aprovechada hasta ahora acerca del personal que laboraba en el colegio y la universidad. Al propio tiempo, nos dan cuenta de la situación material y financiera de ambos a lo largo de casi dos siglos. A continuación, intentaré reconstruir la serie de las autoridades y la de los profesores que enseñaron en las distintas cátedras con base en dicha fuente, localizada, como se dijo, en los libros 4 a 8 del ARSI.

Los catálogos trienales no siempre especifican la cátedra o la función desempeñada por cada miembro del colegio; sin embargo, ha podido constatarse que, al proceder a enlistarlos, respetaban la jerarquía de cada uno en su momento. Por lo mismo, se referían sin excepción, en primer lugar al rector; a continuación, a los demás miembros con rango sacerdotal. De ellos, al menos para el caso de Mérida, procedían por mencionar al lector de la cátedra de mayor rango en cada momento: Teología Escolástica (sólo a partir del siglo XVIII), Teología Moral, Artes y Gramática (en ocasiones había dos lectores, y en tal caso se señalaba en primer lugar al de *mayores*). A continuación se daba cuenta de los demás sacerdotes, cuando los había, señalando que se ocupaban en ministerio de indios o de españoles, en la predicación o en otras actividades. Casi al último, se mencionaba a los hermanos coadjutores, y si uno de ellos enseñaba primeras letras a los niños, era el primero de la lista; por fin, se enlistaban los dedicados a las tareas domésticas. Ese riguroso orden permite inferir la cátedra que desempeñaba un lector cuando ésta no se especificaba con entera claridad. En los cuadros que se exponen en el presente trabajo se ha adoptado ese criterio, en espera de que otras fuentes corroboren tales inferencias. En las pocas ocasiones en que contamos con catálogos breves, su mayor especificidad permite salir de dudas.

23 Véase notas 14 y 20.

El arsenal de datos, recopilado de muy diversas fuentes por Francisco Zambrano en su *Diccionario*, permite aportar información complementaria sobre la biografía de casi la totalidad de nombres reportados en los catálogos. El autor no tuvo acceso a éstos; por lo mismo, las noticias que aporta con base en series documentales de otro origen han permitido corroborar en numerosos casos la información extraída de nuestra fuente principal. Por otra parte, Zambrano permite constatar la gran movilidad de los miembros de la compañía, pues casi todos los que residieron durante algún tiempo en Mérida tuvieron antes o después otros destinos en la inmensa geografía de la provincia novohispana, desde el extremo norte, hasta Guatemala y La Habana. Asimismo, como difícilmente podría ser de otro modo en una orden tan centralizada, el autor del *Diccionario* documenta el paso casi obligado de la mayoría de ellos por la ciudad de México o por la casa de Tepetzotlán, donde tantos se formaron.

A continuación presento seis cuadros. El primero enlista la serie de catálogos trienales conservados en el ARSI; en su primera columna se informa del año, cuando se conoce. En las siguientes tres se señala si se conserva para la fecha en cuestión el catálogo primero, segundo o tercero. En la final se remite al libro y fojas en que se localiza cada uno de dichos informes.

El cuadro 2 da cuenta de los catálogos breves, todos ellos encontrados en el libro 8 correspondiente a la provincia de México. Se limita a mencionar el año, si el documento lo aporta, y las fojas correspondientes.

El tercer cuadro reconstruye la serie de rectores a partir de una cruce de la información aportada bien por los catálogos trienales, bien por los breves; el año en que sus nombres aparecen documentados en uno de ellos o en ambos. De modo complementario, la última columna recoge la información de Zambrano acerca de ellos, cuando el jesuita fue capaz de documentarla.

A continuación, el cuadro 4 enlista a los catedráticos de Teología del colegio, tal y como reportan los documentos arriba mencionados. Al respecto, conviene señalar que durante todo el siglo XVII sólo se enseñó Teología Moral, también designada como Casos de Conciencia. Cuando la fuente lo especifica, se pone “TM” enseguida

del nombre; pero si el dato sólo se infiere del lugar jerárquico que el catedrático ocupa en la lista correspondiente, la indicación “TM” se incluye entre corchetes. En ocasiones las noticias de Zambrano corroboran nuestra inferencia. Por lo que hace a la Teología Escolástica (TE), aplicamos el mismo criterio que para la Moral; por suerte, en más de una ocasión el contraste entre el catálogo trienal y el catálogo breve permite salir de dudas.

El quinto cuadro da cuenta de los catedráticos de artes mencionados en las fuentes arriba señaladas; cuando hay duda, se aplica como criterio la ubicación jerárquica en la lista correspondiente.

Por último, en el cuadro 6 se presenta la serie de lectores de Gramática, usando los mismos criterios. Cuando en el mismo año aparecen dos lectores de modo simultáneo, ello significa que el primero de la lista se ocupaba con toda probabilidad de los estudiantes de mayores, mientras que el segundo, de los principiantes. Cuando en un año sólo se reporta un nombre, cabe suponer que en el momento de redactarse el catálogo sólo se hallaba activo un lector, y es imposible determinar el tipo de alumnos que atendía.

Los hermanos que enseñaban primeras letras a los niños (no se especifica, pero con toda probabilidad, a hijos de españoles) no siempre son mencionados como tales en la fuente. Es difícil saber si dicho ministerio se ejercía en Mérida de modo intermitente o regular. Por lo mismo, no se ha elaborado una tabla que recogiera esos datos sueltos.

Se deja para otro momento la reconstrucción sistemática de las noticias aportadas por el catálogo tercero, o *catalogus rerum*, acerca de los progresos o retrocesos de las finanzas del colegio de San Francisco Javier y el de San Pedro, de las etapas constructivas de uno y otro, de la iglesia, y de otras efemérides de la institución fundada en la cabecera de la capitanía general de Yucatán.

CUADROS

CUADRO 1

Catálogos trienales de la Provincia Mexicana en el ARSI

Año	1.º informe	2.º informe	3.º informe	Sujetos	"México", folios
1576	X			47	4, 2-6V
1580	X		X	101	4, 8-21V
1585	X	X		90	4, 22-40V
1592	X		X	216	4, 41-60V
1595	X	X	X	297	4, 61-104V
1600	X		X	314	4, 105-142V
1604	X		X	336	4, 143-167V
1607	X			265	4, 168-182V
1614	X	X	X	326	4, 183-235V
1620	X		X	348	4, 236-261V
1626	X		X	366	4, 262-292V
1632	X			375	4, 293-312V
1638	X	X		377	4, 313-354V
(?)		X		389	4, 355-371V
1648	X	X		401	4, 372-430V
1650	X	X		374	4, 431-472V
1653	X	X		353	4, 473-515
1659/60	X	X	X	337	5, 1-43V
1662/63	X	X		318	5, 44-109V
1668	X	X		330	5, 110-146V
1669	X	X	X	333	5, 147-190V
1671	X	X	X	332	5, 191-232V
1675	X	X	X	337	5, 233-275V
1681	X	X	X	387	5, 276-324V
1684	X	X	X	421	5, 325-373V
1687	X	X	X	413	5, 374-424V
1690	X	X	X	451	6, 1-45V
1693	X	X		494	6, 46-92V
1696	X	X		508	6, 93-160V
1708	X	X		509	6, 161-211V
1714	X	X	X	510	6, 212-286
1720	X	X		503	6, 287-340V
1723	X	X		508	6, 341-389
1726	X	X		525	7, 1-51V
1737	X	X	X	583	7, 52-130V
1741	X	X	X	591	7, 131-199V
1744	X	X	X	572	7, 200-271V
1748	X	X	X	579	7, 272-347V
1751	X	X	X	624	8, 1-72
1755		X	X	624	8, 73-103V
1758	X	X		684	8, 104-171V
1764	X	X	X	675	8, 172-243V

Fuente: Archivum Historicum Societatis Iesu (ARSI), Roma, sección México, libros 4 a 8; la segunda cifra de la última columna remite a los folios.

CUADRO 2

Catálogos breves en la sección "México" del ARSI

Año	Folios
1583	8, 244-245V
1593	8, 246-249V
Ante 1594	8, 250-251V
1595	8, 252-253V
1596	8, 254-255V
Ante 1596	8, 256-257V
1597	8, 258-259V
1602	8, 260-261V
1603	8, 262-263V
1604	8, 264-265V
1603	8, 266-267V
Pasajeros, 1605	8, 268
c. 1606	8, 269-270V
1610	8, 271-272V
Pasajeros, 1622	8, 273-274V
1650	8, 275-280V
1653	8, 281-284V
1658	8, 285-290
1660	8, 291-294
1671	8, 295-300
1678	8, 301-304V
1681	8, 305-309V
1684	8, 310-315V
1687	8, 316-320V
1690	8, 321-325V
1693	8, 326-330V
1696	8, 331-336V
1723	8, 337-341V
1737	8, 342-348
1741	8, 349-354V
1744	8, 355-360V
1748	8, 367-371V
1751	8, 372-379V
1755	8, 380-384V

Fuente: ARSI, México, libro 8.

CUADRO 3
Rectores del Colegio de Mérida

Nombre	Año	ARSI	Zambrano
Domínguez, Tomás*	1618	México, 4, 253v	t. 6, pp. 351-368
Acevedo, Diego de	1624		t. 3, pp. 27-41
Acacio, Juan	1626	México, 4, 278	t. 3, pp. 21-27
Valencia, Alfonso de	1632	México, 4, 305v	t. 14, pp. 393-399
Fuenmayor, Hernando de	1638	México, 4, 328	t. 7, pp. 91-94
Castillo, Juan del	1639		t. 5, p. 446
Pérez, Bartolomé	1647	México, 4, 429v	t.11, pp. 443-454
Navarro, Pedro	1648	México, 4, 387v	t. 10, pp. 491-498
Suárez, Martín	1650	México, 8, 277	t. 14, pp. 107-109
Morales, Salvador de	1653	México, 8, 283	t. 10, pp. 366-369
López, Lorenzo	1656	México, 8, 286v, 292v	t. 8, pp. 751-764
Medina, Diego de	1662	México, 5, 56	t. 9, pp. 285-288
Andrada, Ambrosio de	1664	México, 5, 119v	t. 3, pp. 351-355
Justicia, José de la	1668	México, 5, 160v	t. 8, pp. 275-280
Messa, Prudencio de	1671	México, 8, 298	t. 9, pp. 515-517
Ríos, Diego de los	1675	México, 5, 245v	t. 12, pp. 523-524
Ramos, Alonso	1677	México, 8, 303	
Fernández Caveró, Juan	1681	México, 8, 308	
Palacios, Juan de	1684	México, 8, 313v	
Vera, Nicolás de	1687	México, 8, 319	
Caballero, Juan Antonio	1690	México, 8, 324	t. 4, pp. 397-399
Gutiérrez, Antonio	1693	México, 8, 329v	
Fajardo, Pedro	1696	México, 8, 334	
Solano, Antonio	1714	México, 6, 506	t. 16, p. 539
Martínez, Estanislao	1720	México, 6, 628	t. 16, p. 109
Álvarez, Prudencio	1723	México, 8, 340v	t. 15, p. 131
Zamudio, Marcos	1725		t. xvi, p. 673
Domínguez de Escobar, Felipe	1732		t. xv, p. 547
Mijares, Santiago	1737	México, 8, 346	t. xvi, pp. 150-151
Castro Cid, José de	1741	México, 8, 352v	t. xv, pp. 475-476
González, Mariano	1744	México, 8, 359	t. xv, pp. 705-706
Guerra, Diego	1748	México, 8, 369v	t. xv, pp. 723-724
Sanabria, Juan Lorenzo	1751	México, 8, 376v	t. xvi, pp. 501-502
Trujillo, Gaspar	1755	México, 8, 383v	t. xvi, pp. 584-585
Puerto, Martín del**	1764	México, 8, 196v	t. xvi, pp. 396-397
Rotea, Pedro	1765		t. xvi, p. 476

Fuentes: ARSI, México, libros 4, 5, 6 y 8; F. Zambrano, *Diccionario Bio-bibliográfico...*

Notas: *F. J. Alegre, *Historia de la Provincia...*, t. 2, p. 309; ** M. Valle, "Agustín Pablo de Castro (1728-1790): vida y semblanza", p. 69.

CUADRO 4

Lectores de Teología Moral y Teología Escolástica en la Universidad de Mérida

Nombre	Año	ARSI	Zambrano
López, Eugenio [TM]	1653	México, 8, 283	t. VIII, pp. 716-720
Medina, Diego de TM	1658	México, 8, 286v	t. IX, pp. 285-288
Juárez, Pedro [TM]	1668	México, 5, 160v	
Crespo, Antonio TM	1671	México, 8, 298	
Inostrosa, Felipe de [TM]	1675	México, 5, 245v	
Palacios, Juan de TM	1678	México, 8, 303, 308	
Mora, Diego Felipe de [¿Artes?]*	1678	México, 8, 303	
Vera, Nicolás de [TM]	1684	México, 8, 313v	
Gutiérrez, Antonio [TM]	1687	México, 8, 319	
Coronel, Lorenzo [TM]	1690	México, 8, 324, 329v	
Fuente, Eugenio de la [TM]	1696	México, 8, 334	
Paredes, Antonio [TE]	1718	México, 6, 628	t. XVI, p. 337
Erico, Francisco TM	1720	México, 8, 340v	
Domínguez, Felipe TE	1723	México, 8, 340v	t. XV, p. 547
Paredes, José de [TE]	1737	México, 8, 346	t. XVI, pp. 339-340
Paredes, José de TE	1741	México, 8, 352v	t. XVI, pp. 339-340
Paredes, José de [TE]	1744	México, 8, 359	t. XVI, pp. 339-340
Paredes, José de [TE]	1748	México, 8, 370	t. XVI, pp. 339-340
Oliver, Francisco de TM	1748	México, 8, 370	t. XVI, p. 226
Paredes, José de [TE]	1751	México, 8, 376v	t. XVI, pp. 339-340
Palomino, Agustín TE	1755	México, 8, 383v	t. XVI, pp. 332-333
Iturriaga, Pedro TM	1755	México, 8, 383v	t. XV, p. 787

Fuentes: ARSI, México, libros, 5, 6 y 8; F. Zambrano, *Diccionario Bio-bibliográfico...*

Nota: *El catálogo breve de 1678 menciona a Mora como segundo catedrático de Teología; en cambio, no señala lector de Artes; esa irregularidad permite suponer un error al elaborarse el manuscrito y que Mora en realidad leyese la segunda disciplina; en especial porque en el catálogo trienal anterior (1675) enseñaba Gramática, y se trataría de un salto inusual a la teología.

CUADRO 5

Lectores de Artes en el Colegio de Mérida

Nombre	Año	ARSI	Zambrano
Sangüesa, Juan de*	1626	México, 4, 278	t. xiii, pp. 466-472
Moreno, Baltasar	1648	México, 4, 387v	t. x, pp. 415-416
Medina, Diego de	1653	México, 8, 283	t. ix, pp. 285-288
Andrada, Ambrosio de	1658	México, 8, 286v	t. iii, pp. 351-355
Barroso, Melchor	1660	México, 8, 292v	
Crespo, Antonio	1668	México, 5, 160v	
Inostrosa, Felipe de	1671	México, 8, 298	
Palacios, Juan de	1675	México, 5, 245v	
Vera, Nicolás de	1681	México, 8, 308	
Gutiérrez, Antonio	1684	México, 8, 313v	
Palavicino, Francisco	1687	México, 8, 319	t. xi, p. 31
Fuente, Eugenio de la	1690	México, 8, 324	
Gutiérrez, Antonio	1691	México, 6, 28	
Ribero, José del	1693	México, 8, 329v	
Solano, Antonio	1696	México, 8, 334	t. xvi, p. 539
Lara, José de	1720	México, 6, 628	
Pruneda, Juan de Dios	1723	México, 8, 340v	t. xvi, pp. 395-396
Santelices, José Manuel de	1737	México, 8, 346	t. xvi, pp. 516-517
Alva, Manuel Ignacio de	1741	México, 8, 352v	t. xv, pp. 122-123
Aranzaeta, José de	1744	México, 8, 359	t. xv, pp. 168-169
Palomino, Agustín	1748	México, 8, 370	t. xvi, pp. 332-333
Iturriaga, Pedro de	1751	México, 8, 376v	t. xv, p. 787
Olague, Martín de	1755	México, 8, 383v	t. xvi, pp. 222-223
Villaurrutia, Francisco	1755	México, 8, 383v	t. xvi, p. 654

Fuentes: ARSI, México, libros 4, 5, 6 y 8; F. Zambrano, *Diccionario Bio-bibliográfico...*

Nota: *En el acta más temprana acerca de un graduado en Mérida, el bachiller en Artes Francisco de Cárdenas Valencia, en 1627, se menciona como preceptor en Artes al padre Sangüesa, dato que corrobora al aportado por el catálogo trienal. AGI, México, 238, N. 7; E. B. Adams, "Note on the life...", pp. 28-29; R. Patrón, *La universidad de Mérida...*, pp. 98-100.

CUADRO 6

Lectores de Gramática en el Colegio de Mérida

Nombre	Año	ARSI	Zambrano
Maldonado, Melchor*	1620	México, 4, 253v	t. ix, pp. 178-183
Bravo, Nicasio	1626	México, 4, 278	t. iv, pp. 298-299
Aguilar, Ildefonso de	1626	México, 4, 278	
San Pelayo, Juan de	1648	México, 4, 387v	t. xiii, pp. 493-494
López, Eugenio**	1650	México, 8, 277	t. viii, pp. 716-720
Andrada, Ambrosio de	1653	México, 8, 283	t. iii, pp. 351-355
Barroso, Melchor	1658	México, 8, 286v	
Ortega, Gregorio de	1660	México, 8, 292v	
Rentería, Martín de***	1668	México, 5, 160v	t. xii, pp. 444-454
Palacios, Juan de	1671	México, 8, 298	
Mora, Diego Felipe de****	1675	México, 5, 245v	
Vera, Nicolás de	1678	México, 8, 303	
Gutiérrez, Antonio*****	1681	México, 8, 308	
Palavicino, Francisco	1684	México, 8, 313v	t. xi, p. 31
Ruiz de Contreras, José	1687	México, 8, 319	
Almazán, Francisco de	1690	México, 8, 324	t. iii, pp. 268-269
Solano, Antonio	1693	México, 8, 329v	
Zamudio, Marcos	1708		t. xvi, p. 673
Sandoval, Pedro	1723	México, 8, 340v	t. xvi, p. 510
Lucena, Pedro de	1737	México, 8, 346	
Hierro, Andrés del	1741	México, 8, 352v	t. xv, p. 756
Zeballos, Manuel	1744	México, 8, 359	
Pozo, Juan del	1744	México, 8, 359	t. xvi, pp. 389-390
Campos, Diego de	1748	México, 8, 370	t. xv, pp. 403-404
Carranza, Miguel	1748	México, 8, 370	t. xv, p. 426
Olague, Martín de	1751	México, 8, 376v	t. xvi, pp. 222-223
Carranza, Miguel	1751	México, 8, 376v	t. xv, p. 42.
Carranza, Miguel	1755	México, 8, 383v	t. xv, p. 426

Fuentes: ARSI, México, libros 4, 5 y 8; F. Zambrano, *Diccionario Bio-bibliográfico...*

Notas: *I. Osorio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*, 1979, p. 310; ** *ibid.*, p. 312; *** autor de los libros: *Sermon del glorioso patriarca S. Ignacio de Loyola*, México, F. Rodríguez, 1682, y *Sermon, que predico en la Casa Professa de la Compañía de Jesus*, México, F. Rodríguez, 1682; ****I. Osorio, *Colegios y profesores...*, p. 312; ***** *ibid.*, pp. 312-313.

REFERENCIAS

- Adams, Eleanor B., “Note on the life of Francisco de Cárdenas Valencia”, *The Americas*, vol. 2, núm. 1, 1945, pp. 21-29.
- Alegre, Francisco Javier, *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España*, Roma, IHSJ, 1958.
- Bobková-Valentová, Katerina, “Come elaborare la biografia di un gesuita? Rassegna delle fonti di registro dell’ordine, loro conservazione, accessibilità e valore documentario nella prospettiva di una sistematica elaborazione di un database biografico”, *Bollettino dell’Istituto Storico Ceco di Roma*, núm. 9, 2014, pp. 111-145.

- Burrus, Ernest J., "Mexican historical documents in the Central Jesuit Archives", *Manuscripta*, vol. 12, núm. 3, 1968, pp. 133-161.
- Cárdenas Valencia, Francisco de, *Relación historial eclesiástica de la provincia de Yucatán de la Nueva España, escrita el año de 1639*, México, Antigua Librería Robredo, 1937.
- González, Enrique, *El poder de las letras: hacia una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, con la colaboración de Víctor Gutiérrez, México, Ediciones de Educación y Cultura/UNAM, 2017.
- López de Cogolludo, Diego, *Historia de Yucatán*, 2 tomos, Campeche, Comisión de Historia, 1954, t. 1.
- Orozco y Berra, Manuel (coord.), *Apéndice al Diccionario Universal de Historia y Geografía*, 10 tomos y 3 vols. de apéndices, México, José María Andrade y Francisco Escalante, 1856, vol. 2 de los apéndices.
- Osorio Romero, Ignacio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*, México, UNAM, 1979,
- Patrón Sarti, Rafael, *La universidad de Mérida de Yucatán: relación de los actos y fiestas de fundación en 1624*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 2013.
- Pásztor, Lajos, *Guida delle fonti per la storia dell'America Latina negli archivi della Santa Sede e negli archivi ecclesiastici d'Italia*, Ciudad del Vaticano, Archivo Vaticano, 1970.
- Recopilación de leyes de los reynos de las Indias mandadas imprimir y publicar por la magestad católica del rey don Carlos II nuestro señor*, 4 tomos, Madrid, Julián Paredes, 1681, t. 1.
- Regulae Societatis Iesu*, Roma, In Collegio Romano eiusdem Societas, 1607.
- Rocher Salas, Adriana, "Para lo divino y para lo humano: los colegios jesuitas de Yucatán", en Rodolfo Aguirre (coord.), *Espacios de poder, espacios de saber: Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos XVI-XIX*, México, UNAM, 2013, pp. 259-288.
- Valle Pimentel, Miguel, "Agustín Pablo de Castro (1728-1790): vida y semblanza", tesis de maestro en Letras Españolas, México, Universidad Iberoamericana, 1962.

Zambrano, Francisco, *Diccionario Bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México*, 16 tomos, México, Jus/Tradición, 1961-1977, t. 5.
Zubillaga, Félix y Miguel Ángel Rodríguez (eds), *Monumenta mexicana I-VIII (1570-1605)*, Roma, IHSI, 1956-1991.

LOS COLEGIOS DE NIÑAS DE PUEBLA:
DEL IDEAL DE OBRAS PÍAS EN EL SIGLO XVI
AL UTILITARISMO DEL SIGLO XVIII

175

Rosario Torres Domínguez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La idea de la familia como pilar de la sociedad y medio para fortalecer la fe católica vino de los acuerdos tomados en el concilio de Trento. Desde entonces, los ideales de pureza, virginidad, castidad y prestigio se convirtieron en valores por medio de los cuales se podía alcanzar la perfección. El fomento de la vida familiar fue preocupación no sólo de la Iglesia sino también de las autoridades civiles; ambas instituciones se esforzaron, aunque sin mucho éxito, por inculcar los principios de una vida familiar donde prevaleciera el amor filial y las relaciones conyugales dentro del marco del matrimonio. Fue a la mujer, como madre y esposa, a quien se le encomendó la función de conservar y preservar la unidad familiar. Dentro de la sociedad, el sexo femenino estaba predestinado para el matrimonio; por medio de esta unión se garantizaba no sólo la continuidad de la familia, sino la conservación del estatus social y el patrimonio.¹

Aun cuando la ley no obligaba a la mujer a aportar dinero o bienes al matrimonio, en la práctica, la dote era un requisito indispensable. Todas las mujeres debían dar al marido alguna dote, o caer en el peligro de quedarse solteras. La falta de esta prebenda fomentaba las uniones libres, los matrimonios desiguales y clandestinos, y la prostitución, todo lo cual se consideraba perjudicial para la sociedad.² Varios hombres poderosos invirtieron fuertes sumas de dinero

1 A. Lavrín, "Investigación sobre la mujer de la colonia en México: siglos xvii y xviii", en *idem* (comp.), *Las mujeres latinoamericanas: perspectivas históricas*, 1985, p. 54.

2 J. Muriel, *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, t. 1: *fundaciones del siglo xvi*, 1995, p. 19.

para dotar huérfanas y proteger en el futuro a las mujeres de su familia. Con igual propósito se instituyeron colegios de niñas, para darles protección mientras decidían si ingresaban a un convento o contraían matrimonio; estas dos últimas opciones eran las únicas que proporcionaban a las mujeres un lugar digno en la sociedad.

En Puebla, durante la colonia, hubo varios colegios de niñas, algunos permanecieron durante años y los demás, debido a la escasez de rentas, pronto desaparecieron o se fusionaron con otros. No hay mucha diferencia en cuanto a la organización y propósitos de estas fundaciones: todas estaban adscritas a un convento de monjas, casi siempre tenían problemas económicos, pues las dotes se llevaban casi todo su dinero y con el paso del tiempo disminuían en número las becas para nuevas colegialas.

La lectura de sus constituciones nos muestra instituciones creadas con el propósito de guardar algunas niñas pobres de buenas familias, hasta que tomaran “estado” religioso o matrimonial. Durante su estancia en el colegio, las niñas se formaban en la obediencia, aprendían buenos modales y practicaban algunas actividades propias de su vida futura; algunas, si mostraban aptitudes, podían aprender a leer, escribir y contar. Las diferentes disposiciones a las que quedaban sujetas y el encierro en los colegios eran garantía de virtud, moral cristiana y buenas costumbres, situación que las hacía merecedoras de poder ingresar a un convento o ser aceptadas como esposas y poder iniciar una familia.

Al parecer, esta situación cambió con la introducción de las ideas ilustradas. Los hombres de la Ilustración asignaron a los niños y niñas una utilidad social y los hicieron dignos de asistencia y educación para convertirlos en súbditos leales y útiles al Estado.³ Ese cambio en la consideración del niño se manifestó en la preocupación por la educación de las mujeres, al ver a las niñas como las futuras madres y esposas. Para ellos, esta última función requería preparación. Fue así como la escuela se convirtió en el lugar ideal donde propagar

3 M. G. Cava, “La infancia en el siglo XVIII español: concepto, realidad e imagen”, en *XXX Coloquios Históricos de Extremadura...*, 2002, pp. 117-140.

y hacer realidad estas ideas. Su objetivo, por tanto, fue extender la educación a todos los sectores de la sociedad, incluso a las niñas.

En el presente trabajo, mediante el estudio del Colegio de Jesús María, fundado a finales del siglo XVI; las escuelas de monjas de finales del siglo XVIII, y la escuela de niñas, establecida por la Junta de Caridad en 1813, pretendemos ver el papel que estas instituciones educativas tuvieron en la sociedad de su tiempo y valorar los cambios que se operaron en la educación de las niñas al influjo de las ideas ilustradas.

Reconstruir la historia de las instituciones educativas de niñas en Puebla durante el periodo colonial resulta difícil, debido a la falta de información documental sistemática. Los documentos localizados a la fecha son en su mayoría constituciones y reglamentos, escritos con el propósito de normar la vida de los colegios. Estas fuentes de información nos acercan al conocimiento de lo que debía ser y se quería de una institución colegial, pero no siempre nos dejan ver su verdadero funcionamiento. Hay datos, también, en las crónicas de la ciudad de Puebla, pero son escasos y a veces contradictorios. Asimismo, encontramos referencias sobre este tipo de colegios en algunas historias generales de la educación,⁴ tanto para Puebla como para el país, y en los escasos estudios que se refieren a ellos de manera particular.⁵

SIGLO XVII

El Colegio de Jesús María fue fundado en 1592 por un particular, el capitán y alférez Juan García Barranco, quien proporcionó al colegio los bienes necesarios para el sustento de 24 colegialas. En 1709 el deán de la catedral, Diego de Victoria y Salazar, dotó al mismo

4 J. Muriel, *La sociedad novohispana...*, M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, 2003.

5 L. Rodríguez, "La irrupción del libro en la educación de las niñas y la apertura de las Amigas Gratuitas", 2014; R. Torres, "La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2014, pp. 223-242.

colegio de otro fondo para el sustento de 10 niñas; así, las becas del colegio eran en total 34, 24 de García Barranco y 10 de Victoria. Sin embargo, durante más de un siglo sólo hubo en el colegio 24 colegialas, número que correspondía a las primeras becas, las fundadas por Barranco.

Se dispuso, para su gobierno, que en el colegio debían residir siempre cuatro monjas profesas, todas de la orden de San Jerónimo. Una de ellas tendría el cargo de rectora, otra el de vicerrectora, la tercera trabajaría como tornera o portera y la última, como maestra de labores y de las demás cosas que tenían que aprender las niñas. La rectora era quien debía presidir todos los actos del colegio, tenía a su cargo el gobierno y el cuidado de sus rentas. Debía vigilar la aplicación de las constituciones y velar por el bien espiritual y temporal de las colegialas; vigilar su aprovechamiento y prevenir con tiempo todos los inconvenientes que pudieran ofrecerse.⁶

Las niñas que se recibieran en el colegio debían ser virtuosas, pobres y huérfanas de padre o madre. No debía admitirse a las que “se tienen por infames o prohibidas, ni a mestizas, quarteronas o mulatas, ni casadas o que lo hayan sido”.⁷ Las constituciones del colegio no hablaban de la edad de las colegialas, pero el obispo Romano estableció, para las becas de García Barranco, que no fueran menores de 10 ni mayores de 14 años cumplidos. En cambio, las colegialas con becas de Victoria podían ingresar a la edad de siete años cumplidos. Las niñas becaadas por García Barranco tenían derecho a permanecer en el colegio ocho años y no más. Las de Victoria, en cambio, podían permanecer en el colegio todo el tiempo que quisieran. Durante ese tiempo se esperaba que “tomaran estado”, ya de matrimonio, ya de monjas. Para la primera generación que ingresó al colegio, pidió el obispo Romano que de las primeras 15 niñas, seis tomaran estado de monjas para fundar el convento, y las nueve res-

6 “Constituciones y reglas del colegio de las niñas de la ciudad de los Ángeles que tiene por advocación de Jesús María que fundó y dotó Juan Barranco [...] sacado lo más sustancial de ellas de la escritura de fundación...” (ca. 1600), Centro de Estudios de Historia de México, Fundación Carlos Slim, Adquisiciones Diversas, Fondo Colegio de Jesús María, CDLXVI-6.25.1, cap. 14, f. 24.

7 *Ibid.*, cap. 3, f. 10.

tantes contrajeran matrimonio, en el siguiente orden: al sexto año, tres, al séptimo, también tres, y las tres restantes, al noveno año.

A cada una que se casara o ingresara de monja se debía dar una dote de 400 pesos de oro común. En 1709 se estableció, para las becas de Victoria, 600 pesos de dote. Las monjas podrían ingresar al convento de su elección y, en cuanto a las casadas, era obligación de los maridos firmar carta de dote, quedando obligados a restituir al colegio el total de la dote en caso de que la colegiala muriese sin descendencia. Si se daba ese caso y la familia no tuviera dinero para el entierro, el marido podría disponer de 100 pesos para el sufragio y devolver 300 pesos al colegio. Los maridos de las casadas con beca de Victoria, en caso de muerte, podrían disponer de 150 pesos y devolver al colegio 450 pesos.

En el colegio también podía recibirse otro tipo de niñas, las llamadas pupilas, que ingresaban pagando sus alimentos, siempre que fueran doncellas de buena reputación, no mestizas ni mulatas. Todas aquellas que quisieran criarse y recogerse en él. Estas pupilas podían estar y residir en el colegio todo el tiempo que quisieran sin tomar en cuenta la edad, siempre que no tuvieran menos de siete años. Las pupilas podían dormir junto a las colegialas al cuidado de dos monjas profesas, pero no vestir el uniforme, sólo debían portar ropa negra, blanca o parda y no llevar adornos o guarniciones de oro y seda, ni tocados deshonestos.⁸

EDUCACIÓN EN LA PIEDAD Y LA FE CATÓLICA

Las disposiciones que se establecieron en el Colegio de Jesús María buscaban mantener a las niñas en un ambiente de religiosidad, recogimiento y clausura; se esperaba que con la práctica constante de esas disposiciones las niñas se formaran en la obediencia, la fe católica y el ejercicio de los buenos modales. Las colegialas estaban obligadas a oír cuatro misas cantadas cada año: el día de la advocación del colegio, el de la transfiguración, el día siguiente de la fiesta

8 *Ibid.*, cap. 9, f. 18.

de San Jerónimo y, la cuarta, un día después de la conmemoración de difuntos, por el fundador en su tumba. Además de las cuatro misas que se debía decir, según estaba previsto en la capellanía que dejó instituida Juan Barranco al colegio, estaban previstas otras tres misas, dos por el fundador y otra dominical en el convento. Todas las semanas cada colegiala debía rezar una corona de 63 avemarías y seis padrenuestros por el alma del fundador. Al respecto de las becas de Victoria, no hay información sobre sufragios por el alma del fundador.⁹

Uno de los propósitos del colegio era mantener a las niñas recogidas y en clausura hasta que llegara la hora de contraer matrimonio o ingresar a un convento. Así, las disposiciones sobre el encierro eran determinantes: en el tiempo de su colegiatura no debían salir por ningún motivo, si no fuera para casarse o para trasladarse al convento donde iban a profesar. Si alguna llegara a salir sin motivo, inmediatamente debía ser expulsada. La misma clausura guardaban las pupilas y sólo en caso de enfermedad grave podían ir a su casa a curarse. Todas las ventanas del colegio debían tener velo de tal lienzo que no dejara ver ni para fuera ni para dentro. Se decía que la llave de la puerta grande del colegio siempre debía estar en manos de la rectora, y sólo se podría abrir cuando llegara de visita al colegio el obispo.¹⁰ Sólo podían entrar por la puerta grande las personas que tuvieran licencia del prelado y los empleados que llevaran alimentos u otros materiales necesarios para el colegio, y que no pudieran entrar por otra puerta chica. Las disposiciones decían que cuando se abriera una puerta, se hiciera con recato, teniendo puesto el velo la portera, sin consentir que ninguna persona de fuera hablara con las de dentro. Aunque fuera su padre o madre, ya que para esto estaba la grada del locutorio.¹¹

Ninguna persona del colegio podía ir al locutorio ni recibir cartas, ni las podía escribir ni hablar sin licencia de la rectora. Todas las cartas que se recibían, antes las había de leer la rectora. En la porte-

9 *Ibid.*, cap. 12, f. 20.

10 *Ibid.*, cap. 16, f. 27.

11 *Ibid.*, cap. 16, f. 28.

ría sólo podían llegar las personas con permiso. Ninguna colegiala o pupila podía salir al torno a tomar algún recado ni de palabra ni por escrito. En tal caso, esa tarea era obligación de la portera y con licencia de la rectora. Y en caso muy necesario podía salir la niña pero en compañía de la portera u otra religiosa, cuidando que no hubiera pláticas de “cosas profanas ni de mundo”, sólo lo necesario. Las llaves del locutorio, de dentro y fuera estarían en manos de la portera.¹² Había, incluso, oficio de “escuchaderas” en el locutorio, oficio que se encargaba a mujeres mayores, de “gran virtud y recogimiento”, con experiencia comprobada, que debían actuar con mucho cuidado, sin intervenir en conversaciones, colocándose en partes donde pudieran escuchar y ver lo que pasaba, poniendo cuidado de lo que recibían las colegialas de fuera, y dando aviso inmediato a la rectora. A propósito de esta recomendación, para los colegiales del Colegio de San Juan de la misma ciudad, era considerada falta “de culpa gravísima” “ir a los locutorios de monjas con frecuencia y sin licencia”,¹³ indicación, que nos hace suponer que, pese a todas las recomendaciones y cuidados, las visitas en los locutorios debieron de ser alteradas, sobre todo por jóvenes que violando disposiciones y aprovechando descuidos perturbaban el encierro de las niñas.

EDUCAR EN LA OBEDIENCIA

Decía el obispo que “obedecer y respetar a los superiores es tan necesario y preciso para la conservación de las repúblicas y gobierno de las familias”, y que “la obediencia es como madre de todas las demás virtudes y la principal que pueda tener el hombre”; así, las colegialas debían obedecer y cumplir lo que les mandaran con puntualidad, gusto y perseverancia, sin discutir si los mandatos eran justos o injustos. Todos los viernes, terminada la cena o en otra hora

12 *Ibid.*, cap. 16, f. 31.

13 J. de Palafox, *Constituciones y ordenanzas del colegio de San Juan Evangelista de esta ciudad de los Ángeles que fundó el bachiller Juan Larios, benemérito de Acatlán. Hechas por el ilustrísimo y reverendísimo señor don Juan de Palafox y Mendoza, obispo de la Puebla de los Ángeles del consejo de su majestad y del real de Indias, y visitador general de la Nueva España, 1644*, p. 22.

que mejor le pareciera a la rectora, debían tener una plática sobre el cumplimiento de las constituciones, reglas y ceremonias del colegio, advirtiéndole en general las cosas que le parecieran necesarias y reprendiendo a las que hubieran cometido alguna falta.¹⁴

A diferencia de los colegios de varones, las niñas no tenían estudios, no había cátedras ni catedráticos, sólo una maestra que se ocupaba de enseñarles a bordar, coser y hacer flores o adornos. Las horas establecidas para estas labores eran por la mañana de 9 a 11 y por la tarde de 2 a 5. En ese tiempo, las niñas no sólo aprendían el oficio, sino elaboraban prendas por encargo, prendas que la maestra traía de fuera; y se cobraba por el trabajo de las niñas. El dinero conseguido de esa forma era para el colegio, que cada cuatro meses entregaba cuentas a su mayordomo. El producto de los trabajos que las colegialas hicieran fuera del horario establecido podía ser para ellas. Se pedía que, mientras las colegialas o pupilas se ocupaban de esta labor, una de ellas leyera algún libro “devoto” y, para constatar su aprovechamiento y trabajo, había un cuaderno donde cada mes se escribía los avances de cada una.¹⁵

La maestra, además, debía enseñar doctrina cristiana y otras devociones que ella considerara convenientes para las niñas, y a las que mostraran interés y capacidad podía enseñarles a leer, escribir y contar; esta última enseñanza debía darse de preferencia a quienes tenían inclinación a ser monjas. Se advertía a la maestra tener cuidado de que nadie, sin su permiso, tuviera acceso a papel y tinta, por el peligro que ello representaba.¹⁶

El Colegio de Jesús María fue establecido para niñas blancas y pobres, con el propósito de guardarlas mientras “tomaban estado”. Las niñas pobres, por la falta de recursos, difícilmente podían contraer matrimonio o hacerse monjas. Esa situación de pobreza las acercaba a relaciones clandestinas o a la prostitución. El colegio, para las niñas, se convertía en el sustituto de la familia que no po-

14 “Constituciones y reglas...”, cap. 15, f. 26.

15 *Ibid.*, cap. 17, f. 35.

16 *Loc. cit.*

día ofrecerles los medios para lograr un destino diferente.¹⁷ La beca incluía no sólo el sustento y vestido de la colegiala, sino el pago de dote, que garantizaban en parte la seguridad económica de la futura familia; y la clausura en la que vivía la niña se convertía en garantía para intercambiar matrimonio y familia por virtud, virginidad y buenas costumbres.

El proyecto de regenerar la institución familiar como medio para fortalecer la fe católica asignó a la mujer la responsabilidad de mantener el estatus ideal de familia cristiana que daba el modelo de la Sagrada Familia, como medio para salvar a la humanidad. El colegio resguardaba la virginidad como símbolo de pureza y de virtud suprema, garantías de la legítima reproducción, del cuidado del linaje y la honorabilidad de la familia.

ILUSTRACIÓN Y ESCUELAS CONVENTUALES DE NIÑAS

Los ilustrados del siglo XVIII juzgaron importante la educación del sexo femenino como un medio para transformar la sociedad. Buscaban fortalecer los conocimientos de doctrina cristiana, los hábitos de ahorro y trabajo, el conocimiento del nuevo gobierno republicano, las buenas maneras de comportamiento social; así como promover la obediencia a los superiores y el respeto al orden social establecido.¹⁸ Sería en la escuela de primeras letras donde los niños, desde su tierna infancia adoptarían los valores y actitudes del hombre nuevo que el siglo de las luces esperaba. Para lograr este propósito, había que reformar la educación y extenderla al mayor número de niños, e incluso a las niñas. La infancia adquirió, entonces, interés para el Estado español, en tanto se convertía en punto de partida del proyecto de reforma social.

17 M. L. Herrera, "Frágiles y desamparados: mujeres y niños en la ciudad", en C. Contreras y M. Á. Cuenya (coords.), *Puebla: historia de una identidad regional, II. El siglo XIX: de la lucha por la soberanía nacional a la modernidad porfiriana*, 2012, p. 160.

18 M. A. Arredondo, "Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX", en *idem* (coord.), *Obedecer, servir y resistir...*, p. 103.

La disposición para cambiar la educación de las niñas vino de España, pues fue el rey Carlos III quien ordenó la apertura de escuelas para niñas.¹⁹ En Puebla, la falta de dinero para establecerlas obligó a la Corona a acudir a la Iglesia, y dispuso que fueran los conventos de religiosas los que se ocuparan de esa tarea. Sin embargo, la disposición no fue atendida hasta 1818, por el obispo Antonio Joaquín Pérez Martínez, quien gobernó la mitra de 1815 a 1821. El prelado envió, a todas las religiosas de los conventos, el reglamento de las nuevas escuelas y una carta en donde manifestaba los beneficios que para las niñas traería la educación.²⁰ El obispo centraba la nueva enseñanza en tres aspectos fundamentales: la instrucción en la doctrina cristiana, la lectura y escritura, y la costura; conocimientos, decía, que no sólo realzan los atractivos sino constituyen diversos grados de utilidad en la vida civil de las mujeres. Las escuelas, decía el mismo prelado, “no se instituyen para enseñar primores ni curiosidades sino para dar el temprano cultivo que la edad infantil es capaz, y sin el cual es difícil salvarse y absolutamente imposible servir de provecho a la sociedad”.²¹

El reglamento decía que todas las religiosas quedaban obligadas a la enseñanza. Cada convento debía escoger de entre sus integrantes a seis religiosas para que se dedicaran al magisterio de las niñas, y aquéllas cambiarían cada año y medio. Esas religiosas debían conformar dos turnos, tres para cada uno, a fin de atender los tres ramos de la enseñanza, con igual grado de importancia en cada uno.²²

19 “Real Despacho de 26 de diciembre del año próximo pasado para que en los conventos de religiosas de esos dominios puedan admitir niñas para su educación”, Madrid, 24 de febrero, 1797, Archivo General de la Nación, México (en adelante, AGN), Bienes Nacionales, exp. 50, leg. 607.

20 “Bando de Antonio Joaquín Pérez Martínez, por la divina gracia y de la silla apostólica, obispo de la Puebla de los Ángeles del consejo de su majestad”, 15 de abril, 1816, AGN, ramo Bandos, vol. 29, exp. 115, ff. 296-303.

21 A. J. Pérez, *Reglamento para las escuelas gratuitas de niñas educandas establecidas en los conventos de religiosas de Puebla de los Ángeles, dispuesto por el ilustrísimo señor Dr. don Antonio Joaquín Pérez Martínez. Obispo de la misma diócesis del consejo de S.M.*, 1818, tít. primero, art. 3.º, p. 1.

22 *Ibid.*, tít. segundo, art. 1.º, p. 2.

En cuanto a las discípulas, a diferencia del periodo anterior, se proclamaba ahora la igualdad de las niñas para acceder a la educación y se disponía que en cada convento se admitieran 25 alumnas. Sólo podían ingresar niñas de entre cinco y 14 años de edad, sin poner como condición su calidad o estado, y quedaba prohibida la entrada a la niña que tuviera parentesco con alguna religiosa del convento o fuera portadora de alguna enfermedad. Cada niña debía ingresar a la escuela con los útiles necesarios y sólo en caso de extrema pobreza se le proveería de ellos. Debía atenderse, además, que las niñas llegaran a la escuela “lavadas, peinadas y vestidas”.²³

Con el catecismo del padre Ripalda empezaba la enseñanza de la doctrina cristiana y continuaba con el catecismo de Fleuri. Se dice que la enseñanza de la lectura y escritura se haría por medio de silabarios, catones y libros que se señalarían en el futuro. En cuanto a la costura, se dice que se enseñen sólo aquellas labores que pudieran ser útiles a las familias.²⁴

El horario de clases quedaba repartido en tres horas por la mañana y dos por la tarde, de 8 a 11 y de 3 a 5. Las clases de la tarde debían suspenderse en los meses de lluvia (julio, agosto y septiembre). Otros días de suspensión o asueto eran los días de celebración del convento, la semana santa, el día de la Purísima Concepción y Navidad. Las horas de estudio se distribuían de la siguiente manera:

De las 8 a las 9 se darían lecciones de leer; de las nueve a las 10 de coser o escribir; de las 10 a las 11 de doctrina cristiana. De las tres a las cuatro y media leer, escribir y coser respectivamente; de las cuatro y media a las cinco el rosario de cinco misterios con un ligerísimo ofrecimiento en que se pida por las necesidades de la Iglesia y del Estado. Los sábados en la tarde se añadirán los de fe, de esperanza y caridad, por algún breve formulario de los que hay aprobados, e impresos.²⁵

23 *Ibid.*, tít. tercero, arts. 1.º, 2.º y 5.º.

24 *Ibid.*, tít. cuarto, arts. 1.º y 3.º, p. 11.

25 *Ibid.*, tít. quinto, arts. 1.º a 8.º, p. 12.

Si bien, con la apertura de estudios conventuales gratuitos, se pretendía ampliar la educación de las niñas a la lectura, escritura y cuentas, además de extenderla a las niñas de bajos recursos y de otras calidades, vemos que el método de enseñanza siguió impregnado de religión. El principal objetivo de las nuevas escuelas siguió siendo la instrucción en la doctrina cristiana, “de la que depende el ejercicio reflexivo de la religión y las buenas costumbres”;²⁶ y encontramos en este propósito una continuidad con las enseñanzas anteriores. Pero el hecho de convocar a los conventos a abrir escuelas gratuitas para niñas, extendió este beneficio y abrió a las mujeres oportunidades de aprender que antes no tenían. La falta de información no permite saber cuántos conventos abrieron escuelas ni cuántas niñas se beneficiaron con estas enseñanzas; pero, aunque hubiera sido reducido el número de alumnas, las niñas empezaban a ser objeto de atención por parte de las autoridades.

ILUSTRACIÓN Y ESCUELAS DE LA JUNTA DE CARIDAD PARA NIÑAS

En Puebla el interés por extender la educación a todos los niños fue acogido por otros miembros de la Iglesia, quienes con otro tipo de recursos fundaron escuelas de primeras letras. Fue el presbítero Antonio Ximénez de las Cuevas quien, en 1802, propuso la creación de una junta de caridad.²⁷ Después de muchos esfuerzos por parte del sacerdote, la Junta de Caridad y Buena Educación fue aprobada por real cédula de Fernando VII el 28 de abril de 1812. Quedó integrada por 25 socios europeos y americanos, 13 eclesiásticos y 12 seculares, más otros 12 socios corresponsales. En julio de 1813 quedó establecida la escuela de primeras letras para niños, la cual quedó dividida en dos, una para leer y otra para escribir, cada una con su propio maestro y con derecho de buscar ayudantes

26 *Loc. cit.*

27 “Proyecto sobre una junta de caridad propuesto por el presbítero Antonio Ximénez de las Cuevas e impugnado por los señores doctores don Juan de Dios Olmedo, don Joseph Joaquín de España y don Juan Manuel de España”, Archivo del Cabildo de la Catedral de Puebla (en adelante, ACCP), Puebla, Libro de Asuntos Varios 1, p. 257.

para su labor. Al parecer, fue en estas escuelas donde por primera vez, en Puebla, se ensayó el método lancasteriano, con el propósito de atender al numeroso grupo de niños que pretendía enseñanza básica.

En 1816 otra real cédula enviada al obispo de la diócesis insistía en la apertura de escuelas caritativas de primera educación. Ello a fin de instruir en la doctrina cristiana, en las buenas costumbres y en las primeras letras a los hijos de los pobres hasta la edad de 10 a 12 años, procurándoles el alimento y vestuario correspondientes a su pobreza, en el medio más adecuado para evitar que desde el principio se aficionaran a la vida ociosa y vagabunda y, al mismo tiempo, buscar que se incorporaran en la clase de súbditos trabajadores y útiles al Estado.²⁸

Debido a que la Corona no podía abrir tantas escuelas como eran necesarias en todas las ciudades del reino, había ya pedido que fueran las religiosas las que en sus conventos abrieran escuelas de niñas, y ahora pedía a los religiosos de los monasterios que atendiendo esta necesidad hicieran lo mismo y se ocuparan de abrir escuelas para niños.²⁹

Tal vez la insistencia real propició que la junta de caridad, en 1824, abriera una escuela para niñas, que se estableció en la iglesia de Nuestra Señora de los Gozos, bajo el patrocinio de la Purísima Concepción y del patriarca José de Calasans, y aprobada por el Congreso del Estado. El propósito, decía su reglamento, era fomentar “la buena educación de las niñas”, basada en los principios de la fe católica, en las buenas costumbres y ejercicio de las virtudes, así como las “labores propias de su sexo”.³⁰

Las maestras debían nombrarse, después de aprobar, ante la junta, un “riguroso examen” e informe de “religiosidad, modestia, aun en el traje, peinado, desgote y calzado, habilidad en el oficio y afecto

28 “Real petición para abrir escuelas caritativas en América”, 1816, Archivo del Ayuntamiento de Puebla (en adelante AAP), Puebla, exp. sobre escuelas, T. 67, pp. 77-82.

29 *Loc. cit.*

30 “Reglamento de la escuela de niñas”, en *Establecimiento de la Junta de Caridad y Sociedad Patriótica para la Buena Educación de la Juventud en la ciudad y estado de la Puebla de los Ángeles*, 1825, p. 44.

al sistema de república federal”. El sueldo de las maestras era el estipulado por la junta y, en vista de que era muy corto, sólo atenderían a 30 niñas pobres, y se les concedía recibir en las escuelas 10 niñas de paga. Esta situación se consideraba temporal, mientras se pudiera completar el sueldo. Dada esta situación, se recomendaba a las maestras tratar a las niñas por igual, sin preferencias.³¹

Todas las niñas, mientras fueran pobres, serían admitidas en la escuela. Quedaba prohibido admitir niños y niñas menores de cuatro años, así como aquellas que portaran alguna enfermedad contagiosa. No se permitiría, ni entonces ni en el futuro, que la escuela quedara junto a otra que atendiera a niños. Requisito indispensable era que las niñas llegaran limpias y aseadas y que se comportaran “con modestia y quietud”.

Un día de clase o una semana empezaba y terminaba, según las disposiciones del reglamento, así:

Todos los días comenzará la distribución con la señal de la Santa Cruz, un credo en honor de la Santísima Trinidad, y tres aves marías a la Purísima Concepción de Nuestra Señora; y terminará con un Padre Nuestro y Ave María en honor del Santo Ángel de la guarda, y por las tardes igual Padre Nuestro en honor de San José Calasans para comenzar, y otro al fin de la tarde al patriarca San José y el acto de contrición. Los sábados por la tarde se harán los actos de fe, esperanza, caridad y contrición, se rezará el santo rosario al santísimo patriarca José y con el trisagio terminará la semana.³²

La enseñanza de la doctrina cristiana, primer objeto de la escuela, era mediante el catecismo del padre Ripalda, y para las más adelantadas, el del abad Fleuri y el compendio del catecismo de las escuelas pías. Para la enseñanza de la costura se recomendaba seguir el método de las escuelas de Madrid:

31 *Ibid.*, p. 46.

32 *Ibid.*, p. 49.

comienzan por las más fáciles: faja, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura. Siguiendo, después a cocer más fino, bordar, hacer encajes; y a otras, las más adelantadas, pueden hacer cofias, monteras, borlas, bolsillos, sus diferentes puntos, cintas caceras de hilo, cintas de cofia, galón y toda clase de listonería.³³

La enseñanza de la lectura era por las tardes. En esas horas, se enseñaba a leer y contar, y sólo cuando supieran leer se les enseñaría la escritura. Para la escritura se recomendaban las muestras escritas y grabadas por don José Ascencio, esto para que todas las niñas uniformaran la letra, aprendiendo y haciendo una escritura peculiar de la escuela. Se recomendaba que de la lectura, escritura y cuentas, las alumnas sólo aprendieran lo necesario para poder administrar un hogar.

La Junta de Caridad, establecida por el presbítero Antonio Ximénez de las Cuevas, hizo intentos por atender la necesidad de abrir escuelas para extender la educación al mayor número posible de niños. Era precisamente el mencionado sacerdote quien veía en la niñez aptitudes y disposición para aprender, más “de las que regularmente se suponen”. Elaboró y puso en práctica un proyecto nuevo de enseñanza, vio la necesidad de un nuevo orden en la enseñanza que dejara atrás la “insuficiencia e inutilidad de los métodos antiguos y rutineros”. Leía con atención todo lo nuevo que empezaba a llegar de Europa y pensaba en cómo ponerlo en práctica en las escuelas de Puebla.

Llegó a escribir una amplia y bien documentada memoria con sus reflexiones sobre el tema y en donde da a conocer su proyecto educativo. Primero: propone crear una junta de caridad en cada curato, para la educación de la juventud; segundo: crear una junta gubernativa de las otras en la capital del obispado; tercero: aligerar el método de enseñanza cansada y costosa; cuarto: que todos los niños lean en un mismo libro y cuál podría ser éste; quinto: crear un almacén de libros de “educación activa y pasiva” destinado a facilitar no sólo el acopio de libros sino también muestras y demás

33 *Ibid.*, p. 50.

utensilios necesarios, y venderlos a precios más bajos; sexto: generalizar y uniformar en todas las escuelas el idioma castellano; séptimo: la práctica de exámenes secretos cada semestre, y públicos una vez al año, con el objetivo de ir graduando el aprovechamiento escolar de los niños; octavo: el otorgamiento de premios a los niños más adelantados. Proponía también premios a los docentes, con el fin de formar “maestros hábiles en todos los ramos de la primera educación, conforme a los nuevos y excelentes métodos del día”; noveno: contar con la protección de alguna cofradía o corporación pudiente para vestir o sostener el aprendizaje de los oficios u otras colocaciones a los jóvenes más aprovechados.³⁴

Varias de estas ideas normaron la enseñanza de las escuelas de niños y niñas de la Junta de Caridad, como los exámenes públicos y privados, los premios y la pronta introducción del método lancasteriano. La practicidad de las escuelas podemos verla en las clases gratuitas de dibujo, agricultura, grabado y otras que fueron cambiando con el tiempo, y que perduraron hasta el siglo XIX en la llamada Academia de Bellas Artes de Puebla, institución creada también por la junta de caridad. Se esperaba que los niños, al concluir sus estudios de primeras letras, aprendieran de ella algún oficio.

Las niñas, a quienes no se tenía permitido permanecer en la escuela más allá de los 14 años de edad, aprendían en la escuela de primeras letras costura, oficio útil para las mujeres, y lo necesario para poder administrar un hogar. Sin embargo, pese a todos los cambios mencionados, el objetivo de las nuevas escuelas seguía siendo la enseñanza de la doctrina y la moral cristiana, y la distribución de las horas escolares era semejante a la ocupación del tiempo en los colegios del siglo XVI.

CONCLUSIONES

En el transcurso de un largo periodo que va del siglo XVII al XIX, presentamos tres diferentes instituciones educativas de niñas. Por

³⁴ *Establecimiento de la Junta...*, pp. IV-VI.

medio de su estudio, intentamos ver la forma como los hombres de cada periodo concibieron la educación de las mujeres. Porque fueron hombres quienes, en todo ese tiempo, formaron los proyectos educativos para las niñas. En el Colegio de Jesús María, la lectura de sus constituciones nos muestra una institución creada con el propósito de guardar algunas niñas pobres de buenas familias, y salvarlas del peligro de caer en la prostitución o la ilegalidad matrimonial, hasta que tomaran “estado” religioso o contrajeran matrimonio. Durante su estancia en el colegio, las niñas se formaban en la obediencia, aprendían buenos modales y practicaban algunas actividades propias de su vida futura. Las diferentes disposiciones a las que quedaban sujetas y el encierro en los colegios eran garantía de virtud, moral cristiana y buenas costumbres; situación que las hacía merecedoras de poder ingresar a un convento o ser aceptadas como esposas y poder iniciar una familia. Al contribuir con la dote, el colegio se convertía en una organización sustituta de la familia.³⁵

Al parecer, la apertura que trajo el siglo XVIII, con sus nuevas ideas y reformas, llevó a los hombres ilustrados a prestar más atención a las niñas, concibiéndolas como medio para la reforma de la sociedad. Se pensó en las niñas como futuras madres, esposas y ciudadanas útiles a la sociedad. Gracias a esa situación, mayor número de niñas pudieron acceder a la educación. Si bien la educación siguió siendo rutinaria, con el propósito de conocer la religión católica y practicar labores propias de su sexo, todas pudieron aprender a leer, escribir y hacer cuentas básicas, lo necesario para administrar un hogar. Sin embargo, la estancia de las niñas en la escuela tenía límites, pues mientras los varones podían pasar de la escuela de primeras letras a otras de estudios más avanzados, el destino de la mujer, después de la escuela de primeras letras, seguía siendo el convento o el matrimonio. No se le permitía permanecer en la escuela después de los 14 años. Todavía tendrán que pasar muchos años para que las mujeres pudieran llegar a los estudios superiores y acceder a una carrera profesional.

35 M. L. Herrera, “Frágiles y desamparados...”, p. 160.

REFERENCIAS

- Arredondo, María Adelina (coord.), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Cava López, María Gema, “La infancia en el siglo XVIII español: concepto, realidad e imagen”, en *XXX Coloquios Históricos de Extremadura: homenaje póstumo a Juan Antonio de la Cruz Moreno, Trujillo, 24 al 30 de septiembre, 2001*, Trujillo, Centro de Iniciativas Turísticas de Trujillo, 2002, pp. 117-140.
- Establecimiento de la Junta de Caridad y Sociedad Patriótica para la Buena Educación de la Juventud en la ciudad y estado de la Puebla de los Ángeles*, Puebla, Imprenta Nacional, 1825.
- Herrera Feria, María de Lourdes, “Frágiles y desamparados: mujeres y niños en la ciudad”, en Carlos Contreras y Miguel Ángel Cuenya (coords.), *Puebla: historia de una identidad regional, II. El siglo XIX: de la lucha por la soberanía nacional a la modernidad porfiriana*, 3 tomos, México, Agencia Promotora de Publicaciones/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2012, pp. 149-165.
- Lavrin, Asunción (comp.), *Las mujeres latinoamericanas: perspectivas históricas*, México, FCE, 1985.
- Muriel, Josefina, *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, 2 tomos México, UNAM, 1995, t. 1: *fundaciones del siglo XVI*; t. 2: *fundaciones de los siglos XVII, XVIII y XIX*.
- Palafox y Mendoza, Juan de, *Constituciones y ordenanzas del colegio de San Juan Evangelista de esta ciudad de los Ángeles que fundó el bachiller Juan Larios, beneficiado de Acatlán*, Puebla, 1644, s.p.i.
- Pérez Martínez, Antonio Joaquín, *Reglamento para las escuelas gratuitas de niñas educandas establecidas en los conventos de religiosas de Puebla de los Ángeles, dispuesto por el ilustrísimo señor Dr. don Antonio Joaquín Pérez Martínez. Obispo de la misma diócesis del consejo de S.M.*, Puebla, Oficina de Pedro de la Rosa, 1818.
- Rodríguez Velázquez, Lucero, “La irrupción del libro en la educación de las niñas y la apertura de las ‘Amigas Gratuitas’”. Ciudad de Puebla,

1750-1830”, tesis de maestría en historia, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014.

Torres Domínguez, Rosario, “La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, núm. 4, 2014, pp. 223-242.

REFORMAS

Pilar García Trobat
Universitat de València

LA UNIVERSIDAD LIBERAL

La universidad liberal en España rompe con los modelos universitarios del Antiguo Régimen. El Estado quiere acaparar todos los ámbitos de poder y de la vida pública y mira desde sus inicios, entre otros objetivos, el arreglo de la universidad. Continuando el camino de reformas iniciado por los Borbones, se busca la uniformidad y centralización de las instituciones públicas. Al igual que la Constitución o los códigos, la universidad debía ser una y la misma para todos los españoles; las carreras universitarias se irán conformando con las mismas asignaturas, desde idénticos programas y estudiadas con los mismos libros de texto.² El sistema implantado por Pidal en 1845 acababa con la autonomía anterior haciendo de la universidad una estructura administrativa dependiente del ministerio y de unos gestores ajenos a la enseñanza.³ Para los moderados, la enseñanza pública se convierte en una cuestión de poder; el que enseñaba domi-

- 1 Esta investigación contó con la ayuda del proyecto de investigación *Alma Mater Totius Hispaniae: Proyección Social, Historia y Pervivencias de las Universidades Hispánicas (siglos XVI-XX)*, DER2016-78166-r.
- 2 M. Peset y J. L. Peset, *La universidad española (siglos XVIII-XIX)*, 1974; P. García, "El manual mata la cátedra", en A. Romano (coord.), *Dalla lettura all'e-learning: linguaggi, metodi, strumenti dell'insegnamento universitario in Europa (secc. XIII-XXI)*, 2015, pp. 227-252.
- 3 M. Peset, "El plan Pidal y la enseñanza en las facultades de derecho", *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1970, p. 632.

naba, “puesto que enseñar es formar hombres y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina”.⁴

Los libros de texto a partir de los años cuarenta quedaron bajo la supervisión de un gobierno que quería controlar las ideas que se vertían en las aulas.⁵ Las explicaciones del profesor al margen de esos manuales, los llamados textos vivos, serán la vía de escape de algunos catedráticos para sortear los límites al pensamiento. La persecución contra los más destacados a partir de los años sesenta evidenciará el malestar político... Navarro Villoslada, desde su periódico *El Pensamiento Español*, combatirá sus doctrinas y abrirá una sección dedicada a “desenmascarar” los textos vivos, es decir, a todos aquellos catedráticos que, seguidores de la filosofía krausista, difundían entre los estudiantes ideas materialistas, panteístas y racionalistas.⁶ La crítica situación política y los conatos revolucionarios en la península hacen más que nunca necesario controlar las enseñanzas en las aulas, amoldarlas a las ideas moderadas. La prensa ministerial contribuirá a la campaña de descrédito de estos profesores, a cuyas explicaciones atribuye —como ocurrió con Castelar y la sublevación de Loja— los desórdenes públicos que se producen.

El control en la concesión del grado de doctor, paso previo y necesario al acceso a las cátedras, sería otra manera de asegurarse hombres amoldados a sus doctrinas. En el Antiguo Régimen había tantas maneras de obtener el doctorado como universidades. Cada estudio tenía sus propios estatutos y cada uno determinaba la forma de obtenerlo, así como la ceremonia de investidura.⁷ Pero doctorado y licenciatura no se diferenciaban sino en el pago de unas tasas si acaso y en la pompa que acompañaba a la investidura. De hecho,

4 A. Gil, *De la instrucción pública en España*, 1855, vol. 1, p. 117.

5 P. García, “Libertad de cátedra y manuales en la Facultad de Derecho (1845-1868)”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 1999, pp. 37-58; M. Martínez, *El estudio del derecho: libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, 2001.

6 C. Mata, “Navarro Villoslada, periodista. Una aproximación”, *Príncipe de Viana*, vol. 60, núm. 217, 1999, p. 614.

7 P. García, “Grados y ceremonias en las universidades valencianas”, en L. E. Rodríguez y J. L. Polo (coords.), *Grados y ceremonias en las universidades hispánicas: homenaje a Agueda Rodríguez Cruz*, 2004, 67-107; M. Baldó, “Centralització i descentralització del grau de doctor (1845-1954)”, *Saitabi*, 2001-2002, pp. 433-453.

en las universidades de la corona de Aragón no existía el grado de licenciatura.⁸ En la universidad liberal, centralismo y uniformismo, principios impuestos ya desde la Constitución de Cádiz, rigieron durante casi todo el siglo.⁹ No bastaron los mismos libros y programas de curso, la elección del profesorado era esencial y tanto el grado de doctor, único que habilitaba para concursar a las cátedras, como las oposiciones, se centralizaron en Madrid. Se detraía de esta forma al resto de universidades peninsulares la posibilidad de otorgar el grado de doctor a sus estudiantes y de nombrar a sus catedráticos.

El grado de doctor se va diferenciando del de licenciado y la forma de obtenerlo se conforma a partir de las diferentes reformas: un curso complementario o dos, con asignaturas que van variando, examen final de grado...¹⁰ Y el sentido de este grado, como recogía Pidal en la exposición de su plan, quedaba limitado “a muy pocas personas que, o bien por dedicarse al profesorado necesitan más vastos conocimientos, o bien guiadas por el ansia del saber, aspiran a penetrar sus más recónditos arcanos”, y que “dejando de ser un mero título de pompa, supondrá mayores conocimientos y verdadera superioridad en los que logren obtenerle”.¹¹ Tras superar las asignaturas de doctorado, el aspirante debía defender una tesis ante un tribunal de cinco catedráticos —que habría impreso y entregado una semana antes al rector— y defenderla contra los argumentos que pudieran hacerle los catedráticos asistentes. Serían unas cere-

8 El Plan Blasco introdujo en 1767 unos exámenes muy duros a los doctores que aspiraban a las cátedras de la universidad, véase P. García, “El catedrático Nicolás M^o Garellly y la *Novísima Recopilación*”, en *Aulas y Saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas* (Valencia, diciembre 1999), vol. 2, 2003, pp. 445-462.

9 P. García, “Españoles instruidos por la constitución”, *Revista de Derecho Político*, 2011, pp. 319-350.

10 Sobre las reformas del doctorado en los distintos planes véase, A. Miguel y A. Calderón, “Los estudios de doctorado y el inicio de las tesis doctorales en España, 1847-1900”, en J. R. Cruz (ed.), *Archivos universitarios e historia de las universidades*, 2003, pp. 197-222; M. Martínez, “Notas sobre la naturaleza del doctorado en el primer liberalismo”, en M. Peset (coord.), *Facultades y grados*, 2007, vol. 2, pp. 72-84; C. Petit, “La Administración y el Doctorado, centralidad de Madrid”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1997, pp. 567-58; P. Marchante y F. Merchán, “Reorganización de la enseñanza en la universidad de La Habana según el último plan de estudios de su etapa colonial (*Plan de 1880*)”, *Revista Cubana de Farmacia*, 2008.

11 M. Peset, “El plan Pidal...”, pp. 632-633.

monias cuya pompa y lucimiento dependía de la categoría social del graduando. La asistencia de público estaba garantizada mediante el anuncio en la prensa.

Las reformas adoptadas para La Habana están relacionadas con el empeño de asimilarla a la Universidad Central, desde que en 1843 fuera secularizada. Y, como las peninsulares, va perdiendo su autonomía para quedar en manos de la administración central. Las torpes medidas adoptadas por el gobierno moderado no sólo se deben a su carácter de colonia, sino sobre todo a una línea de actuación política que quiere someter la universidad, la enseñanza, al Estado. En resumen, la Universidad de La Habana compartirá con las peninsulares el mismo afán de control y adoctrinamiento por parte del Estado y responderá, desde la distancia, en muchos aspectos de una forma similar.¹²

EL DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

La Universidad de la Habana no escapará de los medios de control del gobierno central establecidos para las peninsulares. La elección del texto que debía servir para las explicaciones en las aulas, entre los de una lista restringida aprobada por la dirección general de instrucción pública, como en la península, será obligatoria para los catedráticos hasta 1868. Tras un proceso de reformas que iniciara con la secularización y nuevo plan de estudios en 1843, se verá “más asimilada” a la Universidad Central con el plan de 1863, que, con variantes, tratará de llevar a La Habana la Ley Moyano de 1857. En cuanto al doctorado, con las mismas vacilaciones que en la península, finalmente se deberá cursar un año unas asignaturas en función del profesorado y realizar una tesis que no distará mucho de las

12 E. Hernández, “Poder colonial y la dinámica de la reproducción cultural: la Universidad de La Habana, 1842-1898”, en M. Peset (coord.), *Claustros y estudiantes*, 1989, vol. 1, pp. p. 331; *idem*, “Ciencia, educación y política en Cuba, siglo XIX (posibilidades y limitaciones del sistema educativo superior)”, *Ciencia, vida y espacio en Iberoamérica*, 1989, pp. 423-441; *idem*, “La Universidad de La Habana, 1728-1898 (implantación cultural, estatus científico y nacionalismo bajo el dominio colonial español)”, *Historia de la Educación*, 1992, pp. 73-89.

peninsulares. Serán piezas retóricas, por lo general de escaso valor, cuyo tema debía ajustarse a uno de la lista de 40 elaborada por la junta de catedráticos de cada facultad. En algunas de ellas consta a qué lección corresponde y el tribunal que las juzga. No son muy extensas, dado que su lectura no podía exceder de 30 minutos ni llevar menos de 20 —aunque podía tomarse el tiempo que quisiera en su elaboración—. Una vez concluida, solicitaría su admisión al rector, quien, una vez la aprobase, la remitiría al decano para que señalara día y hora de lectura. El tribunal lo conformarían cinco catedráticos, de los cuales tres debían ser numerarios. Y tres debían ser también los miembros designados por el presidente —el catedrático más antiguo— para hacer las observaciones pertinentes.¹³

Estas tesis, como las peninsulares, no recogían ningún tipo de investigación pero son documentos que permiten saber qué se estudia y los temas que más interesan, así como la orientación doctrinal que han recibido. El candidato a doctor no debía demostrar su capacidad investigadora sino su aptitud como docente, su oratoria y argumentación, porque el doctorado estaba concebido para quienes tenían previsto dedicarse a la enseñanza en la universidad. El propio plan de estudios indicaba en el Artículo 260 que “los jueces, al hacer la calificación del ejercicio, no tendrán sólo en cuenta el mérito del discurso, sino las muestras de suficiencia que en la discusión haya dado el graduando”.¹⁴ El profesor universitario, en palabras de Marc Baldó, era “un maestro de conferencias que había estudiado un poco más que los licenciados”.¹⁵ Así, las tesis no dejaban de ser sino el último paso, protocolario y de mero trámite si acaso, para la obtención del doctorado.

13 “Real orden aprobando el reglamento de la Universidad de la Habana de 5 de abril de 1866”, arts. 256-259, y que modificaba el aprobado interinamente el 29 de septiembre de 1863.

14 “Plan de Instrucción de la Isla de Cuba de 15 de julio de 1863”, en J. Rodríguez (ed.), *Legislación Ultramarina concordada y anotada*, vol. 4, 1865. Véase también el *Reglamento de las universidades del reino, aprobado por S. M. en 22 de mayo de 1859*, 1859, y el “Plan de instrucción pública de la isla de Cuba y Puerto Rico”, *Boletín Oficial de Instrucción Pública dirigido por don Javier de Quinto*, 1846, pp. 168-248.

15 M. Baldó, “Centralització i descentralització...”, p. 438.

A pesar de su escasa relevancia científica, las tesis nos permiten, de un lado, averiguar lo que en las aulas universitarias se explica en aquellos años y, de otro, conocer a los nuevos doctores y su posterior promoción académica. Me detendré brevemente en analizar las tesis que en derecho civil y canónico se leyeron desde 1863 hasta 1871, año en que fue suprimido el doctorado.

CUADRO 1

Tesis en derecho civil y canónico leídas entre 1863 y 1872

Nombre	Licenciado	Doctor	Materia
José Ignacio Rodríguez y Hernández	1855	1863	Estudio sobre la situación civil de la mujer en España
José Manuel Mestre y Domínguez	1855	1863	¿La propiedad intelectual en una verdadera propiedad?
Jesús Benigno Galves y Alfonso	1862	1863	Causas del atraso del derecho penal relativamente al civil, hasta el siglo XVIII
Paulino Álvarez y Aguiñiga	1857	1863	El derecho de gracia residente en la Corona de España en conciliable con las atribuciones de los poderes legislativo y judicial
Bernardo del Riesgo Moris		1864	¿Son convenientes y justas las penas perpetuas?
Francisco Campos y Riverol	1862	1866	¿Qué teoría de la propiedad puede considerarse como más aceptable bajo el punto de vista filosófico-jurídico?
José Antonio de Galarraga y Mesa	1865	1866	¿Los derechos de las mujeres y de los menores de edades se encuentran suficientemente garantizados por el código de comercio?
Benito José de Riera y Giménez	1843	1867	Juicio histórico-crítico sobre la legitimación por consiguiente matrimonio
Tomás Ubierna y Sáinz	Central	1867	Causas, celebración y éxito del concilio de Trento. Influencia y relaciones con la sociedad y el poder temporal
Carlos Carrillo de Albornoz y Cárdenas	1866	1867	¿Puede considerarse como ilimitado el derecho de defensa?
Dionisio Concha y Colina		1867	De las fuentes del derecho canónico y el orden de prelación entre las mismas
Francisco Lope y Zayas	1865	1868	¿La sucesión testamentaria y abintestato tienen su fundamento en el derecho natural?
Leopoldo Berriel y Fernández	1867	1868	Influencia del cristianismo en el derecho penal de los romanos.
Amado Campos y Riverol	1868	1869	¿Qué hay de verdad en la teoría de Malthus?
Francisco de Goyri y Adot	1866	1869	¿Cuál es el origen de las penas y sobre qué está fundado el derecho de castigar?
Sixto María de la Torre de Hita	1850	1870	¿Es útil la institución de los procuradores públicos y el desempeño de este oficio es el de un verdadero mandato?
José María Carbonell y Ruiz	1863	1870	¿Serán prescriptibles el capital del censo y la acción que asiste al vendedor para redimir la cosa vendida con el pacto de retrovendo?
Nicolás F. De Castro y Garrido	1869	1870	¿La confesión del reo debe ser considerada como circunstancia atenuante?
Eliseo Campos y Riverol	1869	1870	¿Deberá sostenerse la prisión por deudas?
Francisco Morales López	1869	1871	¿Quedará legitimado el hijo incestuoso por subsiguiente matrimonio de sus padres, celebrado con la consiguiente dispensa?
Antonio María Tagle y Granados	1852	1871	¿Convendría establecer para primera instancia tribunales colegiados?

Miguel Génér	1869	1871	¿El crédito de una nación estará en inmediata relación con la riqueza particular o tendrá una existencia independiente?
Antonio Ambrosio Ecay		1871	¿Reforma de la legislación hipotecaria en la isla de Cuba?
Antonio P. Gómez y Cacho Negrete	1870	1871	¿Cuáles son las principales diferencias entre los sistemas penales de los diversos códigos modernos?
Ramón de Armas y Sáenz	1870	1871	Influencia de la filosofía estoica en el derecho romano
José C. De Arazoza y Fontanilla	1870	1871	De la profesión de la abogacía en los diferentes sistemas forenses
Manuel Eusebio Campos	1870	1871	¿La circunstancia de ser anónima una sociedad por sí sola es suficiente para sujetarla a la legislación y jurados mercantiles?
Francisco O. Ramírez y Chenard	1869	1872	Juicio de la contribución única directa con relación a los otros sistemas
Vidal Morales y Morales	1870	1872	Juicio sobre la intervención del elemento hereditario en la formación de los poderes públicos
José Francisco Mantilla		1872	¿Es aplicable la institución del jurado en los negocios civiles?
José M. Ramírez y Ovando	1869	1872	Juicio histórico crítico de la penalidad impuesta a las personas según su participación en los delitos
Guillermo Bernal	1870	1872	¿Corresponderá al marido la acción civil de administración de los bienes extradotales, que la mujer la ha transferido, y a ésta contra el marido en los que no le transfiere?
Manuel J. Morales		1872	¿Es conveniente que los obispos tomen parte en la celebración de los concordatos?
Antonio Andrés Azoy		1872	¿La confesión del reo debe ser considerada como circunstancia atenuante?
Pedro Nolasco de Castro y Fernández Córdova	1862	1872	¿A cuál de los dos maridos habrá de atribuirse la paternidad cuando la mujer se vuelve a casar un mes después de la muerte de su marido y da a luz una criatura a los 7, 8 o 9 meses de la celebración del segundo matrimonio?
Padilla y Hernández, Agustín	1866	1872	¿Declarado por la testadora morir, sin herederos forzosos y con la libre disposición de sus bienes se anulará el testamento por la prueba testifical con que se pretenda acreditar la existencia de un hijo y la intención de dejarle en fideicomiso la herencia, cuando en la cláusula de institución se nombre pura y simplemente al heredero?

Fuentes: *Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad de la Habana en el curso de 1870 a 1871. Anuario de 1871 a 1872, 1872* (sólo recoge licenciados hasta septiembre de 1870 y doctores hasta junio de 1870); *Fons de tesis i discursos s. xix (dret i jurisprudència)*; A. Miguel y A. Calderón, "La colección de tesis doctorales de derecho en la Universidad Central: 1847-1868", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, vol. 12, núm.1, 2009, pp. 105-186 (para comparar las tesis cubanas con las peninsulares).

La mayor parte de los doctorados en La Habana obtuvieron el grado de licenciatura en la misma universidad. Las materias más atractivas son de derecho civil —propiedad, familia y sucesiones— y de derecho penal —en especial penas, no tanto delitos—. Como dijimos anteriormente, estas tesis no son el resultado de una investigación, y al analizarlas se advierte que algunos de sus autores copian párrafos enteros de otras publicaciones, variando apenas el texto. Véase, por ejemplo, la tesis de Francisco de Goyri y Adot, cuyas conclusiones están extraídas de Taparelli (cuadro 2).

CUADRO 2
Comparación de tesis

Tesis de F. de Goyri	Tesis de R. P. Luis Taparelli
<p>Ahora bien: el orden consiste en una justa proporción de las cosas. Para que haya proporción entre el acto humano y sus consecuencias, es preciso que el acto sea honrado, y de ese acto resulta la posesión y goze del bien; así pues el crimen y la felicidad, si de él resultara son por su propia naturaleza, un desorden. Este desorden que el vulgo mismo reconoce, pues no puede dejar de ver con horror el crimen feliz y próspero, no puede ser remediado por la sociedad de una vida futura, como puede hacerlo Dios, puesto que está destinado a mantener el orden exterior en la vida presente. Así pues en la vida presente es donde tiene que remediarse: tiene por consiguiente que obrar, en cuanto esté en su poder, de tal manera que al delito corresponda cierta disminución de bien y de goce; esta disminución de bienes sensibles en cambio y pago de acciones perversas, es lo que se llama pena o castigo. Obrando así la autoridad cumple el primer deber social, tanto respecto al delincuente, como en relación a los demás asociados y al Criador. Digo con respecto al delincuente, pues privándole de bienes materiales, le procura en cuanto está en su poder un estímulo para abrazar el bien moral. Con relación a los asociados, porque mantiene en sus ánimos el juicio que deben formar acerca de las desgracias del crimen. Con relación a Dios, ordenador supremo de la sociedad universal, en tanto cuanto sostiene imprescriptibles las nociones de justicia universal, sobre las que estableció la sociedad, al crear al hombre. El castigo infringido al culpable es, pues una triple reparación del orden violado por el delito; reparación del orden individual, del orden social y del orden universal.</p>	<p>Ahora bien: el orden consiste en una recta proporción de las cosas; la proporción entre el acto humano y sus consecuencias, exige que el acto sea honesto; y del acto honesto nace la posesión del bien y del gozo; así luego el delito y la felicidad del mismo es por sí desorden. . . . Este desorden reconocido del vulgo mismo en el hecho de indignarse a la vista de los delitos felices, no puede ser reparado por la sociedad en una vida futura, porque la sociedad está destinada a mantener el orden externo en la vida presente. Luego debe hacer cuanto sea de su parte, porque al delito corresponda alguna disminución de bien y de goce; esta disminución de bien sensible en recompensa de una acción mala, es lo que se llama pena o castigo. Obrando así la sociedad cumple el primer deber social, así para con el delincuente, como para con los asociados y para con Dios. Para con el delincuente, porque cercenándole los bienes materiales, le provee de un aliciente que le mueva al bien honesto; para con los asociados, porque corrige en su mente el desorden del juicio que pueden formar del delito afortunado; para con el Criador y ordenador supremo de la sociedad universal, porque mantiene como imprescriptibles las noticias de justicia universal, en las cuales fue fundada por su divino autor. De este modo es reparado bajo un triple aspecto, a saber, individual, social y universal, el orden violado por el delincuente.</p>

Fuentes: Francisco de Goyri, *¿Cuál es el origen de las penas y sobre qué está fundado el derecho de castigar?*, 1869; Luis Taparelli, *Ensayo teórico de derecho natural apoyado en los hechos*, 1867, t. 2, pp. 60-61.

La tesis de Antonio María Tagle ocupa 38 páginas impresas: en las 11 primeras expone los motivos que le han llevado a doctorarse, y desde la 24 hasta la 38 recoge literales los comentarios que Anduaga publicó de Bentham.¹⁶ Otras tesis no se separaban de lo dispuesto en las leyes, cuyos literales van copiando, así como en la jurisprudencia del Tribunal Supremo, cuyos textos transcriben literalmente del repertorio de Pantoja.¹⁷

16 Véase J. Bentham, *Tratados sobre la organización judicial y codificación*, traducidos con comentarios por Baltasar Anduaga Espinosa en 1843.

17 Véase la tesis de Guillermo Bernal: *¿Corresponderá al marido la acción civil de administración de los bienes extradotales, que la mujer la ha transferido, y a ésta contra el marido en los que no le transfiere?*, 1872.

Aunque ésta sea la tónica general, alguna escapa de esta estructura apegada al texto de la ley o al texto que copian. Son tesis cuyos temas se tratan desde un punto de vista filosófico-jurídico y dejan patente la influencia de la filosofía alemana. La tesis de José Ignacio Rodríguez y Hernández y la de José Antonio de Galarraga y Mesa,¹⁸ maestro y discípulo, versan sobre la situación de la mujer en la legislación privada. Ambos coinciden en la necesidad de educar a la mujer para que goce de los mismos derechos civiles que el hombre. En las dos tesis hay veladas críticas a una legislación, ya sea civil o mercantil, que consideran va copiando textos de anteriores leyes sin tener en cuenta las contradicciones en que incurre ni que los tiempos han cambiado. La tesis de Rodríguez y Hernández es más filosófico-jurídica que la de Galarraga, quien maneja mejor las fuentes del derecho civil y mercantil. Pero ambos concluyen en lo mismo: la legislación “que más se acerque al reconocimiento y a la sanción de la igualdad de dignidad de los dos sexos, esa será la más adelantada y la más digna”,¹⁹ escribirá Rodríguez y Hernández. Por su parte, Galarraga, en el mismo sentido, dirá:

con el adelanto de la civilización los derechos serán los mismos para todos; se acabarán los privilegios siempre odiosos, y el hombre y la mujer de una misma condición ante la ley, verán realizarse en la práctica las saludables doctrinas de la igualdad científica y filosófica, vínculo dulce que les unirá más, conduciéndolos a obtener el desarrollo armónico completo de sus facultades físicas, morales e intelectuales, que es el fin que están llamados a cumplir.²⁰

La influencia de la filosofía alemana, en especial el curso de derecho natural de Ahrens, se deja sentir.²¹ Más abiertamente, se

18 J. I. Rodríguez, *Estudio sobre la situación civil de la mujer en España*, 1863, y J. A. de Galarraga, *¿Los derechos de las mujeres y de los menores de edades se encuentran suficientemente garantizados por el código de comercio?*, 1866.

19 J. I. Rodríguez, *Estudio sobre...*, p. 48.

20 J. A. de Galarraga, *¿Los derechos...*, p. 26.

21 Entre los libros de texto recomendados en 1870 se encontraba el de Ahrens, ya no había listas de autores obligados. Sobre la influencia del krausismo en La Habana, véase, D. Sappez, “El

descubre en la obra de Francisco Lope y Zayas,²² que no sólo cita al filósofo alemán sino también al racionalista Julio Simón, ambos combatidos por los neocatólicos.²³ Pero, sin duda alguna, la tesis que destaca sobre todas es la de José Manuel Mestre y Domínguez²⁴ acerca de la propiedad intelectual. Desarrolla, como los anteriores, un discurso filosófico-jurídico. Deja a un lado la ley vigente del 10 de junio de 1847, mandada observar en la isla en 1855, para entrar a examinar si se trataba de una verdadera propiedad y si cabía imponer límites por razones sociales. Conoce y desarrolla bien el estado de una cuestión que se está discutiendo en ese momento. Utiliza los debates legislativos que se han seguido en el congreso francés, la memoria del congreso de Bruselas de 1858 y la filosofía alemana, que asimismo conoce bien. Es un discurso moderno, en el que identifica propiedad intelectual e industrial y que sigue, en cuanto a la característica de perpetuidad, las concepciones de Lamartine. La mayor parte de estos doctores reconocen como su último maestro a José de la Luz y Caballero, de quien a continuación hablaremos.

TEXTOS VIVOS CUBANOS

En la península, a pesar de la censura que sobre las cuestiones cubanas se imponía, no dejaron de publicarse las cartas llegadas desde la isla. Sobre todo, la prensa neocatólica advertía de la crítica situación y cargaba las tintas contra la Universidad de La Habana y la falta de medidas para remediar los males que pronosticaba. En 1863 lo hacía el periódico *La Esperanza*, y daba cuenta de un “hecho atroz, escandaloso, digno de un país salvaje”, usando los términos del testigo presencial que remitía la carta. Mientras celebraban misa solemne los frailes de la Compañía de Jesús en honor de unos padres

krausismo en la formación del movimiento reformista y liberal en Cuba (siglo XIX)”, *Revista de Indias*, 2016, pp. 543-572.

22 ¿La sucesión testamentaria y abintestato tienen su fundamento en el derecho natural?, 1868.

23 Véase las críticas de J. M. Ortí, *Ética o principios de filosofía moral*, 1862.

24 ¿La propiedad intelectual en una verdadera propiedad?, 1863.

hacía poco canonizados, cuando más lleno de fieles estaba el templo, un grupo de estudiantes de la universidad irrumpió, y “con la mayor insolencia promovieron escandalosos desórdenes, blasfemando en alta voz, lanzando cohetes y fijando en las paredes indecentes pasquines”. Este lamentable acontecimiento —recogía el autor de la correspondencia— había llenado “de pena y de vergüenza a los habitantes de esta ciudad que no participan de las ideas protestantes y filibusteras de algunos de los estudiantes de la Universidad de la Habana”. El redactor del artículo no quiso dejar de plasmar su opinión y hacer que sus lectores se preguntaran cuál debía ser el estado en que se hallaba la Universidad de La Habana cuando había en ella estudiantes que se atrevían a cometer esas profanaciones. Apremiaba al gobierno central y al de la isla para que vigilaran la enseñanza y cortasen de raíz y sin contemplación de ninguna clase todas las malas semillas que allí se estaban sembrando.²⁵

No se trataba de un suceso aislado. Otros desórdenes protagonizados por estudiantes con anterioridad a la reforma de 1863 debían haber alertado a las autoridades.²⁶ El suceso más escandaloso para los opositores de las medidas que tendían a la asimilación de Cuba con España ocurrió en 1865. La mayoría de los diarios peninsulares recogían con estupor y de forma muy escueta lo sucedido:

En carta particular se nos dice de la Habana que varios estudiantes del quinto año de leyes en aquella universidad, habían cometido un acto verdaderamente criminal, demostrando saña y malquerencia hacia altísimas instituciones. La autoridad superior había mandado cerrar la cátedra y formar causa a los autores del atentado.²⁷

No se atrevían siquiera a publicar los hechos, a pesar de que la noticia tenía visos de verosimilitud porque había corrido por Madrid y Barcelona procedente de diversas fuentes. *La Lloyd Español*,

25 *La Esperanza, Periódico Monárquico*, 11 de marzo, 1863, pp. 1-2.

26 O. Negrín, “El movimiento estudiantil cubano en la segunda mitad del siglo XIX”, en R. Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, pp. 121-141.

27 “Asuntos Varios”, *La Soberanía Nacional. Diario Progresista*, 24 de abril, 1865, p. 3.

sin atreverse, como el resto, a publicar cuál era ese “acto verdaderamente criminal” que habían cometido los estudiantes de leyes, y al que hacían referencia los periódicos, criticaba al gobierno y a la prensa ministerial de no haberse hecho eco de la carta, negando además su conocimiento:

los periódicos ministeriales aseguran que el gobierno no tiene noticia oficial de los sucesos que han ocurrido en la universidad de la Habana, y de que nos da cuenta nuestro corresponsal en su última carta, según indicamos en la última hora de nuestro número del sábado. Nosotros a pesar de todo, como tenemos confianza en la veracidad de nuestra corresponsal, no dudamos de que los hechos que nos refiere sean exactos, pero nos abstendremos de publicar su carta, que solo trata de dicha cuestión, hasta tanto que el gobierno reciba sus noticias, manifestando, sin embargo, que en Barcelona, como en Madrid, según dicen algunos periódicos, se han recibido cartas particulares que también indican algo sobre el asunto, y aún en *La Correspondencia de España* se da por seguro que “los hechos tuvieron lugar entre los estudiantes del quinto año de leyes, los cuales habían cometido un acto verdaderamente criminal, demostrando saña y mal querencia hacia altísimas instituciones”. Es muy extraño que el gobierno ignore lo ocurrido, máxime cuando parece que el Capitán general había mandado cerrar la cátedra y formar causa a los autores del atentado.²⁸

Será *El Pensamiento Español* el que finalmente se atreva a relatar los hechos: un retrato de la reina “había sido ultrajado bárbaramente”.²⁹ Hacía dos años que este rotativo había tratado de llamar la atención del gobierno con motivo de las honras tributadas al profesor José de la Luz Caballero; apremió entonces a las autoridades

28 “Sección editorial”, *La Lloyd Español. Diario Político Independiente*, 25 de abril, 1865, p. 1.

29 Curiosamente, en la península se acababa de publicar, en febrero, un artículo de Castelar, otro texto vivo, que cuestionaba “el rasgo” ético de la reina al desprenderse del producto de una venta de bienes del patrimonio real, y como consecuencia se produjo después el primer levantamiento estudiantil en España.

a que considerasen si era racional y patriótico que mientras en el dominio de los hechos que procuraba prevenir y reprimir tentativas de insurrección en aquella isla, se dejase en el terreno de la enseñanza oficial pervertir a la juventud estudiosa de Cuba con doctrinas muy semejantes a las profesadas por los textos vivos en la Universidad de Madrid.³⁰

Este artículo recibió muchas críticas de la prensa más progresista y sólo dos años más tarde lo recordaba el periódico neocatólico:

Pues bien, aquellos polvos traen estos lodos. El panteísmo enseñado en la Universidad de la Habana a los estudiantes de filosofía, se ha convertido en actos positivos de fanática desafección a la Reina de España, cuyo retrato ha sido ultrajado bárbaramente. Quiera Dios que esto sirva de aviso eficaz para que tanto el Gobierno en Madrid como las autoridades de España en Cuba aprendan a conocer la irremediable trascendencia de cierta clase de seducidos y de cierta especie de tolerancia. En todas partes el hombre obra según piensa, y piensa según se le enseña. Si dejáis enseñar doctrinas de rebelión ¿qué queréis que haya si no rebeldes? Es verdad, que aplicada a nuestra península, importa cuando menos a la paz pública, aplicada a nuestras provincias ultramarinas, importa a la integridad de la monarquía. Nada más. Baste esto para quien sepa y quiera entender.³¹

El autor de estas palabras era Francisco Villoslada, neocatólico a ultranza. Se había convertido en el azote de todos los “textos vivos” a que antes hicimos referencia, anunciando sus nombres y criticando sus obras en el periódico que él mismo había fundado. *El Pensamiento Español* no entendió el agasajo que a José De la Luz le procuraron las autoridades de la isla a su muerte. No se escaparon de sus ataques los profesores cubanos. El primero sería De la Luz³² (educador de la burguesía criolla y defensor de sus derechos, creador

30 “Los textos vivos. A dónde nos conducen”, *El Pensamiento Español. Diario de la Tarde*, 26 de marzo, 1863, pp. 2-3.

31 *El Pensamiento Español. Diario de la Tarde*, 21 de abril, 1865, p. 2.

32 El filósofo cubano Juan Manuel Mestre, alumno de De la Luz, dirá de él que no tenía rival en el magisterio. Véase el estudio preliminar y las notas de Humberto Piñera a la obra de J. M.

de una escuela que propugnaba el pensamiento libre, introductor de la filosofía de Krause en la isla y criticado por la prensa más conservadora):

El Sr. Caballero, según *El Contemporáneo*... era un profesor de instrucción primaria, muy célebre en la isla por sus opiniones anexionistas e independientes. *El Reino*... decía: nos ha escandalizado leer en los periódicos de la Habana llegados ayer, la descripción del entierro de un D. José de la Luz, cubano, conocido desafecto a España... siguiendo las cosas por tan fatal pendiente, la pérdida de la isla de Cuba se divisa en no muy lejano plazo.³³

Y el corresponsal en Cuba de *El Pensamiento Español* escribiría: “ha muerto después de una enfermedad larga, sin Sacramentos. Su entierro ha sido una verdadera manifestación filibustera y libre-cubista”.³⁴ Uno de sus discípulos, Antonio Angulo y Heredia, sería el siguiente cubano en convertirse en objeto de críticas de Villoslada, que lo calificó de “texto vivo”. Sus lecciones sobre Goethe y Schiller³⁵ no pasaron inadvertidas para el neocatólico, que tachó muchas de sus proposiciones de impías, irreligiosas, heréticas, protestantes, racionalistas... Sus incendiarios artículos en *El Pensamiento Español* encontrarían una respuesta contundente y firme por parte de Angulo, quien rebatió una a una todas las críticas vertidas y —en su decir— no por él mismo, que ya esperaba esas críticas, sino por la cruzada que en dicho periódico se había emprendido “contra el más sabio de los cubanos D. José de la Luz y contra la muy respetable Universidad de La Habana”.³⁶ Los periódicos peninsulares de ideo-

Mestre, *De la filosofía en la Habana*, 1952. J. I. Rodríguez, *Vida de D. José de la Luz y Caballero*, 1874, recuerda su vocación docente, así como sus explicaciones de filosofía.

33 “Los textos vivos...”, p. 2.

34 *Ibid.*, p. 3.

35 *Goethe y Schiller, su obra, sus vidas: lecciones pronunciadas en el Ateneo de Madrid*, 1863.

36 Las respuestas de Angulo, publicadas en el periódico *La Discusión*, fueron reunidas junto a los artículos de Villoslada en A. Angulo, *El Pensamiento Español, periódico neo-católico de Madrid y la instrucción pública en la isla de Cuba*, 1863, p. 24.

logía progresista y democrática consideraban un honor ser perseguidos por los *neos* y apoyaban las ideas y escritos del cubano.

En la península se asistía también a la primera manifestación estudiantil, en apoyo del rector Montalván y en contra de la destitución de Castelar de su cátedra motivada por la publicación de un artículo donde cuestionaba la ética de la reina y del gobierno. En 1866 la política del gobierno central se recrudece: cierra el Ateneo y comienza a perseguir a los catedráticos considerados textos vivos, quitándole en algunos casos sus cátedras. De igual forma, en la isla, en 1866 el teniente general Francisco Lersundi se hacía cargo del gobierno de Cuba, dispuesto a acabar con cualquier manifestación liberal y a no consentir “las tendencias que en la Universidad se seguían”.³⁷ Tampoco la Academia de Ciencias de La Habana escaparía de su embestida. En una sesión solemne celebrada en mayo de 1868 bajo su presidencia, Lersundi interrumpió el discurso del orador, Joaquín García Lebrede, que versaba sobre “la experimentación en las ciencias”. Airado, el teniente general “proclamó que quien elogiaba la experimentación en la medicina, propugnaba lo mismo en cuanto a la política”.³⁸ Las actuaciones de Lersundi vinieron acompañadas de un servicio de vigilancia extremo sobre profesores y alumnos, convencido de que casi todos sentían aversión a “la madre patria”.

REVOLUCIÓN DE 1868 Y REFORMA DE 1871

Al tiempo que en la península una revolución obligaba a la reina a partir al exilio, en Cuba se desencadenaba una revolución en pro de la independencia que duraría diez años y cuya resolución pasaba por introducir reformas con urgencia. Detrás de ambos levantamientos

37 *El Pensamiento Español. Diario Católico, Apostólico, Romano*, 5 de julio, 1866, p. 3.

38 P. M. Pruna, *La Real Academia de Ciencias de la Habana, 1861-1898*, 2002, pp. 185-186; C. Arrozarena, “Los vascos en las guerras de Independencia de Cuba (glosas a una historia por escribir)”, en A. Ugalde (coord.), *Patria, libertad: los vascos y la guerra de independencia de Cuba (1868-1898)*, 2012, pp. 15-160, pp. 35-36. El orador del discurso de apertura en la universidad fue Fernando Valdés Aguirre, uno de los profesores que abandonó su cátedra para unirse a la resistencia en la Guerra de los Diez Años.

estaba una fuerte oposición al régimen en la que los intelectuales krausistas tuvieron una participación importante.³⁹ La opinión pública cubana miraba la instrucción pública como una de las principales causas de la insurrección. Para Estados Unidos y para la misma Cuba, España representaba el retroceso, la involución.⁴⁰ Pero había que impedir que los jóvenes emigrasen a estudiar al continente más cercano,⁴¹ y para ello era necesario reformar las enseñanzas, acercarlas a lo que la sociedad cubana exigía. Denunciaron la reforma de 1863, que consideraban había sido un ensayo perjudicial para la universidad, donde muchas cátedras se habían concedido a favoritos sin atender el mérito. En la isla existía el convencimiento de que sólo fuera de Cuba se podía adquirir una buena instrucción y, en sus salidas al extranjero en busca de los mejores centros, se empapaban de doctrinas e ideas perniciosas contra la religión y la patria de sus padres:

Entregada la enseñanza superior a corporaciones que no podían corresponder las exigencias de la sociedad, la juventud cubana ha tenido que ir a buscar en naciones extrañas y que nos son hostiles, lo que dentro de su casa no encontraba, en tanto que la masa general de la población permanecía en su forzada ignorancia... Los Estados Unidos han sido la escuela a que nuestra juventud ha tenido que acudir en busca de su educación literaria: nada ha encontrado allí que le haga simpática la madre patria; todo lo que ha respirado en aquella sociedad, opuesta en cuanto al nombre español significa, ha sido contrario a los deberes que como españoles y buenos ciudadanos debían servirles de norma y

39 D. Sappez, "El krausismo en la formación...", p. 558.

40 Como apunta Pedro M. Pruna, ningún esfuerzo dirigido a fomentar la docencia e investigación científica se vinculaba con la universidad. La física, historia natural o la química y hasta la medicina tuvieron que promoverse en ámbitos extrauniversitarios, *La Real Academia...*, pp. 58-59.

41 Tanto en Cuba como en Puerto Rico las autoridades trataron de impedir que los jóvenes se marcharan a estudiar a Estados Unidos. Incluso llegaron a proponer, entre otras medidas, que los que estudiaran en el extranjero no pudieran desempeñar empleos en la administración. Véase "Expediente reservado sobre crear una Universidad en Puerto Rico para que los jóvenes no vayan a estudiar a Estados Unidos", Archivo Histórico Nacional (en adelante, AHN), Ultramar, 4645, exp. 2.

casi rotos los vínculos que a la sociedad cubana les ligaban, formada una idea enteramente opuesta a la que de España debieran tener [...] no puede extrañarnos [...] la mala semilla plantada en el corazón de la juventud.⁴²

El gobierno de Madrid opinaba, en cierta manera, lo mismo. Una de las causas principales de la revolución iniciada en Yara había sido el estado en que se encontraba la instrucción pública:⁴³ “el santuario de la ciencia se había convertido en un criadero de enemigos de la patria”.⁴⁴ De nada había servido la vigilancia que había impuesto, la inspección a que los leales sometían a los catedráticos de dudosos sentimientos y a los estudiantes que se dejaban arrastrar por las ideas sediciosas. Era menester cortar de raíz esos males. Era necesaria una reforma con urgencia y evitar efectivamente la emigración de los jóvenes a Estados Unidos.

Pero, en su propuesta, la reforma distaba mucho de introducir los avances que se pretendían en la isla. Todo lo contrario. Estaba claro que el plan de 1863 no había sido el adecuado. La participación de profesores y estudiantes en la revolución había quedado manifiesta. De hecho, la mayoría de las cátedras universitarias estaban ahora regentadas por auxiliares que hubo que nombrar con urgencia para cubrir las vacantes que se habían producido por fallecimiento de sus titulares o por abandono de los profesores insurgentes:

por el abandono que de ellas hicieron los que la ocupaban al estallar la insurrección en Yara, huyendo al extranjero para continuar su obra infame de conspiración y de exterminio, después de haber burlado aquí la confianza que el gobierno depositó en ellos, causando grave daño

42 “Una Reforma”, *El Voluntario de Cuba. Una reforma*, 29 de octubre, 1870, p. 1.

43 Así se recogía en la exposición de motivos de la ley del 10 de octubre de 1871: “examen del Plan vigente de Estudios, a cuyos vicios se ha atribuido en gran parte el origen de la insurrección de Yara, fundada en la perversión de ideas y en la desmoralización de los sentimientos”, *Colección de las disposiciones que para la reforma de Instrucción pública ha dictado el gobierno superior de la isla*, 1871, p. 3.

