

La autonomía claustral: el caso de la Universidad Nacional de México (1929-1944)

Villarreal Ramos, Enrique

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Villarreal Ramos, E. (2000). La autonomía claustral: el caso de la Universidad Nacional de México (1929-1944). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(177-8), 159-220. [https://doi.org/10.22201.fcpys.2448492xe.2000.177-8.48924](https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2000.177-8.48924)

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

La autonomía claustral: el caso de la Universidad Nacional de México (1929-1944)

ENRIQUE VILLARREAL RAMOS

Resumen

El trabajo **trata** sobre uno de los modelos de autonomía encontrados en la historia universitaria latinoamericana del siglo XX, el claustral, configurado a **partir** del periodo vivido por nuestra Universidad Nacional durante los periodos de "autonomía limitada" (1929-1933) y "absoluta" (1933-1944). Por **autonomía** claustral se entiende la capacidad universitaria de generar alternativas profesionales, científicas y humanísticas, a través del ejercicio de sus facultades **organizacionales** e intelectuales, aunque socialmente inviables, dado su carácter "**cientificista** o **culturalista** de las mismas", pero sobre todo, por la dialéctica conflictiva con el Estado y la sociedad. El estudio de nuestra universidad, en tales periodos, revela un enclaustramiento **academista** y una dinámica conflictiva con el poder público, **que** le provocó una grave crisis **institucional** que puso en peligro la viabilidad misma de la casa de estudios.

Abstract

The work **tries** on one of the **opposing models** of autonomy in the university history of the XX century, the claustral one. This model was elaborated **starting from** the study of the period lived by our National University during the periods of "limited autonomy" (1929-1933) and "absolute" (1933-1944). For claustral autonomy understand each other the university capacity to **generate professional, scientific and humanistic alternatives** (through the exercise of their **organizational abilities and intellectuals**), although not viable, given their character "**academicista**" and for their **dialectical** one conflicting with the State. The study of our National University reveals an "enclaustramiento academista" and a problematical dynamic with the public power **that** it revealed a serious **institutional** crisis to the **degree** of **being** in danger the same viability of the house of studies.

Introducción

Hace más de ochenta años, los estudiantes cordobeses prendieron la chispa que incendió a las universidades tradicionales, y el fuego se propagó a toda América Latina. Hizo su aparición la reforma universitaria y, a partir de entonces, comenzó la transformación de las instituciones públicas de enseñanza superior, puesto **que** incluyeron a la autonomía **como** uno de sus rasgos fundamentales

y originales. La autonomía reformista consistió en el cogobierno de profesores, estudiantes y graduados con el objeto de decidir sobre el régimen universitario, asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad académica, y con el fin de extender la cultura, democratizar la educación y responsabilizar socialmente a la universidad. Así, la democratización del gobierno universitario, y de la educación superior, la renovación pedagógica, la libertad académica, el pluralismo, la crítica y el compromiso social, son los componentes fundamentales de la autonomía, razón por la cual se transforma en el principio consustancial del quehacer universitario.

A lo largo del siglo **xx** los universitarios de la región han pugnado por el reconocimiento de la autonomía, y en la actualidad tal principio está contenido en las diversas legislaciones. Aunque, más allá de la cuestión jurídica, el respeto a la autonomía se encuentra ligado a los procesos de democratización política, sobre todo a partir del repliegue de los regímenes militares o autoritarios.

Pese a que, en términos generales, la autonomía es definida jurídicamente a partir de las facultades autodeterminativas **organizacionales** e intelectuales otorgadas a las universidades, la lucha por conquistarla o mantenerla ha generado diversos proyectos, concepciones, interpretaciones y praxis concretas, dando lugar, a su vez, a determinados modelos autonómicos claramente diferenciados.

Hasta ahora, la investigación sobre distintas experiencias universitarias ha revelado la existencia de tres modelos de autonomía: el claustral, el político y el académico. Estos modelos intentan ser categorías definitorias de concepciones universitarias, y modos de articulación social diferenciales, producidos en la última centuria. No son categorías puras. En cada experiencia histórica están presentes rasgos que les son comunes a las tres —**después** de todo tienen en común lo **autonómico**—, pero hay rasgos dominantes que las caracterizan. Como el título lo establece, sólo nos referiremos a la autonomía claustral, aunque a continuación mencionaremos brevemente la autonomía política y la académica para que sirvan de referentes al modelo que es objeto de atención en este artículo.

La autonomía política se presenta cuando impera un proyecto político de universidad, proveniente del **Estado** o de los **mismos** universitarios, casi siempre como consecuencia de una dialéctica con-

flictiva entre ambos. Se le puede definir como la capacidad universitaria de generar alternativas socialmente inviables— a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas—, tanto por el ejercicio político de la academia como por una relación conflictiva con el poder público, que culmina en un grave enfrentamiento, y con la abrogación de la autonomía y del proyecto universitario mismo.

El modelo de autonomía académica es el predominante hoy en día. Se entiende por ello la capacidad universitaria de generar alternativas profesionales, científicas y humanísticas— mediante el ejercicio de sus atribuciones organizacionales e intelectuales— socialmente viables, y estableciendo una relación constructiva con el Estado y la sociedad (sin que deje de existir una dialéctica entre ambas entidades). No obstante, es verdad, este modelo está en fase de maduración, puesto que hasta el presente ha **imperado** la universidad académica contestataria sobre la propositiva.

En este trabajo revisaremos el modelo autonómico claustral, configurado a partir del estudio de la experiencia de nuestra Universidad Nacional durante los periodos de la "autonomía limitada" (1929-1933) y la "autonomía absoluta" (1933-1944), conocidos por ser, aparte del 68, como las épocas más traumáticas dentro de su historia contemporánea. Aunque el interés por el tema no radica sólo en ello, ni tampoco porque es un periodo escasamente analizado, interpretado y valorado por la investigación sobre nuestra casa de estudios, pese a que fue decisivo en muchos sentidos para su vida institucional. Tal experiencia traumática sirvió para configurar, ulteriormente, un modelo de autonomía y una dialéctica política con el Estado, que conciliara la independencia intelectual de los universitarios con una articulación social constructiva durante más de dos décadas (hasta la crisis del 68). Pero, también, tal estudio tiene alcances teóricos de relevancia.

Para empezar, la obtención de un modelo de autonomía— e en este caso, el claustral— se erige en una valiosa herramienta analítica para la comprensión de otras experiencias similares, nacionales o latinoamericanas, y distinguirlas de otros modos de ser autonomistas (como la autonomía política o la académica). En segundo lugar, la configuración del modelo de autonomía claustral dio lugar a la elaboración y aplicación de otras categorías y conceptos nuevos para el estudio de temas universitarios: como el conflicto de mediana

intensidad (diferente al de "guerra de mediana intensidad) establecido entre la Universidad Autónoma y el Estado de la Revolución mexicana, y determinante del carácter claustral que adquirió la autonomía universitaria en esos años. Estas categorías, además, permitieron enriquecer el concepto de autonomía, pues ahora se le define no sólo en tanto un conjunto de atribuciones sino también como una relación social, especialmente con el Estado. Con todo ello, se pudo nutrir el arsenal teórico de análisis, explicación y valoración de las universidades latinoamericanas.

La perspectiva teórica asumida supone una concepción histórica y dialéctica, tanto de la autonomía como de las relaciones entre las universidades públicas y el Estado. Ello significa que la autonomía no es un concepto acabado o definible apriorísticamente, sino que su conceptualización es resultado del proceso histórico y de circunstancias sociales particulares. La dialéctica entre las instituciones de educación superior y el Estado, por su parte, significa que entre ambos se presentan contradicciones y conflictos, incluso antagonismos de mediana o alta intensidad (como en el caso de la *autonomía política*).

Entonces, para poder definir el modelo de *autonomía claustral* tuvimos que considerar los siguientes apartados: la autonomía claustral, la política educativa revolucionaria y la universidad, la autonomización claustral (el periodo de la "autonomía limitada"), la educación socialista y la polémica Caso-Lombardo, la Ley de "autonomía absoluta" (1933), la universidad "enclaustrada", el comienzo del desenclaustramiento, y el fin de la autonomía claustral.