44 “Copia del expediente instruido para la reforma de la Universidad de la Habana acordada por este gobierno en 10 de octubre de 1871”, AHN, Ultramar, 272, exp. 3, palabras de Araiztegui en núm. 484.

con sus ideas de independencia y de odio al español en los jóvenes a quienes alentaron y les facilitaron medios para acudir al campo de rebelión como se comprueba con el crecido número de estudiantes que desapareció en aquellos días de esta capital.⁴⁵

Para evitar que se volvieran a inculcar ideas perniciosas a la juventud y que las cátedras se convirtieran en tribunas revolucionarias salvaguardadas por la toga, había que controlar el nombramiento de profesores y evitar que sucediera como con los insurgentes, que habían encontrado fáciles medios para ingresar en las cátedras saliendo de los colegios y enseñar el odio al español.⁴⁶

Tal control pasaba por la adopción de ciertas medidas que suponían la reforma del plan de estudios vigente. Araiztegui, secretario de gobierno de la isla, será el encargado de proponerlas. La universidad se había convertido en “foco de laborantismo⁴⁷ y de insurrección” por culpa de sus profesores. La reforma tenía que encaminarse hacia la forma de su selección. La supresión del grado de doctor era la solución. Las razones las explicaba el propio Araiztegui en su informe, que luego se vierte en el texto legal. Los grados académicos hasta el de licenciado eran suficientes para ejercer la profesión de abogado, de médico o de farmacéutico. El grado de doctor, sin embargo, se adquiriría fundamentalmente por aquellos que querían dedicarse al profesorado en la universidad. Consideraba que tal supresión sería conveniente por razones no sólo políticas sino también económicas. Por un lado, con su supresión, los catedráticos que impartían clases en el doctorado cubrirían algunas vacantes u otras de nueva creación. Además, las cátedras del periodo de doctorado en La Habana no estaban muy concurridas de alumnos porque se admitía la con-

45 *Ibid.*, núms. 483-484.

46 Sobre estos catedráticos y su participación en la Guerra de los Diez Años, véase, el estudio preliminar y notas de H. Piñera a J. M. Mestre, *De la filosofía en la Habana*, 1952, pp. 5-20; A. Vargas, *El doctor Zambrana*, 2006, pp. 33-36; P. M. Pruna, *La Real Academia ...*, p. 192; J. D. Cuadriello, *Una mirada a la vida intelectual cubana (1840-1950)*, 2007, p. 30.

47 Se denominaba “laborantismo” a la tarea que los simpatizantes de los separatistas cubanos llevaban a cabo recaudando fondos u organizando manifestaciones, P. M. Pruna, *La Real Academia ...*, p. 191.

validación de cursos que habían hecho privadamente y así se ganaba el doctorado con la sola inscripción de la matrícula para hacer los ejercicios donde no se observaba ningún rigor ni severidad desde que se estableció el nuevo plan de estudios. Entre los catedráticos insurgentes, los informes del gobierno señalaron, entre otros, a José Manuel Mestre, José María Céspedes, Jorge Federico Horstmann, Félix Giralt, Fernando Valdés Aguirre y José Ignacio Rodríguez y Hernández.⁴⁸

Por razones políticas había que tratar a la Universidad de La Habana como al resto de las peninsulares, cuyos estudiantes, para lograr el grado de doctor, tenían que trasladarse a la Central de Madrid, único sitio que tenía facultad de otorgar el grado de doctor. Se acabarían así los viajes a Estados Unidos porque deberían acudir a la “madre patria” para doctorarse:

lo mismo que dentro de ella van los jóvenes de una Provincia a otra, de un extremo al otro de la península. Atendida la facilidad y brevedad de las comunicaciones y la mayor baratura de la vida en la península en comparación con la Habana hace que esa medida no cause mayor extorsión. Además, así como la traslación de la juventud a los Estados Unidos a hacer sus estudios, fue uno de los motivos ocasionales de la perversión de los sentimientos de ella, debe procurarse que cambie el rumbo teniendo que beber sus inspiraciones en la madre patria el que aspire a ser Director de los jóvenes.⁴⁹

Pasar algún tiempo en la “madre patria” podría despertar en sus pechos “el noble santo amor a la patria de sus padres, que es la patria de ellos mismos”. Además Araiztegui proponía que las cátedras deberían ser conferidas en la península para dotar a la Universidad de La Habana de

48 Según el informe de Araiztegui, “los resultados demuestran que la universidad ha producido seis veces más doctores en estos últimos años que los que alcanzaron ese grado en el periodo de 21 que rigió el antiguo plan ósea el de 1842, que solo confirió de 8 a diez grados”, aunque no era cierto, como puede verse en las memorias de curso que anualmente se publicaban, “Copia del expediente...”, núms. 449-501.

49 “Copia del expediente...”, núm. 524.

un personal escogido que no sea de dudosas doctrinas y opiniones: un profesorado leal, español por excelencia, que conspire a destruir las tendencias de la juventud que a la Universidad concurre, que la encamine bien y la españolice, haciéndole comprender el respecto que se debe al principio de autoridad, parece que debe por consiguiente prescribirse desde luego que los que aspiren a ser doctores en lo sucesivo deberán cursar los estudios correspondientes en las universidades de la península y adquirir allí el grado y la investidura debida.⁵⁰

La universidad conformada, tras ocupar las vacantes, con catedráticos “que han sido y son dignos y leales” aplaude la reforma del gobernador superior político: faltaría a

uno de sus más sagrados deberes, si no se apresurase a manifestar a V.S. [...] su gratitud por la reforma trascendental y oportuna que, con acostumbrada previsión, acaba de hacer V. E. en la enseñanza [...] Grande era la pesadumbre de los catedráticos al creer que pudiera reputarse como enemiga de la Madre patria y maestra de principios disolventes, una Institución científica y literaria que en todos tiempos ha cifrado y cifra su ventura en defensa y conservación de la Integridad Nacional.⁵¹

La reforma y la supresión del doctorado fueron medidas que se sintieron contra la juventud cubana, que aumentó su desafección hacia la metrópoli, y a las que se añadió el fatal acontecimiento que conmovió a cubanos y a españoles peninsulares: el fusilamiento de los estudiantes de medicina. Hijos todos de familias criollas bien posicionadas, fueron ejecutados y muchos encarcelados después de dos procesos urgentes y sin garantías, el primero exculpatorio, y que dejó sin capacidad de respuesta hasta a sus mismos padres, que no creyeron lo que estaba ocurriendo. En un primer momento, noticias confusas llegaron a la península, pero poco a poco, aclarados los hechos, incluso españoles residentes en Cuba pasaron a oponerse

50 “Copia del expediente...”, núm. 484.

51 *Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad de la Habana en el curso de 1870 a 1871: anuario de 1871 a 1872, 1872*, pp. 233-234.

al gobierno. No así en la nueva universidad, que continuó el curso como si nada hubiera ocurrido.⁵² Uno de los estudiantes publicaría la reconstrucción de los hechos y no dejaría de subrayar el ataque al progreso cultural de los cubanos: “para aquellos voluntarios el saber es un crimen, el honor otro, otra la razón y el más punible de todos el honrar el saber de los cubanos”.⁵³

Si volvemos a mirar el cuadro 1, observamos el aumento del número de doctores durante los dos últimos años del periodo analizado. No es de extrañar que, conocida la supresión del doctorado, los licenciados quisieran sacarse el título. Antonio María Tagle así lo recoge en el preámbulo de su propia tesis: entre los móviles que le impulsaron a doctorarse, escribe, estuvo en primer lugar “la voz severa y grave de ese deber y de la obligación, que se me ha impuesto de tener que recibir este grado en el término de dos años, que van pronto a espirar”.⁵⁴ Quizá sorprenda que el último grado de doctor se otorgara todavía en mayo de 1872. En la memoria manuscrita de 1874, su recién nombrado rector, José Montero Ríos, reparaba en esta cuestión. A pesar de la supresión, escribía el rector, “se han doctorado merced a gracias especiales varios licenciados en esta escuela con la particularidad de no haber hecho los interesados los estudios que para estos grados superiores se requieren en todas partes”,⁵⁵ agravando aún más los males de aquella universidad. Es cierto que la reforma de 1871 concedía seis meses para que pudieran recibir el grado todos los que habían cursado las asignaturas del doctorado. Y que dicho plazo, que terminaba el 10 de abril de 1872, fue prorrogado hasta el día último de junio, de conformidad con lo propuesto por el rectorado. Pero también lo es que se dieron licencias y convalidaciones de cursos de forma irregular, como indicaba el rector.

52 L. F. Le-Roy, *A los cien años del 71: el fusilamiento de los estudiantes*, 1971, p. 140.

53 F. Valdés, *Los voluntarios de La Habana en el acontecimiento de los estudiantes de medicina por uno de ellos condenado a seis años de presidio*, 1873, p. 21.

54 A. M. Tagle, *Tesis que para su grado de doctor en aquella facultad, sostuvo el día 28 de junio de 1871 en el aula magna de dicha universidad*, 1872, p. 8.

55 “Memoria sobre todos y cada uno de los puntos que hacen relación al estado de la Universidad y a la enseñanza en general en esta Antilla, escrita en la Habana en 1874”, AHN, Ultramar, 147, exp. 9.

Desde ese año de 1872 no habría más doctorados en La Habana, ni siquiera actos de investidura, hasta que se volvieran a reponer.⁵⁶ En 1874 Manuel López Lago, juez de primera instancia de Trinidad, con la aprobación de la Universidad Central de Madrid, donde había cursado el doctorado, solicitaba que tras el pago de depósito del derecho correspondiente al título de doctor en derecho civil y su expedición, se le autorizase para recibir su investidura ante el claustro de la Universidad de La Habana para después proceder a la expedición del título. A pesar de que el Ministerio de Instrucción Pública no viese inconvenientes para ello, el Negociado de Instrucción Pública de la isla negaría la solicitud:

La Dirección general de instrucción pública, sin duda por no conocer bien todas las reformas introducidas en Cuba acerca de dicho ramo, cree que puede conferirse en la universidad de la habana la investidura de doctor en derecho civil a D. Manuel López Lago, juez de primera instancia de Trinidad./ Suprimido el doctorado en la universidad de la habana (fundado esta disposición en un fin patriótico) no es posible reunir aquel claustro para conferir investiduras de doctor; el reunirle aunque no fuese más que para conferirle el título que solicita el señor López Lago, equivaldría a establecer el doctorado lo qual no se considera todavía prudente ni ventajoso en estos momentos el negociado. Hacer una excepción a favor del juez, sería incurrir en un acto de desigualdad irritante que en modo alguno se permitirá aconsejar a la dirección general de instrucción pública.⁵⁷

El informe del rector Montero Ríos nada más llegar a la isla no podía ser más demoledor, pero de momento consideraba que no era

56 Al parecer, tres grados de doctor se dieron por excepción a favor de peninsulares por méritos políticos y de guerra, a pesar de no cumplir alguno los estudios previos, E. Hernández, "La Universidad de la Habana...", p. 339, n. 32.

57 Expedición de título de doctor en Derecho a Manuel López Lago, AHN, Ultramar, 144, exp. 6, ff. 2-2v.

prudente reponer el doctorado. No sería hasta 1876 cuando el claustro solicitara su restablecimiento.⁵⁸

RESTABLECIMIENTO DEL DOCTORADO Y NUEVA SUPRESIÓN

Antes de acabar la guerra no sólo el claustro, la opinión pública también solicitaba desde la isla la vuelta del doctorado. En palabras de un corresponsal de La Habana, la supresión del grado de doctor había sido la muerte de la universidad, porque privaba a sus licenciados del derecho de aspirar a la enseñanza en ella:

Verdad es que en otras universidades de las demás provincias se exige la asistencia a la Central, en donde los aspirantes pueden enriquecer sus conocimientos con sabias lecciones de esa pléyade de ilustres profesores que son la honra nacional y admiración de extraños; pero es preciso tener presente que las circunstancias pecuniarias no son las mismas para esta remota provincia; la permanencia en Madrid y los gastos de viaje suman cantidades que no pueden invertir sino personas ricas.⁵⁹

La paz de Zanjón trajo el indulto general y muchos catedráticos pudieron volver a la universidad. Como siempre, la política de Ultramar resultaba muy polémica y en España se alertaba de la actitud conciliadora de Martínez Campos, que extendió el perdón a catedráticos declarados insurgentes y los dejó volver a sus cátedras,

58 “La decisión de restituir a la Universidad el derecho de conferir el grado de doctor, aunque atribuida a Martínez de Campos, en realidad fue consecuencia de las gestiones del rector de ese entonces, Juan Bautista Ustáriz e Ibarra (quien ocupaba el cargo por segunda vez), secundadas por el Claustro General —que ya desde 1876 había solicitado su restablecimiento y se encontraba pendiente de la resolución del Gobierno español—, el Consejo Universitario y la opinión pública que se manifestó a favor de ese restablecimiento en la prensa de la época”, P. Marchante y F. Merchán, “Enseñanza de la Farmacia...”.

59 “Carta de nuestro corresponsal en la Habana”, *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 15 de marzo, 1878, p. 1.

desplazando de ellas a quienes las habían ocupado en su ausencia (el profesor a que hace referencia el diarista es José María Céspedes):⁶⁰

El profesor recientemente nombrado obtuvo su cátedra de supernumerario el año 1862; en el de 1869 pidió licencia que obtuvo no volviendo a parecer más, declarándose, por tanto, vacante la plaza y proveyéndose por otro. Llegó la paz de Zanjón y el profesor aludido, se presentó como capitulado al general Martínez Campos, quien siguiendo la política de echar velo a lo pasado, sin tener en cuenta que aquel profesor había abandonado su cargo durante diez años perdiendo todos sus derechos y lastimando los del profesor nombrado en sustitución suya, le repuso en su destino con ascenso; pues de profesor supernumerario que era cuando desapareció para irse a conspirar contra España, ascendió a profesor numerario propietario. También ha sido colocado en la misma universidad otro individuo cuyos méritos se reducen a haber sido en Cayo Hueso agente de la revolución filibustera. La colocación de este individuo ha hecho necesaria la destitución del que ocupaba la plaza, que es una persona dignísima, español y que tiene dadas relevantes pruebas de amor patrio./ De lo expuesto resulta que se están cometiendo en Cuba y en la universidad de la Habana especialmente, toda clase de abusos y que puede considerar casi un delito el ser fiel en aquella isla a la bandera y a los intereses de España.⁶¹

Martínez Campos decretaba el 10 de septiembre de 1878 “que desde el próximo curso escolar se tenga por restablecido el Doctorado” aunque esta resolución quedaba sujeta “a la aprobación del Gobierno de S. M. a quien ya se ha dado cuenta”. El doctorado se restablecerá por el real decreto del 22 de febrero de 1879. El plan de estudios de 1863 será reformado en 1880, con el fin, nuevamente de

60 “Expediente personal del catedrático de Universidad J. María Céspedes Orellano”, AHN, Ultramar, 264, exp.16.

61 *El Figaro, Diario Liberal, Científico, Literario y Algo Más*, 10 de marzo, 1880, p. 2.

estrechar los vínculos que la unen con la madre patria, tanto como el deseo de que la educación de la juventud alcance el nivel y disfrute los auxilios que en la península, evitando que las familias envíen sus hijos a cultivar su inteligencia o a habilitarse para el ejercicio de una profesión a extranjero suelo.⁶²

Resulta curioso que uno de los considerandos en que Martínez Campos justificara el restablecimiento del doctorado era que en la enseñanza pública no debía tenerse preferencia por cuestiones de economía. Sin embargo, una vez más, en 1892, volvería a suprimirse el doctorado en La Habana y se haría alegando motivos económicos. En la isla ya se recelaba sobre la posible adopción de esta medida desde hacía algunos años. No es casualidad por tanto que el 22 de mayo de 1885 el senador Jorrín preguntara ante la cámara alta al ministro de Ultramar, el Conde de Tejada de Valdosa, sobre la suerte del doctorado en La Habana. Allí corrían “persistentes rumores de que S. S. proyectaba [...] obligar [...] a los que aspiren al doctorado en cualquiera de las facultades, excepto la de Teología, a que viniesen a la Universidad Central para obtener aquel grado académico”⁶³. Decía el senador que no había dado crédito a esta noticia porque

equivaldría a imponer un castigo, una considerable pena pecuniaria sin haberse cometido la más leve trasgresión legal, y [...] porque habiéndose equiparado por una reciente real orden la Universidad de la Habana en todo y para todo con la de Madrid, no se concibe que sin causas muy poderosas se despojase a aquel establecimiento docente de una de sus más preciadas atribuciones.⁶⁴

El ministro no pudo ser más contundente: “No he hecho nada ni dado la más leve idea que pueda hacer deducir a nadie que yo trate

62 *Gaceta*, 24 de junio, 1880.

63 Diario de Sesiones del Senado, 22 de mayo, 1885, p. 2590.

64 *Loc. cit.*

de modificar el estado actual de cosas en lo que se refiere al doctorado en la Universidad de la Habana”.⁶⁵

Pero sólo unos años más tarde, en 1892, alegando el arreglo de la economía cubana, el ministro Romero Robledo decreta, entre otras medidas, una nueva reforma en la universidad y, de momento, la supresión del doctorado. Entre las disposiciones de Ultramar aparecía en la *Gaceta* el real decreto:

A propuesta del Ministro de Ultramar; de acuerdo con el Consejo de Ministros. En nombre de mi augusto hijo el Rey D. Alfonso XIII y como Reina Regente del Reino, vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1º. Queda suprimido el Doctorado en todas las Facultades de la Universidad de la Habana. Esto no obstante, continuarán las cátedras que tengan alumnos hasta la terminación del actual curso académico.

Art. 2º. Los profesores del Doctorado pasarán a desempeñar las cátedras del periodo de la Licenciatura en los términos que se disponga.

Art. 3º. Quedan sin efecto los concursos anunciados para la provisión de las cátedras vacantes.⁶⁶

En la exposición de motivos el ministro defendía la supresión porque

no infiere grave detrimento, por cuanto el título de licenciado habilita para el ejercicio de la Facultad, principal aspiración de los que siguen carrera profesional, siendo por otra parte muy escaso el número de aspirantes al grado de doctor en aquella universidad, según las estadísticas del último quinquenio.⁶⁷

La medida, decía el ministro, se adoptaba por “la angustia de los tiempos”. Se había reducido el presupuesto de gastos en la isla

65 “Disposiciones oficiales de ultramar”, *Gaceta de Instrucción Pública*, 25 de enero, 1892, p. 1.

66 *Ibid.*, p. 2.

67 *Loc. cit.*

y los 170792 destinados a la universidad habían sido rebajados a 134142.⁶⁸

Esta medida, como es lógico, no fue aceptada de buen grado en Cuba. Lejos de aceptarla con la misma resignación que la anterior ocasión, los estudiantes se rebelaron. Acordaron no acudir a las aulas hasta tanto no fuera derogada la real orden.⁶⁹ Los acuerdos adoptados por los estudiantes llegaron a Madrid, como siempre, a través de la prensa habanera:

El martes celebrese junta extraordinaria de delegados, en la cual se dio lectura al real decreto publicado en la Gaceta de Madrid, el 20 de enero, sobre la supresión del doctorado. La junta de delegados, después de una discusión razonada, respecto a determinados detalles, tomó por unanimidad, entre otros, los acuerdos siguientes. Queda disuelta la junta representante de los cursos de la Universidad de la Habana. En adelante los acuerdos serán tomados, proclamados y realizados por los estudiantes en general, sin representación de ningún género. Queda disuelta y separada completamente la Mesa que dirige las juntas, Mesa elegida por aclamación de los estudiantes y delegados para el orden de sus reuniones, ingresando sus componentes en la masa común estudiantil. Voto de gracias público al partido autonomista. Dejar de asistir a las aulas desde el mismo día en que comience a regir en Cuba el real decreto. No volver a sus respectivas clases hasta el día en que el real decreto quede derogado. Mientras tanto, los estudiantes de la Habana se proponen cumplir diariamente sus derechos escolares, dando prueba ahora y siempre de la cordura y sensatez que presiden sus actos públicos.⁷⁰

El claustro de la universidad también se reunió en pleno para elevar una instancia al gobierno pidiendo la derogación del decre-

68 *Loc. cit.*

69 "Ecos de la Habana", *El Heraldo de Madrid. Diario Independiente*, 12 de marzo, 1892, p. 2.

70 "Últimas notas", *La Iberia. Diario Liberal*, 12 de marzo, 1892, p. 3. De hecho, desde el 27 de febrero los estudiantes habían dejado de asistir, "Carta de Cuba", *El Correo Español. Diario Tradicionalista*, 19 de marzo, 1892, p. 1.

to.⁷¹ Pero pasado más de un mes sin una respuesta favorable a sus demandas y sin que los estudiantes asistieran a las clases, el rector se vio obligado a pedirles que desistieran de su empeño, y finalmente vuelven a clase:

Alumnos de la Universidad:/ Con verdadera sorpresa ha llegado a mi noticia que estáis decididos a cumplir el acuerdo, impremeditadamente tomado por vosotros, de no asistir a las clases hasta el restablecimiento del Doctorado. No se explica vuestra tenaz persistencia después de haber aceptado el Claustro como suyas las razones expuestas en la instancia que elevasteis por mi conducto al Gobierno Supremo. Ni menos se explica si recordáis el apoyo incondicional que os ofrecen los informes de las autoridades académicas y la nueva exposición leída y unánimemente aceptada por el Claustro general de la Universidad./ Parece, pues, indicado que debéis suprimir vuestra impaciencia y aguardar la resolución soberana, que, dada la justificación de nuestros Poderes públicos, será satisfactoria para vosotros./ Desistid, por lo tanto, de esos propósitos temerarios que solo conspiran contra vosotros mismos y vuestras familias./ Reanudad sin demora las interrumpidas tareas, dando una prueba acabada de cordura y de disciplina escolar./ Oíd la voz siempre amiga de vuestro rector, las exhortaciones de vuestros catedráticos y los sanos consejos de vuestros padres o tutores./ Tened en cuenta que para satisfacer una decisión del amor propio, no hacéis otra cosa que fuera de la ley, incurriendo en la grave responsabilidad de las faltas colectivas./ No defraudéis mis esperanzas, desde el principio concebidas, de dejar en su día este difícil puesto sin haber tenido nunca necesidad de aplicaros el más leve correctivo./ Recordad mis palabras al tomar posesión del rectorado: “Yo no deseo más que vuestro bien y que seáis hijos esclarecidos de esta Universidad”. Y esto solo se consigue con la constante aplicación y la más cumplida asistencia a las aulas universitarias./ Sois los hombres del porvenir, y no debéis olvidar jamás que para ejercitar con éxito el derecho de petición, es indispensable

71 *El Correo Español...*, 19 de marzo, 1892, p. 1.

que preceda el deber de la obediencia. Marzo 5 de 1892. El rector Dr. Joaquín F. Lastres.⁷²

En la península se hacían eco de las quejas de los cubanos. La protesta contundente del partido autonomista contra “el ultraje que se le infiere a título de hacer economías, suprimiendo en las facultades universitarias el grado de doctor” entraba dentro de todos los cálculos. “¿Se quiere españolizar a los cubanos? Con el rigor y con la injuria no se ganan voluntades ni se inspiran sentimientos de afectación”, manifestó. Y veía detrás de las reformas la pretensión no sólo de excluir a los cubanos del profesorado universitario sino también el hacer imposible la elección de un senador por la universidad.⁷³ Pero, contra todo pronóstico, la Unión Constitucional también se opuso ante la medida, que calificaba de “poco oportuna y que ha dado lugar a desagradables complicaciones”.⁷⁴ El diputado Castañeda hace un llamamiento al ministro en las cortes, pidiéndole que restablezca el doctorado. Si, entre los motivos, uno era el ahorro en el presupuesto de Cuba y otro, fortalecer los lazos de unión de aquellos jóvenes con los de la península, el resultado había sido el contrario: se había producido una herida en el sentimiento de aquellos jóvenes, hasta el punto que la Universidad de la Habana está cerrada. Le aconseja que no haga de ello una cuestión de amor propio y que tome nota de que el partido al que pertenecía el ministro, la Unión Constitucional, tampoco había acogido favorablemente el decreto. Si la economía no lo permitía, proponía, al menos que se restableciera en las facultades de medicina y derecho, donde había más alumnos. Y que tuviera en cuenta que algunos catedráticos auxiliares se habían ofrecido a desempeñar las cátedras de doctorado gratuitamente. Castañeda había sido 10 años catedrático en La Habana. Pero el ministro Romero Robledo no cede.⁷⁵

72 “Los estudiantes de la Habana”, *La Iberia. Diario Liberal*, 29 de marzo, 1892, p. 3.

73 “Notable manifiesto”, *España y América. Periódico Ilustrado*, 27 de marzo, 1892, p. 7.

74 “Carta de Cuba”, *El Correo Español. Diario Tradicionalista*, 19 de marzo, 1892, p. 1. Sobre la evolución de los partidos políticos, M. P. Alonso, *Cuba en la España liberal (1837-1898)*, 2002.

75 Diario de Sesiones, 29 de marzo de 1892, pp. 4660-4661.

Ante la presión de la opinión pública y de algunos diputados, Romero tiene que comparecer nuevamente ante las cortes. Labra considera que fue un error muy grande y compara a los separatistas cubanos con los separatistas catalanes. No podemos detenernos con detalle en esta cuestión, tan sólo constatar las coincidencias entre provincias tan lejanas debidas a la mala gestión política de los gobiernos. Se acusa al ministro de que en nombre del principio económico haya aprobado un plan que estaba informado por un espíritu de dominación, un plan no nacional sino colonial; de ser una venganza del ministro porque “a pesar de trabajarse el acta de diputado en la Habana, no salió elegido”.⁷⁶ El ministro reconoce finalmente que perseguía un fin económico:

En primer lugar, si los grados de doctor no se confieren más que en la universidad central y estamos hablando constantemente de la asimilación, si hay necesidad de economías ¿qué agravio, qué ofensa había en colocar a la universidad de La Habana al nivel de Barcelona, Sevilla, Granada y demás de la Península? [...] En segundo lugar, ¿es que el grado de doctor, fuera de la aptitud para optar al profesorado, confiere algunos derechos que no dé la licenciatura? [...] ¿Se puede decir con estos antecedentes que era una reforma insólita, absurda, la que yo realicé, persiguiendo un fin patriótico?

Pero también patriótico:

Obligar a los que se dedicaran al magisterio, que son los únicos para quienes el grado de doctor es necesario, a venir a España a estudiar el doctorado y confraternizar aquí con nosotros [...] y evitar que nunca se repitieran cosas que no quiero recordar ante el Consejo, y que no

76 Acusación del diputado Villanueva, Diario de Sesiones, 9 de junio de 1892, p. 6636, que le recuerda también ciertas disposiciones de monarcas absolutos que prohibieron ciertos estudios a los cubanos para hacer que fueran a la península y que como resultado consiguieron que la juventud corriera en dirección a Estados Unidos, “cuyos colegios y universidades llenaban los jóvenes cubanos” para acceder “a determinadas carreras de los hijos del país a quienes se quería destinar a la agricultura, a las industrias y a los oficios, y de que tales medidas se atribuyeran a la idea de que nuestra nacionalidad podía ser enemiga de la cultura de aquel país”.

se repetirán mientras yo ocupe este puesto; porque es el colmo del escándalo que se quieran cubrir con la santidad de la toga del profesor, pasiones enemigas de intereses sagrados y fundamentales, como si el respeto a la libertad de la ciencia y a la libertad de la enseñanza pudiera invocarse para cubrir y amparar instituciones y fines declaradamente contrarios a aquellos principios.⁷⁷

El doctorado se restableció en septiembre de ese mismo año, aunque las cátedras quedaron a cargo de los profesores que quisieran, sin retribución, hacerse cargo de ellas.⁷⁸ Pocos años después los cubanos consiguen la independencia y, curiosamente, en la península comienzan los movimientos nacionalistas.

REFERENCIAS

- Alonso Romero, María Paz, *Cuba en la España liberal (1837-1898)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- Angulo y Heredia, Antonio, *El Pensamiento Español, periódico neo-católico de Madrid y la instrucción pública en la isla de Cuba*, Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, 1863.
- Angulo y Heredia, Antonio, *Goethe y Schiller, su obra, sus vidas: lecciones pronunciadas en el Ateneo de Madrid*, Madrid, Imprenta de Manuel Galiano, 1863.
- Arrozarena, Cecilia, “Los vascos en las guerras de Independencia de Cuba (glosas a una historia por escribir)”, en Alexander Ugalde (coord.), *Patria, libertad: los vascos y la guerra de independencia de Cuba (1868-1898)*, Tafalla, Txalaparta, 2012.
- Baldó Lacomba, Marc, “Centralització i descentralització del grau de doctor (1845-1954)”, *Saitabi*, núm. 51-52, 2001-2002, pp. 433-453.
- Bentham, Jeremías, *Tratados sobre la organización judicial y codificación*, Madrid, Oficina del Establecimiento Central, 1843.

77 Diario de Sesiones, 8 de junio, 1892, pp. 6587-6588.

78 “La Gaceta”, *El Heraldo de Madrid. Diario Independiente*, 7 de septiembre, 1892, p. 2

- Bernal, Guillermo, *¿Corresponderá al marido la acción civil de administración de los bienes extradotales, que la mujer la ha transferido, y a ésta contra el marido en los que no le transfere?*, La Habana, Imprenta La Antilla, 1872.
- Colección de las disposiciones que para la reforma de Instrucción pública ha dictado el gobierno superior de la isla*, La Habana, Imprenta de Gobierno y Capitanía General, 1871.
- Cuadriello, Jorge Domingo, *Una mirada a la vida intelectual cubana (1840-1950)*, Sevilla, Renacimiento, 2007.
- Fons de tesis i discursos s. XIX (dret i jurisprudència)*, Universitat de Barcelona, <<http://hdl.handle.net/2445/55796>>, consultada el 25 de enero, 2019 (base de datos).
- Galarraga, José Antonio, de, *¿Los derechos de las mujeres y de los menores de edades se encuentran suficientemente garantizados por el código de comercio?*, La Habana, Imprenta La Antilla, 1866.
- García Trobat, Pilar, “El manual mata la cátedra”, en Andrea Romano (coord.), *Dalla lettura all’e-learning: linguaggi, metodi, strumenti dell’insegnamento universitario in Europa (secc. XIII-XXI)*, Bolonia, CLUEB, 2015, pp. 227-252.
- García Trobat, Pilar, “Españoles instruidos por la constitución”, *Revista de Derecho Político*, núm. 82, 2011, pp. 319-350.
- García Trobat, Pilar, “Grados y ceremonias en las universidades valencianas”, en Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez (coords.), *Grados y ceremonias en las universidades hispánicas: homenaje a Agueda Rodríguez Cruz*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004, pp. 67-107.
- García Trobat, Pilar, “El catedrático Nicolás M^a Garellly y la *Novísima Recopilación*”, *Aulas y Saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, diciembre 1999)*, 2 vols., Publicacions de la Universitat de València, 2003, vol. 1, pp. 445-462.
- García Trobat, Pilar, “Libertad de cátedra y manuales en la Facultad de Derecho (1845-1868)”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, núm. 2, 1999, pp. 37-58.
- Gil, Antonio, *De la instrucción pública en España*, 3 vols., Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, vol. 1.

- Goyri, Francisco de, *¿Cuál es el origen de las penas y sobre qué está fundado el derecho de castigar?*, La Habana, Imprenta Militar de la Viuda e Hijos de Soler, 1869.
- Hernández Sandoica, Elena, “Ciencia, educación y política en Cuba, siglo XIX (posibilidades y limitaciones del sistema educativo superior)”, en José Luis Peset (coord.), *Ciencia, vida y espacio en Iberoamérica. Trabajos del Programa Movilizador del CSIC “Relaciones científicas culturales entre España y América”*, 3 vols., Madrid, CSIC, 1989, vol. 1, pp. 423-441.
- Hernández Sandoica, Elena, “La Universidad de La Habana, 1728-1898 (implantación cultural, estatus científico y nacionalismo bajo el dominio colonial español)”, *Historia de la Educación*, vol. 11, 1992, pp. 73-89, <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/694>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Hernández Sandoica, Elena, “Poder colonial y la dinámica de la reproducción cultural: la Universidad de La Habana, 1842-1898”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Claustros y estudiantes*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 1989, vol 1, pp. 319-342.
- Le-Roy y Gálvez, Luis Felipe, *A los cien años del 71: el fusilamiento de los estudiantes*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1971.
- Lope, Francisco, *¿La sucesión testamentaria y abintestato tienen su fundamento en el derecho natural?*, La Habana, Imprenta La Antilla, 1868.
- Marchante Castellanos, Pilar y Francisco Merchán González, “Reorganización de la enseñanza en la universidad de La Habana según el último plan de estudios de su etapa colonial (*Plan de 1880*)”, *Revista Cubana de Farmacia*, vol. 42, núm. 3, 2008, <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75152008000300012&lng=es&nrm=iso>, consultado el 20 enero, 2019.
- Marchante Castellanos, Pilar y Francisco Merchán González, “Enseñanza de la Farmacia en la Real Universidad de La Habana según Plan de Estudios de 1863. Etapa 1871-1880”, *Revista Cubana de Farmacia*, vol. 41, núm. 3, 2007, <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75152007000300013&lng=es&nrm=iso>, consultado el 20 de enero, 2019.

- Martínez Neira, Manuel, *El estudio del derecho: libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid/Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad/Dykinson, 2001.
- Martínez Neira, Manuel, “Notas sobre la naturaleza del doctorado en el primer liberalismo”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Facultades y grados. X Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, noviembre 2007)*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 2007, vol. 2, pp. 73-84.
- Mata, Carlos, “Navarro Villoslada, periodista. Una aproximación”, *Príncipe de Viana*, vol. 60, núm. 217, 1999, pp. 597-619.
- Memoria acerca del estado de la enseñanza en la Universidad de la Habana en el curso de 1870 a 1871: anuario de 1871 a 1872*, La Habana, Imprenta del Gobierno y Capitanía General por S. M., 1872 (inserta en el “Expediente general de la Universidad de La Habana”, AHN, Ultramar, 272, exp. 4, núms. 9-286).
- Mestre y Domínguez, José Manuel, *¿La propiedad intelectual en una verdadera propiedad?*, La Habana, Imprenta La Antilla, 1863.
- Mestre y Domínguez, José Manuel, *De la filosofía en la Habana* (est. prel. y nn. por Humberto Piñera Llera), La Habana, Publicaciones del Ministerio de Educación, 1952.
- Miguel Alonso, Aurora y Antonio Calderón, “La colección de tesis doctorales de derecho en la Universidad Central: 1847-1868”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, vol. 12, núm.1, 2009, pp. 105-186.
- Miguel Alonso, Aurora y Antonio Calderón, “Los estudios de doctorado y el inicio de las tesis doctorales en España, 1847-1900”, en José Ramón Cruz Mundet (ed.), *Archivos universitarios e historia de las universidades*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad/Universidad Carlos III de Madrid/Editorial Dykinson, 2003, pp. 197-222.
- Negrín, Oligario, “El movimiento estudiantil cubano en la segunda mitad del siglo XIX”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, México, UNAM, 1999, pp. 121-141.

- Ortí y Lara, Juan Manuel, *Ética o principios de filosofía moral*, Madrid, Imprenta de las Escuelas Pías, 1862.
- Peset, Mariano y José Luis Peset, *La universidad española* (siglos XVIII-XIX), Madrid, Taurus, 1974.
- Peset, Mariano, “El plan Pidal y la enseñanza en las facultades de derecho”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, vol. 40, 1970, 613-651.
- Petit Calvo, Carlos, “La Administración y el Doctorado, centralidad de Madrid”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, vol. 67, núm. 1, pp. 593-614.
- “Plan de Instrucción de la Isla de Cuba de 15 de julio de 1863”, en Joaquín Rodríguez San Pedro (ed.), *Legislación ultramarina concordada y anotada*, 16 vols., Madrid, Establecimiento Tipográfico de José Fernández Cancela, vol. 4, 1865.
- “Plan de instrucción pública de la isla de Cuba y Puerto Rico”, en *Boletín Oficial de Instrucción Pública dirigido por don Javier de Quinto*, t. 9, segunda serie, Madrid, Imprenta de la Viuda de Jordán e Hijos, 1846, pp. 168-248.
- Pruna Goodgall, Pedro M., *La Real Academia de Ciencias de la Habana, 1861-1898*, Madrid, CSIC, 2002.
- Rodríguez y Washington, José Ignacio, *Estudio sobre la situación civil de la mujer en España*, La Habana, Imprenta La Antilla, 1863.
- Rodríguez y Washington, José Ignacio, *Vida de D. José de la Luz y Caballero*, Nueva York, Nuevo Mundo-La América Ilustrada, 1874.
- Sappez, Delphine, “El krausismo en la formación del movimiento reformista y liberal en Cuba (siglo XIX)”, *Revista de Indias*, vol. 76, núm. 267, 2016, pp. 543-572.
- Reglamento de las universidades del reino, aprobado por S. M. en 22 de mayo de 1859*, Madrid, Imprenta Nacional, 1859.
- Tagle, Antonio María, *Tesis que para su grado de doctor en aquella facultad, sostuvo el día 28 de junio de 1871 en el aula magna de dicha Universidad*, La Habana, Imprenta la Propaganda Literaria, 1872.
- Taparelli, Luis, *Ensayo teórico de derecho natural apoyado en los hechos*, 4 tomos, Madrid, Imprenta de Tejado a cargo de R. Ludeña, 1867, t. 2 (traducido, corregido y aumentado por Juan Manuel Ortí y Lara).

Valdés Domínguez, Fermín, *Los voluntarios de La Habana en el acontecimiento de los estudiantes de medicina por uno de ellos condenado a seis años de presidio*, Madrid, Imprenta de Segundo Martínez, 1873.

Vargas Araya, Armando, *El doctor Zambrana*, San José, Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 2006.

Carlos Tormo Camallonga
Universitat de València

PLANTEAMIENTO

Ante la perspectiva de cambio y sus previsibles consecuencias, todo sujeto implicado opta por la resistencia o la adaptación, incluso por reconducirlo oportunamente, en función de sus posibilidades y sus propios intereses. Desde mediados de siglo XVIII, y ante los embates de las nuevas sensibilidades ideológicas —sin entrar en detalles—, la monarquía española bascula, según el caso, entre la primera opción y, ante lo inevitable de la situación, la segunda. Es más, podemos pensar que, en determinadas ocasiones, decide tutelar la reforma que indefectiblemente se impone. Este planteamiento tan genérico como abstracto, que tiene su repercusión en cualquier ámbito de la realidad histórica, y en concreto en el de la titularidad y el ejercicio del poder en la transición secular del XVIII al XIX, tendrá su correlativa y lógica plasmación en el proceder de las instituciones públicas, y entre ellas —que es lo que nos trae aquí— de la universidad.

Conocemos lo que supone el reformismo borbónico frente a la monarquía austracista; fundamentalmente, un mayor intervencionismo frente a un régimen anterior de, según el enfoque, mayor autogobierno de reinos y corporaciones. Lo vemos claramente, por ejemplo, en la siempre aludida política de nombramientos de cargos y oficios. Una monarquía esencialmente jurisdiccionalista y, también por ello, acusadamente *particular* para cada territorio, dará paso a otra que, sin dejar de serlo en algunos aspectos, se mostrará más

uniforme y centralista, con una visión de mayor calado gubernativo y administrativo.

Las Indias seguirán disponiendo de sus obvias particularidades en cualquier ámbito, pero el giro del cambio se materializará para ellas, y fundamentalmente, en una nueva realidad para la que, según una parte importante de la historiografía, ya no será apropiado hablar de reinos o virreynatos ultramarinos, cuanto de colonias. Y ello tanto desde el punto de vista político —que no jurídico— como, y especialmente, económico. La dificultad referida para acceder por parte de los naturales a los oficios, o la implantación de las intendencias con su reordenación tributaria, es buena muestra de ello —como igualmente lo fue en la corona de Aragón—. En cualquier caso, y desde un mínimo de sensatez, nos remitimos a la bibliografía al respecto, porque lo que nos trae aquí, insistimos, es el mundo de la universidad.¹

La intención de estas páginas es ofrecer un sucinto estudio comparativo entre la situación de la península y la de América en dicho tránsito secular, especialmente para sus dos universidades principales: la Real y Pontificia de México y la de San Marcos de Lima. Obviamente, se impone la acotación material, de manera que, dentro de la heterogeneidad de las posibles pretensiones del monarca o, después, de las cortes en la renovación de la universidad hispana, nos vamos a centrar en los nuevos planes de estudio que se aprueban para las facultades de Leyes y Cánones. La elección de esta acotación viene motivada no sólo por razones obvias del que escribe, historiador del derecho y las instituciones, sino también porque es en estos programas en donde, según creemos, mejor se reflejará esa

1 En los últimos años se están abriendo nuevas perspectivas de análisis sobre estas cuestiones. Sin pretensión de exhaustividad, pues no puede haberla. Véase C. Garriga (coord.), *Historia y Constitución: trayectos del constitucionalismo hispano*, 2010. Para el caso mexicano, en concreto, A. Annino (coord.), *La revolución novohispana, 1808-1821*, 2010. Estas obras, aunque centradas en el momento previo a la Independencia, son un buen punto de partida para la comprensión de una situación que se venía gestando desde tiempo atrás. Desde un enfoque más global y totalista, E. González, *El poder de las letras: por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, 2017. Para la corona de Aragón, consúltese la bibliografía, entre otros, de P. Molas, *Los gobernantes de la España moderna*, 2008.

voluntad e intensidad de cambio político y, por derivación y si acaso, jurídico; en qué medida se impuso, sus rémoras o su suspensión.

Las viejas facultades de jurisprudencia, como también los colegios, instruían desde siglos atrás a uno de los puntales fundamentales de la administración real, y lo seguirán haciendo con los cambios ilustrados y los liberales, para, en este último caso, conformar la profesión liberal por excelencia, la que, copando las instituciones, marcará el rumbo de las nuevas naciones. La universidad hispana navegará en las primeras décadas del siglo XIX entre un modelo tan secular como históricamente criticado, el de las reformas ilustradas, y un tercero incipientemente liberal.² Felipe V ya dio en su momento claras muestras de nuevas maneras, con una mayor fiscalización y centralización de los claustros y sus estudios, con una clara intención reformista sobre éstos; al menos, lo pretendió. Pero será Carlos III el que conseguirá los mayores logros, que continuarán con Carlos IV.³ Con el régimen que se inaugura en Cádiz, los parámetros de la dialéctica conservación *versus* renovación serán otros, más intensos; si bien y sin embargo, no son pocos los que argumentan que, finalmente, no lo fueron tanto como los ilustrados.

En cualquier caso, la monarquía siempre atenderá primero a las universidades peninsulares, para después trasladar las reformas —o intentarlo— a las indianas. Sabemos que estas pretensiones apenas si alcanzaron a los estudios mexicanos y, cuando así fue, se esgrimió la tradición y la rigidez de la legalidad estatutaria para plantar resistencia.⁴ Al menos, es lo que la historiografía suele aceptar, casi sin

2 Hablamos de los sucesivos planes de estudios en las universidades peninsulares. Para la de Valencia, véase C. Tormo, "Vigencia y aplicación del plan Blasco en Valencia", en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 1999, pp. 185-216, desde donde nos remitimos a bibliografía más generalista; M. Martínez, "¿Una supresión ficticia? Notas sobre la enseñanza del derecho en el reinado de Carlos IV", *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1998, pp. 523-544.

3 E. Sánchez, "Las reformas del siglo XVIII al gobierno: la ciudad, su hacienda, su policía, su ejército", en C. García (coord.), *Las reformas borbónicas, 1750-1808*, 2010, p. 166.

4 Cosa que cabe matizar, porque, si bien sirvió para rechazar el estudio del Derecho Real de Eusebio Ventura Beleña, no hubo ningún impedimento años más tarde para introducir la cátedra de Derecho Eclesiástico. Más que juridicidad, había oportunidad institucional e, incluso, personal.

objeciones. La realidad peruana, sin embargo, nos obliga a no ser tan tajantes en estas consideraciones. De entrada, y frente a México, vamos a ver que el Perú se va a mostrar mucho más permeable al cambio, a la *modernización*, especialmente los colegios, que, vaya por delante, es en donde se desarrollaba la mayor parte de la enseñanza superior, incluso en más alto grado que en Nueva España.

REFORMISMO O CONTINUIDAD

Para el desarrollo de la premisa formulada en el párrafo anterior, que expongo a manera de conclusión anticipada, estas páginas tienen como punto de partida la visita a los centros de estudios superiores dispuesta por real orden de Fernando VII el 4 de mayo de 1815, previamente consultada al Supremo Consejo de Indias, que había emitido su informe el 20 de diciembre del año anterior.⁵ Todo indica que ésta iba a ser la última de las visitas que, con similares intenciones, se habían sucedido en el seno de la monarquía hispana y que, como las otras anteriores, se enmarcaba en la política de supervisión a las instituciones de instrucción más destacadas del nuevo continente. Y aunque en la norma se hablara, desde un aparente orden aleatorio, de los “colegios, seminarios, universidades, convictorios reales” —después también “hospitales”—, el hecho de postergar las universidades frente a los colegios y los seminarios ya puede indicar que la preeminencia no necesariamente recaía en aquéllas, ni mucho menos, como sí ocurría de manera más evidente en la península. Sin duda, este es un importante elemento a tener en cuenta.

El motivo de la real orden, como principio programático, es tan obvio como que “no haya observancia de sus constituciones arregladas a las leyes”, cosa que se agravaba —seguía diciendo— dado el fracaso de anteriores disposiciones dictadas en el mismo sentido. Es decir, nada que no fuera lo propio de visitas anteriores, caso de las

5 Véase la orden y documentación paralela, con motivo de la Universidad de México, en Archivo General de la Nación (en adelante, AGN), ramo Universidad, Universidades y Colegios, t. 3. 1755 a 1818, vol. 3, f. 1 ss.

mexicanas de José de Gálvez, o incluso la anterior de Francisco de Garzarón.⁶ Eso sí, esta visita en nada pretendía una revisión institucional de la universidad, ni en concreto de sus constituciones, como tampoco lo habían pretendido las anteriores; son cosas diferentes. Sin embargo, y vaya también como otra conclusión anticipada, parece ser que, más allá de esta práctica al uso, el monarca buscaba fiscalizar el cumplimiento de una normativa histórica para, con base en sus resultados, proceder, después de arreglos puntuales, a reformas de mayor calado. Pero esto ya sería un paso posterior, que quedaba más en el aire.

Lo cierto es que creemos que el diferente resultado de la visita en México y Perú muestra un cierto paralelismo con la situación y la reforma de los estudios jurídicos en cada una de sus universidades y colegios, algo para lo que nos podemos retrotraer a las últimas décadas del siglo anterior. Aun siendo dos cuestiones diferentes —la visita en sí y la reforma de los planes de estudio de Jurisprudencia—, ambas nos sirven para contrastar las diferentes actitudes de estas dos universidades en un contexto de según qué cambios del monarca para toda América, y también para las universidades peninsulares. Frente a una mayor resistencia mexicana, un mayor acatamiento en San Marcos de Lima y sus colegios, tanto en la visita como en lo que se estudiaba. Es más, y como otra conclusión anticipada, en cuanto a las reformas de los estudios de derecho, creemos que, en algunos aspectos, va a ser anterior y en algunos puntos mayor en Perú que incluso en las universidades peninsulares.

Terminamos este apartado con la advertencia de que la documentación con la que contamos es muy escasa, y muy desigual respecto a cada universidad y colegio, por lo que no siempre podremos trazar las más depuradas correspondencias. Mientras que en México contamos con los valiosísimos libros de claustros, que permiten intuir disputas internas entre catedráticos y facciones, estos registros han desaparecido por completo en Lima, lo que nos obliga a acudir

6 C. Tormo, "Sobre una eventual primacía de los estudios legistas en la Universidad de México en el tránsito de los Austrias a los Borbones", *XI Congreso Nacional de Historia del Derecho Mexicano*, Guanajuato, México, 2014, en prensa.

a fuentes paralelas. Aunque algunas de ellas resultan muy prolíficas para según qué información, no son tan rigurosas. Por todo ello, es este un tema que necesitará de una posterior ampliación y perfeccionamiento.

CONTEXTO Y SENTIDO DE LA VISITA

Por real decreto del 1 de febrero de 1815, Fernando VII nombraba una junta de ministros para la reforma de las universidades; en concreto, para la redacción de un plan general de estudios que, entre otros objetivos, buscaba el señalamiento de libros y obras para la enseñanza de “sagrada Teología, sagrados Cánones, Disciplina eclesiástica, y Derecho Natural y de Gentes”.⁷ A tales efectos, se instaba a recabar información de las universidades, especialmente de las de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares. Aunque, en cuanto a sus destinatarias, sólo se hablaba de las peninsulares, se entendía que los resultados se harían extensivos, al menos con el tiempo, a las americanas. De hecho, dos de los miembros de la junta eran individuos del Consejo de Indias: José Pablo Valiente y José de Navia Bolaños.⁸ Es más, así lo asumió, por ejemplo, el claustro de la Universidad de México. Lo cierto es que las universidades americanas ya estaban en el punto de mira del monarca desde tiempo atrás, entroncando después con sus pretensiones para las peninsulares.

Efectivamente, la visita referida para los estudios americanos, dispuesta por orden del 4 de mayo de 1815, se había formalizado tiempo atrás —muy poco, eso sí—; hemos dicho que el Consejo de Indias la había propuesto el 20 de diciembre del año anterior. En este sentido, el reglamento resultante de la visita a la Universidad de San Marcos hacía referencia, en su artículo 4.º, al decreto “peninsular” del 1 de febrero de 1815, con las siguientes palabras:

7 AGN, RU, Libros de Claustros, vol. 28, 18 de junio, 1816, f. 273.

8 Sobre la política universitaria en tiempos de Fernando VII, véase M. Peset, “La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades, durante el reinado de Fernando VII (1808-1833)”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1968, pp. 229-375; *Decretos del Rey Don Fernando VII*, vol. 2, 1819, pp. 82 y ss.

Respecto a no tener las cátedras autores asignados pa. su enseñanza, y estar justamente prohibida la dictadura, se congregará el claustro de cada facultad, presidida pr. el rector o su decano, y acordará los autores pr. donde deban enseñarse las cátedras de ella, y los propondrá al Supor. Gobierno para su aprobación, hasta qe. S. M. resuelva lo qe. tenga pr. conveniente en este punto, con presensia del Plan de Estudios qe. le proponga la Junta de Señores Ministros creada con este objeto, a consecuencia del decreto de 1º de Feb. de año pasado, y esta es la razón por qe. no se trata de proponer ninguno.⁹

Parece quedar bien claro. Las visitas en tierras americanas no iban a fiscalizar los contenidos académicos, pues ello competía en exclusiva a sus respectivas constituciones, para cuya hipotética reforma sólo la superioridad quedaba facultada: claustro, virrey y rey. Es más, la real orden contenía el mandato de dar cuenta de las propias constituciones, además de un plan en el que se detallara el número de estudiantes, los fondos y las rentas anuales, incidiéndose en la posibilidad de proponer las oportunas reformas; todo un respeto a la tradición propia de cada centro. Así es que todo se iniciaba con la pretensión de conocer bien la normativa de cada centro, pues ya sabemos que en el Antiguo Régimen era habitual que las mismas instituciones no conociesen con exactitud la regulación a que estaban sujetas. Sin duda, el monarca pretendía un conocimiento más exacto de la realidad ultramarina, en un contexto político, ahora sí, especialmente grave, marcado por la insurgencia, que no sólo se estaba planteando pretensiones revolucionarias, sino también secesionistas.¹⁰

A tenor de los resultados de la visita se programaría un “arreglo” de las constituciones, o mejor dicho de su aplicación. Ello, si acaso, prepararía el camino para una reforma de mayor calado, que,

9 C. D. Valcárcel, “El Reglamento Universitario de 1816”, *Mar del Sur*, 1950, pp. 32-41; L. A. Eguiguren, *Diccionario Histórico-Cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus Colegios. Crónica e Investigación*, 1940, vol. 3, pp. 997-1002.

10 R. Aguirre, “La Real Universidad de México frente a la crisis de Independencia: entre la lealtad monárquica y la decadencia corporativa”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 2011, pp. 11-29.

finalmente y frente a lo que sucedió en la península, no llegó. Por de pronto, se limitaría o circunscribe, al menos en México y en Perú, a cuestiones más bien administrativas, de orden interno. Así es, al menos, como se resuelve en el arreglo para San Marcos de Lima y, por los indicios de que disponemos, también lo hubiera sido para México. Es más, creemos que los resultados de ambas visitas tampoco serían muy diferentes de las de cualquier universidad peninsular, pues en todas era generalizado el incumplimiento en cuestiones, por ejemplo, de términos, matrículas, grados o sueldos, como generalizadas eran las dispensas paralelas; la realidad social y política no ayudaba en ningún lado.¹¹ Para las universidades americanas habría que añadir la creciente capacidad de decisión del virrey, en defecto del rector, con unos intereses que no siempre iban a ser los mismos.

El gran estudioso de la universidad sanmarquina, Daniel Valcárcel, calificó el “reglamento” dimanante de esta visita, para el caso de Lima, como meramente “circunstancial, sin trascendencia académica”. Inmediatamente a continuación, sin embargo, añadía que era “fiel reflejo de una etapa oficial desconfiada”.¹² Viene a decir, pues, que la verdadera importancia de esta norma no radicaba en su contenido, sino en su contexto, ni mucho menos en sus consecuencias como en la realidad en que se inspiraba, que es lo que a nuestros efectos, ahora, más nos interesa.

Tanto en México como en Lima el mandato y la dirección de la visita se encomendaba al virrey, con derecho a delegación. En el caso mexicano, Félix Calleja lo hace en el Marqués de Castañiza, obispo electo de Durango, atendiendo a que éste había sido recientemente rector de la universidad en dos ocasiones, y otras tantas reelecto, y

11 Para la universidad de México puede verse C. Tormo, “No solo burocracia; cursos y matrículas en la Universidad colonial de México”, en M. Peset (coord.), *Matrícula y lecciones. XI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, 2012, vol. 2, pp. 449-473; idem, “En la parte que se pueda: la norma y la práctica en los exámenes y grados de bachiller en derecho. México, siglo XVIII”, en M. Hidalgo y R. Ríos (coords.), *Poderes y educación en el mundo hispánico. Siglos XV al XX*, 2016, pp. 101-138. Por lo que se refiere a San Marcos, los expedientes de abogados de la Audiencia aportan suficiente información para concluir que la situación guardaba un cierto paralelismo con la mexicana, pero no tan acentuado, entre otras cosas porque su relación con los colegios respecto a la impartición de las clases era algo diferente.

12 C. D. Valcárcel, *Reforma de San Marco en la Época de Amat*, 1955, p. 11.

aprovechándose de que estaba en la capital esperando la recepción de las bulas apostólicas con su consagración.¹³ En el caso peruano, de cuya tramitación apenas conocemos nada, no sabemos por ahora en quién comisionó el virrey.

México

El claustro de la Universidad de México prestó una gran atención a la visita; el momento lo propiciaba.¹⁴ Las cuestiones que se impusieron como objeto de debate y principal consideración fueron dos: la relación que debía existir entre la universidad y los colegios, y la devolución a la universidad de sus espacios originales, de los que había sido expulsada con ocasión de su ocupación por las tropas realistas en su lucha contra los insurgentes.¹⁵ Ambos eran asuntos de suma relevancia. Obviamente, el segundo no propiciaría tantas diferencias, antes al contrario, sus reivindicaciones gozarían de un gran consenso entre los catedráticos, algo menor, eso sí, en cuanto a las contraprestaciones a las que el claustro estaba dispuesto.¹⁶ El

13 Su conocimiento de la Universidad de México era sobrado y realista. Así lo demostró en el informe que en octubre de 1813 había remitido al mismo virrey Calleja. En él primaba la decadencia en que decía se encontraba la universidad, especialmente respecto al número de estudiantes, en gran descenso desde la fundación de la Universidad de Guadalajara; no así en sus méritos; AGN, Indiferente Virreinal, Universidad, caja 6197, exp. 12.

14 Sobre esta visita puede verse el estudio, publicado en este mismo volumen, de M. Hidalgo, "Males que aquejan y remedios para sanarlos: la situación de la Universidad de México según la visita de 1815".

15 AGN, Universidad, Libros de Claustros, vol. 28, ff. 264 y ss. y 277 y ss.

16 Sobre la relación de la universidad con los colegios, véase R. Aguirre, "Entre los colegios y la universidad: modelos de carrera académica en Nueva España (siglo XVIII)", en E. González y L. Pérez (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., 2001, vol. 1, pp. 269-283. Véase también, en la misma obra, G. Flores, "El patronato laico de un colegio jesuita: San Pedro y San Pablo de la ciudad de México", vol. 2, pp. 17-36; M. Hidalgo, "Las carreras de los colegiales reales de San Ildefonso de México, 1768-1816", vol. 2, pp. 37-62; R. Torres, "Colegiales del eximio Colegio de Teólogos de San Pablo de Puebla (siglo XVIII)", vol. 2, pp. 63-75; F. García, "Bienes, educación y vida cotidiana en el Colegio de Mujeres: Zacatecas, siglo XVIII", vol. 2, pp. 77-95; R. León, "San Ramón Nonato: puente entre el Colegio de San Nicolás Obispo de Michoacán y la Real Universidad de México", vol. 2, pp. 97-109, y A. Staples, "Los seminarios conciliares en el México independiente", vol. 2, pp. 157-171.

de los colegios, por el contrario, era un tema más problemático, tal vez incluso más de lo que tradicionalmente había sido. Los jesuitas regresarán en breve a la capital del virreinato, con el sólido soporte del muy realista Castañiza, e iban a retomar los colegios. Sin duda, era un tema que los claustrales tenían en cuenta en sus discusiones.¹⁷

El 10 de noviembre de 1815 el virrey informa al rector, Isidro Ignacio de Icaza, de que había acordado la visita con el nombramiento del referido comisionado Castañiza. El 14 de noviembre éste recibe su nombramiento, con la orden de remitir el informe antes de finalizar el año, eso sí, con el aviso de que no era necesario remitir un ejemplar de las constituciones, por disponer ya de ellas el virrey. Al día siguiente, Castañiza remite al rector y al claustro copia de la comisión, requiriéndoles su auxilio, lo que mereció respuesta del claustro en la que, además de felicitarle por el nombramiento, y como testimonio de gratitud a los servicios que como rector había brindado a la universidad, le ofrecía su ayuda, poniendo a su disposición al canonista Mendizábal para que le sirviese de secretario. Toda una buena disposición la de la universidad, en su lógica voluntad de influir en el informe, a sabiendas de que Castañiza también había sido rector de San Ildefonso.

Pero antes de este ofrecimiento, el mismo 15 de noviembre, el rector sugería al virrey que los comisionados que eligiera para los colegios de San Juan de Letrán y San Ildefonso actuasen coordinadamente entre sí y con la universidad, a efectos de remitir informes unitarios y sin contradicciones. Si la razón era clara, “por ser dichos colegios dependientes en sus estudios de la Real Universidad”,¹⁸ lo cierto es que la universidad debía de mantener sus tradicionales celos para con aquéllos, y quería evitar que elevasen propuestas que atentasen contra sus intereses, que siempre tenían como eje central mantener o recuperar según qué prerrogativas. Sin embargo, el fiscal

17 M. Hidalgo, “José María Luis Mora y el primer ensayo de reforma del Colegio de San Ildefonso (1823)”, en M. Peset (coord.), *Facultades y grados*, 2010, vol. 1, pp. 467-480. Sobre el retorno de los jesuitas, G. Zermeño, “El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas”, *Historia Mexicana*, 2015, pp. 1463-1540.

18 AGN, Indiferente Virreinal, Universidad, caja 6197, expediente sin número, 15 de noviembre de 1815.

de lo civil entendía que se trataba de lo contrario, pues todo informe unitario, decía, coartaría el sentido último de la visita. Es más, los intereses de la universidad pasaban por según qué reforma en la disposición de los estudios en relación con los colegios, lo que, recalca el fiscal —cosa que hemos visto en el Reglamento de Lima—, no era el objeto de la visita, incluso la retrasaría en exceso. Eso sí, siendo lógica la oportunidad de una redacción unitaria de las conclusiones de los colegios, el virrey nombró como comisionado para los referidos y también para el de Los Santos, al oidor de la audiencia, Campos Rivas.¹⁹ Está claro que los intereses no eran los mismos para cada uno de ellos.

Sorprende la celeridad con que se pretendía este cometido. El virrey había pedido al obispo que remitiese el informe antes de terminar el año, lo cual era hartamente complicado. O no se recordaba la tramitación de anteriores visitas, o realmente se tenía prisa y, sabiendo que no se iba a cumplir con la fecha, tampoco se querían posponer sus resultados en exceso. Así pues, el 29 de diciembre el obispo comunica al virrey la imposibilidad de tenerlo terminado, aunque tampoco se demoraría mucho más. El 6 de junio de 1816 el rector comunica al claustro que en el informe que finalmente se había redactado no se dejaba en buen nombre a la universidad. A tal efecto, leyó una copia de él, pero, por la importancia del asunto y ser ya demasiado tarde, se convocó claustro, al que se citaría a los comisionados que habían asistido al visitador, entre ellos el doctor Monteagudo, y en el que se tendría presente la información sobre los salarios retrasados de los catedráticos.²⁰ Mientras tanto, para todo ello se decidía nombrar como apoderado en España al catedrático de matemáticas Pedro Gómez de la Cortina. En el claustro del 18 del mismo junio, y en el que Monteagudo dijo no tener preparado el escrito por carecer todavía de los documentos necesarios, también se leyó la visita que el oidor Campos había realizado a los colegios

19 AGN, Universidad, Libros de Claustros, vol. 28, ff. 273 y ss.

20 El 17 de junio del año anterior ya se le había encomendado a Monteagudo la redacción de un informe que remitir al monarca, en solicitud de que ordenara al virrey el pago de los salarios retrasados de los catedráticos, así como la devolución de las aulas (véase nota siguiente).

de San Ildefonso, San Juan de Letrán y Todos los Santos, y en cuya consecuencia había propuesto al virrey una reforma “en lo material y formal” de la universidad.²¹ Todo indica que la propuesta de Rivas tampoco era del agrado del claustro.

Ante tanta muestra desfavorable hacia la universidad, el claustro discute si escribir al monarca para que, por lo que a ella respectaba, no dispusiera nada sin haberle oído previamente. Para redactar el informe se decide finalmente nombrar una comisión de tres miembros, uno de ellos, de nuevo, Monteagudo, quien proponía que, mientras se redactaba dicho informe, el rector y el doctor Maniau solicitaran del virrey la devolución de las aulas.²² En esta línea, Pedro González planteaba que, de no haber otra posibilidad, se ofreciese una casa a pagar a prorrata entre todos, a lo que se opuso la casi totalidad de asistentes por considerar que la universidad no tenía por qué hacer frente a semejantes estipendios. En claustro del 22 de junio el rector y Maniau dan cuenta de los resultados de la petición al virrey, destacando su buena disposición, sólo empañada por la falta de fondos que decía tener para alquilar otro espacio en donde alojar a los batallones. Es decir, estaba dispuesto a acceder a la petición de la universidad siempre que ésta le proporcionara arbitrios suficientes para reubicar a aquéllos; por lo tanto, la propuesta de Pedro Gon-

21 Durante estos años las clases se habían suspendido en la universidad y los escolares se habían trasladado a los colegios. Tal vez éstos pretendían aprovecharse de la coyuntura. Con el objeto de redactar ese plan unitario, se consulta a la universidad; el rector hace saber que aquel oidor le había prevenido de seguros ataques. También vemos la discordancia temporal entre las pretensiones del virrey y del claustro para la redacción de sus respectivos informes.

22 No parece que la realidad de la universidad fuera la mejor: “Es verdad qe. confiere los grados supliéndose con las aulas de los Colegios; pero a más de qe. éstas no son tan proporcionadas como las suyas propias, no se celebra aquel acto con el decoro debido, aunqe. no sea sino por verificarse fuera de la Matriz literaria en una especie de suburbio. Es aún más visible lo indecoroso de los Claustros qe. se hacen en escaños o bancas rasas en la Capilla, recinto estrecho pa. el caso, y teniendo qe. congregarse los Dres. mientras se juntan, en una pequeña antesacristía, y en un indecente zaguancillo de la havitación de los Bedeles. La educción de la jubentud se ha interceptado del todo, pues no leen los catedráticos sus respectivas facultades contra el espíritu e intención de los soberanos en las leyes de la materia”; AGN, RU, Libros de Claustros, vol. 28, f. 277; C. Tormo, “La renovación de la jurisprudencia en el tránsito a la Independencia: el caso mexicano”, en M. Peset (coord.), *1810, la Insurgencia de América*, 2013, pp. 317-336; o *idem*, “La abogacía en transición: continuidad y cambios del virreinato al México independiente”, *Estudios de Historia Novohispana*, 2011, pp. 81-122.

zález no iba tan desatinada.²³ El claustro asume que, en cualquier caso, la universidad tendría que hacer algunos sacrificios, por lo que, sin desistir de otros edificios o remedios, y para agilizar el proceso, nombra otra comisión que gestionase los trámites, tanto de esta búsqueda y restitución como de cualquier otro relacionado con los daños y devolución del patrimonio.

El 8 de julio se lee un oficio del virrey, en contestación a esta comisión, en el que se manda se le devuelvan a la universidad sus edificios. Aquéllos habían ofrecido una bien estudiada reubicación de las tropas, en relación con su situación respecto a la plaza, el real palacio y el de la Inquisición, así como el cuartel de la Escobillería. Se propuso finalmente el traslado al cuartel de San Pedro y San Pablo, y se reubicó las tropas que se encontraban en éste en el de San Juan de la Penitencia. A pesar del nulo estipendio que según el claustro comportaba dichos traslados, se comprometía a ofrecer el donativo de 500 pesos anuales con que sufragar posibles gastos en reparaciones y reconstrucciones, a lo que, obviamente, el virrey accedió.

Para concluir este apartado, hay que decir que la Universidad de México consiguió la devolución de sus locales, pero el 30 de mayo de 1817 el claustro comunicaba el cambio de horarios de las cátedras de Clementinas e Instituta, a expensas de lo que acordase el arreglo que se aprobase de acuerdo con los resultados de la visita, lo que confirma que este arreglo, reglamento o lo que resultase de la visita, seguía sin aprobarse, como no se aprobó ya en ningún momento.

San Marcos de Lima

Sobre la visita a la universidad peruana, ya hemos dicho que partimos de la dificultad de no poder conocer su tramitación, dado que

23 A tales efectos la comisión pasó a verse con el "mayor de la Plaza, que es el órgano por el que se han de comunicar cualesquiera órdenes"; para lo que, sobre el plano de la ciudad, decidieron que fuese el Hospital de Jesús, previo traslado de sus enfermos a otro establecimiento, para lo que tendrían que negociar con el juez y la junta conservadora del dicho hospital, así como asumir ciertos e inevitables gastos. AGN, RU, Libros de Claustros, vol. 28, p. 275.

no se han conservado los libros de claustros ni documentación universitaria alguna que pudiera aportar un mínimo de información. Eso sí, conocemos sus resultados que, por cierto, fueron bien distintos a los de México, pues finalmente sí se materializó en un nuevo reglamento, a modo de arreglo, aprobado por el virrey el 18 de diciembre de 1816. En realidad éste es el único documento de que disponemos, por lo que el análisis de la visita limeña tendremos que construirlo sobre referencias y documentos siempre indirectos. Aun así, consideramos que el mismo reglamento, por escueto que sea, junto con estas otras referencias coetáneas, aunque escasas, pueden aportar un mínimo de información interesante a estos efectos.

En lo que sería una breve exposición de motivos del reglamento, el virrey Joaquín de la Pezuela manifestaba que lo había aprobado previo oportuno “proceso instructivo de visita, con el plan de reforma y apuntes de las innovaciones que se deban hacer en sus estatutos”.²⁴ A ello se le añadía, según seguía diciendo, lo que a tales efectos y por solicitud del comisionado habían informado sujetos instruidos en la práctica de las universidades peninsulares: Francisco Abarca, ministro honorario del Supremo Consejo de Indias, y Mariano Ruiz de Navamanuel, arcediano de la Iglesia de la Paz. Para la ejecución del reglamento el virrey disponía que se conformase una junta, con el título de Dirección de Escuelas, compuesta, a propuesta del visitador, por el rector de la universidad, por el fiscal de lo civil y por dos doctores del claustro, excluyéndose para éstos, y “por primera vez”, a los propios catedráticos. De la ejecución del reglamento el virrey hacía especialmente responsable al fiscal.

Puesto que, como en México, el papel de los colegios en la formación universitaria en Lima era fundamental, y mayor si cabe, se dispuso pasar copia del reglamento al del Seminario de Santo Toribio, al del Convictorio de San Carlos, al del Príncipe y al de San Fernando. Mientras que el del Príncipe se dedicaba sobre todo a la instrucción de la nobleza india, y el de San Fernando se centraba en medicina y cirugía, fue en los dos primeros en donde estudió la mayor parte de los que se graduaban de jurisprudencia en San Marcos,

24 C. D. Valcárcel, “El Reglamento Universitario...”, p. 33.

muy especialmente en el de San Carlos, que desempeñó un destacadísimo protagonismo en la educación superior limeña.

El reglamento, estructurado en 35 artículos, se centraba más que nada y en razón a la atención que les prestaba, en los siguientes cuatro puntos: los catedráticos —nombramientos, sustituciones, dotación, obligaciones académicas—, los grados, trámites diversos —matrículas, actos públicos, propinas— y, finalmente, las instalaciones, especialmente la biblioteca y las aulas. Preocupaba sobremanera la situación en que se encontraban los docentes, en concreto, que no impartiesen sus clases asignadas, queja que venía de muy atrás. Tal vez también preocupaba que de la formación de los estudiantes se ocupasen, casi con exclusividad, los colegios. Y nos limitamos a decir “tal vez” porque la universidad había quedado restringida poco más que a la concesión de grados, como ocurría en otros lugares, en que la docencia se impartía también y fundamentalmente fuera de sus aulas. Que esto era algo que el claustro quería cambiar, parece no admitir duda, pero que la impartición de las clases en según qué centro fuera preocupación del monarca en estos momentos para Lima, ya es otra cosa. De hecho, el plan que se seguía en el Convictorio de San Carlos, por ejemplo, no era el mismo que se seguía en la universidad según sus constituciones, y si es que realmente impartía clases, siendo el colegio enteramente dependiente del Real Patronato, o sea, becas, rentas y edificios. De ahí que, aunque a tenor de la normativa del colegio sus escolares tuviesen la obligación de asistir a las clases de San Marcos, se trataba de una prescripción en balde. En concreto, sus estudios resultaban mucho más regalistas que los que, en su caso, se impartirían en las aulas de la universidad. La de los exámenes era cuestión diferente y fuera de discusión: en todo momento se realizaron, y con exclusividad, en la universidad.

Nos centraremos a continuación en estas dos cuestiones, clases y colegios, dejando para otro momento el resto de temas aludidos. En realidad, la inasistencia de estudiantes a las aulas de la universidad era un mal generalizado en toda la universidad hispana, también incluso para los manteístas. Para San Marcos, de hecho, había sido uno de los motivos que impulsó la reforma del virrey Manuel de Amat de 1771. Sin embargo, y aunque esta inasistencia parece que

llegó a ser absoluta, hasta el punto de que no había matrículas ni señalamiento de materias al principio de curso, creemos que, con la reforma de los colegios en esta época, este juego de asistencias e inasistencias a según qué centro quedaba más reglado, hasta el punto de que en los únicos asientos sobre matrículas de que disponemos para la universidad, se anotaba si el alumno era colegial y si lo era de San Carlos o, con menor frecuencia, de Santo Toribio.²⁵ Y por lo mismo, en el acta de grado se dejaba constancia, si era el caso, del carácter manteísta del estudiante, lo que era muy poco frecuente, y tal vez por ello. Sabemos que algunos colegios habían dispuesto de cátedras en la universidad.²⁶ En definitiva, la preocupación del claustro universitario no debía de ser tanto la renovación de los estudios cuanto la recuperación del control de las clases.

El estudio de la jurisprudencia en Lima

En la península, y en relación con los estudios de Leyes y Cánones, la real orden del 27 de octubre de 1818, tras la reciente visita a sus universidades, reponía el plan de estudios de Salamanca de 1771.²⁷ Con esta reforma se actualizaban sensiblemente los estudios de derecho, en concreto, se avanzaba en favor de una mayor presencia de Derecho Real, Partidas y Novísima, así como de Derecho Natural.

En este punto creemos que las universidades americanas venían transitando en las últimas décadas por su propia senda, que no era exactamente la misma que la seguida en la península, y que tampoco era la misma para cada una de aquéllas, Lima o México, por ejemplo. O lo que es lo mismo, mientras que en la península la reforma de los estudios jurídicos —iniciada de manera más o menos decidida, aunque de ténues resultados, con los cambios ilustrados de Carlos III—, avanzaba lenta y accidentadamente mediante reformas particulares

25 "Libro de Matrículas de las Facultades de Sagrados Cánones y de Leyes de la Universidad de San Marcos de Lima. Años: 1792-1805", en E. Dunbar, *Colección documental de la Independencia del Perú. La Universidad...*, t. 19, vol. 1.º, 1972, pp. 391 y ss.

26 C. D. Valcárcel, *Historia de la Universidad de San Marcos (1551-1980)*, 1981, p. 73.

27 C. Tormo, "Vigencia y aplicación...", p. 208.

para cada universidad, y más unitariamente a partir del marqués de Caballero, la universidad mexicana se mantuvo prácticamente inalterable hasta la Independencia, con tan sólo una excepción a modo de innovación, como fue la introducción, a principios del XIX, en Cánones de la cátedra de Disciplina Eclesiástica.²⁸ Sin embargo, en Lima parece que se asumió bien pronto, si no la reforma, sí la actualización de las disciplinas, en cuanto a la relevancia dada a los derechos natural y real frente a la omnipresencia hasta entonces del romanocanónico. Es más, y esto es destacable, algunos documentos nos hacen pensar que este cambio se dio incluso con anterioridad a la península, al menos respecto a muchas de sus universidades.²⁹ Eso sí, este “progreso” en relación con los contenidos se llevaría a cabo, en última instancia, no tanto en las aulas de San Marcos como en los colegios, aprovechando su reestructuración con motivo de la expulsión de los jesuitas. Intentaremos concretar esta idea dentro —recordémoslo— de la gran debilidad de las fuentes.

En 1771, y pretendiendo el virrey Amat borrar los tachados como perniciosos efectos de la enseñanza de la Compañía de Jesús —mucho más evidentes en Indias que en la Península, según él—, se introdujo una importante reestructuración de la universidad limeña, de gran calado regalista. Ello se traducía, entre otras cosas y fundamentalmente, en la elección y mejor configuración de los poderes del rector, en un mayor rigor en los exámenes y control de los catedráticos, y en la concreta fijación de autores y obras de estudio. Hasta entonces, la universidad se regía por las constituciones de 1735, que, respecto a Prima de Leyes y de Cánones —las cátedras eran Instituta, Decreto, Prima y Vísperas para cada derecho, Código y Digesto Viejo—, establecían horarios diferentes “porque los oyentes puedan

28 M. Hidalgo, “¿Un asunto de saber o de poder? La cátedra de Disciplina Eclesiástica en la Real Universidad de México, 1803-1821”, en prensa.

29 La realidad de las universidades peninsulares es compleja, por lo que reconducirla a una única situación sería un grave error. A fin de intentar un ensayo comparativo, tomaremos como base la Universidad de Valencia; véase C. Tormo, “Vigencia y aplicación...”, así como la bibliografía de referencia. Mientras, para la Universidad de México, puede verse, del mismo autor, “La renovación de la jurisprudencia...”, pp. 317-336, o “La abogacía en transición...”, pp. 81-122.

oyr la una y la otra lección”.³⁰ En total, se hablaba de cinco cursos para el grado menor, de los que, estatutariamente, el claustro podía dispensar dos. Podemos imaginar que en 1771 fuera especialmente significativo fijar autores y obras, y más en concreto para Jurisprudencia. El nuevo plan de estudios, que seguiría siendo de cinco cursos, quedaba estructurado de la siguiente manera:

Primero: Prolegómenos del Derecho en general y Elementos del Derecho Natural y de Gentes, por Heinecio,

Segundo: Historia del Derecho Civil Romano, por Todofredo, e Instituciones de Heinecio,

Tercero: Instituciones de Heinecio,

Cuarto: Instituciones de Derecho Canónico, de Henrico Canisio,

Quinto: Historia del Derecho Español, público y privado, con noticia de las Indias, e instituciones criminales.³¹

Sin embargo, todo indica que la reforma de Amat surtió muy escasos efectos; la concesión de grados se actualizó, pero no así la provisión de las nuevas cátedras, donde no hubo ningún cambio. Los estudios de derecho parece ser que continuaron siendo los mismos. Las constituciones no contaban con el beneplácito del claustro, es más, se habían redactado sin su concurso y faltaban los recursos. Por el contrario, esta renovación en la enseñanza de Leyes y Cánones sí parece que resultó efectiva en los colegios. El de San Carlos asumió el mismo plan de la universidad, y en sus aulas se impartieron las nuevas disciplinas, y en castellano, aunque también se introdujo alguna modificación. Así, las instituciones de Heinecio se sustituyeron por la obra de Vinnius, y más tarde por Kees, mientras que las instituciones de Canisio se sustituyeron por la obra de Valensis. En

30 *Constituciones y ordenanzas antiguas, añadidas y modernas, de la Real Universidad y Estudio General de San Marcos...*, 1735.

31 La primera cátedra de Derecho Natural en la península parece ser la de San Isidro en Madrid, en 1774, o sea, tres años más tarde. C. D. Valcárcel, *Reforma de San Marco...*, 1955, p. 11; F. Valle, “Ilustración, modernidad y reformas educativas borbónicas: consideraciones a partir de los planes de estudio del Real Colegio de San Carlos de Lima”, *Revista Electrónica da Anphlac*, 2002, pp. 57-76; *idem*, “Teología, Filosofía y Derecho en el Perú del XVIII: dos reformas ilustradas en el Colegio de San Carlos de Lima (1771-1787)”, *Revista Teológica Limense*, 2006, pp. 337-382.

cualquier caso, y esto creemos que merece destacarse, en un informe remitido por la Audiencia al monarca en 1785 se decía que era mejor que los estudiantes se educaran exclusivamente en los colegios, pues así podrían concentrarse mejor. Sin duda, se buscaba asegurar el aprendizaje en unos métodos y obras más actualizados que los de San Marcos.

Es más, dos años después, en 1787, el virrey solicitó del rector de San Carlos, el reformista Toribio Rodríguez de Mendoza, una nueva modernización de su plan de estudios que continuase profundizando en las innovaciones acometidas en 1771. Así, y frente a un carácter más moderado o ecléctico de este plan, el de 1787 pretendía ser definitivamente innovador, decididamente regalista y estatalista.³² Por la información aportada en diferentes expedientes de los graduados, es un plan que parece estar vigente, más allá del reglamento de 1816, en tiempos ya de la República, cuando el Convictorio pasó a llamarse de Bolívar. Con este plan los estudios de filosofía sí serían necesarios para iniciarse en derecho; hasta entonces los estudiantes solían disponer de ellos, aunque no tanto de su grado, en muchas ocasiones por motivos económicos. Los de derecho, pues, quedaban divididos en tres grandes bloques o cinco cursos.

1. En primer lugar se estudiaría durante un año el derecho natural, que seguiría impartándose, en latín, por los Prolegómenos de Heinecio. Aunque se aportaban muchas justificaciones para esta elección, se dejaba bien claro que la decisiva era el haber sido adoptado ya en la corte, puesto que, de lo contrario, y en ello se insistía, se hubiera elegido, por su naturaleza española, los *Principios del orden esencial de la naturaleza*, de Antonio Javier Pérez López. Para compensar, el Heinecio se debía apuntar con las notas de Joaquín Marín de 1776. En definitiva, un estudio que se reducía a ocho meses y tres exámenes, insistiéndose en que si el monarca optaba por Pérez López, se podrían ahorrar dos meses y un examen.³³

32 R. Vargas, *El Real Convictorio carolino y sus dos luminares*, Lima, 1970, pp. 68 y ss. Según los expedientes para recibirse de abogado de Juan Antonio Távora o de Manuel Herrera y Oricáin, este plan es aprobado por real cédula el 2 de noviembre.

33 En 1818, y en su expediente de incorporación, Manuel Herrera y Oricáin alega que por cédula del 2 de noviembre de 1787 se mandaba que el año de Derecho Natural y de Gentes valiese

2. La segunda parte sería la dedicada al derecho civil español, que era al que mayor atención prestaba el plan. Se estudiaría el *Compendio del derecho público y común de España de las Siete Partidas*, de Vicente Viscayno Pérez, apoyado por los comentarios de Gregorio López; se prefería a las *Instituciones...*, de Jordán de Asso y Miguel de Manuel, por no contener éstas derecho público. Paralela a la enfervorizada defensa del derecho nacional y de la lengua castellana como vehículo de aprendizaje, sorprende la absoluta exclusión, al menos teórica, pero muy enfatizada, del derecho romano. De ser así estamos ante una verdadera novedad, y de gran calado, para todo el mundo hispánico. En cualquier caso, nos mantenemos a la espera de encontrar nuevos documentos que permitan apuntalar esta afirmación. En total, pues, serían dos años distribuidos en cinco o seis exámenes, “o más si se quiere”.³⁴

3. El tercer bloque sería el del derecho canónico, al que se le dedicaban otros dos años y seis exámenes, siguiendo las *Instituciones...* del regalista Lorenzo Selvaggio, en su edición de 1784. Aunque se decía que “es tiempo perdido demorarse en probar la utilidad y necesidad de este estudio”,³⁵ lo cierto es que es la parte a la que, con larga diferencia, menor atención se le prestaba, especialmente frente al derecho civil, para el que se desprende un verdadero afán de legitimar su estudio.

A la fijación por el estudio de todas las obras con las concordadas leyes, costumbres y disciplina eclesiástica de España, cada una de las tres partes debía complementarse con la historia nacional co-

por uno de práctica, de manera que ésta pudiese reducirse a tres años. En sus palabras: “Los Estatutos del Ylustre Colegio exigen para la incorporación dos años del estudio del Derecho Indiano, para que de ese modo se cumplan los diez años de estudios mayores que exigen nuestras leyes para recibirse de Abogado; es decir, los quatro del estudio del Derecho civil, quatro de práctica y dos después de recibidos del estudio del Derecho Indiano. Yo tengo los diez años que exigen nuestras leyes y son a más de los quatro del Derecho civil, sinco de práctica y uno del curso del Derecho Natural y de Gentes, y me hayo en estado de ser incorporado en el Ylustre Colegio por estas razones” (E. Dunbar, *Colección documental...*, vol. 3, p. 37). Finalmente, pues, parece que la realidad peruana, en este punto, no era tan diferente a la mexicana o menos aún a la española.

34 R. Vargas, *El Real Convictorio...*, p. 115.

35 *Loc. cit.*

rrespondiente. Respectivamente, hablamos de la historia sagrada de Mezengui, el compendio de Duchesne, traducido por Isla, y el de Berti traducido por Frás.

El de 1787 fue un plan que empezó a aplicarse incluso sin la oportuna autorización regia y, aunque tampoco contó con el beneplácito de la Inquisición, parece que fue bien recibido por las autoridades, en la línea de lo que había sucedido hasta entonces, y al menos hasta que llegaron los ecos de la Revolución Francesa. Otra cosa interesante del plan es que en él se recomendaba que fuera de aplicación también a la universidad, lo que redundaba en ese carácter primordial de los colegios.³⁶ De hecho, y como aparece en los escasos asientos de matrícula y grado que se conservan, hay ocasiones en que la única información que se aporta sobre el doctor que confiere el título de bachiller en la universidad es la de ser maestro colegial de San Carlos. La interacción entre ambos centros era bien intensa y, lo que es más importante, todo indica que asumida y coordinada. Con Santo Toribio parece que no era exactamente lo mismo.

Además de en los colegios, la reforma de los estudios de derecho también implicaba a las academias de jurisprudencia práctica y, más tarde, al colegio de abogados de Lima a través de las conferencias que en su seno se programaban, destinadas fundamentalmente a los pasantes y sin cuyo certificado no era posible el recibimiento; en suma, bastante más depurada y completa que en la península, especialmente para el derecho nacional. Sin duda, la formación en derecho fuera de la universidad tenía un gran calado en el Perú, mucho mayor que en México y, sobre todo, que en la península. Es cierto que los colegios también fueron importantes para la universidad mexicana, muy especialmente para los estudiantes no residentes en la capital. Además, debemos recordar esa permanente desconfianza hacia ellos del claustro universitario. Mientras, en España tenían un papel claramente más secundario todavía, cuando no nulo por

36 Recordemos que el reglamento de 1816 decía que las cátedras no tenían autores asignados, mientras que en el plan de Rodríguez de Mendoza para San Carlos sí los hay, lo que nos reafirma en la sospecha de que la universidad, más allá de examinar y conceder grados, no impartía docencia.

inexistente; el valor y reconocimiento de sus cursos era residual y en acusada decadencia.

A tenor del Real Acuerdo de Lima

Dejando para otro momento las academias y las conferencias del Colegio de Abogados, indagaremos ahora en la formación de que disponían los graduados en Derecho cuando se recibían de abogados ante el Real Acuerdo de Lima; es decir, en qué medida se concretaron las reformas de estudios anteriores. Hemos considerado oportuno desligar este apartado del anterior, dado que la fuente fehaciente más importante de que disponemos en la actualidad para aproximarnos a la vigencia y a la aplicación efectiva de los referidos planes de estudios es, precisamente, este conjunto de expedientes de naturaleza no universitaria, sino judicial o gubernativa. Eso sí, se trata de legajos muy desiguales en su contenido y de un rigor en ocasiones cuestionable, especialmente por lo que refiere a la información aportada por boca del graduado. Por lo tanto, y dado que, además, la mayoría de expedientes son muy incompletos, tenemos que considerar toda esta información desde una prudente distancia. Aun así, creemos que ofrecen una idea más o menos aproximada para las últimas décadas del siglo XVIII y primeras del XIX, que es de cuando proceden la casi totalidad de expedientes, insistimos, con una información siempre sujeta a puntualizaciones.³⁷

De la consulta de estos expedientes surge la primera duda de si existía un único y mismo grado de bachiller, en Leyes y Cánones, o uno para cada facultad. Aunque reiteradamente se habla de ambos estudios o facultades como diferenciadas, en ningún momento se presentan como separadas. Igualmente, al aspirante a abogado se le reconocía en la audiencia, y él mismo se presentaba, indistintamente y en cualquier documento del expediente, como graduado en

37 Archivo Nacional del Perú, Fondo Real Audiencia, Sección Grados de Abogados. Puede verse una generosa e ilustrativa selección de estos expedientes en los tres volúmenes de E. Dunbar, *Colección documental...* Obviamos la cita individualizada de cada pretendiente que incluimos en las siguientes páginas.

Jurisprudencia, en Derecho, en ambos derechos, en Leyes y Cánones, o en sólo una facultad; en este último caso, mayoritariamente en Sagrados Cánones. Las intituciones diferían y se alternaban perfectamente para cada uno de los documentos del mismo legajo. En ningún lugar aparece la expresión *in utroque iura* o similar, y las referencias al respecto en el título sexto de las constituciones de 1735 parecen confirmar un único grado con ambos estudios. Es decir, que si en la península hubo intentos de unificar ambas facultades, que tan sólo alcanzaron a las universidades de Sevilla, Alcalá de Henares y Granada,³⁸ todo indica que esta unificación se había conseguido en Lima bastante antes, si es que en algún momento estuvieron separadas. Lo cierto es que habitualmente se habla de una única facultad, y hasta las reformas antes referidas el itinerario académico parece ser único: el del derecho común.³⁹

Esto último es algo que también inferimos del libro de matrículas que se conserva de mitad de siglo, y en el que, a pesar de su nombre, los escolares aparecen inscritos en cátedras tanto de Cánones como de Leyes. Igualmente, en las peticiones que presentaban para ser recibidos de bachiller, siempre y únicamente hablaban de la facultad de Cánones, a pesar de que los cursos que certificaban también eran de Leyes, y con una duración para cada uno de ellos, como hemos visto en México, de al menos seis meses y un día. Hablamos de colegiales de San Martín, de Santo Toribio o de manteístas, todos ellos con una sucesión de cursos y cátedras casi idéntica. Es el caso de Miguel de Villa y Canal, que para los años de 1748 a 1752 certifica la asistencia a Prima y Vísperas de Cánones, Prima y Vísperas de Leyes, Decreto, Código, Instituta y Digesto Viejo.⁴⁰

38 R. Aznar, *Cánones y Leyes en la Universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*, 2002. Otra cosa es la posterior integración plenamente liberal de Cánones en Leyes.

39 Eso sí, para aprobar de pasante de Leyes y Cánones unos estudiantes realizaban un examen conjunto, de Instituta y Decretales, mientras que otros realizaban dos separados. Dejamos esto para otro momento.

40 C. D. Valcárcel, *El Libro 16.º de Grados de Bachiller en Cánones (1753-1759)*, 1950. Del único libro de matrículas que se conserva, para los años 1792-1805, y que más bien parece un mero borrador incompleto, ninguna conclusión se puede extraer, E. Dunbar, *Colección documental...*, vol. 1, pp. 391-406.

Prácticamente todos los recibidos ante la Audiencia de Lima eran colegiales y, de ser de la ciudad, procedentes del Seminario de Santo Toribio o del Convictorio de San Carlos. Este segundo fue fundado en 1777 a raíz de la expulsión de los jesuitas, resultando de la fusión de los de San Martín, y de San Felipe y San Marcos. Pronto se convirtió en un centro de gran prestigio, tildado en ocasiones de “revolucionario” por la rapidez con que acometió la renovación de los estudios en su voluntad por asumir una serie de principios ilustrados que, contrariamente, tanto costó implantar en otros colegios y universidades de Perú y de otros reinos.⁴¹ De los pocos estudiantes que, más allá del título de grado, aportan el currículo académico con cada uno de los cursos, tal vez el caso más ilustrativo a nuestros efectos, y excepcional por sus detalles, es el de Manuel Villarán y Barrena, que se dice bachiller en Cánones por San Marcos, el 17 de septiembre de 1789. Procedente del Seminario de Trujillo, “en que había cursado otras facultades mayores”, se traslada al Convictorio de San Carlos en 1786, “con el objeto de evacuar en pocos días los exámenes de las Instituciones”.⁴² En virtud de sus palabras, la aplicación del plan de estudios de 1787 fue inmediata:

Pero el proyecto [graduarse] no tubo efecto a causa de que en aquella época el Convictorio había adoptado por orden superior otro método distinto de estudiar Jurisprudencia, substituyendo a los elementos del Derecho Común un curso íntegro del Natural y Público, Español y Pontificio, a que me ligué deseoso de lograr más radical y basta instrucción en la materia.⁴³

41 G. A. Espinoza, “La reforma de la educación superior en Lima: el caso del Real Convictorio de San Carlos”, *El Perú en el siglo XVIII: la Era Borbónica*, pp. 205-244; P. Guibovich, “La educación en el Perú colonial: fuentes e historiografía”, *Histórica*, 1993, pp. 271-296. Todo indica que el estudio conjunto de ambos derechos era propio también de las universidades de Cuzco, Huamanga, Chuquisaca, Santiago de Chile, Bogotá y Córdoba de Tucumán.

42 Para ambos entrecomillados véase E. Dunbar, *Colección documental...*, vol. 3, p. 527.

43 *Loc. cit.*

De esta manera, el expediente que aporta Manuel Villarán ante la audiencia de los exámenes y cursos aprobados en el convictorio es, resumido, el siguiente:

- Historia del Derecho Natural, 7 de diciembre de 1786.
- Ocho capítulos primeros del Derecho Natural, por los Elementos de Heinecio, 28 de febrero de 1787.
- Siete capítulos restantes del Derecho Natural, 30 de abril.
- Derecho de Gentes, 1 de julio.
- Historia del Derecho Romano y Español, 5 de octubre.
- Primer examen de las Leyes de Partida, por el Compendio de Vicente Vizcaíno Pérez (mandados estudiar por decreto del virrey Croix), 10 de noviembre.
- Segundo examen de las Leyes de Partida, 1 de abril de 1788.
- Tercer examen del Derecho de Partidas, 6 de septiembre.
- Cuarto y último examen del Derecho de Partidas, 15 de diciembre.
- Primer examen de práctica, 28 de febrero de 1789.
- Segundo y último examen de práctica, 30 de abril.
- Historia del Derecho Canónico, por Carlos Berardi, 1 de junio
- Primer libro de Cánones, por Vicente Gravina, 30 de junio.
- Segundo libro de Cánones, 28 de julio.
- Tercer libro de Cánones, 10 de septiembre.⁴⁴

De esta información inferimos que el plan de estudios de 1787 se aplicó en San Carlos con bastante inmediatez. Por el contrario, la reforma parece no afectar a los colegiales de Santo Toribio. Respecto a los manteístas, escasos y difusos, no estamos en condiciones de asegurar nada. En cualquier caso y hasta entonces, y dentro de las pocas referencias con que contamos, podemos hablar de una clara preeminencia, como se decía, de los *Quatro Libros de las Ynstituciones del Emperador*, a los que, en ocasiones, se le adjuntaban las *Decretales*. Y si en los expedientes más antiguos lo habitual era estudiar durante algo más de dos años naturales, en el momento de aprobarse el reglamento de 1816 ya se hablaba siempre de cuatro.

44 *Ibid.*, pp. 525-526.

Es pues, una realidad diversa y en ocasiones aparentemente discordante, pero que parece observar una cierta secuencia temporal y temática. Aportamos algunos otros casos individuales a modo de ejemplo, todos ellos graduados en San Marcos.

Juan José Manrique, que se presenta con el grado de bachiller en Leyes y Cánones, obtenido el 28 de abril de 1780, estudió y se examinó en San Carlos de los siguientes cursos: primer libro de Instituta, el 20 de diciembre de 1777; primera parte del segundo libro, el 3 de octubre de 1778; segunda parte del segundo libro, el 22 de julio de 1779; tercer libro, el 18 de diciembre; y cuarto, el 11 de marzo de 1780.⁴⁵ Juan Antonio Taboada, también del Convictorio y bachiller en Cánones en junio de 1788, aprueba, desde octubre de 1785 a mayo de 1788, los mismos cinco cursos anteriores; y

en el mismo año [1788] y siguiente continuó hasta concluir los elementos del Derecho canónico por Vicente Gravina, dando los exámenes respectivos. En 1790 leyó por espacio de una ora sobre la Instituta e igualmente sobre las Decretales, y fue recibido pasante en Leyes y Cánones.⁴⁶

En realidad, es el itinerario heredado del Colegio de San Martín. Lo vemos con Buenaventura de Tagle Isasaga: desde 18 de febrero de 1764 a 25 de julio de 1765 se examina de los cinco mismos cursos y libros de la Instituta. En este mismo día “se dio de pasante en este Real Colegio y fue nombrado examinador en la facultad de Leyes”,⁴⁷ mientras que el 29 del mismo julio fue aprobado de 5.º de Decretales. El 26 de agosto de 1766 se graduó de Cánones, el 28 del mismo mes lee sobre el libro 1.º de las Decretales, y el día 29 obtiene los grados de licenciado y doctor en Cánones. Poco después, se disuelve la Compañía de Jesús.

45 Por lo visto, y con el objetivo de recibirse de pasante, con exámenes separados, de Leyes (picando puntos de Digesto) y Cánones (con puntos de Decretales), así como por opositar a diferentes cátedras de Leyes y Cánones, el 30 de octubre se examina de los libros 1.º, 2.º y 3.º de las Decretales; el 10 de abril de 1781, del libro 4.º; y el 4 de agosto del libro 5.º.

46 E. Dunbar, *Colección documental...*, vol. 3, pp. 302-303.

47 *Ibid.*, p. 328.

Con la reforma de Mendoza, efectivamente, parece que cambia el currículo, manteniéndose cuando el Convictorio pasa a ser de Bolívar. Es más, se aprecia una especial insistencia respecto al derecho Natural y de Gentes en tiempos ya de la República, reforzada en el Reglamento de Tribunales, que subrayaba el estudio cumplido de los tres derechos, y muy especialmente de aquél. Eso sí, no vemos en ningún momento que se aportara el certificado del expediente, sino que el secretario del colegio se limitaba a acreditar el estudio de los Derechos Natural y de Gentes, Civil y Canónico, sin referencia alguna a cursos, fechas o exámenes. Por otra parte, las noticias que a todo este respecto nos han llegado son bastante tardías; casos de Manuel Herrera Oricáin y Manuel Antonio Valdizán, bachilleres en 1814; Gabino Uribe Villegas y Gerónimo Agüero, en 1816; Pedro Antonio de la Torre, en 1819; Bartolomé Herrera, en 1827, o Francisco Orueta, en 1825.

Los aspirantes a abogados procedentes de Santo Toribio presentan similares esquemas, pero, como decimos, sin cambio alguno entre el antes y el después de 1787. Manuel de Arce, bachiller en agosto de 1780, había estudiado los cuatro libros de Justiniano, aunque sólo certificaba los exámenes del primer libro, en febrero de 1778; de la primera parte del segundo, en junio; de la segunda, en enero de 1779; y del tercer libro, en octubre. Eso sí, reconocía que le faltaban seis meses para completar el grado, que dice haber obtenido en Cánones. Mateo Yramategui, bachiller en octubre de 1782, de Leyes según sus palabras y de Cánones según las del secretario certificante, se examina en mayo de 1781 del primer libro de Leyes, en agosto de la primera parte del libro segundo, en noviembre de la segunda, en marzo de 1782 del tercer libro, y en septiembre del cuarto. Juan Manuel de Campoblanco, maestro de Teología en 1812, y graduado de Cánones en mayo de 1815, aprueba también cuatro cursos de Leyes, uno para cada libro de la Instituta, y sorprende, en fecha tan tardía, la brevedad en los tiempos: el 4 de febrero de 1813, el 27 de septiembre, el 14 de diciembre de 1813 y el 28 de noviembre de 1814.

* * *

En definitiva y brevemente para concluir, nos encontramos ante una respuesta bien diferente a la visita real de 1815 para las universidades de México y Lima, fiel reflejo de una actitud considerablemente distinta de cada una de ellas respecto a la metrópoli. Frente a una mayor resistencia o inmovilismo mexicano, un mayor acatamiento a las pretensiones del monarca en la universidad peruana, lo que conllevará una más rápida renovación o actualización de sus estructuras institucionales y estudios. Incluso para según qué cuestiones parece que la Universidad de Lima se anticipa a muchas otras peninsulares; es el caso del uso del castellano en la enseñanza o de la implantación de los derechos real y natural, con fijación de autores y obras. Sin embargo, y esto debemos tenerlo bien presente, la muy escasa documentación de que disponemos nos obliga a no aventurar en muchas de estas ideas, algunas todavía en el campo de las hipótesis. Y así, especial atención deberemos prestar a la evolución de los planes de estudios; en qué medida se implantaron las reformas y en qué aulas. En concreto, resulta de gran interés la situación en que va quedando el derecho romano, y si verdaderamente y hasta qué punto se extraño de las aulas tan tempranamente.

Por lo tanto, para casi todas las teorías expuestas en las anteriores páginas sería muy oportuno llevar a cabo investigaciones más exhaustivas, como única manera de conseguir un más firme apuntalamiento de lo dicho o una más exacta puntualización. Eso sí, para ello tendremos que encontrar nueva documentación, si es que finalmente la hay.

REFERENCIAS

Aguirre Salvador, Rodolfo, “La Real Universidad de México frente a la crisis de Independencia: entre la lealtad monárquica y la decadencia corporativa”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 11-29.

Aguirre Salvador, Rodolfo, “Entre los colegios y la universidad: modelos de carrera académica en Nueva España (siglo XVIII)”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y univer-*

- sidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol 1, pp. 269-283.
- Annino, Antonio (coord.), *La revolución novohispana, 1808-1821*, México, FCE, 2010.
- Aznar García, Ramón, *Cánones y Leyes en la Universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*, Madrid, Dykinson, 2002.
- Constituciones y ordenanzas antiguas, añadidas y modernas, de la Real Universidad y Estudio General de San Marcos de la ciudad de los Reyes del Perú, en la misma Ciudad de los Reyes*, Imprenta Real, por Felix Saldaña y Flores, 1735.
- Decretos del Rey Don Fernando VII*, vols. I-XVI, Madrid, 1814-1831, vol. II, 1818.
- Dunbar Temple, Ella, *Colección documental de la Independencia del Perú. La Universidad. Libros de Posesiones de Cátedras y Actos Académicos 1789-1826. Grados de Bachilleres en Cánones y Leyes. Grados de Abogados*, 27 tomos, 86 vols., Lima, Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1972-1974, t. 19, vols. 1-3.
- Eguiguren Escudero, Luis Antonio, *Diccionario Histórico-Cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus Colegios. Crónica e Investigación*, 3 vols., Lima, Imprenta Torres Aguirre, 1940.
- Espinoza Ruiz, Grover Antonio, “La reforma de la educación superior en Lima: el caso del Real Convictorio de San Carlos”, en Scarlett O’Phelan Godoy (coord.), *El Perú en el siglo XVIII: la Era Borbónica*, Lima, Publicaciones del Instituto Riva-Agüero, 2015, pp. 205-244.
- Flores Padilla, Georgina, “El patronato laico de un colegio jesuita: San Pedro y San Pablo de la ciudad de México”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol. 2, pp. 17-36.
- García Ayuardo, Clara (coord.), *Las reformas borbónicas, 1750-1808*, México, FCE, 2010.
- García González, Francisco, “Bienes, educación y vida cotidiana en el Colegio de Mujeres: Zacatecas, siglo XVIII”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del*

- antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol. 2, pp. 77-95.
- Garriga Acosta, Carlos (coord.), *Historia y Constitución: trayectos del constitucionalismo hispano*, México, CIDE, 2010.
- González González, Enrique, *El poder de las letras: por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, con la colaboración de Víctor Gutiérrez, México, Ediciones de Educación y Cultura/UNAM, 2017.
- Guibovich Pérez, Pedro, “La educación en el Perú colonial: fuentes e historiografía”, *Histórica*, vol. xvii, núm. 2, 1993, pp. 271-296.
- Hidalgo Pego, Mónica, “¿Un asunto de saber o de poder? La cátedra de Disciplina Eclesiástica en la Real Universidad de México, 1803-1821”, en prensa.
- Hidalgo Pego, Mónica, “José María Luis Mora y el primer ensayo de reforma del Colegio de San Ildefonso (1823)”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Facultades y grados*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 2010, vol. 1, pp. 467-480.
- Hidalgo Pego, Mónica, “Las carreras de los colegiales reales de San Ildefonso de México, 1768-1816”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol 2, pp. 37-62.
- León, Ricardo, “San Ramón Nonato: puente entre el Colegio de San Nicolás Obispo de Michoacán y la Real Universidad de México”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol 2, pp. 97-109.
- “Libro de Matrículas de las Facultades de Sagrados Cánones y de Leyes de la Universidad de San Marcos de Lima. Años: 1792-1805”, en Ella Dunbar Temple, *Colección documental de la Independencia del Perú. La Universidad. Libros de Posesiones de Cátedras y Actos Académicos 1789-1826. Grados de Bachilleres en Cánones y Leyes. Grados de Abogados*, Lima, Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, tomo 19, vols. 1-3, 1972-1974.
- Martínez Neira, Manuel, “¿Una supresión ficticia? Notas sobre la enseñanza del derecho en el reinado de Carlos IV”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, vol. 68, 1998, pp. 523-544.