La autonomía claustral

Latinoamérica, durante el siglo XX, es rica en experiencias universitarias, algunas completamente inéditas y otras con "cierto sabor rancio", pues el ejercicio autonómico ha tenido como consecuencia el aislamiento de la universidad con respecto a las necesidades sociales, incluyendo las del Estado. Éste es el caso que vamos a analizar en este artículo, al cual hemos denominado modelo de autonomía claustral, porque el efecto de la articulación entre la concepción de universidad y la dialéctica con el poder público ha generado enclaustramiento y desconexión con la problemática real de la sociedad.

La autonomía claustral es producto de un *conflicto de mediana intensidad* entre la universidad y el Estado debido a que, si bien hay confrontación, no se presenta un antagonismo irresoluble entre ambos, ante la inexistencia de una polarización total dentro de la sociedad. El fenómeno de la *autonomía claustral* se presenta cuando los universitarios, por defender su autonomía y el modelo liberal de universidad, se enfrentan con el poder público y el resultado es el enclaustramiento, la ultrapolitización interna, la crisis y la parálisis. La universidad queda, entonces, como "templo libre del saber", pero desconectada de las necesidades sociales y sujeta a fuertes presiones estatales y políticas en general.

Un caso interesante corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de México en los años treinta y cuarenta del siglo xx. El enclaustramiento no dio lugar a un modelo puro: conjuga rasgos de lo que llamamos *autonomía política* y de la *académica*, lo cual habla de la complejidad de dicho caso. No obstante, hay notas dominantes que nos permiten distinguir una *autonomía claustral gestada* desde el establecimiento de la primera ley de autonomía (1929). Asimismo, para el investigador resulta atractivo este periodo por las polémicas filosóficas, ideológicas y políticas respecto a la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra, la autonomía, las relaciones de la universidad con el Estado y su papel en la sociedad, las metas de la educación, entre otros trascendentales aspectos.

Resulta pertinente comenzar el análisis con la interpretación de Juan Carlos Portantiero sobre la conquista de la autonomía universitaria en México. Para este autor, el movimiento proautonomista era simplemente corporativo, tendiente a distanciar a la universidad del Estado revolucionario y conservar vivo a un baluarte del "Antiguo Régimen", contrario al espíritu reformista cordobés. Esto es, el deseo autonomista de los universitarios mexicanos es visto como una aspiración anti o contrarrevolucionaria con el objeto de aislarse del movimiento popular, mientras que el "espíritu de la reforma" (cordobesa) fue una política de Estado, concretamente durante la época de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación.'

Sin embargo, la cuestión es más compleja y en sentido inverso a lo señalado por Portantiero: *la lucha por la autonomía y la reforma*

Juan Carlos Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978, pp. 66 y ss.

*por parte de los universitarios fue para defender el modelo de Justo Sierra y el reformismo liberal-académico.*² Así, como el propio Justo Sierra señaló que la Universidad Nacional no pretendía reinstaurar la Pontificia casa de estudios, tampoco los universitarios de la época revolucionaria pretendían conservar un bastión porfiriano. Simplemente querían hacer suya la Reforma de Córdoba en su vertiente liberal (su concepto de autonomía así lo revela), si bien no lo explicitaron en estos términos.

El proceso histórico: la política educativa revolucionaria y la universidad

Durante los años veinte, México siguió sufriendo la zozobra y la violencia de las luchas caudillescas y las rebeliones armadas, cuyos momentos más dramáticos fueron la Guerra Cristera y el asesinato del presidente electo, Avaro Obregón. No obstante lo traumático que fueron para el país estos hechos o las intenciones "unitarias e institucionales" del "jefe máximo" Plutarco Elías Calles durante el **Maximato (1929-1935)**, las heridas políticas y religiosas no cicatrizaron. Continuaron las tensiones y los conflictos, tanto en las relaciones Estado-Iglesia como entre los mismos caudillos y caciques revolucionarios.

Este clima político conflictivo perjudicó a la universidad, pero en realidad la casa de estudios no constituyó prioridad entre los revolucionarios. De por sí, la universidad había sido reducida a una "dependencia administrativa del Estado": la legislatura constituyente se había opuesto al proyecto de autonomía universitaria, argumentando que el Estado "la subsidiaba" y por el temor de que la institución "cayera con los enemigos de la Revolución". Además, la política revolucionaria tuvo otras prioridades.

El lema "Escuelas y Libros" se sumó al de "Tierra y Libertad", pero era la educación elemental el objeto de interés de la Revolución. Ésta descubrió, entre otras cosas, el enorme rezago educativo del pueblo, lo que exigía — a los ojos de los revolucionarios, aunque también de los maestros y pedagogos — concentrar los esfuerzos en la ense-

² La Reforma de Córdoba generó dos modalidades correspondientes, cada una de ellas, a dos concepciones sobre la universidad: una de ellas "liberal-académica" (la universidad imperante hoy en día) y la "popular-socialista" o universidad política.

ñanza primaria, **normal** y técnica, especialmente en el ámbito rural, y por todo el país, siendo esto congruente con el carácter eminentemente popular y nacionalista del movimiento armado. Pero este impulso no cuajó sino a partir de José Vasconcelos, quien logró la reinstauración de la Secretaría de Educación Pública (1921).

Don José Vasconcelos, intelectual que gozó de la confianza de los revolucionarios, personificó los ideales educativos de la Revolución. Desde que fue rector de la Universidad Nacional ya había iniciado un movimiento de educación popular. La extensión universitaria se convirtió en una empresa alfabetizadora. Como secretario de Educación haría una "segunda revolución", ahora educativa.

La cruzada vasconcelista fue una magna empresa misionera, alfabetizadora y movilizadora del potencial educativo y cultural del país. Promover la educación básica entre las clases populares e indígenas fue su prioridad. Los misioneros fueron la chispa de la gran gesta cultural, promotora no sólo de "alfabetización" sino de formación técnica, artística y humanística de carácter nacionalista. El nacionalismo cultural cristalizó también en el muralismo y la literatura, que reflejaron ideales de la Revolución y el **(re)descubrimiento** de nuestro país.

En síntesis, según escribió don Samuel Ramos:

su obra [la de Vasconcelos] tendió a **despertar** la conciencia de una cultura nacional asentada sobre la raza, el idioma y la tradición, orientada hacia "la realización de los más altos valores del **espíritu**".³

Vasconcelos le otorgó orientación (una filosofía) al proceso educativo revolucionario.

Tal oleaje popular y nacionalista no incluyó a la universidad, pese a que en la concepción vasconceliana aquélla debía cumplir una misión rectora de la vida intelectual. El mismo Vasconcelos tuvo graves fricciones con la Universidad Nacional (su conflicto con la Preparatoria motivó la renuncia del rector Antonio Caso), además de oponerse a diversos proyectos que demandaban la autonomía. La misma Universidad estaba orientada por concepciones diferentes de las "nacionalistas culturales".

³ Samuel Ramos, *Historia de la filosofía en México*, México, UNAM, 1990, p. 215.

Dentro de la zozobra institucional y la desconfianza gubernamental, la universidad de Justo Sierra, la clásica institución liberal, luchaba por sobrevivir, preservar su autonomía intelectual e incorporarse a las corrientes reformistas poscordobesas.

En la casa de estudios se vivió una fresca efervescencia de nuevas tendencias filosóficas que habían desplazado al positivismo. A principios del siglo XX (precisamente en los años del torbellino revolucionario), Henri Bergson, **Emile Boutroux**, William James y **Arthur Schopenhauer** ejercieron profunda influencia entre los filósofos. En don Antonio Caso merecerá especial atención su evidente estatura filosófica y su defensa apasionada de la autonomía universitaria, que lo hicieron un actor decisivo en estas primeras tres décadas de historia de la Universidad Nacional.