- Molas i Ribalta, Pedro, *Los gobernantes de la España moderna*, 2 vols., vol. 1. *Pasado vivo*, Madrid, Actas, 2008.
- Peset, Mariano, “La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades, durante el reinado de Fernando VII (1808-1833)”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, tomo 38, Madrid, 1968, pp. 229-375.
- Sánchez de Tagle, Esteban, “Las reformas del siglo XVIII al gobierno: la ciudad, su hacienda, su policía, su ejército”, en Clara García Aylluardo (coord.), *Las reformas borbónicas, 1750-1808*, México, CIDE/FCE/Conaculta/INEHRM, 2010, pp. 164-224.
- Staples, Anne, “Los seminarios conciliares en el México independiente”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol. 2, pp. 157-171.
- Torres Domínguez, Rosario, “Colegiales del Eximio Colegio de Teólogos de San Pablo de Puebla (siglo XVIII)”, en Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, 2001, vol 2, pp. 63-75.
- Tormo Camallonga, Carlos, “Sobre una eventual primacía de los estudios legistas en la Universidad de México en el tránsito de los Austria a los Borbones”, *XI Congreso Nacional de Historia del Derecho Mexicano*, Guanajuato, México, 2014, en prensa.
- Tormo Camallonga, Carlos, “*En la parte que se pueda*: la norma y la práctica en los exámenes y grados de bachiller en derecho, México, siglo XVIII”, en Mónica Hidalgo Pego y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.), *Poderes y educación en el mundo hispánico. Siglos xv al xx*, México, UNAM, 2016, pp. 101-138.
- Tormo Camallonga, Carlos, “La renovación de la jurisprudencia en el tránsito a la Independencia: el caso mexicano”, en Mariano Peset Reig (coord.), *1810, la Insurgencia de América*, Valencia, Universidad de Valencia, 2013, pp. 317-336.
- Tormo Camallonga, Carlos, “No solo burocracia; cursos y matrículas en la Universidad colonial de México”, en Mariano Peset Reig (coord.), *Matrícula y Lecciones. XI Congreso Internacional de Historia de las*

- Universidades Hispánicas*, 2 vols., Valencia, Universidad de Valencia, 2012, vol. 2, pp. 449-473.
- Tormo Camallonga, Carlos, “La abogacía en transición: continuidad y cambios del virreinato al México independiente”, *Estudios de Historia Novohispana*, vol. 45, 2011, pp. 81-122.
- Tormo Camallonga, Carlos, “Vigencia y aplicación del plan Blasco en Valencia”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, vol. 2, 1999, pp. 185-216.
- Valcárcel, Carlos Daniel, “El Reglamento Universitario de 1816”, *Mar del Sur*, vol. 5, núm. 14, 1950, pp. 31-42.
- Valcárcel, Carlos Daniel, *El Libro 16.º de Grados de Bachiller en Cánones (1753-1759)*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1950.
- Valcárcel, Carlos Daniel, *Historia de la Universidad de San Marcos (1551-1980)*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1981.
- Valcárcel, Carlos Daniel, *Reforma de San Marco en la Época de Amat*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1955.
- Valle Rondón, Fernando, “Ilustración, modernidad y reformas educativas borbónicas: consideraciones a partir de los planes de estudio del Real Colegio de San Carlos de Lima”, *Revista Eletrônica da Anphlac*, núm. 2, 2002, pp. 57-76.
- Valle Rondón, Fernando, “Teología, Filosofía y Derecho en el Perú del XVIII: dos reformas ilustradas en el Colegio de San Carlos de Lima (1771-1787)”, *Revista Teológica Limense*, vol. XL, núm. 3, 2006, pp. 337-382.
- Vargas Ugarte, Rubén, *El Real Convictorio carolino y sus dos luminaires*, Lima, Milla Batres, 1970.
- Zermeño Padilla, Guillermo, “El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas”, *Historia Mexicana*, vol. 64, núm. 4, 2015, pp. 1463-1540.

MALES QUE AQUEJAN Y REMEDIOS PARA SANARLOS: LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO SEGÚN LA VISITA DE 1815

Mónica Hidalgo Pego

IISUE-UNAM

A lo largo de su vida, la Real Universidad de México fue objeto de varias visitas ordenadas por el rey en su calidad de patrono de la corporación. Sin duda, las más relevantes fueron las efectuadas por el oidor Pedro de Farfán en 1579, la del arzobispo Pedro Moya de Contreras en 1586, la del virrey Cerralvo en 1625 y, por último, la del obispo de Puebla, Juan de Palafox y Mendoza, llevada a cabo en 1639. La importancia de estas cuatro visitas radicó en que todas ellas culminaron en la redacción de estatutos o constituciones. Las elaboradas por el mitrado poblano fueron las más precisas y metódicas, al normar en la medida de lo posible hasta el último aspecto de la existencia de la universidad, sin la necesidad de recurrir a otros textos. Este marco legislativo fue proclamado en 1645, y anuló todos los estatutos anteriores; sin embargo, los frailes, quienes quedaban fuera de la rectoría, lograron que el virrey García Sarmiento de Sotomayor detuviera su aplicación. Años después, la Corona instó a la regularización jurídica de la universidad, por lo cual las constituciones de Palafox fueron de nueva cuenta juradas por el claustro pleno en 1668 y llevadas a la imprenta.¹ En 1775 los estatutos fueron reeditados, y se incorporó a ellos, en nota al pie, algunas de las cédulas u órdenes emitidas por el monarca, los virreyes o la audiencia.

En la segunda década del siglo XIX el soberano Fernando VII dispuso nuevamente la realización de una visita a la universidad mexicana. ¿En qué circunstancias fue emitida la orden de visita? ¿Cuáles

1 E. González, *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, 1991, pp. 13-14.

fueron los puntos que debían observar los visitantes? ¿Cuál era la situación de la real universidad en 1815? ¿Qué cambios se operaron dentro de la corporación como resultado de la visita?

Para responder a nuestras interrogantes, el texto se ha dividido en tres apartados; en el primero se da cuenta del ambiente vivido en las universidades españolas debido a la invasión napoleónica, y en la de México, respecto a este acontecimiento y la guerra de independencia novohispana. En el segundo se hace referencia a las medidas adoptadas por el monarca para intentar transformar a las corporaciones peninsulares después de la guerra o, en medio de ella, en el caso de Nueva España. En la última parte se presenta, de forma pormenorizada, el contenido del informe elaborado por el visitador de la Real Universidad de México.

LAS UNIVERSIDADES DE ESPAÑA Y MÉXICO ENTRE LA INVASIÓN NAPOLEÓNICA Y LA GUERRA DE INDEPENDENCIA NOVOHISPANA

Los sucesos acaecidos en la península ibérica a partir de 1808, así como el levantamiento armado iniciado en 1810 en el territorio novohispano, repercutieron inevitablemente en las universidades de la monarquía hispánica. En el presente apartado no pretendo estudiar a profundidad dichos efectos, aunque sí resulta necesario indicar brevemente el estado de dichas corporaciones para así comprender por qué, al regresar Fernando VII, intentó renovarlas. Dicho afán alcanzaría a las universidades de ultramar.

Al inicio de la invasión napoleónica, nos dice Jean-René Aymes, los claustros universitarios españoles se vieron atrapados en el dilema de si apoyar o “rechazar la resistencia patriótica para preservar su porvenir”. Por ello, algunas universidades optaron por cerrar, como fue el caso de Alcalá de Henares, lo cual sucedió el 4 de mayo de 1808, y se le sumaron Valladolid y Salamanca.²

En los dos años siguientes y conforme las tropas francesas avanzaban sobre el territorio ibérico, las universidades aún en funciones

2 J. R. Aymes, *La guerra de la Independencia (1808-1814): calas y ensayos*, 2009, p. 442.

padecieron mermas materiales debido a bombardeos o incendios, así como a la ocupación de sus edificios por parte de los ejércitos.³

El peligro latente que afectaba no sólo a las universidades sino a algo mucho más trascendental, la nación, llevó al Consejo de la Regencia a decretar el 30 de abril de 1810 que lo más importante en ese momento “era arrojar al enemigo de suelo español”, por lo cual se hacía “indispensable prescindir de todos los negocios que no sean relativos a la guerra”. Y así, entre otras acciones, el consejo dispuso suspender por

ahora la enseñanza de todas las ciencias que no tiene por objeto la guerra, ó alguna relacion inmediata con ella, mandando se cierren todas las Universidades y Colegios, á fin de que todos los jóvenes que concurrían a instruirse en dichos establecimientos se dediquen á aprender lo que conviene en las circunstancias en que pelagra la Patria.⁴

La orden del consejo causó ciertas dudas en algunos establecimientos, como fue el caso de la Universidad de Valencia, donde el rector Vicente Blasco y el claustro argumentaron que, si la disposición se tomaba de forma literal, causaría graves daños, pues muchos estudiantes, al no ser aptos para servir en los regimientos de línea, se convertirían en jóvenes ociosos y vagos. También arguyeron que, si la guerra se alargaba demasiados años, no habría juristas, cirujanos, médicos ni eclesiásticos, pues las universidades y colegios eran las que formaban a dichos facultativos.⁵

Las palabras de Blasco y los claustrales hicieron mella en el consejo, al lograr que la universidad terminara el curso en enero de 1811; sin embargo, nos dice María del Pilar Hernando, en octubre

3 *Ibid.*, p. 441.

4 “Decreto de la Regencia de 30 de abril de 1810 sobre suspensión de la enseñanza de todas las ciencias que no estén referidas a la guerra”, Archivo del Congreso de Diputados, Madrid, impresos, legajo 1, núm. 2, f. 1 v. <<http://www.congreso.es/docu/blog/ImprLeg1n2.pdf>>, consultado el 30 de abril, 2016.

5 “Valencia. El rector y claustro de la Universidad de Valencia suplica que se modifique el Real Decreto de 30 de abril de 1810 por el que se suspende la enseñanza pública durante la guerra”, 11 de septiembre de 1810, Archivo Histórico Nacional (en adelante, AHN), Consejos, 12004, exp. 67, ff. 1-7.

no se inició otro año lectivo, debido a la ocupación de la ciudad por las tropas francesas. No sería hasta 1813 cuando la universidad volvería a funcionar tras la retirada del ejército invasor.⁶

El replanteamiento de los términos del real decreto que permitió a la universidad valenciana continuar con sus lecciones se hizo extensivo al Seminario Conciliar de Badajoz; dicha institución recibió el 18 de diciembre de 1810 una carta donde se le indicaba que lo decretado en abril no se entendiera como un cese absoluto de la enseñanza acostumbrada en las universidades y colegios, sino más bien como una prescripción “para que los estudiantes esten sujetos al servicio de las Armas del mismo modo que los otros vasallos se instruyan en su manejo de ellas y esten dispuestos a tomarlas cuando la Patria los llame”.⁷

Por el momento no es factible saber si se envió un documento semejante a otros establecimientos, pero, haya sucedido o no, el decreto del consejo fue de corta vida, pues el 16 de abril de 1811 las cortes gaditanas lo derogaron por considerar que la educación nacional mejoraba las costumbres, influía en el orden político y en la sabia dirección de las empresas militares.⁸

Lo dispuesto por las cortes, empero, no aseguró la reanudación de los estudios ni la buena marcha de las universidades, colegios y seminarios, pues su vida cotidiana dependió de otros factores ligados al estado de guerra vivido en cada región, al grado de devastación en aquellos sitios donde los ejércitos ya habían pasado, al miedo y al número de jóvenes dispuestos a regresar a las aulas y abandonar la lucha.

Mientras todo ello sucedía en la península, en la ciudad de México las noticias sobre la invasión napoleónica y la abdicación de los monarcas llevaron al ayuntamiento de la capital a plantear tres propuestas para llenar el vacío de poder:

6 M. P. Hernando, *El ayuntamiento de Valencia y la invasión napoleónica*, 2004, p. 179.

7 “Valencia. El rector...”, ff. 8-9.

8 “Decreto LVIII. En que se mandan a abrir las universidades y colegios”, 16 de abril de 1811, <<http://www.congreso.es/docu/blog/P-0007-00065.pdf>>, consultado el 22 de octubre, 2015.

por un lado, no reconocer a ninguna autoridad central que no emanara directamente de la legítima de los reyes. Por otro, la reunión de una junta de autoridades en la ciudad de México mientras se convocaba a las demás villas y ciudades novohispanas y a los estados eclesiásticos y llano. Dicha junta debía ocuparse de defender al reino del peligro francés y así conservarlo para su legítimo soberano. Asimismo debía ocuparse, lo que era quizá más importante, de llenar el hueco existente entre las autoridades novohispanas y la soberanía, hueco causado por la falta del monarca y que en opinión del Ayuntamiento sólo podría llenar el reino así representado. De adoptarse, las medidas que proponía el Cabildo capitalino llevarían a constituir un gobierno novohispano legítimo, representativo y autónomo.⁹

La real audiencia se opuso a las propuestas del cabildo, pues las consideraba peligrosas; además, se oponía a cualquier mudanza en el gobierno mientras el soberano estuviera desterrado.

Por su parte, el virrey José de Iturrigaray se sintió atraído por los planteamientos del ayuntamiento, mirando obviamente en su propio beneficio, y decidió respaldarlo. Comenzaron así las reuniones con la concurrencia de personajes importantes y varios cuerpos, los cuales intentaron acordar cómo poner en práctica los postulados del cabildo; sin embargo, las discusiones lo único que hicieron fue ahondar más las diferencias entre bandos.¹⁰

Entre las corporaciones asistentes a las reuniones se encontraba la Real Universidad de México, que, atendiendo a los oficios enviados por Iturrigaray que incitaban a defender la monarquía, designó al catedrático de Víspera de Leyes, José Ignacio Beye de Cisneros, y al lector de Víspera de Cánones, Matías Monteagudo, como sus representantes. Este último personaje, además de refutar airadamente la intervención napoleónica, consideró que la corporación debía apoyar al virrey con todas sus “facultades y arbitrios, así, para ocu-

9 V. Guedea, “El golpe de estado de 1808”, *Revista de la Universidad de México*, 1991, p. 22.

10 *Ibid.*, pp. 22-23.

rrir a la defensa de la dinastía reinante de Borbón con sus plumas, como con sus facultades sean las que fuesen a la causa pública”.¹¹

La actuación de los catedráticos en las juntas fue corta, poco más de un mes, ya que el 15 de septiembre se dio un golpe de estado apoyado por la audiencia, el cual llevó a la destitución del virrey. El hecho mostró al claustro universitario que debía dejar de lado las manifestaciones políticas, tal y como se habían expresado anteriormente la mayoría de sus miembros, y dedicarse a auxiliar al nuevo virrey Pedro Garibay. Así, la universidad convino en dar dos donativos, el primero de 10 000 pesos y el segundo de 1 000 pesos anuales mientras duraba la guerra.¹²

La crisis peninsular y la respuesta novohispana, como pudimos apreciar, no transformaron drásticamente la vida y costumbres de la Real Universidad, como sí lo haría la guerra librada en el territorio novohispano a partir de 1810. En primera instancia la corporación se politizó debido al apoyo mostrado por sus doctores hacía uno u otro de los bandos en contienda —realistas e insurgentes—; en segunda, la universidad entró en una franca decadencia económica, docente y académica, “al dejar de recibir el subsidio de la real hacienda, cerrar su biblioteca, realizar actividades académicas de forma irregular y recibir bajos ingresos por derechos de matrícula de alumnos y exámenes de grados”.¹³ Por último, los universitarios debieron trasladar sus actividades al colegio de San Ildefonso entre 1811 y 1816, al ser ocupado su edificio por las tropas realistas.

MEDIDAS PARA REFORMAR LAS UNIVERSIDADES EN AMBOS LADOS DEL ATLÁNTICO

En medio de la penosa situación vivida por la academia mexicana, Fernando VII regresó de su destierro en marzo de 1814 y, en mayo,

11 R. Aguirre, “La Real Universidad de México frente a la crisis de independencia: entre la lealtad monárquica y la decadencia corporativa”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 2011, p. 16.

12 *Ibid.*, pp. 16-17.

13 *Ibid.*, pp. 24-25.

restableció la monarquía absoluta y declaró nulos todos los decretos de las cortes instaladas en Cádiz. El siguiente paso consistía en poner en orden a una nación devastada por la guerra, cuestión nada fácil de realizar, debido a algunos enfrentamientos por razones de ideología política, crisis económica y demográfica, y debilidad en el plano internacional, así como una serie de medidas que no abonaron para cambiar la situación, tales como la detención de los diputados liberales, la persecución de los llamados afrancesados, el restablecimiento de los antiguos consejos, de los privilegios feudales y de las propiedades desamortizadas.

El retorno del soberano fue celebrado por las universidades de Valencia y Zaragoza; ulteriormente se unieron las demás. Para normalizar su existencia, se trató de revitalizar el plan Caballero de 1807, vigente aún, pero al gobierno fernandino no le agradaba, por lo que intentó introducir otra reglamentación para la enseñanza. Por tal motivo, el 1 de febrero de 1815 nombró una junta de ministros que se encargaría de elaborar un nuevo plan general de estudios. La junta, sin embargo, sólo se dedicó a solicitar antecedentes e informes a las universidades.¹⁴

El interés mostrado por el monarca hacia la educación alcanzó, pocos meses después, a los reinos de ultramar, como se puede apreciar en la real orden emitida en Madrid el 4 de mayo de 1815. En ella, Fernando indica que

en razon de la distancia que lo separa de sus amados vasallos de América y sus islas, redobla sus esfuerzos para procurarles su felicidad y sólida instrucción, considerando que los Colegios, Seminarios, Universidades y Convictorios Reales donde esta se adquiere no pueden conseguir el debido lustre, ni conseguido ser de mucha permanencia por buenos que sean sus estatutos si de tiempo en tiempo no velan las Autoridades su puntual rigurosa observancia, advirtiendo por otra parte que á pesar de lo prevenido en otras leyes y Reales cédulas sobre la visita de estas casas [...] no han correspondido los resultados con el objeto

14 M. Peset, "La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades, durante el reinado de Fernando VII (1808-1833)", *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1968, pp. 296-297.

que aquellas se proponían; y deseando S.M. enterarse radicalmente del estado que tienen dichos establecimientos tan dignos de su soberana protección, se ha servido resolver [...] que los Virreyes, Presidentes y respectivos Gobernadores, a los ocho días del recibo de esta orden, abran por sí ó por medio de Comisionados la visita de los Colegios, Seminarios, Universidades y Convictorios Reales, haciendo las reformas convenientes en los puntos que se dirijan á su mayor adelantamiento y no haya observancia de sus constituciones arregladas á las leyes, dando cuenta con un ejemplar de las que gobiernen y un plan del número de estudiantes, fondos y rentas anuales.¹⁵

El instrumento fue recibido en México el 6 de septiembre de 1815 y, a los 10 días, el secretario de cámara del virreinato, Patricio Humana, emitió una circular para notificar lo prevenido en la real orden.¹⁶

En la Nueva España queda constancia documental de las visitas realizadas a los colegios de Santa María de Todos Santos, San Juan de Letrán, San Ramón Nonato y San Ildefonso.¹⁷ En el resto de América se sabe de la visita a la Universidad de Santo Tomás y a los colegios de San Luis y San Fernando de Quito, así como a las universidades de Córdoba, Caracas¹⁸ y Lima, esta última analizada por Carlos Tormo en el presente volumen.

15 “Del ministerio de Indias. Se previene a los Virreyes, Presidentes y respectivos Gobernadores de aquellos dominios, abran por sí ó por medio de comisionados, la visita de los Colegios, Seminarios, Universidades & c; haciendo en ellos las convenientes reformas en los puntos que se dirijan á su mayor adelantamiento”, 4 de mayo de 1815, Archivo General de la Nación (en adelante, AGN), Indiferente virreinal, caja 3004, exp. 002, ff. 1-2r.

16 AGN, Gobierno virreinal, vol. 38, exp. 28.

17 La documentación se encuentra dispersa en diferentes ramos del AGN. Sobre la visita al colegio de San Ildefonso puede consultarse: M. Hidalgo, *Reformismo borbónico y educación: el colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*, 2010, pp. 52-53.

18 Respecto a ésta puede verse: M. Peset, “Análisis de las constituciones de 1817 de Caracas”, *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 1998, pp. 125-149.

LA VISITA A LA REAL UNIVERSIDAD DE MÉXICO

El 22 de noviembre de 1815 el claustro pleno de la universidad se reunió para dar lectura a la circular del secretario de cámara, a un oficio del virrey Félix María Calleja y a una carta de Juan Francisco de Castañiza y Larrea, marqués de Castañiza.¹⁹ En su instrumento, Calleja señalaba que debido a sus ocupaciones había decidido nombrar como comisionado de visita de la corporación mexicana al doctor Castañiza por haber sido rector de ella en varias ocasiones, lo cual lo facultaba para calificar y proponer reformas a los estatutos universitarios; también solicitaba a los claustrales su cooperación para cumplir con lo pedido por su majestad.²⁰ Por su parte, el marqués informaba sobre su designación y pedía al claustro su aceptación y ayuda para llevar a buen puerto su gestión. El auxilio solicitado consistía en que los doctores del claustro le indicaran la ilustración y los apoyos necesarios para la corporación.

19 Juan Francisco de Castañiza era hijo del poderoso empresario mercantil Juan de Castañiza, de origen vasco, y de María González de Agüero, perteneciente a una importante familia de terratenientes queretanos. El padre, además de poseer una gran fortuna, detentó el título de marqués, el cual no pudo disfrutar debido a su fallecimiento, pero fue heredado por sus hijos, lo que a la postre convertiría a nuestro personaje en el tercer marqués. Juan Francisco inició sus estudios con preceptores particulares. En 1774 ingresó al colegio de San Ildefonso, donde cursó filosofía y teología. En 1782 recibió la ordenación sacerdotal y fue nombrado presbítero del arzobispado de México. En 1783 la Real Universidad le otorgó el grado de doctor en Teología. Una vez graduado, opositó a cátedras dentro de su colegio y obtuvo las de medianos y Filosofía. También fue mayordomo y rector del colegio. En la universidad fue lector sustituto de Teología y de propiedad de Filosofía. Ocupó la rectoría universitaria en cuatro ocasiones, 1797, 1798, 1812 y 1813. A la par que se dedicaba a su actividad docente y de gobierno colegial y universitario, realizó su carrera eclesiástica desempeñando los cargos de capellán del colegio de nuestra señora de Guadalupe, capellán del primer batallón de México, comisionado de corte y calificador honorario del Santo Oficio. En el ámbito político formó parte de la junta reunida por el virrey Iturrigaray. Castañiza se unió a la "facción de Sevilla", que decidió que el orden jurídico y el sistema de gobierno que hasta el momento había regido continuara vigente. Participó en la conspiración que destituyó a Iturrigaray. En la guerra de independencia auxilió a los realistas. Asimismo, contribuyó con donativos y empréstitos que sirvieron para solventar los gastos de la guerra con Francia. M. Hidalgo, "De colegiales a obispos: dos ejemplos de promoción eclesiástica", en A. Pavón (coord.), *Universitarios en la Nueva España*, 2003, pp. 229-230.

20 Se le designó también por su amor a las ciencias, su anhelo por instruir a la juventud y su afán constante de servir al rey y al público. AGN, Real Universidad (en adelante, RU), Libro de Claustros, vol. 28, ff. 264r y 266v.

Los claustrales estuvieron de acuerdo con la designación, pues un hombre “tan benemérito y de sus conocimientos” desempeñaría “su comisión con el mayor adelantamiento, decoro y utilidad del cuerpo que correspondan a las justificadas y piadosas intenciones de nuestro amado Soberano”.²¹ Asimismo, indicaron que para ayudarlo en su tarea, y no por desconfianza, habían decidido nombrar una comisión conformada por el rector Isidro Icaza y por los catedráticos de Prima de las cuatro facultades mayores o, en su defecto, por los de Vísperas, para transmitirle las noticias o instrucciones que les solicitara, aspecto ya notificado al virrey por el rector el día 15.²²

La visita, informaba Calleja, debía realizarse antes de finalizar el año para enviar al rey, en un corto plazo, el informe sobre sus resultados.²³ Al exrector también le interesaba desahogar el asunto lo más pronto posible, pues había sido nombrado obispo de Durango en abril y se encontraba efectuando todas las diligencias para trasladarse al obispado. La visita fue efectuada en diciembre.

Contenido del informe

Castañiza dividió el informe de la visita a la Real Universidad en dos puntos, los cuales le parecían esenciales: estudios y hacienda, y señaló sobre ellos lo siguiente:

diré los abusos que creo tales, nocivos al aprovechamiento de la juventud y despues expondré lo que juzgo más conducente y adaptable a las circunstancias del reino para cultivar en las letras y proporcionar la mejor ilustración de los jóvenes. En el segundo propondré a V. E. lo

21 *Ibid.*, f. 268r.

22 *Ibid.* f. 268v.

23 El virrey indicó a Castañiza que no era necesario remitirle un ejemplar de las constituciones vigentes de la universidad, pues ya tenía unas en su poder.

que advierto sobre las rentas de esta universidad, y sobre la custodia y manejo de ellas.²⁴

El visitador juzgó como abusos todas aquellas prácticas contrarias a la letra y espíritu de las constituciones, así como de las disposiciones de los monarcas, plasmadas en diversas cédulas reales. Dichas ilegalidades, advertía el marqués, eran sumamente dañinas para la corporación, los estudiantes, el bien público, la Iglesia y el Estado.²⁵

Los estudios

Para el exrector, las arbitrariedades más grandes se cometían en todo lo relacionado con las dispensas, y las de cursos le parecían de lo más graves; no obstante, algunos rectores las habían otorgado y habían ocasionado con ello que los escolares no adquirieran la instrucción adecuada antes de graduarse y contravinieran lo dispuesto en la constitución 245,²⁶ la cual ordenaba lo siguiente:

por ninguna causa, con ninguna persona, de cualquier calidad ó condición que sea, para recibir el grado de Bachiller en qualquiera de las facultades, no se pueda dispensar en ningun curso, ni parte de él, por el Rector, ni por el Claustro pleno, ni por otra persona alguna. Y [si] excediendo contra esta constitución se dispensare, el grado de Bachiller que se diere, sea en sí ninguno, y el Estudiante que lo recibiere, pierda los cursos que justamente tenía ganados.²⁷

24 "El obispo electo de Durango, Marqués de Castañiza da cuenta de la visita a la Universidad para la que fue comisionado e informa las reformas de que es susceptible", 1816-1818, AGN, Real Hacienda (en adelante, RA), Archivo Histórico de Hacienda (AHH), vol. 1872, exp. 3, f. 4r.

25 *Ibid.*, f. 4v.

26 Las causas argüidas por los estudiantes para solicitar dispensa eran las siguientes: ignorancia del día en que debía asentarse la matrícula o jurar el curso, dificultades para acudir en tiempo oportuno, enfermedad y pobreza de los padres.

27 *Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México. Segunda edición, dedicada al rey nuestro señor don Carlos III, 1775*, pp. 130-131.

En esa misma clase de dispensas incluía las concesiones para asentar dos matrículas en un año, lo cual transgredía las constituciones 20 y 244. La primera ordenaba a los estudiantes matricularse después del día de san Lucas —18 de octubre— hasta la colocación de edictos, ocho días después de la elección del rector —10 de noviembre—,²⁸ y la segunda disponía

que para graduarse de Bachilleres en todas facultades, han de jurar los cursos que tiene obligacion por estas Constituciones, cada año uno de mas de seis meses, y en cada leccion la mayor parte de la hora [...] sin poder echar mas de una matricula al tiempo que por la Constitucion veinte se ordena, y los Rectores no pueden dispensar, ni dar licencia para echar dos matriculas en un año; y si con tal dispensación se graduaren de Bachilleres, el grado sea nulo.²⁹

Otro medio, destacado por el visitador, para corromper el espíritu de las constituciones, eran las llamadas matrículas atravesadas, consistentes en matricularse al final del año escolar, para que cumplidos seis meses y un día, los estudiantes pudieran jurar el curso e inscribirse inmediatamente en el siguiente. Debido a esa forma de matricularse, los escolares terminaban los cursos entre un año y un año nueve meses antes de lo dispuesto por los estatutos.

Finalmente, Castañiza hablaba sobre el abuso cometido en la aplicación de la *restitutio in integrum*,³⁰ beneficio mediante el cual se permitió a diversos estudiantes matricularse después de mucho tiempo, y no en el año ordenado por las constituciones, además de aceptarles el curso prescrito para graduarse.

28 *Ibid.*, pp. 19-20.

29 *Ibid.*, p. 130. También pueden verse las constituciones 243 y 245, pp. 129-131, a las que asimismo hace referencia el visitador.

30 *La restitución por entero* era un remedio extraordinario para anular un acto o negocio jurídico que, si bien era perfectamente válido, acarreaba consecuencias inicuas y producía efectos notoriamente injustos y perjudiciales. En definitiva, con tal acto se establecía la situación jurídica preexistente como si el acto o negocio no hubiera tenido lugar. A. Ortega, *Derecho privado romano*, 2007, p. 88.

Otras arbitrariedades igual de onerosas se perpetraban en los actos de conclusiones hechos por los escolares antes de recibir los grados de bachiller. Según la legislación, en tales actos, los graduandos debían efectuar réplicas a los doctores que desearan rebatir; sin embargo, en Teología y Jurisprudencia las funciones se habían convertido en una burla, pues sólo asistía el doctor que daría el grado y tres pasantes, “que cada uno pone un silogismo y responda o no responda el examinado se da el grado”.³¹

En Filosofía los excesos no eran tantos, aunque la suficiencia del estudiante no se mostraba a cabalidad, pues en una hora se graduaba a ocho o 10, lo que demostraba el incumplimiento de las réplicas estipuladas por las constituciones.³² Por último, Castañiza señalaba que en Medicina había mayor escrupulosidad y los actos eran bastante formales.

Debido a los abusos cometidos, los grados de bachiller se habían “hecho tan despreciables y el título de Bachiller una voz vaga que nada significa”.³³ Para erradicar el problema, consideraba conveniente indicar el tiempo para contestar cada uno de los argumentos, el cual podría ser de 15 minutos. Por último, juzgaba apropiado calificar al estudiante para saber si estaba apto para recibir el grado.

También habla de otros actos, los cuales le parecen ridículos y excesivos por el número de materias defendidas, por no igualar la cantidad efectuada en un año en los colegios y por ser realizados por jóvenes sin talento y sin estudios.³⁴ Así pues, las personas asistentes a esas funciones y no a las de los alumnos bien preparados, tenían un bajo concepto de la enseñanza, literatura y calificación de la universidad. Pero lo más grave de todo era que

en los concursos y oposiciones a piezas eclesiásticas o civiles todos forman una relación de ejercicios literarios, y tal vez los menos dignos

31 “El obispo electo...”, f. 6v.

32 *Loc cit.*

33 “El obispo electo...”, f. 7r.

34 Dichos actos son llevados a cabo por escolares de las facultades de Teología, Cánones y Leyes, por no tener dinero para costear los actos de conclusión de los tres primeros años de Teología y de los cuatro de Jurisprudencia.

con exageraciones y pinturas, que persuaden a los *que* han de prover dichas piezas, *que* tienen toda la aptitud que requieren los empleos que solicitan, y acaso logran *que* los prefieran con grave daño de los verdaderos benemeritos, y mayor del publico, al que se sustituyen unos sujetos ignorantes y sin talentos en vez de otros hábiles e ilustrados.³⁵

Juan Francisco hizo algunas sugerencias y consideraciones para remediar los excesos, además de solicitar al virrey que ordenara la suspensión de esas prácticas. Respecto a las dispensas para disminuir el tiempo de estudio, dispuso que sólo se otorgaran después de realizar un examen formal donde el escolar hiciera patente su suficiencia y aprovechamiento. Para realizar actos fuera de los marcados por los estatutos, se debería calificar si el número de materias correspondía a los años de estudio y si el alumno sabía cómo defenderlas ante el público con lucimiento y decoro. Todos los actos, incluso los de estatuto, deberían ser acreditados por los doctores de la facultad, nombrados para tal efecto por el claustro al iniciar el año escolar.

Dentro de la parte correspondiente a los estudios, el marqués hizo saber que lo relativo al plan de estudios de la Real Universidad no era de su competencia, pues dicho punto se había reservado a los comisionados elegidos por el claustro universitario, “hasta aguardar el que el Rey nuestro señor ha mandado extender para todos sus dominios”.³⁶ No obstante, deseaba exponer al virrey los inconvenientes observados en el plan seguido en el estudio general mexicano, así como hacerle una serie de propuestas para devolverle a la corporación su esplendor.

Para Castañiza, los saberes transmitidos en las aulas universitarias no eran apropiados. Ejemplificaba su afirmación con la Facultad de Teología, donde por enseñarse diversas escuelas teológicas —tomista, agustiniana, escotista— los alumnos confundían los principios de cada una de ellas. Asimismo, dicha diversidad no per-

35 Por eso indicaba que en las relaciones de méritos debía asentarse las calificaciones obtenidas en los actos.

36 “El obispo electo...”, f. 7r.

mitía a los escolares instruirse a fondo en ninguna. Esto también lo observaba en el estudio de otras facultades, pero sin dar ejemplos.³⁷

A ello se sumaba el poco tiempo de duración de los cursos —seis meses y un día—, y de la lección en el aula —media hora a lo máximo—, aunque los estatutos señalaban una, lo cual no permitía al catedrático profundizar en la materia impartida. Otro escollo era el relacionado con el número de materias que se podían cursar al mismo tiempo, entre dos y cuatro cátedras, dependiendo de la facultad.

El visitador no se extendió más sobre estos puntos; sin embargo, para él, los cursos impartidos en la universidad ya no servían para preparar jóvenes bien aprovechados e instruidos. Ello contrastaba con su visión sobre la enseñanza y el método seguido en los colegios y, especialmente, en los seminarios tridentinos, donde los monarcas y los obispos habían puesto todo su empeño para fomentar en sus aulas el progreso de las ciencias, así como una buena educación para los seminaristas.³⁸

En esas corporaciones, consideraba el marqués, era donde los escolares debían realizar todos sus estudios sin la necesidad de concurrir a la universidad, pues lo enseñado en ella distaba mucho de lo estudiado en los colegios y seminarios. Así pues, el tiempo de asistencia al estudio general era tenido por Castañiza como un tiempo perdido. No obstante, esto podía resolverse si los escolares recibían en las escuelas universitarias los mismos cursos dados en los establecimientos mencionados, aunque, a juzgar por uno de sus comentarios, esta idea resultaba imposible de ponerse en práctica, pues los miembros de la comisión nombrada por el claustro pleno sostenían, como lo había hecho la corporación desde su fundación, que en dichas instituciones debía impartirse las cátedras y utilizarse los autores de la universidad.

Pese a lo señalado por los comisionados, Juan Francisco no dudó en proponer una serie de reformas al estudio general. El primer cambio consistía en eliminar los cursos de facultades mayores, dejando en manos de los colegios y seminarios la instrucción de los jóvenes.

37 *Ibid.*, f. 14v.

38 *Ibid.*, f. 9r.

En su lugar, la universidad podría dar cátedras de otras disciplinas como matemáticas y física experimental, por no ser tan adaptables en los colegios. También proponía mantener las cátedras de filosofía para que las cursaran los jóvenes cuyos deseos o falta de dinero no les permitiera ser colegiales, pues, según su experiencia, dichos escolares, denominados manteístas, no aspiraban a hacer una carrera literaria, sino únicamente a graduarse de bachilleres en artes e inmediatamente ocupar un puesto en su lugar de origen. Por último, proponía el establecimiento de academias de historia, lenguas, bellas letras, derecho público, escritura, disciplina eclesiástica y moral. A ellas podría asistir la juventud ya formada, con la finalidad de incrementar las luces de la universidad mediante conferencias entre iguales.³⁹

Las sugerencias hechas por el exrector, por tanto, no significaban que pensara en suprimir la corporación; por el contrario, buscaba aumentar su buen nombre. Para alcanzar este objetivo, la universidad, además, debía mantener su monopolio, es decir, la concesión de los grados académicos, acreditar la capacidad de los futuros graduados y ser “el teatro” de los actos públicos mediante los cuales se exteriorizaba

el aprovechamiento de los estudiantes, sujetos a la calificación de los doctores, no solo para calificar el modo en que cada estudiante se ha desempeñado en su función, sino para graduarlo comparativamente y declarar la preferencia de los unos y los otros. Esto excitaría la emulación de los colegios entre sí, para poner el mayor empeño en el adelantamiento de sus alumnos y también estimularía a los alumnos para estudiar con mayor aplicación.⁴⁰

Dicha competencia se lograría mediante el establecimiento de premios dados por una comisión de doctores en reunión pública a la cual asistirían, también, distintos personajes elegidos por el cabildo catedralicio, el ayuntamiento y el colegio de abogados, pues

39 *Ibid.*, f. 11r.

40 *Ibid.*, f. 10.

su concurrencia haría respetable y solemne la función.⁴¹ Con esta última reflexión, Juan Francisco cerraba su informe en lo relativo a los estudios.

La hacienda

El ramo de hacienda fue dividido por el visitador en dos rubros: el relativo a las rentas y gastos de la universidad, conformado por la dotación de cátedras y sueldos de sus dependientes, y el relacionado con la biblioteca. Del primero emitió, según sus palabras, un dictamen basado en la experiencia adquirida durante los cuatro años que fue rector del cuerpo y, del segundo, indicó lo siguiente:

dire sinceramente el juicio que tengo formado de la biblioteca de la Universidad a V. E. el metodo con que me parecen deben administrarse sus caudales *para* que se logren los frutos que ellos deben producir en favor de los literatos.⁴²

Para Castañiza, el principal problema en el manejo de los bienes de la universidad era el hecho de cambiar a los diputados de hacienda cada año (constitución 60), pues los nuevos no tenían conocimiento de los asuntos pendientes y, por tal razón, su resolución se demoraba, entorpecía y olvidaba. Muestra de ello era que se había dejado de cobrar algunas cantidades necesarias para el recibimiento de los virreyes y arzobispos o para la compra y adorno de los tabladillos donde los universitarios se sentaban en las corridas de toros. Asimismo, varias cuentas nunca se habían liquidado ni se había exigido las cantidades correspondientes a los administradores, lo que había ocasionado el desfaldo de las arcas universitarias.

Las soluciones propuestas para remediar tales situaciones eran las expuestas a continuación: realizar los claustros de diputados con la frecuencia indicada en las constituciones —seis al año—, cambiar

41 *Ibid.*, f. 10r.

42 *Ibid.*, f. 15r.

sólo a una parte de sus miembros, como ya se venía practicando,⁴³ reconocer las arcas, efectuar la cobranza de los síndicos, introducir todo el dinero sobrante en el arca de tres llaves y dejar de ser condescendientes al momento de castigar a los síndicos subrogadores de fiadores.⁴⁴

Otro tema abordado fue el concerniente a los bajos honorarios recibidos por los catedráticos,⁴⁵ lo cual fue visto por el marqués como un impedimento para tener verdaderos maestros, pues los lectores se veían en la necesidad de tomar otros empleos para lograr su subsistencia. Por tanto, solicitaba se les asignara una renta suficiente, la cual no le correspondía determinar a él. Igualmente debían regularse los muy escasos sueldos de los oficiales inferiores, como síndico, secretario y bedeles, ya que la principal ayuda para su manutención, es decir, los derechos eventuales, estaba expuesta a faltar en todo o en la mayor parte, “como se ha experimentado en estos años de revolución”.⁴⁶ Todo se podría conseguir, si se aumentaba la renta de la universidad.

Arreglándose los salarios de los catedráticos y demás empleados, podría también tratar de ajustarse los derechos de los grados mayores y menores, por ser algunos ciertamente excesivos e impedir a muchos sujetos de carrera alcanzar el honor por sus letras, y orillar a otros a conseguirlo incurriendo en bajezas, intrigas y disputas indecentes.

43 En el claustro del 14 de noviembre de 1815 se discutió si se debía renovar una parte del claustro de diputados, pero la moción fue rechazada; no obstante, el 22 los diputados presentaron un plan consistente en dejar como miembros a los tres diputados más antiguos y cambiar a los restantes. Finalmente, la propuesta fue aceptada. A. M. Carreño, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México según sus libros de claustros*, 1962, t. 2, pp. 867-868.

44 “El obispo electo...”, f. 15vr.

45 Los honorarios anuales por cátedra eran los siguientes: Prima de Teología, Cánones y Leyes 700 pesos; Escritura, Vísperas de Teología y Decreto, 600; Prima de Medicina, 500; Vísperas de Leyes, 450, Víspera de Cánones, 400; Propiedad de Filosofía, 380; Temporal de Artes, 320; Instituta, 300; Propiedad de Retórica, 150; Clementinas, Anatomía y Cirugía, Método y Propiedad de Astrología, 100 pesos cada uno; también 100 pesos recibía el maestro de ceremonias; al síndico tesorero y al secretario se le daban 200 pesos, a los bedeles, 150 y otros 20 por cuidar la capilla. El cirujano y contador recibían 50 pesos y el visitador de la capilla, 25. *Constituciones de la Real...*, const. 395, p. 215.

46 “El obispo electo...”, ff. 16v-17r.

Los estatutos, exponía Castañiza, estipulaban los derechos a pagar por cada examen de licenciado y doctor; tales derechos solventaban las cantidades de dinero recibidas por el síndico, el secretario, el maestro de ceremonias, los bedeles y lo correspondiente al arca. Señalaban también las propinas para el cancelario, rector, decano y cada uno de los doctores. Las cantidades asignadas al arca y ministros no le parecían tan descomunales, pero las otras, signadas con el título de propinas, las tenía por exageradas, y se volvían cada vez más, por el aumento de los doctores. A cada uno se le repartía en la noche del examen de licenciado lo correspondiente a 600 pesos, al cancelario se le daba propina y media, al rector y decano dos propinas.⁴⁷

En los grados de borla se asignaba a los doctores de la facultad 25 pesos a cada uno, al cancelario la misma cantidad del examen de licenciado y a los doctores de una facultad ajena al grado, 10 pesos a cada uno.⁴⁸ Ello orillaba a algunos aspirantes al grado a ponerse de acuerdo con los doctores para reducir sus propinas y, si aceptaban, se presentaba un papel firmado al síndico al tiempo del depósito previsto por las constituciones. Cuando se lograba esta composición, la cual era contraria a los estatutos, no entraban en ella las propinas de oficio.

Pero aún llegaba a más el sangrado de las propinas, pues cuando la universidad, por alguna injerencia de gastos extraordinarios, beneficiaba algunas borlas, las propinas de los doctores padecían el gravamen del beneficio, sin tocar las de oficio, con lo cual las propinas de oficio eran considerables y no experimentaban los desfalcos y contingencias a las que estaban expuestas las del común de los doctores.

Si se daban las propinas completas ascendían a 3 000 pesos o más, cantidad no sólo exorbitante para el común de los estudiantes sino casi para todos; prueba de tal situación era que, en los más de 40 años de conocer la universidad, Juan Francisco sólo tenía noticia de un individuo quien había pagado íntegro el depósito. Así, debido

47 *Constituciones de la Real...*, const. 292, p. 157.

48 *Ibid.*, const. 324, p. 180.

a lo elevado de las propinas, la corporación se perdía de muchos sujetos de talento, además de que se prestaba a artimañas para conseguir la composición. La solución, por tanto, era reducir las propinas para que pudieran existir más personas con grado, y así entrara más dinero al arca.⁴⁹

Ilustraba esa reducción refiriéndose a las noches tristes o exámenes de licenciatura; en ese acto le parecía bastante dar cinco pesos de propina a cada uno de los doctores asistentes y quitar otros gastos como las velas regaladas por costumbre a dichos graduados. Al maestrescuela se le podrían entregar dos propinas y media, y al rector y decano la doctrina doble; tocarían al primero 12 pesos y medio y 10 pesos a cada uno de los otros. Cantidades nada despreciables, las cuales, sin duda, atraerían a un número competente de doctores y harían las funciones respetables y decorosas.⁵⁰

El último aspecto tratado sobre la hacienda universitaria fue el perteneciente a la biblioteca. Sobre ésta, el visitador advirtió que el dinero para dotarla de libros y de fábrica material se había consumido en las urgencias de la universidad y en las quiebras de los síndicos. Y por dichas quiebras, no resultaba averiguable la cantidad líquida correspondiente al ramo, pero, aun cuando se supiera, sería inútil, pues el arca de la corporación no tenía dinero.

La falta de dinero para la biblioteca se debía al incumplimiento de los ordenamientos contenidos en la real cédula de fundación, los cuales prohibían tomar o invertir sus rentas en otros gastos de la universidad.⁵¹ Y aunque en 1797, cuando Castañiza fue por primera vez rector, el dinero se había depositado en el arca de la biblioteca,

49 "El obispo electo...", f. 18.

50 *Ibid.*, f. 19r.

51 La cédula indicaba que el dinero para la biblioteca se tomaría del arrendamiento de las tiendas de la universidad, dos partes para los bibliotecarios, una tercera para reparar la librería y la última para enviar a Castilla dinero para la compra de libros. La cuenta de lo producido de los alquileres se debía llevar de forma separada e independiente de los demás ramos de la universidad. Por ningún evento o necesidad se podía tomar todo el dinero o parte de él, aunque fuera con pretexto de empréstitos. "Al Rector de la Universidad de México, aprobándole los estatutos que ha formado para el gobierno de la Biblioteca que se ha establecido en ella, y manifestándole lo demás que se expresa", 27 de mayo de 1761, J. T. Lanning, *Reales cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México de 1551 a 1816*, 1946, pp. 200-201.

al regresar en 1812 constató que el arca no se había abierto en mucho tiempo para depositarle dinero, pues las llaves estaban llenas de moho y fue preciso traer un herrero para abrirla.

Para remediar la situación, y a la espera de nuevas disposiciones reales, el marqués señaló la necesidad de acatar lo determinado en la cédula real. También estipuló la conformación de una junta particular de biblioteca conformada por los cuatro catedráticos de prima o por cuatro doctores de las facultades mayores, y presidida por el rector,

cuyo objeto sea velar y cuidar del cumplimiento de las *Reales* disposiciones, sobre biblioteca: zelar del exacto cumplimiento de las obligaciones de los bibliotecarios: establecer el buen orden y metodo en el servicio y asistencia de la biblioteca: tomar los arbitrios, que conforme las circunstancias de los tiempos, parezcan mas propios al acopio de libros y buena inversion de la renta señalada *para* este objeto. Que las llaves del arca de biblioteca las tenga el Rector, y los dos vocales mas antiguos de la junta: que esta reconozca y examine las cuentas del sindico por lo respectivo á su ramo: que cada mes se celebre junta, y en el dia en *que* se tenga se introduzca en la arca el dinero que el sindico hubiere cobrado de las fincas señaladas a este ramo: que sin parecer de la junta a pluralidad de votos, no se haga gasto alguno del ramo de fabrica: *que* no se haga pagamento alguno á los bibliotecarios ni al mozo de librería sin orden de la junta *que* no debe darla, sin *que* conste de la puntual asistencia *que* hayan tenido a las horas que les esten señaladas. Ultimamente que la misma junta tome las providencias que crea mas oportunas para el mejor servicio del publico y cumplimiento de las beneficas y generosas intenciones de S. M.⁵²

Reacciones al informe

El informe de Juan Francisco de Castañiza concluía con estas últimas disposiciones relativas a la biblioteca de la Real Universidad

52 "El obispo electo...", f. 23r.

de México; en él, el visitador detalló minuciosamente los males que la aquejaban y procuró los remedios para sanarlos. Empero, dicho informe no fue visto con buenos ojos por el rector Tomás Salgado, pues en la sesión de claustro celebrado el 6 de junio de 1816 declaró que el dictamen de visita “no le hace mucho honor [a la universidad]” y “le podrá atraer malas consecuencias”.⁵³ Para corroborar su percepción, se leyó una copia del informe y se convino en citar a un nuevo claustro para ahondar sobre el asunto. A la reunión debían concurrir especialmente los doctores encargados en noviembre de 1815 de auxiliar al visitador. La nueva asamblea se verificó el 18 de junio; en ella Matías Monteagudo comunicó que la comisión sostuvo algunas juntas con Castañiza para proporcionarle información (no dice cuál), pero después no volvió a tener ningún contacto.⁵⁴

El informe original junto con los papeles donde se estipulaba el número de estudiantes, así como los fondos y rentas anuales de la universidad,⁵⁵ no llegó a manos del fiscal de lo civil de la real audiencia hasta febrero de 1817, pues el expediente había sido metido en unos cajones por los individuos encargados de empacar las pertenencias del obispo. Éste, al desempacar, ya en la mitra duranguense, lo había encontrado, y avisó al secretario de visita, doctor Manuel Mendizábal, en diciembre de 1816.⁵⁶

El resto del año de 1817 el rector Iglesias buscó ensuciar la reputación de Castañiza para echar por tierra el contenido del informe. La cabeza de la corporación alegó que, en contubernio con el maestrescuela, el marqués pretendía hacerse elegir rector, para así conseguir la aprobación del informe. Ello tendría por finalidad permitir la desaparición de los cursos de la universidad para pasarlos a los colegios, especialmente al de San Ildefonso, donde Juan Francisco era rector. Y, por si fuera poco, esa malsana intención tenía como telón de fondo el respaldo mostrado por el obispo duranguense para

53 AGN, RU, vol. 28, f. 24v.

54 *Ibid.*, f. 25r.

55 Hasta el momento no ha sido posible localizar en el fondo universitario, ni en otros ramos del AGN, esta documentación.

56 “El obispo electo...”, ff. 3r-5v.

que los jesuitas regresaran a la Nueva España, tras su reciente restitución en España.⁵⁷

Iglesias aseguraba no haber aceptado ser cómplice de los enemigos de la universidad y, por tanto, decidió remitir a la corte un expediente con cédulas reales, prevenciones, constituciones vigentes y un informe a través de diferentes personajes, para que el monarca oyera a la corporación antes de tomar alguna decisión sobre ella.⁵⁸ Desafortunadamente, no hemos encontrado ninguna respuesta desde Madrid al respecto.

La última noticia sobre la visita a la corporación mexicana corresponde al claustro pleno del 15 de enero de 1818; en esa fecha el rector Agustín Iglesias hizo saber a los doctores asistentes que el informe de Juan Francisco estaba “tan informe que el señor fiscal Sagarzurrieta no halló en seis meses giro que darle por el honor del Visitador”.⁵⁹

REFLEXIONES FINALES

La visita efectuada por el marqués de Castañiza a la Real Universidad de México en 1815 se basó, en términos generales, en los dos objetivos planteados en la real orden emitida por Fernando VII en mayo de 1815: detectar prácticas contrarias a los estatutos y hacer las reformas necesarias para el cumplimiento de sus normas.

Sobre el primer aspecto, no cabe duda que Juan Francisco atendió detenidamente lo planteado al explicar claramente las transgresiones y sus repercusiones negativas. Respecto al segundo, “hacer las reformas”, bosquejó los cambios necesarios para eliminar dichas violaciones, las cuales, debemos advertir, no sólo se realizaban en ese momento, sino desde años e incluso siglos atrás; prueba de ello

57 Juan Francisco había estudiado con los jesuitas. Su hermano José María había partido al destierro tras la expulsión de la compañía en 1767. La restitución en España se llevó a cabo el 15 de mayo de 1815 y en la ciudad de México fueron recibidos el 19 de mayo de 1816, con festejos en el colegio de San Ildefonso.

58 AGN, RU, Libro de Gobierno, vol. 67, ff. 365.

59 *Ibid.*, f. 366.

fueron las disposiciones reales plasmadas al pie de las constituciones reeditadas en 1775, donde el monarca ya había legislado sobre inobservancias a los mismos estatutos. Por ejemplo, en 1695, después de aprobadas las constituciones de Palafox, se había reiterado la prohibición de dispensar cursos, lo cual se recordó nuevamente en 1739.

Las reformas planteadas por el visitador en ningún momento podrían ponerse en práctica, a pesar de hablarse de temas a favor de la universidad, como la necesidad de aumentar sus rentas, los honorarios de sus catedráticos, el salario de sus oficiales, la creación de academias para el lucimiento de sus doctores y estudiantes, así como otros temas relacionados con su papel prioritario en la enseñanza de filosofía, en el otorgamiento de los grados académicos o en la enseñanza de saberes modernos como las matemáticas, pues el contenido del informe fue sentido y tenido por el claustro pleno universitario como una agresión al esplendor de la universidad, mostrado a través de sus graduados y de sus actos, y como una intromisión en sus costumbres, sus prácticas y su autonomía.

El informe, además, ponía en entredicho la función de la universidad como formadora de generaciones y generaciones de individuos capaces de alcanzar los mejores cargos de la burocracia civil y eclesiástica, al sugerir que los colegios y seminarios diocesanos se convirtieran en los únicos establecimientos de enseñanza, pues en ellos era donde los jóvenes recibirían realmente una instrucción adecuada y no en las viejas y anquilosadas aulas universitarias.

Aunque el exrector respetaba su principal monopolio, es decir, el otorgamiento de los grados, esto no bastaba al cuerpo, pues, en última instancia, la corporación sería orillada a supeditarse a los designios de los seminarios y colegios en cuanto a los conocimientos a examinar, cuestión ya regulada por las constituciones universitarias. A ello debemos agregar que la Real Universidad se había reservado el derecho de aprobar la apertura de cátedras nuevas en dichos establecimientos, con lo cual se derogaría una de sus prerrogativas.

Por último, habría de tomarse en cuenta el recelo de la corporación a los cursos impartidos por la Compañía de Jesús en la ciudad de México, el cual la llevó a sostener en el siglo xvii una larga

disputa que culminó con la aceptación de dichos cursos, pero con la obligación de que los colegiales asistieran a las cátedras dadas en las aulas de la universidad y a graduarse en los generales universitarios.

Por todas las razones aludidas, el informe del marqués durmió el sueño de los justos, lo que detuvo la ejecución de las reformas propuestas en él. A ello debemos añadir que desde la corte tampoco existió para el caso mexicano una verdadera voluntad reformadora, pues nunca se ordenó la aplicación del plan de estudios de Salamanca de 1771, como sí sucedió el 14 de septiembre de 1818 en todas las universidades españolas, y como pensaba el doctor Monteagudo que sucedería para su universidad. Tampoco se obtuvo alguna contestación a los agentes enviados por el rector Iglesias para defenderse de lo informado por Castañiza y escuchar a la corporación.

En futuras investigaciones deberemos contrastar la situación de la Real Universidad de México presentada por el visitador Juan Francisco de Castañiza con la documentación emanada del ramo universidad para conocer si en realidad ésta se encontraba en tan malas condiciones y tan corrompida como señaló en su informe el marqués. Por el momento baste con señalar que queda constancia de lo exorbitante del precio de los grados, de la falta de renovación de los saberes transmitidos y de los problemas económicos derivados de los malos manejos de sus síndicos, pero también del estado de guerra en la península y en la Nueva España.

REFERENCIAS

- Aguirre, Rodolfo, “La Real Universidad de México frente a la crisis de Independencia: entre la lealtad monárquica y la decadencia corporativa”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 11-29.
- Aymes, Jean-René, *La guerra de la Independencia (1808-1814): calas y ensayos*, Madrid, CSIC/Doce Calles, 2009.
- Carreño, Alberto María, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México según sus libros de claustros*, 2 tomos, México, UNAM, 1962.

- Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México. Segunda edición, dedicada al rey nuestro señor don Carlos III*, México, Felipe de Zuñiga y Ontiveros, 1775.
- González, Enrique, *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, México, UNAM, 1991.
- Guedea, Virginia, “El golpe de estado de 1808”, *Revista de la Universidad de México*, núm. 488, 1991, pp. 21-24.
- Hernando Serra, María del Pilar, *El ayuntamiento de Valencia y la invasión napoleónica*, Valencia, Universidad de Valencia, 2004.
- Hidalgo Pego, Mónica, *Reformismo borbónico y educación: el colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*, México, UNAM, 2010.
- Hidalgo Pego, Mónica, “De colegiales a obispos: dos ejemplos de promoción eclesiástica”, en Armando Pavón Romero (coord.), *Universitarios en la Nueva España*, México, UNAM, 2003, pp. 223-234.
- Lanning, John Tate, *Reales cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México de 1551 a 1816*, México, Imprenta Universitaria, 1946.
- Ortega Carrillo de Albornoz, Antonio, *Derecho privado romano*, Málaga, Ediciones de Genal, 2007.
- Peset, Mariano, “Análisis de las constituciones de 1817 de Caracas”, *Estudios de Historia Social y Económica de América*, núm. 16-17, 1998, pp. 125-149.
- Peset, Mariano, “La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades, durante el reinado de Fernando VII (1808-1833)”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, núm. 38, 1968, pp. 229-375.

DINÁMICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL COLEGIO DE SAN JUAN DE LETRÁN DE LA CIUDAD DE MÉXICO EN TRES MOMENTOS (1833, 1845, 1854)

Rosalina Ríos Zúñiga

IISUE-UNAM

En 1826 el rector del Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, doctor José María Iturralde, envió a las cámaras una carta donde exponía los principales problemas que a esa fecha padecía el establecimiento de origen colonial. Entre ellos, además de la falta de dinero, mencionaba el escaso número de pensionistas que asistían y la posibilidad de que continuara su disminución por la creación de nuevos establecimientos educativos en los estados, pues aquellas familias de provincia que solían enviar a los jóvenes a matricularse a los colegios de la capital y tomar sus cursos, quizá no lo hicieran más, lo que reduciría los ingresos, según el aumento o disminución de su estudiantado.¹

San Juan de Letrán, uno de los colegios² de la ciudad de México que funcionaron durante buena parte del siglo XIX y que atendieron junto con la Nacional Universidad y el Seminario Conciliar la educación, especialmente de los jóvenes criollos, era una corporación secular erigida en el siglo XVI. Durante algún tiempo, como se estipuló en los deseos de su fundador, se dedicó a la educación de los huérfanos mestizos, hijos de españoles e indias, objetivo que cambiaría con el paso de los años. El colegio otorgaba algunas becas y

1 Archivo General de la Nación (en adelante, AGN), Ramo Justicia e Instrucción Pública (en adelante, RIIP), vol. 24, exp. 9, f. 54v. Agradezco a Omar Tenorio Nava el enorme apoyo prestado en la labor de investigación documental para realizar este trabajo.

2 Los otros colegios que funcionaban en la capital en las décadas que estamos revisando, eran San Ildefonso, que tenía gran fama entre los jóvenes que decidían estudiar en la capital; San Gregorio, Minería, la Escuela de Medicina y el Seminario Conciliar.

además admitía pensionistas y semipensionistas, que pagaban cierta cantidad por su estancia, alimentación y estudios. En la mencionada misiva del rector Iturralde se indicaba que habían sido cientos de estudiantes los asistentes a San Juan de Letrán a lo largo de su historia, aunque, en realidad, no se ha hecho un estudio a fondo de cuántos pudieron ser en la etapa colonial; mucho menos han recibido atención ni la historia del colegio ni la temática de este trabajo para el periodo independiente.

Los estudios sobre la población estudiantil de la universidad y los colegios de la ciudad de México son escasos y se han concentrado en la etapa colonial. El pionero en este tipo de aproximaciones en el caso de la Real Universidad de México fue Mariano Peset,³ y se han hecho algunos importantes avances por Armando Pavón,⁴ Adriana Álvarez⁵ y otros autores.⁶ Únicamente una tesis aborda el tema para la Universidad en el siglo XIX.⁷ Los colegios de la ciudad de México han recibido poca atención en ese rubro; se trata de una deuda pendiente para los historiadores, especialmente tratándose de la centuria decimonónica.

No obstante, Mónica Hidalgo se acercó a esta temática en su tesis doctoral, después convertida en libro, sobre el Colegio de San Ildefonso entre 1768 y 1816.⁸ También, en parte, ha sido analizada

3 M. Peset, M. F. Mancebo y M. F. Peset, "Aproximación a la matrícula de México durante el siglo XVIII", en E. González y L. Pérez (coords.), *Colegios y universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, 2001, pp. 217-240.

4 A. Pavón ha realizado un par de trabajos en torno al tema: "La población universitaria", en R. Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, 2001, pp. 58-62, y "La población de la facultad menor: estudiantes y graduados en el siglo XVI", en E. González (coord.), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, pp. 83-118.

5 A. Álvarez, "La población de bachilleres en artes de la universidad mexicana (1701-1738)", en E. González, M. Hidalgo y A. Álvarez (coords.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la Universidad y la sociedad en el México virreinal*, 2009, pp. 23-53.

6 D. A. Alcántara, "Los bachilleres en Teología de la Universidad colonial (1553-1738). Un acercamiento cuantitativo", en E. González, M. Hidalgo y A. Álvarez (coords.), *Del aula...*, pp. 55-85.

7 E. Becerril, "La universidad de México. Su población estudiantil y sus graduados mayores, 1810-1865", 2011.

8 M. Hidalgo, *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*, 2010.

la población de San Gregorio.⁹ Otros estudios sobre población estudiantil han sido parciales, como en el caso de dos de los seis establecimientos creados durante la reforma educativa liberal de 1833.¹⁰ En cuanto a instituciones educativas de los estados, son ejemplos importantes el acercamiento que hicieron Annick Lempérière a la población estudiantil del Instituto Literario de Ciencias y Artes,¹¹ y Ríos Zúñiga en el caso del Instituto de Zacatecas.¹² No sobra insistir en que la temática no ha sido abordada en el caso de nuestro colegio.¹³

En este capítulo analizamos la dinámica de la población estudiantil del Colegio de San Juan de Letrán con base en tres aspectos:

- 9 I. Schmidt, *El Colegio Seminario de indios de San Gregorio y el desarrollo de la indianidad en el centro de México, 1586-1856*, 2012.
- 10 C. M. Rosas, "La educación de médicos e ingenieros en la reforma educativa de la ciudad de México, 1833-1834", 2015.
- 11 A. Lempérière, "La formación de las élites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca", *Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 1994, pp. 57-94.
- 12 R. Ríos, *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, 2002.
- 13 La historia del Colegio de San Juan de Letrán ha sido una de las menos estudiadas, no sólo para la etapa independiente sino incluso para la colonial, si bien es de este periodo donde se encuentran importantes trabajos, como los de Richard Greenleaf, Lino Gómez y Paulino Castañeda, entre otros. De hecho, solamente el primero abarca hasta el cierre del colegio en el XIX, pero la parte decimonónica la aborda de manera muy general. En el caso de la etapa republicana, además de lo expuesto por Greenleaf, dos trabajos previos me han permitido adentrarme a una historia que resulta por demás interesante y que importa para comprender la forma como ocurrió el proceso de transición de la educación universitaria de la etapa colonial a la republicana, en particular en el centro del país, tarea que aún está pendiente de realizarse. Véase: R. E. Greenleaf, "San Juan de Letrán: Colonial México's Royal College for Mestizos", en E. W. Andrews (ed.), *Researchs and reflections in archeology and history: essays in honor of Doris Stone*, 1986, pp. 113-148; L. Gómez, *La educación de los marginados durante la época colonial: escuelas y colegios para indios y mestizos en la Nueva España*, 1982; P. Castañeda, "El Colegio de San Juan de Letrán de México (apuntes para su historia)", *Anuario de Estudios Americanos*, 1980, pp. 69-126; F. Osoreo, *Historia de todos los colegios de la ciudad de México desde la conquista hasta 1780*, México, 1929; *Diccionario Universal de Historia y Geografía*, sv. "Colegio de San Juan de Letrán", por José María Lacunza; E. Luque, *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*, 1970; J. B. Olaechea, "El Colegio de San Juan de Letrán en Méjico", *Anuario de Estudios Americanos*, 1972, pp. 585-596; P. Gonzalbo, "Los primeros siglos de la Nueva España", en P. Gonzalbo y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la ciudad de México*, 2012, pp. 49-115, y D. Tanck, "La ciudad durante tres regimenes, 1768-1838", en P. Gonzalbo Aizpuru y A. Staples (coords.), *Historia de la...*, pp. 117-174.

primero, número de estudiantes en los años anotados, que permita conocer su crecimiento y/o decrecimiento; segundo, sus categorías —becados o pensionistas (también semipensionistas), incluso externos—; y tercero, el tipo o nivel de estudios que atendían (estudios “medios”, es decir, Gramática Latina y Filosofía; o “superiores”, o sea, Teología, Cánones, Jurisprudencia o Medicina).¹⁴ Todo ello con el fin de comprender si las condiciones que se ofrecían a los jóvenes para cursar estudios del tipo que abordamos aquí se abrieron o no a sectores más amplios de la población en el nuevo régimen independiente.

Conocer la dinámica de la población estudiantil del Colegio de San Juan de Letrán y de otros colegios en estos términos, es de sumo valor para explicar la importancia que cierto tipo de instituciones educativas tienen —o han tenido— en una sociedad determinada, los cambios que van presentando, la difusión que tienen ciertos niveles de estudio y quiénes son los privilegiados y excluidos de esa educación, así como la manera en que inciden las particulares condiciones históricas sobre dicha población estudiantil.

En cuanto a las fuentes utilizadas, al tratarse de informes de dos visitas realizadas al colegio, así como uno más sobre los empleados y estudiantes existentes en el establecimiento en 1854, los datos que ofrecen son limitados. Desafortunadamente no contamos con información tan rica como la resguardada en el caso de la Real Universidad, es decir, series documentales, que le permitieron a Peset, Mancebo y María Fernanda Peset, obtener un panorama más completo de todo lo concerniente a la matrícula universitaria.¹⁵ No obstante, consideramos posible acercarnos a la dinámica que tuvo en esos años la población estudiantil de San Juan de Letrán. Dado que dichos documentos fueron producto de años en los que se produjeron importantes cambios educativos, me parece que, adicionalmente, podría inferirse si éstos incidieron o no en los números de la población.

14 Otros aspectos que podrían incluirse en un estudio de la población estudiantil, si las fuentes lo permitieran, serían los siguientes: lugar del que provenían, su edad y su condición social.

15 M. Peset, M. F. Mancebo y M. F. Peset, “Aproximación a la matrícula...”, pp. 217-218.

El contexto en el que funcionaban esos colegios en la primera mitad del siglo XIX mexicano era de constantes vaivenes políticos, de crisis económica y condiciones sociales de incertidumbre ante las transformaciones que se experimentaban en el paso de la etapa colonial al periodo independiente. En el ámbito educativo, la intención de los políticos en la época era transformar el modelo colonial que aún funcionaba para imponer un sistema educativo más escolarizado, jerarquizado y homogéneo. Los avances logrados en este aspecto para las tres reformas proyectadas en 1833, 1843 y 1854, han sido reconocidos por la historiografía dedicada al tema; sin embargo, insistimos, no así en términos de la dinámica de la población estudiantil, sea específica de algún colegio o general de todos.

Este trabajo está dividido en cuatro partes, la primera servirá para introducir los aspectos generales de la historia del colegio y, en las subsecuentes, cada una estará dedicada a analizar las características de la población estudiantil de este colegio en los tres diferentes años a que aludimos.

LOS ANTECEDENTES

El Colegio de San Juan de Letrán, fundado en el siglo XVI, poseía un carácter secular, a diferencia de otros colegios del periodo novohispano. Durante dos siglos y medio sufrió constantes vaivenes que llevaron casi a su cierre en varios momentos. No obstante, diversas medidas ayudaron para que ello no ocurriera. Pese a que desde ese mismo siglo se le otorgó el derecho de abrir cátedras de filosofía y teología, esto no se hizo realidad, pues la enseñanza que impartía a los niños y jóvenes que se matriculaban en él se mantuvo únicamente en el terreno de las primeras letras, la doctrina cristiana y el latín. No fue hasta el siglo XVIII que algunos de sus rectores se esforzaron por darle un carácter universitario a la institución. De hecho, esto ocurrió hacia fines de la década de los ochenta y, más definidamente, bajo la rectoría del doctor José María Marrugat y Boldú, quien lo

hizo posible al proponer un nuevo plan de estudios en 1790.¹⁶ De allí en adelante, sin dejar de tener problemas económicos —al parecer, una constante en la historia de San Juan de Letrán—, el colegio comenzó a caminar de mejor manera.¹⁷

No obstante, las dificultades de la corona española a inicios del siglo XIX y después la guerra de independencia volvieron a incidir en las finanzas del colegio, así como en el número de alumnos matriculados en él. Tan fue así que, hacia 1816, cuando era rector el doctor José María de Archederreta, primo hermano de Lucas Alamán, a petición de éste las autoridades lo cerraron, y así se mantuvo por dos años, para reabrirse dos años más tarde, en 1818. No sobra decir que, entre las medidas tomadas para tratar de mejorar su economía, las autoridades decidieron en 1816 otorgarle las rentas de otro colegio que estaba en grave crisis: el de los Comendadores Juristas de San Ramón Nonato,¹⁸ que tenían a su cargo los mercedarios. Con ello se pasó a las autoridades de San Juan de Letrán la obligación de mantener las ocho becas que para estudiantes juristas otorgaba ese colegio.

16 Véase F. A. Marrugat, "Manifiesto acerca del Plan de Gobierno y Estudios del Real y Más Antiguo Colegio de San Juan de Letrán de México...", en suplemento a la *Gazeta de México*, 21 de septiembre de 1790, pp. 15 y 18.

17 R. Ríos, "El Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México. Del modelo corporativo al sistema escolarizado (1770-1826)", en R. Castañeda (coord.), *La educación pública en la transición al México independiente. Escuelas de primeras letras y colegios* (en dictamen). Atento a publicaciones en proceso para pruebas finales. N del E.

18 Esta corporación, cuya erección en la ciudad de México fue promovida por el octavo obispo de Michoacán, fray Alonso Enríquez de Toledo y Armendáriz en el siglo XVII, tenía como finalidad que jóvenes estudiantes de los obispados de Michoacán y La Habana tuvieran la posibilidad de obtener mejor formación en leyes y cánones, así como los grados de la Real Universidad en la capital de la Nueva España. Los fondos con que contaba procedían de la cuarta decimal del obispado de Michoacán y de unos bienes procedentes de dos vecinos de la ciudad de México que les fueron heredados. El sello mercedario del obispo marcó que se diera el patronato de dicho colegio a esa orden, que lo administró hasta los inicios del siglo XIX. Se trataba de un colegio para jóvenes "pobres" de 18 años que ya supieran gramática latina y filosofía, y que, de hecho, estuvieran listos para asistir a las facultades mencionadas antes. Las becas serían ocho. El colegio abrió sus puertas en 1654. Véase R. León, "San Ramón Nonato: puente entre el Colegio de San Nicolás Obispo de Michoacán y la Real Universidad de México", en E. González y L. Pérez (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al Liberalismo*, vol. 2, pp. 97-110.

En 1825, bajo el gobierno republicano a cargo del primer presidente de México, Guadalupe Victoria, comenzaron cambios importantes en términos de personal. Victoria nombró como rector al doctor José María Iturralde,¹⁹ quien permaneció en el cargo durante más de 20 años, salvo por los 10 meses que duró la reforma educativa de 1833, cuando ocupó el rectorado el clérigo de tendencia liberal radical José de Jesús Huerta.²⁰

Ya hicimos notar que Iturralde, en 1826, se quejaba del peligro de perder matrículas debido a la creación de nuevas instituciones en los estados. ¿Qué sucedió finalmente con este tema en los siguientes años? ¿Habría la misma queja en la voz del rector José María Lacunza, quien fungió como tal entre 1848 y 1854?

19 José María Iturralde era un presbítero criollo que hizo sus estudios en el Colegio de San Juan de Letrán, recibió el grado de bachiller en Artes de la Real Universidad, donde comenzó a estudiar Cánones y se graduó en 1825. Para entonces ya era clérigo diácono del arzobispado de México y daba la clase de Clementinas en la misma universidad, además de ser ya rector del Colegio de San Juan de Letrán. Posteriormente obtuvo también el grado de licenciado en Teología. Fue sustituto de varias cátedras, tanto en la universidad como en San Juan de Letrán. Fue catedrático de ambos derechos en el colegio y canónigo de la iglesia de Guadalupe. Además, se dice que fue consejero de Estado en varias ocasiones. Practicaba la poesía, tradición que después continuará otro rector, José María Lacunza. En 1826, como ya se dijo, fue nombrado rector de San Juan, cargo que mantuvo hasta 1848. AGN, RU, vol. 296. Agradezco a la maestra Elizabeth Becerril haberme proporcionado esta información perteneciente a la tesis de doctorado en que trabaja actualmente. También véase J. M. Iturralde, *Relación de méritos del clérigo presbítero José María Iturralde*, 1807.

20 José de Jesús Gómez Huerta (1775-1859) pertenecía a una familia de reconocidos clérigos de Occidente. Nacido en Santa Ana Acatlán y formado en el Seminario Conciliar de Guadalajara, donde fue maestro —nos dice Carlos Herrejón—, obtuvo el grado de doctor en Teología y ganó el curato de San Miguel el Alto, además llegó a ser miembro de la diputación provincial. Era partidario de las ideas liberales de Cádiz, participó también en el Congreso que establecería la república y sería uno de los clérigos promotores del reformismo. Opositó a canonjías de los obispados de Guadalajara y Durango, pero nunca le concedieron ninguna. Quizá se mantuvo cercano en los proyectos educativos propuestos en Guadalajara, pero sobre todo vale decir que Valentín Gómez Farías fue su alumno. Esto explicaría, en parte, su adhesión a la reforma liberal de 1833 y su nombramiento como rector del Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas. Véase R. Ríos, “La reconfiguración del orden letrado: del rector eclesiástico al rector seglar: el Colegio de San Juan de Letrán (1816-1863)”, en A. Arredondo (coord.), *Génesis de la educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*, 2019, pp. 43-70; también, C. Herrejón, *Del sermón al discurso cívico. México, 1760-1834*, 2003, pp. 338-339.

¿EL GRAN CAMBIO DE 1833?

Como sabemos, en abril de 1833 subió al poder Antonio López de Santa Anna acompañado de un grupo de políticos liberales entre los que se contaban Valentín Gómez Farías, José María Luis Mora y José Eduardo de Gorostiza, entre otros prohombres de la época. En particular, al dejar Santa Anna a cargo de la presidencia a Gómez Farías, éste y su grupo emprendieron varias reformas, entre ellas la tocante a la educación.²¹

Sin embargo, como también es sabido, desde tiempo atrás se estaban realizando acciones en torno a ella. Precisamente muy cercana la fecha para que ocurriera el cambio de régimen, el 12 de marzo de 1833, el gobierno conformó una comisión para que realizara una visita al colegio, entre cuyos integrantes estaba en primer lugar el antiguo rector del Colegio de San Juan de Letrán, el doctor José María de Arrechederreta, junto con José María Cuevas y Pedro Fernández.²² Ésta, que informa de la situación de la corporación, de sus empleados, rentas, cátedras, bibliotecas y, obviamente, de los estudiantes, se realizó con premura. De hecho, se había urgido que se hiciera en corto tiempo, dándoles apenas ocho días, por el inminente término de la vigente administración, a cargo de Gómez Pedraza,²³ quien deseaba se tuviera la oportunidad de realizar cambios en la educación.²⁴ En el presente capítulo solamente analizamos a la población estudiantil que en ese momento tenía San Juan de Letrán, junto con algunos otros aspectos que le son adyacentes.

Vale decir que, en primer lugar, los datos arrojan que mantenía cátedras de Derecho Canónico, Filosofía (ya ordenada en tres años) y Gramática Latina (dividida en medianos y mayores, dos años), más la enseñanza de las primeras letras, de dibujo y de francés. El

21 C. M. Rosas, "La educación de médicos e ingenieros..." (introducción).

22 "Sobre la Visita de San Juan de Letrán (1833)", AGN, RJIP, vol. 25, exp. 4, ff. 25-53v.

23 M. Costeloe, *La primera república federal de México (1824-1836). Un estudio de los partidos políticos en el México independiente*, 1975.

24 "Sobre la Visita de San Juan de Letrán (1833)", AGN, RJIP, vol. 25, exp. 4, f. 33.

total de alumnos en ese momento, sin contar a los llamados escolapios, que eran dos,²⁵ era de 60. Se dividían de la siguiente manera:

Cuadro 1

Total de estudiantes por asistencia a cursos, en marzo de 1833

Estudiantes	En las cátedras
Pasantes canonistas 12*	0
Pasantes canonistas	2
Filósofos	23
Gramática Latina	23
Total	48

Fuente: "Sobre la visita de San Juan de Letrán", *AGN, RJIP*, vol. 25, exp. 4, ff. 48-48v, 49.

Notas: *Estos pasantes no estaban cursando cátedras.

El análisis de los números anotados en el cuadro nos permite concluir que el núcleo mayor de población se concentraba en los estudios de Filosofía y de Gramática Latina, con un total de 46 jóvenes, es decir, las cátedras iniciales de la formación en San Juan de Letrán. Sumados los otros 12 pasantes, el total es de 60 estudiantes.

Los pasantes canonistas eran un total de 14, pues de éstos, se indica en el informe, solamente dos cursaban la cátedra de Cánones. La situación de los pasantes no resulta clara, o sea, no es fácil definir por ahora cuál era su concreta participación en el colegio. Se puede sugerir que habitaban allí, becados o no, y quizá acudían a diversas actividades en la Nacional y Pontificia Universidad o a algún otro lugar para prácticas. De uno de ellos, José María Ginori, beca de San Ramón, se indicó que se encontraba ausente por haber sido nombrado para el Congreso de Guanajuato, lo cual también nos indica que como pasante tenía una categoría muy aparte de los alumnos "regulares".

25 *Escolapios*, de acuerdo con el *Diccionario la lengua española*, indica pertenecientes a la orden de Escuelas Pías, o bien que reciben enseñanza en esas escuelas, <<http://dle.rae.es/?id=GGjVTzR>>, consultado el 31 de enero, 2017. De acuerdo con Mariano Peset, esta orden tuvo mucho auge en España en el siglo XVIII, "sustrayendo" estudiantes a las universidades en la península. Véase M. Peset, M. F. Mancebo y M. F. Peset, "Aproximación a la matrícula...", p. 224. A México la orden no llegó hasta 1913; sin embargo, a fines del siglo XVIII se incentivó la fundación de escuelas pías, tanto bajo el financiamiento de algunas órdenes, o de la Iglesia, como también del ayuntamiento. Los escolapios eran don Antonio Guzmán (beca de merced) y don José Bustamante (semipensionista).

Del total de estudiantes listados, podemos conocer que se otorgaban los siguientes tipos de becas: de merced, que eran proveídas por el gobierno; becas de gracia, que pagaban la estancia y la comida únicamente; de capilla, concedida a quien se hiciera cargo de ese espacio; y las de San Ramón, éstas obligadas desde la cesión de los bienes del colegio mercedario a San Juan de Letrán, y que se proveían por el obispo de Michoacán a jóvenes de aquella diócesis y también a estudiantes cubanos: todos tendrían que dedicarse a la jurisprudencia. Las becas, pues, eran concedidas de acuerdo con las especificaciones que hubieran dejado los donantes. Bien podían solicitarse a las autoridades responsables de la educación, o del colegio, o éstas proponían a algún aspirante.

El número de becas otorgadas en 1833 sumaba un total de 15, de acuerdo con las listas de alumnos del informe; sin embargo, existe una discrepancia entre las que resultan de dichos listados y las que el rector reportó que se habían dado, que resultaban menos.²⁶ Preferimos reconocer el número de las primeras, dadas con nombre y tipo de beca.

En el caso de los estudiantes pensionistas y semipensionistas, categorías de estudiantes que correspondían al mayor número de la población estudiantil de un colegio, y cuyas colegiaturas producían un grueso significativo de los ingresos de este tipo de instituciones, éstos pagaban una cantidad anual, cuyo monto era generalmente dividido en tercios o mensualidades. La cantidad cobrada varió poco de año en año. En 1833, los pensionistas de San Juan de Letrán pagaban 12 pesos 4 reales mensualmente, que hacían al año alrededor de 150; en cuanto a los semipensionistas, pagaban cinco, es decir, 60 pesos anuales.²⁷ Los 32 estudiantes de estas dos categorías que entonces asistían al colegio, comparados con la de becados, que eran 15, permiten observar una diferencia de más del 100 por ciento (cuadro 2).

26 En este caso el rector señaló que las becas otorgadas habían sido cinco de San Ramón; dos becas de gracia y dos de merced. Es decir, el total era de nueve becas.

27 "Sobre la Visita de San Juan de Letrán (1833)", AGN, RJIP, vol. 25, exp. 4, f. 41v.

CUADRO 2

Tipo y número de becas o estudiantes

Becas de merced	8
Becas de gracia	4
Becas de capilla	1
Becas de San Ramón	6
Pensionistas	9
Semipensionistas	32
Total	60

Fuente: "Sobre la visita de San Juan de Letrán", AGN, RJIP, vol. 25, exp. 4, ff. 48-48v, 49.

En otro sentido, puede señalarse que la suma total de estudiantes, 60, puede considerarse pequeña; sin embargo, hay que decir que San Juan de Letrán era sólo uno de los colegios de la ciudad de México. Sí hay que enfatizar que el mayor número de sus alumnos correspondía a aquellos matriculados en Gramática Latina y en Filosofía. Tal situación no era distinta a lo que ocurría en la mayoría de los colegios de la ciudad de México o de los estados, pues pocos eran los jóvenes que pasaban a los estudios mayores o profesionales, generalmente por cuestiones económicas que excluían a quienes no podían pagar o que no alcanzaban una beca.

Con la aplicación de la reforma de 1833, hacia octubre de ese año, el Colegio de San Juan de Letrán se transformó por algunos meses en el Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas, cuya breve historia ha comenzado a ser analizada por Cristian Rosas.²⁸ Lo que nos interesa destacar aquí, y para eso ocuparemos datos trabajados por el mencionado autor, es la población que logró tener dicho establecimiento.²⁹

Importa conocer el programa de estudios propuesto para dicho establecimiento en la referida reforma, para avanzar hacia el análisis de su población, y si la formación que se planeó afectó al número de los que asistían. Las cátedras que se abrirían, de acuerdo con la legislación expedida para los establecimientos, serían las siguientes:

28 C. Rosas, "El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la ciudad de México, ¿Avance hacia la laicización educativa? (1833-1834)", en A. Arredondo (coord.), *Génesis de la educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*, 2019, pp. 71-104.

29 Vale decir que tuvo en la dirección a uno de los connotados clérigos liberales de la época, arriba anotado, el doctor José de Jesús Huerta.

una de idioma mexicano (náhuatl); una de otomí; una de Historia Sagrada del Antiguo y Nuevo Testamento; una de Fundamentos Teológicos de la Religión; una de Exposición de la Biblia; una de Concilios, Padres y Escritores Eclesiásticos; una de Teología Práctica o Moral Cristiana.³⁰

Es decir, se trataba de un programa de estudios orientado completamente a la formación teológica, evidentemente con la finalidad de crear un clero nacional, como lo había manifestado en algún momento José María Luis Mora y estaba en el discurso de varios políticos y letrados de la época.

El nuevo establecimiento, con sede en el antiguo edificio de San Juan de Letrán, abrió en diciembre de 1833; sin embargo, pese a que la lista de profesores designados hace evidente que todo se preparó para que se realizara casi tal cual se había proyectado en el reglamento, a la larga no lo hizo con las cátedras planeadas, sino que, como lo indica la lista de alumnos, fue una combinación de lo que había sido hasta entonces el programa de estudios del colegio y algunas materias nuevas (cuadro 3).

CUADRO 3

Número de estudiantes en las cátedras en 1833

Pasantes	7
Bachilleres	8
Éticos (Filosofía)	2
Matemáticas (Filosofía)	6
Mayoristas y medianos (gramática latina)	9
Menoristas y minoristas (gramática latina)	12
Total	44

Fuente: C. M. Rosas, "El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la ciudad de México...", pp. 23-24.

El total de estudiantes, contando tres escolapios³¹ —categoría que pudiera referirse a dos miembros de esa orden que enseñaban primeras letras, o que las tomaban con la orden así llamada—, era de 47. Ya sin éstos era de 44, es decir, comparando con los 60 que asistían a San Juan de Letrán meses atrás, la población estudiantil

30 C. M. Rosas, "El Establecimiento...".

31 Los escolapios eran don Manuel Guzmán (beca nacional), don José María Morales (pensionista) y don Celso Moreno (semipensionista). Véase C. M. Rosas "El establecimiento...".

se había reducido en casi 25 por ciento. Esa disminución pudo tener varias razones, entre otras, el temor que el clero debió infundir entre la población argumentando sobre esa reforma calificada de liberal, que incubaría en los padres la idea de que no convenía enviar a sus hijos, orillándolos en cambio a retirarlos del establecimiento. También pudo ser que los progenitores pensarán que las nuevas cátedras no darían la formación que esperaban para sus hijos. Esto es algo que todavía debe investigarse con profundidad.

Las categorías que se usaban para nombrar a los estudiantes, según fueran becados, pensionistas o semipensionistas, variaron mínimamente, como se observa en el cuadro 4.

CUADRO 4

Tipo y número de becas o estudiantes con variaciones

Beca Nacional	7
Agraciados	6
Ramonenses	5
Pensionistas	10
Semipensionistas	16
Escolapios	3
Total	47

Fuente: C. M. Rosas, "El Establecimiento...", pp. 23-24.

Como puede notarse, había prácticamente el mismo tipo de becas, salvo por la denominación que entonces se decidió aplicarles: las de merced como nacionales; en lugar de becas de gracia, se les llamaba agraciados, y los que recibían las de San Ramón quedaban designados como ramonenses. El total otorgado fue de 18.

En cuanto a los pensionistas y semi, su número siguió siendo el más elevado, un total de 26. El costo de su colegiatura seguía siendo el mismo, es decir, 150 pesos anuales los primeros y los segundos, 60, que se pagarían por tercios adelantados. Además, la mayoría de alumnos, nuevamente, correspondía a aquellos que acudían a los estudios de Gramática Latina y Filosofía.

En el cuadro 4 encontramos nuevamente las categorías de pasantes y escolapios y además la de bachilleres, pero queda por identificar con seguridad a qué se referían. Lo que sí es un hecho, con esta serie de evidencias —relacionadas con las cátedras y los estudiantes—, es que no pudo concretarse la idea de un Establecimiento de

Ciencias Eclesiásticas como lo habían ideado en su plan de reforma los liberales. Y si bien fue una institución educativa que apenas funcionó durante 10 meses (lo que hace inútil hacer comparaciones), sin embargo, sí vale decir que, en términos de la población estudiantil, desde los aspectos que venimos analizando, no ocurrieron cambios.

LOS AVATARES EN 1845

En 1845 tres jóvenes estudiantes del entonces llamado Nacional Colegio de San Juan de Letrán dirigieron una carta al presidente porque, pese a ser becas nacionales, se les había impedido el ingreso al establecimiento. El rector les dijo que, dado que el gobierno no había proporcionado al establecimiento lo convenido para sus gastos, le era imposible recibirlos, pues desde julio de 1844 no tenían para cubrir los gastos de manutención de los becarios ni tampoco el pago a profesores. Las autoridades pusieron remedio al asunto, al menos dando dinero para esa urgencia; sin embargo, faltaba lo del pago de profesores y otros gastos.³² Esta situación propició que el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Mariano Riva Palacio, ordenara una visita al mencionado colegio para conocer qué pasaba, en qué condiciones se encontraba y qué se podía hacer. Los elegidos para la comisión fueron el licenciado Mariano Otero, el señor don Simón de la Garza y el profesor de medicina don Joaquín Villa.³³

El informe presentado al final del ejercicio de inspección nos permite acercarnos no sólo a la situación de deterioro que una vez más sufría este colegio, y seguramente los otros de la capital del país,³⁴ sino también a la población estudiantil que, pese a esos momentos de crisis, asistía a él en sus diversas categorías.

32 "Sobre visita a San Juan de Letrán (1845)", AGN, RJIP, vol. 26, exp. 36, febrero 7 de 1845, ff. 227-227v.

33 *Ibid.*, f. 227.

34 De hecho, durante 1845 se dieron a conocer por Mariano Riva Palacio, tanto en la memoria del ministerio que lideraba como en el periódico *El Siglo XIX*, dos documentos sobre la situación de la instrucción pública en la república. Véase "Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1845, presentada a las Cámaras del Congreso General por el Secretario del

En relación con esa población, el informe ofrece datos sumamente valiosos sobre los que estaban matriculados en 1845, es decir, a dos años de haberse dado a conocer el plan de la reforma proyectada por Manuel Baranda en 1843.³⁵ Enseguida analizaremos esos datos, que como en los casos anteriores, nos permitirán conocer también a qué cátedras estaban adscritos —por lo tanto, el nivel que cursaban— y la categoría que como estudiantes tenían, esto es, si tenían beca o si eran pensionistas o semipensionistas.

Ramo”, México, Ignacio Cumplido (10 de sus 59 páginas corresponden a instrucción pública), y “Memoria de la Comisión Permanente a la Junta General de Instrucción Pública”, en *El siglo XIX*, México, agosto 28-31 de 1845, ambos en R. Ríos y C. M. Rosas (eds.), *La reforma educativa de Manuel Baranda: documentos para su estudio (1842-1846)*, 2011, pp. 105-113 y 115-136.

- 35 En agosto de 1843, durante la vigencia de un régimen centralista, el de las Bases Orgánicas, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel Baranda, echó a andar otra reforma educativa. La intención era que se aplicara en todo el territorio nacional, y que homogeneizara y jerarquizara los estudios de la después llamada enseñanza secundaria y/o preparatoria y profesional. Los colegios e institutos fueron todos llamados colegios nacionales y tendrían un desarrollo acorde con las condiciones de cada lugar donde se establecieron. Se crearía un fondo de instrucción pública que tomaría de las herencias transversales el 6 por ciento para integrarlos, y se introdujo un buen número de cátedras nuevas, “modernas”. La historia de la aplicación y resultados de la reforma, cuyas líneas principales estuvieron vigentes al parecer hasta 1853 en la ciudad de México, puesto que fue devuelto a los estados su derecho a legislar en materia educativa en octubre de 1846 con el fin del centralismo, está todavía pendiente, aunque existe alguna historiografía general que, sin embargo, no va al fondo, sobre todo por las dificultades que entraña una investigación de envergadura “nacional” para conocerla totalmente. Se ha estudiado ya parcialmente en términos de legislación, en el Colegio de San Ildefonso, el cambio que lograron en los grados académicos y lo que de ella pueden decir las dispensas de cursos de jurisprudencia, así como la publicación de documentos. Véase la siguiente bibliografía: R. Ríos y C. M. Rosas (eds.), *La reforma educativa...: “Decreto del gobierno: Libertad de los estados para que arreglen su instrucción pública (23 de octubre de 1846)”*, en E. Meneses (coord.), *Tendencias educativas oficiales en México, 1811-1911*, vol. 1, 1983, p. 874; M. R. Soto, *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*, 1997. También A. Staples, *La educación de Iturbide a Juárez*, 2005; M. Hidalgo, “La reforma de 1843 y los reglamentos del Nacional Colegio de San Ildefonso”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2013, pp. 56-73; A. Pavón, Y. Blasco y L-E Aragón, “Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos”, *Revista Universitaria de Educación Superior*, 2013, pp. 61-81; R. Ríos, “Dispensas de cursos de jurisprudencia. La reforma educativa de Baranda y sus repercusiones sociales (1842-1846)”, en M. Hidalgo y R. Ríos (coords.), *Poderes y educación superior en el mundo hispánico. Siglos xv al xx*, 2016, pp. 185-220.

CUADRO 5

Número de estudiantes en las cátedras en 1845

3.ª y 4.ª de Jurisprudencia (derecho canónico)	2 (internos) 4 (externos) = 6
1.º y 2.º de Jurisprudencia (derecho natural, de gentes y público)	3 (internos) 5 (externos) = 8
3.º año de Filosofía (geografía, cronología y economía política)	4 (internos) 4 (externos) = 8
2.º año de Filosofía (matemáticas y física)	8 (internos) 5 (externos) = 13
1.º año de Filosofía (lógica, metafísica y moral)	8 (internos) 9 (externos) = 17
2.º año de Gramática Latina	2 (internos) 7 (externos) = 9
1.º año de Gramática Latina	6 (internos) 23 (externos) = 29
Total	33 int. + 57 ext. = 90
Academia de Humanidades	22

Fuente: "Sobre la visita de San Juan de Letrán (1845)", AGN, RJIP, vol. 26, exp. 36, ff. 264-266v.

A partir del análisis del cuadro 5 sabemos, en primer lugar, que el total de estudiantes era en ese momento de 90, número que, por cierto, no coincide con el ofrecido por los autores del resumen, como se verá con detalle abajo; en segundo, que la designación de los estudiantes presenta algunas variantes, pues se les denomina sólo como internos —los becados, así como los pensionistas y semipensionistas— y externos.

Cabe notar que en el cuadro no se mencionan las becas, porque no aparecen en los listados; no obstante, tanto por la queja enviada por los jóvenes mencionados al principio de este apartado, como por el documento de la visita, se conoce que debían existir 12 becas nacionales, en lo que se habían convertido, ya lo dijimos, las antes llamadas de merced y que sufrían la falta de dotación por la carencia de financiamiento gubernamental; por lo tanto, sólo se daban 11; seguían las ocho de San Ramón y aparece una no mencionada hasta entonces, de la sacristía. El total de becas otorgadas, de haberlo sido, era de 20.

Se menciona, además, que había cuatro pensionistas y seis semipensionistas, más 52 externos. Es decir, vemos aparecer aquí con claridad la categoría de externos, cuyo número era bastante elevado y sobre el que no se indica cuánto pagaban. En total sumaban, estas tres categorías, 62 alumnos. Cabe notar que ya no se menciona a los escolapios.

La suma total de jóvenes reportados por los comisionados es de 82, contando las becas, dadas o suprimidas. La cifra no coincide con los resultados del cuadro de arriba, en el que suman 90; dado que en los listados presentados como anexo y con base en los cuales se armó dicho cuadro, aparece cada estudiante con su nombre, optamos por aceptar esta segunda cifra.

Había también una Academia de Humanidades a la que asistían 22 estudiantes, no considerados en el total ya mencionado. Estas academias estaban dedicadas a proporcionar un espacio de práctica en las habilidades que necesitaban desarrollar los jóvenes, como podía ser la oratoria, el aprendizaje de historia, la práctica de la jurisprudencia, entre otras. Comenzaron a instalarse en los colegios e institutos en el siglo XIX.

En cuanto al tercer aspecto que podemos seguir, como parte de la dinámica de la población estudiantil de San Juan de Letrán, volvemos a observar que el mayor porcentaje de población continuaba concentrándose en los estudios de Gramática Latina y Filosofía (76 en total), lo cual, a estas alturas, no debe parecernos raro y se mantenía como tendencia en otros lugares, como en el Instituto de Zacatecas.³⁶ Los que alcanzaban a llegar a los estudios de Jurisprudencia eran pocos, en este caso, apenas 14.

En términos de la dinámica de crecimiento de esa población, es notorio el aumento de la población total, comparada con aquella que había en San Juan de Letrán antes y durante la reforma de 1833, pues aquí, quitando del cuadro a los asistentes a la academia, se observa un aumento de 30 estudiantes. Pese a esto, quienes elaboraron el informe de la visita, entre ellos Mariano Otero, señalaron que el estado de ruina material del colegio era un motivo que alejaba a

36 R. Ríos, *La educación...*, especialmente pp. 149-176.

los posibles pensionistas, hecho comprobado por su escaso número, que, como vimos, apenas llegaba a cuatro, más seis semipensionistas.³⁷ Y ya vimos que las becas nacionales, incluso ya asignadas, tendían a no continuarse debido a los problemas económicos del mismo país, ya de por sí graves, pero que aumentarían por la invasión del ejército estadounidense y la guerra que le siguió.

El Colegio de San Juan de Letrán seguramente resintió los efectos de esa guerra; no obstante, no sabemos todavía cuáles fueron los daños ni si se mantuvo abierto, si recibió financiamiento y, sobre todo, cuántos padres decidieron mantener a sus hijos en él, dadas las condiciones de la capital.

Como corolario de esos años de guerra, sólo sabemos que en 1848, el año en que dejaron los estadounidenses la capital, fue nombrado rector del colegio el licenciado José María Lacunza,³⁸ antiguo alumno de San Juan y entonces ya profesor. A él tocaría en los años siguientes atender los problemas de la población estudiantil de nuestro colegio.

EL AUGE DEL ESTUDIANTADO EN 1854

La situación del colegio en los años iniciales de la década de los cincuenta y por tanto de sus estudiantes, no es fácil de analizar, porque se trata de una historia que todavía no ha sido escrita. No obstante, hagamos el intento en relación con la problemática que venimos siguiendo.

En 1852 el gobierno ordenó otra visita de inspección al colegio, y asignó tal encargo al licenciado Justo Sierra O'Reilly. El informe presentado por éste, a diferencia de los que nos sirvieron para años precedentes, no resulta completo, pues sólo reportó la respuesta a lo que tuvo que ser un cuestionario y, para colmo, Sierra anotó lacóni-

37 "Sobre la visita de San Juan de Letrán (1845)", AGN, RJIP, vol. 26, exp. 36, 1845, f. 243.

38 R. Ríos, "La reconfiguración del orden...", pp. 13-15.

camente lo que se le comunicó.³⁹ No obstante, nos interesa rescatar un juicio hecho por el comisionado, en el que indica que el plan de estudios del colegio “demanda una reforma radical sino de quienes [quieren] que la juventud que actualmente se forma en ellos gane en su instrucción más superficie que pretenda dar”.⁴⁰ Además, se deja ver que el financiamiento por parte del gobierno seguía siendo precario, y que los ingresos por pago de pensiones continuaban siendo los que hacían fuerte al colegio. En suma, la situación del colegio en el inicio de los cincuentas era precaria.

Otro documento, éste de 1854, que antecede por algunos meses a la reforma propuesta por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Teodosio Lares,⁴¹ nos permite acercarnos a la población estudiantil de San Juan de Letrán en 1854. Se trata de un documento sobre los empleados y los estudiantes del colegio, que se entregó al ministro en febrero de 1854,⁴² mientras que el plan de reforma lo dio a conocer en diciembre 19 de dicho año.⁴³

39 “Comisión al Sr. Diputado D. Justo Sierra para que haga una visita al Colegio de San Juan de Letrán”, 1852, AGN, RJIP, vol. 66, fs. 115-136.

40 *Ibid.*, f. 118.

41 En uno de los regímenes políticos más controvertidos del siglo XIX, como fue el de la dictadura de Santa Anna que se inició en 1853, se impulsó una nueva reforma educativa. Igual que 10 años antes, ésta tenía pretensiones de ser nacional, por el carácter centralista del régimen político, y volver atrás en algunas de las líneas anteriores, sobre todo por las alianzas que se habían conjugado para hacer posible la instalación en el poder del entonces presidente. Lares era un hombre experimentado en cuestiones educativas, y estaba avalado por su paso por la dirección del Instituto Literario de Zacatecas, donde permaneció durante 10 años, aproximadamente. Allí tuvo oportunidad de introducir cambios trascendentales en el tipo de estudios a que se dedicaban instituciones como la que dejaron a su cargo. En 1853, nombrado ministro de Justicia e Instrucción Pública, le tocó llevar adelante un papel de equilibrio del poder con Santa Anna, dada la muerte inesperada de Lucas Alamán y de José María Tornel y Mendivil, quienes habían hecho contrapeso al dictador para evitar sus excesos. Véase R. Ríos, *La educación...*, especialmente caps. 1 y 3, también, J. L. Acevedo, *Justicia e instrucción pública a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)*, 2016, y C. Vázquez, *Santa Anna y la encrucijada del Estado. La dictadura (1853-1855)*, 1986.

42 “Noticias de los Empleados y alumnos del Colegio de San Juan de Letrán”, AGN, RJIP, vol. 66, 1854, fs. 411-416.

43 “Plan general de estudios de 1854”, en M. Dublán y J. M. Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones expedidas desde la independencia de la República, 1876-1912*, vol. 7, 1812.

En el cuadro 6 se anotan los aspectos más relevantes relacionados con los estudiantes.

Varias sorpresas nos reserva el análisis del cuadro 6. En principio, la matrícula de San Juan de Letrán presentada al inicio de dicho año, comparada con la de los años ya revisados, es por mucho la más grande, pues alcanzó 195 estudiantes, más los que se denominaban *de escuela* (nuevamente ya no aparecen los escolapios de antes). De éstos, 25 corresponden a Jurisprudencia, nueve a... ¡Medicina!; 101 cursaban Filosofía en los tres años y 45, Gramática Latina en sus dos niveles. Además de 10 en lo que llamaban Extraordinaria de Gramática, más cinco pasantes, seguramente de Jurisprudencia. Es decir, sigue la pauta de concentrar a la mayoría de los jóvenes en los estudios que actualmente consideramos “educación media”, esto es la Gramática Latina y la Filosofía, y los menos en los profesionales.

CUADRO 6

Número de estudiantes en las cátedras en 1854

Pasantes	5
Medicina	9
Juristas 4.º año	8
Juristas 3.º año	3
Juristas 2.º Año	7
Juristas 1.º año	7
Filósofos de 3.º año	28
Filósofos de 2.º año	39
Filósofos de 1.º año	34
Gramáticos de 2.º año	7
Gramáticos de 1.º año	38
Gramáticos de Extraordinaria	10
Total=	195

“Noticias de los Empleados y alumnos del Colegio de San Juan de Letrán”, AGN, RJJP,, vol. 66, ff. 411-416, y vol. 26, exp. 36, f. 243v.