Antonio Caso "es el introductor de la filosofía bergsoniana en México" —según Samuel Ramos—, pensamiento de inspiración para hacer de la intuición una metafísica espiritualista. Caso demostró la existencia de un orden espiritual (el desinterés estético, la caridad cristiana) diferente al material y económico, y no accesible al conocimiento científico. La crítica al positivismo lo llevó a una postura antintelectual y pragmática, aunque en un sentido **espiritualista-cristiano**, reivindicador de valores universales.

Por el momento, no continuaremos con la presentación de su filosofía; más adelante nos detendremos concretamente en su pensamiento universitario. Interesa ahora señalar que el *modo de ser del propio Caso* constituyó un paradigma de vida universitaria. Su pasión por la filosofía y las humanidades, la magistralidad de su cátedra, una ética de valores puros y convicciones firmes reflejada en su entrega total y desinteresada por la cultura (y la autonomía necesaria para cultivarla), adquirieron carácter ejemplar para los universitarios. Gracias a las enseñanzas del filósofo se generalizó la convicción sobre el imperativo de la "autonomía de la reflexión" dentro de la creación cultural, como un momento indispensable y legítimo para la producción humanística y científica, cuyo corolario evidente era la autonomía.

La universidad, de este modo, es el sitio por excelencia para la enseñanza, la creación y difusión de la cultura para un intelectual puro como Caso. Pero *el pensamiento y el modo de ser* ilustrados por Caso tenían sus riesgos. A juicio de Ramos, la filosofía de Caso tendió

a encerrarse dentro de moldes europeos, sin aplicación a los problemas reales, pese a que el maestro nunca dejó de insistir sobre la misión social de la cultura (universidad) y el imperativo de conocer la realidad patria.

Aunque un peligro, más del *modo de ser* que de la filosofía casista en sí misma, era "producir" una universidad "enclaustrada" u orientada hacia un "culturalismo universal", sin conexión con lo "concreto". Vulnerable a los ataques del poder público y de los factores de poder.

Precisamente esta supuesta "desconexión" de la universidad respecto a los "problemas reales", era lo cuestionado por parte del Estado revolucionario. Es célebre la severa crítica del secretario de Educación, José Manuel Puig Casauranc, durante el acto inaugural de los cursos universitarios del año 25, quien no dejó de calificar a la institución de ser un organismo "enfermo", forjador de profesionales "cómplices de perpetuas explotaciones..." Para los revolucionarios en el poder la universidad era un "centro aristocrático del saber" y "bastión reaccionario del clero", pues la posición independiente de la universidad se daba cuando la Iglesia se opuso a diversos artículos constitucionales, entre ellos el tercero.

Las diferencias con la política gubernamental exacerbaron sus intenciones monopolistas y reglamentadoras. En el caso de nuestra *Alma Mater*, se impulsó una campaña de críticas en su contra. Es decir, los diferentes proyectos educativos (nacionalista-revolucionario frente a liberal-académico) fue el origen de la "desconfianza", primero el "distanciamiento", y finalmente el conflicto y la ruptura entre el Estado y la casa de estudios.

Diversos hechos condujeron a ello. La creación de la escuela secundaria oficial por el presidente Calles provocó otro conflicto con la universidad al truncar el ciclo de bachillerato y establecer una concepción educativa diferente "al estilo estadounidense". La cuestión normalista también fue causa de problemas.

Con Calles, en un contexto de grave crisis política nacional, el cuestionamiento universitario continuó. Se consideró a la universidad una institución "tan enclaustrada, tan cerrada, tan ajena... ¡tantas leguas distante! del país", como afirmó el secretario de Educación Ezequiel A. Padilla, en el gobierno de Portes Gil, quien criticó a la casa de estudios de no realizar investigación sobre los problemas

nacionales. También cuestionó la vocación profesionalizante y mercantilista de sus egresados. Padilla expresaba un deseo generalizado de los revolucionarios: contar con una "universidad revolucionaria, nacionalista y popular", por lo que se presionaba a la institución para tal efecto.

Este sentir olvidaba la decisiva participación de los universitarios en la obra vasconcelista, el florecimiento de las humanidades y la cultura nacional. Ni qué hablar de los prominentes universitarios que participaban destacadamente en la vida pública y política del país (Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, por sólo citar a los miembros más sobresalientes de los "siete sabios").

Por tanto, la universidad no estaba "tan distante del país"... aunque sí era un manantial de pensamiento independiente, y a mediados de los años veinte comenzó un viraje filosófico, si bien dentro del modelo liberal de universidad.

Desde mediados de la década de los años veinte, nuevas influencias filosóficas se hacen sentir: específicamente, la filosofías de José Ortega y Gasset, Max Scheller y Nikolai Hartmann. El marxismo, por su parte, influyó principalmente dentro del movimiento obrero y sus "intelectuales orgánicos". Gracias a este nuevo influjo—nos cuenta Ramos— se cuestionó a Bergson y el "romanticismo filosófico" de Vasconcelos y Caso.

El perspectivismo de Ortega, concretamente, posibilita y legitima la creación de una filosofía propia. De nuevo Ramos:

La meditación filosófica podía muy bien servir a la definición de la circunstancia mexicana, a la determinación de lo que es o puede ser su cultura, tomando en cuenta las modalidades propias de nuestra historia y la forma en que éstas han modelado la fisonomía peculiar del hombre mexicano.⁴

Las ideas de Ortega servían para crear una filosofía que fuera expresión de la circunstancia mexicana; que elaborara un objeto filosófico propiamente nacional, con sus correspondientes métodos y categorías analíticas y explicativas. Una filosofía que ofreciera soluciones también filosóficas al mexicano y de carácter universal, porque el mexicano es una "modalidad del ser humano.

⁴Ramos, *Ibid.*, p. 223.

Se creaba así, un puente entre la filosofía universitaria y el nacionalismo educativo oficial. Pero apenas eran los comienzos de esta vertiente filosófica y, sobre todo, el contexto general y las circunstancias específicas no fueron favorables para reconciliar al Estado con la universidad.

El marxismo resultó una filosofía atractiva, dado su carácter supuestamente científico ("ofrece una visión acabada del mundo"), "crítico-práctico" (que "no sólo interpreta el mundo sino lo transforma", parafraseando a **Marx**) y "liberador de la humanidad" (de los trabajadores, especialmente).

Sin embargo, el marxismo no tuvo el carácter de una filosofía académica, sino que su influencia inicial (década de los veinte y comienzos de los treinta) se sintió a través de líderes e ideólogos del movimiento obrero, algunos de los cuales también estaban en contacto con el mundo universitario o eran profesores de la universidad (Vicente Lombardo Toledano, por ejemplo). Aunque en estos primeros tiempos el marxismo encontró fuerte rechazo entre la mayoría de los universitarios. Paradójicamente, fue útil a la clase política revolucionaria, pues diversas tesis y categorías marxistas (debidamente simplificadas) eran lo suficientemente abstractas para ser útiles a la retórica de los **gobernantes**. Ello también intensificó la hostilidad de los universitarios hacia esa filosofía, sin olvidar los fuertes cuestionamientos teóricos a los que estuvo sujeto, de los cuales destacan los planteados por el maestro Caso.

Entonces, la política educativa gubernamental (estatista y nacionalista), las filosofías universitarias imperantes (calificadas como "idealistas" por los ideólogos oficiales) y el modelo universitario liberal, inspirado en el paradigma del "intelectual puro" (Caso), fueron factores decisivos para distanciar, primero, y luego, conflictuar al Estado con la universidad.

La autonomización claustral (el periodo de la "autonomía limitada")

La peculiar dialéctica académica y conceptual entre el Estado y la universidad, caracterizada por la inadecuación, incomprensión y desconfianza, creó una situación — según diría años después Gómez

Morín— que ni el Estado controlaba a la casa de estudios, ni ésta podía ocuparse eficazmente de su organización. Además, al interior de la institución se propició un ambiente de hostilidad e indisciplina generalizado.

La hiperpolitización dio la "puntilla" a esta friccionada relación. En 1929 el conflicto se anunciaba cuando intelectuales y universitarios apoyaron la candidatura presidencial de Vasconcelos, quien se presentó como una opción "civilista y racional" frente a la "barbarie del militarismo", mientras que los revolucionarios se agrupaban dentro del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y en tomo al "jefe máximo", Plutarco Elías Calles.

El presidente Emilio Portes Gil, con el fin de dividir el frente vasconcelista y tener de su lado a la Universidad de México, pretendió "coptar" o "ganarse" a los universitarios. Designó a Antonio Castro Leal, uno de los "siete sabios", rector de la Universidad Nacional (1929). Dentro de su rectorado se produjo el movimiento que obtuvo la primera autonomía universitaria. Pero antes de seguir avanzando en nuestro relato, es necesaria una pausa para hablar del reformismo estudiantil.

Un fino hilo sobre el que se sostenían las relaciones entre el Estado y la universidad fue roto por el movimiento estudiantil. En México, desde el movimiento de la "Universidad Libre" de 1875, los jóvenes habían demostrado su potencial social, aunque fue a partir de la Reforma de Córdoba (Argentina) cuando los estudiantes latinoamericanos revelaron su capacidad de movilización y cambio social, incluso a escala continental, dada la amplia repercusión de sus ideales, la visión y la solidaridad americanista de aquéllos.

Si bien el anhelo autonomista para la universidad mexicana es anterior al reformismo cordobés y a la irrupción juvenil, en la década de los años veinte los estudiantes mexicanos lo mantuvieron vivo, gracias al eco cordobés. No es propósito aquí hacer un recuento de las organizaciones, eventos y demandas de los jóvenes. Basta con decir que sus demandas reformistas (por ejemplo, el proyecto de autonomía presentado por la Federación de Estudiantes de México en 1923) fueron un factor de "tensión" entre el Estado y la universidad, e influyeron decisivamente para la obtención de la autonomía (sin olvidar que la Universidad Nicolaita y la potosina la consiguieron en 1918 y 1923, respectivamente).

En términos generales, el concepto de autonomía estudiantil está circunscrito a la cuestión política del cogobierno y el manejo propio de los asuntos universitarios. Es claro que los estudiantes son particularmente sensibles a la intervención gubernamental, incluso cuando las mismas autoridades universitarias serían vistas como "empleados oficiales". Pero, en tal concepto, prácticamente está ausente la interpretación de la autonomía como libertad de pensamiento o intelectual. Tampoco se hace mención a la autonomía como una especial relación entre el poder público y la casa de estudios. Poseen, en lo fundamental, un carácter gremialista con ciertos tintes nacionalistas y antimperialistas. En síntesis, para el movimiento estudiantil autonomía es capacidad de participar en el gobierno universitario y el respeto gubernamental al mismo.

Para 1929 se conjugaron diversos factores coyunturales que propiciaron la autonomía universitaria. El conflicto cristero, la rebelión escobarista y las elecciones presidenciales conformaban un escenario "difícil" para los revolucionarios. El movimiento estudiantil tomó más explosivo el ambiente político y pudo sacar provecho de la "momentánea debilidad" oficial.

Todo comenzó con el rechazo estudiantil al sistema de examinación propuesto por el director de la Escuela de Jurisprudencia, Narciso Bassols, al igual que a la ampliación de un año a los estudios preparatorios (consecuencia de la creación del nivel secundario oficial) y a otras modificaciones ideadas por el director de la ENP, Alfonso Caso. La aprobación de ambas propuestas por el Consejo Universitario, junto a otras demandas como el cogobierno, motivaron el estallamiento de la huelga. La respuesta gubernamental inicial fue la cerrazón, el desconocimiento del movimiento y la amenaza de represión, aun cuando sus líderes principales, Alejandro Gómez Arias y Salvador Azuela, eran prominentes vasconcelistas.

El agudizamiento del conflicto con la extensión de la huelga a otras escuelas no universitarias, el incremento de la movilización estudiantil y los violentos choques entre la fuerza pública y los huelguistas, incluyendo la decisiva mediación del regente José Manuel Puig Cassauranc en favor de las demandas estudiantiles (la autonomía, entre ellas) fueron determinantes para que el presidente Portes Gil anunciara la ley autonómica. Es menester apuntar — de acuerdo con Alejandro Gómez Arias — que la autonomía no fue una conce-

sión gratuita del Estado sino el resultado del movimiento estudiantil, el cual ingresó, por primera vez en el siglo xx, como sujeto social protagónico al escenario nacional.

Por autonomía, el presidente Portes Gil entendió que la universidad quedara en manos de sus miembros, maestros y estudiantes; que resolviera libremente (con las "restricciones" que veremos) sus planes de estudios, sus métodos de enseñanza y sobre sus fondos, incluyendo un subsidio gubernamental anual para su sostenimiento. Aunque la ley universitaria y, sobre todo, la política educativa establecieron restricciones autonómicas importantes.

Con la promulgación de la nueva legislación (julio del 29) y la renuncia del rector Castro Leal terminó la huelga. Se instaló el Consejo Universitario y se designó al rector Ignacio García Téllez.

No se trata aquí de analizar la ley de "autonomía parcial o restringida", lo que obligaría a un apartado especial, sino exclusivamente señalar aquellos aspectos que se vinculan con lo que llamamos autonomía *claustral*.

La exposición de motivos refleja con claridad las intenciones gubernamentales. Si bien la institución mantiene su carácter académico, público y nacional, era menester "capacitar a la universidad dentro del ideario democrático revolucionario" para que participe en el estudio de los problemas nacionales. Esto es, debería sujetarse a la política educativa oficial, lo que implicaba no sólo renunciar a su libertad intelectual sino también a resignarse a vivir en la incertidumbre, dada la ausencia de lineamientos para la enseñanza superior e interés del Estado por ella. Esto queda confirmado cuando, dentro de los mismos considerandos, se establece que la *universidad*, con el tiempo, tendrá que convertirse en una institución privada, a *medida* que alcance su independencia económica.

La autonomía es vista, entonces, como un estado jurídico intermedio o transitorio hacia la independencia o autarquía. Esto reveló que, de acuerdo con la política educativa, no había lugar para la enseñanza superior: el desarrollo de la cultura y la formación de profesionales es un asunto de los particulares. También, la ley pareció obedecer a un propósito político: que los universitarios se "ahogaran" en sus "libertades" o "se devoraran entre ellos", con el fin de evitarlos como fuerza "desestabilizadora nacional" o, inclusive, propiciar la "anarquía universitaria" para poder intervenir en la casa de

estudio y abrogar su autonomía. Lo último suele ser uno de los métodos gubernamentales más usuales para someter a las universidades públicas.

De este modo la autonomía más bien era una "salida política" o "válvula de escape" a los recurrentes "problemas universitarios" y una "fórmula provisional*", "mientras el Estado se emancipaba de la institución" o "la dejaba morir". Por ello, no debe sorprender la pobreza conceptual y ambigüedad cuando el Ejecutivo se refiere a la autonomía como

una más amplia facilidad de trabajo, al mismo tiempo que una disciplinada y equilibrada libertad,⁵ aunque sujeta a la vigilancia de la opinión pública de la Revolución y los órganos representativos del **Gobierno**.⁶

Ni siquiera se hablaba de una "autonomía **técnica**" y mucho menos de una "libertad científica o intelectual", sino que parecía una "autonomía vigilada" y, desde luego, sujeta a la injerencia del Estado.

Efectivamente, la ley establece que el Ejecutivo obtenía la atribución de elaborar una tema para elegir rector, designar profesores extraordinarios, vetar diversas resoluciones del Consejo Universitario, vigilar el manejo de fondos y aprobación de la cuenta anual. La universidad, por su parte, debería informar anualmente sobre sus labores y proporcionar información sobre sus finanzas que el Ejecutivo le demande.

Esto último resultó muy **perjudicial** en las relaciones entre el Estado y la universidad, como reconoció el secretario de Educación Narciso **Bassols** ante los diputados cuando presentó, en 1933, una nueva iniciativa de ley para la casa de estudios.