En cuanto a las categorías como estudiantes, algo que vamos a observar en el cuadro 7 es que en esta reforma se mantienen algunas de las becas que de por sí otorgaba el colegio, como son las de San Ramón y las nacionales, aunque ya no se menciona una como la de la capilla o sacristía, que existió nueve años atrás. El total de becas, tanto nacionales como de San Ramón, era de 15.

CUADRO 7

Tipo y número de becas o estudiantes en 1854

Beca nacional	9
Beca de San Ramón	6
Pensionistas	58
Semipensionistas	6
Externos	114
Depositados (¿?)	2
Total=	195

Fuente: "Noticias de los Empleados...", vol. 66, ff. 411-416.

En cuanto a la categoría de quienes pagaban por sus estudios, entre 150 o 160 pesos anuales, encontramos tanto pensionistas (58) como semipensionistas (seis, que debían pagar la mitad o un poco menos), así como externos (114) —seguramente pagaban pero todavía no sabemos cuánto—. La suma de todos estos da 178, que contrasta con apenas 15 becas. Y se agrega otra categoría, la de depositados (dos), que no tenemos claro quiénes eran y qué calidad tenían en el colegio.

En general, es notable el aumento de la población estudiantil en este año, no los motivos de ello. Si reflexionamos sobre lo que queda claro, que es el indudable aumento de la matrícula, sobre todo de la que paga, y si pensamos que de estos ingresos obtenía buena parte de su financiamiento, cabría sugerir que las condiciones materiales que ofrecía para ese alumnado habían mejorado, y que más padres de familia estaban dispuestos a pagar por la formación de sus hijos en este colegio.

CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre la población estudiantil de San Juan de Letrán en tres distintos años nos ha permitido probar que los temores de su rector en 1826 no se hicieron realidad, pues el contingente estudiantil tendió a aumentar de manera paulatina, superando, para la mitad del siglo, quizá por mucho, las expectativas que se tuvieran sobre este rubro. La mayor parte de estudiantes, como solía ocurrir en establecimientos de su tipo, correspondía a los externos, ya sea en su calidad de pensionistas o semipensionistas y externos. La importan-

cia de su número radicaba en los ingresos que por pago de matrícula entraban a la institución y apoyaban su financiamiento. En el caso de las becas otorgadas, cuyo número total era poco, se mantenían las que podemos considerar tradicionales, es decir, las de merced, que se comenzaron a llamar nacionales a partir de 1833; las de gracia; las de San Ramón y, eventualmente, la llamada de capilla o de sacristía.

Otro de los aspectos de la dinámica estudiantil de San Juan de Letrán tuvo que ver con la asistencia de los estudiantes a los distintos niveles educativos. Se comprobó que la mayor parte de jóvenes que accedía a los estudios del colegio lo hacía en Gramática Latina y Filosofía (segunda enseñanza o estudios “medios” en nuestra época), y que los que alcanzaban los estudios profesionales, en este caso de Jurisprudencia o Medicina, eran los menos.

Sin duda, a los números presentados sobre la población estudiantil de este colegio, haría falta la comparación con los de otras poblaciones estudiantiles de los otros colegios, a fin de tener una idea más acabada de su importancia dentro del conjunto de instituciones educativas de la ciudad de México, y quizá del resto del país. Sabemos que, por ejemplo, el Colegio de San Ildefonso era el que más estudiantes atraía para la época, al igual que el Seminario Conciliar, que también “jalaba” a muchos de los aspirantes a ese tipo de estudios en la capital. De hecho, un cuadro presentado por el ministerio a cargo de la educación a inicios de 1843 ofrece cifras impresionantes sobre la asistencia a los colegios de la capital, pero también de los de provincia, con los que habría que hacer comparaciones, así como con los de la propia población de la ciudad de México y del país.⁴⁴

Asimismo, valdría una última reflexión sobre el carácter que paso a paso adquirirían estas instituciones, pues el nuevo régimen y

44 En el cuadro mencionado se anota para la capital lo siguiente: San Ildefonso 195, San Gregorio 279, Minería 70, Escuela de Medicina 136 y Seminario Conciliar ¡420! Algo notable en dicho cuadro es el predominio de los alumnos llamados externos en todos los colegios e institutos del país reportados para ese año. Véase “Estado que manifiestan los Colegios y Establecimientos de instrucción secundaria que hay en cada Departamento y el número de alumnos que han cursado en ellos en el último año escolar (1843)”, AGN, RJIP, vol. 44, exp. 105, ff. 396-396v, reproducido en R. Ríos y C. M. Rosas (eds.), *La reforma educativa...*, pp. 305-307.

la situación independiente promovían la educación pública, aún no gratuita pero sí con el interés de abrirla a más sectores de la población. Sin embargo, las evidencias presentadas sobre la población de San Juan de Letrán revelan que esos propósitos aún quedaban muy lejos de cumplirse, y en el caso de los niveles de enseñanza ofrecidos por este tipo de instituciones pasaría un siglo y algo más para hacerlo posible.

REFERENCIAS

- Acevedo Hurtado José Luis, *Justicia e instrucción pública a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)*, Zacatecas, Taberna Libraria, 2016.
- Alcántara Bojorge, Dante Alberto, “Los bachilleres en Teología de la Universidad colonial (1553-1738). Un acercamiento cuantitativo”, en Enrique González, Mónica Hidalgo y Adriana Álvarez (coords.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la Universidad y la sociedad en el México virreinal*, México, UNAM, 2009, pp. 55-85.
- Álvarez Sánchez, Adriana, “La población de bachilleres en artes de la universidad mexicana (1701-1738)”, en Enrique González, Mónica Hidalgo y Adriana Álvarez (coords.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la Universidad y la sociedad en el México virreinal*, México, UNAM, 2009, pp. 23-53.
- Becerril, Elizabeth, “La universidad de México. Su población estudiantil y sus graduados mayores, 1810-1865”, tesis de maestría en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2011.
- Castañeda Delgado, Paulino, “El Colegio de San Juan de Letrán de México (apuntes para su historia)”, *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 37, 1980, pp. 69-126.
- Costeloe, Michael, *La primera república federal de México (1824-1836). Un estudio de los partidos políticos en el México independiente*, México, FCE, 1975.
- “Decreto del gobierno: Libertad de los estados para que arreglen su instrucción pública (23 de octubre de 1846)”, en Ernesto Meneses Morales (coord.), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-*

1911. *La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, 5 vols., vol. 1, con la colaboración de Liliana Bedoy Lazo, Dorothy Huacuja Reynolds, Frederika Moreno Stein y Virginia Olaeta Elizalde, México, Porrúa, 1983.
- Diccionario Universal de Historia y Geografía*, 10 tomos, México, Librería de Andrade, 1853.
- Dublán, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones expedidas desde la independencia de la República*, 32 vols., México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano hijos, 1876-1912, vol. 7, 1812.
- Gómez Canedo, Lino, *La educación de los marginados durante la época colonial: escuelas y colegios para indios y mestizos en la Nueva España*, México, Porrúa, 1982.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, “Los primeros siglos de la Nueva España”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la ciudad de México*, México, El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012, pp. 49-115.
- González, Enrique, Mónica Hidalgo y Adriana Álvarez (coords.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la Universidad y la sociedad en el México virreinal*, México, UNAM, 2009.
- Greenleaf, Richard E., “San Juan de Letrán: colonial México’s Royal College for mestizos”, en Edward Wyllys Andrews (ed.), *Researchs and reflections in archeology and history. Essays in honor of Doris Stone*, Tulane, Middle American Research Institute, 1986, pp. 113-148.
- Herrejón, Carlos, *Del Sermón al discurso cívico. México, 1760-1834*, México, El Colegio de Michoacán/El Colegio de México, 2003.
- Hidalgo Pego, Mónica, “La reforma de 1843 y los reglamentos del Nacional Colegio de San Ildefonso”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 10, vol. 4, 2013, pp. 56-73, <file:///Users/trioszuniga/Downloads/108-235-1-PB%20(1).pdf>, consultado el 15 de mayo, 2016.
- Hidalgo, Mónica, *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*, México, UNAM, 2010.
- Iturralde, José María, *Relación de méritos del clérigo presbítero José María Iturralde*, 1807, Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, MS ms.37, 6 pp.

- Lempérière, Annick, “La formación de las élites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca”, *Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 30, 1994, pp. 57-94.
- León Alanís, Ricardo, “San Ramón Nonato: puente entre el Colegio de San Nicolás Obispo de Michoacán y la Real Universidad de México”, en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, 2 vols., México, UNAM, vol. 2, pp. 97-110.
- Luque Alcaide, Elisa, *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, 1970.
- Marrugat y Boldú, Francisco Antonio, “Manifiesto acerca del Plan de Gobierno y Estudios del Real y Más Antiguo Colegio de San Juan de Letrán de México, que publica el Dr. D. Francisco Antonio Marrugat y Boldú, Capellán Real y rector por su magestad (Q.D.G) de dicho colegio, Catedrático substituto de Prima de Sagrada Teología de la Real y Pontificia Universidad”, en suplemento a la *Gazeta de México*, 21 de septiembre, 1790 (24 pp.).
- Olaechea Labayen, Juan Bautista “El Colegio de San Juan de Letrán en México”, en *Anuario de Estudios Americanos*, t. XXIX, 1972, pp. 585-596.
- Osores, Félix, *Historia de todos los colegios de la ciudad de México desde la conquista hasta 1780*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.
- Pavón Romero, Armando, “La población de la facultad menor: estudiantes y graduados en el siglo XVI”, en Enrique González González (coord.), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, UNAM/El Colegio de Michoacán, 2008, pp. 83-118.
- Pavón Romero, Armando, “La población universitaria”, en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2001, pp. 58-62.
- Pavón Romero, Armando, Yolanda Blasco Gil y Luis-Enrique Aragón Mijangos, “Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos”, *Revista Universitaria de Educación Superior*, núm. 11, vol. IV, 2013, pp. 61-81.

- Peset, Mariano, María Fernanda Mancebo y María Fernanda Peset, “Aproximación a la matrícula de México durante el siglo XVIII”, en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, UNAM, 2000.
- Ríos Zúñiga, Rosalina, “El Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México. Del modelo corporativo al sistema escolarizado (1770-1826)”, en Rafael Castañeda (coord.), *La educación pública en la transición al México independiente. Escuelas de primeras letras y colegios*, México, UNAM, en prensa.
- Ríos Zúñiga, Rosalina, “La reconfiguración del orden letrado: del rector eclesiástico al rector seglar. El Colegio de San Juan de Letrán (1816-1852)”, en Adelina Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*, México, Bonilla Artigas/Universidad Autónoma de Morelos, 2019, pp. 43-70.
- Ríos Zúñiga, Rosalina, “Dispensas de cursos de jurisprudencia. La reforma educativa de Baranda y sus repercusiones sociales (1842-1846)”, en Mónica Hidalgo y Rosalina Ríos (coords.), *Poderes y educación superior en el mundo hispánico. Siglos xv al xx*, México, UNAM, 2016, pp. 185-220.
- Ríos Zúñiga, Rosalina, *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, México, UNAM/Ayuntamiento de Zacatecas, 2002.
- Ríos Zúñiga, Rosalina y Cristian Miguel Rosas Íñiguez (eds.), *La reforma educativa de Manuel Baranda: documentos para su estudio (1842-1846)*, México, UNAM, 2011.
- Rosas Íñiguez, Cristian, “El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la ciudad de México. ¿Avance hacia la laicización educativa? (1833-1834)”, en Adelina Arredondo (coord.), *Génesis de la educación laica en México estudios en torno a sus orígenes*, México, Bonilla Artigas/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2019, pp. 71-104.
- Rosas Íñiguez, Cristian Miguel, “La educación de médicos e ingenieros en la reforma educativa de la ciudad de México, 1833-1834”, tesis de maestría en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2015.

- Schmidt Díaz de León, Ileana, *El Colegio Seminario de indios de San Gregorio y el desarrollo de la indianidad en el centro de México, 1586-1856*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato/Plaza y Valdés, 2012.
- Soto Lescale, María del Rosario, *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*, México, UPN, 1997.
- Staples, Anne, *La educación de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.
- Tanck, Doroty, “La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la ciudad de México*, México, El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012, pp. 117-174.
- Vázquez Mantecón, Carmen, *Santa Anna y la encrucijada del Estado. La dictadura (1853-1855)*, México, FCE, 1986.

SEGUNDA PARTE

INTERACCIONES

NOTAS ACERCA DE LA NOCIÓN DE INTERACCIONES COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD

Susana García Salord

UNAM

En estas notas me interesa problematizar la noción de *interacciones* como herramienta analítica para pensar la universidad, propuesta por el grupo de colegas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, que organizó el Congreso Internacional Interacciones: las Universidades del Pasado y el Presente en Iberoamérica. Se plantea que dicha noción contribuiría a trascender las visiones locales y autorreferidas que tradicionalmente han permeado los análisis historiográficos y sociales, y que, para el caso de la universidad contemporánea, la noción de interacciones resulta particularmente útil en la búsqueda de reconocer y ponderar las complejas y crecientes influencias, redes y vínculos que se expresan, entre otros ámbitos, en la movilidad de maestros, de alumnos, de textos y, por supuesto, de ideas.

Desarrollaré esta reflexión problematizando, desde tres entradas distintas, los posibles usos del concepto de interacciones para indagar los vínculos múltiples y de naturaleza muy diversa, inherentes al carácter intrínsecamente relacional de la universidad como espacio social, que objetiva o encarna un proyecto educativo, científico y cultural.

EL CARÁCTER INTRÍNSECAMENTE RELACIONAL DE LA UNIVERSIDAD

Gran parte de la condición de existencia del mundo contemporáneo está construida —y se reconstruye en forma permanente y acelera-

da— sobre la emergencia de nuevas estructuras de participación, que operan en un nuevo espacio de relaciones sociales llamado ciberespacio; dicho espacio se organiza, se practica, se visualiza y se nombra como red de redes; noción y realidad fundada explícitamente en la interacción, y cuya finalidad —también explícita— es propiciar la interacción y el intercambio. En esta dinámica, la interacción como práctica social dejó de ser sólo esa realidad invisible e innombrada que el científico debía describir y explicar, identificando formas, tipos y contenidos de los vínculos que articulan las relaciones sociales y dotándose de dispositivos de visualización adecuados; y pasó a ser parte del código del sentido común, del discurso mediático, político, económico, etcétera. No es casual entonces que, en el ánimo de estudiar las nuevas realidades, presenciemos un resurgimiento del interés por la noción de interacciones; por enfoques que permitan dar cuenta del individuo como actor social; y presenciemos también la recuperación de autores como George Simmel, por ejemplo.

En esta perspectiva, me interesa dejar anotadas tres cuestiones para la reflexión.

1. Un primer punto es que para utilizar la noción de interacciones como una herramienta analítica fecunda, sería necesario precisar qué entendemos por interacción, no sólo para tomar distancia de la noción del sentido común, sino porque si bien es cierto que la noción de interacciones es uno de los conceptos base de las ciencias sociales, es cierto también que su definición varía según el campo disciplinario de que se trate (la comunicación, la psicología social o cognitiva, la sociología o la antropología, las ciencias sociales computacionales, o la estadística, entre otros); y más aún, dentro de cada disciplina, la noción de interacción depende también del enfoque particular en el cual adscribamos nuestro trabajo. No indagaremos lo mismo si partimos de una noción genérica de interacción como la “acción recíproca entre” y que afecta a los involucrados, que si la entendemos en el registro de las llamadas sociologías de la vida cotidiana, donde se agregan perspectivas teórico-metodológicas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica o la etnometodología; o si indagamos las interacciones

en el registro propuesto en la teoría de los campos de Bourdieu;¹ o si estudiamos las interacciones indagando las redes como una de sus formas de objetivación, y posicionados en las ciencias sociales computacionales o en la teoría de las redes fundadas en las ciencias de la complejidad;² o en los estudios sociales de la ciencia y de la tecnología y la etnografía de los laboratorios;³ o posicionados en el análisis de las redes sociales —registradas en tiempos tan antiguos como el siglo xvi,⁴ o tan próximos como el siglo xx—⁵ mediante las aproximaciones propias de la cienciometría y de la bibliometría.

Cabe también la posibilidad de estudiar los nuevos procesos de internacionalización —como la movilidad estudiantil y académica— sin concebirlos estrictamente desde la noción de interacciones, pero dando cuenta de ellos a partir de otro tipo de aproximación, por ejemplo, el estudio de procesos de socialización;⁶ o la recolección de testimonios sobre experiencias concretas de movilidad.⁷

En breve, podríamos decir, parafraseando a Jean Claude Passeron,⁸ que más allá de la “transparencia funcional” de la evidencia empírica de las interacciones, se hace necesario despejar los significados que tiene como prenoción, y reflexionar sus posibles usos —para el estudio sobre las universidades— en el campo de ar-

1 P. Bourdieu, *Homo academicus*, 2008.

2 Algunos desarrollos en esta perspectiva son los que lleva a cabo Jesús Mario Siqueiros García, investigador del IIMAS-UNAM, en los proyectos Valores y Reciprocidad en la Formación de Redes de Colaboración en Investigación Genómica y Biomedicina y Uso y Diversidad de la Web Social en la Producción y Comunicación de Conocimiento Científico y Tecnológico en Áreas Emergentes: un Estudio Exploratorio de la UNAM.

3 E. Robles “Las redes científicas como respuesta a la emergencia de las nanociencias y nanotecnologías”, *Redes*, 2009, pp. 93-111.

4 L. L. Mayer y A. A. Ruiz, “Visualizando lo invisible: las redes de misioneros y probabilistas en el siglo xvi y primeros años del xvii”, *Redes*, 2013, pp. 21-57.

5 A. A. Ruiz y J. M. Russell, “La estructura del sistema científico de México a finales del siglo xx: una visión a nivel de instituciones”, *Redes*, 2016, pp. 11-32.

6 R. Grediaga, “¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos”, *Sociológica*, 2017, pp. 217-256.

7 R. Villarello (coord.), *Espacio comunitario de educación superior: movilidad estudiantil nacional, una experiencia académica y de vida (compilación de ensayos de estudiantes de movilidad)*, 2015.

8 J. C. Passeron, *El razonamiento sociológico: el espacio comparativo de las pruebas históricas*, 2011, p. 283.

gumentación de las diferencias epistemológicas entre los enfoques disciplinarios, que apelan o no a la noción de interacciones, para indagar los vínculos que dan forma y contenido a las relaciones sociales propias del campo universitario.

2. La contundente realidad del fenómeno llamado globalización, expresada en la evidencia de las nuevas formas y contenidos de las interacciones sociales, no debería encubrir el entramado de interacciones en que las universidades han operado siempre y operan todavía; que muy posiblemente —a pesar de su antigüedad— algunas de ellas no se han atendido aún en forma sistemática como objetos de estudio, y que de hacerlo aportarían a comprender la dinámica de las universidades. Una lista incompleta de dichas interacciones es la siguiente:

- Los espacios de *confluencia que establecen vínculos orgánicos entre instituciones*, y que en su momento surgieron como alianzas políticas y/o sociales; entre muchas otras, por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), y los innumerables consejos y comisiones creados para desempeñar funciones de acreditación, planeación y evaluación; o, como ejemplo de otro tipo de alianza, podemos mencionar al sistema de escuelas incorporadas a la UNAM, cuyo origen data de los años treinta del siglo pasado y que jugó un papel importante en la disputa por la autonomía del campo universitario.
- *Los espacios de confluencia política gremial* que establecen vínculos entre la universidad y otros espacios sociales como el del ejercicio profesional o el mercado de trabajo. Entre dichos espacios de confluencia podemos mencionar: las asociaciones profesionales que agrupan a los practicantes de las diferentes especialidades; y las asociaciones de egresados. En este mismo registro se encuentran *las organizaciones estudiantiles* que en sus diversas modalidades —federaciones y confederaciones, colectivos políticos y culturales, comités de lucha y brigadas, y sociedades cuyo vínculo se organiza en el interés por la formación

profesional— son estructuras de participación desde las cuales los estudiantes establecen vínculos entre ellos, con la universidad y con otros grupos.

- *Los espacios de confluencias disciplinarias* organizados alrededor del trabajo académico, como son las asociaciones científicas y académicas tradicionales, que conviven con nuevas formas virtuales de asociación permanente o transitoria, que operan en las diversas modalidades que asumen las redes académicas y los blogs.
- *Las nuevas formas de organización del trabajo* que encarnan nuevas concepciones de la ciencia como trabajo interdisciplinario y nuevas formas de regulación del trabajo, como son los laboratorios nacionales, los llamados “centros sin frontera” y los proyectos interinstitucionales de investigación financiados con fondos nacionales e internacionales.
- *Los espacios de formación profesional y de posgrado* organizados mediante programas de estudio a distancia; de educación virtual; y certificados por dos o más instituciones nacionales y/o extranjeras.
- *La diversidad de eventos disciplinarios* que representan momentos de encuentro de los integrantes de un campo de conocimiento y espacios de socialización en el oficio, y se expresan en un conjunto de prácticas y vínculos que se desarrollan en estructuras de participación muy diversas, tales como congresos, simposios, seminarios, talleres, jornadas, olimpiadas.
- La versión nueva de dichos eventos en las modalidades en línea (los webinarios y las videoconferencias), que a la vez que facilitan la difusión, el acceso y la integración de grupos ubicados en diferentes espacios geográficos, propician una suerte de interacción cara a cara, pero a larga distancia.
- *El campo editorial*, que configura todo un mercado y es donde se organiza la distribución y difusión del conocimiento, así como la distribución de prestigios en la medida en que es donde se decide qué se publica y qué no, cuáles publicaciones son reconocidas y cuáles no.

- *Las asociaciones y encuentros deportivos* que conforman espacios de interacción entre los equipos representantes de las instituciones universitarias, espacios que pueden ser formales o informales, como los que emergen a partir de las prácticas propiciadas por el uso de los espacios dedicados o no al deporte, y que dan lugar también a la conformación de grupos de diferente naturaleza, como la “afición”, o las llamadas porras, que pueden devenir —o en su caso surgir— de grupos de choque cuya función es fundamentalmente política.
- *Los espacios dedicados a las manifestaciones artísticas* (museos, teatros, cines, foros), en los cuales se difunde la producción cultural universitaria, en programaciones permanentes o extraordinarias o eventuales (festivales); y forman espacios en donde los espectadores se instituyen como público y como audiencia.
- *Los espacios que articulan la formación académica y la oferta de servicios comunitarios* (clínicas, ranchos, despachos jurídicos, laboratorios), a partir de cuyas prácticas se establecen vínculos directos con diferentes sectores de la sociedad, a través de la atención de sus necesidades y/o carencias.
- *Las interacciones simbólicas*, como por ejemplo los *rankings*, que crean escalas de prestigio y operan como principios de visión y de división del campo universitario global.
- *Los espacios físicos* donde se ubican las instituciones, delimitaciones geográficas y administrativas que constituyen el entorno universitario, con fronteras diluidas, en la medida en que forman parte de la universidad en tanto “sitio ocupado”,⁹ “lugar practicado”¹⁰ o “espacio especializado y espacializante”.¹¹

Ciertamente, esta lista de espacios y prácticas donde las interacciones se juegan en la cotidianidad de la dinámica universitaria está incompleta y desorganizada, pero en este momento sirva sólo para abonar la premisa de que las universidades son intrínsecamente

9 P. Bourdieu, “Efectos de lugar”, en *idem*, *La miseria del mundo*, pp. 119-124.

10 M. de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, 1996.

11 M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 1993.

espacios abiertos de relaciones sociales de naturaleza muy diversa, que se objetivan en diferentes estructuras de participación —nuevas y tradicionales— dentro de las propias universidades, y suponen y propician diferentes modalidades de interacción entre los universitarios y los individuos y grupos que integran el entorno físico y social de las instituciones educativas y científicas (familias, grupos sociales, vecinos, etcétera).

3. Otra dimensión analítica que permite problematizar el uso de la noción de interacciones para el estudio de las universidades es la de sus funciones. En los años setenta y ochenta del siglo pasado éste era un tema recurrente y una preocupación constante en los discursos sobre la cuestión universitaria. Se hablaba de las funciones estableciendo la diferencia entre las funciones explícitas y las implícitas. Entre las primeras se incluía la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y/o la difusión cultural; y entre las implícitas se ubicaba la función social, aludiendo aquí a la universidad como un medio de movilidad social.

Por ejemplo, en 1976, Larissa Lomnitz propuso —para el caso de la UNAM— la noción de “carreras de vida”, y con ello se refería a un conjunto de “especializaciones funcionales” (la carrera académica, la política, la profesionista y la de los grupos de choque) que, operando a través del desarrollo de las funciones explícitas de la institución, tienden “a conformar un grupo social con sus propias características, su propia estructura interna, sus ritos de iniciación, sus normas y valores”. Desde el punto de vista de la autora, dichas carreras actúan como “mecanismos para la integración de sus miembros a un determinado rol en la vida nacional”.¹²

Posteriormente, en los años ochenta y noventa, se estudiarán las novedades ocurridas en el campo universitario mexicano a partir del surgimiento de las organizaciones sindicales que agrupan a los universitarios en su condición de trabajadores asalariados, y se reconocerá a las universidades como componentes de un mercado académico. De esta manera, se registra cómo las instituciones producen

12 L. Lomnitz, “Carreras de vida en la UNAM”, *Plural*, 1976, pp. 18-22.

y reproducen grupos sociales y son parte integrante del mercado de trabajo.

Otras dimensiones desde las cuales se profundizó en la función social de las universidades fueron los estudios de la composición social de la matrícula universitaria, y de la relación entre origen social y desempeño escolar. Para el caso de la UNAM, destacan los trabajos de Milena Covo, Jorge Bartolucci, Roberto Rodríguez, Juan Zorrilla, entre otros. También en esa época se indagaron los nexos entre las universidades y el campo del poder y de la política, a partir de que dichas instituciones eran espacios de formación de cuadros para diferentes agrupaciones políticas, y proveedoras de funcionarios de diferentes rangos para el aparato de gobierno y la burocracia. Estos vínculos se sintetizaban en la metáfora de la universidad como “trampolín político”.¹³

Hasta aquí, el somero registro del entramado que se estructura a partir de las llamadas funciones implícitas de la institución universitaria advierte que la *universidad es sociedad*. Concretamente, se advierte que el vínculo entre “la universidad” y “la sociedad” no existe como interacción entre dos entidades separadas, como un adentro y un afuera que interactúan. En este sentido, adoptar la noción de interacciones para indagar este tipo de vínculo entre universidad y sociedad separaría lo que en la realidad opera unido. En dicha composición de lugar, la sociedad aparecería más como un entorno o como un contexto de las universidades, que como un elemento constitutivo de las instituciones en su condición de espacios sociales. En estos casos, no apelar a la noción de interacciones no implicaría encuadrarse en una perspectiva autorreferencial —estudiar la universidad en sí misma— sino optar por enfoques más adecuados epistemológicamente al objeto de estudio.

13 Un examen detallado de los estudios se encuentra en M. Landesmann, S. García y M. Gil, “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”, en P. Ducoing y M. Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, 1996; y en S. García, M. Landesmann y R. Grediaga, “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002”, en P. Ducoing (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, 2003, pp.115-229.

En todo caso, el uso de la noción de interacciones parece haber adquirido mayor pertinencia para estudiar aquellas funciones de las universidades dirigidas explícitamente a la interacción con “los otros”, “la sociedad”, “el afuera”; que en su definición manifiestan la voluntad expresa de establecer un vínculo entre la universidad y otros agentes, entidades o grupos sociales, que se identifican como externos al campo universitario. Por ejemplo, en el caso de la UNAM, esta situación correspondería a *la extensión universitaria*, función que nace con la universidad misma y aludía a la obligación moral de la clase ilustrada de compartir o de facilitar el acceso al conocimiento y a la cultura al “pueblo”, a “la clase trabajadora”, es decir, a los individuos y grupos marginados de la acción educadora del Estado y de los beneficios de la educación superior.¹⁴

Con el paso del tiempo, se definen nuevas funciones que resignifican, diversifican y/o desplazan a la función de extensión.¹⁵ En estas definiciones y resignificaciones vuelve a aparecer la intención de vincularse con grupos y entidades externos a la universidad. Siguiendo la secuencia cronológica, primero *la difusión cultural* va a desplazar de cierto modo a la extensión, por lo menos en la definición de las llamadas “funciones sustantivas” de la universidad.¹⁶ En esta misma línea, posteriormente se abrirá espacio para la divulgación de la ciencia.

En forma lenta e intermitente, y posiblemente a partir de 1983, con la creación de la Dirección de Desarrollo Tecnológico, la función de *vinculación* se abrirá paso en el campo universitario para establecer un circuito de interacción con agentes y sectores que tradicionalmente no formaban parte del entorno universitario: las empresas, la industria, y ciertas entidades gubernamentales y organismos

14 G. Serna, “Modelos de extensión universitaria en México” [ca. 2002].

15 J. A. Cano, *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*, 2014.

16 Esta función se va organizando desde la década de los años treinta al calor de la creación de los medios de comunicación (por ejemplo, Radio UNAM) y en forma sostenida en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, con los centros de formación y producción artísticas y los espacios culturales propios de la universidad (teatros, museos, cines, salas de concierto, galerías, etc.), a partir de los cuales la institución construye una audiencia, un público que no se compone solamente de universitarios.

internacionales. El origen de dicha función deviene de introducir el papel que la universidad debería jugar en el terreno de la innovación y desarrollo tecnológicos, promovido por grupos universitarios posicionados en las llamadas ciencias aplicadas.

En el estudio de esta función es donde podemos localizar un importante acervo de conocimientos que, producido desde el enfoque de los estudios sociales de la ciencia y de la tecnología y de la teoría de las redes sociales, focalizan su interés en la indagación de los tipos de interacción (negociaciones y transacciones), en los que se registra el flujo de saberes entre el sector académico y los agentes del sector productivo.¹⁷ Destacan aquí los trabajos de Rosalba Casas, Matilde Luna, Rebeca de Gortari y María Josefa Santos, investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Finalmente, otra resignificación importante en el terreno de las funciones de la universidad es la que operó en lo que tradicionalmente se definía como intercambio cultural y luego intercambio académico; y que hoy se redefine como internacionalización y cooperación, espacios en donde se incluyen las prácticas de la movilidad académica, y que, como ya apuntamos, están siendo estudiados desde diferentes enfoques disciplinarios.¹⁸

CONCLUSIONES

En los últimos treinta años las universidades han cambiado en forma vertiginosa. Muchos de esos cambios ya están formalizados en la normativa que rige a las instituciones, en sus organigramas y en sus espacios físicos. Parafraseando a Pierre Bourdieu,¹⁹ podemos decir que dichos cambios están oficializados, en la medida en que dan nombre y lugar al nuevo orden universitario que emerge en la

17 Véase R. Casas y M. Luna (coords.), *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*, 1999.

18 S. Didou y V. Jaramillo (coords.), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, 2014.

19 P. Bourdieu, "La ilusión biográfica", en *idem*, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, 1997, pp. 74-83.

década de los ochenta y que objetiva una resignificación radical de la idea de universidad hasta entonces vigente en las universidades públicas.

Así las cosas, indudablemente se hace necesario repensar las herramientas teóricas y metodológicas con las que se ha estudiado la cuestión universitaria. Mirando en retrospectiva, se podría decir que a lo largo de cuatro décadas se ha avanzado significativamente. Desde aquellos discursos “esencialistas” sobre la universidad concebida como entidad fuera del tiempo y del espacio: “la universidad mexicana”, “la universidad latinoamericana”, en los que el referente empírico eran generalizaciones de situaciones particulares de las universidades nacionales más antiguas y de mayor prestigio en la región o en el país; pasando por los discursos donde esas unidades nominales se deconstruyeron y la universidad en singular se convirtió en el plural “las universidades”; hasta los discursos actuales en los que priman los temas acerca de la diversificación, la heterogeneidad, la segmentación y la fragmentación del campo universitario.

En este contexto es que presenciamos un resurgimiento del interés por la noción de interacciones, y hemos apuntado aquí la necesidad de vigilar epistemológicamente sus alcances y limitaciones. La adopción de la noción de interacciones —en sí misma— no es garantía de superar las visiones locales o autorreferenciales en el estudio sobre las universidades, porque por más que la noción de interacción supone la existencia de un vínculo, no es garantía de estar operando una perspectiva analítica relacional. Las interacciones pueden fragmentarse del entramado social que las contiene y significa, y con ello perder su potencial heurístico como herramienta analítica. La noción de interacciones varía según el campo disciplinario en el que se inscriba su uso y, hacia el interior de cada disciplina, su definición dependerá del enfoque particular en el cual adscribamos nuestro trabajo.

Y, según sea el enfoque que se adopte, no sólo se construirán objetos de estudio diferentes, sino que también se tomará posición en la discusión epistemológica acerca de cómo se conciben las relaciones de oposición y/o articulación entre lo externo y lo interno; el adentro y el afuera; el todo y las partes; lo objetivo y lo subjetivo;

oposiciones que se expresan en la confrontación de los enfoques reconocidos en otras oposiciones, como las que se plantea entre externalismo/internalismo, emic/etic o estructura/agencia. La posibilidad de operar con un enfoque relacional se encuentra justamente en la forma en que se proponga resolver estas falsas oposiciones.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre, “Efectos de lugar”, en *idem*, *La miseria del mundo*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 119-124.
- Bourdieu, Pierre, “La ilusión biográfica”, en *idem*, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997, pp. 74-83.
- Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- Cano Menoni, José Agustín, *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*, Buenos Aires, CLACSO, 2014.
- Casas Guerrero, Rosalba y Matilde Luna (coords.), *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1999.
- Certeau, Michel de, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, 2 vols. México, UIA/ITESO/CFEMC, 1996.
- Didou Aupetit, Sylvie y Vielka Jaramillo de Escobar (coords.), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, Caracas, Ieslac/Obsmac, 2014.
- García Salord, Susana, Monique Landesmann y Rocío Grediaga Kuri, “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación México*, COMIE/SEP/UNAM, 2003, pp. 115-229.
- Grediaga Kuri, Rocío, “¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos”, *Sociológica*, año 32, núm. 90, 2017, pp. 217-256.
- Landesmann, Monique, Susana García Salord y Manuel Gil Antón, “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”,

- en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE, 1996, pp. 155-220.
- Lomnitz, Larissa, “Carreras de vida en la UNAM”, *Plural*, vol. 5, núm. 6, México, 1976, pp. 18-22.
- Mayer Celis, Laura y Alejandro Ruiz León, “Visualizando lo invisible: las redes de misioneros y probabilistas en el siglo XVI y primeros años del XVII”, *Redes*, vol. 24, núm. 2, 2013, pp. 21-57.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta/De Agostini, 1993.
- Passeron, Jean-Claude, *El razonamiento sociológico: el espacio comparativo de las pruebas históricas*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2011.
- Robles Belmont, Eduardo, “Las redes científicas como respuesta a la emergencia de las nanociencias y nanotecnologías”, *Redes*, vol. 15, núm. 29, 2009, pp. 93-111.
- Ruiz León, Alejandro y Jane Russell Barnard, “La estructura del sistema científico de México a finales del siglo XX: una visión a nivel de instituciones”, *Redes*, vol. 27, núm. 2, 2016, pp. 11-32.
- Serna Alcántara, Gonzalo, “Modelos de extensión universitaria en México”, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [ca. 2002], <<http://www.ugto.mx/internacional/images/dca/internacionalizacion/11.docx>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Villarello Reza, Rosamaría (coord.), *Espacio comunitario de educación superior: movilidad estudiantil nacional, una experiencia académica y de vida (compilación de ensayos de estudiantes de movilidad)*, México, UNAM, 2015.

Marco Aurelio Navarro Leal
Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la interacción entre los países sobre diversos aspectos de la educación superior se ha hecho más recurrente a partir de los procesos de la globalización iniciados simbólicamente en 1989, con la caída del muro de Berlín, se debe reconocer que en las universidades de las grandes capitales dicho tipo de interacción siempre ha estado presente.

Durante la Edad Media, con el apoyo del latín como lengua franca, con un pasaporte expedido por el papa y por los gobiernos locales, así como con la ayuda de sirvientes para la mudanza y las actividades domésticas, los estudiantes de distintos países europeos viajaban hacia las universidades de Bolonia y Salamanca, al igual que los profesores viajaban hacia las universidad de París y Oxford, por poner los ejemplos más relevantes. Rabelais, por medio de sus personajes Gargantúa y Pantagruel, da cuenta de la vida universitaria de la época. Estas universidades, más que practicar una intensa movilidad internacional, constituían organismos internacionales.

Las universidades coloniales de Estados Unidos, como Harvard, William & Mary y Yale, entre otras, fueron internacionales de origen al estar localizadas en (o colindantes con) las ciudades que históricamente han sido permanentes receptoras de corrientes migratorias. Las ciudades cosmopolitas reflejan esta condición en sus universidades, como en todas sus instituciones y empresas.

En otras universidades, a través del tiempo y por diversas razones, se ha observado una intensificación episódica de esta actividad, como sucedió a finales de la década de los treinta con la recepción de los intelectuales españoles republicanos; o el reclutamiento de intelectuales sudamericanos por González Casanova, rector de la UNAM, al iniciarse los setentas. Asimismo, en situaciones particulares de algunas facultades han sido notorios los episodios en los que facultades de medicina, públicas y privadas de Tamaulipas, sufrieron excepcionales incrementos de estudiantes norteamericanos en su matrícula, desde mediados de los setentas y hasta ya iniciada la década de los noventa.

A lo largo de su historia, las universidades, o sectores de éstas, han tenido procesos de interacción internacional de distinta índole, intensidad y sentido, en tanto que éstos han tenido distintos significados de acuerdo con intereses institucionales particulares. Para las universidades privadas de Tamaulipas, el recibir estudiantes extranjeros de medicina no sólo significó obtener una mayor visibilidad entre el conjunto de instituciones del nivel, sino también una importante fuente de divisas en una época de crisis. Esto mismo significó para las universidades coloniales en Estados Unidos la inclusión de la matrícula internacional como criterio para la acreditación, hacia la segunda mitad del siglo XIX, después de que, como efecto de una aguda recesión, sólo sobrevivieron 104 instituciones de educación superior, de las 516 que existían.¹

A partir de la transición hacia el presente siglo, los procesos de internacionalización universitaria cobran sentido en el contexto de la globalización actual y sus dimensiones, por lo que el propósito del presente ensayo es acercarnos a los distintos sentidos que estos procesos tienen para las instituciones de educación superior. Resulta importante comprender dichos sentidos, puesto que son los que orientan, o dan motivación, a sus iniciativas de interacción internacional, especialmente cuando de esta comprensión en ocasiones depende la asignación de distintos tipos de apoyo.

1 J. A. Viñas, "La universidad norteamericana: el autoestudio y la acreditación, un modelo de mejoramiento académico", *Revista de la Educación Superior*, 1991, pp.1-9.

A fin de alcanzar este propósito, en una primera sección se abordan algunos planteamientos sobre distintas teorías de la globalización, para continuar con las relaciones de estos planteamientos con la internacionalización, y de ahí pasar a la identificación de algunos de los distintos sentidos que ésta tiene para las universidades, mediante la presentación de algunos ejemplos.

LAS PERSPECTIVAS DE LA GLOBALIZACIÓN

Resulta esencial traer al frente las principales ideas que buscan explicar los procesos crecientes de la globalización, puesto que, en buena medida, de éstas penden las iniciativas diversas de internacionalización universitaria. La globalización (o mundialización) se enfoca y se entiende desde distintas perspectivas.

Algunos la explican como una fase natural del desarrollo mundial en la cual se van instalando los países más avanzados en la asimilación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en sus sistemas de transporte, lo cual trae consigo un “achicamiento” del mundo. Según Matthews y Sidhu, la expansión de los sistemas económicos nacionales en un mercado global competitivo, integrado, interconectado y sin fronteras, se ha constituido como una “periodización natural de la civilización humana que progresa desde la agricultura hacia la industrialización [...] con su correspondiente avance en las tecnologías de la información, comunicación y transporte”.²

Otros conciben la globalización como una acción a distancia en la que la acción de los agentes sociales de algún lugar puede tener repercusiones importantes en la vida de otros, en otro lugar distante; aunado a esto, la compresión del tiempo y del espacio intensifica la interacción entre las organizaciones sociales y acelera las relaciones de interdependencia de economías y sociedades nacionales; por con-

2 “Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism”, *Globalization, Societies and Education*, 2005, p. 51.

secuencia, se erosionan las fronteras y las barreras geográficas de la actividad socioeconómica y las relaciones de poder interregional.³

Desde otra perspectiva, las fuerzas económicas, políticas y tecnológicas de la globalización traen consigo una serie de procesos que abarcan la difusión y la aculturación, ya que promueven el cambio en un mundo en el que las naciones y las personas se encuentran cada vez más vinculadas y mutuamente dependientes. El comercio internacional y las migraciones transnacionales intensifican los flujos de información de todo tipo y extienden sus mensajes hacia lugares remotos. Tanto en el interior de las naciones, como a través de éstas, se impulsa una cultura de consumo de productos y de símbolos transnacionales.

Pero no sólo los medios son difusores culturales, pues los migrantes, al no desprenderse de su origen, son portadores dinámicos de elementos de su cultura, al tiempo que son consumidores de elementos de otras culturas. Como señala un autor, “en cierto sentido, tales personas viven de manera multilocal: en diferentes lugares y culturas al mismo tiempo. Aprenden a desempeñar diversos papeles sociales y a cambiar de comportamiento e identidad dependiendo de la situación en que se encuentren”.⁴

Sin embargo, las personas locales se enfrentan cada vez con mayor intensidad a fuerzas culturales externas de orden regional, nacional y mundial representadas, ya sea por la industria, hoy primordial, del turismo, o por la presencia mundial del terrorismo. Especialmente los indígenas y las culturas tradicionales que ven mayormente amenazada su autonomía e identidad, participan ahora con mayor actividad en la movilización política de distintas expresiones culturales.

Otra perspectiva de la globalización, no menos importante, es aquella en la que los procesos de recomposición de bloques geopolíticos, así como la apertura de las economías nacionales, han dado pie al libre flujo de capitales transnacionales y a la creación de una

3 M. Bray y M. Martin, “Introduction”, en *idem* (eds.), *Tertiary education in small states: planning in the context of globalization*, 2011, pp. 25-33.

4 C. P. Kottak, *Antropología cultural*, 2011, p. 46.

nueva división internacional de los procesos productivos. Como indica Torres,

el final de la guerra fría vio la transformación del mundo en una nueva economía global alimentada por una rápida transformación tecnológica, con más veloces transacciones del capital financiero en mercados de capital incrementalmente desregulados [...] lo que ha llevado a algunos analistas a argumentar que estamos viviendo una corporatización del mundo y no solamente una globalización.⁵

En esta perspectiva “transformacionalista”⁶ se asume la existencia de una fuerza externa y superior a los estados nacionales y a los grupos sociales; la era actual es percibida como un paso más en el proceso evolutivo del capitalismo, en el que se extienden e intensifican las relaciones de explotación y despojo. Aún más, como observa Roux, “esta universalización del capital [...] aparece hoy como un cambio de época: una reconfiguración histórica del modo de dominación y sus formas políticas, del espacio global y la geografía, de los entramados culturales y las subjetividades”.⁷

INTERNACIONALIZACIÓN

En algunas ocasiones se confunde la globalización con la internacionalización, cuando realmente se trata de términos referidos a cosas diferentes. El primer término se aplica en argumentos referidos a la creación de un sistema económico mundial a partir de la integración de lo que solían ser las economías nacionales, mediante el libre comercio, el libre flujo de capitales o el libre flujo de corrientes demográficas. Integrar significa conjuntar en un todo, con la consiguiente desaparición de las partes. Al hablar de un sistema de gobierno glo-

5 “Globalization and comparative education in the world system”, *Comparative Education Review*, 2001, p. iv.

6 C. El-Ojeili y P. Hayden, *Critical theories of globalization*, 2006.

7 “Marx y la cuestión del despojo: claves teóricas para iluminar un cambio de época”, en A. Gilly y R. Roux, *El tiempo del despojo: siete ensayos sobre un cambio de época*, 2015, p. 56.

bal, se hace referencia implícita al desvanecimiento de los gobiernos nacionales. En síntesis, como menciona Daly, “lo que eran muchos, se convierte en uno”.⁸

Por otra parte, generalmente el término *internacionalización* se utiliza para referirse a las relaciones entre las naciones, al nuevo impulso que han tomado las relaciones internacionales, el comercio internacional, los tratados y las alianzas entre países. Para la internacionalización, las unidades de análisis continúan siendo los estados nacionales.

Cuando en el discurso de la globalización se hace referencia a un sistema económico mundial, se implica con ello el desvanecimiento de las economías nacionales, sin querer decir que los sistemas económicos nacionales desaparecen, sino más bien que éstos desbordan los límites del territorio-nación, para articularse a un sistema económico superior, o transnacional. Lo cual es diferente a que los bienes y servicios producidos por el sistema económico de una nación sean llevados a competir en un mercado internacional contra los bienes producidos por otras naciones.

En una economía globalizada ya no tiene sentido hablar de equipos nacionales de trabajadores o de capitales, lo que se observa más bien son capitalistas globales, compitiendo entre ellos por trabajadores, por recursos naturales y por mercados en todos los países, ya que en una economía globalizada lo que importa es la ganancia global y no la ganancia relativa de los países particulares que participan en ella.

Por otra parte, en una economía nacional con ventajas comparativas frente a las de otras naciones (internacionalización), los gobiernos pueden establecer programas para compensar a quienes no participan directamente en la producción de ganancias; sin embargo, éstas no se pueden establecer cuando se habla de una economía global en la que las economías nacionales, y sus componentes, quedan desvanecidas.

8 “Globalization versus internationalization: some implications”, *Ecological Economics*, 1999, p. 31.

De importancia primordial, para el análisis crítico de la globalización y la internacionalización, es observar que las sociedades no participan de manera absoluta u homogénea de los procesos de integración de grandes bloques económicos (o sea, de la globalización), ni siquiera de procesos de producción de bienes o servicios que contengan ventajas comparativas. Las naciones tienen una participación relativa en uno u otro sentido. Tal vez en algunas naciones el sector manufacturero puede estar altamente integrado a una economía global, mientras que el sector frutícola puede estar participando mayoritariamente en procesos de comercialización internacional, buscando generar y utilizar sus ventajas comparativas. Más bien se debe observar cómo dentro de un mismo sector económico pueden existir tensiones y conflictos (como los movimientos globalifóbicos), así como marginaciones. Las naciones no sólo tienen una participación desigual y relativa tanto en la globalización como en la internacionalización, sino que entre estas últimas se puede observar también una relación dialéctica.

Aún más, las recientes posiciones nacionalistas expresadas por el presidente Trump de Estados Unidos y el Brexit del Reino Unido, no significan una involución de la globalización. Si bien tienen un cierto impacto, tanto en la dimensión económica como en la migratoria, los procesos de globalización persisten en otras dimensiones, como la tecnológica o la cultural.

UN APUNTE SOBRE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Respecto al concepto de educación internacional, algunos autores⁹ sostienen que éste se refiere a una etapa incipiente de la internacionalización, lo cual no podemos suscribir. La educación internacional es un campo interdisciplinario como lo es la educación comparada o la educación multicultural, que inician su desarrollo desde mediados

9 A. Buendía y S. M. Pacheco, "Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa", en Z. Navarrete y M. A. Navarro (eds.), *Internacionalización y educación superior*, pp. 25-56.

del siglo pasado y que hacia la transición del nuevo siglo toman una mayor importancia. Sus objetos de estudio típicamente se refieren a tres ámbitos: a) los problemas educativos que surgen de las relaciones internacionales a partir de la firma de convenios de intercambio cultural y educativo entre naciones, o también los problemas educativos que resultan de las migraciones o las expatriaciones, como es el caso de los niños frecuentemente expatriados de Estados Unidos y depositados sin sus padres en las ciudades fronterizas de México, o el de los niños que a diario cruzan los puentes internacionales para asistir a las escuelas al otro lado de la frontera (como en su tiempo lo hizo José Vasconcelos de Piedras Negras a Eagle Pass); b) la comercialización internacional de los servicios educativos, especialmente a partir de los acuerdos de la Organización Mundial de Comercio, tema que ha sido ampliamente estudiado por Didou,¹⁰ y c) las políticas educativas de los organismos internacionales, su interpretación de los problemas educativos y su impacto.

En México, en 1992 se formó la Asociación Nacional para la Educación Internacional (ANPEI) con la participación de colegas de distintas universidades del país (buena parte de ellos encargados de las oficinas relacionadas con el intercambio y la movilidad estudiantil), aunque también de algunos investigadores de la educación. Por esas fechas, la Universidad Autónoma de Tamaulipas implementó el Doctorado en Educación Internacional, con el doble objetivo de formar profesionistas especializados en internacionalización de la educación superior e investigadores en temas relacionados con la interacción educativa entre las naciones. Algunos de los autores más relevantes en este campo podrían ser Wilson¹¹ o Mestenhauser,¹² entre otros.

La internacionalización de la educación superior ha seguido diversas rutas y ha tomado distintos sentidos. Algunas instituciones

10 *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*, 2005.

11 "Comparative and international education: fraternal or siamese twins?: a preliminary genealogy of our twin fields", *Comparative Education Review*, 1994, pp. 449-486.

12 "International education on the verge: in search of a new paradigm", *International Educator*, 1998, pp. 68-76

han encontrado en ésta un instrumento para la creación de estatus, mientras que otras han encontrado una motivación para la colaboración académica y el mejoramiento de la calidad.

LOS SENTIDOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

En los últimos tiempos, el intercambio internacional de estudiantes y profesores universitarios ha tomado un particular giro al ser utilizado como un factor de competencia entre instituciones a través de distintos mecanismos de *marketing*, especialmente a partir de la inclusión de los servicios educativos en las regulaciones de la Organización Mundial de Comercio. De acuerdo con Hans de Wit, se observa la utilización de un nuevo conjunto de términos, como educación transnacional, educación sin fronteras, educación en el extranjero, comercio internacional de servicios educativos, entre otros. La movilidad ya no es una actividad exclusiva de alumnos y maestros; hoy en día es también una actividad de los programas y también de las universidades.¹³

En este contexto es posible identificar dos visiones encontradas de la internacionalización: por una parte, hay una internacionalización “competitiva”, utilizada por algunas instituciones para ganar visibilidad internacional y beneficiarse económicamente de ello. La internacionalización se convierte en una estrategia de mercadotecnia para atraer colegiaturas y becas del extranjero. En esta perspectiva, de acuerdo con Zarur, la educación se convierte en una “mercancía”.¹⁴

Por otra parte, hay una internacionalización que se puede calificar como “solidaria”, la cual incluye un conjunto de actividades de cooperación entre universidades de distintos países para bene-

13 “America Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización”, en J-G. Mora y N. Fernández (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, 2005, pp. 222-226.

14 “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 2008, pp. 179-240.

ficio mutuo, para ampliar las posibilidades de incrementar el conocimiento y el desarrollo de otras culturas, establecer convenios y programas de movilidad conjunta a fin de incrementar el sentido de pertenencia de una región y para enriquecer la experiencia educativa de profesores y estudiantes.

La internacionalización solidaria se torna en una actividad horizontal que puede influir en las políticas institucionales y públicas, en la educación de los maestros, en la oferta de programas de licenciatura y posgrado, en la educación continua, en la vinculación social o en las actividades de extensión a la sociedad; y especialmente en el papel de las universidades y su contribución al desarrollo. En lugar de ser una mercancía, la educación es un bien público.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

El principio de la educación como un bien público ha ganado un gran consenso entre los académicos de América Latina y el Caribe, lo cual se puso de manifiesto tanto en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena, en 2008, como en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París, en 2009, en las que “la definición de la educación como un bien público fue fuertemente apoyada por los participantes latinoamericanos, quienes confrontaron esta visión con los participantes de los países desarrollados”.¹⁵

En relación con la noción de la educación como un bien público y del conocimiento como un bien social, en la misma conferencia de Cartagena Tunnerman expresó que “aún hay una lucha que reclama, de cara a ciertos organismos, entre estos la Organización Mundial de Comercio, la noción que reduce a la educación a una simple categoría de mercancía bajo las reglas del mercado”.¹⁶

15 N. Fernández, “La necesidad de la convergencia de la educación superior en América Latina”, en J-G. Mora y N. Fernández, *Educación superior: convergencia...*, p. 223.

16 *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 2008.

Durante la última década los *rankings* universitarios han jugado un papel importante en la comercialización internacional de las instituciones. En ellos, cada año las mismas universidades aparecen en los primeros lugares mientras que el resto de las universidades intentan colocarse cercanamente a ellas para parecerse a sus modelos. Ésta es una fuente de reputación y un símbolo de prestigio para atraer más clientes, aunque ello implica la promoción de un modelo de universidad que lleva hacia la homogeneidad.

Más recientemente se han organizado exposiciones, o ferias universitarias, en las grandes capitales de América Latina. La más grande es la International Education EXPO Road Show, la cual “ofrece a las instituciones educativas internacionales, de cualquier disciplina y de cualquier país, la oportunidad de presentar sus cursos a miles de estudiantes pre-seleccionados y filtrados en los más productivos mercados de México”.¹⁷

En la promoción de 2013 dice el sitio web mencionado que hay razones para participar en la Mexican EXPO Road Show, ya que en la expo celebrada en 2012 se recibieron más de 22 600 estudiantes. México es la undécima economía más grande del mundo y consistentemente se ubica entre los primeros diez países que más estudiantes envían a Estados Unidos y Canadá. Hay más de 24 000 estudiantes que eligen sus estudios en el extranjero y seleccionan destinos como España, Reino Unido y Estados Unidos.

Esta feria no solamente va a las ciudades más grandes de México, sino también a las ciudades más grandes de América Latina dos veces al año. Los organizadores se encargan de la logística, hospedaje, transporte, traslados. Un ejemplo más de esta internacionalización competitiva serían los distintos modos de oferta de los servicios educativos regulados por la Organización Mundial de Comercio, como el caso del Grupo Laureate, el cual está adquiriendo universidades privadas en distintos países para actuar como universidades

17 International Education Mexico Expo Roadshow, <<https://universityfairs.com/fair/international-education-mexico-expo-roadshow-fall>>, consultado el 20 de enero, 2019.

“con fines de lucro”, o el caso de instituciones virtuales como la Universidad Phoenix y la Universidad Northern, que venden cursos y posgrados que al final requieren ser convalidados por una universidad local para poder obtener una certificación y trabajar.

En la internacionalización competitiva hay una exacerbada motivación por la movilidad académica; las cuotas que pagan los estudiantes extranjeros a las universidades de Estados Unidos, Canadá y Europa representan un interesante flujo financiero, dado que cada año muchos países preparan un buen presupuesto para invertir en capital humano; pero no solamente eso, diversas fundaciones también están preparadas para depositar interesantes sumas en términos de becas, para apoyar a las universidades “de clase mundial”.

INTERNACIONALIZACIÓN SOLIDARIA

Por supuesto que no toda la internacionalización de la educación superior en América Latina tiene una orientación competitiva, también hay una fuerte orientación solidaria, la cual, como hemos mencionado líneas arriba, se refiere a las actividades acordadas entre una red de colegas de distintos países, que por el interés de conocer comparten experiencias y recursos académicos mediante el desarrollo de proyectos de investigación, congresos, publicaciones, etcétera. Este es el caso, por ejemplo, de las actividades que se llevan a cabo entre colegas de los estados vecinos de la Universidad Autónoma de Sonora, en México, y la Universidad Estatal de Arizona, en Estados Unidos.

Las narraciones del profesor Vega¹⁸ y de los profesores Parrino y Efrón¹⁹ dan cuenta sobre cómo durante más de una década los congresos anuales de Gestión Universitaria del Cono Sur han sido un instrumento para desarrollar distintas iniciativas internacion-

18 “Coloquios de gestión universitaria de América del Sur: el por qué y el cómo de su surgimiento”, en N. Fernández (comp.), *La gestión universitaria en América Latina*, 2012, pp. 71-91.

19 “El desarrollo del Coloquio sobre Gestión Universitaria en América del Sur y sus contenidos”, en N. Fernández (comp.), *La gestión universitaria...*, pp. 93-108.

les. Además de acciones de movilidad de profesores y estudiantes entre instituciones de Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil, se han detonado otras actividades, como la publicación de revistas, libros colectivos, comités de tesis, programas de posgrado compartidos y conferencias.

De acuerdo con Vega,²⁰ estos congresos se iniciaron “en virtud de las relaciones personales” entre profesores del Grupo de Investigaciones en Gestión Universitaria de la Universidad Federal de Santa Catarina, en Brasil, y la Universidad Nacional de Mar del Plata, en Argentina. A través de los años los congresos anuales se han organizado en universidades de distintos países, como la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), la Universidad Regional de Blumenau (Brasil), la Universidad Tecnológica Intercontinental (Paraguay) y de manera reciente en la Universidad Veracruzana (México). En cada congreso anual se incrementan los delegados provenientes de universidades latinoamericanas, quienes asisten preparados para participar en distintas iniciativas académicas adicionales.

En el contexto de los acuerdos económicos celebrados entre gobiernos, se han creado algunas organizaciones que han servido de plataformas para promover encuentros entre académicos con temáticas afines, como el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior de Norte América (CONAHEC, por sus siglas en inglés), el cual se fundó a la luz del Tratado de Libre Comercio de Norte América con un cierto apoyo financiero de la Subsecretaría de Educación Superior de México, el Fondo de Estados Unidos para el Mejoramiento de la Educación Post Secundaria (FIPSE) y la Comisión Interestatal de Educación Superior del Oeste de Canadá (WICHE). Con el tiempo, más organizaciones han apoyado las iniciativas de CONAHEC, como las fundaciones Ford y Lumina.

El CONAHEC es una especie de centro de intercambio para la movilidad académica y apoya proyectos con recursos financieros semilla, en los que participen al menos dos universidades de cada uno de los tres países integrantes. Las universidades pueden ser tanto públicas como privadas. Se asume que los proyectos seleccionados

20 “Coloquios de gestión...”, p. 78.

recibirán apoyo financiero para iniciar actividades que posteriormente continuarán por sí mismas.

Este programa es útil para ambos tipos de internacionalización, por una parte el apoyo representa una fuente de prestigio que es utilizado con propósitos de mercadotecnia, especialmente por las universidades privadas; pero para otras representa una buena fuente de oportunidades para que los grupos internacionales de colegas puedan obtener apoyo para actividades que muchas veces ya están en curso.

La experiencia ha mostrado que las iniciativas de internacionalización solidaria basadas en las relaciones personales de los participantes tienden a ser más duraderas que aquellas que están basadas solamente en términos institucionales, formales o comerciales.

COMENTARIOS FINALES

Las universidades, para hacer frente a las nuevas demandas políticas, económicas, tecnológicas y ambientales de la globalización, están llamadas a participar en actividades que permitan a estudiantes y profesores interactuar con sus pares de otros países, no sólo con el propósito de ser más competitivos, sino también para reconocer la diversidad cultural y desarrollar un compromiso con los problemas globales. Por ello, la internacionalización debiera ser asumida por las universidades como una política de desarrollo institucional.

Hemos identificado dos orientaciones de la internacionalización categorizadas como competitiva y solidaria; asimismo, hemos comentado algunas experiencias latinoamericanas para ilustrar ambas categorías con el propósito de provocar la reflexión no sólo sobre la dimensión de la internacionalización, sino también sobre la orientación que de ésta es deseable para las instituciones educativas.

La internacionalización no es un fin, sino un medio para enriquecer la educación, por lo que implica una reflexión relacionada con sus fines. ¿Para qué educamos? ¿Cómo apoya la internacionalización a estos fines? Preguntas que a su vez conectan con la reflexión sobre el tipo de sociedad a cuya construcción queremos contribuir.

Ver la educación como una mercancía significa colocar los principios, los valores y la historia de la sociedad en un segundo plano, ya que los principios que gobiernan, desde esta perspectiva, son los principios del mercado, que en el nuevo contexto será el mercado global, con un futuro alienado para las próximas generaciones y la consecuente reproducción de una cultura industrial, homogénea. Por otro lado, existe una visión que se interesa en una internacionalización cuya educación incluya un proceso de cooperación solidaria para el beneficio mutuo, que asuma el respeto hacia las distintas culturas, con el fin de construir una sociedad que se corresponda con los valores y principios de la democracia. Éstos son los argumentos que hoy en día aparecen en las discusiones sobre los fines de la educación.

La incorporación de la dimensión internacional en la vida universitaria actualmente deja atrás las tradicionales y restringidas prácticas de intercambio de estudiantes y profesores para sustentar un concepto más comprehensivo que incide tanto en el currículo como en la investigación y en la totalidad de la organización universitaria.²¹ Ciertamente las actuales universidades internacionales no serán como las de la Edad Media, pues, al igual que en aquel entonces, éstas también reflejan el orden geopolítico y sus diferentes formas de interacción entre los países, como en el caso de la unificación de los países europeos, en el que operan distintos programas orientados a la convergencia internacional universitaria, como Erasmus y Tunning.²²

Si bien los países latinoamericanos no se han integrado de la manera en que lo han hecho los miembros de la comunidad europea, en la actual fase de restructuración del capitalismo mundial, llamada globalización, entre las universidades de la región sí se han producido —aunque con menos fuerza— movimientos, acuerdos y programas de internacionalización universitaria de cara hacia el sur.

21 J. Knight, *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*, 2008.

22 J-G. Mora, "La necesidad de un nuevo modelo universitario: dificultades y perspectivas", en J-G. Mora y N. Fernández (coords.), *Educación superior: convergencia...*, pp. 219-221.

REFERENCIAS

- Bray, Mark y Michaela Martin, "Introduction", en Martin, Michaela y Mark Bray (eds.), *Tertiary education in small states: planning in the context of globalization*, París, UNESCO, 2011, pp. 25-33.
- Buendía Espinoza, Angélica y Sandra Pacheco Paez, "Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa", en Zaira Navarrete Cazales y Marco Aurelio Navarro Leal (eds.), *Internacionalización y educación superior*, Bloomington, IN., Palibrio, 2014, pp. 25-56.
- Daly, Herman E., "Globalization versus internationalization: some implications", *Ecological Economics*, núm. 31, 1999, pp. 31-37.
- Didou Aupetit, Sylvie, *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*, México, Cinvestav/IESALC, 2005.
- El-Ojeili, Chamsy y Patrick Hayden, *Critical theories of globalization*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2006.
- Fernández Camarra, Norberto, "La necesidad de la convergencia de la educación superior en América Latina", en José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005, pp. 230-233.
- Knight, Jane, *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*, Rotterdam, Sense, 2008.
- Kottak, Conrad Phillip, *Antropología cultural*, México, Mac Graw Hill, 2011.
- Matthews, Julie y Ravinder Sidhu, "Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism", *Globalization, Societies and Education*, vol. 3, núm.1, 2005, pp. 49-66.
- Mestenhauser, Josef, "International education on the verge: in search of a new paradigm", *International Educator*, vol. VII, núm. 2-3, 1998, pp. 68-76.
- Mora, José-Ginés, "La necesidad de un nuevo modelo universitario: dificultades y perspectivas", en José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (coords.), *Educación superior: convergencia entre América*

- Latina y Europa*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005, pp. 219-221.
- Parrino, María del Carmen y Marcelo Hector Efrón, “El desarrollo del Coloquio sobre Gestión Universitaria en América del Sur y sus contenidos”, en Norberto Fernández Lamarra (comp.), *La gestión universitaria en América Latina*, Coronel Oviedo, Universidad Nacional del Caaguazú, 2012, pp. 93-108.
- Roux, Rhina, “Marx y la cuestión del despojo: claves teóricas para iluminar un cambio de época”, en Adolfo Gilly y Rhina Roux, *El tiempo del despojo: siete ensayos sobre un cambio de época*, México, Itaca, 2015, pp. 39-60.
- Sandoval Caraveo, María del Carmen, Débora Domínguez Pérez, Alva del Rocío Pulido Téllez, “La globalización y su impacto en la educación superior”, *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, año 16, núm. 44, 2010, pp. 41-46.
- Torres, Carlos Alberto, “Globalization and comparative education in the world system”, *Comparative Education Review*, vol. 45, núm. 4, 2001, pp. iii-x.
- Tunnerman, Carlos (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Caracas, UNESCO, 2008.
- Vega, Roberto, “Coloquios de gestión universitaria de América del Sur: el porqué y el cómo de su surgimiento”, en Norberto Fernández Lamarra (comp.), *La gestión universitaria en América Latina*, Coronel Oviedo, Universidad Nacional del Caaguazú, 2012, pp. 71-91.
- Viñas Román, Jaime A., “La universidad norteamericana: el autoestudio y la acreditación, un modelo de mejoramiento académico”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, núm 79, 1991, pp. 1-9.
- Wilson, David, “Comparative and international education: fraternal or siamese twins?: a preliminary genealogy of our twin fields”, *Comparative Education Review*, vol. 38, núm. 4, 1994, pp. 449-486.
- Wit, Hans de, “América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización”, en José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (coords.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005, pp. 222-226.

Zarur Miranda, Xiomara, “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en America Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO, 2008, pp. 179-239.

POLÍTICAS DE EXPANSIÓN DE REDES
TECNOLÓGICAS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1990-2015)

355

María del Rocío Amador Bautista

IISUE-UNAM

En la última década del siglo xx y el umbral del siglo xxi el modelo de desarrollo de racionalidad económica y tecnológica de la sociedad de la información en América Latina y el Caribe (ALYC) ha generado una compleja problemática social, y en consecuencia un gran desafío para la educación superior en un contexto geopolítico donde convergen lo local, lo nacional y lo internacional. En este contexto, los organismos internacionales han jugado un papel preponderante en la región con *declaraciones* de principios políticos y marcos de acción para orientar las políticas, estrategias y planes de acción de los organismos regionales y, a su vez, la toma de decisiones de los gobiernos latinoamericanos a fin de enfrentar los desafíos internos y externos de la educación superior.

En las *declaraciones* de los organismos mundiales y regionales para el desarrollo de la sociedad de la información en América Latina y el Caribe destacan tres ejes estructurales de los principios políticos: a) la expansión territorial de las redes de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, b) la integración regional de las redes de investigación científica, y c) la internacionalización de la educación superior. Por su parte, en los marcos de acción destacan asimismo tres ejes: políticas, estrategias y planes de acción en cada uno de los países de la región.

La tesis principal del presente documento es que, en el contexto del discurso de las *declaraciones* de ambos tipos de organismos, se revelan las interacciones políticas y las tensiones de las relaciones

de poder dominantes entre los países desarrollados de Europa y los países en desarrollo y subdesarrollados de América Latina y el Caribe, y entre los sectores financieros, gubernamentales, empresariales, laborales, académicos y organizaciones civiles de cada país. De ahí que se hayan seleccionado las declaraciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), emitidas por la UNESCO en 1998 y 2009, las declaraciones de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) de 2003 y 2005, y las declaraciones de la Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, emitidas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2003, 2005, 2008, 2010, 2013 y 2015.

POLÍTICAS MUNDIALES DE EXPANSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS TELECOMUNICACIONES

La Carta de las Naciones Unidas,¹ la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura² y la Declaración Universal de Derechos Humanos³ son documentos fundantes que han establecido los principios de integración mundial con base en valores morales y éticos universales para salvaguardar el respeto universal de la paz, la seguridad y la justicia, la educación, la ciencia y la cultura entre las naciones, para orientar las políticas, las estrategias y los planes de acción de los organismos internacionales, los organismos regionales y los gobiernos de los países desarrollados y en desarrollo. El 25 de febrero de 1948 se creó la CEPAL, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el fin de promover el desarrollo económico y social de la región, considerando la diversidad cultural, histórica y política, y las desigualdades económicas y educativas de la región.

1 ONU, 1945, <<http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml>>.

2 ONU, 1945, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf>>.

3 ONU, 1948, <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>.

Contrario al espíritu de los principios destinados a salvaguardar los valores universales para la integración mundial, en 1958 se creó la Agencia de Investigación de Proyectos Avanzados (ARPA: Advanced Research Projects Agency), denominada posteriormente Agencia de Proyectos de Investigación Avanzados de Defensa (DARPA: Defense Advanced Research Projects Agency), del Departamento de Defensa de Estados Unidos, con el propósito de impulsar el desarrollo de las tecnologías de cómputo, informática y telecomunicaciones para el resguardo y control de grandes volúmenes de información mediante el enlace de computadoras, y asegurar la carrera militar de ese país. En 1966 se desarrolló la Advanced Research Projects Agency Network (Arpanet), antecesora de Internet, para la transmisión remota de información entre computadoras. En 1969 se inició la primera fase de experimentaciones de la red de computadoras Arpanet, que se expandió a las comunidades científicas de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), el Instituto de Investigaciones de Standford (SRI), la Universidad de California en Santa Bárbara y la Universidad de Utah.⁴

En 1968 se celebraron 20 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la creación de la CEPAL. La UNESCO declaró ése como el Año Internacional de los Derechos Humanos, que resultó emblemático al caracterizarse por movimientos estudiantiles de protesta en las más grandes ciudades de América Latina, entre las que destacan la ciudad de México y Río de Janeiro y Sao Paulo en Brasil. En Estados Unidos se produjeron movimientos en las ciudades de Chicago y Washington, entre otras; en Europa, en París y Praga; en Japón, en Tokio, Osaka y Kyoto, y en África, en países como Senegal y Túnez. Para enfrentar esta crisis social en un contexto de recesión económica, y sus repercusiones en los mercados laborales y en la educación superior, la UNESCO propuso llevar a cabo reformas para la modernización de las universidades públicas y asegurar la expansión territorial de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC).

4 B. Leiner, *et al.*, "Una breve historia de internet", *Novática*, 1998-1999, p. 19. <<http://www.escet.urjc.es/~iae/documentos/Practica3Original.pdf>>.

En el contexto de la expansión territorial de las telecomunicaciones, la UNESCO emitió la “Declaración sobre los Principios Rectores del Empleo de las Transmisiones por Satélite para la Libre Circulación de la Información, la Difusión de la Educación y la Intensificación de los Intercambios Culturales” (1972),⁵ considerando que las transmisiones por satélite tienen por objeto difundir la educación, acelerar el desarrollo de la enseñanza, facilitar la formación de educadores y contribuir al logro de la educación permanente. La Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Edgar Faure, presentó un informe titulado *Aprender a ser: la educación del futuro*,⁶ que ha sido un referente conceptual, político, estratégico y de acciones para las reuniones subsiguientes de los organismos internacionales y regionales. El informe destaca la importancia de los medios de comunicación, radio y televisión, las transmisiones por satélite, la cibernética y la informática, que abren nuevas vías para la enseñanza formal, la educación a distancia y permanente, la formación de docentes, la administración escolar y la investigación científica, entre otras. Sin embargo, señala que no se trata de resolver los problemas de la educación con equipamiento, lo que resulta oneroso para los países en desarrollo donde hay problemas estructurales en el sistema educativo, sino de utilizar los recursos para “desarrollar en el individuo una toma de conciencia científica de los métodos de adquisición y utilización de los conocimientos”.⁷

En 1975 fue presentado en París, ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un informe de nueve volúmenes, *The information economy: definition and measurement*, elaborado por Marc Uri Porat y Michael R. Robin, a solicitud del gobierno de Estados Unidos, para sentar las bases de una nueva sociedad basada en la economía de la información y la creación de la sociedad de la información. El informe planteaba la importancia de la convergencia de la informática y las telecomunicaciones en todos los sectores de la sociedad y su impacto en el desarrollo económico.

5 UNESCO, 1972, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000021/002136sb.pdf>>.

6 UNESCO, 1973.

7 *Ibid.*, p. 206.

Los países desarrollados respaldaron la propuesta de la nueva política económica del gobierno norteamericano, en tanto que los países en desarrollo cuestionaron el papel dominante de los países ricos con la expansión mundial de las TIC. Como respuesta al malestar provocado por el informe de Washington, en 1977 se creó la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación (CIC) de la UNESCO, presidida por Sean MacBride, para analizar el informe de Washington y los principales problemas derivados del desarrollo tecnológico y las profundas desigualdades en el mundo. En 1978 el presidente francés Valéry Giscard d'Estaing solicitó a Simon Nora y Alain Minc un informe que analizara el impacto creciente de las redes de computadoras y redes de telecomunicaciones en la sociedad;⁸ en él los autores planteaban que la telemática no sólo vehicula energía sino información y poder, y transforma los modelos culturales. Sin embargo, este informe fue relativizado por la UNESCO, y las políticas, estrategias y acciones posteriores se orientaron a buscar el consenso de los países desarrollados y en desarrollo para construir la sociedad de la información.⁹

En 1980 se presentó el informe de la CIC, presidida por Sean MacBride, en su primera versión en inglés, *Many voices, one world* (1980), con la participación de 16 representantes de diferentes naciones con diversas ideologías políticas y economías, que desde 1977 se propusieron analizar el informe de Washington. El informe de la CIC señalaba los principales problemas derivados del desarrollo tecnológico y las profundas desigualdades en el mundo, y planteaba que

la comunidad internacional deberá tomar medidas apropiadas para substituir la dependencia, la dominación y la desigualdad por relaciones de interdependencia y complementariedad más fructíferas y abier-

8 *L'informatisation de la société: rapport a M. le président de la république*, 1978.

9 R. Amador, "Redes complejas de educación superior a distancia en México hacia el año 2020", *Perfiles Educativos*, 2011, pp. 45-58.

tas, basadas en el interés recíproco y en la dignidad igual de las naciones y los pueblos.¹⁰

El informe MacBride provocó una polémica internacional sobre las problemáticas de la expansión territorial de las TIC que afectan a los países en desarrollo. En 1981 el Consejo Intergubernamental del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la UNESCO propuso tres subprogramas de financiamiento a fin de fortalecer la infraestructura tecnológica y la investigación, y establecer nuevos acuerdos de relación y colaboración para superar las controversias entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Los países desarrollados proponían establecer relaciones internacionales con base en la nueva política económica de Estados Unidos, y los países en desarrollo demandaban relaciones más justas y equilibradas para una mayor colaboración, y no repetir el esquema de las relaciones jerarquizadas entre países donantes y receptores. En consecuencia, el informe MacBride fue rechazado por el gobierno de Estados Unidos, que decidió retirarse de la UNESCO en 1984, seguido por los gobiernos del Reino Unido de Gran Bretaña, Irlanda del Norte y Singapur en 1985, lo que significó la reducción del presupuesto de la organización.¹¹

A partir de 1986 Estados Unidos desarrolló el proyecto National Science Foundation Network (Nsfnet), que permitió extender la experiencia de Arpanet a toda la comunidad científica estadounidense y dio origen a la creación de la internet, que fue abierta al público a partir de 1993.¹² En consecuencia, los miembros del PIDC propusieron construir consensos para no imponer los modelos económicos de los países desarrollados a los países en desarrollo. En el mismo año se creó el Programa Intergubernamental de Informática (PII), para apoyar financieramente el desarrollo de infraestructura y equipamiento, con el propósito de impulsar la expansión territorial

10 S. MacBride (dir.), *Un solo mundo, voces múltiples*, 1993, p. 239.

11 R. Amador, "Redes complejas de educación superior...".

12 B. Leiner *et al.*, "Una breve historia...".

de las TIC para cerrar la brecha tecnológica entre los países en desarrollo y los países desarrollados.

POLÍTICAS MUNDIALES DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante la década de los noventa, la UNESCO publicó cinco informes sobre las políticas de expansión territorial de las TIC orientadas al desarrollo de infraestructura, equipamiento y capacitación en el campo de la educación superior para cerrar la brecha tecnológica entre los países desarrollados y en desarrollo: *Informe sobre la comunicación en el mundo*,¹³ *La UNESCO y la sociedad de la información para todos*,¹⁴ *La educación encierra un tesoro*,¹⁵ *Informe mundial sobre la comunicación: los medios frente a los desafíos de las nuevas tecnologías*¹⁶ y *Reporte mundial sobre la información 1997-1998*.¹⁷ En el informe de 1990 se presentó un balance de los programas de financiamiento en la década de los ochenta, destinados a promover la expansión territorial de las TIC mediante el desarrollo de infraestructura y equipamiento en el campo de la educación superior, para cerrar la brecha tecnológica y fomentar la cooperación internacional. Sin embargo, los resultados de los programas de financiamiento fueron desfavorables y se profundizó la desigualdad entre países ricos y pobres. Los informes de 1996 y 1997 coincidieron en la visión crítica de los desafíos potenciales de la expansión territorial de las TIC en la educación superior en los países en desarrollo para promover la libre circulación internacional de información y conocimientos. Los organismos regionales debatieron en torno a la compleja problemática de la constitución de redes de investigación científicas, que se genera con la expansión territorial de las TIC, como resultado

13 UNESCO, 1990.

14 UNESCO, 1996.

15 UNESCO, 1997.

16 UNESCO, 1998.

17 UNESCO, 1998.

de la convergencia entre universidades, centros de investigación y grandes empresas transnacionales de tecnologías, que tiende a agravar las disparidades. En los informes de 1997 y 1998 se pretendió relativizar las controversias sobre la expansión territorial de las TIC, para distender las relaciones entre los países desarrollados y en desarrollo, y establecer consensos para tomar acuerdos y construir la sociedad de la información basada en el modelo de la economía de la información.¹⁸

La nueva política de la UNESCO contribuyó al regreso de los representantes del Reino Unido en 1997 y de Estados Unidos en 2003, lo que trajo consigo la reconfiguración de las alianzas internacionales de las organizaciones asociadas a la ONU para cumplir diferentes funciones: la UNESCO para los asuntos relacionados con la educación, la ciencia y la cultura, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) para los asuntos de reglamentación de la expansión territorial de las TIC, la OCDE y el Banco Mundial (BM), que agrupan a los países miembros en torno a las políticas para impulsar el modelo de una nueva economía de la información. En el marco de las conferencias celebradas durante la década, se propusieron políticas de cooperación financiera y técnica internacional para continuar los procesos de integración regional con la creación de un espacio común de educación superior en América Latina.

PRIMERA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

En la última década del siglo xx, en el contexto de los procesos de integración económica mundial, la Unión Europea emprendió un proceso de integración regional con el propósito de desarrollar y consolidar un sistema de cooperación política, económica, científica, técnica y educativa. En 1988 se emitió la Magna Charta Universitatum de Bolonia, conocida como la *Declaración de Bolonia* (Bolonia, 18 de septiembre), y en 1998 se emitió la Declaración Conjunta para

18 R. Amador, "Redes complejas...".

la Armonización del Diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, conocida como la Declaración de La Sorbona (París, 25 de mayo); y posteriormente se emitió la Declaración de Bolonia (Bolonia, 19 de junio de 1999), en la que se establecieron los principios del Proceso de Bolonia para la integración de la educación superior en Europa, y la posterior expansión del modelo para la integración de América Latina y el Caribe.

En 1998 se cumplieron 50 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 30 años después de los movimientos estudiantiles, y en este contexto se llevó a cabo la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) del 5 al 9 de octubre en París, en la que se emitió la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, y un documento de debate titulado “De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información”.¹⁹ La Declaración Mundial Sobre la Educación Superior postuló como principios garantizar el acceso equitativo a la educación superior para reducir las disparidades sociales y económicas, adaptar el uso de las tecnologías a las necesidades regionales, nacionales y locales para inscribirse en un proyecto global de educación permanente para todos, y fortalecer la internacionalización con base en la constitución de redes para el intercambio de experiencias de formación, investigación y extensión, entre otros. La declaración señala que será necesario tener en cuenta los profundos trastornos y consecuencias de la brecha tecnológica entre los países desarrollados y en desarrollo para alcanzar una verdadera democratización del acceso al conocimiento y facilitar la cooperación internacional entre países e instituciones. El documento de debate, “De lo tradicional a lo virtual”, planteó que con las nuevas tecnologías se produciría un cambio de paradigma en la educación superior, especialmente con la creación de las universidades virtuales y megaproyectos de universidades virtuales sustentadas en estructuras tecnológicas de cooperación internacional. Sin embargo,

19 UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información*, 1998.

en el marco de los debates de la conferencia se suscitaron fuertes controversias en torno a la expansión territorial de las TIC que ponen en riesgo la función social y educativa de las instituciones y las diferencias estructurales entre los países y sectores sociales.²⁰

Las instituciones de educación superior (IES) pueden ser de gran trascendencia para el logro de una nueva estrategia de desarrollo económico y social. Hay un consenso amplio en que el futuro de los países dependerá en buena medida de su capacidad de potenciar la generación de nuevo conocimiento. La habilidad para crear, adaptar y adoptar nuevas tecnologías constituye un elemento estratégico para lograr mayor bienestar colectivo, así como para incrementar la competitividad de la región y mejorar sus posibilidades de inserción en la economía mundial. Por ello, las expectativas que se ciernen sobre universidades, institutos técnicos y profesionales y otras instituciones terciarias hoy requieren la redefinición de políticas, planes, programas, visiones orientadoras, currículos, capacidad de gestión y, sobre todo, el compromiso con la innovación y una transformación profunda y abarcadora.²¹

En 2000 la CEPAL organizó la Reunión Regional de Tecnología de Información para el Desarrollo en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, los días 20 y 21 de junio, donde se presentó el documento *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento: una agenda de políticas públicas*,²² para analizar los beneficios y desafíos de la expansión territorial de las TIC, con la internet en particular, con base en las experiencias de la década de los noventa en un contexto de subdesarrollo heterogéneo entre los países del continente, a fin de avanzar hacia el modelo de las sociedades desarrolladas, abiertas y democráticas basadas en la nueva economía de la información y el conocimiento. La *agenda* proponía líneas fundamentales de discusión sobre los principales desafíos regionales para el tránsito hacia la sociedad de la información, que son la carencia de un marco político y regulatorio del modelo de

20 *Loc. cit.*

21 *Ibid.*, p. 50.

22 CEPAL, 2000.

organización social, la vulnerabilidad financiera, las restricciones presupuestales, la disparidad de inversión en infraestructura de telecomunicaciones, equipamientos y formación de recursos humanos, y la creciente heterogeneidad estructural y desigualdad social, entre otros factores. En este sentido, se consideró que la brecha digital entre los países desarrollados y en desarrollo es tan profunda como las brechas económicas y sociales dentro de los países entre los sectores de altos y bajos ingresos. Así, la transición hacia la sociedad de la información y el conocimiento plantea grandes interrogantes para los países de ALYC, entre otras, cuáles son los principales temas en los que se puede desarrollar una efectiva cooperación regional con vistas a disminuir la heterogeneidad de por sí prevaleciente en la región en términos de difusión de las TIC; cómo preservar la diversidad cultural y lingüística de los pueblos de América Latina y el Caribe en el marco de esta transición hacia el mundo informatizado; cómo garantizar equidad de género en el acceso; cómo lograr una mayor participación en los contenidos de información y conocimientos que transmiten las redes digitales y, por último, cómo contrarrestar la fuerte concentración de poder que la rápida informatización de la sociedad coloca en manos de los países industrializados y de las grandes empresas transnacionales.²³

En tal contexto, el 13 y 14 de junio de 2002 se llevó a cabo una reunión en Toledo, España, por iniciativa de la Comisión Europea para el desarrollo del proyecto Sociedad de la Información Global, con la participación de representantes de redes de investigación científica de 12 países de América Latina, con el objeto de integrar una red avanzada de investigación y educación superior con base en las redes nacionales de investigación y educación (RNIE) (o *National Research and Education Network*, NREN). En la Declaración de Toledo de 2002, emitida en la reunión, se enuncia la creación de la Red de Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (RedCLARA), con el apoyo financiero de la Comisión Europea a través del programa estratégico @lis, del Programa de Cooperación entre Europa y América Latina para la interconexión con las redes europeas de

23 *Ibid.*, p. 6.

investigación científica. El 16 de julio de 2002 quedó integrada la RedCLARA, en una reunión celebrada en Río de Janeiro, Brasil.

PRIMERA FASE DE LA CUMBRE MUNDIAL SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En 2003 se llevó a cabo la primera Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe, previa a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI),²⁴ en Bávaro, Punta Cana, República Dominicana, del 29 al 31 de enero. La Declaración de Bávaro retomó las proposiciones, los debates y los consensos para construir la sociedad de la información manifiestos en el documento “Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y El Caribe”, con el propósito de debatir las políticas, la normatividad y el plan de acción para presentar estrategias de negociación en la CMSI de 2003; considerando el documento “Una agenda de políticas públicas” discutido en la reunión de Brasil (2000). En el informe del debate entre los representantes de los diferentes sectores de los países latinoamericanos coincidieron en señalar las problemáticas comunes que representa la transición a la sociedad de la información, como las severas desigualdades sociales y económicas de la población, la heterogeneidad estructural entre regiones y grupos sociales, las asimetrías de la expansión territorial de las TIC entre países del continente, la carencia de políticas públicas y marcos regulatorios, y las restricciones presupuestales para la educación, entre otras. En consecuencia, se hizo hincapié en que la primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI de 2003), que se celebraría en Ginebra, Suiza, debería crear conciencia en los dirigentes políticos y representantes del sector privado y la sociedad civil, de las repercusiones y los desafíos de la sociedad de la información, para poner fin a la injusticia social que representa la brecha digital, y reconocer que el acceso a las TIC es un

24 CMSI, *Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*, 2003.

derecho humano.²⁵ Estados Unidos y Canadá decidieron no firmar la Declaración de Bávoro por estar en desacuerdo con establecer un marco regulatorio que afecte sus intereses comerciales en la región.²⁶

La sociedad de la información es un sistema económico y social donde el conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales de bienestar y progreso, que representa una oportunidad para nuestros países y sociedades, si entendemos que el desarrollo de ella en un contexto tanto global como local requiere profundizar principios fundamentales tales como el respeto a los derechos humanos dentro del contexto más amplio de los derechos fundamentales, la democracia, la protección del medio ambiente, el fomento de la paz, el derecho al desarrollo, las libertades fundamentales, el progreso económico y la equidad social.²⁷

El 3 de junio de 2003 la RedCLARA firmó un contrato con la Comisión Europea, en el marco del Programa Estratégico Alianza para la Sociedad de la Información entre Europa y América Latina (@lis), con el propósito de desarrollar la infraestructura informática de las redes nacionales de investigación y educación (RNIE) de América Latina. Por su parte, la Red América Latina Interconectada con Europa (RedALICE) quedó integrada con las redes de países europeos coordinadas por la Red Europea Gigabit de Tecnología Avanzada (Gigabit European Advanced Network [Red Géant, del Reino Unido]), que agrupa la Red Académica y de Investigación Española (Rediris), la Red Nacional de Telecomunicaciones para la Tecnología, la Enseñanza y la Investigación (Réseau National de Télécommunica-

25 CEPAL, "Declaración de Bávoro. Conferencia Ministerial Regional preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información", *Revista Ibero Americana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2003.

26 Con relación al inciso 1.j) "El acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones debe realizarse al amparo del derecho internacional, teniendo en cuenta que algunos países se ven afectados por medidas unilaterales no compatibles con éste que crean obstáculos al comercio internacional", Estados Unidos declaró: "los Estados Unidos de América expresan su reserva sobre el texto anterior y objetan su redacción, por considerarla inadecuada e inconsistente con el propósito de la Conferencia"; y Canadá, por su parte: "Canadá aprecia los esfuerzos del gobierno anfitrión y de otros gobiernos por llegar a un consenso sobre el texto del párrafo 1.j). Lamentablemente, a pesar de esos esfuerzos, Canadá no puede suscribir la redacción definitiva del párrafo". CEPAL, "Declaración de Bávoro...".

27 CEPAL, "Declaración de Bávoro...".

tions pour la Technologie, L'enseignement et la Recherche, Renater, de Francia), y el Grupo para la Armonización de Redes de Investigación (Gruppo per l'Armonizzazione delle Reti della Ricerca) (GARR, Italia), entre otras redes europeas.

A su vez, RedCLARA y RedALICE quedaron integradas por las redes universitarias nacionales de América Latina: la Red Nacional de Investigación y Educación de Argentina (Retina), la Red Nacional de Enseñanza e Investigación (RNP, Brasil), la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (Renata, Colombia), la Red del Consejo Nacional de Rectores (RedConare, Costa Rica), la Red Universitaria Nacional (Reuna, Chile), la Red Universitaria (Reduniv, Cuba), la Cooperación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA), la Red Avanzada de Investigación, Ciencia y Educación Salvadoreña (RAICES), la Red Avanzada Guatemalteca para la Investigación y la Educación (RAGIE), la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI, México), la Red Universitaria Nicaragüense de Banda Ancha (Redrunba), la Red Científica y Tecnológica (Redcyt, Panamá), la Red Académica para la Educación, la Investigación y la Innovación (Arandu, Paraguay), la Red Académica Peruana (Raap) (Perú), la Red Académica Uruguay (RAU) y la Red Académica de Centros de Investigación y Universidades Nacionales (Reacciun, Venezuela).

En la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebrada en Ginebra, Suiza, del 10 al 12 de diciembre de 2003, se emitió la Declaración de Principios de Ginebra, para Construir la Sociedad de la Información: un Desafío Global para el Nuevo Milenio,²⁸ y el Plan de Acción de Ginebra, en la que se reconocieron las tendencias del desarrollo y la expansión territorial de internet que afectan a la educación y todos los ámbitos de la sociedad. En la Declaración de Principios... se destaca que

los gobiernos, al igual que el sector privado, la sociedad civil, las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales, tienen una fun-

28 CMSI, *Construir la sociedad...*

ción y una responsabilidad importantes en el desarrollo de la Sociedad de la Información y, en su caso, en el proceso de toma de decisiones.²⁹

En el marco del debate entre los representantes de las delegaciones participantes en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de 2005 se destacaron tres contradicciones fundamentales sobre la gobernanza unilateral de internet por Estados Unidos, la gestión multilateral y el control gubernamental de las redes, y el derecho democrático de acceso a la red mundial. Esta situación resulta paradójica porque en los discursos se pretende promover la democracia, el desarrollo sostenible y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y, por el contrario, se restringe la disponibilidad equitativa de los recursos tecnológicos, lo que agudiza la brecha digital entre los ciudadanos. Los intensos debates entre representantes de los organismos mundiales y los representantes regionales de los países en desarrollo tuvieron como propósito acordar una política internacional equitativa sobre la gobernanza de internet, sin alcanzar consensos:

Las cuestiones de un gobierno internacional de Internet deben abordarse de manera coordinada. Solicitamos al Secretario General de las Naciones Unidas que establezca un Grupo de trabajo sobre el gobierno de Internet, en un proceso abierto e integrador que garantice un mecanismo para la participación plena y activa de los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil de los países desarrollados y en desarrollo, con inclusión de las organizaciones y foros intergubernamentales e internacionales relevantes, a fin de investigar y formular propuestas de acción, según el caso, sobre el gobierno de Internet antes de 2005.³⁰

29 *Ibid.*, p. 14.

30 *Ibid.*, p. 19.

SEGUNDA FASE DE LA CUMBRE MUNDIAL SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En la segunda Conferencia Ministerial Regional de América Latina y el Caribe Preparatoria para la Segunda Fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, del 8 al 10 de junio de 2005, se emitió la Declaración de Río de Janeiro y aprobó el primer Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, eLAC2007;³¹ con base en los temas de la Agenda de políticas públicas (2000), el Consenso de Monterrey (2002), la Declaración de Bávaro (2003), y la Declaración de Principios y el Plan de Acción de la CMSI de 2003, para asegurar la incorporación de los países de ALYC a la sociedad de la información. La Declaración de Río de Janeiro destacó la importancia de “facilitar la inclusión de todas las partes interesadas —el sector privado, la sociedad civil, la comunidad científica y académica y cualquier otra— en el proceso de creación de una sociedad de la información basada en conocimientos compartidos”; y fortalecer la cooperación y coordinación regionales en el marco del Consenso de Monterrey, con el fin de mantener los compromisos en materia de financiamiento e impulsar el desarrollo; y discutir políticas públicas relativas a la gobernanza de internet después de la CMSI de 2005.³² El Plan de Acción Regional eLAC2007 es una “agenda de política pública regionalmente concertada”, que se propuso como metas desarrollar y expandir redes avanzadas de investigación científica y educación superior, y fortalecer las redes existentes de la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (RedCLARA).

En la Segunda Fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información realizada del 16 al 18 de noviembre de 2005 en Túnez, República Tunecina, se presentó el documento Compromiso de Túnez, confirmando los compromisos contraídos en 2003 en la CMSI de Ginebra, para construir una sociedad de la información

31 CEPAL, *eLAC2007: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe...*

32 CMSI, “Compromiso de Túnez”.

centrada en la persona, con base en los principios de la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, en ocasión de la Conferencia Regional Ministerial de América Latina y el Caribe (2005), previa a la CMSI de 2005, donde se emitió la declaratoria Compromiso de Río de Janeiro, se expresaron los reclamos de los países latinoamericanos frente a los problemas de financiamiento de los gobiernos y las instituciones de educación superior e investigación para garantizar el desarrollo económico y social de la población, y asegurar la democratización de la gobernanza de internet para construir la sociedad de la información. En el marco del debate de la CMSI de 2005 se cuestionó al gobierno de la República Tunecina, por considerarlo sin autoridad moral, debido a la violación de los derechos humanos de la población local, la carencia de libertad de expresión en internet y la nula apertura a la participación democrática de las organizaciones no gubernamentales locales. Además se planteó que la brecha digital y la brecha cognitiva, entre los países desarrollados y en desarrollo, se produce por las desigualdades de acceso y conexión a la internet:

Alentamos asimismo a las instituciones multilaterales y a los donantes públicos bilaterales a considerar también la posibilidad de proporcionar mayor apoyo financiero para los proyectos regionales y nacionales en gran escala de infraestructura TIC y actividades conexas tendientes a la creación de capacidades. Éstos deberían considerar la posibilidad de que sus estrategias de ayuda y asociación sean conformes con las prioridades fijadas por los países en desarrollo y los países con economías en transición en sus estrategias nacionales de desarrollo, incluidas, sus estrategias para reducir la pobreza.³³

En la segunda Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de San Salvador, República de El Salvador, del 6 al 8 de febrero de 2008, se aprobó el documento Compromiso de San Salvador³⁴ y el

33 *Ibid.*, p. 69.

34 CEPAL, "Compromiso de San Salvador", 2008.

Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe eLAC2010,³⁵ para dar seguimiento a los principios y acuerdos de la primera y segunda fases de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebradas en Ginebra en diciembre de 2003 y en Túnez en noviembre de 2005, conforme a los principios y acuerdos de las reuniones regionales precedentes. El Compromiso de San Salvador destacó los buenos resultados y la importancia estratégica de las iniciativas regionales del Programa de la Comisión Europea @lis para interconectar las redes de investigación científica y educación superior de la RedCLARA con las redes de investigación europeas, así como la red interregional de instituciones de educación superior e instituciones de investigación en el Caribe, a través de C@ribnet (Caribbean Knowledge and Learning Network, CKLN) para conectarse con otras instituciones del mundo.³⁶

SEGUNDA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Del 5 al 8 de julio de 2009, en París, se llevó a cabo la Segunda Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, con el tema “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Ahí se ratificaron las conclusiones y los acuerdos de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998, y se emitió un comunicado para recomendar políticas gubernamentales destinadas a reforzar la regionalización, internacionalización y mundialización; asegurar la infraestructura de los establecimientos de educación y el acceso a las TIC, e impulsar la enseñanza abierta y a distancia. En este marco político se alertó sobre el problema de la recesión económica mundial, que podría ampliar la brecha entre países desarrollados y países en desa-

35 CEPAL, *eLAC2010: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe. Segunda etapa del Plan de acción regional (2008-2010)*, 2008.

36 CEPAL, “Compromiso de San Salvador...”. Inicialmente, la RedALICE tenía su plazo de término para abril de 2006; sin embargo, el proyecto recibió la autorización para dos extensiones temporales (el presupuesto se mantenía de acuerdo con el contrato del 3 de junio de 2003) y su término se fechó en marzo de 2008.

rollo, pero también se alentó a la inversión en educación superior para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas. La educación superior a distancia se propuso como una estrategia para ampliar el acceso a la educación de calidad, con base en relaciones de colaboración entre países, gobiernos e instituciones para intercambiar experiencias. Sin embargo, también se reconoció que la convergencia de diferentes factores en la transformación de la educación superior hacia el futuro ha estado propiciando la creación de sistemas más complejos y competitivos.³⁷

Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.³⁸

En la tercera Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, realizada en Lima, Perú, del 21 al 23 de noviembre de 2010, se aprobó la Declaración de Lima en adhesión al Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información emitido en la reunión de Montevideo, Uruguay, el 23 y 24 de septiembre de 2010. Durante la reunión se analizó el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información eLAC2010 para impulsar el Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información y del Conocimiento de América Latina y del Caribe eLAC2015,³⁹ porque representa un esfuerzo para coordinar la implementación de las políticas de expansión territorial de las TIC en la región, y profundizar en la cooperación entre los países del continente. El debate en la reunión planteó la necesidad de un alejamiento de la lógica industrial de desarrollo de las TIC en la región. Los representantes de ALYC alcanzaron consensos en torno a los lineamientos y metas propues-

37 UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 2009.

38 *Ibid.*, p. 4.

39 CEPAL, eLAC2015, *Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe 2015-2018*, 2010.

tos por la CEPAL para el Plan de Acción Regional del eLAC2010 con miras a 2015, a favor de un desarrollo humano y social más integral para lograr un crecimiento con equidad. Los consensos apuntaron hacia la importancia de la expansión territorial de las TIC como infraestructura necesaria para la integración económica regional y la internacionalización de la educación superior con base en políticas públicas inclusivas y de calidad en las pequeñas empresas.⁴⁰

La cuarta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe se realizó en Montevideo, Uruguay, del 3 a 5 de abril de 2013, donde se suscribió la Declaración de Montevideo⁴¹ con base en los principios y objetivos acordados en la primera y segunda fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebradas en 2003 y 2005, en los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de 2000, y en las declaratorias de la tres conferencias ministeriales anteriores y el Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe (eLAC2007 y eLAC2010), para avanzar en la construcción de la sociedad de la información con base en el cumplimiento de los principios y metas trazados para 2015. Durante la reunión se presentó el libro *Economía digital para el cambio estructural y la igualdad*, que plantea la expansión territorial de las TIC como una estrategia en la que la “economía digital” representa una nueva visión de desarrollo, y se analizaron los desafíos regionales para el Plan de Acción eLAC2015, y aprovechar la convergencia tecnológica: la economía digital para el crecimiento y la inclusión, y la innovación y el cambio estructural de los países.

La Quinta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe se realizó en la ciudad de México, del 5 al 7 de agosto de 2015, y en ella se emitieron la Declaración de Ciudad de México⁴² y la Agenda Digital para América

40 CEPAL, “Tercera Conferencia Ministerial de la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe”, 2010.

41 CEPAL, “Cuarta Conferencia Ministerial de la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe”, 2013.

42 CEPAL, “Quinta Conferencia Ministerial de la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe”, 2015.

Latina y el Caribe (eLAC2018)⁴³ que fue suscrita por representantes de 18 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. En esta última conferencia ministerial se realizó un balance de los acuerdos políticos y del Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, eLAC2015, y el Plan de Acción eLAC2018 para continuar el proceso de integración económica regional en materia digital. En la Declaración de Ciudad de México, al igual que en las declaraciones anteriores, se concatenaron las declaraciones de las cumbres mundiales sobre la sociedad de la información y las declaraciones de las conferencias ministeriales sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe; sin embargo, no se hizo mención de las declaraciones de las conferencias mundiales sobre la educación superior y en consecuencia no se incluyeron los temas relacionados con la expansión y la integración de las redes de educación superior e investigación científica en América Latina y el Caribe.

Como parte de los acuerdos de la reunión en la ciudad de México, se destacó el compromiso de impulsar la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018 y el Mecanismo Regional de Seguimiento. Los compromisos acordados fueron universalizar el acceso a los servicios digitales en la región, con especial énfasis en los grupos vulnerables y la equidad de género, para cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) con horizonte a 2030; fortalecer la cooperación regional con proyectos de alcance regional para promover la innovación, la formación de capacidades digitales y la transferencia de nuevas tecnologías. En suma, la Declaración de la Ciudad de México postula:

Reconocer además la importancia de fortalecer el desarrollo de la economía y el ecosistema digital de América Latina y el Caribe, favoreciendo, entre otras, la generación de contenidos y aplicaciones, la creación

43 CEPAL, eLAC2018: *Plan de acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. Agenda digital para América Latina y el Caribe*, 2015.

de emprendimientos y la provisión de servicios y de bienes digitales, de origen nacional y regional, y estudiar la conveniencia y factibilidad de avanzar hacia la configuración de un mercado único digital en la región.⁴⁴

UNA REFLEXIÓN DE LOS EXPERTOS

En los últimos 25 años se llevaron a cabo las conferencias y cumbres mundiales y regionales para impulsar la expansión territorial de las redes de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, la integración regional de las redes de investigación científica y la internacionalización de la educación superior con el propósito de garantizar el desarrollo de la sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Para alcanzar este propósito, los organismos internacionales y regionales han emitido declaraciones en las que se han establecido principios políticos y marcos de acción para orientar las políticas de los gobiernos de los diferentes países latinoamericanos. La cronología de las declaraciones de los principios políticos y marcos de acción revela la concatenación jerárquica de mandatos que se reproducen e imponen en las declaraciones regionales subsecuentes, como una expresión de las relaciones de poder dominantes, y que son objeto de debates y controversias para lograr consensos y establecer acuerdos sobre la operatividad y la puesta en marcha de las políticas, estrategias y acciones nacionales.

Con relación a la integración de la educación superior en ALYC, expertos latinoamericanos han considerado que la realización del Proceso de Bolonia (1999), para emular el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es un gran desafío para el continente. José Joaquín Brunner ha considerado que el Proceso de Bolonia representa “un horizonte inalcanzable”, dadas las profundas asimetrías con Europa, y por las tensiones históricas entre el Estado y las universidades públicas. El autor señala que existen deficiencias estructurales de las instituciones, restricciones financieras, limita-

44 CEPAL, “Quinta Conferencia Ministerial...”.

ción de la matrícula y cobertura, escasez de infraestructura y equipamiento, débil desarrollo de la investigación científica y tecnológica, métodos de enseñanza obsoletos centrados en los contenidos en lugar de las competencias a pesar de la introducción de las TIC, altas tasas de deserción, falta de articulación con los mercados laborales, y una reducida movilidad internacional de los estudiantes, que obstaculizan el proceso de integración regional de la educación superior, entre otros problemas.⁴⁵ Por su parte, Jocelyne Gacel-Ávila señala que la imposición de “un modelo único de armonización regional de la educación superior”, de estandarización y homogenización, contraviene los principios del paradigma de la UNESCO del respeto a la diversidad cultural y la identidad de los pueblos, en un contexto de grandes asimetrías interregionales. Sin embargo, la autora concluye que han surgido iniciativas como el Espacio Común de Educación Superior (Ecoes), la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe y el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces), que proponen paradigmas educativos que hay que investigar para asegurar la factibilidad y permitir alcanzar “mayores niveles de desarrollo económico, competitividad internacional y bienestar para sus ciudadanos”.⁴⁶

A su vez, Carlos Tünnermann hace una reflexión de las reuniones internacionales, regionales y subregionales organizadas por la UNESCO, la CEPAL y otros organismos, sobre los procesos de transformación de la educación superior, con el propósito de vislumbrar un nuevo paradigma de la educación superior para el siglo XXI. El autor señala que la CMES de 1998 contribuyó a promover profundas reformas académicas para impulsar la modernización de los sistemas de educación superior, en particular el

desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación; Incremento del número de instituciones de educación superior y diversifi-

45 J. J. Brunner, “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”, *Revista de Educación*, 2008, p. 121.

46 J. Gacel-Ávila, “Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2011, p. 130.

cación de sus modalidades; Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación; Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación; Internacionalización, y los proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo.⁴⁷

En relación con la CMES de 2009, el autor hace referencia a los retos y desafíos de las nuevas tendencias o dinámicas de la educación superior en el contexto de la sociedad de la información, en momentos de crisis económicas en todos los países del continente. Tünnermann alude a uno de los debates más intensos relacionados con la “naturaleza de la educación superior”, en el que los delegados latinoamericanos propusieron el concepto de educación superior como “un bien público”, y no como “un servicio público”, como pretendían imponer los países desarrollados con intereses en el “mercado internacional”.⁴⁸

Marcela Mollis señala que las universidades de ALYC, en lugar de hacer las reformas necesarias, llevaron a cabo “una contrarreforma que ha alterado sus identidades”, conduciéndonos por el “camino de la homogeneidad entre las empresas del conocimiento y las agencias bancarias”.⁴⁹ En el mismo sentido, Hebe Vessuri afirma que “las economías de conocimiento en las que vivimos sufren de un déficit democrático. Esta constatación no deja fuera a la ciencia y la academia. De hecho, las economías de conocimiento ponen en peligro la vida y la cultura académicas”.⁵⁰

47 C. Tünnermann (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 2008, p. 22; *idem*, “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”, *Universidades*, 2010, p. 36.

48 C. Tünnermann, “Las conferencias regionales...”, p. 44.

49 M. Mollis, “Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma”, en C. Tünnermann (ed.), *La educación superior...*, p. 53.

50 H. Vessuri, “De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento”, en C. Tünnermann (ed.), *La educación superior...*, p. 465.

Hugo Casanova y Roberto Rodríguez afirman que “hoy la institución universitaria vive un intenso debate en prácticamente todos sus ángulos”, y está sujeta a tensiones internas y externas, a cambios en sus estructuras y formas de gobierno y a las dinámicas de transformación de expansión y diversificación, con tendencias al “desarrollo de alianzas entre universidades, corporaciones y entidades gubernamentales o ciudadanas; la convergencia y el isomorfismo de modelos educativos y organizacionales”, entre otras.⁵¹

Claudio Rama y Marcelo Cevallos hacen un análisis y una reflexión de las formas específicas de diferenciación de la regionalización universitaria y la conformación de nuevas tipologías institucionales universitarias, considerando las desigualdades socioeconómicas entre regiones, zonas urbanas y rurales, universidades públicas y privadas, financiamiento público y diferenciación de los sectores sociales del origen de los estudiantes. Los autores señalan que el fenómeno de la regionalización de la educación superior ha derivado de las dinámicas asociadas a la democratización de las políticas estatales, la desconcentración y descentralización de las universidades, la expansión de las economías regionales que requieren recursos humanos altamente capacitados para su desarrollo, y el incremento de la demanda de acceso a la educación, entre otros factores. La regionalización ha sido producto de negociaciones, conflictos y tensiones en torno a la desconcentración y descentralización de los sistemas de educación superior mediante la creación de sedes universitarias y nuevas universidades públicas, como actividad central programada desde el Estado, y la educación a distancia con modelos semipresenciales y virtuales. Desde el punto de vista de los autores, la educación virtual está cambiando el enfoque de la regionalización y el empoderamiento de las comunidades locales. Sin embargo, “este modelo de universidad red comienza a conformar dinámicas más confusas

51 H. Casanova y R. Rodríguez (coords.), “Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente”, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 2014, p. 152.

de regionalización. Los docentes y los estudiantes conviven en la red sin una localización significativa en el proceso de enseñanza”.⁵²

Dada la complejidad de la problemática por la convergencia de fenómenos políticos, económicos y sociales implicados en la expansión territorial de las TIC, la integración regional de las redes de investigación y la internacionalización de la educación superior, que están generando nuevas tensiones y desafíos entre los países en desarrollo de América Latina y el Caribe, incluyendo a los países más pobres, y los países desarrollados de Europa, se evidencian las históricas relaciones de poder y las perspectivas de mayores interdependencias.

REFERENCIAS

- Amador, Rocío, “Redes complejas de educación superior a distancia en México hacia el año 2020”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, 2011, pp. 45-58 (núm. especial), <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-45-58>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Brunner, José Joaquín, “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2008, pp. 119-145, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez (coords.), “Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente”, *Bordón, Revista de Pedagogía* vol. 86, núm. 1, 2014, pp. 11-14 (núm. monográfico), <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez_GobiernoYGobernanzaDebate.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento: una agenda de políticas públicas*, Florianópolis, CEPAL, 2000.

52 C. Rama y M. Cevallos, “Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina”, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2016, p. 121.

- CEPAL, “Compromiso de San Salvador, Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe”, San Salvador, 2008, <http://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/7/32307/Compromiso_de_San_Salvador_final_8_febrero_12_horas.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, “Compromiso de Río, Conferencia Ministerial Regional de América Latina y el Caribe Preparatoria para la Segunda Fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información”, Río de Janeiro, 2005, <<http://www.cepal.org/es/eventos/quinta-conferencia-ministerial-sobre-sociedad-de-la-informacion-en-america-latina-y-el>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, “Cuarta Conferencia ministerial sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe”, 3-5 de abril, 2013, Montevideo, <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/5/49565/Declaracion_de_Montevideo.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, “Declaración de Bávaro. Conferencia Ministerial Regional preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”, *Revista Ibero Americana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, núm. 5, 2003, <<https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero5/documentos2.htm>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, *eLAC2018: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe. Agenda digital para América Latina y el Caribe*, México, <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38886/S1500758_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CEPAL, *eLAC2015: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe 2015-2018*, 2010, <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/0/41770/2010-819-eLAC-Plan_de_Accion.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, *eLAC2010: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe. Segunda etapa del Plan de Acción Regional (2008-2010)*, San Salvador, 2008, <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/2/32362/2008-1-TICs-Compromiso_de_San_Salvador.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.

- CEPAL, *eLAC2007: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe, Primer Plan de Acción Regional 2005-2007*, Río de Janeiro, 2005, <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/8/21678/eLAC_2007_Espanol.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, “Quinta Conferencia Ministerial sobre Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe”, 5-7 de agosto, 2015, México, <http://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/15-00705_elac_declaracion_mexico.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CEPAL, “Tercera Conferencia Ministerial de la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe”, Lima, 10-12 de noviembre, 2010, <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/3/41773/2010-876-eLAC-Declaracion_de_Lima.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- CMSI, “Compromiso de Túnez”, República Tunecina, 2005, <<http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.html>>.
- CMSI, *Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*, Ginebra, Suiza, 2003, <<http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Comisión Europea, “Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, 1999 (comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior), <http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Comisión Europea, “Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo”, París, 1998, <http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/documento-sorbona-1998.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Gacel-Ávila, Jocelyne, “Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, núm. 2, 2011, pp. 123-134 (núm. monográfico “Globalización e internacionalización de la educación superior”), <línea:<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Leiner, Barry M., Vinton G. Cerf, David D. Clark, Robert E. Kahn, Leonard Kleinrock, Daniel C. Lynch, John Postel, Lawrence G. Roberts

- y Stephen Wolff, “Una breve historia de internet”, *Novática*, núm. 130-131, 1998-1999 (traducción de *A Brief History of Internet*), <<http://www.escet.urjc.es/~iae/documentos/Practica3Original.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- MacBride, Sean (dir.), *Un solo mundo, voces múltiples*, México, UNESCO/FCE, 1993.
- Mollis, Marcela, “Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma”, en Carlos Tünnerman (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/IESALC-UNESCO, 2008, pp. 141-173.
- ONU, *Carta de las Naciones Unidas*, 1945, <<http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- ONU, *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 1945, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- ONU, “Declaración Universal de Derechos Humanos”, 1948, <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>.
- Rama, Claudio y Marcelo Cevallos, “Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina”, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 17, 2016, pp. 99-134, <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- RedCLARA, portal, <<https://www.RedClara.net/index.php>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Nora, Simon y Alain Minc, *L'informatisation de la société: rapport a M. le président de la république*, 4 vols., París, Chirat, vol. 4. 1978.
- Tünnermann, Carlos, “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”, *Universidades*, núm. 47, 2010, pp. 31-46, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- Tünnerman, Carlos (ed.), *La educación superior en América latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Bogotá,

- Pontificia Universidad Javeriana/IESALC-UNESCO, 2008, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 2009, <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información, debate temático*, París, 1998, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, “Declaración sobre los Principios Rectores del Empleo de las Transmisiones por Satélite para la Libre Circulación de la Información, la Difusión de la Educación y la Intensificación de los Intercambios Culturales”, 1972, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000021/002136sb.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Informe mundial sobre la comunicación: los medios frente a los desafíos de las nuevas tecnologías*, París, 1998, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115908Sb.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Informe sobre la comunicación en el mundo*, París, UNESCO 1990.
- UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors), París, 1997, <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *La UNESCO y la sociedad de la información para todos*, París, 1996, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108540Sb.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.
- UNESCO, *Reporte mundial sobre la información 1997-1998*, París, 1998, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110221Sb.pdf>>, consultado el 29 de enero, 2019.

Vessuri, Hebe, “De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento”, en Carlos Tünnermann (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/IESALC-UNESCO, 2008, pp. 459-477, <www.iealc.unesco.org/ve/dmdocuments/.../A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf>, consultado el 29 de enero, 2019.

ACTORES

LA UNAM, RECEPTORA DE PROFESORES ESPAÑOLES EXILIADOS: UNA VALORACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE JURISPRUDENCIA¹

389

Yolanda Blasco Gil
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Cabría comenzar con las palabras que tantas veces hemos oído a Mariano Peset, acerca de que en España no ha habido grandes equipos de trabajo, de investigación, que se hayan continuado o ido engranando unos tras otros, pues se cortaron con la guerra y el exilio de muchos de los mejores profesores universitarios. Y si se me permite, añadiría que todavía hoy esos grupos se rompen con los recortes en investigación que venimos sufriendo. No cabe duda de que la aportación en las diversas disciplinas de los profesores exiliados por la guerra civil fue muy notable, muchos crearon escuelas que fueron continuadas por sus discípulos, pero que no pudo ser superada por los que ocuparon sus lugares, aquellos adeptos al régimen. Debido a la guerra civil, muchos profesores tuvieron que partir hacia el exilio para librarse del riesgo o del nuevo régimen de Franco,² dejando atrás unas carreras estructuradas —con oposiciones, concursos de traslados— y sus cómodas cátedras. Su destierro ha sido abordado

1 Trabajo derivado de Y. Blasco, "Académicos derrotados. Juristas exiliados vinculados a la UNAM", *Teoría y Derecho: Revista de Pensamiento Jurídico*, 2016, pp. 217-240. Ahora hago una valoración de los profesores exiliados vinculados con la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

2 Una visión del exilio en V. Llorens, "La emigración republicana de 1939" y J. Malagón, "Los historiadores y la historia", en J. L. Abellán (dir.), *El exilio español de 1939, 1976-1978*, vol. 3, pp. 95-200 y vol. 5, pp. 244-309; E. Lemus, "Los exilios en la España contemporánea", *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 2002 pp.11-16; A. Alted, *La voz de los vencidos*, 2005; sobre lo que significó el exilio en la historia de España, M. F. Mancebo, *La España de los exilios: un mensaje para el siglo XXI*, 2008.

desde distintas perspectivas en una y otra parte del Atlántico por los historiadores del exilio.³ La partida de numerosos profesores universitarios dejó vacantes que debieron ser cubiertas, y la reconstrucción de la universidad española, durante el franquismo, se hizo con diversos grupos, miembros o cercanos al régimen. Veremos cuáles fueron algunas de las cátedras españolas de derecho que los profesores republicanos, catedráticos y ayudantes o auxiliares —no me detengo en los que se forman en el exilio— dejan a causa del destierro forzoso —tras la sanción y depuración política e ideológica de sus cátedras— y cómo se vinculan con la UNAM, en particular con la Escuela de Jurisprudencia. La finalidad será sopesar el nivel científico que se perdió en las universidades españolas y valorar el que se recibió en las universidades de México.

EL EXILIO A LA UNAM

Desde hace años venimos colaborando distintos profesores españoles y mexicanos y nos centramos en el estudio de profesores de disciplinas específicas y de un exilio en particular: el vinculado con México y la UNAM. Para ello, hemos realizado investigaciones concretas en España, en el Archivo General de la Administración en Alcalá de Henares (AGA); en México, en los Archivos de Personal e Histórico de la UNAM, en el Ateneo Español de México y en el Archivo General de la Nación (AGN), entre otros. La riqueza de las fuentes permite establecer los grupos políticos y los mecanismos académicos que intervinieron,

3 M. Fresco, *La emigración republicana española: una victoria de México*, 1950; P. Fagen, *Transferrados y ciudadanos: los republicanos españoles en México*, 1975; D. Cosío, *Memorias*, 1976. Como trabajos de conjunto: J. L. Abellán, "Filosofía y pensamiento en el exilio", en *idem* (dir.), *El exilio español de 1939...*, vol. 3, 1978, pp. 151-208; A. Hernández, *España desde México: vida y testimonio de transferrados*, 1978 (en España se publicó —con algo más de un cuarto de siglo de retraso— en Madrid, Algaba, 2006); A. Hernández et al., *El exilio español y la UNAM: coloquio*, 1987; C. E. Lida y J. A. Matesanz, *La Casa de España en México*, 1988, e *idem*, *El Colegio de México: una hazaña cultural 1940-1962*, 1990. También los trabajos de autores mexicanos cuya extensa bibliografía no permite citarlos a todos, como Eugenia Meyer, María Eugenia Martínez, Andrés Lira, Dolores Pla, Concepción Ruiz-Funes y Fernando Serrano, entre otros, que han servido para entender la tragedia del exilio republicano desde la otra parte del Atlántico.

en España, en los nombramientos de los catedráticos que ocuparon las vacantes de los exiliados; así como la trayectoria intelectual y los procesos académicos de designación de los profesores exiliados en la UNAM. Se trata de realizar un recuento de los profesores exiliados, sus aportaciones y cómo quedaron sus cátedras en España. A través de los expedientes, fundamentalmente del archivo de la Dirección General de Personal Académico y Administrativo de la UNAM, podemos ir recomponiendo el exilio de los profesores republicanos vinculados en este caso con la Escuela Nacional de Jurisprudencia.⁴ Nos serviremos de un cuadro-resumen (cuadro 1).

CUADRO 1

Profesores exiliados vinculados con la Escuela Nacional de Jurisprudencia y la Facultad de Filosofía

Nombre profesor	Última plaza en España	Lugar y año de nacimiento y muerte; edad	Llegada a México	Obtención de la plaza de titular de carrera en México	Lapso entre llegada y obtención de plaza (en años)
Asignaturas formativas					
Rafael Altamira Crevea	Catedrático de Historia del Derecho en Madrid	Alicante, 1866-México, 1951; a los 85 años	A los 78 años, en 1944	A los 79 años, en 1945, en FFYL	01
José Miranda González	No consiguió plaza	Gijón, 1903-Sevilla, 1967; a los 64 años	A los 40 años, en 1943	A los 41 años, en 1944, en FFYL	01
José Medina Echavarría	Catedrático de Filosofía del Derecho en Murcia	Castellón de la Plana, 1903-Santiago de Chile, 1977; a los 74 años	A los 36 años, en 1939	A los 36 años, en 1939, "plaza provisional" de Sociología en ENU	Inmediato
Luis Recaséns Siches	Catedrático de Filosofía del Derecho en Madrid	Guatemala, 1903-México, 1977; a los 74 años	A los 34 años, en 1937	A los 42 años, en 1945, en ENU	08
Wenceslao Roces Suárez	Catedrático de Derecho Romano en Sevilla	Soto de Sobrescobio, Oviedo, 1897-México, 1992; a los 95 años	A los 44 años, en 1941	A los 57 años, en 1954, en FFYL	13
Derecho Privado					
Felipe Sánchez Román y Gallifa	Catedrático de Derecho Civil en Madrid	Madrid, 1883-México, 1956; a los 63 años	A los 56 años, en 1939	A los 57 años, en 1940, en ENU	01
Joaquín Rodríguez Rodríguez	Catedrático de Derecho Mercantil en La Laguna	Alhama de Almería, 1910-México, 1949; a los 39 años	A los 29 años, en 1939	A los 37 años, en 1947, en ENU	08
Demófilo de Buen Lozano	Catedrático de Derecho Civil en Sevilla	Madrid, 1890-México, 1946; a los 56 años	A los 49 años, en 1939	A los 50 años, en 1940, en ENU	01

4 Y. Blasco, "De España a México. Fuentes para el estudio del profesorado universitario tras el exilio español", en *Estudios jurídicos en homenaje a Vicente L. Montés Penadés*, 2011, vol. 1, pp. 349-367, muestra el proyecto de trabajo realizado en estos años.

Derecho Público					
Niceto Alcalá-Zamora Castillo	Catedrático de Derecho Procesal en Valencia	Madrid, 1906-1985 a los 79 años	A los 39 años, en 1945	A los 39 años, en 1945, en ENJ	Inmediato
Rafael de Pina Milán	Catedrático de Derecho Procesal en Sevilla	Yecla, Murcia, 1888-México, 1966; a los 78 años	A los 51 años, en 1939	A los 57 años, en 1945, en ENJ	06
Manuel Martínez Pedroso	Catedrático de Derecho Político en Sevilla	La Habana, 1883-México, 1958; a los 75 años	A los 56 años, en 1939	A los 58 años, en 1941, en ENJ	02
Mariano Ruiz-Funes	Catedrático de Derecho Penal en Murcia	Murcia, 1889-México, 1953; a los 64 años	A los 52 años, en 1941	A los 64 años, en 1953, en ENJ	12
Economía					
Manuel Sánchez Sarto	Profesor ayudante de Economía en Barcelona	Zaragoza, 1897-México, 1980; a los 83 años	A los 42 años, en 1939	A los 45 años, en 1942, en ENJ	03

Fuentes: Archivo General de la Administración en Alcalá de Henares (AGA), caja 32/15319, exp. de títulos; Archivo de la Dirección General de Personal Académico y Administrativo de la UNAM (DGP-UNAM), exp. 21161.

Notas: *Facultad de Filosofía y Letras (FFyL); Escuela Nacional de Jurisprudencia (ENJ). El promedio del tiempo de llegada hasta obtener la plaza de tiempo completo es de 4,3 años.

Los profesores de las asignaturas de carácter formativo, que regulan un ámbito más general

En las asignaturas formativas que componen la carrera de derecho, como son historia del derecho, filosofía del derecho o derecho romano encontramos una serie de profesores exiliados que en México se vincularon con la Facultad de Derecho en la UNAM. Dejamos a un lado a los juristas que se incorporaron a otras carreras, a los grandes historiadores del derecho como el catedrático de Oviedo y después de la central de Madrid, Rafael Altamira y Crevea,⁵ nacido en Alicante en 1866, que llegó mayor a México, en 1944, a los 78 años, y se incorpora a la Escuela de Filosofía y Letras al año siguiente.⁶ En el exilio intentó completar su obra histórico-jurídica sobre el derecho indiano. Su caso es particular por ser una persona de muy avanzada edad. Falleció en México en 1951. Otro hombre olvidado en Espa-

5 M. Peset, "Rafael Altamira en México: el final de un historiador", en M.ª Á. Ayala, J. M.ª Ferri y E. M.ª Valero (eds.), *Estudios sobre Rafael Altamira*, 1987, pp. 251-273; *idem*, "El exilio de Rafael Altamira en México", en A. Pavón, C. I. Ramírez y A. Velasco (coords.), *Estudios y testimonios sobre el exilio español en México: una visión sobre su presencia en las humanidades*, 2016, pp. 199-228. También sobre su llegada a México, C. E. Lida y J. L. Matesanz, *La Casa de España en México...*, pp. 104-107, y *El Colegio de México: una hazaña cultural...*, pp. 109-174.

6 Archivo de la Dirección General de Personal Académico y Administrativo de la UNAM (en adelante, DGP-UNAM), exp. 21161.

ña fue José Miranda González; nacido en Gijón en 1903, terminó con éxito su carrera de derecho y estudió en Francia y Alemania,⁷ pero no consiguió plaza en España y con la guerra emigró a Chile. Después llegó a México, en 1943, y al año siguiente se incorporó a la UNAM como profesor, a los 41 años.⁸ Pasó rápidamente por la Escuela de Jurisprudencia y se convertiría en un excelente historiador. Realizó un valioso estudio sobre el tributo indígena. Murió en Sevilla en 1967. También el catedrático de filosofía del derecho en Murcia, José Medina Echavarría (Castellón de la Plana 1903), se exilió a México, donde estuvo en la UNAM en 1939, en la Escuela de Jurisprudencia, con 36 años. Pero dejará su especialidad de derecho y pasará a sociología, donde desarrolla su brillante carrera.⁹ Fallecería en Santiago de Chile en 1977.

Ya en la carrera de Derecho, encontramos otro profesor destacado acogido en la UNAM, que fue Luis Recaséns Siches, nacido en Guatemala en 1903. Catedrático de filosofía del derecho en Madrid, donde ocupaba la cátedra de doctorado en la que había enseñado Giner de los Ríos y afiliado al partido de la derecha liberal republicana del presidente Alcalá-Zamora, fue diputado en la República, director general de administración local en el ministerio de gobernación y subsecretario de industria y comercio, razones por las cuales fue sancionado por los vencedores.¹⁰ Estará en México desde 1937 —a la edad de 34 años—, en La Casa de España. Enseñó filosofía del derecho en la Escuela de Jurisprudencia de la UNAM, desde 1938. No fue hasta 1945, a los 42 años, que logró el contrato de profesor de carrera titular en esa escuela, lo que le permitiría mejorar su posi-

7 A. Lira, "A diez años del fallecimiento de José Miranda", en F. Serrano (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, 2003, p. 283.

8 DGP-UNAM, exp. 6612.

9 DGP-UNAM, exp. 6348. Véase E. Martínez, "España en el recuerdo, México en la esperanza. Juristas republicanos exiliados en México", 2015, pp. 464-473. Los juristas españoles que recoge la autora están incorporados en C. Petit, *Diccionario de catedráticos españoles de derecho (1847-1943)*, 2016. Fuentes: AGA, caja 32/15319 expediente de títulos; 13534, 13535, 13556 expedientes de oposiciones. Véase también *El exilio español en México 1939-1982*, 1982, pp. 96 y 815.

10 Por la ley de responsabilidades políticas de 9 de febrero de 1939, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 13 (en adelante, *BOE*); decreto de 4 de febrero (*BOE*, 4 de febrero). J. Claret, *El atroz desmoche: la destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*, 2006, pp. 61-84.

ción.¹¹ En el currículum para este nombramiento presentaba sus numerosas publicaciones¹² y sus conocimientos.¹³ En el exilio continuó sus líneas de estudios anteriores pero con una mayor dedicación a la sociología, como también hiciera Medina Echavarría. Publicó el *Tratado general de sociología* en 1948 y el *Tratado general de Filosofía del Derecho* en 1959.¹⁴ Murió en México, a los 73 años, el 4 de julio de 1977, por un infarto.¹⁵

Por otra parte, mientras Recaséns se iba abriendo camino en México, en Madrid se convocaba, el 19 de septiembre de 1940, al concurso de traslado para cubrir su cátedra de filosofía del derecho.¹⁶ Era una plaza muy codiciada, con menor carga lectiva

11 En el expediente el contrato de 10 de diciembre de 1945, pp. 48-50, se acompaña de varios documentos sobre el mismo y algunos recibos. Un resumen de los cursos que daba revela que cobraba 400 pesos por impartir sociología en la Facultad de Filosofía y Letras, y en las escuelas de Economía y de Jurisprudencia, donde también impartía filosofía del derecho, total 14 horas a la semana; su sueldo fue de 1 200 pesos; aparece también otro contrato posterior de 1950 a 1964, p. 73.

12 DGP-UNAM, exp. 4593, *currículum* de 31 de julio de 1945 también circular con datos biográficos e historia académica del profesorado, pp. 10-17 y 44-45; antes fue profesor extraordinario de filosofía del derecho en la Facultad de Filosofía y en la Escuela de Jurisprudencia desde julio de 1937, pp. 18 y 19, sueldo de 300 pesos cada uno. En 1938 explica metafísica y en jurisprudencia teoría general del Estado, pp. 20-22. En 1939 se le ofrece ser profesor de la Escuela Nacional de Economía, pero renuncia por exceso de trabajo en La Casa de España, pp. 23-26, y hace sustituciones; en 1942 explica filosofía del derecho y también sociología, pp. 30-33. Sobre este autor, J. L. Abellán, *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, 1998, pp. 195-207; J. M. Magallón, "Luis Recaséns Siches. La lógica de lo Humano", en F. Serrano (coord.), *Los maestros del exilio...*, pp. 289-298; Y. Blasco y M. F. Mancebo, "Pere Bosch Gimpera y Luis Recaséns Siches. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras", en A. Pavón, C. Ramírez y A. Velasco (coords.), *Estudios y testimonios...*, pp. 311-334, al que seguiré en estas líneas. Sus numerosas publicaciones se recogen en su *currículum* del 1 de junio de 1971 (DGP-UNAM, exp. 4593, pp. 169-209), donde se relacionan también las tesis dirigidas, honores, cargos y desplazamientos (pp. 182-197).

13 Véase J. M. Magallón, "Luis Recaséns...", pp. 289-298.

14 Editados por Porrúa, alcanzaban en 1970 la décima y la cuarta edición, respectivamente. Del mismo L. Recaséns, *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, 1956, editado luego por Porrúa en diversas ocasiones, remito a las de 1973 y 1980; *idem*, *Panorama del pensamiento jurídico en el siglo xx*, 1963, así como *Experiencia jurídica: naturaleza de la cosa y lógica razonable*, 1971.

15 Naturalizado mexicano el 8 de septiembre de 1955. En el expediente se contiene el acta de defunción y testamento, junto a los papeles de la baja.

16 AGA, sección educación, serie oposiciones, legajo 9611-9. Orden y anuncio de convocatoria 19 de septiembre de 1940 (BOE del 27). Termina el plazo para la presentación de aspirantes

y gran prestigio, por ser de doctorado, que entonces sólo podía cursarse en Madrid (hasta la ley de ordenación universitaria de 1943). Mostraré esta oposición para dar idea de cómo se desarrollaban las llamadas “oposiciones patrióticas”. Se presentaron los catedráticos más relevantes del momento que pensaban tener suficientes méritos “patrióticos”: Eduardo Callejo de la Cuesta, Mariano Puigdollers Oliver, Luis Legaz Lacambra y Wenceslao González Oliveros —sin duda el más significado en el nuevo régimen—. El tribunal tendrá en cuenta sus profundas convicciones religiosas y políticas a favor del régimen. Se trataba de catedráticos bien conocidos en la posguerra. Formaban un compacto grupo que trabajó por la derecha “intelectual” ya antes del franquismo. Procedían de los núcleos conservadores católicos, cercanos a los cristianos de la Asociación Nacional de Propagandistas. González Oliveros será el que obtenga la plaza. En el momento de la oposición estaba de catedrático interino de Estudios Superiores de Derecho Político en Madrid: era otra forma de favorecer a los amigos, que se utilizó en los primeros momentos hasta que alcanzasen la titularidad en Madrid. El aspirante manifestó que no podía aportar los justificantes de méritos y servicios por estar con mucho trabajo al ser gobernador civil de Barcelona, por lo que remitió a varios archivos de Granada, Zaragoza y Santiago. Resulta también curioso que presentó tarde la instancia de firma de la oposición, lo que solucionó su secretario del gobierno civil con una diligencia. Entre sus publicaciones presenta títulos de ideología falangista y neocatólica, como “Falange y Requeté orgánicamente solidarios”, “Humanismo frente a comunismo” y “La Utopía de España”. Expone otros servicios prestados a la enseñanza y al Estado. No quedaba duda sobre la obtención de la cátedra con sus méritos patrióticos. Lo mismo ocurriría con otros concursos y oposiciones convocados en esos primeros años del nuevo régimen, que se adjudicarán a gente afecta al franquismo.

el día 16 de octubre. Nombrado catedrático, por concurso de traslado, Wenceslao González Oliveros, orden 18 de diciembre de 1940 (BOE 12-I-41).

Entre otras asignaturas formativas tenemos al catedrático de derecho romano en Sevilla, Wenceslao Roces Suárez, natural de Soto de Sobrescobio en Oviedo (1897). Fue un traductor prolífico, subsecretario del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en España. Se exilió y fue profesor en Santiago de Chile, La Habana y en la UNAM. En 1941, a la edad de 44 años, llegaría a México. Impartió la cátedra de Derecho Romano e Historia de Roma en la Facultad de Derecho, en 1948. Posteriormente, en 1954, será nombrado profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras. Aunque no perdió el vínculo con el derecho, fue en el área de filosofía y letras donde consiguió plaza.¹⁷ Su muerte tuvo lugar en México en 1992.

Los profesores de las asignaturas de derecho positivo

En los estudios que capacitan para el ejercicio práctico de la profesión encontramos a destacados profesores exiliados de asignaturas de derecho vigente, público y privado, que se vincularon con la UNAM.

a) Derecho privado, regula las relaciones jurídicas entre particulares

En civil uno de los más importantes civilistas exiliados a México fue Felipe Sánchez Román y Gallifa (Madrid, 1883). Catedrático en Madrid fue uno de los protagonistas del periodo republicano. Hijo del eminente catedrático de derecho civil Felipe Sánchez Román,¹⁸ durante la República fue diputado independiente por Madrid, donde ejerció una destacada actividad. Formó parte de la comisión encargada de redactar el Anteproyecto de Constitución. Participó en diferentes anteproyectos, de la ley electoral, de la de menores, de la

17 Su trayectoria en España en AGA, caja 32/14710, expediente catedrático de universidad. En el exilio véase en DGP-UNAM, exp. 8848. En 1965 es designado profesor especial para los cursos de capacitación de profesores de derecho romano en la facultad de derecho. Sobre este autor, *El exilio español en México, 1939-1982...*, p. 845; E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 504-518.

18 Su figura y obra es analizada en Y. Blasco, "La facultad de derecho de Valencia durante la Restauración (1875-1900)", 1996, vol. 2, pp. 417-429.

comisión de responsabilidades, del Estatut de Catalunya, y fue relevante su papel en la comisión para la reforma agraria.

En abril de 1939 se exilió a México, cuando contaba con 56 años; allí dedicó intensos esfuerzos a la estructuración de la Facultad de Derecho de la UNAM, y fue consejero del presidente Cárdenas en la nacionalización del petróleo. Fundó junto a otros el Instituto de Ciencias Jurídicas. Su vinculación con la UNAM¹⁹ tuvo lugar en 1940, cuando el rector Gustavo Baz lo nombró director del Instituto de Derecho Comparado, anexo a la Escuela de Jurisprudencia, y de la Sección de Derecho Comparado en el Instituto de Investigaciones Sociales. Moriría en México en 1956.

En España, en mayo de 1940, su plaza salió a concurso. Se convocaba el concurso de traslado a la cátedra de civil en Madrid, para la vacante de Clemente de Diego, que había sido nombrado presidente del Tribunal Supremo. El ministerio tendría en cuenta, además de los trabajos, sobre todo los méritos patrióticos al régimen reconocidos a los concursantes. Firmaron algunos destacados franquistas: Juan Ossorio Morales, Blas Pérez González, Alfonso García Valdecasas y García Valdecasas —un fundador de Falange—, Ignacio de Casso Romero y José Viñas Mey. En septiembre de 1940 habría nueva convocatoria para la otra cátedra de Madrid, por vacante de Felipe Sánchez Román, exiliado. Se agrega a la anterior, concediendo nuevo plazo para que pudieran solicitarlo los que no la hubieran firmado. En este nuevo plazo sólo aspira a la plaza Luis Sancho Seral, catedrático de Zaragoza. Como hemos visto en otras oposiciones patrióticas, primaron más los méritos patrióticos a favor del nuevo régimen que las obras científicas de los aspirantes.²⁰ El ministerio

19 DGP-UNAM, exp. 5721.

20 Y. Blasco y J. Correa, "Oposiciones 'patrióticas' a cátedras de derecho civil durante la postguerra (1940-1942)", en M. Peset (coord.), *Ciencia y academia*, 2008, vol. 1, pp. 225-250, que sigo en esta parte. AGA, leg. 9602-1, convocatoria y anuncio 17 de septiembre de 1940 (BOE del 29). Por esta orden se agrega este concurso al otro, anunciado en el BOE del 17 de junio último, concediéndose un nuevo plazo de 20 días naturales, a contar desde la publicación de este anuncio, para que puedan solicitar los que no lo hubieran hecho con anterioridad. Termina el plazo el día 18 de octubre de 1940. Aspirantes: Luis Sancho Seral. Nombrado catedrático, por concurso de traslado, Blas Pérez González, por orden de 22 de noviembre de 1940 (BOE del 11).

de educación nacional nombró catedrático de Madrid a Ignacio de Casso Romero, porque era el más antiguo y con una obra más presentable. Para la otra vacante sería propuesto Blas Pérez, de quien no puede decirse lo mismo, ya que su obra más importante fue la traducción del *Tratado de derecho civil de Enneccerus, Kipp y Wolff*.

Otro civilista fue Demófilo de Buen Lozano, nacido en Madrid en 1890. Catedrático en Salamanca y Sevilla, durante la República presidió la sala v de lo social y 1 de lo civil del Tribunal Supremo, y fue consejero permanente de Estado y vocal de la comisión jurídica asesora. Llegó a México al acabar la guerra civil, a la edad de 49 años. Profesor en la Escuela de Jurisprudencia y posteriormente asesor del procurador de justicia del Distrito Federal en 1940-1941,²¹ a los 50 años. Después, en 1943, marchó a Panamá, donde impartió clases en la Universidad Nacional de Panamá.²² Tras caer enfermo, volvería a México, donde murió en 1946.

También en derecho privado se encuentra el mercantilista Joaquín Rodríguez Rodríguez, natural de Alhama de Almería, 1910. Catedrático de mercantil en La Laguna, participó de manera activa en la República, ocupando cargos políticos, diplomáticos y de asesor en el Consejo Jurídico Militar. Llegó a México el 29 de mayo de 1939, a la edad de 29 años, y desde ese mismo año se convirtió en profesor de la Escuela Nacional de Economía y, en 1941, en profesor conferencista de derecho privado de la Escuela de Jurisprudencia.²³ En 1947 fue nombrado profesor titular de carrera de la Escuela de Jurisprudencia de la UNAM, con 37 años. Fallecería en México dos años después, en 1949.²⁴

21 DGP-UNAM, exp. 7083.

22 *El exilio español en México, 1939-1982...*, p. 745. Véase E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 437-448; AGA, caja 31/15422.

23 DGP-UNAM, exp. 5693.

24 Otro catedrático de derecho mercantil exiliado fue José de Benito Mampel (Barcelona, 1901-Madrid, 1992), que estuvo en las universidades de Murcia, Salamanca, Zaragoza y Valencia. En la República fue fiscal del tribunal de cuentas y después se exilió a Francia, Colombia y México. Fue profesor en la UNAM. Véase *El exilio español en México, 1939-1982...*, p. 735; E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 420-426; AGA, 31/15370, exp. personal; Archivo General de la Nación (AGN, México), Secretaría de Gobernación, Siglo xx, Departamento de Migración, serie Españoles, caja 28, exp. 170.

b) Derecho público, regula relaciones entre particulares con los órganos que tienen el poder

El hijo del presidente de la República española, Niceto Alcalá-Zamora Castillo (Madrid, 1906), catedrático de procesal en Valencia, se había exiliado pronto hacia Argentina, pero pasaría a México.²⁵ Durante la guerra permaneció en Francia. Después fue a Buenos Aires con su familia. Allí fue profesor en el Instituto de Altos Estudios Penales y Criminología de la Universidad de la Plata (1945), y más tarde iría a México,²⁶ invitado por Recaséns Siches,²⁷ y en 1945, a la edad de 39 años, se incorporó a la UNAM como profesor de procesal. Será nombrado profesor titular en la Escuela de Jurisprudencia en diciembre de 1945.²⁸ Fue también profesor de la cátedra de Estudios Superiores de Derecho Procesal y continuó siendo titular “A” con cátedra de Derecho Procesal en la licenciatura y Estudios Superiores de Derecho Procesal en el doctorado, para, en 1954, llegar a pro-

- 25 El presidente narró el viaje en las memorias que reconstruyó por haberse perdido el manuscrito, que parece haberse encontrado. Alcalá-Zamora Castillo fue separado definitivamente por decreto del 29 de julio de 1939, Archivo de la Universidad de Valencia (en adelante, AUV), exp. 1354/3. Sobre este profesor, Y. Blasco y M. F. Mancebo, “Niceto Alcalá-Zamora Castillo y Pedro Urbano González de la Calle. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras”, *Cuestiones Pedagógicas 2008-2009*, pp. 173-189; Y. Blasco, “Entre la trayectoria universitaria y social: los catedráticos de derecho de Valencia, 1900-1939”, en A. Pavón (coord.), *Promoción universitaria en el mundo hispánico*, 2011, pp. 191-233.
- 26 AUV, general, caja 1354/3. I. B. Flores, “Niceto Alcalá-Zamora y Castillo (1906-1985): Estampas del derecho en broma y en serio”, en F. Serrano (coord), *Los maestros del exilio...*, pp. 1-32, cita p. 2. No es de extrañar su republicanismo, que él se esfuerza por resaltar en la entrevista que le grabó A. Hernández, *España desde México...*, pp. 152-167; S. García, “Maestros españoles: Niceto Alcalá Zamora y los penalistas”, en *idem*, *Temas de derecho*, 2002, p. 656 (publicado originariamente en G. Celorio et al., *Cincuenta años del exilio español en la UNAM*, 1991, pp. 73-83).
- 27 *El exilio español en México 1939-1982...*, p. 720. También sobre su vida y obra, R. Negrete, “Niceto Alcalá-Zamora y Castillo. A cien años de su Nacimiento”, ganador del concurso de ensayo sobre juristas del siglo xx, organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2007, que comenta en su texto inédito que “sus primeras clases resultaron modernas y atractivas por la notable influencia que había recibido de la ciencia procesal alemana e italiana”.
- 28 DGP-UNAM, exp. 7909; figura el contrato y firma también del presidente del Patronato de la Universidad, Roberto Casas, y del rector Salvador Zubirán, “gran amigo y protector de los españoles”, como escribió Francisco Giral. Los cargos que ocupa en la UNAM los relaciona también I. B. Flores, “Niceto Alcalá-Zamora y Castillo (1906-1985)”... pp. 4 y 11; DGP-UNAM, exp. 7909, en mayo de 1947 con vigencia desde marzo se contrata a Alcalá-Zamora Castillo y a Joaquín Rodríguez Rodríguez.

fesor de tiempo completo. Además fue director de la revista de la Facultad de Derecho.

Después pasará, como comisionado provisional, al Instituto de Derecho Comparado, pero seguirá trabajando en la facultad. En 1972 es presidente del V Congreso Internacional de Derecho Procesal en México y presidente del Instituto Latinoamericano de Derecho Procesal. Recibió el premio de la Fundación Enrico Redenti en Bolonia, en 1974. Luego sería nombrado investigador emérito de la UNAM. Su último nombramiento será el de investigador de la Facultad de Derecho. En 1976 regresa a España. Fue aprobada su jubilación como catedrático de la universidad española por haber cumplido la edad de 70 años. Se le reconocieron los siguientes años de servicio activo: desde 1 de enero de 1933 hasta 29 de julio de 1939; desde 29 de julio de 1939 hasta 2 de octubre de 1976 como derechos pasivos.²⁹ En México, en 1979, la UNAM le reintegró sus haberes por su prejubilación. El 20 de febrero de 1985 muere en Madrid por problemas del corazón.³⁰

Mientras, en España su cátedra de Valencia fue ocupada por Ángel Enciso Calvo en 1941,³¹ que tampoco contaba con una gran obra.³² El presidente del tribunal era José Viñas Mey, conservador como el resto de los miembros del tribunal.³³ Ángel Enciso era profesor auxiliar temporal de la cátedra de Derecho Procesal en Madrid. Estaba depurado con todos los pronunciamientos favorables. Había probado su adhesión al nuevo Estado luchando por su implantación y dando en la lucha “su sangre”, según hace constar en el expediente académico. Pero Enciso no acudió enseguida a sus clases en Valencia en el curso 1941-1942, sino que optó por acudir cada 15 días a impartir tres clases seguidas de derecho procesal, y dejar las restantes

29 E. Martínez, “España en el recuerdo...”, p. 399.

30 Padecía una distonía aguda del sistema nervioso vegetativo, como consta en el certificado médico, AUV, exp. 1354/3.

31 AGA, sección Educación, serie Oposiciones, leg. 9617.

32 BOE, 7-IV-1941.

33 Se nombra el tribunal por orden de 14-VI-1941 (BOE 29-VI). Orden ministerial de 10 de julio de 1941 (BOE 28-VII-1941). Nombrados catedráticos por orden de 23-XII-41 (BOE 10-I-1942).

a un auxiliar.³⁴ En septiembre de 1943 solicita ya la excedencia en la facultad.³⁵

Entre los procesalistas exiliados estaba también Rafael de Pina Milán, nacido en la ciudad de Yecla, Murcia, en 1888. Catedrático de Procedimientos Judiciales, Práctica Forense y Redacción de Instrumentos Públicos en la Universidad de La Laguna en 1929, después permutó a la cátedra de Derecho Procesal de Sevilla. Fue diputado a cortes y gobernador civil de Santa Cruz de Tenerife en 1936. Llegó a México en 1939, a los 51 años. Fue nombrado profesor de Derecho Civil y Derecho Procesal Civil en la Escuela de Jurisprudencia de la UNAM en 1945³⁶ y murió en México en 1966.

En derecho político e internacional público destaca Manuel Martínez Pedroso, natural de La Habana (1883) y catedrático de derecho político en Sevilla. Miembro del Tribunal de Garantías Constitucionales. Depurado y separado del servicio, llega a México en 1939, a la edad de 46 años, donde colabora en La Casa de España; posteriormente, en El Colegio de México y como profesor extraordinario en la UNAM. Desde 1940 fue profesor de Teoría del Estado y de Derecho Internacional en la Escuela de Jurisprudencia de la UNAM, en donde dirigió los seminarios de ambas disciplinas. En 1941 fue profesor titular de ambas cátedras y posteriormente profesor de carrera.³⁷ Su muerte tuvo lugar en México en 1958.

En la asignatura de Derecho Penal destaca el catedrático Mariano Ruiz-Funes, nacido en Murcia en 1889, también sujeto a exilio forzoso. Desempeñó la cátedra de penal en Murcia. Más tarde sería decano de la Facultad de Derecho y vicerrector de esta universidad. Fue diputado a cortes y ministro del gobierno.³⁸ Conocido crimina-

34 No obstante, formaría parte de los tribunales de exámenes en junio y en septiembre. AUV, Actas Juntas de la Facultad de Derecho 1933-1950 (junio), p. 36.

35 El absentismo de este profesor se puso pronto de manifiesto. AUV, Actas Juntas de la Facultad de Derecho 1933-1950 (junio), p. 43.

36 DGP-UNAM, exp. 7785; E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 474 y ss.

37 *El exilio español en México, 1939-1982...*, p. 832; E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 457-463.

38 Una biografía en J. Fernández, "La obra de Don Mariano Ruiz-Funes García", en F. Serrano (coord.), *Los maestros del exilio...*, pp. 329-335; B. Gracia, *Trayectoria política e intelectual de Mariano Ruiz-Funes: República y exilio*, 2014.

lista, recibió en 1927 el premio Lombroso en Turín por su obra *Endocrinología y criminalidad*. Trabajó entre otros temas el genocidio o el crimen de guerra. En la segunda República estuvo vinculado con el republicanismo de izquierdas, primero en Acción Republicana y después en Izquierda Republicana. En las elecciones de 1931 a cortes constituyentes será elegido diputado y miembro de la comisión constitucional redactora de la constitución de 1931. Amigo de Manuel Azaña, desempeñó un destacado papel en las disposiciones legislativas aprobadas en 1931-1933. También amigo de Luis Jiménez de Asúa.³⁹

Durante el bienio radical-cedista (1934-1936) abandonó la política y regresó a la universidad. De nuevo fue elegido diputado en las elecciones de 1936, por Izquierda Republicana. El presidente Azaña lo nombraría ministro de agricultura, para que llevara a cabo la reforma del campo español.⁴⁰ Al estallar la guerra civil, de septiembre a noviembre de 1936, fue nombrado ministro de justicia con Largo Caballero. Después sería embajador de España en Polonia y Bélgica.⁴¹ Tras la guerra se exilió a Cuba en 1940; a México llega en 1941, a la edad de 52 años. Su colaboración académica en México y sus aportaciones revelan su compromiso con aquella sociedad. Durante su exilio tuvo gran influencia en la elaboración del derecho penal en Latinoamérica. Fue catedrático honorario de distintas universidades latinoamericanas. En México, siendo vicepresidente de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE), realizaría duras críticas a la política universitaria del régimen franquista.

Gracias a su expediente académico en la UNAM, sabemos que tuvo diversos empleos.⁴² En el último año de su vida, en 1953, con 64 años, alcanza al fin la titularidad de la plaza, nombrado profesor

39 S. Urbina, "La influencia de Luis Jiménez de Asúa en la enseñanza del derecho penal", en *Cuadernos de la Facultad de Derecho*, 1986, pp. 165-170; E. Díaz-Aranda, "El extraordinario Luis Jiménez de Asúa", en F. Serrano (coord.), *Los maestros del exilio...*, pp. 189-202; DGP-UNAM, exp. 19524.

40 *El exilio español en México 1939-1982...*, p. 851.

41 Sería miembro del Instituto de Estudios Penales y de la Real Academia de Legislación y Jurisprudencia. Se ocupó de las figuras penales, la criminalística y el derecho penitenciario.

42 DGP-UNAM, exp. 9686, s.n.p.

de Derecho Penal, 2.º C, con tres horas semanales en la Facultad de Derecho. El 1 de febrero será nombrado investigador científico en el Instituto de Investigaciones Sociales. Falleció el 2 de julio de 1953 en México.

La cátedra de penal que Ruiz-Funes había desempeñado en Murcia salió a oposición en 1940.⁴³ La cátedra se provee en Antonio Ferrer Sama,⁴⁴ que tampoco contaba con abundante ni destacada obra,⁴⁵ si se compara con la de su predecesor, como sucedería con la provisión de cátedras de otros muchos exiliados.

En economía

En la asignatura de economía de la misma Escuela de Jurisprudencia figura Manuel Sánchez Sarto (Zaragoza, 1897). Me detendré en este profesor para recordar su formación y trayectoria, pues fue uno de los que se exilió sin haber podido alcanzar la cátedra debido a la guerra.⁴⁶ Era profesor ayudante en Barcelona, economista y abogado. Se licenció en derecho (1931) y filosofía y letras —sección historia (1922)— en Zaragoza, y se doctoró en las dos especialidades en Madrid. Fue pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) en Alemania, de 1921 a 1922, en Leipzig, para estudiar cuestiones de derechos de autor, y en 1931, también en Praga y Berna. Su tesis en derecho trató sobre *El con-*

43 AGA, sec. Educación y Ciencias, serie Oposiciones, leg. 9582-1: orden de convocatoria y anuncio 11-vi-40 (BOE del 25). Terminó el plazo el 25-viii. Nombramiento del tribunal: 27-viii (BOE 6-ix). Lista provisional de admitidos y excluidos BOE 6-ix. Lista definitiva 27-ix. Nombrados José Guallart y López de Goicoechea, Antonio Ferrer Sama y Octavio Pérez Vitoria por orden de 19-xi (BOE 2-xii), para las cátedras de Valladolid, Murcia y Oviedo, respectivamente.

44 Figura en la lista por orden alfabético de catedráticos de universidad de 1940-1941.

45 La trayectoria académica y provisión de la plaza de Ruiz Funes en Y. Blasco y T. Saorín, *Las Universidades de Mariano Ruiz Funes. La lucha desde el exilio por la universidad perdida*, 2014.

46 *El exilio español en México 1939-1982...*, pp. 855-856. R. Escalante y J. Valenzuela, "Dr. Manuel Sánchez Sarto", en F. Serrano (coord.), *Los maestros del exilio...*, pp. 389-402. Y. Blasco, "Notas sobre el exilio del profesor universitario Manuel Sánchez Sarto (1897-1980)", en M. Hidalgo y R. Ríos (coords.), *Poderes y educación superior en el mundo hispánico. Siglos xv al xx*, 2016, pp. 433-452, que sigo en esta parte.

trato de edición tipográfica en sus aspectos jurídico y social (1932). Fue profesor ayudante de la Universidad de Zaragoza (1921-1922) y ayudante agregado de Derecho y Ciencias Económicas y Sociales en la de Barcelona (1933-1939), donde impartió la asignatura de Historia de las Doctrinas Económicas y el seminario La Dirección Política de la Economía Moderna.⁴⁷ Director literario de la editorial Labor, 1923, y jefe de trabajos de la primera Conferencia Económica Aragonesa (Zaragoza, 1934). En 1936 presentó la solicitud para tomar parte en varias oposiciones a cátedra de economía política y hacienda pública en distintas universidades —Murcia, Santiago y Sevilla— que no se llegaron a realizar por la guerra.⁴⁸ Presidente de la Cámara del Libro de Barcelona en 1938, llegará a México en 1939, con 42 años. Fue tesorero de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero e incorporado a la facultad de derecho de la UNAM; director de la editorial Atlante e investigador científico de la Secretaría de Hacienda (1942-1944), así como vocal de la Delegación Mexicana en trabajos del Comité Fiscal de la Sociedad de Naciones en 1943.⁴⁹ Se naturaliza mexicano en 1951. Profesor de Historia Económica General en la Escuela Nacional de Economía de la UNAM. También fue profesor en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de la misma universidad. En 1967 se le nombra maestro emérito de la UNAM. Impartió numerosas conferencias en distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales. El 27 de junio de 1940 la Academia de Profesores y Alumnos de la Escuela Nacional de Economía lo designa profesor interino, por tres meses, de la clase de segundo de

47 M. J. Peláez (ed. y coord.), *Diccionario crítico de juristas españoles, portugueses y latinoamericanos (hispánicos, brasileños, quebequenses y restantes francófonos)*, vol. 2, t. 1, 2006, pp. 493-494.

48 AGA, sec. Educación, serie Oposiciones, caja 32/13561, oposición libre a la cátedra de economía política y hacienda pública de la facultad de derecho de la universidad de Sevilla. Convocatoria y anuncio, 31-I-1936, termina el plazo el 2-V-1936. Sarto figura entre los opositores admitidos. Sólo aporta una carta manuscrita en la que manifiesta que la documentación requerida se encuentra unida al expediente de las oposiciones, "actualmente en curso", a la cátedra de la misma disciplina, en Murcia y Santiago, así como el certificado de penales. Pero esta oposición no llegó a resolverse por estallar la guerra.

49 J. Amo y C. Shelby, *La obra impresa de los intelectuales españoles en América (1936-1945)*, facsímil, 1994, pp. 110 y 233.

Teoría Económica. Será nombrado profesor definitivo, previa oposición, el 7 de julio.⁵⁰ En agosto solicitará una licencia, por estar en comisión de las Naciones Unidas. En su expediente figuran sus nombramientos como profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Economía, desde el 16 de agosto de 1956 hasta el 1 de enero de 1965,⁵¹ así como la carta que Sánchez Sarto dirige al rector para separarse en esta última fecha de su nombramiento como director de la Escuela Superior de Comercio y Administración Pública de América Central, y de jefe de misión de Naciones Unidas en San José de Costa Rica.⁵² Fue nombrado gerente en la Dirección General de Publicaciones de la Escuela Nacional de Economía, de junio de 1965 a noviembre de 1966; y de enero a diciembre de 1966, subdirector de la revista *Investigación Económica*.⁵³ El 16 de junio de 1965 figura su baja como profesor titular de tiempo completo “A” por pasar a ser titular “A” de tiempo parcial.⁵⁴ En 1977 solicita la jubilación, por los servicios prestados desde desde marzo de 1940 hasta febrero de 1977.⁵⁵ Murió en México en 1980.

UNA VALORACIÓN CONJUNTA

Hasta aquí hemos seguido el rastro de los profesores de derecho —catedráticos y ayudantes—, a los que la guerra impidió consolidar su carrera en España y que continuaron en el exilio sus trayectorias profesionales, adaptándose a las oportunidades que les brindó la UNAM en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. El trabajo de reunir los expedientes y analizarlos ya estaba hecho, faltaba plantear, preguntarnos, una serie de cuestiones. Nos proponemos hacer un

50 DGP-UNAM, exp. 5747, pp. 15-20. La comunicación del nombramiento de Sánchez Sarto como profesor ordinario, p. 18; el acta del examen de oposición, pp. 20-21; en julio y agosto de 1952, nombramiento definitivo, pp. 22-23.

51 DGP-UNAM, exp. 5747, p. 30.

52 *Ibid.*, p. 38, concesión del sabático en p. 60.

53 *Ibid.*, p. 109.

54 *Ibid.*, pp. 71-80 y 115.

55 *Ibid.*, solicitud en p. 122; hoja de servicios, pp. 123-125.

recuento de los profesores exiliados, aportaciones y rasgos comunes. La idea es realizar una serie de tablas: un recuento de tantos profesores, por facultades —aunque aquí solo se ve Derecho—, por asignaturas, para el periodo cuando alcanzan la plaza, edad que tenían, periodo de permanencia de los profesores en España y de exiliados en la UNAM. Las posibilidades son muchas, siguiendo los indicadores que utiliza Pierre Bourdieu en su *Homo academicus*: en España, podemos ver la carrera académica, becas recibidas, movilidad, cargos universitarios, participación en la política, ejercicio en el foro, relaciones científicas, premios o distinciones, pertenencia a academias o sociedades, publicaciones, para después ver los mismos indicadores en México, entre 1940 y 1953, que es el tiempo en que los profesores que analizamos obtienen las plazas en la UNAM. En un futuro analizaré todos estos indicadores y compararé los de Derecho con los de otras facultades. Ahora presento dos cuadros con algunos de los indicadores señalados y los datos —no completos— de los profesores de derecho exiliados que perfilan su trayectoria en España y en México y que nos permitirán realizar la valoración conjunta que pretendemos.

Por otra parte, en cuanto a los rasgos comunes, vemos que la gran acogida de los exiliados universitarios españoles tras la guerra civil estuvo vinculada con la existencia, en el continente americano, de redes científicas que se fraguaron en los años previos al exilio, así como con el papel de organismos que se ocuparon de los exiliados, su organización y presupuestos económicos, como el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE) y la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE). Sin duda, estas redes sirvieron de plataforma para el exilio español en muchos de los países de acogida. Los exiliados universitarios destacarán en el continente americano: su éxito fue la suma del prestigio internacional obtenido en la República y de la apuesta que hicieron los países que los acogieron, como en el caso de México. Esto dio lugar a un intercambio académico que sirvió para complementar y desarrollar la ciencia jurídica de esos países. Todos, tanto exiliados como instituciones y personas

CUADRO 2
Situación del profesorado en España

Nombre	Cátedra/edad	Becas/ movilidad	Nombramientos académicos	Nombramientos profesionales	Participación política	Asociaciones, premios	Algunas de las principales publicaciones	
Asignaturas formativas								
Rafael Altamira Greva	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Historia del Derecho Universidad de Oviedo / 1897 / 31 años • Cátedra de Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América en la Universidad Central de Madrid / 1914 (48 años) 	<ul style="list-style-type: none"> • Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda y un gran número de universidades americanas como Uruguay, Argentina, Chile, Perú, México, Estados Unidos y Cuba, en las que dio más de 300 conferencias (1909- 1910) • Prof. invitado de Historia del Derecho, México (1910) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 de julio de 1910 (profesor de la Escuela Nacional de Altos Estudios en México) • Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Central 	<ul style="list-style-type: none"> • Elegido juez del Tribunal Permanente de Justicia Internacional de La Haya en 1921 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficial letrado en el Congreso de los Diputados en la II República Española en 1932 (a la edad de 29 años) hasta 1937 	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente de la sección de ciencias históricas. ... del ateneo de Madrid. • Académico de varias academias como la Real Academia de la Historia • En 1904 Oficial de la orden de la corona de Italia. • 1910 Gran cruz de la orden civil de Alfonso XII • Varios doctorados honoris -Causa 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia de España y de la civilización española</i> (1900- 1911) • <i>Psicología del pueblo español y la Historia del derecho español</i> (1902) • <i>La huella de España en América</i> (1924) 	
José Miranda González	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Filosofía del Derecho en Murcia en 1935 (a los 32 años) • Cátedra provisional de Sociología en 1939 / 36 años 	<ul style="list-style-type: none"> • 1930- 1935 cursó estudios de historia y ciencias políticas (París, Berlín y Tubingen) • Emigró a Chile por la guerra civil española. • En 1943 llega a México • Se exilió a Colombia, Puerto Rico, Chile y México 		<ul style="list-style-type: none"> • Fue doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de Madrid 		<ul style="list-style-type: none"> • Oficial letrado en el Congreso de los Diputados en la II República Española en 1932 (a la edad de 29 años) hasta 1937 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>La situación presente de la filosofía jurídica</i> (1935) • Colaborador de <i>Cuadernos americanos</i> bajo el rubro de "España en el destierro"³ • Primer traductor al español de <i>Economía y sociedad</i> de Max Weber • El sistema filosófico-jurídico expuesto por Platon en su "República". Síntesis interpretativa y comentada, Barcelona, 1920
José Medina Echavarría	<ul style="list-style-type: none"> • En 1927 catedrático de Elementos de Derecho Natural de Santiago; 1930 en Salamanca y después en Valladolid; 1932 catedrático en la Universidad de Madrid / 29 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Becado por el ministerio, amplió sus estudios en Roma, Berlín y Viena. • Congreso de sociología en Washington • Imparte el curso sobre "los derechos fundamentales del hombre" en Quito • Viaja a Bruselas, América del Sur y Europa 			<ul style="list-style-type: none"> • Diputado en las Cortes constituyentes de la Segunda República Española y Subsecretario de Industria y Director General de Administración Local 			
Luis Recaséns Siches								

Wenceslao Roces Suarez	<ul style="list-style-type: none"> • Catedrático de Derecho Romano (Universidad de Salamanca- Murcia, Madrid y Sevilla) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenión de beca de la JAE con la que viaja a Alemania 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la Guerra Civil Española fue subsecretario del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborador de la <i>Revista de Derecho Privado y de la Revista General de Jurisprudencia</i> • Director de la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El caso fortuito en el derecho de obligaciones</i>, tesis de doctorado, Universidad central de Madrid, Facultad de Derecho, 1920.
Derecho Privado					
Felipe Sánchez Román y Gallifa	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Civil en Madrid 1916/ 33 años 			<ul style="list-style-type: none"> • Diputado independiente por Madrid 1931. • Participó en los Anteproyectos de la Ley Electoral, de la de Menores de la Comisión de Responsabilidades y del mismo Estatuto de Cataluña. • Fundó el Partido Nacional Republicano 1934. • Presidió la sala V y I de lo Civil del tribunal Supremo, consejero permanente de Estado. • Secretario Político del Ministerio de Estado en 1936 • Jefe del Gabinete Político y Diplomático del Ministerio de Estado en Valencia 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las normas jurídicas y la función judicial, problemas de los artículos 5 y 6 del Código civil</i>, Reus, Madrid, 1916 (revisión de su tesis doctoral). • <i>Derecho civil común y focal</i>, Reus, Madrid, 1922. • <i>Introducción al estudio del Derecho civil</i>, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1932
Demófilo de Buen Lozano	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra en Derecho Civil en Salamanca y Sevilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtuvo beca de la JAE con la que viaja a Alemania para realizar sus estudios de posgrado 			
Joaquín Rodríguez Rodríguez	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Mercantil de la Universidad de La Laguna (1936) / 26 años 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1930 obtiene una beca de la Fundación Alexander Von Humbolt para realizar una estancia investigadora en Alemania 			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepto de los agentes de comercio. Con especial consideración del derecho español</i>, Madrid, Universidad Central, 1935
Derecho Público					
Niceto Alcalá-Zamora Castillo	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Procesal en 1932- en la Universidad de Santiago de Compostela, Murcia en 1935 y Valencia. / 26 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Permaneció en Francia durante la guerra, donde escribió el periódico de izquierdas: <i>L'ère nouvelle</i>, las crónicas sobre la guerra civil 		<ul style="list-style-type: none"> • Perteneció a la Federación Universitaria Escolar (FUE) durante la República 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Derecho procesal criminal</i>, Madrid, 1935

Rafael de Pina Milán	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Civil y Penal, en la Universidad de La Laguna en 1929 • Cátedra de Derecho Procesal de Sevilla / 41 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Diputado a cortes y Gobernador Civil de Santa Cruz de Tenerife 1936 	<ul style="list-style-type: none"> • Los funcionarios públicos y el derecho de huelga, Madrid, 1927. • Manual de derecho procesal penal, Madrid, Reus, 1934 y de derecho procesal civil en 1936 	
Manuel Martínez Pedrosa	<ul style="list-style-type: none"> • Catedrático de Derecho Político en Sevilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia estudios en varias universidades alemanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Miembro del Tribunal de garantías constitucionales • Miembro de la comisión jurídica de preparación de la constitución republicana de 1931 • Representante de España en Janger, Varsovia y Moscú 	<ul style="list-style-type: none"> • Tesis sobre "Las interpolaciones y los papiros en el estudio del derecho romano", 1910
Mariano Ruiz-Funes	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Penal en Murcia (1919) 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1932 profesor de procedimiento penal en el Instituto de Estudios Penales de Madrid 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministro de Agricultura durante la II República • Fue decano y vicerector de la Universidad de Murcia 	<ul style="list-style-type: none"> • Premio Lombroso en Turín en 1927 • Derecho consuetudinario y economía popular en la provincia de Murcia, Madrid, 1916. • Las ideas penales de Anatole France, Murcia, 1926. • Endocrimología y criminalidad, Madrid, 1929
Economía				
Manuel Sánchez Sarto	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. ayudante de la Universidad de Zaragoza (1921-1922) ayudante agregado de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Sociales de Barcelona (1933- 1939) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtuvo beca de la JAE para estudiar en Alemania (1921-1922), en Leipzig; en 1931, también en Praga y Berna 	<ul style="list-style-type: none"> • El contacto de edición tipográfica en sus aspectos jurídico y social, tesis doctoral, Madrid, 1932 	

Fuentes: M. J. Peláez (ed. y coord.), *Diccionario crítico de juristas...*, 2006; C. Petit, *Diccionario de catedráticos...*, 2016; AGA, expedientes de profesores.

CUADRO 3
Situación del profesorado exiliado en México

Nombre	Plazas	Becas /Movilidad	Nombramientos académicos	Sueldos	Pertenencia a asociaciones	Premios o distinciones	Algunas de las principales publicaciones
Asignaturas formativas							
Rafael Altamira Crevea	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Historia de la civilización española- México (1945) 			<ul style="list-style-type: none"> • Empezó a cobrar 150 (1945) pesos mensuales, y entre 600 pesos, hasta 900 pesos (1946) • 75 pesos mensuales (1944) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1947 Premio de Historia de América 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudios sobre las fuentes del conocimiento del derecho indiano</i>, México, 1947-48 	
José Miranda González	<ul style="list-style-type: none"> • Investigador a tiempo completo del Instituto de Derecho Comparado UNAM 					<ul style="list-style-type: none"> • <i>La función económica del encomendero en Nueva España</i> • <i>El tributo indígena en la Nueva España en el siglo XVI (1952)</i> • <i>Las ideas y las instituciones políticas mexicanas</i> • <i>Sociología. Teoría y técnica</i>, FCE, 1946 	
José Medina Echazarra	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Sociología en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en (1939), 36 años 				<ul style="list-style-type: none"> • En 1952 ingresó a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) • En 1950 trabaja en la UNESCO (división de derechos del hombre) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tratado general de sociología</i> (1948) • <i>Tratado general de filosofía del derecho</i> (1959) 	
Luis Recaséns Siches	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. titular en la Escuela de Jurisprudencia (1945), 42 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Congreso de sociología en Washington • Imparte el curso sobre "los derechos fundamentales del hombre" en Quito • Viaja a Bruselas, América del Sur y Europa • Breve paso por las universidades de La Habana y Santiago de Chile 					
Wenceslao Roces Suárez	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Derecho Romano e historia de Roma en la Facultad de Derecho (1948) • Prof. de tiempo completo en Facultad de Filosofía y Letras (1954) • Consiguió plaza en el área de filosofía y letras 				<ul style="list-style-type: none"> • Profesor emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México (1969) • Premio Universidad Nacional Autónoma de México de Docencia en Humanidades (1985) • Orden del Águila Azteca (1980) • Doctor honoris causa por la UNAM y por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor de <i>El Capital</i>, de Karl Marx para el FCE 	

<p>Derecho Privado</p>	<p>Felipe Sánchez Román y Gallifa</p>	<p>• Cátedra de Derecho Comparado (1950) con 67 años</p>	<p>• Director del Instituto de Derecho Comparado (1940), 57 años</p>	<p>• Consejero del presidente Cárdenas en la nacionalización del petróleo (1939)</p> <p>• Asesor jurídico de la Presidencia de la República</p> <p>• Asesor del procurador del Distrito Federal (1940-1941)</p>	<p>• Autor de dictámenes jurídicos, apuntes de clase, conferencias e investigaciones de seminario</p>
	<p>Demófilo de Buen Lozano.</p>	<p>• Prof. en la Escuela de Jurisprudencia y asesor del procurador del Distrito Federal (1940-1941)</p> <p>• Cátedra de Derecho Civil (1943) en Panamá</p>			<p>• <i>La justicia y la guerra, en una nación en guerra</i>, Panamá, Ministerio de Educación, 1942</p> <p>• <i>Deberes de los republicanos españoles</i>, Bogotá, Ediciones Ateneo Español Republicano, 1945</p> <p>• <i>La empresa mercantil</i>, México, 1941</p>
	<p>Joaquín Rodríguez Rodríguez</p>	<p>• Prof. titular en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de la UNAM (57 años)</p> <p>• Prof. de la Escuela Nacional de Economía a los 29 años (1939- México)</p> <p>• Prof. conferencista de Derecho Privado (1941)</p> <p>• Prof. de Derecho Mercantil, Derecho Bancario (1947- 1949)</p>	<p>• 1942, 240 pesos mensuales (Prof. titular A).</p> <p>• 1947-1949 investigador de Derecho Comparado y como prof. de carrera titular A con 1450 pesos</p>		
<p>Derecho Público</p>	<p>Niceto Alcalá-Zamora Castiello</p>	<p>• Prof. de Derecho Procesal Penal en la Universidad de la Plata (1945)</p> <p>• Prof. de Derecho Procesal UNAM (1945)</p> <p>• En 1954 a la edad de 48 años, pasa a ser profesor a tiempo completo</p> <p>• Cátedra de Estudios superiores de Derecho Procesal, siendo titular de clase A</p>	<p>• Investigador supermenuario del Instituto de Estudio Comparado- México (1947)</p> <p>• En Buenos Aires ejerce como profesor (1945)</p>	<p>• Recibe un sueldo de 1200 pesos (1946)</p> <p>• Como investigador en 1947 recibe complemento de 240 pesos.</p> <p>• Como profesor titular A, cobra 1450 pesos al mes (1949)</p>	<p>• Premio de la Fundación Enrico Redenti en su primera edición en 1974 por su labor en la promoción del derecho procesal</p> <p>• <i>Ensayos de derecho procesal</i>, Buenos Aires, Editorial Jurisprudencia Argentina, 1944</p>

Rafael de Pina Milán	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. de Derecho Civil y Procesal en la Escuela de Jurisprudencia de la UINAM (1945) • Prof. en el Colegio de México y profesor extraordinario en la UINAM • Prof. de Teoría del Estado y de Derecho Internacional en la Escuela de Jurisprudencia de la UINAM (1949) 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor de la Secretaría de Relaciones Exteriores 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de derecho procesal civil, México, Ediciones Jurídicas Hispano-Americanas, 1940 • La prevención de la guerra, México, El Colegio de México, 1943 • La aventura del hombre natural y civil, México, Joaquín Mortz, 1976
Manuel Martínez Pedrosó	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. de Derecho Penal, 1951 UINAM • Profesor de cátedra en el doctorado en derecho en 1957, UINAM • Alcanza la plaza de Titular como profesor de Derecho Penal a los 64 años en 1953 	<ul style="list-style-type: none"> • Vicespresidente de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPIUE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualidad de la vergenza, Buenos Aires, Losada, 1943. • Criminología de guerra, Sao Pablo, Edicao Saravoa, 1950 • Ultimos estudios criminológicos, La Habana, Montero, 1955
Mariano Ruiz-Funes	<ul style="list-style-type: none"> • Exilio a Cuba en 1940 Llegada a México en 1941 • Catedrático honorario de Derecho en San Marcos (Lima), de ciencias jurídicas y sociales de San Carlos (Guatemala) • Profesor honorario de la Universidad Autónoma de El Salvador 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor técnico de la rectoría, 300 pesos (1950) • Como profesor de criminología, 165 pesos (1951) • Como investigador científico, 550 pesos (1951) • Profesor de Derecho Penal, 181,50 pesos (1951) 	<ul style="list-style-type: none"> • Premio Afranio Peixoto en Brasil en 1947
Economía			
Manuel Sánchez Sarto	<ul style="list-style-type: none"> • Cátedra de Historia económica general, UINAM (1942) • Prof. de tiempo completo en la Escuela Nacional de Economía (1956-1965) / 45 años • Prof. de Historia Económica General en la Escuela de Economía de la UINAM • Prof. en la Escuela nacional de Jurisprudencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocal de la comisión mexicana en trabajos del Comité Fiscal de la Sociedad de Naciones (1943) • Tesorero de Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPIUE) 	<ul style="list-style-type: none"> • La ocupación plena y la democracia, México, El Colegio de México, 1944 • Traducción de <i>Leviatán, o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil</i>, de Thomas Hobbes, México, FCE, 1940 • Traducción del <i>Curso medio de economía de Richard von Strigl</i>, México, FCE, 1941 • Traducción de <i>Sistema de la Economía Nacional de Friedrich List</i>, México, FCE, 1942 • Traducción de la <i>Historia económica general de Max Weber</i>, México, FCE, 1942

Fuentes: AGA, caja 32/15319 expediente de títulos; DGP-UINAM, exp. 21161.

de los países de acogida, fueron protagonistas del exilio y de la movilidad de la ciencia.⁵⁶

Debemos intentar explorar cómo se produjo la articulación, no siempre armónica, de vinculación entre la UNAM y los principales protagonistas del exilio universitario, así como los términos de interacción e internacionalización que se darán. Desde el exilio comenzarán a establecerse colegios invisibles, unas redes de intereses colectivos y personales, también de conflictos, apoyos y alianzas. Parece lógico el propósito de asociarse en instituciones de denuncia al nuevo régimen en España, como fue la Unión de Profesores Universitarios en el Extranjero (UPUEE), que acogió a exiliados de diversas disciplinas. En la UPUEE Mariano Ruiz-Funes fue vicepresidente y Manuel Sánchez Sarto, tesorero, entre otros miembros. La distancia no va a impedir que los exiliados mantengan un intercambio científico entre ellos. Se originarán vínculos con otros exiliados y universitarios de otras disciplinas en diferentes países, así como con políticos, autoridades, intelectuales, y a su vez con sus redes de influencias. En el exilio se pretendió la unidad que no había existido en España. En los lugares de acogida los exiliados tenían que encontrar *Pan, trabajo y hogar*, como se titula la obra coordinada por Dolores Pla Brugat y, con el tiempo y con mucho esfuerzo, consiguieron obtener plazas similares a las que tenían en España. Cabe hablar, como ya se ha puesto de relieve en otros trabajos, de red de redes en el exilio, de colegios invisibles, de apoyos mutuos.⁵⁷

En un análisis conjunto observamos rasgos comunes en los juristas exiliados en México, vinculados con la Escuela Nacional de Jurisprudencia: en España, para empezar, todos acabaron la carrera con un brillante expediente y ampliaron estudios, muchos de ellos, con becas en el extranjero concedidas por la JAE.⁵⁸ Otro rasgo común a todos ellos será su indudable prestigio y su formación inter-

56 C. Naranjo, "El exilio republicano español en Puerto Rico", en D. Pla (coord.), *Pan, trabajo y hogar*, 2007, pp. 567-612.

57 Y. Blasco y T. Saorín, *Las universidades de Mariano Ruiz-Funes...*, pp. 155-255.

58 C. Naranjo, "La proyección internacional de la Junta", en J. M. Sánchez et al. (eds.), *El laboratorio de España: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*, 2007, pp. 201-221; *idem*, "Las relaciones internacionales de la JAE", en J. M. Sánchez y J. García (eds.), *100*

nacional. Durante la República, asimismo, ocuparon puestos políticos, diplomáticos y fueron renovadores en la ciencia de la mayoría de sus disciplinas o puestos de trabajo. Algunos se convirtieron en importantes figuras políticas. En el caso de Ruiz Funes, por ejemplo, además de ministro de agricultura, encargado del proyecto de reforma agraria, entre otras actividades, se cuenta su desempeño como diplomático.

Por otra parte, en el momento del exilio los profesores cuentan con una edad que puede situarse entre los 29 y 52, salvo excepciones. Se trata de unas edades fecundas para el desarrollo de sus carreras. Todos son profesores —catedráticos y ayudantes o auxiliares—, liberales intelectuales, republicanos, no radicales en sus posturas, pero sí renovadores en sus disciplinas y que han estado en contacto con las corrientes europeas. Estos profesores compartirán el mismo drama de la guerra civil y el despojo de sus cátedras, al ser sancionados y depurados de sus puestos de trabajo, sometidos a un exilio forzoso. Todos cuentan con una abundante obra, numerosas publicaciones, libros, artículos, conferencias y, como ya se ha dicho, importantes contactos internacionales. Contaban también con premios y distinciones varias y eran miembros de diferentes asociaciones académicas y civiles de reconocido prestigio. Sin duda, estos profesores crearon equipos de trabajo en España que después de su exilio se cortaron, aunque dejaron escuela entre sus discípulos y contribuyeron a desarrollar la ciencia jurídica, lo que, en la mayoría de los casos, los que ocuparon sus cátedras no pudieron continuar. Además de sus cátedras o puestos de trabajo, estos profesores tuvieron que dejar sus vidas anteriores, sus familias, recuerdos..., también sufrieron grandes pérdidas materiales, sus bienes, casas, bibliotecas.

Los profesores exiliados compartieron la pena de ver cómo eran reemplazados en sus cátedras por otros mucho menos preparados que ellos. En 1940, cuando en España urgentemente se sacan sus plazas a concurso, éstas se proveen en profesores adeptos al régimen, con menor calidad científica e intelectual que sus propietarios

JA.E. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*, 2011, vol. 1, pp. 87-94.

anteriores. Es el caso de Niceto Alcalá-Zamora Castillo en Valencia, cuya plaza será ocupada por Ángel Enciso Calvo, que pronto se va a Madrid sin acabar el curso académico; de Sánchez Román Gallifa, en derecho civil, en Madrid donde en la provisión de su plaza en Blas Pérez González primaran los méritos patrióticos más que las obras, pues éste apenas tiene como relevante una traducción de un tratado de civil; en derecho penal, el puesto de Mariano Ruiz Funes en Murcia se provee en Ferrer Sama, con poca obra; o, en filosofía del derecho, la plaza de doctorado de Recaséns Siches en Madrid que se provee en González Oliveiros, destacado falangista. Los aspirantes ofrecían méritos patrióticos y eran juzgados por tribunales conservadores de clara inclinación al régimen franquista.

En el exilio estos profesores se vinculan con la UNAM de manera rápida; la mayoría tiene alrededor de 40 años cuando consigue plaza en propiedad en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, salvo el caso de Mariano Ruiz-Funes, de 52 —pasa antes por diversos trabajos— y Rafael Altamira, de 79, en Filosofía y Letras, que es una de las excepciones por la avanzada edad a la que llegó. Quizá el que la carrera de derecho esté más destinada al ejercicio de la profesión facilitará la pronta incorporación de los profesores en sus aulas, sobre todo si la comparamos con otras disciplinas de humanidades. También el prestigio internacional con el que contaban y sus redes de apoyo hizo que participaran en la elaboración de códigos en Latinoamérica y tuvieran gran influencia en la ciencia jurídica. Seguramente el hecho de su formación internacional hizo que pudieran acoplarse a los países de acogida.

Otro rasgo en común es su agradecimiento a México, al presidente Lázaro Cárdenas y a la UNAM, el cual se puso de manifiesto desde el primer momento. En 1940, cuando el presidente Lázaro Cárdenas acabó su mandato, muchos de los profesores exiliados que estaban en La Casa de España le manifestaron su agradecimiento. También en 1950, con el doctorado ex officio que reconoció la UNAM a distintas personas, entre ellas a algunos exiliados como Mariano Ruiz-Funes, Niceto Alcalá-Zamora Castillo, Rafael de Pina..., éstos agradecieron ante el rector en una carta conjunta la generosidad de

la UNAM con los profesores españoles.⁵⁹ Este dato no es menor, pues el agradecimiento se tradujo en trabajo, en compromiso con México —algunos fueron representantes de México en foros internacionales— y con la UNAM, en un vivo interés por los temas mexicanos e, incluso, en la solicitud de la nacionalidad; elementos que aminoraron el drama del exilio.

En la UNAM rasgos comunes a todos ellos serán su incansable docencia, sus numerosas conferencias impartidas y, en general, que tuvo que pasar tiempo hasta que pudieran conseguir una plaza en propiedad similar a la que habían tenido en España. Primero fueron contratados como profesores para impartir unas tres horas semanales a 300 pesos hasta alcanzar la plaza en propiedad, pasando desde las categorías de asociados hasta la de profesor de carrera titular. Son múltiples sus compromisos, nombramientos de dirección, profesores eméritos y cargos en Latinoamérica y Naciones Unidas, características comunes entre estos profesores exiliados. Sus expedientes personales de la UNAM dan idea de toda esta labor docente e investigadora desarrollada en México y, en consecuencia, de su implicación en la universidad.

En cuanto a la tendencia que seguirán en sus estudios y obras en el exilio, si los observamos por las distintas disciplinas jurídicas, vemos que en historia del derecho —Altamira y Miranda— tendieron a la historia general, desde las fuentes. Altamira se dedicó al derecho indiano y también Miranda estudió el tributo indígena y *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas...* Estas especialidades o temas parecen lógicos en México, donde interesarán más que la historia del derecho español desde la antigüedad, mientras el exilio de los profesores de filosofía del derecho tendió hacia la orientación o especialización sociológica —como es el caso de Medina Echavarría y Recaséns Siches—.

Por su parte, los catedráticos de las asignaturas de derecho positivo, destinadas al ejercicio profesional, público o privado, ejercieron en bufetes y ocuparon cargos diversos en la administración o procuradurías, hasta conseguir plaza definitiva en la Facultad de

59 Y. Blasco y T. Saorín, *Las universidades de Mariano Ruiz-Funes...*, pp. 238-240.

Derecho de la UNAM, como fue el caso en penal de Mariano Ruiz-Funes, que después de diferentes trabajos y procuradurías, encontró finalmente acomodo en la UNAM y se interesó por temas de derecho penal como el genocidio o el crimen de guerra, al igual que su gran amigo Jiménez de Asúa, exiliado en Argentina.⁶⁰ En procesal, Niceto Alcalá -Zamora Castillo orientó sus estudios y clases hacia la teoría general del derecho procesal y dirigió el Instituto de Derecho Comparado. El civilista Sánchez Román y Gallifa dedicó intensos esfuerzos a la estructuración de la Facultad de Derecho de la UNAM y fue consejero del presidente Cárdenas en la nacionalización del petróleo. Fundó junto a otros el Instituto de Ciencias Jurídicas. Mientras el catedrático de derecho político Manuel Martínez Pedroso impartiría la disciplina de Teoría del Estado. Por su parte, la UNAM intentó regular bien la contratación: la Ley Orgánica de 1945 estableció las categorías de profesores. Mariano Ruiz-Funes hizo un informe previo en 1943 sobre el reglamento del profesorado universitario, para regular mejor la contratación profesional. En 1946 la Escuela Nacional de Jurisprudencia aprobó un reglamento para seminarios, a fin de mejorar la contratación de los profesores.⁶¹

EPÍLOGO

Muchos otros destacados exiliados de otras carreras universitarias también se incorporaron a la UNAM, donde continuaron sus carreras y aportaron un valioso caudal científico. Del drama de la guerra

60 M. Ruiz-Funes, *Criminología de la guerra: la guerra como crimen y causa del delito*, 1960; L. Jiménez, *Tratado de Derecho Penal*, vol. 2, 1964.

61 Sobre el Estatuto General de la UNAM de 1945 y el reglamento para seminarios de 1946 de la Escuela de Jurisprudencia, E. Martínez, "España en el recuerdo...", pp. 271 y ss; Archivo Universitario de la Universidad de Murcia, fondo Mariano Ruiz-Funes, caja 33, tarjeta en la que se traslada a Mariano Ruiz-Funes el informe sobre el proyecto de carrera docente, con petición por parte de Vejar Vázquez, 21 de junio de 1943, y respuesta de Ruiz-Funes el 24. Se conservan notas sobre la validez de titulaciones universitarias españolas. Acerca de la organización de la UNAM, véase C. Ramírez, "La Universidad Autónoma de México (1933-1944)", en R. Marsiske (coord.), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, 2010, pp. 163-185.

surgirá un mayor intercambio entre la ciencia española y americana en la universidad. Hemos pretendido dar una idea del caudal que perdió la universidad española con el exilio forzoso de muchos profesores y la gran acogida que éstos tuvieron en México, en instituciones como la UNAM, que vio de esta manera incrementado su capital científico. Para las figuras universitarias consagradas quizá pueda hablarse de cierta influencia y prestigio al llegar al exilio –aunque, sin duda fue duro y tardaron en conseguir puestos similares a los que tenían-. Los profesores a las puertas de alcanzar la cátedra aportaron esencialmente capital humano, con una excelente formación y experiencia docente, que nutrirá las líneas de investigación y el crecimiento de la universidad que les recibe, en este caso la UNAM, integrándose en equipos de trabajo y suponiendo una posibilidad de difusión de ideas y prácticas a través del contacto directo de investigadores de otras escuelas. Esta labor, como dice el sociólogo e historiador Peter Burke, es un agente de cambio en el conocimiento científico de mayor intensidad que la mera circulación de publicaciones.⁶² Si bien, la UNAM acogió con generosidad a estos profesores, su incorporación no fue fácil. Los profesores se fueron adaptando, primero con unas clases semanales de unas tres horas diarias a unos 300 pesos mensuales más o menos, hasta que en general tuvo que transcurrir un cierto tiempo para conseguir una plaza parecida a la que les habían arrebatado en España, con un sueldo de 1450 pesos como profesor de carrera titular “A”. La intensa actividad docente, profesional e investigadora de los exiliados, germinó en el continente americano de mitad del siglo xx. Sin duda, los exiliados desempeñaron un papel fundamental en las universidades iberoamericanas que los acogieron, y en la ciencia jurídica de esos países, que ellos contribuyeron a complementar y desarrollar. En el exilio el grupo de profesores republicanos —de distintas formaciones políticas— estuvo más unido que nunca, quiso dar la idea de unidad. Ellos pertenecieron a distintas asociaciones como la UPUEE, donde realizarían duras críticas al régimen franquista. Fueron las voces de denuncia del franquismo desde el exilio, que serían oídas en diversos foros académicos.

62 En Y. Blasco, “Notas sobre el exilio...”, pp. 433-434.

REFERENCIAS

- Abellán, José Luis, *El exilio filosófico en América: los transterrados de 1939*, Madrid, FCE, 1998.
- Abellán, José Luis, “Filosofía y pensamiento: su función en el exilio”, en *idem* (dir.), *El exilio español de 1939: revistas, pensamiento, educación*, 6 vols., Madrid, Taurus, 1978, vol. 3, pp. 151-208.
- Alted Vigil, Alicia, *La voz de los vencidos*, Madrid, Aguilar/Santillana, 2005.
- Amo, Julián y Charmion Shelby, *La obra impresa de los intelectuales españoles en América (1936-1945)*, facsímil, Madrid, ANABAD, 1994.
- Blasco Gil, Yolanda, “Académicos derrotados. Juristas exiliados vinculados a la UNAM”, *Teoría y Derecho: Revista de Pensamiento Jurídico*, núm. 20, 2016, pp. 217-240.
- Blasco Gil, Yolanda, “Notas sobre el exilio del profesor universitario Manuel Sánchez Sarto (1897-1980)”, en Mónica Hidalgo y Rosalina Ríos (coords.) *Poderes y educación superior en el mundo hispánico. Siglos xv al xx*, México, UNAM, 2016, pp. 433-452.
- Blasco Gil, Yolanda, “Entre la trayectoria universitaria y social: los catedráticos de derecho de Valencia, 1900-1939”, en Armando Pavón Romero (coord.) *Promoción universitaria en el mundo hispánico*, México, UNAM, 2012, pp. 191-233.
- Blasco Gil, Yolanda, “De España a México. Fuentes para el estudio del profesorado universitario tras el exilio español”, en *Estudios jurídicos en homenaje a Vicente L. Montés Penadés*, 2 vols., Valencia, Tirant lo Blanch, 2011, vol. 1, pp. 349-367.
- Blasco Gil, Yolanda, “La facultad de derecho de Valencia durante la Restauración (1875-1900)”, 2 vols., tesis de doctorado en Derecho, Universitat de València, 1996 (en microficha).
- Blasco Gil, Yolanda y María Fernanda Mancebo, “Pere Bosch Gimpera y Luis Recaséns Siches. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras”, en Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González y Ambrosio Velasco Gómez (coords.), *Estudios y testimonios sobre el exilio español en México: una visión sobre su presencia en las humanidades*, México, Bonilla Artigas/Conacyt, 2016, pp. 311-334.

- Blasco Gil, Yolanda y María Fernanda Mancebo, “Niceto Alcalá-Zamora Castillo y Pedro Urbano González de la Calle. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras”, *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 19, 2008-2009, pp. 173-189.
- Blasco Gil, Yolanda y Tomás Saorín, *Las universidades de Mariano Ruiz-Funes. La lucha desde el exilio por la universidad perdida*, Murcia, Universidad de Murcia, 2014.
- Blasco Gil, Yolanda y Jorge Correa, “Oposiciones ‘patrióticas’ a cátedras de derecho civil durante la postguerra (1940-1942)”, en Mariano Peset (coord.), *Ciencia y academia*, 2 vols., València, Universitat de València, 2008, vol. 1, pp. 225-250.
- Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- Celorio, Gonzalo, José Luis Díaz, Alfonso Escobar, Ofelia Espejo, Héctor Fix-Zamudio, Víctor Flores Olea, Juan Ramón de la Fuente, Sergio García Ramírez, María Teresa Gutiérrez de MacGregor, Federico Ibarra Groth, Andrés Lira, Juan Manuel Lozano Mejía, Manuel Madrazo Garamendi, Ruy Pérez Tamayo, Nohemí Quezada, Fernando Salmerón, José Sarukhán Kermez, Luis Mario Schneider, Carlos Serrano Sánchez, Jorge Suárez, Miguel José Yacamán, *Cincuenta años del exilio español en la UNAM*, México, UNAM, 1991.
- Cosío Villegas, Daniel, *Memorias*, México, SEP/Joaquín Mortiz, 1976.
- Claret Miranda, Jaume, *El atroz desmoche: la destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*, Barcelona, Planeta, 2006.
- Díaz-Aranda, Enrique, “El extraordinario Luis Jiménez de Asúa”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 189-202.
- El exilio español en México, 1939-1982*, México, Salvat/FCE, 1982.
- Escalante, Roberto y Josefina Valenzuela, “Dr. Manuel Sánchez Sarto”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 389-402.
- Fagen, Patricia, *Transterrados y ciudadanos: los republicanos españoles en México*, México, FCE, 1975.
- Fernández Ruiz, Jorge, “La obra de Don Mariano Ruiz-Funes García”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio*

- español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 329-335.
- Flores, Imer Benjamín, “Niceto Alcalá-Zamora y Castillo (1906-1985): estampas del derecho en broma y en serio”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 1-32.
- Fresco, Mauricio, *La emigración republicana española: una victoria de México*, México, Editores Asociados, 1950.
- Gracia Arce, Beatriz, *Trayectoria política e intelectual de Mariano Ruiz-Funes: República y exilio*, Murcia, Universidad de Murcia, 2014.
- García Ramírez, Sergio, “Maestros españoles: Niceto Alcalá-Zamora y los penalistas”, en *idem*, *Temas de derecho*, México, UNAM/UAEMX, 2002, pp. 651-659.
- Hernández de León Portilla, Ascensión, *España desde México: vida y testimonio de transterrados*, México, UNAM, 1978.
- Hernández de León Portilla, Ascensión, Pilar Rius, Augusto Fernández Guardiola, Héctor Fix-Zamudio, Juliana González Valenzuela, Rosa Camelo, Mari Carmen Serra Puche, Andrés Lira, Ricardo Torres Gaytán, Juan B. Artigas y Arturo Souto Alabarce, *El exilio español y la UNAM: coloquio* (recopilación y presentación María Luisa Capella), México, UNAM, 1987.
- Jiménez de Asúa, Luis, *Tratado de derecho penal*, 8 vols., Buenos Aires, Losada, 1964, vol. 2.
- Lemus López, Encarnación, “Los exilios en la España contemporánea”, *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, núm. 47, 2002, pp. 5-35.
- Lida, Clara Eugenia y José Antonio Matesanz, *El Colegio de México: una hazaña cultural 1940-1962*, México, El Colegio de México, 1990.
- Lida, Clara Eugenia y José Antonio Matesanz, *La Casa de España en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- Lira, Andrés, “A diez años del fallecimiento de José Miranda”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 281-288.
- Llorens, Vicente, “La emigración republicana de 1939”, en José Luis Abeillán (dir.), *El exilio español de 1939: revistas, pensamiento, educación*, 6 vols., Madrid, Taurus, 1978, vol. 3, pp. 95-200.

- Magallón, Jorge Mario, “Luis Recaséns Siches: la lógica de lo Humano”, en Fernando Serrano Migallón (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003, pp. 289-298.
- Malagón, Javier, “Los historiadores y la historia”, en José Luis Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*, 6 vols., Madrid, Taurus, 1976-1978, vol. 5, pp. 244-309.
- Mancebo, María Fernanda, *La España de los exilios: un mensaje para el siglo XXI*, Valencia, Universitat de València, 2008.
- Martínez Chávez, Eva, “España en el recuerdo, México en la esperanza: juristas republicanos exiliados en México”, tesis de doctorado en derecho, Universidad Internacional de Andalucía, La Rábida, Sevilla, 2015.
- Naranjo Orovio, Consuelo, “El exilio republicano español en Puerto Rico”, en Dolores Pla Brugat (coord.), *Pan, trabajo y hogar*, México, Segob/ Instituto Nacional de Antropología e Historia/DGE Editores, 2007, pp. 567-612.
- Naranjo Orovio, Consuelo, “La proyección internacional de la Junta”, en José Manuel Sánchez Ron, Antonio Lafuente, Ana Romero y Leticia Sánchez de Andrés (eds.), *El laboratorio de España: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2007, pp. 201-221.
- Naranjo Orovio, Consuelo, “Las relaciones internacionales de la JAE”, en José Manuel Sánchez Ron y José García Velasco (eds.), *100 JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su Centenario*, 2 vols., Madrid, Residencia de Estudiantes/CSIC/Fundación Giner de los Ríos, 2011, vol. 2, pp. 292-313.
- Peláez, Manuel Juan (ed. y coord.), *Diccionario crítico de juristas españoles, portugueses y latinoamericanos (hispánicos, brasileños, quebequenses y restantes francófonos)*, 2 vols., Zaragoza, Barcelona, 2006, vol. 2 (M-Z), t. 1.
- Peset, Mariano, “El exilio de Rafael Altamira en México”, en Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González y Ambrosio Velasco Gómez (coords.), *Estudios y testimonios sobre el exilio español en*

- México: una visión sobre su presencia en las humanidades*, México, Bonilla Artigas/Conacyt, 2016, pp. 199-228.
- Peset, Mariano, “Rafael Altamira en México: el final de un historiador”, en María Ángeles Ayala Aracil, José María Ferri Coll y Eva María Valero Juan (eds.) *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert/Caja de Ahorros, 1987, pp. 251-274.
- Petit, Carlos, *Diccionario de catedráticos españoles de derecho (1847-1943)*, 2016, <<http://hdl.handle.net/10016/12275>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Ramírez López, Celia, “La Universidad Autónoma de México (1933-1944)”, en Renate Marsiske Schulte (coord.), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2010, pp. 163-186.
- Recaséns Siches, Luis, *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, México, FCE, 1956.
- Recaséns Siches, Luis, *Panorama del pensamiento jurídico en el siglo XX*, México, Porrúa, 1963.
- Recaséns Siches, Luis, *Experiencia jurídica: naturaleza de la cosa y lógica razonable*, México, FCE, 1971.
- Ruiz-Funes, Mariano, *Criminología de la guerra: la guerra como crimen y causa del delito*, Buenos Aires, Bibliográfica Argentina, 1960.
- Serrano Migallón, Fernando (coord.), *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, Porrúa/UNAM, 2003.
- Urbina, Sebastián, “La influencia de Luis Jiménez de Asúa en la enseñanza del derecho penal”, *Cuadernos de la Facultad de Derecho*, núm. 15, 1986, pp. 165-170.

LOS PROTAGONISTAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1929 EN MÉXICO Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA 425

Renate Marsiske

IISUE-UNAM

INTRODUCCIÓN

En 1979 se cumplieron 50 años del otorgamiento de la autonomía universitaria a la Universidad Nacional de México, hecha realidad en la nueva Ley Orgánica en 1929, al sustituir la Ley Constitutiva de la Universidad de 1910. El nuevo ordenamiento legal que convirtió a la más importante institución de educación superior en México en Universidad Nacional Autónoma de México, fue el resultado de un movimiento estudiantil de grandes dimensiones que tuvo su origen en la Facultad de Jurisprudencia, abarcó en poco tiempo a todas las facultades y escuelas, a muchas escuelas de la ciudad de México y aun de la provincia mexicana.

Desde su fecha de fundación como institución cumbre de los festejos del centenario de la Independencia del país en 1910, organizados por el gobierno de Porfirio Díaz, pasando por el estallido de la Revolución Mexicana, los difíciles años hasta la proclamación de la nueva Constitución en 1917, la reconstrucción del país en los años veinte, hasta los meses de mucha inestabilidad después del asesinato de Álvaro Obregón en 1928, la Universidad Nacional seguía atada a la misma Ley Orgánica. Después de haber sobrevivido los hechos revolucionarios y una gran inestabilidad en todos los ámbitos, sobre todo político y económico, la Universidad Nacional siguió siendo parte de la Secretaría de Instrucción Pública hasta 1917. Después, con la descentralización de la educación, se convirtió en parte del

Departamento Universitario de la ciudad de México y, finalmente, a partir de 1921, formó parte de la nueva Secretaría de Educación Pública que, guiada por los proyectos educativos de José Vasconcelos primero, y de Moisés Sáenz después, enfiló todo su esfuerzo a la alfabetización y la construcción de un sistema de educación primaria y, a partir de 1925, de un nuevo sistema de educación secundario. La Universidad Nacional, sus autoridades, profesores y estudiantes habían tenido un papel en especial difícil para defender la importancia de una institución de educación superior en un país con más 80 por ciento de su población analfabeta y deficiencias de toda índole en un sistema educativo apenas por construir.

El movimiento estudiantil de entre mayo y julio de 1929, que logró reunir más de 10 000 estudiantes en sus marchas de protesta, estalló por un asunto aparentemente sin importancia: la oposición de los estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia a una reforma al reglamento de exámenes. Se hicieron oír en un momento político de gran tensión, en medio del proyecto de los caudillos revolucionarios de institucionalizar su movimiento con la fundación de un partido político, después del asesinato del candidato revolucionario a la presidencia de la república, Álvaro Obregón, de los conflictos del gobierno con la iglesia católica y de la campaña electoral de José Vasconcelos por la presidencia.

Por otro lado, este movimiento es quizá el último de la serie de movimientos estudiantiles de la llamada Reforma —originada en Córdoba, Argentina en 1918— que en muchos países latinoamericanos de la misma época condujo a reformas profundas en las universidades. Siempre fueron movilizaciones por una modernización de las universidades, anticlericales y antiimperialistas y, por supuesto, por una mayor participación de los estudiantes en los asuntos universitarios y a favor de una independencia de las instituciones de educación superior de las injerencias de los gobiernos, a favor, en suma, de una autonomía universitaria.

Considerando que la cuestión de la autonomía universitaria estaba presente en todos los asuntos universitarios en México, desde que Justo Sierra presentó a la Cámara de Diputados en 1880 el proyecto de la fundación de una universidad, desde que se había cerrado la

universidad colonial en 1865, y considerando que el movimiento estudiantil de 1929 no había empezado como un conflicto para pedir la autonomía universitaria, pero que finalizó con el ofrecimiento del gobierno de Emilio Portes Gil a los estudiantes de una nueva Ley Orgánica que incluía la autonomía universitaria, aunque limitada, nos parece de suma importancia saber, primero, qué entendieron los protagonistas de este hecho tan importante por autonomía universitaria. En segundo lugar, nos interesa saber si en el transcurso de la movilización estudiantil pidieron la autonomía universitaria. Y en tercer lugar, si de esta manera el movimiento estudiantil de 1929 puede llamarse el movimiento de la autonomía universitaria.

Después de revisar durante años las fuentes de todo tipo, los documentos en los archivos históricos y las publicaciones secundarias, me parece esencial analizar la fuente más importante de historia oral que se elaboró en 1979, a raíz de los 50 años de este hecho histórico. Parece ser que, por la edad de los protagonistas, fue la última oportunidad de entrevistarlos y, aunque ese trabajo no se hizo con las herramientas de un historiador o un sociólogo empírico, dio como resultado el material que hoy nos ocupa.¹

Ahora bien, como observa Camarena,

la entrevista como fuente puede ser analizada desde el punto de vista de diferentes disciplinas; cada una de ellas tiene diferentes formas de trabajo y de análisis [...] para hacer un adecuado tratamiento de las entrevistas es necesario asumir la historia como oficio, lo cual consiste en entender a los hombres y las mujeres que entrevistamos como parte de un grupo social, en un tiempo y en un espacio determinado.²

1 J. M. García, "La Generación de 1929. Testimonios", en UNAM, *La autonomía universitaria en México*, 1979, p. 335 (para toda referencia de las entrevistas, en adelante sólo: UNAM, *La autonomía...*). Los entrevistados fueron Salvador Azuela, Efraín Brito Rosado, Baltasar Dromundo, Antonio Flores Ramírez, Alejandro Gómez Arias, José María de los Reyes, Alfredo Ruiseco, Santiago X. Sierra y Carlos Zapata Vela.

2 M. Camarena, "El sujeto en el análisis de la entrevista de historia oral", en A. M. Lara, F. Macías, M. Camarena (coords.), *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral*, 2010, p. 95.

Hay que incorporar las diversas fuentes, nuevas y viejas para una interpretación amplia e incluyente, tomando en cuenta lo que dice Octavio Paz de la historia:

A diferencia de otras disciplinas, la historia no sólo tolera sino que reclama la pluralidad de interpretaciones. La diversidad de puntos de vista no impide que cada uno posea relativa validez y que todos, de esta o aquella manera, se complementen unos a otros. Incluso las contradicciones y oposiciones son fecundas y contribuyen a la visión del conjunto. La historia no es incoherente, pero sí hostil a las explicaciones únicas y totales.³

Los miembros del Comité de Huelga del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México habían creado, por medio de publicaciones, entrevistas y discursos, un mito que los convirtió en los padres de la autonomía universitaria, todo ello producto de su memoria. Me parece que aquí es el lugar de preguntarnos sobre la diferencia entre historia y memoria y sobre la importancia de la historia oral, ya que con nostalgia no se puede hacer historia, sino con distancia. Eugenia Allier distingue entre historia y memoria como dos campos de relación con el pasado y explica: “la historia busca conocer, interpretar o explicar [...]; la memoria pretende legitimar, rehabilitar, honrar, condenar”.⁴ Es decir, ocuparse de un hecho histórico puede tener dos diferentes intenciones: buscar la “verdad histórica” o recordar. “Si el pasado es inmodificable, su sentido no está fijado para siempre; pero el saber sobre el pasado suele ser acumulativo, mientras su recuerdo es cambiante.”⁵

Por ello y relacionado con la historia del tiempo presente, está en auge el testimonio oral para acceder a las identidades de los actores sociales, en nuestro caso, los estudiantes de 1929:

3 O. Paz, “Revueltas y revoluciones: un proceso dramático, México y los poetas del exilio español”, en D. Torres (ed.), *Octavio Paz en España, 1937, 2007*, p. 105.