A su juicio, la ley del 29 no fijaba "una autonomía total o plena" para la casa de estudios, puesto que permaneció la relación con el poder público a través de **una ineficaz inútil injerencia del Estado** dentro de los asuntos universitarios. Esta **peculiar** relación — declaró **Bassols**— sólo generó desconfianza y hostilidad de los universitarios **hacia el gobierno, sirvió de pretexto para culpar al poder público de**

⁵ *Ibid.*, p. 216.

⁶ *Ibid.*, p. 218.

los males universitarios, y por tanto, se requería otro ordenamiento jurídico. Aunque este asunto lo veremos más adelante.

La "autonomía restringida" no significó que la universidad tuviera escasas atribuciones sino que, por el contrario, sus autoridades y órganos de gobierno se fortalecieron. El Consejo Universitario, específicamente, quedó como la autoridad principal y con facultades para elegir a las autoridades (exceptuando al rector), elaborar reglamentos, determinar los planes de estudio, seleccionar el profesorado y alumnado, aprobar el presupuesto, entre otras. El rector adquiere importantes atribuciones ejecutivas, al igual que las academias de maestros y estudiantes. La universidad conservaba su patrimonio y el subsidio federal. Asimismo, la ley daba satisfacción a demandas reformistas, especialmente de mayor participación de docentes y estudiantes en los asuntos universitarios.

La ley trató, ante el fracasado intento por incorporarla al programa revolucionario, de compatibilizar la política educativa gubernamental con el programa reformista universitario. Ni "demasiada libertad" para los universitarios, pero tampoco "un excesivo intervencionismo gubernamental". Se buscó conciliar la universidad deseada por los revolucionarios (lo cual nunca se supo a ciencia cierta qué era) con la institución liberal-académica. Hasta estos momentos la salida negociada impidió un mayor conflicto, revelando que en la dialéctica política entre universidad y *Estado no estaban en juego las principales contradicciones sociales de la sociedad mexicana de entonces*. Por ello, a este tipo de conflicto lo denominamos de *mediana intensidad*.

Por fin, autonomía y cogobierno, ¡la Reforma Universitaria hecha realidad! Eso pareció, por lo menos en la forma. Sin embargo, también esto trajo "oscuras consecuencias" para la institución. Según escribió Julio Jiménez Rueda, la paridad entre maestros y alumnos en los órganos de gobierno y sus facultades de nombrar autoridades, aprobar reglamentos, planes de estudio, etcétera, dieron lugar a que la autonomía se tradujera en régimen político "deliberante y asambleísta", "demagógico y politizado". Inclusive —dice Jiménez Rueda— esta politización fue un objetivo deliberado del gobierno, para introducir un germen que garantizara el descrédito y, al final, la "propia disolución" del organismo universitario. Apareció la ultrapolitización, no sólo como consecuencia de la dinámica interna sino

por la injerencia directa o indirecta del gobierno y los factores de poder (de ahí que el enclaustramiento universitario no deja de ser relativo).

No obstante, es menester señalar que el cogobierno, en sí mismo, no es el factor causal de la "politización" (ésta fue la crítica hecha por los enemigos de la Reforma Universitaria en toda América Latina), sino la función específica atribuida a cada órgano de gobierno y en los mecanismos de elección o designación de autoridades y académicos. La concentración de atribuciones del Consejo Universitario, particularmente, lo hizo botín de los más diversos intereses, muchos de ellos extrauniversitarios. Además, el cogobierno degenera en politización cuando forma parte de un modelo autonomista *claustral* o político.

Sin duda, la **autonomía** conquistada significó la realización de un viejo anhelo universitario, ahora actualizado, reconfigurado y hecho realidad por los reformistas. La universidad obtuvo importantes facultades autodeterminativas, organizacionales (de gobierno, legislativas y manejo patrimonial) e intelectuales (académicas) y mantuvo el subsidio gubernamental. Los estudiantes, especialmente, lograron una sustancial participación en el régimen de la institución. Se puede decir, en un sentido, que la ley del 29 asumió postulados cordobeses, enriqueciendo la concepción académico-liberal emanada de Justo Sierra.

Así, la autonomía derivada de la ley puede definirse, entonces, como la capacidad otorgada a la universidad para gobernarse, determinar su vida académica y manejar su presupuesto, gozando de subsidio, aunque todavía sujeta a una injerencia y supervisión del Estado. Sin embargo, su labor académica y el compromiso social no **quedaron** plenamente definidos, en gran parte porque dentro de la política gubernamental la educación universitaria no era prioritaria. Por ello, tal definición se prestó para una interpretación corporativa de la autonomía, lo que a su vez propició el enclaustramiento.

La peculiar intervención estatal y su manifiesta desconfianza, dejaron en la zozobra a la universidad. El modelo liberal de universidad debe estar estrechamente vinculado al Estado (en **términos** jurídicos la universidad pública forma parte de él), no sólo por su dependencia económica sino por el imperativo de constructivas relaciones políticas con el poder público, para el efectivo **cumplimien-**

to de su función cultural y social. Pero esta ley expresó un interés por enclaustrar a la institución, con el fin de asegurar su inviabilidad.

El ordenamiento jurídico, junto con las particulares circunstancias políticas, propiciaron una **hiperpolitización**, que se erigió en obstáculo insalvable para el cumplimiento de los fines universitarios de docencia, investigación y extensión de la cultura. Este enclaustramiento "parcial" tendió a hacer de las "libertades" una "finalidad en sí", pues se dio prioridad a las formas de gobierno, dejando de lado la academia, y a generalizar los faccionalismos internos, sin que estuvieran ajenas las injerencias externas. El enclaustramiento genera aislamiento institucional, pero ello no implica un "total encapsulamiento" dentro de la sociedad.

De esta forma, desde 1929 se gestó la *autonomía claustral*, y con buenas dosis de *autonomía política*, pero el lazo legal e institucional que mantiene con el Estado (como consecuencia de que el conflicto no ha alcanzado su clímax) todavía impide su "cabal enclaustramiento".

La educación socialista y la polémica Caso-Lombardo

El empeño del secretario de Educación, Narciso Bassols, por suprimir la enseñanza laica, la polémica en torno a la reforma del Artículo 3º de la Constitución para introducir la educación socialista, la campaña presidencial del general Lázaro Cárdenas — candidato del PNR — y particularmente la polémica Caso-Lombardo, constituyeron el marco dentro del cual se produjeron los acontecimientos conducentes a la ley de la "autonomía absoluta".

La dialéctica conflictiva entre el Estado y la Iglesia fortaleció la opinión de quienes, como Bassols, pensaban que la educación debería ofrecer "convicciones firmes sobre la existencia", lo que no proporcionaba el laicismo. Éste, por el contrario — según Bassols — fomentaba la enseñanza religiosa, porque ante la falta de una orientación precisa los hombres recurren a la religión para obtenerla. Para ello — continúa el secretario de Estado — no bastaba reforzar el control oficial sobre la educación sino otorgarle una concepción positiva que le diera sentido. Se necesitaba — a su parecer — una

doctrina propia de nuestra nación, surgida de la Revolución, y que pusiera particular acento a la cuestión social.

Tal "orientación precisa" se encontró en la "educación socialista". Pero, ¿en qué consistió? Suelen asignarle diferentes antecedentes, especialmente en la escuela racionalista, al ser adoptada por los grupos radicales, aunque presentan diferencias importantes. Mas, realmente la educación socialista fue una mezcla de jacobinismo, nacionalismo, positivismo, anarquismo y marxismo "vulgar", por su carácter "antirreligioso", "científico", "cooperativista" y "colectivista". Según escribió Samuel Ramos, la "educación socialista" era una bandera demagógica, de la cual nadie supo nada a ciencia cierta, ni siquiera sus creadores (se fue "definiendo" sobre la marcha).

La reforma educativa socialista fue, así, un movimiento precipitado, irresponsable y autoritario, desconocedor de la problemática cultural del país e ignorante de la opinión de los maestros, si bien al gusto de los revolucionarios. Fue una reforma tan demagógica y politizada que, a decir de Ramos, primero se reformó la Constitución y después se indagó sobre lo que significaba dicha enseñanza. Sin embargo, dicha enseñanza trató de llenar el vacío existente en la dirección ideológica de la educación oficial.

El Plan Sexenal incluyó la sustitución del laicismo (considerada como "abstencionista", vía de escape de intereses conservadores y clericales) por la educación socialista como base de la enseñanza primaria y secundaria (a lo cual se sumaron los racionalistas), obligando a reformar el Artículo 3º constitucional.

Asimismo, el Plan consideró prioritario atender la educación rural y la ampliación de las escuelas técnicas, así que ya no se dedicarían mayores recursos de los ya previstos a la educación superior universitaria. Pero el pleito sólo era con la universidad, porque en tal documento sí se reconoció la importancia de la investigación científica y la necesidad de estimularla a través de crear institutos y centros que fomentaran la ciencia.

La campaña "proeducación socialista" también tomó en cuenta voces favorables a incorporar a la universidad dentro de las políticas de Estado. En este contexto, se desarrolló la polémica Caso-Lombardo.

En un principio (durante la Revolución) las concepciones universitarias de Vicente Lombardo Toledano reflejaron el legado de Sierra

y su profesión de fe ateneísta (veía a la universidad como "guía moral de la patria" y pugnaba por la autonomía universitaria), puesto que estaba muy **influida** por el "espiritualismo" de su maestro Antonio Caso (con quien había participado en diversas gestas universitarias), y no compartía las ideas de **Marx**. No obstante, hacia principios de los años treinta, Lombardo ya era un consumado líder sindical y convencido marxista, porque creía, al igual que la intelectualidad de izquierda, en el inminente derrumbe del capitalismo y el advenimiento del socialismo. Cabe agregar que, en el 29, Lombardo se opuso a la promulgación de la ley de autonomía.

En septiembre de 1933 tuvo lugar el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos —a cuya inauguración asistió el presidente **Abe-lardo L. Rodríguez** y el secretario de Educación Narciso Bassols—, donde participaron rectores, profesores y estudiantes, siendo sede y "voz cantante", la Universidad Nacional.

Del lado gubernamental se esperaba que el Congreso fortaleciera la relación entre las universidades y centros de cultura superior del país para dar una "orientación a la enseñanza universitaria" conforme al "momento actual que vivimos", y todas juntas ser un "poder espiritual **forjador** de una juventud sana, fuerte y moral". Además —de acuerdo con el rector de la Universidad Nacional, Roberto **Medellín**— a los universitarios les preocupaba la desconfianza que el Estado tenía de sus centros de estudio, al considerarlos bastiones retrógrados y fabricantes de profesionales ajenos a los problemas nacionales. Ciertamente, se vivía un momento crítico en las relaciones con el Estado.

Diversos temas de política universitaria se discutieron, pero fue el relativo a la "posición ideológica de la universidad frente a los problemas del momento" el causante del "gran debate" de las personas y grupos de orientación liberal frente a los de tendencia socialista. Polémica que, de hecho, la inició el rector de la Universidad de Guadalajara, Enrique Díaz de León, cuando sostuvo que la ideología de las universidades tendría que ser "revolucionaria, de izquierda".

La comisión —presidida por Lombardo, entonces director de la Escuela Nacional **Preparatoria**—, encargada del tema anteriormente mencionado, presentó una ponencia (aprobada por el pleno del Congreso) cuya tesis fundamental parte de una interpretación **mar-**

xista de la realidad, y sostiene que las universidades debían orientar el pensamiento nacional con el fin de contribuir, "en el terreno estrictamente científico", a la transformación socialista del país. Ello propició la respuesta del insigne maestro, consejero universitario y miembro honorario del Congreso, don Antonio Caso, quien se opuso rotundamente a la propuesta y defendió la libertad de cátedra en tanto principio consustancial a la universidad.

Dada la trascendencia de dicha polémica (la cual rebasó los marcos del Congreso), haremos una breve revisión de sus tesis principales (incluyendo afirmaciones posteriores a las vertidas en dicho acto), pues de ahí se deriva una serie de concepciones y categorías de gran valía para el análisis histórico y la reflexión filosófica, y para la confección de los modelos de autonomía que analizamos en el trabajo.

Don Antonio Caso dedicó su vida a la universidad, a preservarla y construirla como comunidad de cultura libre y plural, conforme con la tradición liberal, inaugurada en este siglo por Justo Sierra. Fue toda su vida acérrimo defensor de la casa de estudios, en tanto institución liberal y progresista, comprometida con el pueblo y los valores universales, tales como el bien y la justicia. Opuesto, entonces, a todos los dogmas filosóficos y al enclaustramiento universitario, al estilo pontificio, ya que en el pueblo radica "la fuerza" y la "inteligencia suprema", según las palabras del maestro.

La réplica de Caso a la ponencia y a la resolución del Congreso es célebre, porque además de definir la tarea universitaria, proporcionó a la Universidad Nacional fundamentos filosóficos, que a la fecha se consideran conquistas y valores históricos indiscutibles.

No nos detendremos en la refutación filosófica que hace Caso del marxismo, la teoría sobre la cual se apoyaban las resoluciones del Congreso. Simplemente apuntaremos que cuestionaba sus cimientos materialistas y pretendía erigir otros, sobre bases más sólidas —a su **juicio**— por estar más acordes con los avances últimos de la ciencia y la filosofía. Detengámonos sobre la fundamentación que hace de su pensamiento universitario.

El filósofo afirmó, partiendo de la historia y de la concepción liberal legada por Justo Sierra, que la universidad constituye una comunidad de cultura de investigación y enseñanza; esto viene siendo la *esencia* (el concepto de Caso) de la casa de estudios. El objetivo

de la universidad es el mismo que el de la cultura: la creación de valores para el desarrollo del hombre. La cultura misma, el hombre es un producto histórico-social, impensable como una abstracción, al igual que concibiéramos una universidad aislada de todo contexto. La cultura, al formar al hombre, lo integra dentro de un cuerpo social y orienta su vida en función de los valores de la propia cultura: la "verdad", el "bien" o la "justicia". Aunque, el poder de la cultura es tal, que hace del hombre un ser creador "auténtico" y transformador de la sociedad.

En este primer planteamiento, el propósito de la universidad es formar, sustentándose en los valores que la cultura proporciona, un hombre orientado hacia la realización de ideales universales, pero con la capacidad de recrearlos en función de sus fines. Desde aquí ya encontramos una "orientación social" dada por la educación superior: tales valores están socializados, son compartidos por una comunidad, en este caso, la humana.

Un segundo nivel de análisis nos conduce a una orientación social más circunstanciada. La cultura universitaria tiene como fin, a partir de valores universales, válidos para todos los hombres, resolver *problemas* nacionales, satisfacer necesidades de su circunstancia, a sabiendas de que en ese acto se resuelven problemas del "hombre universal", porque el hombre mexicano, nuestra nación, forman parte de la humanidad; son expresión particular de ella. En este plano, la cultura que la universidad produce está en función de las necesidades del país.

Entonces, la universidad sí tiene una "orientación social": su labor cultural está en función de valores universales e ideales nacionales. Los primeros, válidos para todos los hombres; los segundos, integrantes de su circunstancia; todos ellos, junto con los intereses personales, constituyentes del ser antropológico del hombre.

La universidad —siguiendo con Caso— requiere de condiciones para el cumplimiento de su labor social. Sin libertad no hay cultura. La verdad, los valores, el hombre mismo, constantemente se elaboran y transforman conforme con la acción del hombre y la sociedad (en la cultura). Así, la libertad de conciencia es la base de la libertad de cátedra e investigación. Permite la indagación libre y la enseñanza independiente. La libertad de conciencia es, así, un derecho y una obligación de la universidad poseerla y ejercerla; pertenece a la ins-

titución y permite que el universitario sea él mismo autónomo intelectualmente. Porque sólo una persona libre puede hacer cultura auténtica y ésta, a su vez, es productora de hombres independientes.