4 E. Allier, “Presentes-pasados del 68 mexicano: una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007”, en *Revista Mexicana de Sociología*, 2009, p. 288.

5 *Ibid.*, p. 289.

la historia oral le aporta a la Historia la materialización de una experiencia, de un testimonio, de un relato, en definitiva, de una mirada. Pero una mirada capaz de contar, desde lo secuencial de lo particular, los cambios colectivos, las condiciones socioculturales de una época [...] los comportamientos de las edades.⁶

Además, “lo que se busca es una memoria viva”,⁷ la recuperación de la memoria. Esto nos lleva otra vez a la diferencia entre historia y memoria:

Mientras la historia, en tanto operación intelectual que se esfuerza por establecer los hechos del pasado y volverlo inteligible, tiene la pretensión de buscar la verdad (una cuestión de estudio, de documentación, de lectura), la memoria exige credibilidad, verosimilitud [...] La historia busca conocer, interpretar o explicar, y actúa bajo la búsqueda de la objetividad; la memoria pretende legitimar, rehabilitar, honrar, condenar, encontrar un sentido para quien recuerda, actuando de manera selectiva y subjetiva.⁸

Josefina Cuesta argumenta que la historia como saber acumulativo se enriquece con cada vez nuevas interpretaciones de los mismos hechos y que cada generación hace interpretaciones nuevas de hechos ya conocidos.

En este sentido, el de la recuperación de la memoria de un hecho tan significativo como fue el movimiento estudiantil de 1929, Jorge Mario García entrevistó en 1979 a nueve de los protagonistas de este acontecimiento clave para la historia de la Universidad Nacional. Les preguntó 50 años después no sobre sus historias de vida, sino sobre el hecho más significativo de su juventud. Esta muestra, por supuesto, no es representativa en el sentido de una encuesta de opinión, pero nos da informaciones importantes sobre los hechos, las ideas y pensamientos de los jóvenes de 1929. Por otro lado, nos proporciona in-

6 J. M. Marinas y C. Santamarina (ed.), *La historia oral: métodos y experiencias*, 1993, pp. 10-11.

7 P. Joutard, *Esas voces que nos llegan del pasado*, 1999, p. 196.

8 E. Allier, “Presentes-pasados del 68 mexicano...”, p. 288.

formación sobre sus apreciaciones del movimiento de autonomía universitaria 50 años después. Algunos de los entrevistados contestan las seis preguntas, algunos cinco y uno sólo envía un texto sin contestar las preguntas una por una (Alfredo Ruiseco). También se distinguen los textos por diferentes niveles de claridad y extensión.

Nos referimos aquí a estudiantes varones, que formaban la gran mayoría de los estudiantes universitarios participantes en el movimiento, pues en 1929 había 1184 hombres y 204 mujeres inscritas en la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional,⁹ la institución universitaria con más inscripciones; en las facultades disminuía significativamente el número de mujeres, y en total podemos hablar de alrededor de 9000 estudiantes inscritos.

A fin de analizar las entrevistas y como soporte metodológico hemos dividido el material en diferentes variables de investigación, correspondientes a diferentes temas. Para este trabajo hemos escogido únicamente el tema de la relación de los estudiantes de 1929 con el gobierno y con José Vasconcelos, y sobre todo la concepción estudiantil de la autonomía universitaria y sus antecedentes, en el entendido de reforzar la idea de que el movimiento estudiantil de 1929, aun cuando no se organizó para ello, entrañaba la idea de la independencia de la universidad, largamente acariciada por los estudiantes y algunos profesores; de manera que su otorgamiento resolvió el conflicto y dio una estructura a la universidad que permitió más adelante construir una universidad moderna. De esta forma, se podría hablar del “movimiento de autonomía universitaria”, considerando su resultado.

LA CIUDAD DE MÉXICO Y LOS JÓVENES ESTUDIANTES EN LOS AÑOS VEINTE

Estos estudiantes de 1929 en la Universidad Nacional de México, muchos en la Facultad de Derecho o en las otras facultades y algu-

9 M. Romo, “Las modernas: estudiantes en los años veinte de la Escuela Nacional Preparatoria”, en J. M. Piña y C. B. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, 2002, p. 133.

nos todavía en la Escuela Nacional Preparatoria, no sólo nos interesan como protagonistas de unos de los hechos más significativos de la historia de la universidad, sino también porque eran jóvenes en los años veinte, la época de la reconstrucción del país después de los hechos violentos de la Revolución. Esto significa que pertenecían a un grupo que no había participado directamente en los hechos de la Revolución Mexicana, pero, en cambio, era la generación que tenía que hacer realidad los postulados de la nueva época. En un futuro dirigirían muchas acciones en el ámbito político, económico y cultural para construir el nuevo país. Eran jóvenes modernos de clase media de una ciudad de México en plena modernización y con anhelos de convertirse en una urbe cosmopolita; esta “clase media se convertiría en el grupo social paradigmático en el cual los proyectos revolucionarios se verían ampliamente realizados”.¹⁰

En un país de alrededor de 15 millones de habitantes, de los que casi 80 por ciento eran analfabetas y 81.2 por ciento vivían en poblaciones de menos de 5 000 habitantes,¹¹ los estudiantes universitarios, sobre todo los que adquirirían un título profesional, eran una élite cultural, eran los elegidos, como señala el título de Muñiz. En los siguientes años ellos se convertirían en las nuevas clases medias y altas del país, producto de la redistribución de la riqueza, consecuencia de la Revolución Mexicana, las élites modernizadoras que construirían el México del futuro. Muchos ejercerían las profesiones liberales, como la de abogado o médico. Otros ingresarían a la política y la administración pública y ayudarían a construir instituciones nuevas, como el Seguro Social, el sistema judicial o el Banco de México, y a organizar la administración pública y la vida política del país. Algunos ejercerían en el servicio exterior mexicano, tratando de mejorar la imagen tan deteriorada de su país después de la Revolución.¹²

10 E. Muñiz, “Los jóvenes elegidos: México en la década de los veinte”, en J. A. Pérez y M. Arteaga, (coords.), *Historias de los jóvenes en México: su presencia en el siglo xx*, 2004, p. 153.

11 M. Ordorica y J. L. Lezama, “Consecuencias demográficas de la Revolución Mexicana”, en M. González (coord.), *El poblamiento de México: una visión histórico-demográfica*, t. 4, 1993, p. 43.

12 R. Marsiske, “Estudiantes universitarios y Revolución Mexicana: de la élite cultural a la élite política y económica”, en M. L. Alvarado y R. Ríos, *Grupos marginados de la educación (siglos xix y xx)*, 2011, p. 191.

Dentro de la Universidad Nacional no sólo se formó una élite de futuros profesionistas, sino que el hecho de haber pertenecido o de pertenecer a la institución de educación superior de más prestigio en el país, sea como estudiante, profesor, director de facultades y escuelas, como miembro de academias o agrupaciones culturales universitarias, los convierte en un grupo de influencia y poder. Todos ellos tuvieron acceso al secretario de Educación respectivo y el rector mantenía una estrecha relación con el presidente de la República, ya que él lo había nombrado y normalmente era uno de sus hombres de confianza.

Por otro lado, los jóvenes universitarios de los años veinte influían y determinarían en muchas ocasiones la opinión pública, algunos escribían en los periódicos o en las revistas de la época o en las muchas publicaciones estudiantiles, algunas de vida efímera. Durante algún tiempo existió en el periódico *El Universal* una sección estudiantil, ya que esta publicación era muy cercana a los estudiantes, lo que se puede comprobar durante los días de la huelga estudiantil.

Estos estudiantes pasaban muchas horas del día en el centro de la ciudad de México, en el llamado Barrio Universitario, donde no sólo se encontraban los edificios de la Universidad Nacional, sino también las oficinas del gobierno. Igualmente se encontraban allí los teatros, cafés, casas de huéspedes, que alojaban a algunos de los jóvenes de provincia, los que no podían vivir con familiares. La ciudad de México, remodelada por Porfirio Díaz para las celebraciones del centenario de la Independencia en 1910, se había empezado a modernizar; los ingenieros, arquitectos y funcionarios habían impulsado proyectos de electrificación, de ingeniería sanitaria, de construcción de nuevos edificios, de parques, jardines, clubes deportivos, teatros. También albergó cada vez más planteles educativos, públicos y privados:

No fue la carga de la legión de héroes ni de ángeles mencionada por Alejandro Gómez Arias. En cambio, sí fue un tiempo donde la literatura, la oratoria, la vida dejaron por primera vez testimonio de la toma de la calle, del ejercicio pleno de la ciudad, en un paréntesis donde no

las armas, sino la resistencia civil, la elocuencia verbal, fueron esgrimidos para basar en ellas la construcción de la nueva ciudad.¹³

Muchas familias se habían refugiado en la ciudad ante la violencia de la Revolución y se necesitaban escuelas para sus hijos. Este joven

era un individuo primordialmente urbano inscrito dentro de un proyecto modernizador del país, como un agente de cambio cuyas formas de socialización intergrupales fueron en parte determinadas por la apertura y construcción de nuevos espacios en la ciudad de México.¹⁴

Baltasar Dromundo nos platica del idealismo de los jóvenes estudiantes de aquel 1929,¹⁵ impregnados de las ideas de la revolución, tratando de participar en crear un México mejor, a pesar de la pobreza generalizada de los estudiantes, que vivían de los apoyos familiares y de trabajos eventuales. Estaban dispuestos a luchar durante la huelga para hacer realidad sus sueños de un país justo y moderno, y de la universidad, una institución de educación superior con alto nivel académico, con acceso para todos e independiente de los vaivenes de la política. Por ello el movimiento se convirtió en un asunto de masas de jóvenes que recorrían las calles “sin otro estímulo que los impulsos de su corazón y los dictados de su conciencia”.¹⁶

Los estudios de los artistas, como los pintores nacionalistas, muralistas o los escritores estridentistas, quienes desde sus diferentes posiciones políticas y culturales representaban la modernidad, también se encontraban en el centro de la ciudad de México. Estaban cerca de los estudiantes, aunque éstos no siempre sabían apreciar la genialidad de los artistas y sus obras, como muestra el conflicto en la Escuela Nacional Preparatoria en 1923, cuando los alumnos

13 V. Quirarte, *Elogio de la calle: biografía literaria de la ciudad de México 1850-1992*, 2001, p. 507.

14 I. Meza, “La edad difícil: los adolescentes modernos en la ciudad de México (1876- 1934)”, 2015, p. 43.

15 UNAM, *La autonomía...*, p. 348.

16 *Ibid.*, p. 349.

destruyeron los murales de Diego Rivera y José Clemente Orozco. Quizá actuaban como portavoces de algunos sectores de la sociedad que no apreciaban los cánones estéticos del muralismo mexicano.¹⁷

También era la época de los líderes estudiantiles que habían buscado refugio político en el México revolucionario, como Víctor Raúl Haya de la Torre, líder estudiantil en el movimiento de la Universidad de San Marcos de Lima, Perú, quien llegó a México en 1924; o Julio Antonio Mella, líder estudiantil y fundador del Partido Comunista cubano, quien llegó como refugiado político a México en 1926 y aquí, junto a la fotógrafa Tina Modotti y su círculo de amistades, promovieron el partido comunista en el México posrevolucionario. Baltasar Dromundo, entre otros, tenía relaciones con algunos miembros de la izquierda artística, y organizó una exposición de las fotos de Tina Modotti en el vestíbulo de la Biblioteca Nacional, en contra de la voluntad de algunos políticos, pero patrocinado por la universidad. Para la inauguración, el 3 de diciembre de 1929,¹⁸ se había invitado, por parte del rector Ignacio García Téllez, al presidente Emilio Portes Gil, que no pudo asistir y en la clausura hablaron Baltasar Dromundo y David Alfaro Siquieros.

En este contexto, los entrevistados de 1979, exestudiantes universitarios de 1929, siempre se han considerado una generación muy unida, la generación de la autonomía universitaria, los que estaban en la universidad más o menos entre 1923 y 1929, primero en la Escuela Nacional Preparatoria, desde 1925 ya separada de sus tres primeros años, al formar como unidad independiente el nivel secundario, y después en las facultades. Por ello, todos se acordaron de los diferentes compañeros de la lucha de 1929 y mencionaron los nombres de los demás:

Los nombres se entrelazan, confundiéndose las diversas procedencias: Bailleres y Brito Rosado, Jorge Coghlan, y De Gortari, los Vázquez

17 I. Meza, "La edad difícil...", pp. 93-96; R. Marsiske, "La Universidad Nacional: 1921-1929", en R. Domínguez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional, siglo xx: de los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945*, 2012, pp. 195-332.

18 T. Modotti. *Una mujer sin país: las cartas a Edgard Weston y otros papeles personales*, 2001, p. 203.

Campos y los Zapata Vela, Dromundo y Flores-Ramírez y Gómez Arias y Abelardo Ávila y 'El Fósforo' y Chano Sierra. Todos los que fuimos, cualquiera que fuese la medida, protagonistas de aquel hermoso y levantado movimiento.¹⁹

Las relaciones de amistad que habían hecho nuestros protagonistas con los estudiantes de provincia durante los congresos estudiantiles de años anteriores y durante los concursos de oratoria, produjeron una solidaridad amplia a la hora del movimiento estudiantil. Algunos de los estudiantes, por ejemplo del Colegio del Estado de Puebla, llegaron para apoyarlos:

se podría decir que hubo un proceso osmótico que permitía la compartición de todo lo que entrañaba aquella vida estudiantil: acudir a las aulas universitarias, asistir a los *dancing* metropolitanos, ser clientes morosos del café de Alfonso, beber cerveza en El Nivel y/o en la Policlínica.²⁰

Como ya se dijo, con los estudiantes de 1929 estamos ante jóvenes varones de los sectores medios y altos urbanos del país, muy pocas mujeres llegaron a tener una educación superior, aunque la retórica modernizadora y el fortalecimiento del movimiento feminista internacional, que también tuvo influencia en México, hizo aumentar las jóvenes mujeres inscritas en la Escuela Nacional Preparatoria, de 125 alumnas en 1924 a 219 en 1929.²¹ En cambio, las facultades reportan, en 1927, 812 mujeres en la Escuela de Música y 673 en la Facultad de Filosofía y Letras, este último número en virtud de

19 Entrevista a Antonio Flores-Ramírez Gamboa, en UNAM, *La autonomía...*, p. 353. La nómina completa de los mencionados en el conjunto de entrevistas (algunos sólo por el apellido): Leopoldo Ancona, Roberto Atwood, Abelardo Ávila, Aurelio Ballados "El Fósforo", Bailleres, Brito Rosado, Ernesto Barrón Mier, Antonio Bernal, Jorge Coghlan, Antonio Damiano, De Gortari, José María de los Reyes, Baltasar Dromundo, Antonio Flores-Ramírez, Ricardo García Villalobos, Alejandro Gómez Arias, Arcadio Guevara, Eduardo Hornedo, Luis Meixueiro, Teodosio Montalbán, Flavio Navar, Octavio Rivas Cid, Luis Rubio Siliceo, Julio Serrano Castro, Chano Sierra, José Vallejo Novelo, Zapata Vela (los) y Vázquez Campos (los).

20 *Loc. cit.*

21 I. Meza, "La edad difícil...", p. 101.

que en dicha facultad se encontraba la Escuela Normal Superior. En cambio sólo había 52 mujeres jóvenes en la carrera de Médico Cirujano, 39 en Odontología, 13 en la Facultad de Jurisprudencia y 18 en la Escuela de Educación Física, de un total de casi 9 mil estudiantes.²²

1929: AMBIENTE POLÍTICO Y LUCHA ELECTORAL DE JOSÉ VASCONCELOS

Las relaciones entre los estudiantes y la universidad entraron en un conflicto de mayores dimensiones en mayo de 1929, aparentemente por un problema de aplicación de reconocimientos trimestrales, es decir, la aplicación de tres exámenes por escrito al año en vez de uno oral al final del curso, decidida en 1925 por el Consejo Universitario. Además había quedado pendiente la reforma al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, que se consideró necesaria desde el momento en que se separaron los primeros tres años de este ciclo escolar en 1925 para establecer el sistema de escuelas secundarias, lo que despertó mucha resistencia en los estudiantes.

Para entender esta situación tan complicada hay que tomar en cuenta, primero, la difícil situación política que surgió en el país a raíz del asesinato del candidato a la presidencia, el expresidente Álvaro Obregón, la guerra cristera recién terminada, los levantamientos militares de 1928 y el anhelo de José Vasconcelos de querer ser presidente de la República, así como su lucha electoral correspondiente. Por otro lado, también había razones internas de la universidad para la huelga de los estudiantes: la Universidad Nacional seguía atada a la Ley Orgánica de 1910, pero sus estructuras, sus planes de estudio y sus carreras habían cambiado. Las inscripciones aumentaban año con año, pero el presupuesto seguía siendo el mismo. Esto llevó a serios problemas de organización en las escuelas y facultades y a una creciente indisciplina de los estudiantes, sobre todo en la Facultad de Jurisprudencia.

22 *Boletín de la Universidad Nacional de México*, t. iv, núm. 4-6, 1928, p. iii.

Frente a estos hechos nos encontramos con una fuerte organización estudiantil que había recibido un gran impulso en los años veinte durante los rectorados de José Vasconcelos y Alfonso Pruneda, que incorporaron a los estudiantes a las labores de extensión universitaria. Estas redes informales entre los jóvenes universitarios eran muy estrechas, todos conocían a todos, convivían en las actividades académicas en los salones de clase, en su tiempo libre, en eventos sociales y muchas veces en la organización estudiantil. En 1929 ya tenían una sólida organización gremial basada en una nacional, en las sociedades de alumnos de cada escuela y en agrupaciones que se formaron con fines relacionados con la extensión universitaria. La Federación Estudiantil Mexicana representaba en este año a 54 escuelas de la capital, entre universitarias y libres, que contaban con 25 000 estudiantes.²³

¿Qué dijeron estos estudiantes de 1929, 50 años después, sobre el momento político, los políticos y su actitud durante el movimiento y en especial sobre su relación con la lucha electoral de Vasconcelos? Carlos Zapata Vela, el que por cierto contesta las preguntas con mayor lucidez, nos hace saber que tenemos que entender el movimiento estudiantil de 1929 como parte del entramado de las luchas posrevolucionarias por la dirección de la Revolución;²⁴ como expresión de una lucha ideológica en el seno de la universidad entre las instituciones de antes y los representantes de las ideas de la Revolución. De allí resultan las diferentes actitudes de los políticos de la época: la cerrazón de algunos y el apoyo de otros, y los que no se pronunciaron. La primera de las tres posiciones, y en esto coinciden los entrevistados, incluía casi todas las autoridades educativas oficiales, el rector y los directores de facultades y, por supuesto, Ezequiel Padilla, secretario de Educación Pública, a quien caracterizan los entrevistados como antimaderista, y quien trata de resolver este conflicto con medidas represivas y autoritarias. Padilla, como dice Carlos Zapata Vela, estaba ligado estrechamente a Calles, más

23 R. Marsiske, "Los estudiantes en la Universidad Nacional de México: 1910-1928", en *idem* (coord.), *Los estudiantes: trabajos de historia y sociología*, 1989, p. 191.

24 UNAM, *La autonomía...*, p. 379.

que al presidente Portes Gil. Con esta actitud llevó a los momentos trágicos del movimiento, el asesinato de Germán del Campo, uno de los estudiantes universitarios en huelga. Este hecho radicalizó el movimiento y llevó a nuestros protagonistas a llanto e ira, como nos cuenta Baltasar Dromundo.

En cambio, el doctor Manuel Puig Casauranc, en ese momento jefe del Departamento del Distrito Federal, no sólo ve con buenos ojos el movimiento, sino se convierte en interlocutor entre los estudiantes y el presidente Emilio Portes Gil. Él era amigo de aquéllos desde años antes, “político veracruzano formado en las ideas progresistas de Tejada”:²⁵ había sido subsecretario de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, y en este cargo había tenido una estrecha relación con los estudiantes universitarios. Es él quien manda a retirar la policía de las inmediaciones de la universidad el 23 de mayo y quien recibe el documento de Alejandro Gómez Arias con la promesa de enseñárselo al presidente y de tener una respuesta en dos o tres días. José María de los Reyes cuenta que en el congreso estudiantil de 1926 en Ciudad Victoria, adonde habían asistido todos ellos, Alejandro Gómez Arias había hablado al entonces gobernador de Tamaulipas, Emilio Portes Gil, de la conveniencia de una autonomía para la Universidad Nacional.²⁶ Santiago X. Sierra afirma que también el presidente era amigo de los estudiantes y estaba a favor de la autonomía universitaria, ya que vio la gran manifestación del 23 de mayo desde el balcón del Palacio Nacional.

Según José María de los Reyes, en la universidad también había autoridades y profesores a favor del movimiento, como Manuel Ocaranza, director de la Facultad de Medicina, Pedro de Alba, director de la Facultad de Filosofía y Letras, el maestro José Romano Muñoz, Pedro Ondorica y Maximino N. Anzures, contadores, y por supuesto Antonio Caso, uno de los más prestigiosos profesores, pero también había otros miembros de la universidad que no querían aflojar el principio de autoridad frente a los alumnos.

25 *Ibid.*, p. 383.

26 *Ibid.*, p. 360.

Y como siempre ocurre en momentos de conflicto y movimientos en contra del gobierno, hubo intentos de resolver la movilización de los jóvenes por medio de ofrecimientos de empleos, de becas para estudiar en México o en el extranjero; esto nos cuentan lo mismo Efraín Brito Rosado,²⁷ a quien ofrecieron ir de agregado cultural a la embajada de México en París, que José María de los Reyes.²⁸ Ninguno de ellos aceptó estas dádivas.

En contraste, la mayoría de los miembros del gabinete y demás autoridades se mantuvieron al margen y no expresaron su opinión.

Ahora bien, recordemos que 1929 fue también el año de la campaña electoral de José Vasconcelos por la presidencia, hecho de gran importancia para el movimiento estudiantil por la relevancia de la persona de Vasconcelos y su vinculación con el quehacer educativo del México posrevolucionario. Era una lucha con matices románticos y moralistas en contra de los vicios de los gobiernos nacidos de la Revolución, con un panorama ideológico vago. Sus seguidores eran sobre todo maestros, estudiantes y mujeres, miembros de la clase media urbana, entre los que Vasconcelos había adquirido mucho prestigio como rector de la Universidad Nacional entre 1920 y 1921 y como primer secretario de Educación Pública entre 1921 y 1924. La improvisación y la espontaneidad reemplazaron la falta de recursos para la campaña, y la carencia de formación política y de un amplio conocimiento de la realidad mexicana, sobre todo del campo, junto con las maniobras poco democráticas de los gobiernos posrevolucionarios, lo hicieron perder las elecciones el 17 de diciembre de 1929, en las que triunfó el candidato del gobierno, Pascual Ortiz Rubio.

¿Qué dijeron, 50 años después, los entrevistados de su relación con José Vasconcelos y acerca de su campaña electoral? Las respuestas fueron diversas, la gran mayoría de los entrevistados se confesó vasconcelista, esto quiere decir que apoyaba y admiraba sin duda a José Vasconcelos, pero no todos militaban en las filas de la lucha electoral de Vasconcelos para la presidencia. Salvador Azuela expresó lo que opinaron la gran mayoría de los entrevistados:

27 *Ibid.*, p. 341.

28 *Ibid.*, p. 364.

la casi totalidad de los estudiantes de aquella época éramos partidarios de la candidatura presidencial del licenciado José Vasconcelos, que militaba en la oposición. El hecho nos daba una gran fuerza moral, pero se tuvo cuidado en deslindar la lucha por la autonomía de la lucha electoral.²⁹

En todas las contestaciones se siente siempre una enorme admiración por José Vasconcelos, con independencia de que los estudiantes hayan participado o no en la vida política electoral de ese momento:

Decidimos entonces [...] apoyar la candidatura de José Vasconcelos a la presidencia de la República porque en él, el hombre y el maestro, iban juntos todos los atributos de la grandeza. Sus ideas que, desde la belleza relampagueante de su obra, revelaron al Continente Iberoamericano que aún no se había extinguido el linaje de Bolívar.³⁰

Baltasar Dromundo clasificó la actitud de los estudiantes de 1929 hacia Vasconcelos de la siguiente manera: estudiantes que participaron sólo en la lucha estudiantil, estudiantes que militaron en el Partido Antirreeleccionista del exsecretario de educación pública, y estudiantes que lucharon en los dos lados.³¹

Sin embargo, José María de los Reyes afirmó que Vasconcelos estaba muy ocupado con su lucha electoral como para tener alguna injerencia en el movimiento estudiantil, aunque había estado a favor de la autonomía universitaria. Sin embargo, aquí habla más bien la admiración por el ídolo de los jóvenes universitarios, ya que desde sus tiempos en la rectoría y después en la secretaría de Educación Pública, Vasconcelos siempre se había pronunciado en contra de una independencia de la universidad de la influencia del Estado, ya que, para él, el proyecto educativo posrevolucionario incluía la universidad.

29 *Ibid.*, p. 337.

30 Entrevista a Alfredo Ruiseco Avellaneda, *ibid.*, p. 373.

31 UNAM, *La autonomía...*, p. 348.

Por su parte, Antonio Flores-Ramírez Gamboa decía que también hubo estudiantes que participaron en la huelga y no eran vasconcelistas, como él:

A mí, en lo particular, no me sedujo Vasconcelos ni me atraían sus ideas, fue un buen secretario de Educación. Pero su maniqueísmo —similar al de Rodó— en lo que se refiere a que la latinidad implica posesión exclusivista de la cultura, y que los anglosajones representan la barbarie, me ha sido siempre inaceptable.³²

Como hemos visto, también había muchos estudiantes que compartían estas ideas de Flores-Ramírez y no eran vasconcelistas, y que militaron en otras agrupaciones políticas (apenas en estos años se formaron los partidos políticos grandes, como el PNR, después PRI, y el PAN).

De especial importancia aquí es la opinión de Alejandro Gómez Arias, líder de este movimiento estudiantil de 1929:

El vasconcelismo con sus arrebatadores propósitos de renovación, depuración, rectificación de la política nacional movilizó a la mayoría de los mexicanos. Los grandes grupos juveniles que formaron en el movimiento universitario eran, sin duda, predominantemente vasconcelistas, pero eso de ninguna manera modificó la estrategia, ni estableció dependencia de la rebeldía estudiantil con los organismos político-electorales.³³

Además, nos aclara que en el directorio de la huelga estudiantil sólo había un vasconcelista, su presidente, quiere decir, Gómez Arias, a pesar de que todos los universitarios le debían algo de su formación cultural y de su pasión revolucionaria al exministro de Educación Pública. Gómez Arias definió atinadamente al vasconcelismo como trasfondo de lo que acontecía en este momento en México, pero sin de que esta corriente política haya influido en el

32 *Ibid.*, p. 352.

33 *Ibid.*, pp. 356-357.

movimiento estudiantil de 1929. Una vez terminada la huelga de los estudiantes en julio, seguía la lucha vasconcelista hasta diciembre, cuando perdió las elecciones.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: DEFINICIÓN Y PERCEPCIÓN

Después de tantos años de discutir la autonomía universitaria, de propuestas más o menos elaboradas, presentadas por estudiantes, profesores o autoridades universitarias,³⁴ el gobierno de Emilio Portes Gil, guiado por algunos de sus colaboradores y ateniéndose a la propuesta que se había elaborado en la universidad en 1928, en los últimos meses del rectorado de Alfonso Pruneda,³⁵ finalmente hizo realidad este precepto. Al otorgarle una nueva Ley Orgánica a la más importante institución de educación superior en México, incluyendo la autonomía universitaria, la convirtió en Universidad Nacional Autónoma de México.

La universidad autónoma debe su existencia legal siempre a un acto de una autoridad externa, normalmente la del Estado. El instrumento de incorporación de la autonomía describe de manera detallada lo que la universidad puede y no puede hacer con sus propiedades, su relación con otras instituciones o con sus miembros, cómo elegir a sus autoridades, cómo admitir a sus estudiantes y qué enseñarles. El otorgamiento de la autonomía universitaria no siempre es el resultado de un conflicto universitario o de un movimiento estudiantil como en el caso que nos ocupa aquí, pero sí de una apertura política en un momento político especial.³⁶

Sin embargo, en 1929 la Universidad Nacional todavía estaba lejos de una autonomía capaz de normar adecuadamente las relacio-

34 R. Marsiske, "Autonomía 'is in the air': historia de dos propuestas de autonomía universitaria en México en los años veinte: 1923 y 1928", en E. Bárzana, J. Martucelli, M. A. Morales (coords.), *La autonomía universitaria en México*, 2015, p. 35.

35 Sobre la autonomía de la universidad. Memorando confidencial para el señor Alberto Sáenz, Archivo Histórico de la UNAM, sección Rectoría, caja 28, exp. 378.

36 R. Marsiske, "El movimiento por la autonomía en la Universidad Nacional en la década de 1920", en J. Medina et al., *El régimen de autonomía. Universidad Veracruzana*, 2007, pp. 93-130.

nes con el gobierno y de dar una estructura moderna a la universidad. Los considerandos de la nueva Ley Orgánica proyectaron una universidad para el futuro de México: la universidad será autónoma, sin embargo seguirá siendo nacional y, por ende, una institución del Estado; los fines esenciales de la universidad son impartir educación superior, organizar la investigación científica, principalmente sobre problemas nacionales, y utilizar la extensión universitaria para poner la universidad al servicio del pueblo; a la larga se pensaba que la universidad debería contar con fondos enteramente propios para hacerla independiente en lo económico, pero, mientras esto sucedía, tendría que recibir un subsidio suficiente del gobierno federal. Como la obligación del gobierno era atender en primer lugar la educación básica, los interesados en la enseñanza superior deberían pagarla por medio de colegiaturas. La falta de definición de esta ley tenía programados los conflictos universitarios de 1933 y 1944.

Para entender por qué en América Latina, y por supuesto en México, la preocupación por la autonomía universitaria había obsesionado tanto a los universitarios y en especial a los estudiantes, recordemos la explicación de Aldo Solari:³⁷ primero, porque aquí no había una separación entre lo político y lo educativo y, debido a ello, los políticos hasta hoy quieren utilizar la universidad para sus fines; segundo, porque la educación como canal de acceso y ascenso tiene un sentido especial en los países latinoamericanos, y tercero, porque las universidades pueden ser un vehículo importante para los grupos políticos minoritarios o secundarios que aspiran al poder.

Como se puede ver en la lista de preguntas del corpus de entrevistas que aquí analizamos,³⁸ las referentes a la autonomía univer-

37 A. E. Solari, "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina", *Deslinde*, núm. 13, 1972.

38 1) Se ha dicho que la autonomía universitaria fue una concesión hecha por el gobierno central a la comunidad universitaria, sin haber sido pedida, y que el movimiento del 29 tenía, desde el punto de vista estudiantil, únicamente objetivos propiamente escolares (exámenes, reconocimientos etc.). ¿Es esto así? 2) ¿Cuál fue la posición del equipo de gobierno ante el movimiento estudiantil? ¿Podría decirse que presentó una posición uniforme? 3) También se ha afirmado que el movimiento estudiantil, más que un movimiento académico, fue un movimiento político ligado al vasconcelismo, y que en general estuvo vinculado al proceso político general del país. 4) ¿Qué recuerdos especiales personales tiene usted del movimien-

sitaria son la 1, que quiere aclarar si la autonomía de 1929 fue una concesión hecha por el gobierno para terminar con el movimiento o fue un logro estudiantil, y la 5, que quiere saber la opinión de los líderes estudiantiles de entonces sobre la Ley de autonomía de 1929. Cinco de los entrevistados se refieren a los antecedentes de la autonomía: el ambiente favorable a ella desde la fundación de la Universidad Nacional en 1910 por Justo Sierra, su mención en el discurso inaugural del secretario de Instrucción Pública, además de en la tesis de licenciatura de Pedro Henríquez Ureña (“La Universidad”, 1914), así como los diferentes proyectos de autonomía, como el de Antonio Caso, de 1917, cuando desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y con ello la Universidad Nacional pasa a ser parte de un nuevo Departamento Universitario.

Por otro lado, se señaló como precursor la autonomía universitaria de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo en 1917 y, por supuesto, el movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina, que logró la autonomía de la universidad. José María de los Reyes se refiere a que desde 1923 oía hablar en los círculos estudiantiles de la conveniencia de una autonomía universitaria,³⁹ lo que se repitió en las publicaciones y congresos estudiantiles efectuados anualmente desde 1926. Esto quiere decir que la idea de una autonomía universitaria estaba en el aire desde mucho antes y los estudiantes de la generación de 1925 de la Universidad Nacional tuvieron plena conciencia de las luchas por ella en otros lados, dentro y fuera de México.

Los nueve entrevistados se refieren a lo que ellos entienden como autonomía universitaria, algunos coinciden en lo que dicen, otros mencionan sólo uno de los aspectos de la autonomía universitaria, pero todos subrayan una y otra vez ser artífices de esta nueva Ley Orgánica. Revisando las fuentes de la época, sobre todo los pliegos petitorios, fotos y afiches durante la huelga de 1929, se menciona

to? ¿Cuál fue su participación en él? ¿Qué recuerdo específico tiene presente, que personalmente le parezca importante? 5) En cuanto a la autonomía universitaria que se concedía en la Ley de 1929, ¿qué opinión le merece? 6) Como participante importante en el movimiento universitario del año 29, ¿qué mensaje enviaría usted hoy a la comunidad universitaria?

39 UNAM, *La autonomía...*, p. 360.

en algunas la autodeterminación de la universidad, sinónimo de la autonomía universitaria, después de las exigencias escolares.

Un papel especial jugó siempre entre ellos Alejandro Gómez Arias, reconocido como el líder intelectual y político de la generación de 1929. Consciente de su papel en cada momento, contesta las preguntas, “por encima de lo anecdótico y circunstancial, que no es necesario revivir”,⁴⁰ en el marco de un análisis crítico, resaltando lo que representó su movimiento para la universidad, para el país y para la historia e insistiendo en que los estudiantes de 1929, con él a la cabeza, son los autores de la autonomía universitaria: “los universitarios del 29 consideraron —y consideran— que su movimiento fue un capítulo, el más importante, de una larga historia: la lucha por la autonomía universitaria”.⁴¹ Sin duda, un líder por naturaleza, reconocido por sus compañeros, como nos lo dice Alfredo Ruiseco Avellaneda:

Decidimos [...] elegir como líder a Alejandro Gómez Arias, el compañero magnífico. El hermano generoso y de alma amorosamente extrovertida hacia la Universidad y sus hijos. Jamás quiso otra cosa que estar inmerso en el corazón universitario. Era su causa. Le llamábamos a veces el “maestro” y lo fue en grande, de políticos, artistas y poetas. Tuvo la voluntad insobornable de ser, sin pausa, intelectual y ciudadano ejemplar. Supo siempre que la más alta calidad de enseñanza se daba en la ejemplaridad de pensamiento y conducta, de ahí su abstención a ingresar a la corrupción política.⁴²

Gómez Arias se refirió a la autonomía de la siguiente manera:

El concepto autonomía, naturalmente, se ha precisado, dibujado, al paso del tiempo. A veces se le entendió, simplemente, como la separación entre Universidad y Estado, otras con visión más justa y dinámica, se pensó en la capacidad de la Institución para autogobernarse y por

40 *Loc. cit.*

41 *Ibid.*, p. 355.

42 *Ibid.*, p. 374.

mecanismos democráticos ir reformando sus propias estructuras y determinando sus fines.⁴³

Más adelante mencionó la importancia de los estudiantes y maestros en el gobierno de la universidad, como parte esencial de su autonomía.⁴⁴ Parece que la participación estudiantil —asunto de muchas inquietudes en la época de los veintes del siglo pasado— era de suma importancia para los entrevistados, como una parte de la autonomía universitaria. Igualmente lo mencionaron José María de los Reyes,⁴⁵ ligando esta participación con la libertad de expresión y la libertad de pensamiento de las instituciones de cultura superior, Salvador Azuela⁴⁶ y Baltasar Dromundo, quien relata que la Confederación Nacional de Estudiantes “propugnó la autonomía universitaria de la universidad con la intervención técnica y administrativa de los estudiantes en todas las escuelas y facultades, fundamentando jurídicamente la reforma universitaria”⁴⁷ y, más adelante: “el estatuto de autonomía en 1929, fue merecedor del aplauso juvenil. Porque estableció el gobierno universitario con base a la participación de profesores y alumnos”.⁴⁸

Antonio Flores-Ramírez, Santiago X. Sierra, Alfredo Ruiseco y Carlos Zapata Vela veían la autonomía universitaria sobre todo como una garantía de alejar la universidad de la política. El primero entendió la autonomía universitaria como autogobierno para “poner fin a la nociva intervención de los políticos en la vida universitaria”,⁴⁹ y contestó más adelante: “la autonomía académica, nunca fue obtenida para que sirviera de extraterritorial ni de santuario para quien la atropella. La autonomía es norma de gobierno, no fuero, la autonomía universitaria supone [...] derecho y obliga-

43 *Ibid.*, p. 355.

44 *Ibid.*, p. 358.

45 *Ibid.*, pp. 360, 361.

46 *Ibid.*, p. 335.

47 *Ibid.*, p. 345.

48 *Ibid.*, p. 349.

49 *Ibid.*, p. 350.

ción correlativos de mantenerla impoluta”.⁵⁰ Santiago X. Sierra decía que la autonomía universitaria significaba, para los estudiantes y para parte de los profesores de 1929, “alejarse a la universidad de la presión política oficial, en sus ‘dogmas’ y arbitrariedades de los políticos en turno en el poder que con carácter faccioso alteraban la vida universitaria, la libre cátedra y el carácter de universalidad”.⁵¹ Alfredo Riuseco no sólo habló de la libertad de pensamiento, de expresión, de investigación y de enseñanza que garantizaría la autonomía universitaria, sino también de que ésta redimiría “la conciencia mexicana de la rígida ergástula de los intereses políticos”;⁵² al igual que Carlos Zapata Vela, quien vio la Universidad como organismo de cultura independiente del Estado, “pues sólo de esa manera la Universidad cumple sus altas funciones históricas: abrir, por medio de la libertad de pensamiento y la libertad de cátedra, los más ciertos caminos para el porvenir del pueblo”.⁵³

Una de las definiciones más acabadas la encontramos en la entrevista a Efraín Brito Rosado:

la autonomía universitaria, como debe entenderse, es decir, libertad absoluta de las altas Casas de estudios para determinar por sí mismas su actividad de investigación, de docencia y difusión de la cultura y asimismo su organización y funcionamiento administrativo, es una idea que estaba ya en el ambiente en los centros de educación superior, desde el segundo decenio de este siglo.⁵⁴

Y al final de la entrevista, reitera

que la autonomía universitaria hay que entenderla como plena libertad académica y administrativa, libertad para la creación de la cultura, para su transmisión a través de la cátedra y su difusión por todos los

50 *Ibid.*, p. 353.

51 *Ibid.*, p. 376.

52 *Ibid.*, p. 370.

53 *Ibid.*, p. 378.

54 *Ibid.*, p. 339.

medios. La autonomía es libertad; pero es también responsabilidad, esfuerzo en la elaboración y enriquecimiento de valores. [...] Contra toda intromisión mezquina, facciosa o arbitraria, la autonomía es libertad para fértiles ansiedades en la perenne juventud del espíritu, y en ese ámbito de libre proyección del pensamiento y grato desenvolvimiento del alma, hay que centrar el deseo y la energía, sobre las esquivas revelaciones de la ciencia en su conformación de la verdad en contacto con la belleza y el triunfo final de la voluntad.

En resumen, se puede decir que las entrevistas llevadas a cabo en 1979 a los protagonistas del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional nos dan una idea de cómo definieron la autonomía universitaria y sobre todo cuáles aspectos les parecían más importantes en 1929 y en 1979:

- 1) la participación estudiantil en los órganos de gobierno de la Universidad;
- 2) la libertad académica de investigación, docencia y difusión de la cultura;
- 3) la libertad administrativa;
- 4) libertad de pensamiento;
- 5) autogobierno;
- 6) separación de la política;
- 7) no es extraterritorialidad;
- 8) es norma de gobierno, no fuero,
- 9) es derecho y obligación.

Todos éstos son aspectos de la autonomía universitaria, como hoy la entendemos, dichos con las palabras de la época y sin haberlos convertido en un cuerpo teórico. Son expresión de los intereses estudiantiles de la época, como era en primer lugar la participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Las entrevistas nos muestran el sentir de ser una generación muy unida y su orgullo de haber sido los artífices de la autonomía universitaria.

Como resultado de este ejercicio, podemos decir que el análisis de las entrevistas hechas en 1979 a los protagonistas del movimiento estudiantil de 1929 nos ha llevado a los siguientes resultados:

1. Los estudiantes universitarios de 1929 aquí entrevistados fueron los protagonistas de unos de los hechos más significativos en la historia de la universidad, del movimiento por la autonomía, pero también fueron jóvenes, adolescentes, en los años veinte, la época de la reconstrucción del país después de los hechos violentos de la Revolución. Esto significaba que pertenecían a un grupo de personas que no habían participado directamente en los hechos de la Revolución Mexicana, a la generación que tenía que hacer realidad los postulados de la nueva época. En un futuro dirigirían muchas de las acciones en el ámbito político, económico y cultural para construir un nuevo país. Eran jóvenes modernos de clase media en la ciudad de México, en plena modernización y con anhelos de convertirse en una urbe cosmopolita. Por ello, sus opiniones expresadas en estas entrevistas son de un especial interés para la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México.
2. No se dejaron “comprar” por los representantes del gobierno, no ligaron su movimiento a los intereses de la lucha electoral de José Vasconcelos, pero sí supieron aprovechar el momento político para lograr sus fines. Eran jóvenes impregnados de un fervor revolucionario y por ello llenos de ideales y planes para un México mejor, no eran apolíticos. Esto nos prueba su destino: casi todos se ocuparán en la administración pública, en el periodismo o en la docencia.
3. Su relación con Vasconcelos era de mucha admiración por su visión para el futuro de México, por sus logros como rector, organizador de las campañas de alfabetización, motor de la fundación de la Secretaría de Educación Pública y su primer secretario. Sin embargo, sólo muy pocos o sólo uno, como decía Gómez Arias, habían sido activos miembros del Partido Antirreeleccionista de José Vasconcelos.

4. Podemos afirmar que su huelga efectivamente fue un movimiento de autonomía universitaria, no porque la independencia de la Universidad Nacional de cualquier injerencia externa haya sido la exigencia principal de los estudiantes, sino porque la huelga fue la culminación de un proceso largo de discutir, pedir o exigir la autonomía universitaria. Fue el momento histórico preciso, cuando coincidió el descontento estudiantil con la fuerza de su organización y la apertura del gobierno para hacer realidad un anhelo largamente acariciado. Y así lo entendieron los protagonistas de este movimiento.

REFERENCIAS

- Allier Montaño, Eugenia, “Presentes-pasados del 68 mexicano: una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 2, 2009, pp. 287-317.
- Camarena Ocampo, Mario, “El sujeto en el análisis de la entrevista de historia oral”, en Ada Marina Lara Meza, Felipe Macías Gloria y Mario Camarena Ocampo (coords.), *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2010, pp. 95-118.
- García Laguardia, Jorge, “La Generación de 1929: testimonios”, en UNAM, *La autonomía universitaria en México*, México, UNAM, 1979, pp. 335-387 (Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México).
- Joutard, Philippe, *Esas voces que nos llegan del pasado*, México, FCE, 1999.
- Marinas, José Miguel y Cristina Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993.
- Marsiske, Renate, “Autonomía ‘is in the air’: historia de dos propuestas de autonomía universitaria en México en los años veinte: 1923 y 1928”, en Eduardo Bárzana García, Jaime Martucelli Quintana, María Ascensión Morales Ramírez (coords.), *La autonomía universitaria en México*, México, UNAM, 2015, pp. 35-65.

- Marsiske, Renate, “La Universidad Nacional: 1921-1929”, en Raúl Domínguez Martínez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional, siglo XX: de los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945*, México, UNAM, 2012, pp. 195-329.
- Marsiske, Renate, “Estudiantes universitarios y Revolución Mexicana: de la élite cultural a la élite política y económica”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2011, pp. 191-219.
- Marsiske, Renate, “El movimiento por la autonomía en la Universidad Nacional en la década de 1920”, en Jorge Medina Viedas, Arturo Gómez Pompa, Fidel Herrera Beltrán, Raúl Arias Lovillo y Juan Ramón de la Fuente, *El régimen de autonomía: Universidad Veracruzana*, México, Universidad Veracruzana, 2007, pp. 93-130.
- Marsiske, Renate, “Los estudiantes en la Universidad Nacional de México: 1910-1928”, en *idem* (coord.), *Los estudiantes: trabajos de historia y sociología*, México, UNAM, 1989, pp. 191-223.
- Meza Huacuja, Ivonne, “La edad difícil: los adolescentes modernos en la ciudad de México (1876-1934)”, tesis de doctorado en historia, México, El Colegio de México, 2015.
- Modotti, Tina, *Una mujer sin país: las cartas a Edgard Weston y otros papeles personales*, ed. Antonio Saborit, México, Cal y Arena, 2001.
- Muñiz, Elsa, “Los jóvenes elegidos: México en la década de los veinte”, en José Antonio Pérez Islas y Maritza Arteaga Castro-Pozo (coords.), *Historias de los jóvenes en México: su presencia en el siglo XX*, México, Instituto Mexicano de la Juventud/AGN/Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, 2004, pp. 151-172.
- Ordorica, Manuel y José Luis Lezama, “Consecuencias demográficas de la Revolución Mexicana”, en Moisés González Navarro (coord.), *El poblamiento de México: una visión histórico-demográfica*, 4 tomos, México, Conapo/Segob, 1993, t. 4, pp. 32-53,
- Paz, Octavio, “Revueltas y revoluciones: un proceso dramático, México y los poetas del exilio español”, en Danubio Torres Fierro (ed.), *Octavio Paz en España, 1937*, México, FCE, 2007.
- Quirarte, Vicente, *Elogio de la calle: biografía literaria de la ciudad de México 1850-1992*, México, Cal y Arena, 2001.

- Romo Patiño, Mariana, “Las modernas: estudiantes en los años veinte de la Escuela Nacional Preparatoria”, en Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2002, pp. 133-148.
- Solari, Aldo E., “Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina”, *Deslinde*, núm. 13, México, UNAM, 1972, pp. 1-36.
- UNAM, *La autonomía universitaria en México*, México, UNAM, 1979 (Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México).

UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA Y MOVIMIENTOS SOCIALES: LAS PROTESTAS EN LAS DÉCADAS DE LOS SETENTA Y OCHENTA DEL SIGLO XX EN MÉXICO

453

Guadalupe Olivier
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Las universidades son espacios de contención política. Son el centro de gestación de ideas y de confluencia de pluralidad política. Por estas mismas razones, concurren en ellas disensos que no son más que reflejos de conflictos sociales más amplios. La década de los ochenta del siglo pasado es una bisagra entre los procesos conflictivos del movimiento estudiantil de 1968 y sus secuelas en los setentas. No obstante, estos sucesos son el preámbulo de procesos de cambio sustanciales que presenta la universidad mexicana a partir de la década de los noventa.

El objetivo que se persigue en el presente trabajo es ubicar los aspectos y conflictos que anteceden los cambios actuales del sistema universitario. El supuesto orientador es que el análisis de los sectores movilizados en las universidades en las décadas de los setenta y ochenta permite hacer inferencias sobre el estado de complejidad del cambio universitario. Y aunque esto podría parecer una circunstancia lógica, el punto es llevar a efecto la disgregación de los componentes conflictivos. Hay un reconocimiento de los múltiples caminos para hacerlo; aquí se parte del estudio de las protestas, sus formas de movilización-desmovilización en una ubicación del contexto económico y político de un momento histórico específico.

La universidad mexicana de entre los años setenta y ochenta es un caso ejemplar de cómo las instituciones superiores se colocan en

el centro de la confrontación como una interfaz entre su historia particular y las resonancias mutuas, a veces imperceptibles pero inevitables, con otras esferas sociales movilizadas y en tensión con el poder hegemónico. Hablar de la relación entre universidad contemporánea y movimientos sociales puede abrir posibilidades diversas; sin embargo, aquí solamente se plantea una de tantas posibilidades de análisis que puede ser aplicable a otras etapas sociohistóricas.

Por otro lado, en esta perspectiva, es importante reconocer las relaciones conflictivas de dichas décadas como aspectos que permiten establecer procesos de índole política en un contexto económico particular, que indudablemente abrió las puertas a una fase inusitada y controvertida del desarrollo del país. Fueron, de algún modo, bases para el cambio social, político y económico, y se convirtieron así en puntos nodales para los años posteriores.

Entender el origen del cambio, dentro del proceso de conflicto, y sobre todo el papel que las instituciones universitarias mexicanas jugaron entre los setentas y ochentas, puede dar pistas para estudiar resonancias posteriores —tanto por sus posibilidades como por sus limitaciones— de lo que entendemos como la configuración de la universidad mexicana en el siglo XXI. Las fuerzas que entran en juego plantean las posibilidades de cambios que siguieron en el terreno mismo de las políticas educativas para el nivel superior; cambios de ninguna manera tenues sino marcados por la lucha sindical, la disertación académica y la fuerza de la resistencia estudiantil.

Así, aquí se pretende analizar procesos de protesta de dos sectores: el sindical y el estudiantil, que son los claramente movilizados. El sector académico tiene presencia transversal, aunque en ocasiones poco visible, en las resistencias de ambos sectores. Sobre todo en la década de los setenta vemos mayor confluencia del sector académico, por razones más de índole laboral, pero puede decirse que justo ése, por el golpe a la unión nacional sindical universitaria y diversas erosiones internas propias, es el sector desmovilizado hasta la fecha, y no ha promovido un movimiento propio como sector.

Por razones de espacio, una línea que queda pendiente para trabajos posteriores es abordar la contextualización política de los proyectos gubernamentales de las dos décadas en cuestión, principal-

mente en su confluencia con el proyecto de universidad. No obstante, es importante insistir en que el propósito del capítulo es señalar la centralidad del espacio universitario como fuerza de articulación con la protesta no sólo dentro de su ámbito de acción, sino en su vinculación con procesos más amplios.

Metodológicamente, se realizó la reconstrucción de cronologías pormenorizadas de protestas, huelgas y conflictos de las universidades mexicanas en su conjunto en las décadas de los setenta y ochenta; así como la revisión exhaustiva de documentos y reportes periodísticos de las décadas señaladas, lo que permitió el análisis político a partir de la contextualización de los acontecimientos y la ubicación de actores en disputa.

PROCESO DE DESMOVILIZACIÓN-MOVILIZACIÓN: EL QUIEBRE DE 1968

En este trabajo entiendo el proceso de acción de la protesta universitaria en dos vertientes. Para efectos explicativos, construyo un par de categorías que me permiten identificar dos tipos de fuerza en las universidades: sinergia endógena y sinergia exógena;¹ la primera es la que, desde mi perspectiva, se conforma dentro del propio espacio universitario, al menos en tres de sus sectores: a) el estudiantil, b) el del personal administrativo y c) el académico. En algunos momentos estos tres sectores han llegado a confluir, aunque por lo regular la protesta y movilizaciones se configuran en demandas particula-

1 La idea de *sinergia* la retomo de la resignificación y utilización que se ha dado en distintas disciplinas. Básicamente, desde el punto de vista etimológico, significa cooperación. Sin embargo, comúnmente se utiliza para establecer la relación entre dos causas o más que producen un efecto de mayor alcance y complejidad. En campos como la economía, la biología, el *marketing* y la medicina incluso, han sido ampliamente utilizados para explicar cómo la articulación de ciertos factores produce un *efecto sinérgico* que potencializa las cualidades o capacidades de los elementos en juego. Para el caso de la protesta universitaria y sus distintas movilizaciones, puede ser utilizada como una buena herramienta explicativa que describa procesos en los que las fuerzas de los sectores universitarios presentan relaciones o efectos sinérgicos. Así pues, son expresiones que se manifiestan dentro del conflicto. El carácter endógeno o exógeno se manifiesta en su grado de articulación interna o externa, como indican los propios términos.

res de cada sector. La segunda vertiente, sinergia exógena, la defino como un proceso de interconexión más amplio y diversificado que se presenta en la complejidad de la estructura social, donde las universidades se articulan a demandas sociopolíticas y económicas que no necesariamente están ancladas en aspectos o demandas de orden educativo. Pueden ser articulaciones solidarias, como las protestas relativas a la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa en 2014, o bien conectadas a coyunturas específicas, como por ejemplo el movimiento #Yosoy132 de 2012.²

En dado caso, lo que se puede apreciar, en un análisis político de la universidad contemporánea, es que la interacción entre los conflictos que se constituyen dentro del espacio universitario y los sucedidos fuera de éste, es un proceso continuo, aunque con intensidad diferenciada en el periodo que aquí se analiza, pues lo que pretendo mostrar es que es una etapa de reconfiguración necesaria, en las relaciones entre la universidad y el Estado, después del movimiento estudiantil de 1968, marcadas por procesos de movilización-desmovilización, producto de lógicas represivas como un medio de control político.

En los setentas se destacan procesos tanto de movilización-desmovilización como de desmovilización-movilización que pueden explicar el grado de integración como una acción colectiva en permanente construcción y cambio, de los distintos sectores universitarios frente a los factores contextuales que aparecen como detonadores para la organización de resistencia en las universidades que, más adelante, permitirán involucrarse en procesos de lucha de mayor aliento.

Se entiende así que la movilización universitaria cuenta con distintos ciclos de acción-confrontación, y que, producto de diversos factores, como ejercicios de cooptación y de represión principalmente, cae en una fase de desmovilización, que en algunos casos puede ser muy profunda.³ Es por ello que planteo que la década de los se-

2 Ambos hechos profusamente referidos en los medios.

3 Cfr. G. Olivier, S. Tamayo y M. Voegtli, "La démobilisation étudiante au Mexique: le double visage de la répression (juillet-décembre 1968)", *European Journal Turkish Studies. Social Sciences on Contemporary Turkey*, 2013.

tenta del siglo pasado, aunque se inicia como un ciclo de desmovilización paulatina, una década después cobrará un enorme vigor. Esto podría explicarse como una suerte de corolario del movimiento estudiantil de 1968, cuyas repercusiones provocadas por la represión y la producción de salidas estatales, como la creación de los CCH y varias instituciones superiores en la ciudad de México y las entidades federativas, fungen como espacios que intentan contener la protesta. De esta manera, propongo, en el presente análisis, que la década de los setenta puede ser un buen punto de partida para entender cómo emerge una relación, por demás compleja, entre las universidades y los movimientos sociales en un contexto de nuevos escenarios sociales y políticos que predisponen al cambio universitario frente al giro del modelo neoliberal en ciernes.

Los procesos de desmovilización, acompañados de fragmentaciones internas del estudiantado universitario en la ciudad de México, fueron palpables en la década de los setenta, aunque no así en varias entidades federativas. Puede decirse que, fuera de la capital del país, encontramos en esta década dos actores centrales en mayor contienda: el sector estudiantil y el sector sindical, que al mismo tiempo coexistían en un ambiente de lucha más amplio en el que se encontraban otros sindicatos, como los de electricistas y ferrocarrileros principalmente, y las guerrillas en el medio rural y urbano. De acuerdo con Martínez Della Rocca,⁴ la consigna central de las universidades estatales en ese momento era su democratización.⁵ En este tenor, aun cuando el estudiantado universitario en la ciudad de México presentaba desarticulación por los procesos de represión recientes,⁶ fue básicamente el sindicalismo universitario el que entró en sintonía con sus homólogos de las entidades federativas.

4 S. Martínez, "Volveremos y seremos miles. El movimiento estudiantil del CEU de 1986-1987", en *idem* (coord.), *Centenario de la UNAM: Estado y Universidad Nacional, cien años de conciliaciones y rupturas*, 2010, pp. 557-650.

5 Para este autor, las principales luchas democráticas de los estudiantes se encontraban en las universidades de Durango, Nuevo León, Puebla, Guerrero, Sinaloa, Sonora, Chihuahua, Yucatán, Zacatecas, Nayarit y Baja California.

6 G. Olivier *et al.*, "La démobilisation étudiante...".

A partir de ahí la lucha sindical tendió a ubicarse en aspectos de índole laboral, dejando a un lado las discusiones que incidieran en el marco académico. Precisamente en 1977, con la cohesión del Sindicato de Personal Académico (SPAUNAM) y el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), se observa una escalada de desmovilizaciones del sector universitario en su conjunto. El tema de la apertura democrática fue un factor multidimensional que al cabo del tiempo traería una crisis del sindicalismo por un lado, y por otro, la apatía de los diferentes sectores universitarios frente a las instituciones ubicadas en el centro del país.⁷

Frente a este escenario, es importante reconocer la presencia de grupos y organizaciones de izquierda que intentaron reactivar la lucha universitaria hacia finales de la década. Hay que destacar aquí la defensa que se hizo de los estudiantes rechazados por la UNAM en los años de 1977 a 1979 y, por otra parte, su labor para detener las modificaciones al Estatuto Universitario propuestas por el rector Soberón.⁸ No obstante, las acciones endógenas no sólo fueron el signo de las luchas universitarias. En otras entidades federativas se encontraron casos como el de las universidades de Sinaloa, Guerrero y Oaxaca, por sólo mencionar algunas, donde se logró conformar espacios de lucha vinculados con el cambio social. La década de los setenta es una fase de intersección entre las resonancias políticas del movimiento de 1968 y el inicio de una nueva era hacia la década de luchas universitarias en los ochentas del siglo xx.

La obertura hacia una racionalidad tecnocrática a favor de la re-dirección del proyecto económico que deseaba dejar atrás el modelo del Estado benefactor, marcó nuevos retos a las universidades, y dio lugar a la incorporación de otros bastiones de lucha y a la resignificación de las viejas demandas universitarias. La crisis económica fue el enorme telón de fondo donde los procesos de cambio tuvieron su lucha más encarnizada. Las relaciones entre el Estado y la universidad se tornaron sumamente adversas ante la reducción de los

7 R. Trejo, "La crónica", en *idem* (coord.), *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, 1990, pp. 77-395.

8 S. Martínez, "Volveremos y seremos miles...", p. 580.

subsidios. Podemos encontrar muchos ejemplos que generaron fuertes polos de tensión donde los golpes a los diferentes sindicatos universitarios y al proyecto de la Universidad-Pueblo, impulsado por la Universidad de Guerrero, muestran relaciones ríspidas y en las que su perspectiva de educación popular resultó fuertemente confrontada.⁹

La lógica que cada sector universitario adoptó frente a los proyectos universitarios, en medio de la crisis económica y bajo la sombra de la represión a la disidencia, es necesario analizarla en su particularidad. Como se ha dicho líneas atrás, enseguida se presentan los casos del sector sindical y estudiantil como objetos de análisis.

LAS LUCHAS SINDICALES

La importancia de la década de los setenta para comprender la gestación del actual sindicalismo universitario es fundamental:

[las universidades] llegaron tarde a la organización gremial: aunque los antecedentes sindicales en las universidades públicas se remontan a 1929, cuando surge una efímera Unión de Empleados de la UNAM, no es, en realidad, sino hasta la década de los setenta cuando el sindicalismo en ese sector comienza a ser notorio y, a la postre, mayoritario.¹⁰

En los setentas se encontraba ya la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional, quienes en 1971 conformaron el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México (STEUNAM) y en los dos años siguientes, a través del mecanismo de huelga, lograron su reconocimiento. Este factor es muy importante, pues a partir de ahí se generaron procesos similares en otras universidades del país. Lo mismo sucedió cuando en 1975 se crea el Sindicato de Personal Académico de la UNAM, cuyas resonancias también impactaron en todo el país con una sucesión imparable de sindicatos universitarios.

9 *Loc. cit.*

10 R. Trejo, "La crónica...", p. 140.

Es por ello que la sucesión de conflictos sindicales puede ubicarse con mayor intensidad hacia 1977, pues ya existía una conformación sindical universitaria más fuerte y extendida. Simplemente en ese año pueden contarse siete importantes conflictos en toda la república: 1) en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2) en la Universidad Autónoma de Morelos (UAEMOR), 3) en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 4) en la Universidad de Sonora (Unison), 5) en la Universidad de Guanajuato (UG), 6) en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y 7) en la Universidad Autónoma de Coahuila (UAC).¹¹ Sin embargo, uno de los más importantes fue el de la UNAM, el cual dio lugar a la conformación del STUNAM el 27 de marzo de 1977, que, al no obtener reconocimiento de las autoridades universitarias, estalla huelga el 20 de junio.¹² El movimiento, a pesar de que sufrió los embates de los mecanismos de desmovilización (amenazas, despidos, campaña nacional de desprestigio, consignaciones penales, allanamiento policiaco a la universidad, etc.), logra marcar un precedente para las acciones posteriores del sindicalismo universitario en su conjunto.

Un ejemplo claro de ello es cómo en los dos años siguientes se desencadenan movilizaciones importantes en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Universidad de Sonora, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMX), en la Universidad Veracruzana (UV), en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), en la Universidad Autónoma de Nayarit, en la Universidad Autónoma Chapingo (UACHA), en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el Instituto de Estudios Superiores de Tlaxcala (IEST), en la Universidad Autónoma de Morelos, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y en la Benemérita Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (BUABJO). Catorce conflictos con distintos repertorios de movilización escalaron entre 1978 y 1979, lo que dio lugar, el 12

11 *Loc. cit.*

12 R. Trejo, "Conflicto nacional y lucha sindical: la huelga del STUNAM en 1977", en *idem* (coord.), *¡Este puño sí se ve!: insurgencia y movimiento obrero*, 1987, pp. 107-160.

de octubre de 1979, a la conformación del Sindicato Único Nacional de Trabajadores Universitarios (SUNTU), que inicialmente contó con una afiliación de más de 43 000 trabajadores. Es importante mencionar que en estos movimientos encontramos una confluencia entre los sectores administrativo y académico. Las condiciones de trabajo y salariales imbricaron en muchos casos a ambos sectores por exigencias básicas laborales. La unificación nacional sería el reto mayúsculo por venir en la década siguiente.

A principios de la década de los ochenta, todas las entidades federativas contaban al menos con una universidad pública, y la propia UNAM se había expandido en unidades académicas. El punto crítico fue que en esta década se inició una política educativa hacia el sector universitario que básicamente se centró en la presión subsidiaria y que con ello la Secretaría de Educación Pública estaría cercana a los procesos internos de las universidades. La autonomía fue el primer factor que tendía a vulnerarse, lo cual, en el fondo, significaba un mecanismo de control político.¹³

El problema financiero repercutió en el ámbito de las contrataciones y en general de los procesos laborales, esto explica por qué las fuertes movilizaciones se iniciaron en el sector sindical.¹⁴ Un gran ciclo de contención se inició en los ochentas justamente con las bases sindicales de las universidades públicas, de hecho es una etapa de grandes discrepancias y conflictos sindicales en todo el país frente a la lucha por consolidar el SUNTU.

Las posiciones políticas diversas de los sindicatos hicieron compleja la tarea, al grado de que el SUNTU sólo conseguiría el registro como federación. La ruptura con el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) fue de las más encarnizadas. En enero de 1982, Eliezer Morales Aragón, Secretario General de la Federación Sindical Unitaria Nacional de Trabajadores Universitarios (FSUNTU), nombre que sustituiría al SUNTU, declaró a

13 J. Z. Vázquez, "Renovación y crisis", en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia mínima ilustrada: la educación en México*, 2011, pp. 331-377.

14 Una crónica pormenorizada de los movimientos sindicales universitarios de la década puede encontrarse en R. Trejo, "La crónica", pp. 149-160.

la revista *Proceso*, a propósito del cuestionamiento sobre los fracasos y rupturas con las organizaciones sindicales universitarias, que:

Hasta el momento solamente el Sindicato de la Universidad Autónoma Metropolitana, el SITUAM, lo ha hecho [...] Es una singularidad y una decisión política de vía estrecha, pues se apartan del proyecto unitario sindical [...] / –Pero hubo divergencias cuando se sometió a votación el registro del SUNTU como federación– [...] En efecto, y algunos compañeros se han empeñado en considerar que el trabajo que hemos desarrollado sólo es una cadena de derrotas y errores que marcan un retroceso en la lucha sindical. La diferencia central es sobre la concepción de cómo organizar a nivel nacional a los trabajadores universitarios.¹⁵

La cadena de movilizaciones sindicales universitarias es muy importante entre 1981 y 1986, pese a las diferencias en términos de los anclajes ideológico-políticos y también de asociación con partidos de izquierda en algunos casos, que diferenciaban las estrategias de acción. Para Trejo Delabre,¹⁶ en el conjunto de los movimientos sindicales en México en aquellos años, el de los trabajadores universitarios se caracterizó por ser contestatario gracias a la configuración interna diversificada precisamente en sus corrientes de izquierda. Por un lado, esto permitió mantenerse en el juego político más tiempo que otros sindicatos que emergieron en los setentas, pero, también, internamente se complejizó provocando picos de alta movilización, como en 1983, así como de aletargamiento o desmovilización intermitentes en el último tercio de la década. El ejemplo claro fue que no se consiguió la unificación sindical nacional que permitiera posicionarse en la discusión académica y sólo pudo mantenerse en el ámbito laboral (cuadros 1 y 2 en la sección final).

Otro de los aspectos es que, a pesar de las simpatías del movimiento obrero, la lucha del sindicalismo universitario fue quedando

15 “El SUNTU decidido a dar la lucha política por su reconocimiento”, *Proceso*, México, 16 de enero, 1982, <<http://www.proceso.com.mx/132694/el-suntu-decenido-a-dar-la-lucha-politica-hasta-su-reconocimiento>>, consultado el 2 de enero, 2017.

16 “La crónica”, p. 152.

aislada. Una línea de interpretación puede ser que se encontraba más distante de la cooptación del partido en el poder (el Partido Revolucionario Institucional), a diferencia de otros sindicatos. En esta etapa álgida del movimiento sindical universitario se observan varias olas de protesta que se van incrementando significativamente hasta derivar en lo que Sidney Tarrow denomina ciclo de contención.¹⁷

Trejo Delabre sostiene que uno de los problemas del movimiento sindical universitario mexicano es que al no lograr la unificación pretendida, sobre todo por sus diferencias en la propia naturaleza de la configuración de cada sindicato, se despega del movimiento obrero-sindical nacional.¹⁸ Es probable que esta situación provocara cierto debilitamiento en el conjunto de la fuerza de negociación y habría que añadir que también existió tensión en las diferencias de opinión sobre la centralidad del propósito del proyecto de unidad sindical. Mientras que unas posturas defendían posicionarse sobre el carácter gremialista, incluso fusionarse al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),¹⁹ otras señalaban la necesidad de incidir en la enseñanza superior. Al final sucedió una diáspora; en lo sucesivo, los sindicatos actuarían de manera cerrada, con poca interacción con sus pares y básicamente por demandas de corte laboral. El ideal de lograr una perspectiva que tendiera a reorientar asuntos académicos y de enseñanza no logró consolidarse.

En este mismo contexto, a pesar del crecimiento en la oferta institucional, la política de racionalización de recursos contuvo de manera importante el incremento de la matrícula e incluso la UNAM seguía recibiendo una fuerte demanda para ingresar a sus programas profesionales. Mientras que entre 1975 y 1985 la matrícula se había incrementado en más de 100 por ciento (pasó de 75 000 a 152 000

17 El ciclo de contención es una fase fuerte de conflicto con una difusión rápida de acción colectiva de los sectores más movilizados. Combina participación organizada y desorganizada con un flujo intenso de información e interacciones entre los contendientes y las autoridades. Para mayor profundización al respecto, véase el texto de S. Tarrow, *Power in movement: social movements and contentious politics*, 1988.

18 R. Trejo, "La crónica", pp. 159-160.

19 La propuesta fue realizada en junio de 1983 por Evaristo Pérez Arreola, secretario general del STUNAM, en la etapa más álgida de movilizaciones sindicales en la década. Al respecto puede profundizarse en el texto de R. Trejo, "La crónica", p. 157.

estudiantes) en las entidades federativas, en los años posteriores su incremento fue solamente de 3 000. En las tres instituciones más importantes de la ciudad de México se observaron procesos de contención y disminución de la matrícula: Instituto Politécnico Nacional, sin incremento; la UNAM, con una disminución de 17 por ciento, y la UAM, con la más dramática disminución, de 21 por ciento.²⁰ Es justamente en estas circunstancias cuando comienza a gestarse lo que más tarde (en la década de los noventa) constituiría un movimiento mayúsculo de egresados de la educación media superior que demandarían un lugar en la educación superior universitaria pública.²¹

Hacia mediados de los ochentas, con la rectoría del doctor Jorge Carpizo y sus principios reorientadores de la UNAM, entre los que se cuenta la aplicación de un pago de cuota voluntaria, se producen procesos de resistencia y movilización. Uno de los aspectos más contundentes de su posicionamiento fue el famoso documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad Autónoma de México*,²² donde se ubicaron los principales problemas de la universidad. A grandes rasgos pueden agruparse en:

- a) de tipo académico, que va entre los bajos índices de rendimiento de los estudiantes frente al alto índice de rezago, así como la obsolescencia de los planes y programas de estudio;
- b) de ineficiencia en la gestión de los recursos;
- c) de burocratismo;
- d) de orden político; este último aspecto, que implícitamente atraviesa el documento, cobra especial énfasis al cuestionar el sentido de la educación popular-pública.

20 H. Aboites, *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México, 1982-2012*, 2012, p. 41.

21 H. Aboites, "Conflicto y debate en torno a los exámenes de egreso (UAM, 1998)", en *ibid.*, pp. 615-662.

22 El documento se encuentra fechado el 16 de abril de 1986, cuando se presentó en el Consejo Universitario como parte del Programa Académico 1986. Posteriormente fue publicado en el preámbulo del libro de M. del Río, X. Bandín y L. Estandía, *Hacia el Congreso Universitario: compilación de documentos básicos*, 1988, pp. 27-51.

Estos aspectos del texto son relevantes, pues marcan la plataforma en la cual las pugnas universitarias entre los diferentes sectores y las autoridades, no sólo en la UNAM, comenzarán a definir la perspectiva con la que poco después se redefinirán las políticas para la educación superior, especialmente en las universidades públicas. Al mismo tiempo, la reconfiguración de la idea de universidad frente al neoliberalismo trazaría nuevas rutas de lucha que se irían clarificando en los años venideros. Uno de los elementos más destacables que funciona como argumentación desde las autoridades universitarias y desde la propia esfera gubernamental es que la ineficiencia de las universidades públicas radicaba precisamente en su politización.²³

La globalización, con sus características peculiares en la fase del capitalismo de los ochentas, tuvo buena acogida para el nuevo programa institucional propuesto en el régimen de Miguel de la Madrid. La escasez de recursos llevó a concentrar el gasto educativo en programas de zonas indígenas y en la ampliación del sistema de enseñanza del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, por señalar algunos, lo que afectó al ámbito universitario, que se encontraba en una severa crisis. Como he señalado, las consecuencias para la universidad se debieron a las políticas de adelgazamiento del aparato estatal, topes a los aumentos salariales y una inflación inusitada, que derivaron también en una contracción financiera de la Secretaría de Educación Pública, aun cuando su secretario, Jesús Reyes Heróles, considerara que el tema educativo era primordial como proyecto nacional.²⁴

Como ejemplo de las contradicciones que se observan entre las posiciones discursivas y las decisiones políticas en los ochentas, se encuentra la puesta en marcha del proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pese a la oposición del SNTE. Es relevante incluir en el contexto del conflicto universitario al sindicato magiste-

23 Sobre el contexto de la política educativa de los ochentas, en el marco de la emergencia de una nueva ciudadanía frente a los embates de la crisis económica y la redirección política del Estado, véase los argumentos que se establecen en el periodo gubernamental de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, analizados en S. Tamayo, *Los veinte octubre mexicanos: ciudadanía e identidades colectivas*, 1999, pp. 160-161.

24 J. Z. Vázquez, "Renovación y crisis", p. 351.

rial, pues se constituyó como un actor político emergente, aun cuando su campo de acción se concentró principalmente en el sistema de educación básica. Es necesario tomarlo en cuenta porque en el embate con la fracción democrática, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se incorpora al conflicto general universitario con disputas en el sistema de normales (incluyendo las rurales) y también en la recién creada UPN. Las resonancias del contexto político en las universidades también van a llegar a estas instituciones, y los maestros, en sus dos vertientes sindicales, SNTE/CNTE, van a incursionar en el campo político de la década.

El movimiento sindical en las universidades no solamente tuvo presencia en las instituciones públicas, también influyó en las particulares. En los ochentas se gestaron varios intentos por crear sindicatos, apoyados algunos por la Confederación de Trabajadores de México (CTM), como en el caso de los estados de Sinaloa y Puebla, o específicamente en la Universidad Intercontinental en la ciudad de México. Estos casos resaltan porque fueron severamente golpeados por los propietarios de las instituciones y no consiguieron fraguarse como un movimiento nacional de trabajadores de educación particular.²⁵

Lo que es importante señalar, como análisis global de la década, es que hasta 1986 se observa un comportamiento de fuertes movilizaciones dentro del ámbito sindical universitario que aglutinaba a trabajadores administrativos y al sector académico, es probable que con mayor fuerza el primero. En cinco años (1981-1985) hay al menos 60 movilizaciones y acciones políticas de aproximadamente 50 sindicatos universitarios y una presencia sostenida de 28 instituciones de educación superior, en medio de una oleada de protestas, paros, huelgas y marchas en varias entidades del país (cuadro 2). A partir de ahí se observó un proceso de decaimiento del ciclo de protestas, que no necesariamente significó el fin de la etapa de contención, sino más bien su reconfiguración y entrada en un momento de cierto aletargamiento, o menor intensidad.

25 R. Trejo, "La crónica", pp. 138-139.

EL REVUELO DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL

La presencia de ciclos de protesta más elevados del sector estudiantil se ubica a partir de enero de 1987, aunque su gestación, específicamente en la UNAM, se produce desde septiembre y octubre de 1986, con las propuestas de reforma universitaria del rector Jorge Carpizo. Los movimientos estudiantiles en la década de los ochenta, si bien resonaron en la ciudad de México, se fueron extendiendo a los espacios rurales, básicamente en las normales. Y aunque la fuerza de los movimientos estudiantiles en su conjunto se enfatizó en la segunda mitad de dicha década, existieron acciones colectivas en regiones focalizadas como en la UACHA, la UAG y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, desde años atrás, que mantenían al movimiento estudiantil desde finales de los setentas.²⁶

Es importante señalar que los movimientos de este sector no aparecieron espontáneamente: son gestaciones que se encontraban latentes, que provienen de 1968 y se van desarrollando en los setentas, pese a las fuertes represiones de carácter selectivo.²⁷ Los estudiantes fungían como un ámbito de acción entre las universidades y los conflictos sociales, de ahí que encontremos diferentes niveles de involucramiento en los movimientos rurales y urbanos. Esto lleva a la pregunta ¿qué es un movimiento estudiantil? Mi postura es que no solamente implica aquellos acontecimientos donde existe una demanda educativa o universitaria en este caso. Más bien es cuando la base movilizadora e intelectual del movimiento es el sector de estudiantes y donde sus acciones colectivas pueden o no estar enmarcadas en demandas de tipo universitario (éste sería un factor secundario). Algunas veces se involucran con asuntos sociopolíticos de coyuntura,

26 A. Acuña, "Cronología del movimiento estudiantil de 1986-1987", en *Cuadernos Políticos*, 1987, pp. 86-96.

27 Para Sergio Tamayo, hay dos tipos de represión del Estado, la selectiva, aquella donde se elige a individuos específicos que detonen miedo en comunidades y colectivos propensos a la movilización; y la represión a movimientos, referida a cuando la acción represiva es de manera generalizada y se enfoca en protestas y otras acciones colectivas contenciosas. En ambos casos su función es la desmovilización. Para mayor profundización, véase S. Tamayo, "The 20 Mexican octobers: a study of citizenship and social movements", 1994, pp. 369-466, y G. Olivier, S. Tamayo y M. Vogetti, "La démobilisation étudiante au Mexique...".

o en solidaridad con otras movilizaciones, o bien sostienen posturas ante el sistema político, por mencionar algunos ejemplos.²⁸ De ahí que a la constitución de los movimientos sea necesario considerarla como entramado complejo y variable; en todo caso, puede verse como una reconstrucción inteligible para comprender momentos de la anatomía de la resistencia.

En la configuración del movimiento estudiantil posterior a 1968 es importante considerar la represión como un aspecto central que incide en el grado de aletargamiento de los movimientos estudiantiles. Sin embargo, ese estado de latencia se rompe en el momento en que las condiciones sociopolíticas presentaron condiciones para la acción. En la década de los setenta vemos un aumento tanto en la represión individual como en la colectiva, en relación con la década siguiente (cuadro 3). A partir de esta formulación, una hipótesis es que el control de la protesta se intensificó, pero hacia 1986-1987 se presenta una ruptura del aletargamiento. La fuerza inusitada del movimiento, irónicamente, pudo ser producto de los procesos represivos precisamente de la década anterior. Mi hipótesis es que la fuerza contenida, producto de la represión, puede ser un factor de estallamientos mayúsculos a la postre.

Las repercusiones sobre la desmovilización, frente a procesos de aletargamiento que posteriormente estallan en movilizaciones masivas, de acuerdo con algunos estudiosos de los movimientos sociales, pueden analizarse a partir de hechos diversos como la relación entre las manifestaciones de estudiantes, el carácter represivo (tomando en cuenta el despliegue policiaco y otras fuerzas afines), así como la densidad de la protesta.²⁹ Puede decirse, en términos generales, que las resonancias inmediatas del movimiento de 1968 potenciaron importantes grupos radicales que abarcaron distintos estados del país,

28 Un caso ejemplar en este sentido es el ya referido movimiento estudiantil #Yosoy132.

29 En este caso utilicé como elemento metodológico el análisis de sucesos a partir de una cronología exhaustiva que registra la protesta en la década de los setenta. Las bases de datos se construyeron a partir de la revisión hemerográfica; asimismo, con la información de los textos de A. López *et al.*, *Yo no estuve ahí pero no olvido: la protesta en estudio*, 2010, pp. 274-275; A. Acuña, "Cronología del movimiento...", pp. 86-96; L. Ortega, "Movimientos estudiantiles en México", en Sicla, Sistema de Información Clasificada, México, 2011, y A. Martínez (coord.), *La izquierda mexicana del siglo xx*, 2014, pp. 320-396.

algunos ya existentes desde los cincuentas. Por ello, es necesario referir la dinámica del proceso de resistencia en los setentas y cómo esto da lugar a procesos represivos que contienen las manifestaciones abiertas y masivas.

Puede ubicarse procesos importantes en el norte del país, como las guerrillas en Chihuahua y Sonora, así como la Federación de Estudiantes de Sinaloa (Feus). También grupos que cubrían desde la sierra sur, con Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, con los grupos guerrilleros Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR) y la Brigada Campesina de Ajusticiamiento del Partido del Pueblo o, en el occidente, como el Frente de Estudiantes Revolucionarios de Guadalajara y la Liga Comunista 23 de septiembre, por señalar algunas. El punto es que estas agrupaciones, con una importante característica de lucha, las armas, protagonizaron la denominada “guerra sucia” o “guerra secreta”. Como sostiene Gustavo Hirales: “fue la radicalización de la juventud aplastada en 1968”,³⁰ donde la conformación de estos grupos tomó como algunas de sus estrategias los secuestros políticos y la clandestinidad.

La confrontación con el Estado se profundizó desde 1970 hasta 1976 y la represión fue muy clara. El hecho de la clandestinidad y la lógica de la guerrilla frente a la dinámica represiva, como la característica esencial de la guerra oculta, evidentemente no muestra la desaparición de los movimientos de resistencia, sino habla de que adquieren formas distintas. Empero, bajo la fuerte intensidad represiva del gobierno, sí tendieron a la desmovilización masiva.

Muchas de las acciones de lucha en los setentas no necesariamente estuvieron articuladas a grupos guerrilleros; aunque herederas del movimiento de 1968, también fueron motivadas por problemas inherentes a las universidades, básicamente en torno a la democratización. En esta década, un aspecto de lucha muy importante también fue la devastación de las normales rurales o de las casas de estudiantes. Aunque hay que considerar, al mismo tiempo, la vinculación de

30 Hirales fue exmilitante de la Liga Comunista 23 de septiembre; hacia los ochentas formó parte del Comité Central del Partido Socialista Unificado de México (psum). “La Guerra Secreta. 1970-1978”, Nexos, 1982.

los grupos estudiantiles organizados con luchas obreras, populares y rurales. La lucha encarnizada entre el gobierno y los grupos guerrilleros también repercutió en estos otros grupos estudiantiles no vinculados con la guerrilla, pues la represión debía dar lecciones ejemplares y arrasó indiscriminadamente. No es hasta 1978, con el gobierno de José López Portillo, cuando se promueve una amnistía entre el gobierno y la guerrilla cuyo efecto es la desmovilización y la entrada a un periodo de aletargamiento del movimiento estudiantil.³¹

Un indicador de la relación entre represión y desmovilización es la presencia de actos violentos y despliegue de las fuerzas militares y policíacas en las manifestaciones. Solamente como ejemplo retomo los sucedidos en las marchas por el 2 de octubre, en un contraste entre las décadas de los setentas y la de los ochentas. En 1972 llegaron a Tlatelolco no más de una veintena de estudiantes, quienes únicamente colocaron veladoras en el sitio de la masacre. Las reacciones de vigilancia e intimidación fueron exageradas si se toma en cuenta el número de manifestantes. El despliegue fue de policía montada, granaderos y judiciales. Actos similares tuvieron lugar en los años subsecuentes hasta 1974. Es importante destacar la relación entre las fuerzas del orden y el número de manifestantes, para dimensionar el grado de estrategia represiva. En 1978 se generan dos marchas pacíficas en la Ciudadela y Tlatelolco, donde participaron 22 000 personas; en contraste, el despliegue de policías, granaderos, policías montados, servicio secreto, motociclistas, policía judicial federal, fue de 30 000 agentes, tres helicópteros y tanques antimotines.³²

31 En 1976 se intenta el secuestro de Margarita López Portillo, el cual fracasa. En el enfrentamiento muere David Jiménez Sarmiento, considerado por el gobierno mexicano el más importante de los terroristas asociados a la Liga Comunista 23 de Septiembre. Este hecho fue un golpe básico que debilitó profundamente la lucha guerrillera (G. Hiraes, "La Guerra Secreta..."). La amnistía anunciada dos años después fue oscurecida por el secuestro de Hugo Margáin, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, quien murió a consecuencia de una herida de bala. Y aunque nunca fue aclarado el suceso, se le atribuyó a la Liga Comunista 23 de Septiembre ("Secuestro y asesinato de Hugo Margáin Charles", *Proceso*, 2 de septiembre, 1978, <<https://www.proceso.com.mx/124188/secuestro-y-asesinato-de-hugo-margain-charles>>, consultado el 26 de febrero, 2019).

32 S. Tamayo, A. Granados y F. Minor, "Identidades colectivas y cultura política: la protesta estudiantil", en A. López *et al.*, *Yo no estuve ahí...*, pp. 278-280.

En el año siguiente, la reducción de la protesta fue de 12 000 manifestantes; sin embargo, entrada la década de los ochenta se incrementó progresivamente y llegó en 1987 a 30 000 estudiantes en la protesta. Lo interesante de la década es que a pesar del aumento de la participación en las manifestaciones el despliegue policiaco fue bastante menor en relación con la década anterior. Justo en 1987, cuando vemos el mayor incremento de participantes, sólo se ubicaron 200 policías preventivos.³³

En términos comparativos, puede decirse que las acciones represivas hacia el sector estudiantil universitario tuvieron mayor fuerza en la década de los setenta que en los ochentas. Estos actos podían o no estar vinculados con acciones concretas dentro del espacio universitario. Las reacciones estudiantiles, aun así, fueron vastas. Una de las más vigorosas tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en 1972, precisamente por el carácter violento como una constante en el tratamiento del conflicto entre estudiantes y autoridades gubernamentales debido a la imposición del rector Gonzalo Armienta un año atrás. La escalada de represión fue proporcional a la expansión del conflicto a otros sectores de la sociedad sinaloense, donde se incluyó el sector obrero, campesino y magisterial, pero también se ubicaron algunas manifestaciones de solidaridad en la ciudad de México en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Como es usual, uno de los argumentos contra las protestas universitarias radicaba en el “exceso de politización”, hecho que reforzaba el discurso del Partido Acción Nacional.³⁴

El punto crítico, como en todo hecho represivo, culmina con asesinatos, y así fue en el caso de la UAS. La estrategia represiva, a un grado extremo, provocó, como en la mayoría de los casos, cierta paralización, con resultados aparentemente contradictorios: por un lado, la renuncia de Armienta, pero también una suerte de desmovilización que derivó, finalmente, en la aceptación de la nueva Ley Orgánica. Estos sucesos de Sinaloa no fueron los únicos, pues movilizaciones en la UNAM, en el IPN, en las universidades de Puebla,

33 *Loc. cit.*

34 R. Trejo, “La crónica”, p. 138.

Tlaxcala y Monterrey, en ese año, también experimentaron una severa represión policial.³⁵

De estos casos destaca la intervención a la Universidad de Sonora, donde más de 150 estudiantes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Sonora son arrestados, y acusados por su rector de agitadores y drogadictos. El punto medular es que a partir de ello se conforma dentro de la universidad el grupo de ultraderecha Movimiento Mexicanista de Integración Cristiana (MMIC), conocido como los “Micos”, cuyos miembros fungían como “vigilantes del orden”.³⁶

Puede constatarse diversas iniciativas para la reconfiguración del movimiento estudiantil en todo el país, pero no logran consolidarse en una unificación amplia. Estas acciones, principalmente realizadas en el norte del país, intentaron vincularse con otros sectores movilizados, como el campesino. Pero es necesario destacar cómo los diferentes mecanismos de infiltración y represión directa e indirecta influyeron en una suerte de desmovilización en la década. Al mismo tiempo, las campañas anticomunistas, antiizquierda, antiateas, etcétera, escalaron las cúpulas más altas del poder gubernamental en el periodo.

Por ejemplo, puede verse que la postura del entonces secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, respecto a los conflictos universitarios, es que eran incentivados por intereses ajenos a las instituciones; alertaba, pues, sobre la intromisión de ideas que atentaban contra la autonomía y prestigio de las universidades y de hecho planteaba acciones conjuntas con el gobierno federal para frenar los casos de violencia e insubordinación.³⁷ Estas declaraciones

35 A. Martínez (coord.), *La izquierda...*, pp. 320-396.

36 El surgimiento de grupos de choque en las universidades es ampliamente conocido; no obstante, son escasos los trabajos académicos sobre este tipo de agrupaciones. Un artículo muy detallado sobre el caso de los *Micos* y otros grupos similares donde incluso se plasma la cédula de incorporación y la toma de protesta o juramento: “¿En el nombre de Dios?”, *Proceso*, 1977, <<http://www.proceso.com.mx/4540/en-el-nombre-de-dios>>, consultado el 26 de febrero, 2019.

37 La posición de Bravo Ahuja puede observarse en diversas declaraciones. Es interesante destacar la manifestada el 23 de octubre de 1972 con motivo de la inauguración de los trabajos de la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, la cual puede consultarse en V. Bravo, “Palabras

circulaban evidentemente como formas de orientar la opinión pública. Adicionalmente, es necesario destacar cómo en los setentas la arremetida contra las normales rurales fue un factor constante que se suma al contexto de luchas universitarias.

A lo largo de la década de los setenta, en la medida en que los años avanzaban, las movilizaciones estudiantiles universitarias fueron en descenso. El momento quizá más álgido es 1972, que culminaría con la emergencia de la Liga 23 de septiembre en 1973. Es probable que las formas de lucha se transformaran o fueran menos visibles dentro de las universidades. Aunque hay que reconocer importantes movimientos focalizados como los de Chihuahua, Sinaloa, Sonora, Guerrero, Oaxaca, Zacatecas y en el centro del país especialmente en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Chapingo, es un hecho que la estrategia represiva selectiva mermó su acción en términos de un movimiento estudiantil de dimensiones nacionales (cuadro 4).

Después del surgimiento de la Ley de Amnistía del 28 de septiembre de 1978,³⁸ hay una intensa fase de aletargamiento en el movimiento estudiantil universitario, que en 1986 despertaría con una fuerza inusitada en la UNAM. En ese año y bajo la rectoría de Jorge Carpizo, se intentó dar inicio a una serie de reformas a la UNAM que respondían a nuevas políticas económicas. Era la época del despliegue del proyecto inicial para la modernización y reconversión industrial, con la administración de Miguel de la Madrid Hurtado, donde el modelo económico sustentado por el grupo de tecnócratas influiría en el conjunto del sistema educativo. Aunque el propósito de este trabajo no es hacer el análisis de este conflicto en particular, es preciso poner en situación el movimiento estudiantil más impor-

pronunciadas por el ingeniero Víctor Bravo Ahuja, secretario de educación pública, al declarar inaugurados los trabajos de la XIV Asamblea General Ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior el 23 de octubre de 1972", *Revista de Educación Superior*, 1972.

38 Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, "Ley de Amnistía, Nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de septiembre de 1978, ley abrogada DOF 27-01-2015", 2015.

tante de los ochentas, dentro de la lógica general de los movimientos universitarios del periodo aquí estudiado.

Para el 11 y 12 de septiembre de 1986, sesiona el Consejo Universitario. Se rinde un informe sobre las 26 medidas de reforma universitaria que propone el rector Carpizo, las cuales ya he referido en el apartado anterior. El Consejo Universitario las aprueba por mayoría, incluidas las conflictivas reformas a los reglamentos generales de Exámenes, Inscripciones, Pagos, Posgrado y el Estatuto General de la UNAM. Hacia el 24 de septiembre se conformó la primera asamblea universitaria, en donde se informó sobre lo ocurrido en la sesión del Consejo Universitario el 11 y 12 de septiembre. Sin embargo, para la segunda asamblea, llevada a cabo el 8 de octubre, se buscó crear un órgano representativo de toda la comunidad estudiantil de la UNAM, que dio lugar a la aprobación de un Plan de Acción. El 23 de octubre se promueve la primera marcha y el 27 del mismo mes un mitin frente a la rectoría. Para el 31 de octubre se crea el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), donde se plantea la derogación del Reglamento General de Pagos.³⁹

Entre noviembre y diciembre de 1986 se da un proceso de álgidas movilizaciones, que continúan hacia principios de 1987, con papel destacado de la asamblea-mitin del 12 de enero y principalmente de la gran manifestación estudiantil del 21 de enero, que contó con alrededor de 200 000 estudiantes movilizados, según los medios, y cerca de 300 000, según el movimiento.⁴⁰ A finales del mes, el 29 de enero, se estalla la huelga, al mismo tiempo que la CNTE marcha en apoyo al movimiento universitario. En el transcurso del mes de febrero se desarrollaron varios eventos cruciales: manifestaciones, marchas, asambleas, el Encuentro Nacional de Estudiantes y la propuesta del Congreso Universitario para la Transformación de la UNAM, por sólo señalar algunos. Después de diversas discusiones, el

39 O. Moreno, "Autonomía, educación y libertad. La lucha del Consejo Estudiantil Universitario (CEU)", en A. Martínez (coord.), *La izquierda mexicana del siglo XX, libro 2: movimientos sociales*, pp. 383-395.

40 Se destacan textos testimoniales sobre el movimiento, en especial el de M. Castañeda, *No somos minoría: la movilización estudiantil 1986-1987*, 1987, pp. 25-59.

17 de febrero se resuelve el levantamiento de la huelga (cuadro 4 de la sección final).

El análisis y relato exhaustivo del movimiento ha sido ampliamente documentado por expertos en el tema; lo que me parece importante destacar para los fines de este trabajo es que desde septiembre de 1986 a febrero de 1987 en el proceso de expansión del movimiento, si bien tuvo una fuerza muy importante de sinergia endógena, destaca la sinergia exógena, caracterizada por evidentes resonancias políticas configuradas en otros movimientos del momento. Las condiciones de efervescencia de resistencias de esos años dieron lugar a la vinculación solidaria con otras organizaciones movilizadas al menos en dos vertientes: grupos y sindicatos de sectores no educativos y la CNTE, en especial esta última, gracias a un contexto álgido de confrontación entre las bases y la dirigencia sindical.

Aunque también es importante reconocer que el movimiento no solamente se vincula con la CNTE, ya que luego de levantar la huelga se incorpora esporádicamente y de manera solidaria a otros movimientos como el del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y las movilizaciones de noviembre en Oaxaca, en torno a demandas más locales. Y aunque poco a poco en el transcurso de 1987 se desvanece la visibilidad del movimiento, también apoya actos de resistencia del Instituto Politécnico Nacional en diciembre de ese año. Pueden distinguirse algunas acciones colectivas en 1988, que culminaron en una huelga a finales del año, la cual fue enfrentada por el presidente recién electo Carlos Salinas de Gortari. El golpe a esa huelga marcaría la relación entre la universidad y el gobierno entrante, de manera que simbólicamente se marcaría una era de aletargamiento más o menos continuo hasta el movimiento de 1999.

A MANERA DE CIERRE

Puede parecer inferencia obvia la existencia de una relación entre la universidad y los procesos políticos, y también señalar que son centralmente espacios de contención y resistencia. Sin embargo, es necesario hacer un alto a la obviedad y plasmar con mayor deteni-

miento los campos de identificación de las disputas, sus correlaciones internas, y también el fuerte impacto que tuvieron con procesos sociopolíticos de más largo aliento. El dinamismo de la universidad entre sus procesos de sinergia endógena y exógena es una forma de mirar el conflicto, la disrupción y la ruptura.

La ubicación de los detonantes de la movilización, sus repertorios, trayectos y desvanecimientos; las estrategias de desmovilización enfrentadas a violencia implícita, simbólica, pero también explícita; los momentos de confluencia con el contexto social, así como sus aletargamientos, muestran, en un intento de abstracción explicativa, ciclos de protesta, pero también momentos del cambio del proyecto de universidad y cómo éstos interpelan a los actores y constituyen a un sujeto político definido por la historia de cada espacio universitario. Conforman al mismo tiempo biografías particulares que perduran en la constitución de la vida universitaria.

Asimismo, la ubicación de la trayectoria de las demandas puede aportar, en el análisis de las políticas universitarias, una lectura distinta. A propósito del periodo que aquí se analiza puede ubicarse, a manera de ejemplo, el trayecto de la reconfiguración de las demandas en las marchas del 2 de octubre que van de 1978 a 1988. Lo que puede verse es una transformación paulatina que transcurre de la solicitud del cese a la represión y la libertad a los presos políticos, hasta la defensa de las libertades democráticas. Se incorporan demandas de carácter educativo, pero el mayor peso se encuentra en demandas de orden político, desde las relativas a la desaparición forzada hasta asuntos de fraude electoral (cuadro 5 de la sección final).

Puede constatar que la década de los setenta, desde el punto de vista de la sinergia endógena, estuvo dominada por una combinación afortunada de las movilizaciones del personal administrativo y las del académico, lo que dio lugar a la conformación del sindicalismo universitario. El punto por debatir aquí es que aun cuando se fortalecieron de manera individual los sindicatos de cada institución, no se logró la unificación nacional; más bien, podría decirse que su desarticulación no permitió incluso el fortalecimiento del sector académico como una postura político-académica densa. El movimiento estudiantil, por su parte, está más visible en términos

de sinergias exógenas, al vincularse con movimientos guerrilleros rurales y urbanos y también con el movimiento obrero en términos generales. No es sino hasta la década de los ochenta cuando la fuerza de ambos sectores confluye de manera mucho más fortalecida de manera endógena y exógena, pero también articulada a una resistencia generalizada en el país.

Lo que conviene destacar, además del posicionamiento de la universidad frente a su contexto, es que su dinamismo implica una importante influencia en la reformulación de las políticas universitarias. La lucha de los diversos sectores de las universidades es expresión clara de que los espacios universitarios no han sido, ni serán, entidades monolíticas desarticuladas de los más relevantes acontecimientos de la sociedad en la que se desenvuelven. Por otra parte, también es necesario decir que la ubicación del análisis de la universidad, desde el conflicto, es una herramienta necesaria que abona a los estudios de la educación superior en general.

CUADROS

CUADRO 1

Conflictos laborales universitarios en México (1981-1986)

Año	Conflicto	Universidad
1981 (enero)	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Zacatecas
1981 (mayo)	Enfrentamiento de los trabajadores con el gobernador Antonio Toledo Corro por la contención en la inversión de la universidad	Universidad Autónoma de Sonora
1981	Protestas frente a la negación de las autoridades a registrar a los sindicatos miembros del SUNTU	Universidad Autónoma de Yucatán
1981	Negación del registro como miembros del SUNTU	Universidad Autónoma de Nayarit
1981	Acoso al sindicato democrático por parte de la rectoría	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1981	Paro Nacional promovido por la Federación Sindical Unitaria Nacional de Trabajadores Universitarios (FSUNTU)	
1981 (noviembre)	Huelga del 6 al 15, en relación con la anulación de las cláusulas del contrato colectivo relacionado con el personal académico efectuadas en el mes de octubre. Se suprime el derecho del sindicato en la participación y vigilancia de los procesos de admisión y promoción de profesores.	Universidad Autónoma Metropolitana
Total		7 movilizaciones
1982 (febrero)	Huelga excepcional del ámbito de instituciones particulares.	Universidad Iberoamericana
1982 (febrero)	Huelga de la Unión Sindical de Catedráticos de Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero
1982 (febrero)	Huelga de sindicatos administrativos por aumentos salariales	Universidad Autónoma de Durango
1982 (febrero)	Huelga de sindicatos administrativos por aumentos salariales	Universidad Autónoma de Zacatecas
1982 (febrero)	Huelga de sindicatos administrativos por aumentos salariales	Universidad Autónoma de Yucatán
1982 (marzo)	Huelga de profesores de una asociación sindical miembro de la Federación Nacional de Asociaciones y Sindicatos del Personal Académico Universitario (FENASPAU)	Universidad de Guanajuato
1982 (marzo)	Huelga por aumento salarial	El Colegio de México
1982 (abril)	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma Chapingo
1982 (abril)	Huelga por aumento salarial	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
1982 (abril)	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Chiapas
1982 (abril)	Huelga por aumento salarial	Universidad de Sonora
1982 (abril)	Huelga por revisión de contrato colectivo	Universidad Autónoma del Estado de México
1982 (abril)	Paro por aumento salarial	Universidad Agrícola Antonio Narro de Coahuila
1982 (junio)	Nueva huelga	Universidad Autónoma de Yucatán
1982 (junio)	Paro sindicato administrativo	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1982 (agosto)	Huelga por revisión de contrato colectivo Sindicato de Trabajadores y Empleados	Universidad Veracruzana
1982 (septiembre)	Huelga del Sindicato de Personal Académico	Universidad Autónoma de Querétaro
1982 (noviembre)	Huelga del Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) por revisión del contrato colectivo	Universidad Nacional Autónoma de México
Total		18 movilizaciones
1983	Paro por una nueva Ley Orgánica y aumento salarial	Universidad Pedagógica Nacional

1983 (febrero)	Huelga del Sindicato de Trabajadores de la UAM (STIUAM) contra la política de austeridad del gobierno de Miguel de la Madrid, aumento salarial e incremento en despensas.	Universidad Autónoma Metropolitana
1983 (febrero)	Huelga del Sindicato Único de Trabajadores de El Colegio de México por aumento salarial	El Colegio de México
1983 (febrero)	Huelga del Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPALIAZ)	Universidad Autónoma de Zacatecas
1983 (febrero)	Huelga de trabajadores del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, organizados en un sindicato independiente al SNTIE	Instituto Politécnico Nacional
1983	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Guerrero
1983	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Chiapas
1983	Huelga de trabajadores de la Escuela de Ciencias Biológicas y Escuela de Economía por pago de aguinaldos y aumento salarial	Instituto Politécnico Nacional
1983 (abril y mayo)	Paro del STUNAM, aumento salarial	Universidad Nacional Autónoma de México
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Yucatán
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Nayarit
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Guerrero
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad de Baja California Sur
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Zacatecas
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Pedagógica Nacional
1983 (a partir de mayo)	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma Metropolitana
1983 junio: 13, 16, 20, y 21	Manifestaciones en la ciudad de México	Diversas universidades de la ciudad de México y los estados
1983 21 de junio	Plantón en el Zócalo	Representación de diversas universidades de la Ciudad de México y los estados
1983 16 de junio	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Aguascalientes
1983 julio	Huelga de dos días revisión salarial ordinaria	Universidad Autónoma de Morelos
1983 julio	Huelga aumento salarial	Universidad Autónoma de Querétaro
septiembre		
1983 septiembre	Huelga aumento salarial del 110%	Universidad de Sonora
Total		25 movilizaciones
1984	Huelga por aumento salarial	Universidad Iberoamericana
1984	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Chapingo
1984	Huelga de cuatro días por aumento salarial	Universidad Autónoma de Morelos
1984	Huelga por aumento salarial y apoyo a la sección 22 del SNTIE	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1984 marzo	Huelga por aumento salarial	Universidad Pedagógica Nacional
1984	Huelga por aumento salarial	Instituto Politécnico Nacional
1984	Huelga del sector académico por aumento salarial	Universidad Autónoma de Zacatecas
1984 abril	Huelga por violaciones al contrato colectivo de trabajo	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1984 junio	Huelga en demanda de homologación salarial con trabajadores de la UNAM	Instituto Politécnico Nacional
1984 julio	Huelga de 21 días por aumento salarial y violaciones contractuales	El Colegio de México

1984 septiembre	Huelga de 4 días	Universidad Autónoma de Morelos
1984 septiembre	Huelga por aumento salarial	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
1984 septiembre	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Querétaro
1984 octubre	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Coahuila
1984 octubre	Paro promovido por el Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios	Universidad Veracruzana
Total 1985 febrero y marzo	Huelga	15 movilizaciones El Colegio de México
1985 26 enero	Reunión en ciudad de México. La mayoría miembros del SNTU aunque también se adhieren otros sindicatos	Aproximadamente 50 sindicatos universitarios
1985 23 febrero	Reunión en Zacatecas. La mayoría miembros del SNTU aunque también se adhieren otros sindicatos	Aproximadamente 50 sindicatos universitarios
1985 4 mayo	Reunión en Querétaro. La mayoría miembros del SNTU aunque también se adhieren otros sindicatos. Se establece Pacto Nacional de Trabajadores de la Enseñanza Superior.	Aproximadamente 50 sindicatos universitarios
1985 julio	Planteamiento de crear un solo sindicato	
1985 julio	Huelga de 26 días	Universidad Autónoma Metropolitana
	Paro de trabajadores de confianza, por el reconocimiento de una Asociación de Funcionarios y Empleados de Confianza	Universidad Veracruzana
1985 agosto	Huelga por aumento salarial	Universidad Autónoma de Chiapas
Total 1986 febrero	Huelga de 1500 trabajadores de posgraduados	7 Universidad Autónoma de Chapingo
1986 mayo	Revisión de condiciones generales de trabajo Huelga de dos mil profesores por 10 días Aumento salarial, pago de fondo de retiro y construcción de viviendas	Universidad Autónoma de Zacatecas
1986 junio	Huelga por despido de 84 trabajadores	Universidad Autónoma de Sinaloa
1986 noviembre	Huelga por aumento salarial	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
1986	Huelga por aumento salarial y prestaciones	Universidad Autónoma de Querétaro
1986 3 de noviembre	Huelga de un mes. Aumento salarial del 50%	Universidad Nacional Autónoma de México
Total GRAN TOTAL DEL PERIODO		6 60 movilizaciones y acciones políticas

Fuentes: R. Trejo, *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, 1990, pp. 140-160; S. Tamayo, "The 20 mexican octobers: a study of citizenship and social movements", 1994, pp. 658-765.