En tal sentido, la comunidad de cultura no es absoluta, bien señala Rafael Moreno en su estudio sobre la filosofía universitaria de Caso, puesto que respeta el derecho personal a la libertad, lo cual hace posible la cultura y, por ello, la universidad no puede cancelar la libertad de cada miembro sin anularse ella misma y la cultura toda. En consecuencia, la libertad intelectual, la autonomía académica, el pluralismo ideológico, se erigen en principios constitutivos esenciales de la casa de estudios.

La libertad de conciencia le otorga a la universidad un principio más: la función crítica. El sentido crítico pertenece a la casa de estudios, pero lo ejercitan sus miembros en lo individual. La crítica permite a los universitarios dudar, indagar, analizar, cuestionar, proponer y transformar. La crítica es un componente característico de la universidad, que le otorga especificidad, en tanto institución, y a su particular inserción social. Por su propia naturaleza, la universidad es una institución crítica, porque los nuevos conocimientos, los valores, las técnicas, etcétera, que produce, siempre cuestionan a los existentes. La crítica es una expresión de la autonomía intelectual e indispensable para la creación de cultura.

Por su parte, la libertad de cátedra no es cualquier derecho institucional y personal, sino manifestación de los principios mencionados. La libertad de cátedra es el vehículo posibilitante de la libertad de conciencia, para que ésta no sea sólo un "lema" universitario más, pues a través de aquella se transmiten y analizan *libremente* los valores de la cultura, gracias a que la institución ha creado el espacio de libertad intelectual. Cada profesor, quien para serlo tendrá que probar idoneidad intelectual, tendrá el derecho de exponer libremente sus ideas, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes y la moral pública.

La libertad de cátedra y de aprendizaje (que también el filósofo incluye como uno de los pilares universitarios, retomándolo de Córdoba, seguramente) son un instrumento de "formación" y "educación" del hombre. Lo contrario, el adoctrinamiento, la sujeción a un credo, es la negación de la formación universitaria (humanística y científica) y la educación en general. El cultivo de las ciencias y las

humanidades permanentemente **arrumba** teorías, descubre nuevas verdades. El **adoctrinamiento** significa fijar ideas como verdades inmutables y cancela la libertad para discutir las y encontrar otras. La educación es lo contrario: pluralidad y libertad para enseñar, investigar y crear cotidianamente nuevos valores y productos culturales, que le dan sentido a la libertad y a la vida del hombre. La "verdad" siempre está por hacerse, junto con el hombre que continuamente se "construye a sí mismo", con la cultura.

Pero la libertad de cátedra -continuando con la argumentación de **Caso**— no exime del compromiso social. A través de aquella, el profesor y sus alumnos buscan verdades, desarrollan habilidades, realizan valores de acuerdo con las exigencias del conocimiento y la sociedad. No puede existir una "norma orientadora general" (lo pretendido por Lombardo), sino que a cada profesor le corresponde hacer la "orientación social" conforme a su opinión.

Para **Caso** lo social significa que la universidad se ocupe preferentemente de los problemas públicos; que se investiguen, discutan y enseñen libremente los grandes problemas nacionales; que anteponga lo nacional sobre los intereses personales, sin que éstos se disuelvan en aquellos, aunque sí se concilien.

Esto nos conduce nuevamente a los primeros postulados. El objetivo de la institución no es la libertad o la democracia, como dice el filósofo, es la cultura, la investigación y la enseñanza. Según dijo el maestro:

si por libertad don precioso, condición ineludible del perfeccionamiento humano, se pretende poner el medio sobre fin subordinando la cultura a la democracia y la libertad, engéndrase el monstruoso efecto de hacer que carezca de sentido la trinidad: deseo, medio y fin. Lo que se desea es la libertad y la democracia para el bien y para la verdad [...] el deseo y el medio concuerdan con el fin final: la cultura integrada con el esplendor de los supremos valores.'

La meta es contribuir, desde la cultura, a la realización de "supremos valores" humanos. Para ello, la casa de estudios necesita la li-

⁷ Véase en Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1962, pp. 435-436.

bertad de cátedra y de aprendizaje; y el pluralismo ideológico, sus valores intrínsecos. Ellos le permiten a cada universitario, desde la aptitud y la libertad intelectuales, opinar, discutir y conocer los problemas nacionales. Pero, en esta frase del maestro, aparece el riesgo señalado por Samuel Ramos: que la realización de "supremos valores" olvide los nuestros, los de la circunstancia mexicana, y se haga de la cultura (los valores universales) un finalidad en sí, en un enclaustramiento de la cultura (universidad).

Caso se cuida de ello, por lo menos a nivel de enunciado, más que de argumentación. Una "universidad-claustro" haría de la casa de estudios -conforme a la palabra del filósofo— una "momia", pues estaría desligada de la savia vital que es la vida misma.

Simultáneamente, Caso comprendió (y luchó incansablemente contra ese peligro) que la universidad se convierte en una "capilla" cuando se le dogmatiza o "tiraniza", si se subordina al imperio de una comente filosófica, cualquiera que fuese, porque se le reduce a una "secta de pontífices depositarios de la verdad".

Al carecer de la libertad para analizar y juzgar la realidad, la universidad pierde su autonomía intelectual e institucional. Intelectual, pues se le hace dependiente de una sola filosofía y sus postulados *a priori*. Institucional, ya que termina como "instrumento" de algún caudillo, organismo político o del Estado. En este último caso, la autonomía se vuelve política porque se supeditan los fines universitarios a una ideología y partido políticos, siendo en realidad una heteronomía de la casa de estudios respecto a fines extrauniversitarios y extraculturales.

Por ello —para Caso— la universidad y su autonomía deben ser exclusivamente académicas, con la orientación y el compromiso social anteriormente señalados. Este carácter académico y social también determina los rasgos aristocráticos y democráticos de la institución. Aristocrática, porque el desarrollo de la cultura (la división social del trabajo, habría que agregar) tiende a "seleccionar capacidades superiores" (a especializar) y, por tanto, al elitismo. Democrática, porque "a nadie capacitado" se le debe negar la posibilidad de estudiar, independientemente de su condición social, sino que, por el contrario, se le debe apoyar.

En suma, para Caso la autonomía universitaria es la libertad intelectual indispensable para crear, conservar y transmitir una cultura

(en sentido amplio) que permita resolver los problemas nacionales y desarrollar al hombre en función de los valores supremos de esa cultura, tales como la verdad, el bien y la justicia. La autonomía es un fin, en tanto que la universidad requiere de libertad, pluralidad y tolerancia ideológica, pero éstas son medios para cumplir con la finalidad cultural y la misión social, nunca para enclaustrar a la universidad. Sin embargo, el conflicto político con el Estado obligó a convertir a la autonomía en un fin de supervivencia intelectual e institucional.

Lombardo, por su parte, desde su perspectiva marxista cuestionó el fundamento **filosófico** de Caso acusándolo de "idealista e irracionalista", ya que dicha filosofía sólo fomentaba un individualismo "escapista" y negaba a la razón la facultad de conocer y transformar la realidad.

Con relación a la universidad, concretamente, Lombardo aceptó que la casa de estudios es una institución de cultura, pero ésta sólo es un instrumento del hombre ("valoración", "expresión de juicios colectivos"), al servicio de un régimen histórico particular. Con ello, Lombardo mostró ausencia de una visión antropológica de la cultura, al reducirla a una "ideología".

Al igual que Casa, Lombardo reconoce que la cultura no debe ser una finalidad en sí, pero difiere radicalmente de su maestro cuando aseguró que no puede haber "humanidad o valores en abstracto", porque la cultura difiere según la época histórica (hace un recorrido de la historia nacional), y existe una jerarquía entre los diversos valores culturales, siendo más importante el económico, pues permite explicar el proceso histórico, la organización social y definir la peculiar orientación de la universidad.