CUADRO 2
Universidades movilizadas por conflictos laborales (1981-1986)

Institución	Número de movilizaciones en el periodo
Universidad Autónoma de Zacatecas	6
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	4
Universidad Autónoma Metropolitana	4
El Colegio de México	4
Instituto Politécnico Nacional	4
Universidad Autónoma de Yucatán	4
Universidad de Sonora	3
Universidad Autónoma de Guerrero	3
Universidad Autónoma de Morelos	3
Universidad Autónoma Chapingo	3
Universidad Autónoma de Chiapas	3
Universidad Veracruzana	3
Universidad Autónoma de Querétaro	3
Universidad Nacional Autónoma de México	3
Universidad Pedagógica Nacional	3
Universidad Autónoma de Nayarit	2
Universidad Iberoamericana	2
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo	2
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1
Universidad Autónoma de Durango	1
Universidad Autónoma de Sinaloa	1
Universidad de Guanajuato	1
Universidad Autónoma de Coahuila	1
Universidad Agrícola de Coahuila	1
Universidad de Baja California Sur	1
Universidad Autónoma del Estado de México	1
Universidad Autónoma de Tabasco	1
Total	28 instituciones de educación superior

Fuentes: R. Trejo, *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, 1990, pp. 140-160; S. Tamayo, *Los veinte octubre mexicanos: ciudades e identidades colectivas*, 1999, pp. 99-180.

Nota: *No se cuentan los sindicatos independientes ni otros que se sumaron a las reuniones convocadas por el SNTU entre el 26 de enero y el 23 de febrero de 1985, las cuales sumaron la representación de 50 instituciones.

CUADRO 3
Violación a derechos humanos de estudiantes (1970-1986)

Año	Casos individuales (selectivos)	Casos contra movimientos (colectivos)
1971	12	12
1972	28	28
1973	19	19
1974	26	26
1975	32	32
1976	30	52
1977	17	117
1978	24	24
1979	32	32
Total de la década	220	342
1980	22	47
1981	11	11
1982	6	6
1983	15	15
1984	17	17
1985	8	8
1986	3	3
Total de la década	66	107

Fuente: *La situación de los derechos humanos en México*, 1989.

CUADRO 4
Movilizaciones y conflictos del sector estudiantil (1971-1988)

Año	Movilización
1971 10 de junio	Movilización en la ciudad de México en apoyo a estudiantes de Nuevo León, se incluye la protesta contra la reforma educativa y la libertad de presos políticos. El gobierno envía al grupo de los Halcones a reprimir la manifestación, se recuerda como el Jueves de Corpus
18 y 24 de junio julio	Mitin contra la represión en CU Manifiesto 10 de julio del Comité Coordinador de Comités de Lucha de la UNAM, IPN, Normales, Universidad Iberoamericana
13 de octubre	Mitin de Gonzalo Armenta y las fuerzas juveniles del PRI, como respuesta a las manifestaciones en su contra por la imposición como rector en la Universidad de Sinaloa. Acto violento
1972	Universidad de Chapingo, liderado por un grupo democrático de izquierda, protesta por la introducción de perspectiva humanística en la currícula. La consigna es: "Educación democrática, crítica, científica y popular".
18 de enero	Manifestación de 5 000 personas en Culiacán por la salida de Armenta y su administración de la Universidad de Sinaloa
27 de enero	Manifestación en Culiacán de 7 mil universitarios junto con campesinos, maestros, ferrocarrileros entre otros, en solidaridad con las demandas de la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa y la Coalición de Maestros de la Universidad Autónoma de Sinaloa
16 de febrero	Mitin en la Plaza Roja de Zacatenco en solidaridad con los estudiantes de la Universidad de Sinaloa
21 de febrero	El Consejo Estudiantil de Huelga demanda paridad en el Consejo Universitario, desaparición de la Junta de Gobierno y elevación del subsidio.
22 de febrero	Manifestación en Culiacán de 5 000 universitarios
14 de marzo	Mitin de 5 000 estudiantes es reprimido en la Universidad de Sinaloa, bajo golpes y disuasión de la policía judicial
Abril	Universidad de Sinaloa contra la imposición del rector Armenta. Confrontaciones entre los estudiantes y militares. Muerte de estudiantes y enormes protestas. El Partido Acción Nacional (PAN) critica la politización de las universidades a causa de la penetración de grupos de izquierda "sin moral"
7 de abril	Son asesinados en Culiacán los estudiantes Juan de Dios Quiñones y María Isabel Landeros
10 de abril	El Consejo Estudiantil de la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa acepta la nueva Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Sinaloa aprobada por el Consejo local
13 de abril	Movilizaciones en la UNAM y en el Instituto Politécnico Nacional. Represión policial.
23 de abril	Encuentro campesino-estudiantil en Chihuahua
24 al 27 de abril	Foro Nacional Estudiantil. Se plantea la solidaridad antiimperialista. No se alcanzan acuerdos sobre la reorganización del movimiento estudiantil
Octubre	Actos violentos en las universidades de Puebla, Tlaxcala, Monterrey y Sinaloa Represiones a estudiantes
Octubre	Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación Pública, declara que los conflictos universitarios son por intereses de grupo ajenos a las instituciones, que atentan contra la nación. El PAN señala al rector Pablo González Casanova de ser un "Rector Marxista".
Octubre	La Universidad de Sonora es intervenida por la policía. Más de 150 estudiantes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Sonora (FEUS) y profesores son arrestados, acusados por su propio rector de agitadores y drogadictos. Se conforma al interior de la universidad el grupo fascista Micos (Movimiento Mexicanista de Integración Cristiana)
18 de octubre	Ataque contra la Universidad Autónoma de Puebla, fraguado por el gobernador de esa entidad
24 de noviembre	Huelga indefinida de estudiantes de 13 normales rurales y aunque no participan las escuelas del Quinto Sonora y Mactumatzá, Chiapas apoyan con otras acciones.
13 de diciembre	Se levanta huelga de normales rurales
1973	Manifestación de 5 000 personas en Chihuahua en apoyo a estudiantes universitarios.
8 de marzo	
15 de marzo	Nace la Liga Comunista 23 de septiembre, con la fusión del Frente Estudiantil Revolucionario, el Movimiento Estudiantil Profesional (cristiano) y varios grupos más.

5 de junio	Paro indefinido en la Universidad Autónoma de Sinaloa, impulsado por las autoridades sin consultar a las bases
25 de junio	El grupo radicalizado de estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, llamados "los enfermos", boicotean los acuerdos del Consejo Universitario
13 de octubre	Secuestro del estudiante de Economía del IPN Emigdio Hernández, se encuentra al día siguiente muerto y con signos de tortura
1974	Se conforma la organización "Antorcha Campesina" por estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo junto con militantes del Partido de la Clase Obrera Mexicana
14 de febrero	Estudiantes de Chapingo toman por un mes el edificio de la Escuela Nacional de Agricultura.
1975	Estudiantes y sindicalistas de la UAM se movilizan en contra de la designación del rector Dr. Juan Casillas
septiembre	Conflicto en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca por la democratización de la universidad (UABJO)
Octubre	Violencia por parte de paramilitares en la Universidad Autónoma de Guerrero. Acoso a estudiantes y profesores del grupo anticomunista "Sangre Nueva de Acapulco"
Diciembre	Huelga General en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Diciembre	El grupo Micos bajo la consigna "Viva Cristo Rey" y "Muera el Comunismo" agrede a miembros del Frente Estudiantil de la Universidad de Sonora.
1976	Por órdenes del gobernador de Oaxaca, Zárate Aquino, se interviene la UABJO, el conflicto adquiere un carácter nacional
marzo	Estudiantes del movimiento Coalición Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo de Tehuantepec (COCEI) extiende demandas por el costo de boletos de autobús a escuelas de Juchitán
1977	Se conforma un movimiento impulsado por la creación del Consejo Nacional de Casas de Estudiantes
enero	Protestas de 15 000 estudiantes, profesores y trabajadores universitarios por la violación a la autonomía de las universidades de Guerrero, Oaxaca y Zacatecas
enero	Son detenidos 35 activistas de Juchitán, se reactiva el movimiento estudiantil bajo un marco de represión
Enero-febrero	Introducción de "grupos de choque" en universidades de Oaxaca, Zacatecas, Guerrero y Nayarit para controlarlas bajo el argumento que eran instituciones "nido de comunistas"
Febrero	Se busca conformar una organización nacional estudiantil. En la ciudad de México ya se encontraban: la Unión Nacional de Estudiantes (UNES); la Organización Nacional de Estudiantes (ONE); y la Unión por la Organización del Movimiento Estudiantil (Upome)
febrero	Campaña por la promulgación de una Ley de Amnistía a propósito de los 10 años del movimiento estudiantil del '68
Enero a mayo	Ley de amnistía.
1978	Mitin conmemorativo del 68. En Acapulco preside Othón Salazar
julio	Observadores de la Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana y UNAM, asisten a la Primera Asamblea del Consejo de Pueblos de la Montaña en Tlapa, Guerrero
26 julio	-----
28 septiembre	-----
2 de octubre	-----
1980	-----
9 de febrero	-----
1981	-----
1982	-----
1983	-----
1984	-----
1985	-----
1986	Primera Asamblea Universitaria en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras, rechazo a las resoluciones del Consejo Universitario, demandan la derogación de las reformas
24 de septiembre	El rector Jorge Carpizo de la UNAM anuncia reformas que propician movilizaciones estudiantiles. El PAN se pronuncia a favor del plan
octubre	Segunda Asamblea Universitaria, se aprueba el plan de acción para construir un movimiento estudiantil masivo
8 de octubre	Marcha contra la deuda externa en donde se suman universitarios
23 de octubre	Mitin de 10 000 estudiantes en la explanada central de CU
27 de octubre	

31 de octubre	21 escuelas, facultades, colegios y el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la UNAM, se manifiestan en contra de las reformas del rector Carpizo, se consideran violatorias a los derechos estudiantiles Se crea el Consejo Estudiantil Universitario Se demanda derogación de los Reglamentos Generales de pagos, exámenes e inscripciones
6 de noviembre	Marcha de antorchas del Monumento a Álvaro Obregón a CU.
13 de noviembre	Paro General de 26 escuelas, facultades y colegios de la UNAM. Paro parcial en otras dependencias, participan 280 000 estudiantes.
25 de noviembre	Marcha de 60 000 estudiantes, profesores y trabajadores del Parque Hundiado a Ciudad Universitaria
11 de diciembre	Marcha de 100 000 estudiantes, académicos y trabajadores del Parque de los Venados a CU
1987	Asamblea-mitín de 80 000 participantes en la explanada de la torre Rectoría en CU.
12 de enero	Se reprobaban las propuestas de las autoridades y se ratifica el estallamiento de huelga si Rectoría no atiende las demandas estudiantiles
21 de enero	Manifestación del Casco de Santo Tomás al Zócalo, convocada por el CEU. 200 000 estudiantes marchan. Se considera la movilización más grande después del '68. Al mismo tiempo otros 15 000 protestan en el edificio de Rectoría
29 de enero	Estalla huelga promovida por el CEU en la UNAM Marcha en solidaridad con el CEU citada por la CNTE, se incorporan huelguistas de la Cervecería Moctezuma
4 de febrero	Cinco manifestaciones del CEU en las periferias de la ciudad de México
5 de febrero	Fracaso de la marcha antihuelga Inicia el Encuentro Nacional de Estudiantes en el auditorio Che Guevara de Filosofía y Letras de la UNAM
6 de febrero	Con la conclusión del Encuentro Nacional de Estudiantes se propone la creación de una Coordinación Nacional para enfrentar los problemas de la educación superior.
8 de febrero	El Consejo General de Representantes del CEU delibera sobre la definición de la demanda de "Un congreso universitario para la transformación de la UNAM"
9 de febrero	Marcha del CEU al Zócalo, participan 44 escuelas y departamentos de la UNAM, 36 instituciones de educación superior del Valle de México, ocho universidades de la República Mexicana, 28 sindicatos y organizaciones de base, seis organizaciones de padres de familia de estudiantes universitarios Las reformas universitarias aprobadas fueron suspendidas por el Consejo Universitario. Es aprobada la realización de un Congreso General Universitario
11 de febrero	Discusiones sobre los acuerdos del Consejo Universitario, 34 asambleas deciden no levantar la huelga en la UNAM
12 de febrero	Asamblea general deliberativa de representantes del CEU. Posiciones divididas: 28 se manifiestan por continuar en huelga y poner condiciones para la solución del conflicto; 14 aceptan los acuerdos del Consejo Universitario y tres proponen la profundización de la discusión
13 de febrero	Las asambleas estudiantiles de carácter resolutivo de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Ciencias y de la Escuela Preparatoria 9 votan por levantar huelga; el CCH Vallejo vota por continuarla
14 de febrero	Se pronuncian por el levantamiento de huelga 31 de 44 escuelas, colegios y facultades de la UNAM
15 de febrero	Representantes del CEU resuelven levantar la huelga 24 horas después de convenir: No imposición de medidas represivas Ampliación del semestre Invalidación de clases y exámenes extramuros No levantamiento de actas contra "ceuistas" y simpatizantes Responsabilidad de las autoridades por la sustracción de documentos y equipo previa a la huelga Disposición de espacios físicos en cada plantel para el CEU
16 de febrero	La comisión de la Rectoría no asiste a la reunión pactada con el CEU

17 de febrero	Concluye en Filosofía y Letras una sesión privada de la Comisión Especial del Consejo General de Representantes del CEU. Discusión de la contrapropuesta de la Rectoría. Se resuelve levantar el movimiento de huelga y entregar las instalaciones
3 de marzo	FES Cuautitlán y ENEP Zaragoza continúan en paro 250 000 personas marchan en apoyo al Sindicato Mexicano de Electricistas, junto con 120 sindicatos y también el CEU. Se integran grandes movilizaciones al contexto del conflicto de la CNTE y de Carlos Jonjitud
15 de noviembre	El CEU se integra a la movilización de masas en Oaxaca, en ella participan diversos sindicatos y organizaciones diversas para formular un programa de lucha amplio
2 de diciembre	La Coordinadora Estudiantil Politécnica y la CNTE demandan la reinstalación de maestros despedidos en la ciudad de México y la solución al paro estudiantil del IPN
1988	24 horas de huelga de la Universidad Nacional
9 de febrero	
15 de febrero	Huelga Nacional Universitaria. Huelga estudiantil en la UNAM, diálogo público entre el CEU y las autoridades
Diciembre	Después de un mes de huelga en la UNAM ésta es derrotada. Es la primera huelga a la que se enfrenta el recién electo presidente Carlos Salinas de Gortari

Fuente: R. Trejo, *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, 1990, pp. 140-160; A. Martínez (coord.), *La izquierda mexicana del siglo xx, libro 1: cronología*, 2014, pp. 320-396; y S. Tamayo, "The 20 mexican octobers: a study of citizenship and social movements", 1994, pp. 658-765.

CUADRO 5

Demandas estudiantiles en las marchas del 2 de octubre (1978-1988)

Año	Demandas
1978	Libertad de presos políticos Cese a la represión Aparición de los desaparecidos
1979	Libertad de presos políticos Contra la reforma política y partidos políticos traidores
1980	Amnistía general Repudio al sistema de represión Presentación de los 481 desaparecidos de 1964 a 1980 Regularización de la tenencia de la tierra
1981	Alto a la represión Hermandad con Nicaragua y El Salvador
1982	Amnistía a los presos y perseguidos políticos
1983	Cese a la represión sindical Por libertades políticas, derechos sociales y contra la política económica
1984	Libertad presos políticos Audiencia con el presidente de la República Contra la Reforma Universitaria: libertad de cátedra y otorgamiento de la base de maestros que trabajaban bajo contratos temporales
1985	Presentación de los desaparecidos Contra la represión Suspensión del pago de la deuda externa Creación de fuentes de trabajo Entrega de viviendas a damnificados por el temblor
1986	Defensa de las libertades democráticas Presentación de desaparecidos Libertad a presos políticos Contra la política educativa del gobierno
1987	Libertad inmediata a presos políticos Lucha por erradicar el porrismo Mejorar condiciones académicas
1988	Repudio al fraude electoral

Fuente: S. Tamayo, A. Granados y F. Minor, "Identidades colectivas y cultura política: la protesta estudiantil", en A. López et al., *No estuve ahí, pero no olvido: la protesta en estudio*, 2010, pp. 274-275; G. López, "A 40 años: ¿2 de octubre no se olvida!", *La Jornada*, 3 de octubre, 2008.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo, *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México (1982-2012)*, México, UAM/CLACSO/Itaca, 2012.
- Acuña, Arturo, “Cronología del movimiento estudiantil de 1986-1987”, *Cuadernos Políticos*, núm. 49/50, 1987, pp. 86-96.
- Bravo Ahuja, Víctor, “Palabras pronunciadas por el ingeniero Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación Pública, al declarar inaugurados los trabajos de la XIV asamblea general ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior el 23 de octubre de 1972”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 1, núm. 4, 1972, <<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res004/info004.htm>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, “Ley de Amnistía, Nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de septiembre de 1978, ley abrogada DOF 27-01-2015”, 2015, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lamn78/LAmn78_abro.pdf>, consultado el 26 de febrero, 2019.
- Castañeda, Marina, *No somos minoría. La movilización estudiantil 1986-1987*, México, Extemporáneos, 1987.
- Hirales, Gustavo, “La Guerra Secreta. 1970-1978”, México, Nexos, 1 de junio de 1982, <<http://www.nexos.com.mx/?p=4068>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- La situación de los derechos humanos en México*, Centro de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos “Fray Francisco d Vitoria, Op”, A.C., 1989.
- López Gallegos, Alejandro, Nicolasa López-Saavedra, Sergio Tamayo y Ricardo Torres Jiménez (coords.), *Yo no estuve ahí pero no olvido: la protesta en estudio*, México, UAM-Azcapotzalco, 2010.
- López y Rivas, Gilberto, “A 40 años: ¡2 de octubre no se olvida!”, *La Jornada*, 3 de octubre, 2008 <www.jornada.com.mx/2008/10/03/index.php?section=opinion&article=027a1pol>, consultado el 1 de febrero, 2019.
- Martínez Nateras, Arturo (coord.), *La izquierda mexicana del siglo xx, libro 1: cronología*, México, UNAM, 2014.

- Martínez Della Rocca, Salvador, “Volveremos y seremos miles. El movimiento estudiantil del CEU de 1986-1987”, en *idem* (coord.), *Centenario de la UNAM: Estado y Universidad Nacional, cien años de conciliaciones y rupturas*, México, Secretaría de Educación de la Ciudad de México/Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa, 2010, pp. 577-604.
- Moreno Corzo, Oscar, “Autonomía, educación y libertad: la lucha del Consejo Estudiantil Universitario (CEU)”, en Arturo Martínez Nateras (coord.), *La izquierda mexicana del siglo XX, libro 2: movimientos sociales*, México, UNAM, 2016.
- Olivier, Guadalupe, Sergio Tamayo y Michael Voegtli, “La démobilisation étudiante au Mexique: le double visage de la répression (juillet-décembre 1968)”, *European Journal Turkish Studies. Social Sciences on Contemporary Turkey*, núm. 17/2013, <<http://ejts.revues.org/4819>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Ortega Morales, Luis, “Movimientos estudiantiles en México”, en Sicla, Sistema de Información Clasificada, 2011, <<http://siclapuebla.blogspot.com/>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Río Grimm, Martha del, Xenia Bandín Gaxiola y Lorenza Estandía González Luna, *Hacia el Congreso Universitario: compilación de documentos básicos*, México, UNAM, 1988.
- Tamayo, Sergio, Azucena Granados y Freddy Minor, “Identidades colectivas y cultura política: la protesta estudiantil”, en Alejandro López Gallegos, Nicolasa López-Saavedra, Sergio Tamayo y Ricardo Torres Jiménez (coords.), *Yo no estuve ahí pero no olvido: la protesta en estudio*, México, UAM-Azcapotzalco, 2010, pp. 278-280.
- Tamayo, Sergio, *Los veinte octubres mexicanos: ciudades e identidades colectivas*, México, UAM-Azcapotzalco, 1999.
- Tamayo, Sergio, “The 20 mexican octobers: a study of citizenship and social movements”, tesis para Doctor of Philosophy, Faculty to the Graduate School de la Universidad de Texas en Austin, 1994.
- Tarrow, Sidney, *Power in movement: social movements and contentious politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Trejo Delabre, Raúl, “Conflicto nacional y lucha sindical: la huelga del STUNAM en 1977”, en *idem* (coord.), *¡Este puño sí se ve!: insurgencia y movimiento obrero*, México, El Caballito, 1987, pp. 107-159.

Trejo Delabre, Raúl, “La crónica”, en *idem* (coord.), *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, México, UNAM/Siglo XXI Editores, 1990, pp. 77-395.

Vázquez, Josefina Zoraida, “Renovación y crisis”, en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia mínima ilustrada: la educación en México*, México, El Colegio de México, 2011, pp. 217-243.

POLÍTICAS

RETOS DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: AJUSTES PRESUPUESTALES (2015-2017)

Javier Mendoza Rojas

IISUE-UNAM

INTRODUCCIÓN

El financiamiento de la educación superior no ha dejado de ser, durante las últimas décadas, el principal tema de la agenda de gestión de las universidades frente al gobierno federal y los gobiernos estatales. Ello no está desvinculado de la relevancia que ha adquirido el debate sobre los modelos de financiamiento de la educación superior en el mundo a raíz de las diversas crisis por las que han atravesado las finanzas públicas de los estados nacionales. A la pregunta de a quién corresponde cubrir los costos crecientes de una educación superior en constante proceso de expansión y diversificación, se han dado diversas respuestas en el mundo, con modelos que combinan financiamiento público y privado, gratuidad y cobro de cuotas, financiamiento a la oferta (subsidio a las universidades) y financiamiento a la demanda (becas y crédito educativo a los estudiantes). Sin embargo, en muchos países las políticas económicas que liberalizaron los mercados desde los años ochenta del siglo pasado, consideraron a la educación superior como un servicio que se presta en un mercado abierto y competitivo y como una mercancía que se comercializa en el mercado de los bienes privados, más que como un servicio público a disponibilidad de toda la sociedad.

En nuestro país, sin embargo, pese a la acelerada expansión del segmento privado de educación superior durante la década de los noventa, el sector público no dejó de ser mayoritario: desde 2003

atiende a dos de cada tres estudiantes y absorbe cuantiosos recursos públicos proporcionados por el gobierno federal y los gobiernos estatales; incluso la tendencia de un mayor crecimiento relativo de las instituciones de educación superior (IES) particulares se modificó desde hace 15 años, cuando repuntó nuevamente el proceso de crecimiento de las IES públicas gracias a una política de financiamiento creciente por parte del Estado mexicano.

Tras un periodo de crecimiento sostenido del gasto público en educación superior a lo largo de 25 años luego de la recuperación de la crisis de la deuda externa, para 2015 las principales variables macroeconómicas y las políticas de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) para el manejo de las finanzas públicas apuntaron hacia un nuevo ciclo restrictivo que tendría afectaciones al desarrollo de las universidades públicas. En este trabajo se analizan los ajustes determinados en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) en el marco de la evolución del financiamiento federal destinado a las instituciones públicas de educación superior.

FINAL DE UN CICLO DE EXPANSIÓN DEL GASTO PROGRAMABLE Y DEL GASTO EN EDUCACIÓN

El Paquete Económico 2016 fue el cuarto que correspondió a la administración de Enrique Peña Nieto; con él se abrió la segunda mitad de su gobierno en un entorno económico mundial y nacional desfavorable para las finanzas públicas. En el Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo 2013-2018 (Pronafide), se tenía un escenario optimista para el crecimiento de la economía nacional, pese al contexto internacional de alta volatilidad y a la débil recuperación observada en los países desarrollados tras la crisis sufrida en 2008 y 2009. Las proyecciones de crecimiento de la economía nacional que se hicieron en el primer año del gobierno estimaron la contribución que tendrían en el PIB cuatro de las siete reformas estructurales realizadas en 2013: telecomunicaciones, energética, financiera y hacendaria.

La reforma hacendaria, aprobada en octubre de 2013, fortalecería los ingresos tributarios con la ampliación de la base impositiva al ingreso y al consumo. Entre los cambios a la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria —parte de la reforma—, se establecía un techo de gasto que limitaría el crecimiento del gasto corriente, así como una regla de balance estructural implícita que permitiría generar ahorros y disminuir los requerimientos financieros del sector público.

Entonces se avizoraba a mediano plazo un panorama favorable para la economía nacional, una vez que maduraran las reformas estructurales que impactarían en el incremento de la productividad, la inversión y el empleo: para 2018 el PIB observaría su máximo potencial de crecimiento, estimado en 5.3 por ciento, mientras que sin las reformas solamente se estimaba en 3.5 por ciento. De este modo, de acuerdo con las previsiones gubernamentales, se revertirían las bajas tasas de crecimiento de la última década, que en promedio habían alcanzado 2.4 por ciento anual.

Los paquetes económicos presentados por la SHCP para los ejercicios fiscales 2014, 2015 y 2016 se orientaron por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), así como por los objetivos, estrategias y metas planteados en el Pronafide. El principal objetivo para alcanzar la meta nacional “México Próspero” del PND, fue mantener la estabilidad macroeconómica del país, y el primer objetivo del Pronafide fue “ejercer una política fiscal responsable que fomente el desarrollo económico”.¹

Entre 2001 y 2015, el incremento de los ingresos petroleros dio sustento al crecimiento sostenido en el gasto público: el total de ingresos presupuestarios pasó de 19.2 a 22.7 por ciento del PIB, lo que permitió que el gasto programable incrementara ocho puntos porcentuales como porcentaje del PIB, al pasar de 13.8 a 21.1 por ciento debido, principalmente, a un aumento del gasto en pensiones, inversión física, salud y educación. En los dos primeros años del sexenio 2012-2018 los ingresos petroleros representaron la tercera parte de los ingresos del gobierno federal, porcentaje que cayó a 30

1 SHCP, *Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo 2013-2018*, p. 73.

por ciento en 2015 y a 21 por ciento en 2016, ya en el marco de la crisis de los precios mundiales del petróleo. Por su parte, los ingresos tributarios subieron de 46 a 59 por ciento, como resultado de la reforma hacendaria de 2013, y compensaron la caída de los ingresos petroleros.

En este marco de modificación en las fuentes de ingreso, de 2015 a 2017 —con la referencia del presupuesto aprobado para este último año— el gasto federal sufrió cuatro ajustes que repercutieron en el desarrollo de diversos programas: el primero de ellos se anunció en enero de 2015 como parte de las “medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad” en un entorno de desaceleración de la economía mundial y caída de los precios del petróleo,² con un recorte de 124 300 millones de pesos (mdp) que afectó a los ramos administrativos (52 300 mdp), a Pemex (62 000 mdp) y a la CFE (10 000 mdp); el segundo, anunciado como “ajuste preventivo al gasto de la Administración Pública Federal para refrendar su compromiso con la estabilidad macroeconómica”,³ se realizó en febrero de 2016 y redujo el gasto en 132 300 mdp (29 300 mdp en los ramos administrativos, 100 000 mdp en Pemex, 2 500 mdp en CFE y 500 mdp en el ISSSTE); el tercero se realizó en junio de ese mismo año como parte de las medidas dadas a conocer por la SHCP y el Banco de México tras el triunfo de la votación por la salida del Reino Unido de la Unión Europea (Brexit), anunciándose un nuevo recorte al gasto público por 31 715 mdp en el gobierno federal;⁴ el cuarto se realizó en el Proyecto de PEF 2017, el cual redujo el gasto, además de los recortes de 2016, en poco más de 70 000 mdp.

Después de un largo periodo de expansión de los ingresos y del gasto público, para 2017 se hizo una estimación de ingreso-gasto inferior a la aprobada en el ejercicio fiscal previo: en la Iniciativa de

2 SHCP, “La SHCP anuncia medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, comunicado de prensa 007/2015, 30 de enero, 2015.

3 SHCP, “Ajuste preventivo al gasto de la Administración Pública Federal para refrendar su compromiso con la estabilidad macroeconómica”, comunicado de prensa 020-2016, 17 de febrero, 2016.

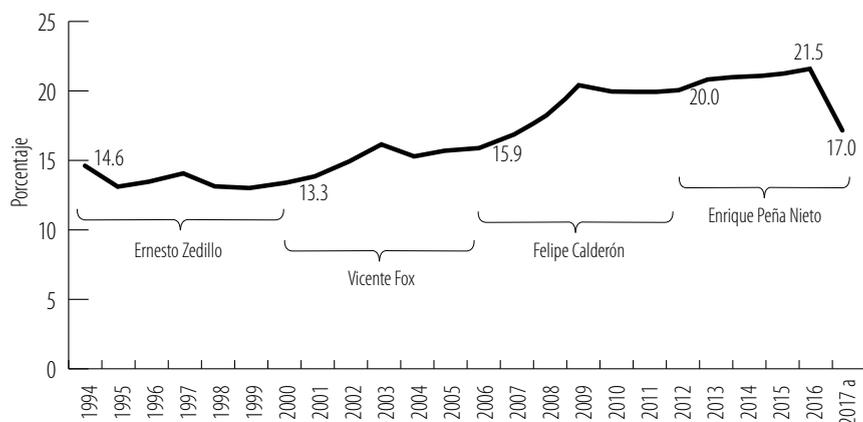
4 SHCP, “Conferencia sobre el Brexit y su impacto en la economía mexicana que ofrecieron la SHCP, SE y el Banco de México en Palacio Nacional”, 24 de junio, 2016.

Ley de Ingresos para 2017 el monto de los ingresos, equivalentes al gasto neto total del Proyecto de PEF, se reducía en -1.7 por ciento; por su parte, el gasto programable lo hacía en -6.1 por ciento. Con ello se revertía la tendencia creciente de participación del gasto programable respecto del PIB. Como se observa en la gráfica 1, de 1994 a 2016 el gasto pasó de 14.6 por ciento a 21.5 por ciento, estimándose que el indicador caiga a 17 por ciento con el presupuesto aprobado para 2017.

Si se analiza el comportamiento del gasto programable de los últimos cuatro sexenios, se concluye que cada gobierno aceleró la expansión del gasto como porcentaje del PIB: en el sexenio de Zedillo el promedio fue de 13.5 por ciento; en el de Fox de 15.3, en el de Calderón de 19.2 y en la primera mitad del sexenio de Peña Nieto alcanzó 21.0 por ciento (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Gasto programable como porcentaje del producto interno bruto, 1994-2017



Fuentes: Planes, programas e informes del portal de la SHCP, <https://www.transparencia.hacienda.gob.mx/es/transparencia/planes_programas_e_informes>, consultado el 20 de enero, 2019; INEGI, “Banco de Información Económica”, y portal INEGI, <<https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/bie.html>>, consultado el 20 de enero, 2019.

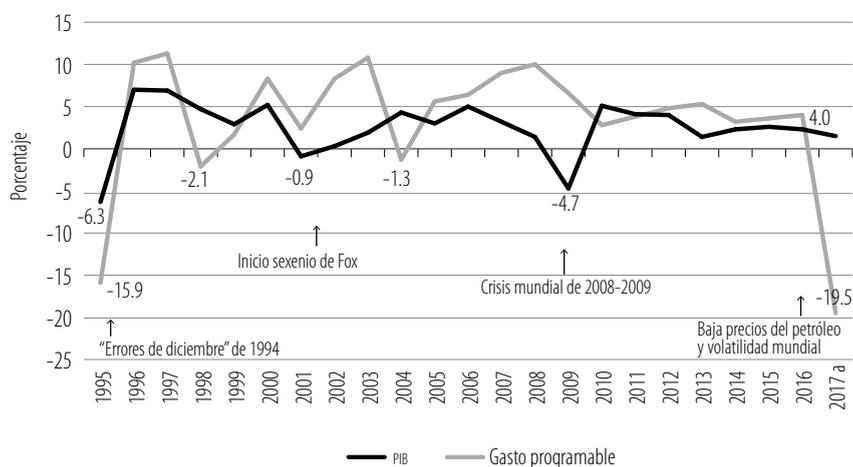
Nota: a: aprobado.

De las crisis económicas de los años recientes, solamente la de 1994-1995 (“errores de diciembre” al finalizar el sexenio de Salinas) repercutió en la contracción del gasto programable. No fue el caso del inicio del sexenio de Fox, cuando el PIB cayó -0.6 por ciento en

2001, mientras que el gasto creció en 2.4 por ciento y en 2002 lo hizo en 8.3. De igual manera, la crisis económica mundial de 2008-2009 no repercutió en recortes al gasto, por el contrario, en 2008 tuvo su mayor crecimiento (10.0 por ciento) y en 2009, ya con los claros embates de la crisis, lo hizo aún en 6.6 por ciento como consecuencia de la política contracíclica seguida por las autoridades hacendarias (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Variación porcentual anual del producto interno bruto y del gasto programable, 1995-2017



Fuentes: "4to Informe de Gobierno 2015-2016", en Planes, programas e informes del portal de la SHCP <https://www.transparencia.hacienda.gob.mx/es/transparencia/planes_programas_e_informes>, consultado el 20 de enero, 2019; INEGI, "Banco de Información Económica INEGI", y portal INEGI <<https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/bie.html>>, consultado el 20 de enero, 2019.

Nota: a: aprobado.

Desde la crisis económica de inicio del sexenio de Zedillo, solamente en otros dos años, además de 1995, disminuyó el gasto: -2.1 por ciento en 1998 y -1.3 en 2004; los otros 18 ejercicios fiscales fueron de expansión. Como se observa, no existe una correlación positiva entre la variación del PIB y el gasto programable, en tanto la determinación de éste obedece a la estimación de distintas variables macroeconómicas y a las políticas para el manejo de las finanzas públicas, que pueden estar enfocadas algunos años a impulsar la actividad económica en momentos de recesión o desaceleración. Las

políticas aplicadas en 2016 y 2017 ejemplifican lo anterior, pues, aunque en los criterios generales de política económica se previó un crecimiento moderado del PIB para ambos años (en el rango de 2-3 por ciento), frente a las condiciones adversas de la economía mundial se tomó la decisión de ajustar el gasto y romper con la tendencia de crecimiento inercial, además de que a lo largo de 2016 diversos organismos nacionales e internacionales redujeron en distintas ocasiones los pronósticos de crecimiento de la economía mexicana. Sin embargo, y pese las medidas de ajuste tomadas en 2016, el gasto programable ejercido se incrementó en 19 por ciento respecto del aprobado, ello como resultado de las ampliaciones líquidas a Pemex y CFE (por más de 300 000 mdp), además del pago de pensiones y de las ampliaciones a la SEP para el apoyo a centros educativos de las entidades federativas y municipios. Es por ello que en 2016 el gasto programable tuvo aún una variación real de 4 por ciento⁵ y el PEF aprobado para 2017 presentó una reducción de 19 por ciento respecto del gasto ejercido en 2016 (respecto del presupuesto aprobado ese año la disminución es de 6.4 por ciento).

A lo largo del periodo, el gasto en la función educación observó un comportamiento similar al del gasto programable, si bien con una tasa de crecimiento anual menor (3.1 por ciento). Solamente en tres años la variación fue negativa (1995, 2003 y 2004). En el periodo, a la educación se le destinó en promedio uno de cada cinco pesos del gasto programable,⁶ si bien disminuyó su participación relativa en el conjunto del gasto, pues mientras que en 1994 representó 23 por ciento, en 2015 bajó a 18 por ciento.

Para el caso de la SEP, están disponibles series históricas consolidadas a partir del sexenio de Fox: de 2001 a 2015 el gasto ejercido varió anualmente en 4.3 por ciento y no fue hasta 2015 cuando se

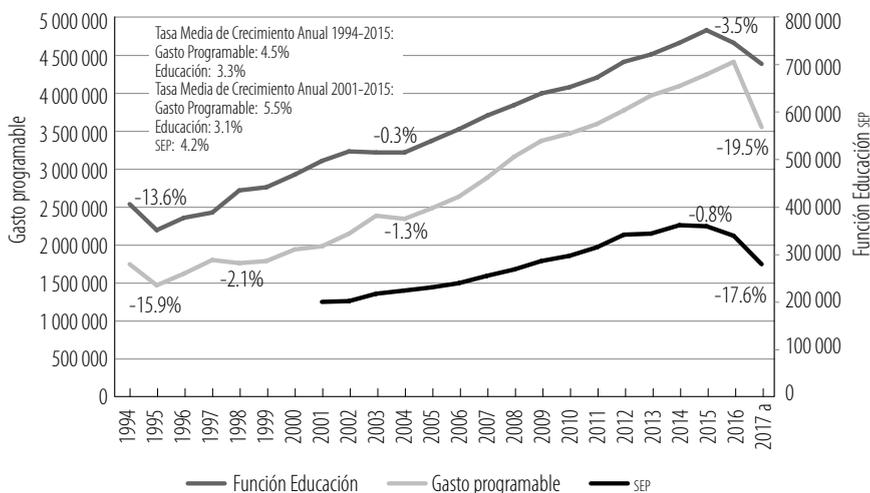
5 SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2016*.

6 El gasto educativo tiene diversas clasificaciones: la funcional considera el gasto total de la administración pública federal considerado en la función educación; la clasificación administrativa considera el presupuesto asignado al ramo 11 (SEP) y los ramos generales 25 (Previsiones y Aportaciones para los Sistemas de Educación. Básica, Normal, Tecnológica y de Adultos) y a los fondos educativos del ramo 33 (Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios).

estancó. En cuatro años del sexenio de Felipe Calderón la variación fue superior a 6 por ciento, alcanzando su mayor crecimiento (8.1 por ciento) en 2012. En el primer año del gobierno de Peña Nieto el crecimiento bajó a 1.2 por ciento, en 2014 se recuperó (5.0 por ciento), pero para 2015 por primera vez el gasto ejercido por la SEP observó una disminución del -0.8 por ciento, y con ello marcó un parteaguas en la tendencia de gasto creciente. En 2016 la variación también fue negativa (-5.3 por ciento), y con las cifras del presupuesto aprobado para 2017 la caída será de -17.6 por ciento (gráfica 3).

GRÁFICA 3

Gasto programable, función Educación y SEP,* 1994-2017



Fuentes: Presidencia de la República, *Cuarto informe de gobierno, anexo estadístico*, 2016; SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2017*.

Notas: *Para efectos de comparación, el presupuesto de SEP de 2017 comprende el presupuesto de la Secretaría de Cultura, creada en 2016.
a: aprobado.

A mediados del sexenio de Peña Nieto llegó a su fin una etapa de las finanzas públicas sostenidas. La caída de los ingresos petroleros de 2015 y la volatilidad de la economía mundial fueron los factores que desencadenaron recortes presupuestales en educación superior en una magnitud no vista al menos en las últimas dos décadas en el país. A lo anterior se agregaron dos situaciones coyunturales: primero el referido triunfo del voto por la salida del Reino Unido de la

Unión Europea (Brexit) en el referéndum realizado en junio de 2016, y el triunfo de Donald Trump en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en noviembre, que de manera inmediata repercutió en la devaluación del peso frente al dólar y en la mayor incertidumbre sobre el desempeño de la economía mexicana de los últimos años.⁷

CAMBIO EN LA TENDENCIA DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

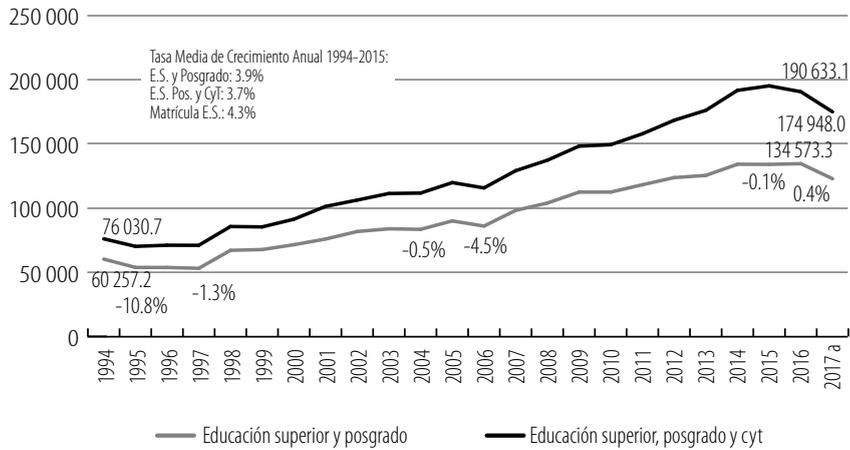
Las tendencias del gasto programable, del gasto en educación y del gasto ejercido por la SEP se vieron reflejadas en el presupuesto ejercido en educación superior.⁸ De 8 624 mdp ejercidos en 1994, se alcanzaron 121 812 mdp en 2015, con un crecimiento real de 122 por ciento (gráfica 4). Como ocurrió con el gasto en educación y el destinado a la SEP, el gasto federal de educación superior no fue sostenido: las variaciones de los años 1994 (15 por ciento), 1997 (26 por ciento) y 2007 (14 por ciento) no volvieron a repetirse. Cabe señalar que en ese último año la Cámara de Diputados determinó ampliaciones importantes al proyecto de presupuesto para este nivel educativo; en otros dos años (2009 y 2014) el ritmo de crecimiento, si bien no de esa magnitud, también fue relevante (8.2 y 7.0 por ciento).

7 La volatilidad de la paridad del peso se vio reforzada por las declaraciones de Trump en el sentido de renegociar el Tratado de Libre Comercio y tomar otras medidas de carácter proteccionista que afectarían a la economía mexicana, por el anuncio de la renuncia de Agustín Carstens como gobernador del Banco de México (la cual haría efectiva en junio de 2017), y por el incremento al precio de las gasolinas en enero de 2017, que desató movilizaciones sociales inéditas en el país y el establecimiento de medidas de austeridad en el ejercicio presupuestal.

8 El gasto en educación superior se puede considerar de dos maneras: 1) recursos asignados en las subfunciones presupuestales de educación superior y de posgrado de toda la administración pública federal; 2) al monto anterior, se suman los recursos de la función Ciencia y Tecnología de toda la administración pública federal. Esta segunda forma de clasificación es la reportada en los informes de gobierno como Gasto Federal en Educación Superior. Cabe señalar que en esta clasificación del gasto se incluyen los recursos para ciencia y tecnología que no son ejercidos por las instituciones de educación superior.

GRÁFICA 4

Evolución del gasto federal de educación superior, 1994-2017



Fuente: Presidencia de la República, *Cuarto informe... , anexo estadístico*; SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 1994 a 2016*; SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017*.

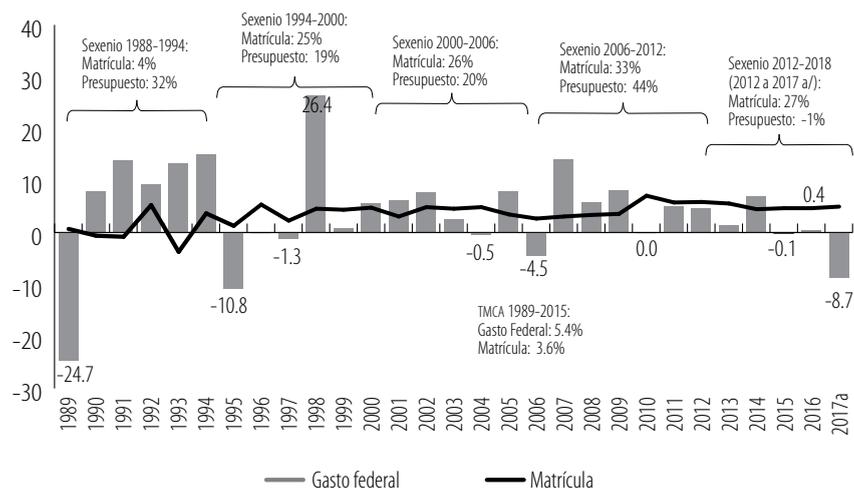
Nota: a: aprobado.

Pese a esta expansión presupuestal, el esfuerzo financiero del gobierno federal estuvo por debajo de la expansión del sistema: la matrícula escolarizada creció en 142 por ciento, 20 puntos porcentuales más que el presupuesto. En otros términos, el saldo neto a partir de 1994 fue negativo, medido por el indicador subsidio por alumno, si bien cada sexenio observó un resultado distinto: en el gobierno de Salinas de Gortari el crecimiento del presupuesto (32 por ciento) rebasó con mucho al de la matrícula (4 por ciento); en el de Zedillo creció más la matrícula (25 por ciento) que el presupuesto (19 por ciento), evolución muy similar a la del sexenio de Fox (26 por ciento matrícula y 21 por ciento presupuesto); en el de Calderón el presupuesto fue más dinámico (44 por ciento) que la matrícula (33 por ciento) y en los primeros cinco años del sexenio de Peña Nieto se revirtió la tendencia (27 por ciento de crecimiento de matrícula y contracción del presupuesto en -1.0 por ciento). No obstante ello, a lo largo de dos décadas los recursos económicos provenientes del gobierno federal destinados a la educación superior fueron crecientes,

lo que había revertido la fuerte caída que se tuvo durante los años de la crisis económica de la década de los ochenta del siglo pasado.

GRÁFICA 5

Variación porcentual de la matrícula* y del gasto federal de educación superior, 1989-2017



Fuentes: Presidencia de la República, *Cuarto informe... , anexo estadístico*; SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 1989 a 2016*, y SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2017*.
 Notas: *Comprende la matrícula escolarizada pública; a: aprobado.

Un segundo cambio que se observa es el hecho de que, de 2006 a 2014, el presupuesto ejercido en educación superior siempre fue mayor que el aprobado, como resultado de las gestiones que realizaron las universidades con sus gobernadores, con la SEP y con la SHCP, y del hecho de que en ninguno de esos años se redujo el presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados para los fondos de financiamiento extraordinario (cuadro 1).

AJUSTES PRESUPUESTALES 2015

El 15 de octubre de 2014 la Cámara de Diputados aprobó el PEF correspondiente al ejercicio fiscal 2015, bajo el supuesto de que el precio del barril de petróleo estaría en 79 dólares, tal como fue considerado en la Ley de Ingresos aprobada en el Congreso. A los pocos

meses, sin embargo, vino el desplome mundial de los precios del petróleo (para marzo la mezcla mexicana disminuyó a 44 dólares), lo que traería como primera consecuencia el recorte del gasto público. El anuncio del ajuste se justificó de la siguiente manera:

El entorno económico internacional desde finales del año pasado, presentó un deterioro significativo debido a los siguientes factores: la drástica caída en el precio del petróleo; la volatilidad financiera asociada al inminente incremento en las tasas de interés en Estados Unidos, y la desaceleración de la economía global [...] El Gobierno de la República ha determinado, de conformidad con lo establecido en la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, ajustar el gasto público a partir de este mismo ejercicio, previendo un entorno adverso en los siguientes años.⁹

CUADRO 1

Presupuesto Federal de Educación Superior Ramo 11-SEP, aprobado y ejercido 2006-2016 (millones de pesos)

Año	Presupuesto Educación Superior		
	Aprobado	Ejercido	Variación
2006	46 828.2	51 213.3	9.4%
2007	54 920.2	61 544.6	12.1%
2008	64 244.9	68 259.0	6.2%
2009	72 495.7	76 038.6	4.9%
2010	78 568.1	79 149.9	0.7%
2011	84 662.5	87 433.1	3.3%
2012	89 596.6	95 223.6	6.3%
2013	96 149.3	97 611.2	1.5%
2014	109 293.2	109 634.9	0.3%
2015	113 283.0	112 501.0	-0.7%
2016	117 565.8	117 843.1	0.2%
Promedio 2006-2016			4.0%

Fuentes: SHCP, Presupuesto de Egresos de la Federación, años 2006 a 2016; SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal*, 2006 a 2016.

Del recorte total por 124 300 mdp, las dependencias y entidades del gobierno federal tendrían que ajustar su presupuesto en 52 300 mdp, correspondiéndole a la SEP 7 800 mdp. Al mismo tiempo, la SHCP anunció que se revisaría la estructura del gasto público con el propósito de romper la inercia presupuestal, mejorar los procesos administrativos y eliminar, en su caso, programas presupuestarios

9 SHCP, "La SHCP anuncia medidas...", p. 1.

que presentaran duplicidad. El “presupuesto base cero” sería la nueva metodología que seguirían todas las dependencias de la administración pública federal para la confección del PEF correspondiente al ejercicio fiscal 2016.

En ese año, pese a que las autoridades de la SEP y de la SHCP habían anunciado que el presupuesto de educación superior no estaría considerado entre los ajustes, dos de los fondos de apoyo extraordinario se vieron afectados: el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES), que redujo sus recursos en cerca de 300 mdp —la tercera parte de los recursos aprobados—, y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones Educativas (Profocie), que recortó su presupuesto en dos terceras partes (1 564 mdp). También se vieron disminuidos en cerca de 3 000 mdp los recursos del Programa Nacional de Becas que otorga la Subsecretaría de Educación Superior (44 por ciento de disminución).

Este ajuste afectó a las universidades públicas estatales (UPE) y a las universidades públicas estatales con apoyo solidario (UPEAS) por un monto total de 1 859 mdp, y a las escuelas normales, las cuales dejaron de recibir recursos del Profocie por 622 mdp. Las inconformidades de los rectores de las universidades afectadas por los recortes no se dejaron esperar. Dos de los consejos regionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicaron desplegados en los que manifestaron su rechazo a la reducción de los recursos de los fondos extraordinarios, con el agravante de que ya se habían firmado los convenios entre las universidades y la SEP con los montos previos al ajuste presupuestal.

Cabe señalar que, pese a los ajustes de 2015, la SEP ejerció 21 000 mdp más que el presupuesto aprobado, el cual había ascendido a 305 000 mdp. Entre las razones de esta variación estuvieron el incremento en subsidios para organismos descentralizados estatales y para la prestación de servicios de educación técnica, superior y posgrado.¹⁰ Las instituciones de educación superior que tuvieron mayores ampliaciones fueron El Colegio de México (13.4 por cien-

10 SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2015*.

to), Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) (9.3 por ciento), Tecnológico Nacional de México (Tecnm) (8.2 por ciento), Instituto Politécnico Nacional (5.4 por ciento) y Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (2.7 por ciento). Sin embargo, el presupuesto ejercido en educación superior tuvo una disminución de -0.7 por ciento, hecho no visto desde el año 2000.

PRESUPUESTO 2016

El escenario que se presentaba en el presupuesto de educación superior para 2016 se vislumbraba sombrío como consecuencia de la agudización de los problemas que enfrentarían las finanzas públicas ante la continuación de la baja en los precios del petróleo y el entorno económico desfavorable, así como de la instrumentación de las medidas restrictivas del gasto decidida en 2015.

De acuerdo con lo anunciado por la SHCP, para la elaboración del proyecto de presupuesto se habría procedido de modo distinto a los años anteriores. El nuevo método presupuestario implicaba que cada unidad responsable justificara con detalle el presupuesto y su rentabilidad para la consecución de los fines y objetivos establecidos. El partir de “cero” implicaría romper con los paradigmas establecidos y con la inercia presupuestal de cada programa, entidad o dependencia de gobierno. Se anunciaba una especie de “borrón y cuenta nueva”.¹¹

11 El Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados retomó definiciones de diversos especialistas sobre el presupuesto base cero aplicado principalmente en empresas: “consiste en reevaluar cada uno de los programas y gastos, partiendo siempre de cero; es decir se elabora como si fuera la primera operación de la empresa, y se evalúa y justifica el monto y necesidad de cada renglón del mismo. Se olvida del pasado para planear con plena conciencia el futuro. Es el proceso de realizar un presupuesto basado únicamente en las expectativas para el año siguiente, sin referencias a los años anteriores, sin base de datos históricos; también en nuevas operaciones que sean diferentes a las habituales de la empresa. Cuando las empresas están gastando más de lo necesario o desmesuradamente, se elabora el presupuesto base cero, para reorientar los recursos con mayor efectividad. El proceso base cero proporciona información detallada sobre el dinero que se necesita para lograr los resultados deseados, enfoca la atención hacia el capital necesario para los programas en lugar de enfocarse hacia el porcentaje de aumento o reducción del año anterior”, CEFP, Cámara de

El uso de este enfoque serviría para reorganizar los diferentes componentes del gasto, mejorar su eficiencia en el marco de austeridad presupuestal y garantizar el equilibrio presupuestario. Con ello se eliminarían o fusionarían programas de acuerdo con la evaluación de su impacto y se priorizarían los programas con base en su potencial para contribuir al logro de las metas nacionales del PND.

El anuncio de esta nueva forma de proceder llevó a la publicación de artículos en la prensa y a la realización de diversos encuentros con especialistas en materia presupuestaria. Los principales cuestionamientos giraron en torno a la poca factibilidad de su aplicación, considerando el poco tiempo para la formulación del PEF, así como la complejidad técnica y política de una metodología que implicaba romper con las inercias administrativas de las dependencias gubernamentales.¹²

¿En qué se plasmó la reingeniería del gasto público en la confección del proyecto de PEF 2016? Por un lado, en la nueva estructura programática y, por otro, en la reducción del gasto en diversos programas presupuestarios, principalmente en el renglón de servicios personales y gastos de operación. El enfoque “base cero”, más que una redefinición estructural del gasto que rompiera con la inercia presupuestal, fue la justificación para contener las presiones de gasto. Según la exposición de motivos del proyecto de PEF, para su confección se habrían revisado los programas presupuestarios con la utilización de la información disponible en el Sistema de Evaluación del Desempeño.¹³ De acuerdo con lo declarado por las autoridades

Diputados, “El Presupuesto Base Cero (compilación de notas seleccionadas)”, CEF/023/2005, julio de 2015.

12 R. Rodríguez, “Presupuesto base cero ¿solución o problema?”, *Campus Milenio. Suplemento universitario*, 26 de marzo, 2015.

13 “Una de las primeras acciones que se llevaron a cabo para conformar el proyecto de presupuesto fue analizar de manera específica los programas presupuestarios que operan en el ejercicio fiscal 2015 considerando los diversos elementos disponibles del Sistema de Evaluación del Desempeño. Así, a partir de las necesidades de la población a la que están dirigidos, de los bienes o servicios que prestan, y considerando información de desempeño, como son los resultados de sus principales indicadores y los informes sobre sus evaluaciones, se identificaron complementariedades, similitudes y posibles riesgos de duplicidades, con el fin de establecer fusiones, re sectorizaciones y, en su caso, eliminaciones”. SHCP, *Exposición de motivos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016*, 2015, p. 18.

hacendarias, para el caso de los programas de educación se habrían tomado en cuenta las evaluaciones practicadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), a fin de identificar complementariedades, similitudes y/o duplicidades.¹⁴ De este modo, el “Presupuesto Basado en Resultados”, que opera desde 2008 para el proceso programático-presupuestal, y el enfoque “base cero” habrían sido estrategias complementarias seguidas para la formulación del proyecto de PEF 2016.

Sin embargo, para el caso de los programas destinados a universidades públicas estatales, universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales, a escuelas normales y a institutos tecnológicos (Tecnológico Nacional de México), se tomaron decisiones apresuradas para suprimir y fusionar programas, sin la participación de las universidades afectadas por las decisiones. La nueva estructura programática dada a conocer por la SHCP a mediados del año redujo los programas presupuestarios en una quinta parte, al pasar de 1 097 a 861 mdp. Los principales cambios programáticos en el ramo 11 (SEP) consistieron en fusionar los diversos programas de apoyo a la cultura y al deporte hasta entonces existentes, en dos nuevos programas, eliminar cinco y crear dos nuevos (Programa Nacional de Inglés y Programa Nacional de Convivencia Escolar).

Una decisión que afectó al financiamiento de la educación superior fue fusionar tres programas: FECES, Profocie y Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica en el nuevo programa denominado Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Con esta decisión, después de una década ininterrumpida se dejarían de asignar recursos extraordinarios a las universidades públicas estatales a través de lo que se conoció como Fórmula CUIA.¹⁵

14 El Coneval había propuesto a la SHCP dos objetivos para el presupuesto social: reducir la pobreza, especialmente la pobreza extrema, y aumentar el acceso efectivo de los derechos sociales. Coneval, “Consideraciones para el proceso presupuestario 2016”, 2015.

15 La fórmula de asignación, basada en el desempeño institucional, fue acordada en el seno del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUIA) de la ANUIES y concertada con la SEP en 2003, y su aplicación comenzó en el ejercicio fiscal de 2006. Hasta 2010 se aplicó en el programa presupuestario Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario, y de 2011 a 2015 en el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior. Durante la década

Con la nueva estructura programática, el 8 de septiembre la SHCP hizo entrega al Congreso de la Unión del paquete económico para 2016. Los criterios generales de política económica que lo acompañaron presentaron nuevas estimaciones macroeconómicas: el crecimiento porcentual del PIB, para 2015 y 2016, se redujo en seis décimas de punto al estimado por la SHCP seis meses atrás (rango entre 2.0 y 2.8 para 2015 y entre 2.6 y 3.6 para 2016). Por su parte, el precio del petróleo se calculó en 50 dólares por barril, cinco dólares menos de las estimaciones previas y 29 dólares menos que el aprobado en 2015. Las estimaciones del tipo de cambio peso/dólar también fueron modificadas (para 2016 la paridad se esperaba en un promedio de 15.9 pesos por dólar). Sin embargo, la baja de los ingresos petroleros sería compensada por mayores ingresos tributarios derivados de la reforma fiscal de 2013.

El proyecto de PEF estimó que para 2016 se tendrían presiones adicionales a las finanzas públicas derivadas de los incrementos del costo de la deuda pública (mayores tasas de interés y depreciación del peso), de las mayores participaciones para las entidades federativas derivadas del incremento en los ingresos tributarios (recursos del ramo presupuestal 28 que se distribuyen de acuerdo con la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria), así como de la reducción del déficit presupuestario (pasar del 1.3 por ciento del PIB en 2015 a 0.5 por ciento en 2016).

Para enfrentar estas presiones, el gobierno federal se planteó revertir la expansión del gasto programable. En el proyecto de PEF se consideró una reducción de -1.9 por ciento para el gasto neto total y de -5.9 por ciento para el gasto programable. El monto de la disminución de este gasto, sin considerar la inversión de alto impacto, sería de 229 500 mdp, respecto del presupuesto aprobado para 2015 (-7 por ciento).¹⁶

En la exposición de motivos del proyecto de PEF se señaló que se contemplaba priorizar a las universidades públicas federales y esta-

se beneficiaron las 34 universidades públicas estatales y tres universidades públicas estatales con apoyo solidario afiliadas a la ANUIES.

16 SHCP, *Exposición de motivos...*

tales, al ser la educación superior una de las cinco áreas prioritarias que, junto con la ciencia y la tecnología, la cultura, la seguridad nacional y los programas que impulsan la productividad y la actividad económica, se consideraban estratégicas en el presupuesto. De acuerdo con lo anterior, la prioridad de la educación superior consistió en no aplicar recortes como se hizo en otros sectores del PEF, si bien los recursos presupuestados resultaban del todo insuficientes para hacer frente a la expansión del sistema y a las necesidades de desarrollo de las universidades.

Veamos cómo se reflejaron estas declaraciones en la propuesta presentada por el Ejecutivo para educación:

1. El presupuesto destinado a la SEP se reducía en -4.8 por ciento, un punto porcentual menos que la disminución del gasto programable y muy por debajo de las disminuciones globales en todos los ramos administrativos del gobierno federal (-9.9 por ciento).¹⁷
2. Como porcentaje del gasto programable, los recursos de educación de los ramos 11, 25 y 33 pasaban de 19 a 20 por ciento.
3. El presupuesto destinado en las subfunciones de educación superior y de posgrado de la SEP prácticamente mantenía el valor real del presupuesto aprobado para 2015 (variación de 0.2 por ciento).
4. Los recursos federales destinados a las instituciones públicas de educación superior en todas sus funciones (educación, cultura, investigación y administración) y a todos los programas presupuestarios de educación superior, enfrentarían una ligera disminución de -0.2 por ciento.

De este modo, el proyecto de presupuesto representaba un reto para las universidades que no podría ser enfrentado con las estrategias de negociación presupuestal seguidas durante el ciclo de expan-

17 Algunas secretarías y dependencias enfrentaban fuertes disminuciones, entre las que sobresalían la SCT (-25 por ciento), Sagarpa (-20 por ciento), Presidencia (-19 por ciento), Semarnat (-18 por ciento), Turismo (-16 por ciento) y Economía (15 por ciento).

sión del gasto público. En el marco de una restricción de las finanzas públicas, las políticas del gobierno federal pondrían el énfasis no en la suficiencia presupuestal y en la certeza de su asignación —demandas reiteradas de las universidades— sino en la disciplina presupuestal, en la transparencia, en la rendición de cuentas y en la austeridad en el gasto. En este contexto se recuerda la frase de Jesús Reyes Heróles como secretario de Educación Pública en 1982, al iniciar la crisis de la década perdida: “hacer más y mejor con menos”. Las elevadas tasas de crecimiento de los recursos federales para educación superior observadas en gobiernos anteriores eran ya historia que difícilmente se volvería a repetir.

El análisis, discusión y aprobación del PEF para 2016 correspondió a la LXIII Legislatura del Congreso de la Unión, instalada pocos días antes de la presentación del paquete económico. La presidencia de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos (CEPYSE) recayó en el grupo parlamentario del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública (CPYCP) estuvo presidida por el Partido Revolucionario Institucional (PRI).¹⁸

La Cámara de Diputados se dio a la tarea, en primer término, de aprobar la Ley de Ingresos y, una vez determinados sus montos, ajustar el proyecto de PEF, cuya aprobación se dio el 12 de noviembre. En la Ley de Ingresos se hicieron modificaciones en los ingresos como resultado de los ajustes realizados al proyecto de reformas a diversas leyes, entre ellas las del impuesto sobre la renta y la del impuesto especial sobre producción y servicios. Con estos ajustes, el gasto neto se incrementaría en cerca de 17 000 mdp, lo cual permitió acordar ampliaciones y reasignaciones a diversos ramos. Al haberse determinado reducir el gasto no programable en un monto similar (deuda y Adefa) el gasto programable contaría con cerca de 35 000 mdp más que el proyecto, recursos que formarían la “bolsa distribuable” para las negociaciones.

18 La presidencia de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos la ocupó Hortensia Aragón, del grupo parlamentario del PRD; y la de Presupuesto y Cuenta Pública Alfredo del Mazo, del grupo parlamentario del PRI.

La CPYCP, como órgano encargado de elaborar el dictamen con proyecto de PEF, coordinó el trabajo de las comisiones ordinarias y de los demás actores intervinientes. Como ocurre cada año, se recibieron múltiples peticiones de recursos: 48 mil peticiones por un monto cercano a los 800 000 mdp, de los cuales 27 000 mdp correspondieron a educación pública y servicios educativos, peticiones que desbordaban con mucho los recursos de la bolsa adicional por ser distribuida entre los diferentes sectores. Entre los peticionarios estuvieron organismos autónomos, gobernadores, presidentes municipales, delegaciones de la ciudad de México, universidades, asociaciones civiles y organizaciones sociales de muy diverso tipo. Adicionalmente, se presentaron proposiciones con punto de acuerdo de senadores y diputados tanto federales como locales. Por su parte, las comisiones ordinarias solicitaron recursos por 176 000 mdp, sin considerar los proyectos de inversión. Con la sombra de la dinámica de negociación del Pacto por México, la determinación de las ampliaciones y reasignaciones presupuestales fue acordada entre la CPYCP, las cúpulas parlamentarias de los principales partidos (PRI, Acción Nacional [PAN] y PRD) y la SHCP. En el reparto, unos sectores ganaron y otros perdieron. Las secretarías que tuvieron mayores reasignaciones netas (ampliaciones menos reducciones) fueron Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa) (8 112 mdp) y Comunicaciones y Transportes (SCT) (7 735 mdp), mientras que a la SEP le correspondieron 3 627 mdp, en tanto otras secretarías sufrieron reducciones, como Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu), Economía (SE), del Trabajo y Previsión Social (STPS) y Secretaría del Trabajo (ST).

Las adecuaciones a la SEP consistieron en determinar reducciones por 1 500 mdp y a la vez ampliaciones por 5 127 mdp, con lo que el presupuesto aprobado para esta secretaría ascendió a 302 986 mdp. De las ampliaciones acordadas, 1 000 mdp correspondieron a educación superior: 250 mdp al IPN; 500 mdp al Programa Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPE y 250 mdp al Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para las UPE. Estas ampliaciones fueron resultado de negociaciones realizadas por

el IPN en el marco del conflicto institucional iniciado en 2014, y de la ANUIES, en lo referente a la atención a problemas de las pensiones.

Con estas adecuaciones, y pese a los cambios realizados, el presupuesto destinado a la SEP decreció en -3.7 por ciento, en tanto las instituciones públicas de educación superior, en su conjunto, se mantuvieron sin variación, luego de una década de incremento constante con tasas anuales de 5.4 por ciento y, en el caso del subsidio ordinario de las UPE, aun superiores (7.1 por ciento).

Sin embargo, no todas las instituciones y programas recibieron el mismo trato: mientras que en cuatro instituciones federales —considerando tanto los gastos de operación como los de inversión— la variación fue positiva (Universidad Autónoma Chapingo: 3.7 por ciento; Tecnm 3.0, Universidad Pedagógica Nacional: 2.0 y UNAM: 1.1 por ciento), otras no observaron cambio (caso de las UPE), en tanto algunas de ellas, como la Universidad Abierta y a Distancia de México (Unadm) se vieron afectadas de manera importante (-45 por ciento). Cabe señalar que incluso con las ampliaciones determinadas por la Cámara de Diputados para el IPN, su presupuesto no observó ninguna variación.

En cuanto a los fondos extraordinarios, el proyecto de presupuesto solamente actualizó el valor del presupuesto aprobado para 2015 y, como resultado de las ampliaciones determinadas por la Cámara de Diputados, dos de ellos se vieron favorecidos con mayores recursos: Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPE (22.6 por ciento) y Fortalecimiento de la Calidad Educativa (6.3 por ciento).

Frente a un proceso de expansión del sistema público de educación superior, el estancamiento presupuestal no podía llevar más que a un saldo negativo, si se considera el indicador *presupuesto por alumno*, así como los costos crecientes implícitos en el fortalecimiento académico. Con ello, aun antes de los recortes practicados se perfilaban fuertes presiones de gasto para la operación regular de las instituciones.

Los nuevos recortes a un presupuesto ya reducido no se hicieron esperar. La SHCP anunció un nuevo ajuste en febrero de 2016 que implicaba la reducción presupuestal en 12 entidades administrativas por un monto de 29 300 mdp, entre ellas la SEP por 3 660 mdp y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por 900 mdp. De acuerdo con el anuncio, las disminuciones a la SEP se aplicarían en seis programas presupuestarios: Programa Nacional de Becas (-550 mdp en educación media superior y -450 mdp en educación superior); Expansión de la Educación Media Superior y Superior (-1 000 mdp en educación media superior); Actividades de Apoyo Administrativo (-700 mdp de la Dirección General de Recursos Materiales y Servicios); Programa de la Reforma Educativa (-500 mdp en el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa); Programa para el Desarrollo Profesional Docente (-300 mdp en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente) y Proyectos de Infraestructura (-160 mdp en el Patronato de Obras e Instalaciones del Instituto Politécnico Nacional). La reducción de estos programas fue del -8.0 por ciento del presupuesto aprobado, si bien los destinados para la ampliación de oferta de educación media superior fueron recortados en la cuarta parte, medida contraria al mandato constitucional de su universalización para 2021 y de las propias metas de cobertura establecidas en el Programa Sectorial de Educación. En educación superior este primer ajuste solamente afectaría los recursos destinados a becas que otorga la Subsecretaría de Educación Superior, así como al presupuesto de infraestructura del IPN, institución que había sido la única en contar con ampliaciones en el proyecto de PEF.

En junio de 2016 se anunció el segundo ajuste, con una disminución de 31 715 mdp en las dependencias del gobierno federal, y correspondió a la SEP una reducción de 6 500 mdp. El total del ajuste en educación superior disminuyó los recursos en 2 335 mdp con la afectación de cinco programas presupuestarios: Programa Nacional de Becas (-550 mdp); Fortalecimiento de la Calidad Educativa (-36.4 mdp); Expansión de la Educación Media Superior y

Superior (-614 mdp); Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPE (-280 mdp) y Apoyos a Centros y Organizaciones de Educación (-155 mdp). El monto de los dos ajustes para la SEP ascendió a 10 160 mdp, lo que representó 3.4 por ciento del presupuesto aprobado.

Al ajuste del gasto en educación superior por el monto determinado por la SHCP se debe sumar el recorte que la SEP hizo al Programa Carrera Docente para las UPE, por un monto de 184 mdp, el cual otorga recursos complementarios para los estímulos al personal académico. Cabe señalar que este último recorte no formó parte de los ajustes dados a conocer por la SHCP, lo que vino a complicar más el presupuesto de las universidades.

Los ajustes de 2016, aunados al de 2015, impactaron negativamente en el desarrollo de diversos programas que operan con recursos extraordinarios para universidades públicas estatales, tecnológicas y politécnicas, institutos tecnológicos federales y descentralizados agrupados en el Tecnológico Nacional de México y escuelas normales. En conjunto, para finales de 2016, los ajustes habían alcanzado 8 400 mdp, la cuarta parte del presupuesto aprobado en los dos años para los programas afectados. Si bien ya en años anteriores se habían enfrentado disminuciones de recursos como resultado de la fusión de programas en el PEF, por primera vez en las últimas dos décadas los fondos extraordinarios eran objeto de recortes de tal magnitud.

PRESUPUESTO 2017

Los ajustes practicados en 2015 y 2016 continuaron en 2017. El paquete económico para este último año consideraba una disminución importante de los ingresos, lo que afectaría al gasto programable. A la volatilidad de la economía mundial se añadían tres factores que presionaban fuertemente las finanzas públicas: 1) la elevada deuda del gobierno federal representaba cerca de la mitad del PIB, y las erogaciones para los programas de apoyo a ahorradores y deudores de la banca se incrementaban en una quinta parte respecto de 2016; 2) los recursos para el pago de pensiones y jubilaciones equivalían a

3.5 por ciento del PIB y absorbían 21 por ciento del gasto programable, y 3) se incrementaban en 6.0 por ciento los recursos destinados a las participaciones federales a los estados y municipios (ramo 28). De acuerdo con las declaraciones de las autoridades hacendarias, el incremento del presupuesto destinado a estos tres componentes del gasto y la consecuente disminución del gasto programable para la prestación de servicios públicos fueron resultado de una política realista ante el entorno internacional desfavorable, de la actuación con responsabilidad para mantener la disciplina fiscal, del propósito de reducción del déficit presupuestal y la estabilización de la deuda, y de la decisión de no crear nuevos impuestos. Por su parte, la mitad de la dependencia del petróleo se supliría con el incremento de los ingresos tributarios como resultado de la reforma fiscal de 2013.¹⁹

De este modo, el proyecto de presupuesto consideraba una variación de -6.1 por ciento del conjunto del gasto programable, si bien la disminución era más severa en los ramos administrativos del gobierno federal (-16.9 por ciento). La SEP disminuía 10.6 por ciento, el Conacyt 23.0 por ciento, y las subfunciones de educación superior y posgrado 6.3 por ciento. Prácticamente todas las secretarías de Estado se veían afectadas, algunas de ellas de manera dramática.²⁰ En el proyecto presupuestal estos recortes contrastaban con incrementos propuestos por algunos de los ramos autónomos, lo que hacía ver que el ajuste de cinturón era disparate.²¹

Con la aprobación de la Ley de Ingresos se hicieron modificaciones que permitieron contar con una bolsa adicional de recursos por 51 380 mdp. Las adecuaciones al proyecto de PEF aprobadas en la Cámara de Diputados consideraron ampliaciones por 60 732 mdp en distintos programas y ramos presupuestarios, y reducciones

19 SHCP, *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017*, 2016.

20 Entre las más afectadas estaban: Sedatu (-40 por ciento); Semarnat y Economía (-38 por ciento); Turismo (-35 por ciento); Cultura (-31 por ciento); y Sagarpa y SCT (-29 por ciento).

21 Los recortes de las dependencias de gobierno contrastaban con el incremento propuesto para el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial (14.8 por ciento), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (8.2 por ciento); el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (5.4 por ciento) y el Poder Legislativo (3.6 por ciento).

por 8 000 mdp.²² El gasto programable contaría con cerca de 3 5 000 mdp más que los considerados en el proyecto, recursos que formarían la “bolsa distribuible” para las negociaciones en la Cámara de Diputados.

De manera semejante a las negociaciones presupuestales de 2016, la CPYCP recibió peticiones por más de 700 000 mdp, monto que excedía las posibilidades de modificación del presupuesto. Como resultado de un proceso de negociación muy similar al del primer año de la LXIII Legislatura —con grupos parlamentarios muy de la mano con la SHCP—, se acordaron las adecuaciones al proyecto de PEF; en el reparto unos sectores perdieron más que otros, pues ahora ya no se trataba de incrementar el presupuesto, sino de protegerse ante los recortes. Diecisiete ramos presupuestales obtuvieron reasignaciones netas positivas, en su mayoría de poca monta. Solamente se asignaron recursos adicionales significativos al ramo 23 (provisiones salariales y económicas) por un monto de 38 000 mdp; le siguieron en importancia la Sagarpa (8 439 mdp) y la SCT (6 904 mdp), en tanto otras secretarías de Estado se vieron favorecidas con menores recursos, entre ellas la SEP, con ampliaciones por 1 951 mdp, con las cuales su presupuesto aprobado disminuiría en 10 por ciento respecto del presupuesto aprobado en 2016, es decir, solamente seis décimas menos respecto a lo contemplado en el proyecto. En esta ocasión, la SEP obtuvo reasignaciones poco significativas en su conjunto.

De estas ampliaciones, 910 mdp fueron para educación básica (fortalecimiento de la educación temprana y el desarrollo infantil, escuelas de tiempo completo, Prospera, y becas); 100 mdp para educación media superior (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [Conalep]) y 941 mdp para educación superior en los siguientes programas: Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPE (600 mdp); Subsidios para Organismos Descentralizados Estatales destinados a las universidades tecnológicas y politécnicas (200 mdp); Fortalecimiento de la Calidad Educativa

22 Las reducciones afectaron principalmente a cuatro ramos autónomos: Poder Judicial, Poder Legislativo, Instituto Nacional Electoral e Inegi, compensando los incrementos considerados en el proyecto, sobre todo en el Consejo de la Judicatura.

para escuelas normales (100 mdp) y Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (41 mdp). Cabe señalar que el monto de ampliaciones obtenido fue muy similar al de 2016, pero muy inferior al obtenido durante las legislaturas correspondientes a los dos gobiernos de Fox y Calderón.

Ante los recortes presupuestales iniciados en 2015, la ANUIES enfocó sus acciones de negociación en el rescate del programa Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPE, a fin de evitar su desaparición. Entre las solicitudes de ampliación presentadas a la Cámara de Diputados, había la de 750 mdp para este programa, incrementar en 2.4 por ciento el subsidio ordinario de las UPE —que no observaba ninguna variación real—, así como subsidios destinados al programa Carrera Docente en esta misma proporción. Además, se solicitó ubicar de manera transparente los recursos para el incremento salarial de 2017, a fin de evitar el retardo en su ministración a las universidades, como había ocurrido en 2016. Las otras ampliaciones se debieron a las negociaciones entabladas con otros actores.

El resultado obtenido implicó un mayor retroceso presupuestal para las instituciones de educación superior en su conjunto: por un lado, el subsidio ordinario de la mayoría de ellas se mantenía estancado o con disminuciones frente al proceso de ampliación de la matrícula atendida; por el otro, el drástico recorte de los fondos de financiamiento extraordinario repercutía directamente en los procesos de crecimiento y consolidación académica.

Los impactos se estimaban de manera diferencial entre las instituciones o subsistemas, como consecuencia de los problemas financieros que cada uno presentaba. Para el caso de las IES federales, en conjunto disminuían su presupuesto en 2.5 por ciento. Sin embargo, mientras a unas les recortaron en distintas magnitudes (Tecnm : -7.8 por ciento; Unadm: -6.7 por ciento; UPN: -6.8 por ciento y UAAAN: -5.5 por ciento; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados [Cinvestav]: -3.8 por ciento y El Colegio de México: -3.7 por ciento), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Chapingo observaban un incremento de 1.3 por ciento, y la UNAM de 0.2 por ciento. En el capítulo de inversión, sólo se

aprobaron recursos para tres instituciones federales: a la UNAM con 1 472 mdp, y al Cinvestav y a la UAM con recursos simbólicos.

Por su parte, los subsidios ordinarios asignados a los organismos descentralizados de los estados crecerían solamente para el caso de las universidades tecnológicas y politécnicas, como resultado de las ampliaciones determinadas por la Cámara de Diputados, con una variación de 5.1 por ciento, lo cual resarciría de manera parcial los rezagos históricos del subsistema. Las universidades públicas estatales y los institutos tecnológicos estatales no tendrían variación alguna, con lo que se enfrentarían al reto de atender a más estudiantes con los mismos recursos del año previo.

RIESGOS DE LAS DISMINUCIONES PRESUPUESTALES

Con las medidas de ajuste practicadas de 2015 a 2017, la reducción de los recursos, respecto al presupuesto aprobado para 2015, ascendió a 21 434 mdp (cuadro 2), con lo cual las IES públicas entraron a una nueva etapa que daba fin a la tendencia de expansión del gasto público vivida desde el sexenio de Salinas de Gortari. Cabe señalar que las disminuciones de 2016 fueron superiores a las anunciadas por la SHCP.

La incertidumbre ante la situación económica internacional iniciada en la crisis de 2008-2009, la enorme volatilidad de los capitales globales, la baja de los precios del petróleo, la fuerte depreciación del peso frente al dólar, la salida de la Gran Bretaña de la Unión Europea, el triunfo de Donald Trump como candidato a la presidencia de Estados Unidos, fueron los principales factores que hicieron tambalear la economía y las finanzas públicas del país. A ello se aunó la situación de inestabilidad económica y social desatada en enero de 2017 a raíz del incremento del precio de las gasolinas, lo que planteó un nuevo escenario para el desarrollo del país a dos años de las elecciones presidenciales de 2018.

Las repercusiones de la situación económica adversa en las universidades son previsibles: si en la etapa de expansión del gasto público los recursos asignados resultaron insuficientes para atender las

nuevas necesidades derivadas de la expansión y diversificación institucional, en el entorno de desaceleración que comenzó a vivirse a mediados del gobierno de Peña Nieto se agrandó aún más la brecha entre los requerimientos de financiamiento y los montos disponibles en el presupuesto público.

CUADRO 2

Ajustes al Presupuesto Federal de Educación Superior, 2015-2017 (millones de pesos)

		2015		2016		2017
		Aprobado	Ejercido	Aprobado	Ejercido	Aprobado
U067*	Fondo para elevar la calidad de la educación superior	1013.8	712.6	NA	NA	NA
S247	Programa para el desarrollo profesional docente	801.8	781.9	825.1	721.9	625
U040	Programa de carrera docente (UPC)	398.2	398.1	412.1	183.5	372.9
U079	Programa de expansión en la oferta educativa en educación media superior y superior	2524.3	2477.7	2612.5	1447.3	123
U081	Apoyos para la atención a problemas estructurales de las UPDES	2146.5	2018.4	2713.1	2071.2	600
E021	Investigación científica y desarrollo tecnológico	270	270	253.8	70	0
U080	Apoyos a centros y organizaciones de educación	702.8	525.6	713	679.5	437
S243	Programa nacional de becas	6672.3	3830.9	6140.1	4039.5	5135.3
S244	Programa para la inclusión y la equidad educativa	100	27.3	80.4	80.4	50.1
	Suma (precios corrientes)	14629.6	11042.6	13750.1	9293.2	7343.2
	Deflactor	0.9089	0.9089	0.9506	0.9506	1
	Suma (precios 2017)	16096.2	12149.6	14465.1	9776.5	7343.2
	Disminución anual respecto presupuesto aprobado 2015 (precios 2017)		-3946.7		-63019.7	-8753
	Disminución 2015-2017 (precios 2017)			-19019.3		

Fuentes: SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015*; *idem*, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016*, *idem*, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017*; *idem*, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2015*; *idem*, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2016*.

Nota: *El programa presupuestario U067 se fusionó en 2016 con el programa S267 Fortalecimiento de la calidad educativa.

Si bien con diversos grados y matices, las instituciones públicas de educación superior de los diversos subsistemas arrastran problemas financieros no resueltos: algunas de las federales, como la UAM y el IPN, enfrentan rezagos para su adecuada operación y para la mo-

dernización y ampliación de su infraestructura física; los institutos tecnológicos federales y estatales, agrupados en el Tecnm, presentan una fuerte obsolescencia en su equipamiento; las universidades tecnológicas y politécnicas son las que tienen menor subsidio por alumno; las universidades interculturales requieren ser fortalecidas para consolidarse como instituciones de educación superior de calidad y las universidades públicas estatales arrastran un déficit financiero que en algunos casos hace insostenible su desarrollo, aunado al poco compromiso de los gobiernos estatales para su sostenimiento, como se mostró de manera dramática en 2016 en el estado de Veracruz con el gobierno de Javier Duarte, quien hasta enero de 2017 se encontraba aún prófugo de la justicia.

En el nuevo escenario de las finanzas públicas, algunos de los riesgos que pueden enfrentar las universidades son los siguientes:

1. Dificultad para dar cumplimiento a las obligaciones contractuales y salariales, con la consecuente movilización de los sindicatos universitarios.²³
2. Insuficiencia de recursos para continuar con las reformas estructurales de las finanzas institucionales, principalmente las relacionadas con los sistemas de pensiones y jubilaciones.
3. Crecimiento de los pasivos financieros y endeudamiento de las universidades (créditos bancarios y créditos fiscales con la SHCP).
4. Riesgos para la gobernanza y la estabilidad institucional.²⁴
5. Disminución del ritmo de crecimiento de la matrícula de educación superior e incumplimiento de la meta de cobertura de 40 por ciento establecida en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, con la consecuente exclusión social de los jóvenes demandantes de educación superior.

23 A finales de 2016 varias universidades públicas estatales enfrentaron problemas para cumplir con las obligaciones contraídas en los contratos colectivos de trabajo, como es el caso del pago de la prima vacacional y de otras prestaciones.

24 En el último trimestre de 2016 la Universidad Autónoma del Estado de Morelos realizó movilizaciones y plantones, encabezados por su rector, para exigir los recursos que le adeudaba el gobierno del estado. Anteriormente la Universidad Veracruzana había demandado al entonces gobernador Javier Duarte por el incumplimiento en la ministración de recursos federales y estatales.

6. Freno a los procesos institucionales de consolidación académica: cuerpos académicos, proyectos de investigación, actividades culturales y proyectos de vinculación social.
7. Ampliación de las brechas interinstitucionales y territoriales de cobertura y de calidad.
8. Estancamiento de la inversión en obra física y equipamiento, con el consecuente deterioro de la infraestructura.
9. Encarecimiento del equipo científico y académico de importación ante la fuerte depreciación del peso frente al dólar.
10. Resquebrajamiento del tejido académico y desconfianza de la comunidad académica y estudiantil hacia las autoridades institucionales y gubernamentales.

Todo lo anterior plantea el desafío de establecer un nuevo esquema de financiamiento a las universidades públicas, con la corresponsabilidad del gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones. A finales de 2016, ante la agudización del escenario financiero que se veía venir, la SEP y la ANUIES establecieron una mesa de trabajo para impulsar un nuevo acuerdo en una materia conflictiva, pero que había sido resuelta por los cauces institucionales. El desafío se haría más complejo ante la amenaza de una espiral inflacionaria que no se había vivido desde el año 2000. Ante ello, las revisiones salariales de febrero de 2017, por realizarse en un importante número de universidades públicas, constituirían el primer tema de la nueva agenda para el financiamiento de la educación superior en un escenario económico, político y social inédito en el país y cargado de incertidumbres.

REFERENCIAS

CEFP, Cámara de Diputados, “El Presupuesto Base Cero (compilación de notas seleccionadas)”, CEF/023/2005, julio de 2015, <<http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0232005.pdf>>, consultado el 20 de enero, 2019.

- Coneval, “Consideraciones para el proceso presupuestario 2016”, 2015, <http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Consideraciones_presupuestales_2016.pdf>, consultado el 20 de enero, 2019.
- CPYCP, “Dictamen de la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública con proyecto de Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017”, *Gaceta Parlamentaria Cámara de Diputados*, 11 de noviembre, 2016, <<http://gaceta.diputados.gob.mx/>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- CPYCP, “Dictamen de la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública con proyecto de Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016”, *Gaceta Parlamentaria Cámara de Diputados*, 12 de noviembre, 2015, <<http://gaceta.diputados.gob.mx/>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Inegi, Banco de Información Económica, <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Presidencia de la República, *Cuarto informe de gobierno*, septiembre de 2016. <<http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Rodríguez, Roberto, “Presupuesto base cero ¿solución o problema?”, *Campus Milenio*, núm. 60, 20 de marzo, 2015 (suplemento del diario *Milenio*), <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2093>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, “Ajuste preventivo al gasto de la Administración Pública Federal para refrendar su compromiso con la estabilidad macroeconómica”, comunicado de prensa 020-2016, 2016, <<https://www.gob.mx/shcp/prensa/comunicado-de-prensa-020-2016>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, “Conferencia sobre el Brexit y su impacto en la economía mexicana que ofrecieron la SHCP, SE y el Banco de México en Palacio Nacional”, 24 de junio, 2016, <<https://www.gob.mx/shcp/articulos/conferencia-de-prensa-sobre-el-brexite-y-su-impacto-en-la-economia-mexicana-que-ofrecieron-la-shcp-se-y-el-banco-de-mexico-en-palacio-nacional?idiom=es>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2016*, <<http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/CP/TomoI-2016>>, consultado el 20 de enero, 2019.

- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2015*, <<http://cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/2015/Home/Infografia/comunicado.pdf>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014*, <<https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/2014>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2013/html/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2012*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2012/introduccion.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2011*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2011/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2010*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2010/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2009*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2009/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2008/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2007*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2007/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2006*, <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/contabilidad/documentos/informe_cuenta/2006/index.html>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Exposición de motivos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016*, 2015, <http://ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF/2016/exposicion/EM_Capitulo_1.pdf>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, “La SHCP anuncia medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, comunicado de prensa 007/2015, 30 de enero de 2015,

<<http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP>>, consultado el 20 de enero, 2019.

- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017*, 2016, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016*, 2015, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015*, 2014, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014*, 2013, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2013*, 2012, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2012*, 2011, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2011*, 2010, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2010*, 2009, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2009*, 2008, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2008*, 2007, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2007*, 2006, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.

- SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2006, 2005*, <http://finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Programa Nacional de Financiamiento del Desarrollo 2013-2018*, 2013, <http://www.hacienda.gob.mx/RDC/prog_plan_nacional/pronafide_2013_2018.pdf>, consultado el 20 de enero, 2019.
- SHCP, *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2017, 2016*, <<http://cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/2015>>, consultado el 20 de enero, 2019.

SELECCIÓN DE TRADICIONES: SIETE MOMENTOS EN LA HISTORIA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM¹

José Agustín Cano Menoni

Universidad de la República de Uruguay

INTRODUCCIÓN

...una de las grandes aportaciones de las humanidades a lo largo de las últimas décadas fue desmontar, con todo cuidado, texto tras texto, autor tras autor, la idea de que los fundamentos mismos del orden social moderno habrían podido establecerse sin la compañía de un cuestionamiento permanente, del espectro de su propia negación.

—*Uri Eisenzweig*²

Por lo general, en la UNAM se suele asociar la extensión universitaria con la difusión cultural. ¿Por qué sucede esta equiparación? ¿Cómo fue que, entre diversas tradiciones extensionistas disponibles, algunas predominaron sobre otras? ¿Cuáles quedaron por el camino? Procurando responder estas preguntas, en el presente capítulo se realiza una aproximación histórica al tema del extensionismo de la UNAM desde 1910 al siglo XXI.

Una dificultad inicial que se presenta al abordar el tema de la extensión universitaria es la enorme polisemia del término, tan grande como la heterogeneidad de actividades y abordajes que componen

1 El presente capítulo se basa en la tesis doctoral “La extensión universitaria en la Universidad Latinoamericana: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)”, realizada por el autor en el marco del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM (periodo 2013-2017).

2 *Ficciones del anarquismo*, 2004, p. 11.

este campo del quehacer universitario, genéricamente nombrado como “extensión”. Polisemia y heterogeneidad que, si sorteamos la tentación de intentar acotarlas recurriendo a definiciones más o menos taxativas, ofrecen interesantes oportunidades analíticas para adentrarnos en el conocimiento de los modos de producción de las relaciones universidad-sociedad.

En buena medida, la historia de la extensión universitaria es parte de una historia del siglo xx. Pero no el “siglo corto” de Hobsbawm, sino más bien un “siglo xx largo” que comienza con la segunda revolución industrial en el siglo xix y cierra con la consolidación de la globalización capitalista de tipo neoliberal en las últimas décadas del siglo xx. Es una historia que se podría narrar como historia de la universidad latinoamericana contemporánea, atendiendo a los modos de arribo de las tradiciones extensionistas europeas y norteamericanas y su asimilación-resignificación por parte de los procesos sociales y culturales que se articularon en el movimiento de Reforma Universitaria “de Córdoba”. O bien como parte de una historia de las ideas pedagógicas del continente, ubicando a la extensión en una genealogía de la educación popular que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire (siguiendo el recorrido de Puiggrós).³ O se podría narrar también dentro de una historia política, atendiendo a los ciclos de lucha, los sujetos populares y los proyectos históricos en torno a los cuales se politizó el extensionismo latinoamericano. O también, ciertamente, como parte de una genealogía de los dispositivos de control social y biopoder dentro de los cuales se puede analizar muchas iniciativas extensionistas de tipo asistencialista. Es que, como señala Casanova,⁴ una de las características constitutivas de la universidad es su carácter contingente: su existencia se produce en relación con su tiempo y espacio. Tanto más cuando se trata de analizar la extensión universitaria, en cuya producción se articulan, además de las universidades y el movimiento de sus disciplinas y campos de conocimiento, las múltiples fuerzas que conforman en determinado

3 A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, 2005.

4 H. Casanova, *El gobierno de la universidad en España*, 2012.

contexto histórico una demanda social por/hacia determinados objetos universitarios.

Como sea, es indudable que, a partir de la asimilación de las ideas extensionistas provenientes de Europa (desde la *university extension* originaria de Cambridge y Oxford, hasta la extensión *modelo Oviedo* difundida en América por Rafael Altamira, a las universidades populares francesas, belgas y españolas, entre otras), la extensión universitaria se constituyó en un elemento nodal del ethos de la universidad latinoamericana.⁵ A continuación se procurará describir cómo se dio este proceso en el caso de la UNAM, dando cuenta de los *tipos de extensionismo* que aquí arraigaron y fueron asimilados-resignificados con más fuerza.

NOTA METODOLÓGICA

La historia es objeto de una construcción cuyo marco no es el tiempo homogéneo y vacío, sino un ámbito lleno de “tiempo actual”.

—Walter Benjamin, *tesis XIV*⁶

La perspectiva de historización que aquí se plantea está orientada a enriquecer los sustentos sobre los cuales interpretar y comprender los sucesos del presente, sus sedimentos, resignificaciones, deshechos, clausuras, novedades y repeticiones (sean éstas a modo de *tragedia* o de *farsa*).⁷ Más que una historiografía del pasado interesa una historización del presente. Se intentará una mirada que, con base en un recorrido cronológico por la historia de la UNAM en el siglo XX, permita dar cuenta de los principales elementos constitutivos de la extensión como “campo problemático”,⁸ a partir de aproximaciones

5 C. Tünnermann, “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 2000, pp. 93-126.

6 *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, 2008, p. 12.

7 Parfraseando la célebre imagen propuesta por Marx en “El 18 Brumario de Luis Bonaparte”, para dar cuenta de cierta dinámica de la repetición histórica.

8 A. Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, 1990.

a la pregunta: ¿cómo se fue conformando históricamente el significativo *extensión universitaria* en la UNAM?

En lo que hace al método, se procuró seguir las cuatro “reglas” aconsejadas por Traverso⁹ para el trabajo de historización: a) “contextualización” de los hechos que se analizan; b) “perspectiva diacrónica que capte sus transformaciones en la duración” (desde una postura no lineal ni evolucionista); c) “comparación”, y d) “conceptualización”, procurando proponer agrupamientos, modelizaciones y “tipos ideales”.¹⁰

De este modo, como resultado del trabajo realizado, se propone distinguir siete grandes *momentos* en el proceso histórico de la extensión universitaria en la UNAM, en torno a los cuales se organiza el presente capítulo. Los momentos son definidos como mojones del proceso histórico del extensionismo de la UNAM, es decir, coyunturas en las que, por diferentes motivos, se experimentaron variaciones relevantes en los modos de concebir, significar y realizar la extensión universitaria.

Los periodos en que se ubica cada *momento* son tentativos y, en general, coinciden con las principales etapas que el estado del arte ha distinguido en la historia de la UNAM.¹¹ No obstante, los *momentos* no son etapas definidas por evolución cronológica y relación teleológica. Al modo de los proyectos educativos identificados por Pablo Latapí¹² en el siglo xx mexicano, si bien surgen en coyunturas específicas, se traslapan e interconectan. Así, las tradiciones extensionistas que en cada momento van surgiendo, a la vez que se nutren y articulan con las tradiciones previas, perduran como influencias o sedimentos en las ulteriores.

9 E. Traverso, *La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo xx*, 2012.

10 *Ibid.*, pp. 25-26.

11 R. Rodríguez, “La forja del ideario universitario: 1910 a 1945”, en *idem* (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, 2013; R. Marsiske (coord.), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial hasta el presente*, 2001; J. Silva-Herzog, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, 1974; O. Fuentes, “Las épocas de la universidad mexicana”, *Cuadernos Políticos*, 1983; R. Domínguez, *Historia general de la Universidad Nacional en el siglo xx*, 2013.

12 P. Latapí, *Un siglo de educación en México*, 1998.

I) Extensionismo fundacional (1907-1920)

Pero hubo un grupo contra el cual se tuvo que enfrentar el positivismo de México, un grupo formado en su propio seno, dentro de sus formas educativas. Se trata de un grupo de jóvenes que se sintieron estrechos dentro de la filosofía que se les había inculcado [...] Se trata de una generación de autodidactas, de hombres que tuvieron que buscar fuera de la circunstancia cultural en que se encontraban una nueva forma de sentir la vida. Este grupo fue el de la generación llamada del Ateneo de la Juventud.

—Leopoldo Zea¹³

El proceso de surgimiento de la extensión universitaria en la UNAM tuvo su preludio en una coyuntura pautada por el ocaso del régimen porfirista y el inicio de la Revolución Mexicana, a comienzos del siglo xx. En este preludio, tiene fundamental importancia la generación del Ateneo, que es la que, tiempo después, habría de fundar el extensionismo universitario en la Universidad Nacional de México.

En efecto, en cierta medida, se podría afirmar que la UNAM tuvo extensión universitaria aun antes de su fundación como Universidad Nacional en 1910. Con tal afirmación se busca llamar la atención sobre un fenómeno relevante: la existencia, antes de la fundación de la universidad, de una trama intelectual mexicana con una fuerte *sensibilidad extensionista*, esto es, una preocupación por la difusión y democratización de las ciencias y las artes. A esta trama pertenecieron las generaciones intelectuales que participaron en el proyecto fundacional de la universidad primero, y en su efectiva puesta en marcha después. Pero antes de ello —y durante— idearon y ensayaron diferentes iniciativas de tipo *extensionista*, que a su modo prefiguran el extensionismo ulterior propiamente dicho, y algunas de las características que éste asumió.

13 *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, 2011, p. 29.

El periodo de referencia de este momento se podría ubicar entre 1907, con la aparición de la Sociedad de Conferencias, y 1920, cuando asume José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional. Puede ser considerado *fundacional* por la presencia de la extensión en la Ley que crea la Universidad Nacional (ocho años antes de Córdoba), y por la importancia de las experiencias de difusión de la cultura realizadas fundamentalmente por el Ateneo y la Universidad Popular Mexicana (UPM).

Los ateneístas conocieron tempranamente la extensión universitaria, la cual por entonces constituía una novedad del tipo que hoy llamaríamos “innovación pedagógica” en varias universidades europeas. Muy importante fue el caso, en este sentido, de la Universidad de Oviedo, donde desde 1898, bajo la denominación de extensión se habían realizado programas de educación popular, sobre todo dirigidos a obreros, “basados en la filosofía de que ‘el poderoso debe buscar justicia para el pobre y que el educado debe compartir su cultura con el ignorante’”.¹⁴ El extensionismo de la Universidad de Oviedo ya era conocido por entonces en los medios intelectuales americanos. Pero, en cualquier caso, se hizo conocido en México en boca de su más notable difusor, Rafael Altamira, quien como parte de su gira americana visitó México en 1909. Ledezma, analizando esta primera visita de Altamira a través de la prensa de la época, recuerda que llegaba, entre otras credenciales, con la de “ser considerado precursor de la Extensión Universitaria en España, que, recordemos, estaba encaminada a que las clases más desfavorecidas recibieran un tipo de enseñanza cultural”.¹⁵

Estas ideas fraguaron aquí en la dinámica de las disputas intelectuales y políticas que protagonizaron los ateneístas en oposición al positivismo (y sus funcionarios) y a la dictadura porfirista, y en los sucesos múltiples que constituyeron la Revolución Mexicana. Las características principales de este extensionismo funda-

14 Memorias de la Universidad de Oviedo citadas por M. Torres, *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (ciudad de México, 1912-1920)*, 2009, p. 88.

15 J. Ledezma, “La primera visita de Rafael Altamira a México: reacciones políticas y académicas”, en E. M.º Valero y E. Rubio (coords.) *La huella de Rafael Altamira*, 2011, p. 115.

cional se podrían resumir en una frase de Antonio Caso: “todos los problemas de México se reducen a uno: educar”.¹⁶ En efecto, este extensionismo *fundacional* se caracterizaba por: una *fe* en la potencia emancipadora y civilizadora de la educación desde un perfil culturalista;¹⁷ la búsqueda de lo autóctono y una vocación por asumir la problemática nacional (“mexicanizar la ciencia”, en la expresión de Justo Sierra); una fuerte conciencia sobre la problemática educativa en México y la importancia de la educación popular; la influencia del higienismo como paradigma de la salud pública de la época; una orientación obrerista con diferentes significaciones políticas; una dinámica de articulación-condensación entre experiencias extensionistas autónomas e intentos de su institucionalización en el Estado propia de una coyuntura revolucionaria y de una fase fundacional; un componente voluntarista muy fuerte, tanto doctrinario (cristiano o krausista) como práctico; y finalmente una presencia minoritaria, pero observable, de rasgos de la vertiente utilitaria del extensionismo norteamericano.¹⁸

16 Entrevista en *El Demócrata*, 31 de mayo, 1917, citado por M. Torres, *Cultura y revolución...*, p. 129.

17 En palabras de Pedro Henríquez Ureña, “la Revolución ha ejercido extraordinario influjo sobre la vida intelectual, como sobre todos los órdenes de actividad, en aquel país. Raras veces se ha ensayado determinar las múltiples vías que ha invadido aquella influencia; pero todos conviven, cuando menos en la nueva fe que es el carácter fundamental del movimiento: la fe en la educación popular”. P. Henríquez-Ureña, “La Revolución y la cultura en México”, en *idem*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, p. 145.

18 Tanto Justo Sierra, en su discurso al instalar la Universidad Nacional en 1910, como José Vasconcelos, en su texto “De Robinson a Odiseo...”, dan cuenta de su conocimiento y admiración por el modelo extensionista de la Universidad de California. Sierra, en J. R. Gallegos (ed.), *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-2011)*, 2014; Vasconcelos, “De Robinson a Odiseo. La Universidad”, en *idem*, *Antología de textos sobre educación*, 2009.

2) Extensionismo originario (1920-1929)

Puede no atinar la Universidad ni en su doctrina social ni en el punto de vista filosófico; todo se lo hará perdonar, sin embargo, si a la rutina de la enseñanza profesional añade buenos servicios de extensión del saber medio y una sincera colaboración en el estudio de los problemas que afectan a la vida de la colectividad en que se opera.

—José Vasconcelos¹⁹

Es el momento *originario* porque aquí comienzan las actividades de extensión realizadas propiamente por la Universidad Nacional.²⁰ Este periodo se abre con el rectorado de José Vasconcelos en 1920 y va hasta la Ley Orgánica de 1929. Junto a Vasconcelos, destaca en este periodo el rectorado de Pruneda, una de las figuras señeras del extensionismo mexicano.

No exageraría quien sostuviera que la extensión universitaria fue, para Vasconcelos, una de las políticas más importantes de su rectorado. Muestra de ello son sus textos, discursos e iniciativas que impulsó en su breve estancia en el cargo. En particular dos de ellas: el impulso de la Campaña de Alfabetización y la creación del Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria. Si bien la estancia de Vasconcelos como rector fue muy breve, para comprender el contenido, orientación y alcances de las políticas de extensión de la Universidad Nacional se debe tomar el conjunto del periodo en que ofició también como secretario de Educación, en el cual mantuvo

19 "De Robinson a Odiseo...", p. 177.

20 Si bien la extensión formó parte de la Ley universitaria de 1910, todo indica que la actividad extensionista se realizó efectivamente fuera de la universidad (sobre todo por medio de la UPM). Pérez refiere a una iniciativa del rector interino Schultz, en 1914, de "crear labores de cultura extensiva de manera amena y sugestiva", así como a la continuación de "cursos libres", en dicho periodo, en la Escuela de Altos Estudios y en la Escuela Nacional Preparatoria. G. Pérez, *La extensión universitaria. Tomo I: notas para su historia*, 1979, p. 56. Sin embargo, todo parece indicar que el extensionismo en la Universidad Nacional no comenzó efectivamente sino hasta el rectorado de José Vasconcelos. Un comentario de Henríquez Ureña favorece esta idea: "fundada ya la Universidad Nacional, en su Consejo se presentaron y discutieron proyectos extensivos, llevándolos hasta sus últimos pormenores [...] menos la ejecución". P. Henríquez-Ureña, "La Universidad", en *idem, Universidad y educación: textos de humanidades*, 1987.

comprobada influencia en la vida universitaria. Es que la política extensionista de la Universidad Nacional formará parte indisoluble del enorme impulso que Vasconcelos dio a la educación popular y a las instituciones culturales mexicanas durante la “etapa mítica” de construcción institucional y pedagógica de un proyecto educativo capaz de responder a las necesidades de un país que salía de la guerra, que tenía cerca de 80 por ciento de su población analfabeta, dispersa en un enorme territorio y fragmentada en realidades sumamente disímiles.²¹ A su vez, Ejea y Garduño destacan que la impronta vasconcelista hizo que la política de extensión de la cultura tuviera también como finalidad “descubrir, conocer, valorar y preservar las manifestaciones autóctonas e interrelacionarlas con la cultura universal y universitaria”.²²

Con el correr de la década, la cuestión de la autonomía comenzó a ser el centro de los debates y conflictos entre la universidad y el gobierno, que con la asunción de Calles como presidente, asumió el esquema que Fuentes caracteriza como “jacobino y populista”.²³ Así las cosas, el campo problemático de la extensión universitaria, a lo largo de la década de 1920, se fue construyendo en el marco de estos debates y tensiones.

En este contexto se dio el periodo rectoral de Alfonso Pruneda. Basándose en el fecundo proceso iniciado por Vasconcelos, en su propia experiencia al frente de la UPM, y en el clima de movilización estudiantil y social existente, Pruneda dio a la extensión un importante impulso, tanto en su institucionalización dentro de la Universidad Nacional, como en lo que refiere a las actividades y experiencias que se desarrollaron en su periodo como rector. Ciertamente, también, su programa extensionista se articulaba bien —y respondía— a las aspiraciones del ejecutivo de Calles y las orientaciones de Sáenz

21 C. Fell, *José Vasconcelos: los años del águila*, 1989.

22 T. Ejea y B. Garduño, “La extensión de la cultura universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia”, en H. E. Méndez y F. Cuamea (coords.) *Universidad, ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo*, 2014, p. 8.

23 O. Fuentes, “Las épocas...”.

al frente de la SEP.²⁴ En efecto, durante el rectorado de Pruneda surge un conjunto de iniciativas de tal diversidad y alcances que dan cuenta de una universidad que se concebía a sí misma prácticamente como institución extensionista. En ella, además del peso preponderante de Pruneda, se constata una intensa participación estudiantil, no sólo en el papel de ejecución de las políticas de la rectoría, sino también como usina generadora de propuestas e iniciativas.²⁵

La década de los veinte culminaría con la misma dinámica febril con que había comenzado. Las guerras cristeras serían expresión de las divisiones internas en la sociedad mexicana, de la radicalidad que alcanzaba el conflicto secular en la institucionalización de la Revolución, y generarían miles de muertes y heridas duraderas. En la universidad, como hemos visto, Pruneda continuó y dio nuevo impulso a las tareas extensionistas. Muestra de ello es que, ya en 1925, el Departamento de Extensión Universitaria “estaba integrado por siete secciones: Sección de Conferencias; Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina; Sección de Centros de Extensión Universitaria; Sección de Festivales Populares; Sección de Radio-conciertos; Sección Infantil, y Sección de Servicio Social”.²⁶

En síntesis, aun con sus controversias ideológicas y pedagógicas, hay rasgos comunes que hacen de la década de los veinte un momento singular en el extensionismo de la UNAM. Dichos rasgos son: la continuación de las características principales del extensionismo ateneísta en lo que hace al perfil de muchas de las actividades realizadas, junto a la emergencia de una revisión crítica de la metodología de las conferencias;²⁷ un enorme salto cualitativo en los fines, intensidad y desarrollo de las actividades, ocasionado por las dimensiones y alcances de la política alfabetizadora y educativa iniciada con Vasconcelos; una concepción de la extensión como

24 R. Marsiske, “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en *idem* (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. 3, 2006, pp. 141-176.

25 *Loc. cit.*

26 J. Mazón *et al.*, “El servicio social médico”, en página web de la Coordinación del Servicio Social de la Facultad de Medicina de la UNAM, 2016, p. 2.

27 C. Fell, *José Vasconcelos...*

uno de los instrumentos para la tarea alfabetizadora del Estado; y una intensa participación estudiantil y social, unificada por un relato con fuertes contenidos del orden de una mística y un sentido de pertenencia a una epopeya colectiva de orden superior. En un primer momento, tanto la construcción y difusión de dicho relato, como la participación estudiantil eran realizados desde el gobierno, mientras que, al correr de la década, el movimiento estudiantil aportaría, ya en el rectorado de Pruneda, una visión y una serie de propuestas que concurrieron a renovar y enriquecer el repertorio de acción del extensionismo originario. Al calor de estos procesos, se dio también una creciente politización del extensionismo en torno al proyecto educativo socialista en ciernes.

3) Momento de transiciones múltiples (1929-1945)

...que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad.

—*Discurso de asunción como rector de Ignacio García Téllez, 1929*²⁸

La Universidad es, y debe ser, exclusivamente, una institución técnica, una institución que procure servir a México preparando adecuadamente a aquellos hombres que México necesita con más urgencia: al profesionista y al investigador científico.

—*Discurso de asunción como rector de Alfonso Caso, 1944*²⁹

Ubicamos este momento en el periodo que comienza con la primera ley (semi) autonómica de 1929 y culmina con la Ley Orgánica de

28 En J. R. Gallegos (ed.), *Discursos de toma...*, pp. 116-117.

29 *Ibid.*, p. 174.

1945. Si se tuviera que sintetizar en una las *transiciones múltiples* de este periodo, se podría acudir a la comparación del discurso del rector que lo abre, García Téllez, con el que lo cierra, Alfonso Caso. En efecto, como evidencian los epígrafes de este capítulo, a comienzos de la década de los treinta García Téllez expresaba una marcada vocación social de la universidad (en sentido general, podríamos decir, *extensionista*), mientras que a mediados de la década siguiente Caso postulaba una visión de neutralidad técnica y mayor ensimismamiento académico.

En rigor, en este periodo hay varios momentos en torno a los cuales el extensionismo de la UNAM experimentaría transiciones múltiples que le imprimirán rasgos perdurables. Se puede observar al menos tres momentos, comenzando por un intento de integración de la universidad al proyecto de educación socialista e industrialización nacional en ciernes (rectorado de García Téllez); seguido por un alejamiento radical (y mutuamente hostil) de la universidad respecto al gobierno federal y su proyecto político y educativo (consecuencias del debate Caso-Lombardo Toledano y Ley Orgánica de 1933); y un último momento de acercamiento progresivo y lenta reconciliación entre universidad y gobierno federal (primero en el ocaso del gobierno de Cárdenas y el rectorado de Chico Goerne, luego, ya con la dirección ideológica predominante, durante el gobierno de Ávila Camacho, el rectorado de Caso y la Ley Orgánica de 1945).

La relevancia adjudicada a la extensión en el quehacer universitario durante la década de los veinte continuó con el rector García Téllez, primer rector luego de la ley de 1929 y en funciones hasta 1932. El análisis de los documentos del periodo referidos a la extensión muestra elementos de afinidad con la orientación socialista y politizada de la educación, al menos entre 1929 y 1933. Durante el rectorado de García Téllez, la extensión sería un instrumento con el cual se significaba la autonomía relativa conquistada como responsabilidad de servicio al pueblo, y el servicio al pueblo era, a su vez, la participación decidida en el proyecto de educación socialista.

Esto explica el contenido del Reglamento de Extensión Universitaria aprobado por el Consejo Universitario el 16 de diciembre de 1930.³⁰

Mientras tanto, las controversias en torno al lugar que le competía a la universidad en el proyecto de educación socialista fueron *in crescendo*, diagramando el campo de disputa hasta totalizarlo. Así, el movimiento estudiantil, y en general el debate político en torno al tema, se dividió en dos posiciones: el proyecto de la “educación socialista”, que buscaba fagocitar a la universidad a su programa social-educativo, por una parte, y el de un autonomismo liberal defensivo, descomprometido, prescindente o reaccionario respecto al proyecto educativo-social en curso, por la otra. Parece comprobarse la tesis de Laclau³¹ respecto a que *el momento populista* de la política opera una separación bipolar del campo de disputa, simplificándolo en dos posiciones que totalizan el terreno político. Esta disposición de la disputa atravesó al movimiento estudiantil en su interior, y luego de un triunfo de los partidarios de la educación socialista en el Congreso Universitario de 1933, que desató la reacción de los opositores, terminaría por imponerse una línea contraria al proyecto cardenista, donde se articulaban fuerzas diversas cuyo extremo era fuertemente reaccionario.

Así, la universidad, ahora autónoma y ya no nacional desde la Ley de 1933, viviría una década de confrontación y problemas financieros como producto de su enfrentamiento con el poder ejecutivo. De todos modos, en materia extensionista, las actividades continuaron adelante. Entre las actividades que reseña Guadalupe Pérez,³² destaca el comienzo de las transmisiones de Radio Universidad, el 14 de junio de 1937. También avanzó el proceso de institucionalización de la extensión, cuyas actividades se habían ido

30 En uno de sus pasajes más significativos de la exposición de motivos, dicho reglamento afirmaba: “hay, sin embargo, un grupo o una clase social que está más necesitada que las otras del beneficio de las enseñanzas universitarias, porque el mismo régimen de vida al que está sujeto le impide asistir a la escuela: la clase asalariada. Por esta circunstancia, por lo numerosa que es, así como por la significación que tiene en el destino social, debe merecer de la Universidad la preferencia en la extensión de su servicio educativo”. UNAM, *Reglamento de Extensión Universitaria*, 1930, p. 2.

31 E. Laclau, *La razón populista*, 2006.

32 G. Pérez, *La extensión universitaria...*

diversificando y ampliando. En 1938 se aprueba el Estatuto General de la UNAM, que en su artículo 9 define que “la difusión popular de la cultura y el desempeño de otros servicios sociales que se impone la Universidad, se harán por medio de un departamento especial, cuyo jefe inmediato será un empleado técnico nombrado y removido por el rector”,³³ al tiempo que se nombra una comisión de Difusión Cultural e Intercambio Universitario como comisión permanente del Consejo Universitario.

Las relaciones entre la universidad y el gobierno federal comenzaron a mejorar en la segunda etapa de la presidencia de Lázaro Cárdenas. En dicha etapa

la Universidad apoyó el proyecto gubernamental de establecer el servicio social como requisito obligatorio para la obtención del título profesional, respaldó la expropiación petrolera, y brindó facilidades para incorporar académicos del exilio español. En materia de investigación vinculada a las prioridades y proyectos del Estado, el Estatuto de 1936 determinó tareas de los institutos de investigación apegadas a una agenda social. Dentro de la Universidad se retomó con brío la función de extensión, aunque esta vez ligada a la política pública en torno al servicio social obligatorio. Del mismo modo, se establecieron los primeros proyectos de investigación enfocados explícitamente al diagnóstico y solución de los “grandes problemas nacionales”. En tal renglón sobresale el proyecto multidisciplinario sobre el Valle del Mezquital (1936-1938), en que participaron de manera conjunta los institutos de Biología, Geología, Investigaciones Físico Matemáticas, Investigaciones Sociales, Investigaciones Estéticas, e Investigaciones Lingüísticas.³⁴

En este contexto de acercamiento, la extensión jugaría, quizá por última vez en el siglo, un papel fundamental como escenario principal de las relaciones entre universidad y gobierno federal. Sería, efectivamente, a través de la extensión, que la universidad recu-

33 L. Martínez e H. Rivera, *La extensión universitaria. Tomo II: información general 1973-1978*, 1979, p. 61.

34 Contreras Pérez citada en R. Rodríguez, “La forja del ideario...”, p. 33.

peraría mejores niveles de relación, legitimidad y apoyo por parte del gobierno. En ello, el servicio social fue la estrategia principal y una ambiciosa iniciativa capaz de movilizar grandes contingentes de universitarios por todo el país.

En síntesis, este momento se caracteriza por el desarrollo de diversas tensiones, y contradicciones, en cuya dinamización el extensionismo de la UNAM experimentó un conjunto de transiciones. Dichas transiciones abarcan el perfil de las actividades, entre rasgos más propios del proyecto ateneísta culturalista y otros del proyecto socialista y técnico. Junto con esto, ocurre otra transición vinculada con el lugar de la extensión en la relación universidad-gobierno federal, de ser la extensión el modo principal de respuesta universitaria al proyecto gubernamental, a una situación de mutua hostilidad, para volver a cumplir esa función, sobre el fin del cardenismo, con la institucionalización del servicio social.

En este marco, en que se agota la coyuntura y se desarticulan los engranajes que producían y articulaban el extensionismo movimientista voluntarista (rasgos que continuarían en la epopeya de la educación socialista, pero, en general, sin los universitarios), se daría en consecuencia un mayor nivel de institucionalización de la extensión en la UNAM. Dicha institucionalización se dio en dos movimientos y niveles diferentes, comenzando con el Reglamento de Extensión Universitaria (de inequívoco perfil socialista) aprobado en 1930 durante el rectorado de García Téllez, y cerrando la década con la institucionalización y reglamentación del servicio social obligatorio por parte del gobierno federal, en torno a las cuales se estructuraron diferentes servicios extensionistas de la Universidad Nacional. También en este periodo, y en el contexto de un acercamiento entre la universidad y el gobierno cardenista, sobre fines de la década de los treinta tomaría impulso otra tradición extensionista que, formulada ya por el proyecto Sierra-Chávez, no había todavía cobrado la dimensión de una política universitaria: la tradición del estudio de “los grandes problemas nacionales”. En la articulación dinámica de estas transiciones múltiples y sus tensiones internas se habrían de generar las condiciones de estabilización para el momento siguiente.

4) Institucionalización de la extensión como difusión cultural (1945-1960)

La sólida correspondencia entre el desarrollo de la educación superior y las demandas de la sociedad y del Estado dieron entonces a las actividades de la universidad una armonía, un prestigio y una productividad sin precedentes. Ello no fue solamente, ni siquiera de modo esencial, resultado de la posibilidad de rearticulación abierta por el nuevo proyecto estatal, sino de la inserción de la educación en la dinámica de transformación del capitalismo mexicano, en lo interno, y en sus vínculos con el exterior, a la cual el programa avilacamachista se subordina.

—Olac Fuentes Molinar³⁵

Este momento abarca, a grandes rasgos, el periodo llamado por el estado del arte como el de la “época dorada” de las relaciones universidad-gobierno federal (1945-1960), y está fuertemente influido por las características de dicho periodo, la hegemonía del discurso desarrollista y la función asignada/asumida por la universidad en la nueva matriz de convergencia con el gobierno.³⁶ En este marco, se afianzaría la nueva ideología universitaria dominante, basada en los principios de “autonomía” y “libertad de cátedra” interpretados en clave conservadora-defensiva y despolitizada, y con un alto grado de ambigüedad.³⁷

Ordorika define a esta articulación discursiva como “el discurso del poder”. Destaca que

el surgimiento de una nueva formación dominante en 1945 se fundó en una interpretación selectiva de la historia de la Universidad; insertándose en esos valores tradicionales, una nueva interpretación ideológica

35 “Las épocas...”.

36 O. Fuentes, “Las épocas...”; I. Ordorika, *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, 2006.

37 I. Ordorika, *La disputa por el campus...*

de las relaciones entre los universitarios sirvió de fundamento para el naciente sistema político establecido por la Ley Orgánica de 1945.³⁸

Señala este autor que los “cuatro conceptos básicos de esta tradición emergente” fueron: 1) la caracterización de la Universidad “como una institución técnica. Desde este punto de vista, su único objetivo consiste en el descubrimiento y la transmisión del saber. Es ése el propósito común y el único interés legítimo de todos los universitarios”; 2) la concepción de la Universidad como “una comunidad” sin “conflictos de intereses”; 3) la concepción de la Universidad como “institución apolítica” (“la presencia de la política se interpreta como la manifestación de intereses extrauniversitarios que intentan manipular a la Universidad con algún propósito diferente a sus fines”), y 4) la consideración de “la administración universitaria” como una “meritocracia opaca”.³⁹ Esta formación ideológica y este nuevo equilibrio político serían la base desde la cual se significarían los discursos extensionistas oficiales en el “periodo dorado” y, en particular, el proceso más relevante en lo que hace a nuestro objeto de estudio: la institucionalización de la extensión como difusión cultural.

En 1947 se creó la Dirección General de Difusión Cultural, con el cometido de integrar y organizar institucionalmente un conjunto de actividades que en los últimos años se habían diversificado y multiplicado. La nueva dirección

tuvo a su cargo en sus orígenes las siguientes actividades: servicio de bibliotecas, donación de publicaciones y servicios editoriales. Asimismo concentraba las tareas de extensión universitaria a través de los servicios de Difusión Popular de la Cultura, la Escuela de Verano y los Cursos en el Extranjero.⁴⁰

38 *Ibid.*, pp. 273-274.

39 *Ibid.*, p. 274.

40 L. Martínez e H. Rivera, *La extensión universitaria. Tomo II...*, p. 19.

El primer director de Difusión Cultural sería el propio Alfonso Pruneda, que volvía de este modo a realizar un aporte relevante al extensionismo mexicano.

En síntesis, la consolidación de una identidad universitaria definida por los rasgos liberales de la libertad de cátedra, el apoliticismo y la autonomía defensiva (rasgos culturales e identitarios fuertemente arraigados como saldo de los conflictos de la década de los treinta), junto al nuevo contrato de articulación universidad-gobierno centrado en la formación de profesionales y en la emisión de certificados, consolidaron dos procesos que vivió el extensionismo en este periodo: su institucionalización como difusión cultural y su despolitización.⁴¹ La tradición de la difusión cultural era la que mejor articulaba la respuesta al mandato social de la UNAM (rasgo fundacional) con el consenso liberal imperante.

El proceso de institucionalización implicó también una mayor profesionalización de las acciones, cada vez menos basadas en el movimiento voluntario. La participación extensionista masiva fue, progresivamente, organizándose mediante el sistema de servicio social, que en general siguió un desarrollo propio y paralelo. La institucionalización, a su vez, además de ocurrir bajo la forma predominante de la difusión cultural, implicó también la consolidación de un imaginario que habría de perdurar: el de considerar a la extensión como aquella “bolsa” donde incluir toda actividad universitaria que no fuera propiamente enseñanza o investigación.

41 A su vez, la institucionalización de la extensión como difusión cultural se articuló también con el proceso general que estaban protagonizando las humanidades mexicanas. Luis Villoro señala que durante el periodo histórico que analizamos ocurrió una época de “fulgor” de la historia de las ideas mexicanas, basadas en un “maridaje” entre la filosofía y la historia, que llevó adelante la búsqueda de lo autóctono que venía de la generación ateneísta, junto a componentes del nacionalismo revolucionario, desarrollando un programa de investigación que fue posible con la consolidación de ciertas instituciones culturales en el país. L. Villoro, “Historia de las ideas”, *Historia Mexicana*, 1965, pp. 161-195.

5) Politización revolucionaria y resignificación pedagógica de la extensión (1960-1972)

Que nadie pretenda llamarse a engaño. No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante; refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural, científica. No se engañen las clases dominantes: ¡Somos una Revolución! Ésta es nuestra bandera.

—Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía y Letras,
*Ciudad Universitaria, 26 de agosto de 1968*⁴²

Tal como indica Fuentes, la armonía entre la universidad y el proyecto estatal “se rompe” en la década de los sesenta, y se inicia una fase que define como “de crisis”, que aunque involucre todas las funciones universitarias, se expresa sobre todo en el factor ideológico, con la emergencia de un fuerte movimiento estudiantil que contesta y rompe con el consenso del camino al progreso.⁴³ En esta coyuntura ubicamos un momento de repolitización revolucionaria de la extensión, cuyo marco histórico corresponde a la década de los sesenta y va hasta el final del proyecto de reforma universitaria de González Casanova en 1972. Por cierto que muchas de las experiencias extensionistas correspondientes a este momento continuaron durante toda la década de los setenta llegando incluso a la década de los ochenta. No obstante, se opta por situar el fin de este momento en la prematura finalización del rectorado de González Casanova, atendiendo a que dicha situación implicó un viraje en la política institucional de la UNAM hacia otros derroteros filosóficos, pedagógicos y político-académicos que inauguraron el momento siguiente.

El triunfo de la Revolución Cubana y las luchas anticoloniales en África y Asia influyeron fuertemente en una generación que, en todo el continente, protagonizó un ciclo de lucha de gran alcance y radicalidad, y que abarcó desde la lucha armada hasta la militancia

42 J. Revueltas, “Nuestra Bandera”, *OSAL*, 2008, pp. 149-151.

43 O. Fuentes, “Las épocas...”.

cristiana de base, y una heterogeneidad de vertientes ideológicas de izquierdas. Esta coyuntura tuvo un efecto muy profundo, y en múltiples niveles, sobre las concepciones y prácticas de extensión universitaria. Gómez y Figueroa dan cuenta de este proceso:

De manera generalizada se produjo una vinculación masiva de estamentos universitarios a sectores populares, basada en un concepto de la extensión como acción asistencialista [...] Jóvenes profesores y estudiantes se vincularon al trabajo barrial y muchos militaban en grupos de izquierda. Eran los tiempos de una universidad que podría llamarse “universidad populista”, pues grupos numerosos de estudiantes buscaron interpretar los intereses populares. No pocos se fueron a vivir a los barrios, y las organizaciones de izquierda de los más variados matices incidían en la vida universitaria, en los debates y en las movilizaciones.⁴⁴

Esta coyuntura abrió un nuevo ciclo de politización de la extensión universitaria, provocado fundamentalmente por el movimiento estudiantil. La politización articuló nuevamente un discurso que integraba a la extensión con una idea de revolución. La extensión se pensaba y ensayaba en este contexto como parte de una interpelación general a la universidad, que desbordó el consenso liberal que se había consolidado como ideología universitaria desde mediados de siglo (y como “discurso del poder”, en el sentido descrito por Ordorika).⁴⁵ De este modo, desde el punto de vista ideológico, surgieron nuevas interpretaciones sobre la institución universitaria y, dentro de ello, sobre la labor de extensión. En este contexto, cobra particular vigencia la máxima a propósito de que el contexto no es accesorio sino productor del texto.⁴⁶ En efecto, el contexto internacional tuvo fuerte influencia en la dinámica de politización del extensionismo, fraguada en

44 L. Gómez y S. Figueroa, “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, *Ciencia Política*, 2011, p. 132.

45 I. Ordorika, *La disputa por el campus...*

46 H. Zemelman, *Desafíos de lectura de América Latina*, 2010.

los antagonismos entre el modelo de la transferencia tecnológica impulsado por la “cooperación” norteamericana (principalmente a través de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional [USAID] y la Alianza para el Progreso), y las respuestas múltiples que emergieron y se ensayaron en el continente (desde la pedagogía freireriana, a la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, o las expresiones locales de la autogestión pedagógica posterior al mayo francés). En este marco, dos son las influencias que mayormente impactaron en el extensionismo: la educación popular latinoamericana, en particular la crítica de Paulo Freire al *extensionismo transferencista*,⁴⁷ y la teoría de la dependencia.

En la UNAM éste es el momento de la emergencia y formulación teórica, pedagógica y política del “extensionismo crítico” o “vinculación popular”, como la caracterizaron los estudiantes de Arquitectura. Como en la década de los veinte, en la década de los sesenta los estudiantes volvieron a ser un actor protagonista en el impulso del extensionismo. Al calor del movimiento estudiantil y de sectores académicos florecieron experiencias que, a su vez, resignificaron pedagógicamente a la extensión, concibiéndola como un modo de transformar la enseñanza tradicional alejada de las situaciones y problemáticas sociales, a través de la praxis transformadora-revolucionaria. El movimiento de autogobierno es un ejemplo cabal de esta corriente. Lejos de ser una expresión particular y esporádica del movimiento estudiantil, estas tendencias impactaron en el ámbito institucional. Tal como señala Ordorika:

Pocas veces la UNAM había estado tan cerca de las clases trabajadoras y de los marginados de la ciudad, como cuando los arquitectos del autogobierno decidieron aprender su profesión realizando proyectos de vivienda popular, o cuando los estudiantes de Medicina establecieron clínicas médicas gratuitas en los barrios pobres, o cuando los ceceacheros y otros estudiantes activistas apoyaron huelgas de trabajadores y les ofrecieron consejos para su organización, e incluso asesoría legal. Gran parte de dicha movilización se concentró en programas radicales

47 P. Freire, *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*, 1998.

de extensión universitaria. Otra vertiente del activismo universitario, tanto o más relevante que la anterior, estaba vinculada con la discusión sobre la reforma universitaria y con la transformación de los contenidos y las nuevas orientaciones de la educación superior. La Universidad tradicional, encerrada en sí misma y reacia a enfrentar los desafíos y las demandas del exterior, estaba escandalizada.⁴⁸

En este contexto, la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL, realizada en México en 1972, marcó un hito en la precisión conceptual y la politización de la extensión, de acuerdo con las tesis de las pedagogías críticas, la teoría de la dependencia y el latinoamericanismo antiimperialista. La conferencia definió que

Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.⁴⁹

Para bajar a tierra esta definición, la conferencia distinguió conceptualmente a la extensión de la difusión, subrayó su importancia pedagógica y científica, destacó su función política y precisó estrategias específicas para su desarrollo y generalización.

Vistos a la distancia, la fuerte politización de la extensión y los contenidos y sentidos con los cuales se la significó en la II Conferencia, contrastan con los procesos que habrían de comenzar a partir de la década siguiente. Mirando en retrospectiva, la deriva ocurrida recuerda a aquella provocación de Baudrillard a propósito de que “la lucha de clases existe a partir del momento en que Marx la nombra. Pero muy probablemente no exista, en su mayor intensidad, sino

48 I. Ordorika, *La disputa por el campus...*, p. 235.

49 UDUAL, *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*, 1972, p. 478.

hasta antes de ser nombrada. Luego sólo decrece”.⁵⁰ El movimiento de politización del papel social de la universidad sería neutralizado años después por una dinámica de despolitización conservadora.

6) Despolitización de la extensión por vía de la “modernización conservadora” de la UNAM (1972-1980)

Los sectores de mayor actividad económica —públicos y privados— son los determinantes en el desplazamiento de los estudiantes y profesionales universitarios, por lo que resulta lógico su interés en la restructuración de la Universidad. Las instituciones de educación superior tienen por delante la tarea de plantear sus objetivos y de redefinir procedimientos en función de los derroteros variables del desarrollo y de las metas que se alcancen [...] Aunque lo hemos afirmado con anterioridad, vale la pena reiterarlo: la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la responsabilidad de lograr que la investigación científica y tecnológica sirva de eficaz instrumento al desarrollo nacional.

—Guillermo Soberón⁵¹

A la politización de la extensión de la década de los sesenta y comienzos de los setentas le siguió un momento de respuesta “restauradora”⁵² más dialéctica que pendular. Nuevamente, no se trata de un momento conformado por procesos lineales u homogéneos. Si algo caracteriza a la década de los setenta es su condición contingente, de disputa abierta entre modelos y sentidos asociados a la universidad y, en particular, a las concepciones de su relación con el medio. No obstante, señalamos al rectorado de Guillermo Sobe-

50 J. Baudrillard, *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?*, 2009, p. 13.

51 Citado por H. Casanova, “Saber, política y administración: el rectorado de Guillermo Soberón”, en J. R. Domínguez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional: los ajustes estructurales entre dos siglos: 1973-2015*, 2016, p. 53.

52 I. Ordorika, *La disputa por el campus...*

rón como un nuevo momento, porque marcó un quiebre en la deriva institucional de la UNAM.⁵³

En el primer periodo rectoral de Soberón, la tradición de la difusión cultural volvió a recibir un fuerte impulso. Con esto, de la mano de una disponibilidad de mayores recursos económicos, se abrió una etapa de importantes concreciones en el área, materializadas en la creación del Centro Cultural Universitario. Esta estrategia le permitió dejar de lado las expresiones más politizadas de la extensión que habían surgido en la década de los sesenta y comienzos de la siguiente, a la vez que se basaba en una tradición extensionista muy arraigada en la historia de la UNAM, apoyándose en el importante nivel de institucionalización que la difusión cultural había tenido desde la “época dorada”.

En su segundo periodo rectoral, la política extensionista experimentaría un cambio en diferentes niveles. Por una parte, desde el rectorado se impulsaría un discurso dirigido a complementar el fuerte peso de la difusión cultural, reconociendo la diversidad interna del campo extensionista y procurando una formulación más acorde con dicha diversidad. Esto se expresaría en la creación del Subsistema de Extensión Universitaria.

Según consignan Martínez y Rivera,⁵⁴ para 1978 la Coordinación de Extensión Universitaria estaba conformada por la Dirección General de Difusión Cultural, la Dirección General de Extensión Académica, el Centro de Iniciación Musical, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Radio UNAM, la Fílmoteca de la UNAM y la Distribuidora de Libros de la UNAM. La conformación interna del subsistema de extensión, además de la diversificación, da cuenta también de otro fenómeno: la extensión como espacio institucional donde ubicar todo lo que no sea ni investigación ni docencia. En efecto, en la introducción de una obra editada por la rectoría en 1979, en conmemoración del aniversario de la autonomía de la UNAM, se incluye la siguiente definición: “la Extensión

53 H. Casanova, “Saber, política y administración...”.

54 L. Martínez e H. Rivera, *La extensión universitaria. Tomo II...*

Universitaria, nuestro objetivo, más fácil de definir por exclusión, se enfoca hacia la transmisión y difusión no escolar de la cultura; por ello nos referimos a las cátedras sólo ocasionalmente”.⁵⁵ Aparece ya dejada de lado la definición emanada de la II Conferencia de la UDUAL de 1972, que había precisado el concepto, distinguiéndolo de la difusión y estableciendo referencias conceptuales y políticas para su comprensión y desarrollo. Aquí, en cambio, se afianza la definición, *por la negativa*, de la extensión como algo que no es investigación ni enseñanza, y que por ende es algo no académico, que ocurre por fuera de “las cátedras”.

En este contexto, las expresiones del extensionismo crítico, no obstante continuar (hasta el presente), vieron fuertemente reducida su potencia instituyente y su capacidad de disputa institucional. Por lo demás, la “modernización conservadora”⁵⁶ de la UNAM impulsada por Soberón consagró la fragmentación organizativa y operativa de las funciones sustantivas universitarias, privilegiando un tipo de investigación disociado de la docencia y la extensión, y prefigurando una concepción de la división del trabajo académico con efectos negativos para la dedicación sistemática y académica a la extensión.

7) La extensión en la planeación universitaria y emergencia del paradigma de la vinculación universidad-empresa (1980-2000)

Se buscará establecer los mecanismos que permitan que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y difusión de la cultura, se lleven a cabo de una manera más armónica, apoyándose mutuamente, y se tenga una vinculación cada vez más amplia y diversa con la sociedad, a través de múltiples esquemas de colaboración que permitan atender oportuna y eficazmente las necesidades planteadas y responder mejor y más rápidamente a las expectativas de cambio. Lo anterior redundará sin duda en un mayor reconocimiento

55 G. Pérez, *La extensión universitaria. Tomo I: notas para su historia...*, p. 9.

56 R. Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, 1990.

a la labor que la Universidad realiza, enriquecerá sus programas académicos y le permitirá captar recursos adicionales.

—Francisco Barnés, discurso de asunción
como rector de la UNAM, 1997⁵⁷

Como señala Ordorika:

El inicio de la década de 1980 trajo consigo un periodo largo de penurias financieras a la Universidad; fueron los años de las políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional y de emergencia del discurso y las políticas de mercado hacia la educación, que tuvieron como consecuencia la globalización y el auge de los modelos neoliberales. La bonanza económica que conoció la Universidad durante los dos rectorados del Dr. Guillermo Soberón se esfumó después de 1981. A partir de entonces, la UNAM entró de lleno a la etapa moderna de la privatización y la mercantilización.⁵⁸

En este contexto ocurrieron procesos que habrían de configurar un *cambio de época* en materia de extensión universitaria, a partir de tres elementos principales: a) la consolidación de la difusión cultural como tradición extensionista institucionalizada centralmente; b) ingreso de la extensión a la planeación universitaria (y viceversa); y c) emergencia del modelo de la *vinculación* como nuevo discurso, racionalidad y programa que habría de resignificar y reconfigurar sentidos, contenidos y fines de la relación universidad-sociedad en la UNAM desde la década de 1980 hasta el presente.

En 1984 la vinculación ocupaba ya un lugar relevante, al punto de que no faltaban quienes proponían considerarla como una “cuarta función universitaria”. Según señalan Campos y Sánchez al historizar el proceso ocurrido en el caso de la UNAM,

fue desde el Informe de labores de 1984 de la UNAM cuando se planteó la posibilidad de entender la vinculación como una nueva función y

57 Tomado de J. R. Gallegos (ed.), *Discursos de toma...*, p. 276.

58 I. Ordorika, *La disputa por el campus...*, p. 323.

no como parte de la extensión universitaria. A partir de entonces, este concepto pareció adquirir más amplitud. Ahora se le considera un eje estructurador de la planeación académica, esto es, que las funciones de docencia e investigación universitarias encuentran mecanismos y formas de articulación de manera más estrecha y efectiva con la sociedad y la economía, salvando el carácter asistencial que hasta antes prevalecía.⁵⁹

Los autores no dan cuenta de qué modo la vinculación estaría “salvando” el “carácter asistencial que antes prevalecía”. Pero resulta llamativo que se atribuya “más amplitud” a una función que tiende a reducir las relaciones de la universidad con su entorno a la atención a las demandas del mercado.

Fundamentada en la teoría schumpeteriana, la vinculación como modelo de la relación universidad-sociedad es un engranaje del modelo de la “triple hélice” (formulado por Etzkowitz y Leydesdorff a fines de la década de los noventa). En dicho modelo, la universidad es una de las “hélices” que junto a la “industria” y el “gobierno” debe dinamizar el proceso de innovación tecnológica orientada a la producción y el crecimiento económico. En este esquema, la “vinculación” es la función por la cual las universidades responden a las demandas de conocimiento e innovación que le plantea el “sector productivo”. Sánchez y Caballero lo expresan sin ambages:

Actualmente la empresa es objeto de una radical reforma, particularmente la reorganización del trabajo es objeto de mutaciones (taylorismo, organización rígida del trabajo, etcétera). La nueva empresa trata de crear fórmulas diferentes de organización, innovadoras y flexibles. Pero eso sólo será posible si las empresas encuentran los nuevos cuadros profesionales directivos y operacionales; al sector educativo le corresponde la formación de esos nuevos cuadros.⁶⁰

59 G. Campos y G. Sánchez, “La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2005, p. 10.

60 A. Sánchez y J. Caballero, *La vinculación en las instituciones de educación superior y en las universidades: autonomía y sociedad*, 2003, p. 17.

En este sentido, la vinculación brinda la “parte práctica” al proyecto pedagógico neoconservador, y resulta indisoluble de la reforma curricular en el sentido de la formación por competencias, o de la estructuración de la carrera por estímulos, como organizador de la formación de los estudiantes o criterio de ascenso en la carrera docente.

Este modelo, por sus características, se orienta a una destitución de los sentidos críticos de la extensión,⁶¹ y a la *adecuación* (en el sentido de la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis) del extensionismo a las demandas de la inserción mexicana en la globalización económica. En el caso de la UNAM la vinculación universitaria implica los siguientes tipos de actividades: transferencia tecnológica (mediante venta de productos, asesoramientos o servicios), bolsa de trabajo (para la colocación de estudiantes avanzados y graduados en las empresas), programas de formación y apoyo a emprendedores y programas de incubación de empresas.

En la década de los noventa, y hasta el presente, este modelo no dejaría de ganar terreno como concepción hegemónica (legitimada académicamente y priorizada financieramente) del deber ser de las relaciones universidad-sociedad.

COMENTARIOS FINALES

[La tradición] siempre es algo más que un segmento histórico inerte; es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso. Lo que debemos comprender no es precisamente “una tradición”, sino una *tradición selectiva*: una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social.

—Raymond Williams⁶²

61 G. Serna, “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, *Revista Iberoamericana de Educación-OEI*, 2007.

62 *Marxismo y literatura*, 1980, p. 137.

Se ha intentado exponer cómo, en el proceso histórico de la UNAM, se fueron consolidando determinadas tradiciones extensionistas y se fueron marginando otras, en una dinámica de “selección de tradiciones” vinculada con el proceso general de la disputa hegemónica en el conjunto de la sociedad.⁶³ En estos procesos fueron cambiando los propios modos de significación del significante “extensión universitaria”, en una disputa por el sentido de dicho componente constitutivo del ethos de la UNAM. En este marco, tradiciones que en un momento permanecieron latentes fueron recuperadas en contextos diferentes por su funcionalidad para dotar de lazos identitarios y raíces históricas a un relato presente.

La historización propuesta permite observar la compleja trama histórica y cultural en la cual surgen, se acoplan y diferencian dichas tradiciones y modelos de extensión. En este proceso, entre las múltiples transformaciones operadas en cada momento reseñado, hay un punto de quiebre que afecta al sentido mismo del quehacer extensionista.

Veamos. Con la tradición reformista de la universidad latinoamericana, que en el caso mexicano ocurrió articulada con el discurso y la “mística”⁶⁴ de la Revolución Mexicana, se consolidaron dos grandes sentidos constitutivos de la idea de extensión universitaria: a) la idea de extensión como *proyección de la cultura universitaria al pueblo* y b) como *preocupación por el estudio de los problemas nacionales*. Esta tradición universitaria “dio lugar a expresiones específicas de la tercera función sustantiva que tiene que ver con compromiso social, servicio a la comunidad y transformación de la sociedad”.⁶⁵ De este modo, el significante “extensión universitaria” se constituyó como equivalente a la idea de “compromiso social”, instituyéndose como elemento constitutivo del ethos de la Universidad Nacional Autónoma de México, un ethos propio de la “univer-

63 *Loc. cit.*

64 R. N. Buenfil, *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, 1994.

65 T. Ejea y B. Garduño, “La extensión de la cultura universitaria en México...”, p. 8.

sidad constructora de Estado” caracterizada por Ordorika,⁶⁶ cuyos rasgos toda propuesta de reforma debe buscar articular e incorporar discursiva y programáticamente.

Ahora bien, a partir de la década de los ochenta, la emergencia y progresiva hegemonía del modelo de la vinculación universidad-empresa (erigido sobre la genealogía del extensionismo transferencista-utilitario de origen norteamericano) produce una transformación del tipo de lo que Mollis⁶⁷ define como “alteración”. Es decir: una transformación que trasciende los aspectos meramente organizativos y funcionales e implica también la afectación del sentido constitutivo del quehacer extensionista, los sentidos ético-políticos y los fundamentos filosóficos desde los cuales se concibe la relación universidad-sociedad a través de la extensión. La extensión pasará a estar, en esta concepción, diagramada por una lógica mercantil en la que la universidad encuentra una oportunidad financiera, y las empresas, una posibilidad de acceso a innovaciones tecnológicas y mano de obra cualificada que le reporten ventajas comparativas.

En las páginas precedentes se ha procurado dar cuenta de los relatos, racionalidades y concepciones que en diferentes contextos histórico-sociales significaron y produjeron el campo de la extensión universitaria, en tanto campo de disputa político-pedagógica por el sentido de la universidad. Esto no quiere decir que las prácticas extensionistas de la UNAM hayan sido uniformemente de tal o cual modo en cada momento. En cambio, lo que efectivamente *es* la extensión es el resultado inestable de múltiples articulaciones y tensiones que, a su vez, están atravesadas por el eje legado-creación, y condensan siempre elementos de las tradiciones existentes. Aun los proyectos derrotados imprimen rasgos, sentidos, ideales, que permanecen como sedimentos, a veces ausencias presentes, interrupciones pasibles de irrumpir en el presente al modo benjaminiano de la historia como “rememoración”.

66 I. Ordorika, “La universidad constructora de Estado”, en R. Rodríguez (coord.), *El siglo de la UNAM...*

67 M. Mollis, *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*, 2003.

REFERENCIAS

- Baudrillard, Jean, *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2009.
- Benjamin, Walter, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Itaca, 2008.
- Buenfil, Rosa Nidia, *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, IPN, 1994.
- Campos, Guillermo y Germán Sánchez, “La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, 2005, <<http://ref.scielo.org/773gpx>>, consultado el 20 de enero, 2019.
- Casanova Cardiel, Hugo, “Saber, política y administración: el rectorado de Guillermo Soberón”, en José Raúl Domínguez Martínez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional: los ajustes estructurales entre dos siglos: 1973-2015*, Ciudad de México, UNAM, 2016, pp. 17-89.
- Casanova Cardiel, Hugo, *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña, Netbiblos, 2012.
- Domínguez, Raúl, *Historia general de la Universidad Nacional en el siglo XX*, 3 vols., México, UNAM, 2013.
- Eisenzweig, Uri, *Ficciones del anarquismo*, México, FCE, 2004.
- Ejea, Tomás y Bianca Garduño, “La extensión de la cultura universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia”, en Hugo Edgardo Méndez y Felipe Cuamea (coords.), *Universidad, ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, 2014, pp. 51-78.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos: los años del águila*, México, UNAM, 1989.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1998.
- Fuentes, Olac, “Las épocas de la universidad mexicana”, *Cuadernos Políticos*, núm. 36, 1983, pp. 47-55.
- Gallegos, José Roberto (ed.), *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-2011)*, México, UNAM, 2014.

- Gómez, Luz y Sandra Figueroa, “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, *Ciencia Política*, vol. 6, núm. 12, 2011, pp. 109-146.
- Henríquez-Ureña, Pedro, “La Revolución y la cultura en México”, en *idem*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud* (pról., nn. y apénds. de Juan Hernández Luna), México, UNAM, 2000, pp. 145-152.
- Henríquez-Ureña, Pedro, “La Universidad”, en *idem*, *Universidad y educación: textos de humanidades*, México, UNAM/IPN, 1987, pp. 45-69.
- Kent Serna, Rollin, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen, 1990.
- Laclau, Ernesto, *La razón populista*, México, FCE, 2006.
- Latapí, Pablo, *Un siglo de educación en México*, México, FCE, 1998.
- Ledezma, Juan, “La primera visita de Rafael Altamira a México: reacciones políticas y académicas”, en Eva María Valero Juan y Enrique Rubio Cremades (coords.), *La huella de Rafael Altamira*, Madrid, Universidad Complutense, 2011, pp. 111-124.
- Marsiske, Renate, “Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad de México: actividades y organización estudiantil”, en *idem* (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, 5 vols., México, UNAM, 2006, vol. 3, pp. 141-176.
- Marsiske, Renate (coord.), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial hasta el presente*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2001.
- Martínez, Lucía e Hilda Rivera, *La extensión universitaria. Tomo II: información general 1973-1978*, México, UNAM, 1979.
- Mazón Ramírez, Juan José, Abel Delgado Fernández, Genaro Sánchez Romano y Alonso de Jesús Serret González, “El servicio social médico”, en página web de la Coordinación del Servicio Social de la Facultad de Medicina de la UNAM, 2016, pp. 1-8 <http://www.facmed.unam.mx/sg/css/documentos_pdf/ElServicioSocialMedico.pdf>, consultado el 10 de septiembre, 2016.
- Mollis, Marcela, *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso, 2003.

- Ordorika Imanol, *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2006.
- Ordorika, Imanol, “La universidad constructora de Estado”, en Roberto Rodríguez-Gómez (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, 2013, pp. 105-129.
- Pérez, Guadalupe, *La extensión universitaria. Tomo I: notas para su historia*, México, UNAM, 1979.
- Puigrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Unidad Editorial, 2005.
- Puigrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Mexicana, 1990.
- Revueltas, José, “Nuestra Bandera”, *OSAL*, año, 9, núm. 24, 2008, pp. 149-15.
- Rodríguez-Gómez, Roberto, “La forja del ideario universitario: 1910 a 1945”, en *idem* (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM, 2013, pp. 13-37.
- Sánchez, Alfredo y José Caballero, *La vinculación en las instituciones de educación superior y en las universidades: autonomía y sociedad*, México, UNAM/IPN, 2003.
- Serna Alcántara, Gonzalo, “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, *Revista Iberoamericana de Educación-OEI*, vol. 43, 2007, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2324/3331>> consultado el 28 de enero, 2019.
- Silva-Herzog, Jesús, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI Editores, 1974.
- Torres, Morelos, *Cultura y revolución: la Universidad Popular Mexicana (ciudad de México, 1912-1920)*, México, UNAM, 2009.
- Traverso, Enzo, *La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires, FCE, 2012.
- Tünnermann, Carlos, “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 4, 1978, pp. 93-126.
- UDUAL, *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana*

- de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL*, México, UNAM/UDUAL, 1972.
- UNAM, *Reglamento de Extensión Universitaria*, México, UNAM, 1930.
- Vasconcelos, José, “De Robinson a Odiseo: la Universidad”, en *idem, Antología de textos sobre educación*, México, Trillas, 2009, pp.151-170.
- Villoro, Luis, “Historia de las ideas”, *Historia Mexicana*, vol. 15, núm. 2/3, 1965, pp. 161-195.
- Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.
- Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 2011.
- Zemelman, Hugo, *Desafíos de lectura de América Latina*, México, Cerezo, 2010.

Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez-Gómez

UNAM

Las dos primeras décadas del siglo XXI constituyen un periodo de gran interés para el análisis de la política nacional y universitaria. La alternancia entre el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) dio cabida a complejos procesos políticos con efectos importantes en los más diversos ángulos de la vida nacional. En el ámbito de la educación superior las alternancias partidistas no sólo implicaron un cambio en la relación formal entre las instituciones de educación superior y los poderes públicos, sino que se tradujeron en la puesta en marcha de un amplio conjunto de instrumentos para orientar las prioridades de política educativa de ambos sexenios: ampliación de la cobertura, diversificación de la oferta, implantación de fórmulas de evaluación académica e impulso a la formación profesional de base tecnológica. Para el caso de la UNAM, dichas alternancias —que, vale recordar, representaron el desplazamiento del PRI por el PAN y posteriormente del PAN por el PRI— modificaron, sobre todo, los mecanismos de interacción y de operación entre la Universidad Nacional y los referidos poderes.

En este texto se abordan, de manera necesariamente panorámica, las dimensiones mayores de dicha relación y se busca avanzar en el conocimiento de la UNAM de hoy con el afán de contribuir a perfilar la institución del futuro. En primer término, se tratan algunas de

las transformaciones principales de la educación superior durante el nuevo siglo.¹

Asimismo, se revisan las coordenadas políticas de la relación entre la UNAM y el poder político, observando un hecho que resulta singular ante un escenario de relativa distancia entre ambas entidades: la tendencia ascendente en el subsidio federal a la Universidad Nacional.

TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 2000-2016

A partir de los años noventa el sistema de educación superior en México desarrolló intensas dinámicas de cambio en prácticamente todas sus dimensiones y componentes. Un primer rasgo de transformación está relacionado con los procesos de crecimiento, expansión, descentralización y diversificación del sistema. Entre los elementos relevantes de tales dinámicas cabe mencionar los siguientes:

a) *La creación de nuevas instituciones de educación superior (IES) públicas.* A través de la creación de los sistemas de universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades públicas de apoyo solidario y universidades interculturales, la oferta de educación superior pública en México incentivó procesos de diferenciación de la oferta y de diversificación institucional.²

1 Un análisis amplio de las tendencias que se enumeran en esta sección, en R. Rodríguez-Gómez, "Educación superior y transiciones políticas en México", *Revista de la Educación Superior*, 2014, pp. 9-36.

2 Los primeros institutos tecnológicos, establecidos con la denominación de institutos tecnológicos regionales, fueron los de Durango y Chihuahua, creados en 1948; en la actualidad operan 126 tecnológicos federales y 134 descentralizados, con una matrícula total de 521 105 estudiantes. El sistema de institutos tecnológicos es coordinado por el Tecnológico Nacional de México, creado con esa finalidad en 2014. Las primeras universidades tecnológicas fueron las de Aguascalientes, Tula-Tepeji y Nezahualcóyotl, creadas en 1991. A la fecha operan 107 instituciones de esta modalidad con una matrícula de 72 836 estudiantes. La primera universidad politécnica (Upol) fue la de San Luis Potosí, establecida en 2001; en la actualidad existen 56 Upol con una matrícula total de 7 726 estudiantes. El modelo de universidades interculturales

- b) *El impulso a las modalidades de educación superior tecnológicas en el sector público.* En 1991 se inició la operación del sistema de universidades tecnológicas, con oferta de formación técnica superior en carreras de dos a tres años; en 2001 se iniciaron operaciones del sistema de universidades politécnicas. A partir de 1994 se reforzó el sistema de institutos tecnológicos mediante la creación del subsistema de institutos tecnológicos descentralizados, complementario del subsistema de institutos tecnológicos federales. En 2014 se aprobó la creación del Tecnológico Nacional de México para robustecer la coordinación de los institutos tecnológicos federales y los descentralizados.³
- c) *La descentralización de las universidades públicas estatales.* Este proceso se concretó mediante la apertura de sedes dependientes de las universidades estatales, en el interior de la entidad federativa correspondiente. Aunque los modelos de descentralización son variables, en general se han basado en la instalación de unidades en ciudades distintas a la capital del estado en que hay una demanda significativa de educación superior.⁴
- d) *La incorporación de las instituciones de educación superior (IES) públicas de formación de profesores al sistema de educación superior.* Desde los años ochenta se decidió que la formación de profesores para el sistema de educación básica tuviera el nivel de licenciatura y, a partir de 2005, con la nueva estructura administrativa de la SEP, esta modalidad educativa se integró formalmente al sistema de educación superior.⁵

rales fue establecido en 2003; en la actualidad existen 11 instituciones con esa denominación y concentran una matrícula total de 14 007 estudiantes.

- 3 Una visión de conjunto sobre el desarrollo histórico y las condiciones actuales del sistema de educación superior tecnológica en México, en E. Ruiz, "La educación superior tecnológica en México: historia, situación actual y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2011, pp. 35-52.
- 4 Sobre los procesos de descentralización de las universidades públicas estatales, véase: G. Mejía y W. Shaye, "La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales", *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 2015.
- 5 Sobre el desarrollo y características del sistema de normales públicas en México, véase A. Arnaut, *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, 1998, y V.

- e) *La inversión privada.* A finales de los ochentas, la matrícula en IES privadas representaba menos de 20 por ciento del total. En los noventas su participación creció hasta el umbral de 30 por ciento, proporción que se ha mantenido hasta el presente. El crecimiento de la educación superior privada se atribuye, por una parte, a la insuficiencia de la oferta pública, principalmente en las carreras de mayor demanda y, por otra, a los elevados costos de las opciones privadas de buena calidad académica. En los últimos años, los segmentos de la educación superior privada que exhiben un mayor dinamismo se concentran en la oferta de posgrado, en que han alcanzado una cuota de 49.7 por ciento de la oferta total, y en el segmento de educación superior no escolarizada, en que la participación de la inversión privada equivale a 52.6 por ciento del total correspondiente.⁶

Como resultado de tales dinámicas, el sistema de educación superior triplicó su población escolar entre 1990 y 2016, al pasar de 1.2 a 3.7 millones de estudiantes en el sistema escolarizado, lo que significó transitar de un promedio de atención al grupo de edad relevante de menos de 15 por ciento en 1990 a más de una tercera parte en la actualidad.⁷

A la par del crecimiento y la diferenciación del sistema, se han registrado modificaciones importantes en el ámbito de su gestión, las cuales guardan estrecha relación con las fórmulas que se han

Ramírez, "El normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2010, pp. 98-113.

6 Quienes han estudiado el desarrollo reciente de la educación superior privada en México coinciden en identificar dos etapas diferentes. La primera corresponde a los sexenios de los presidentes Zedillo y Fox, lapso en el cual se registra una fuerte dinámica de crecimiento impulsada por la flexibilización de la normativa correspondiente. El segundo periodo coincide con las administraciones de Calderón y Peña Nieto, en donde se estabiliza la tendencia de crecimiento y hasta llega a disminuir en comparación con la observada en el sector público. Véanse al respecto los estudios de A. Acosta, *La educación superior privada en México*, 2005; J. C. Silas, "Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana", *Perfiles Educativos*, 2005, pp. 7-37, y G. Álvarez Mendiola, "El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI", *Reencuentro*, 2011, pp. 10-29.

7 Para un panorama, con énfasis en las dimensiones cuantitativas del sistema, véase R. Tuirán y J. L. Ávila, "La educación superior: escenarios y desafíos", *Este País*, 2011, pp. 28-33.

desprendido de la transición política nacional bajo las pautas del federalismo.⁸

Entre las transformaciones de mayor relieve en la educación superior del periodo aquí analizado, es posible destacar las siguientes:

- Se ha desarrollado una mayor diversidad de áreas académicas, científicas y tecnológicas, y el conjunto de las IES presenta una amplia oferta de estudios, lo que sienta bases para la integración de sistemas estatales de educación superior. La creación de IES públicas en los últimos años representó un importante avance en términos de ampliación de oportunidades bajo un criterio de equidad. No obstante, es preciso señalar que pese a la tendencia aperturista, la oferta educativa superior en México sigue dejando fuera del sistema a casi siete de cada diez mexicanos en edad universitaria.
- Las universidades tecnológicas y politécnicas han contribuido a la diversificación en la orientación y la duración de los programas en vinculación con los sectores productivos de las regiones. Las universidades interculturales, de reciente creación, han planteado un nuevo modelo de formación y han favorecido la incorporación de estudiantes indígenas a la educación superior. Por supuesto, los esfuerzos en esta materia son incipientes e incompletos, pues el rezago educativo en el nivel superior resulta especialmente agudo en el medio rural e indígena.
- Se han desplegado nuevas formas de cooperación interinstitucional, en distintos sectores, en el ámbito de las entidades federativas y de las asociaciones institucionales, científicas y profesionales. Asimismo, las IES han desarrollado una variedad de acciones de vinculación con empresas, comunidades y organismos sociales que responden a la intencionalidad de alcanzar una mayor pertinencia educativa. Tal aspiración está en ciernes y resulta im-

8 Estos aspectos han sido desarrollados por diversos autores con mayor amplitud: R. Rodríguez-Gómez, "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2002, pp. 133-154, y R. Rodríguez-Gómez y H. Casanova, "Higher education policies in Mexico in the 1990s: a critical balance", *Higher Education Policy*, 2005, pp. 51-65.

portante generar mecanismos de valoración acerca de una efectiva articulación de las IES con una sociedad que demanda una mayor y mejor presencia de dichas instituciones.

- El sistema forma hoy sus propios académicos con maestría y doctorado, y continúa impulsando su formación y la actualización en instituciones reconocidas de otros países. El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), ha logrado generar efectos positivos en la superación del personal académico y en la consolidación de las capacidades académicas de las universidades públicas. No podrían desconocerse tampoco otros efectos no esperados que representan un reto para las IES y que incluyen desde la puesta en marcha de programas improvisados hasta la simulación y el formalismo. Son sin duda cuestiones que deben identificarse con claridad y que forman parte de una problemática de orden más amplio.
- Otro efecto que vale la pena considerar es que la planta de investigadores en ciencias y humanidades, así como la planta de tecnólogos ha logrado mantener una tendencia ascendente. En términos generales, ambos sectores han alcanzado avances significativos en términos de la calidad y la proyección nacional e internacional de su formación y resultados académicos. Sin embargo, es pertinente señalar que los esfuerzos por mantener la tendencia incremental también podrían estar generando efectos negativos en términos de mantener la exigencia académica. Al respecto conviene fortalecer una perspectiva crítica y analítica.
- Se encuentran en marcha diversos procesos y organismos de evaluación, acreditación y certificación y, en términos generales, se ha logrado construir una cultura de la evaluación en las IES. Debe considerarse que este tema ha generado efectos paradójicos, pues si bien en la educación superior se ha logrado definir algunos criterios de desempeño, la implantación de estas medidas y estrategias ha propiciado resultados no deseados. Sobre

esta cuestión existe una literatura creciente y una preocupación en importantes sectores académicos.⁹

- Las políticas de modernización dirigidas a las instituciones públicas, articuladas en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional a partir de 2001, han ampliado y mejorado de manera significativa las instalaciones físicas, la infraestructura bibliotecaria y de cómputo, las tecnologías de información y comunicación y los laboratorios y talleres. Asimismo, han incidido, entre otros aspectos, en el mejoramiento de las actividades sustantivas: la innovación curricular, la modificación de prácticas educativas, el desarrollo de modalidades no escolarizadas, el establecimiento de sistemas de tutorías a estudiantes y el mejoramiento de la calidad de los programas educativos.
- En diversas IES particulares se han emprendido procesos de mejora y aseguramiento de la calidad académica. Se han atendido aspectos como nivel de la planta docente, infraestructura de apoyo al aprendizaje, desarrollo de programas de posgrado; investigación, difusión y extensión, y evaluación y acreditación de los programas de estudio. Se trata por supuesto de una tendencia incipiente y los esfuerzos descritos son de diversa magnitud y profundidad.
- Se han logrado algunos resultados en términos de la integración de todos los institutos tecnológicos en un sistema inicial que permite el diseño de políticas de interés nacional aplicables a la realidad socioeconómica de las entidades federativas. Se sabe, sin embargo, que los resultados son aún parciales y que se está muy lejos de lograr un sistema coherente y articulado en sus diversos componentes. Asimismo, las asimetrías regionales y estatales dificultan el proceso de integración mencionado.
- Se iniciaron reformas a los sistemas de pensiones de las universidades públicas estatales y se canalizaron recursos para disminuir

9 Véase, por ejemplo, W. de Vries y G. Álvarez, "Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana", *Revista de la Educación Superior*, 2005, pp. 81-105; R. Kent, "La dialéctica de la esperanza y la desilusión en las políticas de educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, 2005, pp. 63-79; A. Acosta, *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*, 2009.

los pasivos que más impactan las finanzas institucionales. No obstante, el reto demográfico es de tal magnitud que aún queda mucho por hacer, y tanto en los diferentes órdenes del gobierno como en las propias instituciones, se sigue enfrentando un escenario que demanda la mayor responsabilidad compartida.

- Se han sentado las bases para el apoyo financiero a estudiantes de escasos recursos mediante el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior y otras iniciativas. Tal cuestión no impide señalar que los esfuerzos son insuficientes y que un programa integral de apoyo a los estudiantes de los sectores más desfavorecidos deberá articular las actividades de los más diversos órdenes y niveles de los gobiernos nacional y estatal.

Respecto a la gestión de los presidentes Vicente Fox Quezada y Felipe Calderón Hinojosa, son especialmente destacables los resultados de la política sectorial en materia de crecimiento y diversificación del sistema de educación superior, el impulso a los programas tendientes a reforzar la calidad académica de las instituciones y los programas, así como las pautas para la consolidación de una cultura de evaluación, transparencia y rendición de cuentas de las instituciones que integran el sistema. En un balance de resultados de la gestión sexenal, elaborado en la Subsecretaría de Educación Superior, se destacan elementos como los siguientes:

Primero, en materia de expansión y cobertura, el sistema ha logrado mantener y aun incrementar el ritmo de crecimiento establecido en la primera mitad de la década, es decir, la generación de casi 100 000 nuevas plazas escolares por año en el conjunto del sistema, y más de 60 000 en el sector público. Esta pauta de crecimiento se ha traducido, durante las administraciones indicadas, en el incremento de un punto porcentual por año en el indicador de cobertura.

En segundo lugar, la estrategia de mejorar el perfil académico de la planta docente registra datos positivos. En la actualidad dos terceras partes del profesorado de tiempo completo, adscrito a las universidades federales y las universidades públicas de los estados,

cuentan con estudios de posgrado. No obstante, esa proporción no es tan favorable en el resto de los subsistemas de educación superior.

También es relevante que el número de programas de licenciatura universitaria y tecnológica que cuenta con un reconocimiento público de calidad se ha incrementado notablemente en los últimos años. Y ello está relacionado claramente con los procesos de evaluación y acreditación de programas realizados por los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior, y por organismos competentes avalados por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior.

La continuidad del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional y del Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado ha estimulado, mediante fondos concursables, la planeación estratégica en las universidades, la formación y el desarrollo de cuerpos académicos de docencia e investigación, y el desarrollo de proyectos correspondientes a las funciones académicas de las instituciones. Hoy en día la casi totalidad de las universidades públicas federales y estatales cuenta con programas integrales de fortalecimiento institucional, con cuerpos y redes académicas de distinto nivel de consolidación, y con proyectos académicos o de gestión institucional financiados mediante fondos concursables.¹⁰

En el sexenio del presidente Calderón Hinojosa el esquema de crecimiento con diversificación y descentralización se reitera y profundiza. De 2007 a 2010 se crearon un total de 90 IES públicas; entre ellas se encuentran 39 institutos tecnológicos, 24 universidades politécnicas, tres universidades interculturales y cinco universidades públicas estatales. Por otra parte, las fórmulas de subsidio fiscal a los subsistemas han mantenido un señalado grado de variación entre sí; sin embargo, es posible discernir algunas tendencias comunes. Las instituciones que dependen exclusivamente de asignaciones federales son las integradas al sistema de universidades federales y los institutos tecnológicos federales; este conjunto representa casi

10 Véase H. Casanova y R. Rodríguez-Gómez, "Modernización incierta: un balance de las políticas de educación superior en México", *Perfiles Educativos*, 2005, pp. 40-56.

35 por ciento del gasto público aplicado en educación superior. En segundo lugar se encuentran las IES subsidiadas con participación federal mayoritaria; es el caso de la mayoría de las universidades públicas de los estados, así como de las universidades interculturales. El rango de esta fórmula es más bien amplio: desde universidades como las de Guerrero, San Luis Potosí y Oaxaca, que integran en su presupuesto ordinario cerca de 90 por ciento de aportaciones federales, hasta universidades como las de Veracruz, Sonora, Coahuila y Quintana Roo, con subsidio paritario, o bien la Universidad de Guadalajara, donde el subsidio estatal representa más de 60 por ciento del presupuesto ordinario. El grupo de instituciones integrado a esta fórmula de financiamiento consume más de 55 por ciento del gasto público total asignado a la educación superior. Por último, está el caso de las universidades tecnológicas y politécnicas, así como el de los institutos tecnológicos descentralizados, donde la fórmula de subsidio es estrictamente paritaria: 50 por ciento de la Federación y 50 por ciento de gasto estatal.

Asimismo, se redobló la estrategia de distribuir recursos extraordinarios para programas de ampliación de matrícula, equipamiento e infraestructura, reforma académica y reforma administrativa. Los fondos extraordinarios han tenido un crecimiento notable tanto en su número como en alcance y monto: mientras que en 2000 existían tan sólo cuatro de estos instrumentos de financiamiento, para 2010 ya eran 17 fondos, que benefician no sólo a las universidades públicas estatales (UPE), sino también a los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas y las universidades interculturales. Es tal la importancia adquirida por estos fondos que, en los últimos cuatro años, alrededor de 25 por ciento del presupuesto asignado a las UPE se entregó por esta vía, cuando en 2000 y 2006 representaron alrededor de 8 y 10 por ciento del subsidio total, respectivamente.¹¹

11 Véase: J. Mendoza, *Financiamiento público de la educación superior en México: fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*, 2011.

LA RELACIÓN ENTRE LA UNAM Y EL PODER POLÍTICO ENTRE 2000 Y 2015¹²

Las primeras décadas del siglo XXI representan para la UNAM un periodo de transición y de superación de una crisis inédita para la institución: la de su cierre por casi diez meses. En el ámbito externo a la Universidad Nacional se trata de un ciclo de doble alternancia pues implicó tanto el ascenso del PAN como el regreso del PRI. No obstante lo anterior, es posible sostener que las alternancias estuvieron signadas por una serie de estrategias gubernamentales que mantuvieron ciertas consistencias e incluso, en algunos casos, continuidad. Así, aunque los grupos políticos del PRI y del PAN experimentaron diversas tensiones y disputas por el poder, es posible sostener que algunas líneas mayores de la gestión gubernamental —especialmente en materia económica pero también en el tema educativo— mantuvieron una consistencia que hacía pensar en políticas de carácter transpartidista y transexenal. En el periodo más reciente, el que va de 2012 a 2018, dicha relación partidista se institucionalizó e integró incluso al Partido de la Revolución Democrática (PRD), con la firma del llamado Pacto por México, centrado en la reforma a tres ámbitos cruciales: el educativo, el energético y el de comunicaciones. Todo ello en un marco social que también mantuvo una gran consistencia transexenal y que se caracterizó por la creciente brecha entre ricos y pobres, así como por el incremento de la violencia y la criminalidad.

Las primeras décadas del siglo XXI dieron cabida a importantes hechos que permitieron que la Universidad Nacional trascendiera la compleja problemática que la había mantenido cerrada por casi un año. Así, de la prolongada huelga estudiantil de 1999-2000 la institución pasó durante los años siguientes a la recuperación de su presencia nacional e internacional. En el presente trabajo prevalece una mirada que se centra en los grandes hechos políticos generados por

12 En este apartado se retoman algunas de las líneas desarrolladas en H. Casanova, "La UNAM entre el 2000 y 2015: de la crisis a la estabilidad institucional", en *idem* (coord.), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, 2016, pp. 247-275.

el propio gobierno institucional —tanto del rectorado de Juan Ramón de la Fuente como del de José Narro, así como en la dimensión financiera de la institución—, pero ello no implica que no se valore la actividad de otros sectores universitarios, sino simplemente que el foco del análisis se orienta al ámbito de las decisiones universitarias.

La UNAM entre 2000 y 2007

La entrada de la UNAM al nuevo siglo fue por demás singular. En el ámbito interno la institución vivía una intensa crisis y en el externo la alternancia partidista abría nuevos retos. De manera particular, la llegada de Vicente Fox al poder tendría efectos paradójicos para la institución pues, si bien se tendía una mayor distancia entre el gobierno y la institución, ello también significaba una mayor independencia. Por otro lado, las relaciones de la UNAM con otros actores políticos como el Legislativo federal o el gobierno de la ciudad de México se fortalecerían al haber un mayor balance e incluso una mejor posición de la institución en el tratamiento de importantes temas como el financiamiento.¹³

La alternancia partidista también implicaría una singular recomposición de los grupos políticos, pues diversos actores provenientes del ámbito gubernamental e incluso del priismo encontrarían acomodo en la burocracia institucional. Asimismo, un sector de la izquierda universitaria se integraría al gobierno de la UNAM, lo que daría un perfil renovador y aun progresista al discurso del poder institucional. Así, el nuevo siglo daría cabida a una sutil transformación de las formas universitarias y a la integración de nuevos actores —provenientes de los sectores menos beligerantes— en el campo de las decisiones institucionales. En tal sentido, el discurso institucional integraría, a sus planteamientos tradicionales, demandas tales como la “democracia y gratuidad de la educación superior”, o incluso la

13 Véase: H. Casanova, “La UNAM y su gobierno en cuatro décadas (1970-2010)”, en R. Rodríguez (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, 2013, pp. 56-67.

“defensa del bachillerato” hasta entonces patrimonio de la izquierda universitaria.¹⁴

La llegada del rector Juan Ramón de la Fuente, hasta entonces secretario de Salud del gobierno priista encabezado por Ernesto Zedillo, abrió un amplio proceso de reconstitución del tejido universitario e implicó la recuperación del orden institucional en la UNAM. Si bien en su primer año de gestión el nuevo rector apeló a una medida altamente controvertida —la entrada de la Policía Federal Preventiva al campus central—, también impulsó una intensa campaña de imagen institucional que logró importantes efectos positivos, tanto en el nivel nacional como en el internacional. Así, al final de su primer periodo había logrado la contención del movimiento estudiantil y el inicio de un proyecto institucional que recuperaba la confianza nacional en la UNAM.

Aunque los beneficios de la recuperación política de la institución serían notables, el segundo periodo del rector De la Fuente mantendría una propuesta académica relativamente discreta para una institución de las dimensiones de la UNAM, y los avances en esa materia serían apenas perceptibles para el conjunto institucional. No obstante lo anterior, la segunda gestión del rector De la Fuente estaría caracterizada por una cierta distancia entre las autoridades universitarias y el gobierno federal. Asimismo, las relaciones entre la institución y otras fuerzas políticas comenzaban a tomar mayor fuerza y sentido.

La doble gestión del rector De la Fuente lograba, después de ocho años, una importante recuperación de la estabilidad institucional y, tal como se ha insistido, una revaloración de la imagen universitaria ante los más diversos escenarios nacionales e internacionales. Al respecto deben ponderarse los esfuerzos por posicionar a la UNAM en los *rankings* universitarios, especialmente los del Instituto Universitario de Educación Superior de la Universidad de Shanghai,

14 Acerca de la configuración histórica de estos planteamientos, véase I. Ordorika, “La universidad constructora de Estado”, en R. Rodríguez, (coord.), *El siglo de la UNAM...*, pp. 108-120.

y el *Higher Education Supplement* de *The Times*.¹⁵ Sin embargo, debe tenerse presente que diversos sectores de la comunidad también hacían notar las insuficiencias que aún quedaban en materia de reforma y gobierno institucional, pues las demandas a favor de una mayor apertura y democratización de los procesos de decisión quedaban una vez más pendientes.

La UNAM entre 2007 y 2015

La llegada del rector José Narro, quien dirigiría la institución entre 2007 y 2011, así como entre 2011 y 2015, constituía el innegable signo de que la Universidad Nacional había logrado superar las inciertas condiciones que la mantuvieron cerrada por casi un año. Los esfuerzos de la UNAM para reconstruir el ambiente académico y los diversos hechos que tuvieron que sumarse para recuperar la institucionalidad son variados y aún se encuentran a la espera de mayores análisis. Baste señalar por ahora que el tránsito entre dos personalidades con tanta afinidad política entre sí —De la Fuente y Narro— da cuenta de una condición de paz institucional que contrasta ampliamente con la crítica condición de apenas unos años atrás.

La primera gestión del rector José Narro se desarrolló bajo la presidencia del panista Felipe Calderón, quien había realizado estudios de licenciatura en la Escuela Libre de Derecho, así como de maestría en el Instituto Tecnológico Autónomo de México y en la Universidad de Harvard. Aunque esto no significa que obligadamente estaría lejos de la UNAM, lo cierto es que durante los años de la presidencia de Calderón los encuentros públicos con el rector de la UNAM estarían marcados por una cierta distancia. Lo anterior resulta paradójico pues, como se verá en el apartado siguiente, el financiamiento público a la Universidad Nacional mantendría una tendencia ascendente. No obstante, el deteriorado clima político nacional y el imparable incremento de la violencia motivaron una

15 UNAM, *Memoria 2003*; *idem*, *Memoria 2004*; *idem*, *Memoria 2005*; *idem*, *Memoria 2006*; *idem*, *Memoria 2007*.

reiterada presencia del rector en los medios, las más de las veces para cuestionar los esquemas gubernamentales. Asimismo, se hizo cada vez más frecuente escuchar la voz institucional, refrendando un discurso que se alejaba de los planteamientos del neoliberalismo panista y que retomaba el ideario de una universidad pública, democrática y abierta a los grandes sectores sociales.

Durante la primera gestión del rector José Narro se vivió en la UNAM una profundización de las transformaciones académicas. Tal cuestión representa un avance importante en relación con los avances académicos de la gestión anterior, así como una paradoja, pues en la UNAM es bien conocido que el perfil del rector Narro se orientaba mucho más a las realizaciones políticas que a las académicas. No obstante, los logros en términos académicos comenzaron a ser importantes: entre el ciclo escolar 2007-2008 y el ciclo escolar 2011-2012, la población estudiantil pasó de 299 688 a 324 420 alumnos (un aumento de cerca de 25 mil estudiantes). De igual manera se estableció la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), en León, Guanajuato (luego de 36 años de no haberse creado ninguna otra escuela de esas dimensiones). Asimismo se fortaleció la educación a distancia y en línea, lo que extendió la presencia de la UNAM en 11 entidades de la república. En ese periodo se crearon, además, 10 nuevas carreras y se pasó de 150 a 165 la cifra total de planes de estudio del nivel de licenciatura.¹⁶

Una de las aportaciones más visibles del rectorado de Narro es la que refiere el fortalecimiento de la colegialidad universitaria. Es decir, la atención que mereció uno de los ángulos cruciales de la Universidad Nacional: el de su gobierno. Durante la gestión referida se promovió la ampliación de la base de representación del Consejo Universitario, el cual pasó de 229 a 284 consejeros. Esto significaría un importante incremento de estudiantes, trabajadores e investigadores, incorporando además otras figuras como los técnicos académicos. En tal periodo destacan otros dos hechos que muestran la recuperación de la institucionalidad: la recepción del Premio Príncipe de Asturias en 2009 y la celebración del Centenario de la

16 L. Orozco, "Cambios cuantitativos 2007-2011", 2012.

Universidad Nacional en 2010. Ambos hechos constituyen un reconocimiento al papel de la institución en el marco de la educación superior pública de México. Sería imposible dejar de mencionar que en esta primera gestión tuvieron lugar hechos de violencia e inestabilidad en los espacios universitarios. El más grave, el homicidio de una persona presuntamente vinculada con la distribución de drogas.

CUADRO 1

Población escolar de laUNAM (matrícula escolarizada y del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia)

Ciclo escolar	Población total	Propedéutico Música	Bachillerato ^a	Técnico	Licenciatura	Posgrado
1999-2000	255 226	541	100 926	2 317	134 172	17 270
2000-2001	245 317	607	95 372	2 013	130 778	16 547
2001-2002	251 149	641	96 798	1 867	133 933	17 910
2002-2003	259 036	651	100 111	1 721	138 023	18 530
2003-2004	269 143	588	104 554	1 609	143 405	18 987
2004-2005	279 054	585	105 972	2 479	150 253	19 765
2005-2006	286 484	745	106 913	1 645	156 434	20 747
2006-2007	292 889	729	106 298	1 264	163 368	21 230
2007-2008	299 688	739	107 447	1 084	167 891	22 527
2008-2009	305 969	738	107 848	1 064	172 444	23 875
2009-2010	314 557	746	108 699	1 024	179 052	25 036
2010-2011	316 589	767	109 530	362	180 763	25 167
2011-2012	324 413	833	110 119	97	187 195	26 169
2012-2013	330 382	812	111 982	3	190 707	26 878
2013-2014	337 763	804	113 179	5	196 565	27 210
2014-2015	342 542	742	112 576	0	201 206	28 018

Fuentes: UNAM, "Población escolar", 2000-2015, *idem*, *Series estadísticas UNAM*, 2017.

Nota: ^a Incluye Iniciación Universitaria.

La segunda gestión del rector Narro, que corresponde al periodo 2011-2015, transcurrió en el singular marco de la nueva alternancia política en México: la que devolvía el poder presidencial al PRI. Ello constituía una condición paradójica para la UNAM, pues se aseguraban las históricas simpatías del régimen priista hacia la institución pero se perdía en distancia e independencia. Además, para la comunidad universitaria no era ningún secreto que el rector Narro formaba parte de ese grupo político y ello constituyó un reto constante pues, ante determinados hechos —como la infortunada desaparición de los normalistas de Ayotzinapa— el rector se vería instado a cuestionar con mayor claridad y energía el papel del gobierno.

En términos reales, el peso de la UNAM frente al nuevo gobierno también fue relativo y, si bien hacen falta mayores estudios al respec-

to, es posible sostener que las decisiones gubernamentales apenas si consideraron a la institución. Es el caso del documento que se elaboró a iniciativa del rector Narro y que fue puesto a la disposición del gobierno de Peña Nieto para impulsar “una política de Estado en materia de educación superior, ciencia y tecnología”, y para “realizar una reforma integral del sistema educativo mexicano”.¹⁷ Como es bien sabido, el gobierno mexicano impulsó una reforma educativa distante de las propuestas de la UNAM.

En el ámbito interno uno de los problemas más presentes y que se enlazaba con el conflicto de 1999-2000 era el relacionado con la ocupación del auditorio Justo Sierra —conocido también como Che Guevara—. Dicha ocupación, extendida por más de tres lustros, manifestaba la existencia de un conflicto político no resuelto del todo y constituía un peligro latente para la comunidad universitaria.

EL FINANCIAMIENTO DE LA UNAM DE 2000 A 2015

Desde el punto de vista financiero, al tomar el periodo comprendido por las dos rectorías que venimos considerando, lo primero que salta a la vista es una notable e ininterrumpida tendencia al crecimiento. Cuando el rector De la Fuente se hizo cargo de la UNAM, a finales de 1999, el presupuesto asignado a la institución ascendía a 10.7 miles de millones de pesos, en el último año de su gestión (2007) el presupuesto prácticamente se había duplicado al alcanzar la cifra de 20 000 millones de pesos. Otro tanto ocurrió durante el rectorado de José Narro, en que se transitó de 22.2 miles de millones de pesos en 2008 a 37.8 miles de millones de pesos en 2015. Las cifras expresadas corresponden a valores corrientes, pero, aun si se toman en cuenta los valores constantes de la serie, se puede advertir que el presupuesto de egresos de la UNAM observó una pauta de crecimiento superior a la inflación registrada en el periodo. En la administración del rector De la Fuente el incremento total del periodo (2000 a

17 J. Narro y D. Moctezuma, “Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional”, en *Plan Educativo Nacional*, 2012.

2007) fue de 24.4 por ciento en pesos constantes, es decir, descontando la inflación, y durante el periodo rectoral de José Narro (2008 a 2015) se tuvo un aumento de 32.7 por ciento, asimismo en pesos constantes (cuadros 2, 3 y 4).

CUADRO 2

Presupuesto de egresos de la UNAM por funciones 2000-2016 (pesos corrientes)

Año	Total	Docencia	Investigación	Extensión universitaria	Gestión institucional
2000	10 686 631 573	6 435 152 351	2 567 822 326	927 976 677	755 680 219
2001	12 826 040 031	7 724 587 223	3 152 771 597	1 078 568 242	870 112 969
2002	14 106 594 841	8 468 019 430	3 604 907 916	1 073 233 095	960 434 400
2003	15 374 067 639	9 225 176 256	3 888 180 456	1 213 941 807	1 046 769 120
2004	16 456 140 562	9 835 832 236	4 155 287 017	1 303 826 758	1 161 194 551
2005	18 031 947 178	10 890 995 016	4 647 643 289	1 423 623 432	1 069 685 441
2006	19 190 124 992	11 670 480 353	4 852 707 426	1 607 263 147	1 059 674 066
2007	19 961 808 003	12 159 540 033	5 063 831 360	1 652 034 350	1 086 402 260
2008	22 223 490 070	13 706 337 880	5 626 005 751	1 736 620 839	1 154 525 600
2009	24 337 073 934	14 785 448 244	6 182 699 524	2 121 740 445	1 247 185 721
2010	27 065 852 148	16 168 076 761	7 256 642 076	2 280 491 831	1 360 641 480
2011	29 223 146 316	17 679 847 099	7 642 065 810	2 423 188 402	1 478 045 005
2012	31 653 775 147	19 221 335 865	8 233 469 570	2 602 120 499	1 596 849 213
2013	33 719 513 991	20 973 542 051	8 478 008 145	2 572 529 017	1 695 434 778
2014	35 584 146 143	21 964 531 804	9 061 644 867	2 763 110 824	1 794 858 648
2015	37 755 686 350	23 006 726 623	9 681 786 082	3 048 866 976	2 018 306 669
2016	39 381 976 365	23 980 392 594	10 184 981 741	3 145 083 746	2 071 518 284

Fuentes: UNAM, *Cuenta anual 2000-2015, 2017; idem, "Presupuesto 2016"* (documento interno).

CUADRO 3

Presupuesto de egresos de la UNAM por funciones 2000-2016 (pesos constantes)

	Total	Docencia	Investigación	Extensión universitaria	Gestión institucional
2000	21 787 897 996	13 119 984 726	5 235 274 607	1 891 958 289	1 540 680 374
2001	24 812 578 458	14 943 577 758	6 099 185 128	2 086 541 057	1 683 274 515
2002	25 843 746 328	15 513 690 477	6 604 310 024	1 966 198 375	1 759 547 451
2003	26 575 424 765	15 946 526 534	6 721 061 050	2 098 404 919	1 809 432 263
2004	26 266 142 506	15 699 268 623	6 632 378 991	2 081 077 231	1 853 417 661
2005	27 303 822 193	16 491 052 712	7 037 422 233	2 155 638 583	1 619 708 665
2006	27 333 888 543	16 623 112 635	6 912 063 573	2 289 341 614	1 509 370 722
2007	27 106 874 138	16 511 887 160	6 876 363 069	2 243 358 277	1 475 265 633
2008	28 463 582 002	17 554 914 685	7 205 721 313	2 224 243 334	1 478 702 669
2009	30 109 192 828	18 292 170 761	7 649 074 522	2 624 961 915	1 542 985 630
2010	32 047 885 093	19 144 147 518	8 592 377 958	2 700 263 777	1 611 095 840
2011	32 872 529 216	19 887 704 219	8 596 406 044	2 725 795 870	1 662 623 083
2012	34 484 640 512	20 940 341 377	8 969 806 507	2 834 833 746	1 739 658 881
2013	36 001 995 899	22 393 246 092	9 051 886 529	2 746 664 117	1 810 199 161
2014	36 758 422 952	22 689 361 345	9 360 679 144	2 854 293 480	1 854 088 983
2015	37 774 302 168	23 018 070 319	9 686 559 783	3 050 370 250	2 019 301 815
2016	39 381 976 365	23 980 392 594	10 184 981 741	3 145 083 746	2 071 518 284

Fuentes: UNAM, *Cuenta anual 2000-2015, 2017; idem, "Presupuesto 2016"* (documento interno).

CUADRO 4

Presupuesto de egresos de la UNAM por funciones 2000-2016 (distribución porcentual)

	Total	Docencia	Investigación	Extensión universitaria	Gestión institucional
2000	100.00	60.22	24.03	8.68	7.07
2001	100.00	60.23	24.58	8.41	6.78
2002	100.00	60.03	25.55	7.61	6.81
2003	100.00	60.00	25.29	7.90	6.81
2004	100.00	59.77	25.25	7.92	7.06
2005	100.00	60.40	25.77	7.90	5.93
2006	100.00	60.82	25.29	8.38	5.52
2007	100.00	60.91	25.37	8.28	5.44
2008	100.00	61.68	25.32	7.81	5.20
2009	100.00	60.75	25.40	8.72	5.12
2010	100.00	59.74	26.81	8.43	5.03
2011	100.00	60.50	26.15	8.29	5.06
2012	100.00	60.72	26.01	8.22	5.04
2013	100.00	62.20	25.14	7.63	5.03
2014	100.00	61.73	25.47	7.77	5.04
2015	100.00	60.94	25.64	8.08	5.35
2016	100.00	60.89	25.86	7.99	5.26

Fuentes: UNAM, *Cuenta anual 2000-2015, 2017*; *idem*, "Presupuesto 2016" (documento interno).

La distribución del presupuesto de la UNAM por funciones¹⁸ permite apreciar que, en términos reales (pesos de 2016), las cinco categorías funcionales en que se distribuyen los recursos —educación media superior, educación superior, educación de posgrado, ciencia y tecnología y desarrollo cultural— aumentan el monto de sus recursos en el periodo. El cálculo de las variaciones anuales de los rubros de gasto muestra diferencias interesantes entre los grandes rubros de gasto de la distribución. Durante el periodo considerado, los rubros de docencia y extensión observaron una dinámica de crecimiento muy cercana al promedio global, con 4.9 por ciento y 4.4 por ciento respectivamente. El presupuesto para investigación, en cambio, creció a un ritmo superior: 6.1 por ciento anual en promedio. En cambio, el rubro de gestión institucional, que observa un crecimiento anual apenas mayor a uno por ciento (1.4 por ciento), posibilitó que se diera preferencia presupuestal a la investigación sin tener que castigar las funciones de docencia y extensión.

En la UNAM el gasto en docencia representó la mayor cantidad y proporción del gasto total. Al considerar el gasto en la función docente, con excepción de los años 2000 y 2010, los recursos del

18 La información estadística correspondiente a esta sección se basa en datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM. Base de datos, Series Estadísticas UNAM.

presupuesto asignados a ella siguen una tendencia ascendente, similar a la que experimenta la matrícula total de la institución. Según la distribución del gasto docente por estudiante de la UNAM, el gasto total por estudiante en el año 2000 ascendía a 47 404, mientras que en 2015 dicha proporción sumó 60 623, ambas cifras en pesos constantes de 2016. Para ponderar este crecimiento conviene tomar en cuenta que en 2000 la matrícula total de la universidad, considerando todos los niveles y modalidades de la oferta, era de 255 226 estudiantes. Dicha matrícula totalizó, en 2015, la cifra de 342 542 alumnos. Es decir, en el periodo la matrícula se incrementó en un total de 87 316 estudiantes o bien 34.2 por ciento más que en el primer año del periodo. El mayor aumento relativo del gasto por alumno se registró en el nivel de bachillerato, en que pasó de 27 927 a 44 259 pesos constantes en el lapso de 2000 a 2015. En cambio, en el resto del sistema (licenciatura y posgrado) el cambio relativo fue mucho menor: de 60 752 a 68 712 pesos constantes en el mismo periodo. La explicación de esta dinámica radica en que en el nivel de bachillerato el volumen de matrícula se mantuvo prácticamente constante (de 100 926 a 113 179 alumnos), mientras que la licenciatura y el posgrado universitario experimentaron notables incrementos debidos, por una parte, a la apertura de nuevos programas y, por otra, a la expansión de la oferta de educación abierta y a distancia.

Los resultados anteriores parecen indicar que el aumento en el presupuesto de la UNAM, por lo tanto, no es un simple reflejo del incremento de la matrícula de estudiantes. Se aprecia que el crecimiento anual de la matrícula (3.0 por ciento), los nuevos nombramientos de personal académico (2.5 por ciento), el aumento del número de académicos de tiempo completo (1.0 por ciento), así como el número de académicos que participan en los programas de apoyo al desempeño (2.5 por ciento) están directamente relacionados con el incremento de los recursos, ya que todos muestran incrementos en el periodo.

Uno de los rubros de gasto más significativos, por su volumen e importancia en la vida académica de la institución, es el correspondiente a los estímulos a la productividad y el desempeño académico. El monto de los recursos destinados a estos programas muestra el

mayor crecimiento durante el periodo (aproximadamente 6.0 por ciento anual); no obstante, al analizar el peso que tienen estos recursos como proporción del presupuesto total, se aprecia que han mantenido una participación constante, que representa entre el 11 y 12 por ciento de los recursos totales. El crecimiento experimentado por dichos recursos, al igual que el experimentado por la matrícula, ha sido paralelo al crecimiento del gasto total. El caso del personal administrativo es diferente, pues su número decrece durante el periodo.

CUADRO 5

Gasto por alumnos en la UNAM (gasto docente entre matrícula) en pesos corrientes y constantes

	Pesos corrientes			Pesos constantes (base 2016)		
	UNAM	Educación superior	Educación media superior	UNAM	Educación superior	Educación media superior
2000	23 251	29 798	13 698	47 404	60 752	27 927
2001	29 143	36 680	17 813	56 379	70 959	34 460
2002	31 372	38 879	19 894	57 475	71 228	36 446
2003	33 922	42 422	20 937	58 637	73 330	36 191
2004	34 986	43 921	21 394	55 842	70 103	34 147
2005	35 918	44 582	22 408	54 387	67 506	33 930
2006	37 197	45 649	23 496	52 983	65 022	33 467
2007	38 466	46 644	24 526	52 234	63 339	33 304
2008	42 014	50 666	26 938	53 811	64 892	34 502
2009	43 764	51 909	29 180	54 143	64 220	36 101
2010	47 195	54 125	34 392	55 882	64 088	40 723
2011	51 156	59 995	34 708	57 545	67 487	39 042
2012	55 081	63 619	38 676	60 007	69 309	42 135
2013	56 785	65 217	40 521	60 629	69 631	43 264
2014	58 577	66 743	42 546	60 510	68 945	43 950
2015	60 593	68 678	44 237	60 623	68 712	44 259
2016	61 673	69 310	45 907	61 673	69 310	45 907

Fuentes: UNAM, *Cuenta anual 2000-2015, 2017*; *idem*, "Presupuesto 2016" (documento interno).

Los datos permiten apreciar varios aspectos: el primero es que a través de la distribución de su presupuesto total, la UNAM es capaz de reorientar las prioridades que se perciben en la distribución de los recursos federales. Mientras que la federación jerarquiza los recursos para la docencia en el nivel licenciatura y ha tendido a disminuir el peso de los recursos destinados a la ciencia y la tecnología, la UNAM también ha logrado mantener, y aun incrementar, el gasto en actividades de investigación.

El gasto de la UNAM en la función de investigación, sin ser una prioridad absoluta, observa el incremento más significativo en el periodo al prácticamente duplicarse en términos reales: de 5 235 274 607

de pesos constantes en el año 2000 a 9 686 559 783 en 2015 (ambas cifras en pesos de 2016). Como proporción del gasto total, el correspondiente a la función de investigación representa en el periodo una cuarta parte, aproximadamente, del volumen total. No obstante, a diferencia de la función docente en que el incremento de matrícula justifica la expansión del monto destinado a aquélla, en el caso de la investigación los mayores incrementos de gasto se explican por la expansión de la infraestructura destinada al efecto.

CUADRO 6

Gasto en programas de estímulos de la UNAM (millones de pesos corrientes y constantes)

	Pesos corrientes			Pesos constantes (base 2016)		
	Pride	Otros	Total	Pride	Otros	Total
2000	1008.5	165.2	1173.7	494.7	81.0	575.7
2001	1207.6	188.7	1396.3	624.2	97.5	721.8
2002	1391.1	209.8	1600.9	759.3	114.5	873.8
2003	1558.0	187.3	1745.3	901.3	108.4	1009.7
2004	1433.0	196.5	1629.5	897.8	123.1	1020.9
2005	1885.9	210.5	2096.4	1245.5	139.0	1384.5
2006	2118.3	211.8	2330.1	1487.2	148.7	1635.9
2007	2278.2	220.5	2498.7	1677.7	162.4	1840.1
2008	2501.4	224.7	2726.1	1953.0	175.4	2128.5
2009	2757.1	225.2	2982.3	2228.5	182.0	2410.6
2010	3001.1	231.6	3232.8	2534.6	195.6	2730.2
2011	3256.3	242.5	3498.8	2894.8	215.6	3110.4
2012	3420.6	246.9	3667.5	3139.8	226.7	3366.4
2013	3737.0	256.1	3993.1	3500.1	239.9	3739.9
2014	3863.6	309.3	4172.9	3740.2	299.4	4039.6
2015	4015.9	388.7	4404.5	4013.9	388.5	4402.4
2016	4097.1	526.0	4623.1	4097.1	526.0	4623.1

Fuente: UNAM, "Programas de apoyo al personal académico. Reconocimientos y estímulos al personal académico", 2000-2016, *Serías estadísticas UNAM*, 2017.

Notas: Pride: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo

Otros. Incluye los siguientes programas: Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (Pepasig), Programa de Fomento a la Docencia (Fomdoc), Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA), Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII), Programa de Estímulos de Iniciación (PEI), Programa de Estímulos al Desempeño de Profesores y Técnicos Académicos de Medio Tiempo (Pedeti) y Programa de Estímulos y Reconocimiento al Personal Académico Emérito (PERPAE).

En el periodo del rector De la Fuente (2000 a 2007) se edificaron en la UNAM un total de 3 12 858 metros cuadrados, con un promedio de 39 107 metros cuadrados por año. Del total construido en los ocho años, 38.4 por ciento corresponde a la función docente, 39.6 a la función de investigación y el resto (22.0 por ciento) a las funciones de extensión y administración. Las cifras y proporciones son distintas en el periodo del rector Narro (2008-2015), cuando el área construida total equivale a 489 126 metros cuadrados, un promedio

anual de 61 141 metros cuadrados, y una distribución por funciones en que destaca la construcción destinada a la docencia, con 61.8 por ciento, 19.3 por ciento para investigación y el resto (18.9) para extensión y administración. No obstante la diferencia de prioridades, en ambos casos los recursos de infraestructura para investigación son destacables si se toma en cuenta que en ninguno de los dos periodos el crecimiento de la planta de investigación es equiparable al incremento en el volumen de estudiantes, lo que quiere decir que la mayor parte del gasto en investigación fue destinado a la expansión de la planta física dedicada a dicha función (cuadro 7).

CUADRO 7

UNAM, área nueva construida por año (en m²) 2000-2015

	Total	Docencia	Investigación	Extensión universitaria	Gestión institucional	Otra
2000	25 186	4 913	19 776	497	0	0
2001	46 960	37 435	8 900	625	0	0
2002	26 325	6 629	18 198	1 498	0	0
2003	26 001	10 613	11 558	3 712	1 150	-1 032
2004	46 089	26 441	13 318	4 072	2 960	-702
2005	34 094	11 562	14 219	5 260	3 161	-108
2006	28 791	631	19 419	8 741	0	0
2007	79 412	21 846	18 633	34 936	3 033	964
2008	14 187	13 727	425	35	0	0
2009	37 740	24 426	7 750	5 564	0	0
2010	42 823	27 197	4 718	9 245	1 663	0
2011	120 988	63 682	22 569	25 517	2 783	6 437
2012	86 434	61 093	15 021	8 844	1 476	0
2013	63 050	26 105	17 630	2 079	17 236	0
2014	63 511	42 261	10 802	209	10 239	0
2015	60 393	43 605	15 723	594	471	0
Suma	801 984	422 166	218 659	801 984	111 428	44 172
Promedio	50 124	26 385	13 666	6 964	2 761	347

Fuente: UNAM, "Área construida asignada por función (m²)", 2000-2015, *Series estadísticas UNAM*, 2017.

La inversión de la UNAM en planta y proyectos de investigación no sólo es la más relevante en el ámbito de la educación superior del país, sino que explica, en gran medida, la consolidación de la Universidad Nacional en su carácter de institución líder en el país en materia de investigación y desarrollo científico. La UNAM se mantiene como la institución académica de mayor peso en indicadores tales como el número de investigadores que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, en el número de publicaciones reconocidas por los índices bibliométricos internacionales e incluso en el número

de patentes otorgadas a instituciones universitarias. Con tales indicadores la UNAM ha conseguido ubicarse como una de las universidades de mayor peso académico en el contexto iberoamericano y también como una institución académica presente en las principales clasificaciones internacionales comparativas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El nuevo siglo constituye un espacio temporal de gran significación para la educación superior. El fenómeno de la doble alternancia partidista, así como las consecuentes diferencias políticas y las continuidades asumidas por cada grupo en el poder, dio lugar a nuevos escenarios con retos y características distintivas. Para la Universidad Nacional el tránsito a un nuevo siglo constituyó una etapa paradójica pues, si bien el signo partidista anunciaba una condición política incierta y hasta adversa, lo cierto es que esa condición devendría en una ampliación de la autonomía institucional y en la manifiesta diversificación de las negociaciones y acuerdos de la UNAM ante otras instancias del poder. En términos de financiamiento, como ya se ha reiterado, la institución experimentó una tendencia ascendente que le permitió expandir y complejizar su oferta educativa superior. Sin embargo, tales tendencias no siempre respondieron a procesos tersos de gestión sino que estuvieron enmarcadas en momentos de tensión y hasta de conflicto. A esos temas buscaremos volver en futuros trabajos.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, Adrián, *La educación superior privada en México*, [México], IESALC-UNESCO, 2005, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140425>>, consultado el 28 de febrero, 2019.
- Acosta Silva, Adrián, *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*, México, ANUIES, 2009.

- Álvarez Mendiola, Germán, “El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, *Reencuentro*, núm. 60, 2011, pp. 10-29.
- Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP, 1998.
- Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre el 2000 y 2015: de la crisis a la estabilidad institucional”, en *idem* (coord.), *La UNAM y su historia: una mirada actual*, México, UNAM, 2016, pp. 247-275.
- Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM y su gobierno en cuatro décadas (1970-2010)”, en Roberto Rodríguez-Gómez (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2014, pp. 56-67.
- Casanova Cardiel, Hugo y Roberto Rodríguez-Gómez, “Modernización incierta: un balance de las políticas de educación superior en México”, *Perfiles Educativos*, vol. xxvii, núm. 107, 2005, pp. 40-56.
- Kent Serna, Rollin, “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en las políticas de educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv, núm. 134, 2005, pp. 63-79.
- Mejía Pérez, Gustavo y Worthman, Shaye, “La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales”, *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 2015, pp. 1-13, <https://www.researchgate.net/publication/301202022_La_descentralizacion_de_la_educacion_superior_en_Mexico_a_traves_de_las_universidades_autonomas_un_analisis_preliminar_de_los_contextos_y_condiciones_sociales>, consultado el 18 de octubre, 2016.
- Mendoza Rojas, Javier, *Financiamiento público de la educación superior en México: fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*, México, UNAM-DGEI, 2011 (Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, año 2, núm. 6).
- Narro, José y David, Moctezuma, “Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional”, en *Plan Educativo Nacional*, México, UNAM, 2012, pp. 9-20, <<http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>>, consultado el 21 de octubre, 2016.

- Ordorika, Imanol, “La universidad constructora de Estado”, en Roberto Rodríguez-Gómez (coord.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2014, pp. 108-120.
- Orozco, Lourdes, “Cambios cuantitativos 2007-2011”, documento interno de la Coordinación de Proyectos Especiales de la Rectoría de la UNAM, México, 2012.
- Ramírez Rosales, Victoria, “El normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, 2010, pp. 98-113.
- Rodríguez-Gómez, Roberto, “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 14, 2002, pp. 133-154
- Rodríguez-Gómez, Roberto, “Educación superior y transiciones políticas en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 171, 2014, pp. 9-36.
- Rodríguez-Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel, “Higher education policies in Mexico in the 1990s: a critical balance”, *Higher Education Policy*, vol. XVIII, núm. 1, 2005, pp. 51-65.
- Ruiz Larraguivel, Estela, “La educación superior tecnológica en México: historia, situación actual y perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 3, 2011, pp. 35-52.
- Silas Casillas, Juan Carlos, “Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 109-110, 2005, pp. 7-37.
- Tuirán, Rodolfo y José Luis Ávila, “La educación superior: escenarios y desafíos”, *Este País*, núm. 239, 2011, pp. 28-33.
- UNAM, “Área construida asignada por función (m²)”, 2000-2015, *Series estadísticas UNAM*, Dirección General de Planeación, <<http://www.estadistica.unam.mx/>>, consultado el 21 de agosto, 2017.
- UNAM, *Cuenta anual 2000-2015*, Patronato universitario <<http://www.patronato.unam.mx/cuentanual.html>>, consultado el 21 de agosto, 2017.
- UNAM, *Memoria 2007*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/>>, consultado el 26 de octubre, 2016.

- UNAM, *Memoria 2006*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2006/>>, consultado el 25 de octubre, 2016.
- UNAM, *Memoria 2005*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2005/>>, consultado el 25 de octubre, 2016.
- UNAM, *Memoria 2004*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2004/>>, consultado el 25 de octubre, 2016.
- UNAM, *Memoria 2003*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2003/>>, consultado el 25 de octubre, 2016.
- UNAM, “Población escolar”, 2000-2015, *Series estadísticas UNAM*, Dirección General de Planeación, <<http://www.estadistica.unam.mx/>>, consultado el 21 de agosto, 2017.
- UNAM, “Programas de apoyo al personal académico. Reconocimientos y estímulos al personal académico”, 2000-2016, *Series estadísticas UNAM*, Dirección General de Planeación, <<http://www.estadistica.unam.mx/>>, consultado el 21 de agosto, 2017.
- Vries, Wietse de y Germán Álvarez Mendiola, “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv, núm. 134, 2005, pp. 81-105.

Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy

Se terminó de imprimir en octubre de 2019 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en Calle 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para los interiores se utilizó papel cultural de 90 gramos y, para forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero y Jonathan Girón Palau.

La edición consta de 300 ejemplares.