Para Lombardo la cultura, la creación misma de valores, está en función de la "orientación social". Carece de autonomía, pues, desde su perspectiva marxista la superestructura está determinada por la infraestructura. Así, el orden económico-material define el sentido de "lo inmaterial o ideal", es decir, de la cultura como un elemento más de dicho ámbito. El régimen capitalista tiene su particular esfera cultural como el socialista - e l deseado por Lombardo — requiere del suyo. De este modo no es posible que la universidad posea alguna autonomía intelectual, y en todo caso, tendría que regirse por los valores sustentados por el orden material, o sea, los **económi-**

cos. Lo académico quedaba entonces - de acuerdo con la óptica lombardista — supeditado a una esfera extrauniversitaria y **extra-cultural**.

Con base en estas tesis Lombardo afirmó que la universidad, inconsciente o conscientemente, ha sido un instrumento al servicio del Estado burgués y del régimen capitalista, causantes de una "tragedia histórica" por la enorme pobreza y desigualdades imperantes. La libertad de cátedra, específicamente, al generar "dudas", "confusiones" y "caos" entre los universitarios, también contribuye a la supervivencia del sistema, porque los profesionales egresan sin criterio, son simuladores de la vida, sin más rumbo que la búsqueda de fortuna personal, que "es una de las causas fundamentales de la bancarrota moral que el país sufre". La libertad de cátedra ha servido a los intereses del Estado burgués. Esta crítica coincide plenamente con la hecha por los revolucionarios respecto a la formación "mercantilista" de los profesionales universitarios. Y, precisamente, estos revolucionarios encabezaban un Estado burgués...

Según Lombardo no puede haber educación sin la formación de un criterio, sin una teoría social que la sustente. La transmisión de cultura implica una valoración de ella. Esto no significa que se adopte un dogma, pues las verdades son contingentes — aquí coincide con Caso —, y el conocimiento de hoy tendrá que corregirse mañana. Esta tesis, a diferencia del filósofo, le permitió asegurar que la verdad debe mostrarse "antes que pase", al dar por supuesto que, en un determinado momento, hay verdades indiscutibles (los postulados del socialismo marxista, por ejemplo) las que serían un credo mientras no fueran refutadas.

Entonces, la libertad de cátedra debe entenderse como facultad de opinar conforme a la realidad que se vive y la futura, de valorar el conocimiento, de transmitir "sólo" los conocimientos científicos. La libertad de cátedra — en esta concepción — es el instrumento de orientación social precisa: la transformación social según el marxismo.

Por tanto — siguiendo a Lombardo — las verdades socialistas deben ser asumidas por la universidad (sólo en la medida en que los universitarios acepten este credo, la institución existirá como comunidad), con el propósito de realizar su tarea "orientadora", o diremos ahora, "conscientizadora", la que debe contribuir, desde su función

científica, a la socialización de los medios de producción, al cambio social.

Esto no significa --opinaba Lombardo-- que la universidad hiciera la revolución social, ya que ello le corresponde a las masas, aunque sí debe abandonar el modelo liberal, pues sólo difunde "verdades anacrónicas" correspondientes a un régimen injusto y ya condenado. Pues, en efecto, creía, al igual que los marxistas de la época, que ante el inminente derrumbe del capitalismo, y conforme "con la era revolucionaria que vivía México", se requería una universidad futura o para el cambio, que preparara a las generaciones constructoras del nuevo orden social. Una nueva universidad como producto de una Reforma Educativa (acorde con la Reforma Social consecuencia del movimiento revolucionario del 10) que finque el nuevo orden.

En consecuencia, Lombardo propuso reformar el tercero constitucional en el sentido socialista y materialista, puesto que bajo el laicismo se podrían cubrir fuerzas conservadoras o reaccionarias a la transformación social impulsada por el gobierno y las fuerzas progresistas.

Así --para Lombardo-- la tarea de la Reforma Universitaria es hacer de la institución una comunidad ideológica y moral con un ideal determinado: formar un hombre nuevo, que no sea más un "simulador consciente o inconsciente del capitalismo", que acelere el cambio social (una tarea que le corresponde específicamente a la preparatoria), conforme a una teoría general (el marxismo) que le proporcione una visión del mundo, una ética, etcétera. Gracias a ello, la universidad no sería ya retaguardia o un obstáculo del progreso, convirtiéndose en vanguardia de la transformación del régimen imperante.

Desde la perspectiva lombardista, entonces, no puede existir "universidad autónoma", porque ella o "es instrumento del Estado burgués", o de "una concepción revolucionaria" del mundo, tal y como el socialista lo deseaba para nuestra institución. Su concepción de universidad no encajaría dentro del modelo liberal, ni siquiera en la modalidad reformista popular-socialista, porque Lombardo suponía una institución aliada con un "Estado revolucionario" (como se suponía era el mexicano en los años treinta) para efectuar el cambio social.

Caso anunció su renuncia a la universidad si se aprobaban las tesis lombardistas (aún faltaba la ratificación por cada universidad), argumentando que no podría enseñar "una ideología que no tengo ni podría ser sectario". Caso fue calificado, por el adalid de la educación socialista, el diputado Alberto Bremauntz, como "espiritualista, católico, conservador y contrarrevolucionario"...

Manuel Gómez Morín, coincidiendo con el filósofo, sostuvo que la universidad cumpliría su misión social si realizaba su finalidad específica, la enseñanza y la investigación. Para el futuro rector de la Universidad Autónoma, el propósito lombardista era convertir a la casa de estudios en un centro de agitación política. Gómez Morín reconoció la necesidad de una Reforma Universitaria, pero una que encaminara a la institución dentro del camino de la apertura, la pluralidad, la libertad, que le asignara profesores competentes y cumplidos, y los medios materiales para la realización de sus funciones académicas.

Tampoco faltaron marxistas que cuestionaron las tesis de Lombardo. El profesor de derecho, Enrique González Aparicio, por ejemplo, señaló que el propósito lombardista de querer una "universidad marxista" era antimarxista, porque esta filosofía sostiene que sólo un régimen socialista podrá crear una cultura acorde con él. La universidad únicamente surgirá a partir de una transformación económica socialista, y no durante la imperancia de un régimen burgués como el que vivía México. Por lo demás, decía el joven maestro, Lombardo nunca ha tenido una posición marxista congruente y la "ilusión de una universidad marxista" sólo era treta para engañar a la clase trabajadora, y apta para el oportunismo político.

Este rechazo marxista, junto a otros de profesores y estudiantes liberales, a la postura lombardista, demuestra que no fue simplemente una campaña católica para tomar por asalto a la universidad, según señala Juan **Hernández** Luna. Aunque, es verdad, el conflicto fue aprovechado por los católicos - entre otras fuerzas políticas - para obtener posiciones políticas dentro de la universidad.

La ley de "autonomía absoluta" (1933)

Las resoluciones del Congreso sirvieron para avivar el fuego al interior de la Universidad Nacional, que sufría un periodo de agitación

e inestabilidad por las presiones internas sobre el rector Roberto Medellín, especialmente por los "médicos y abogados" (las escuelas con mayor peso político), quienes tenían un convenio tácito para que el rector perteneciera a una o a otra escuelas. La oposición generalizada a tales resoluciones (la Facultad de Derecho era el centro de la agitación) fue aprovechado para intensificar los ataques contra el rector.

Los hechos que condujeron a la "autonomía absoluta" son conocidos y sólo se relatarán sucintamente. En octubre del **33** renunciaron prominentes maestros de la Facultad de Derecho, entre ellos Mariano Azuela, Antonio Caso, Daniel Cosío Villegas, Luis Garrido, Manuel Gómez **Morín**, Andrés **Serra**. El rector Medellín logró el apoyo del Consejo Universitario para la destitución del director de Derecho, Rodolfo Brito Foucher, y obtuvo del órgano colegiado un **voto de confianza**. Los estudiantes de Derecho estallaron la huelga: demandaron la renuncia del rector y de Lombardo, acusando de violatoria la decisión del Consejo, solidarizándose con Brito Foucher y los profesores renunciantes. También otorgaron un voto de censura contra el secretario de Educación, Narciso Bassols por su intervención en el conflicto.

El movimiento se extendió a otras escuelas y facultades e incluyó la destitución de dirigentes lombardistas de la Confederación Nacional de Estudiantes y violentos enfrentamientos entre ambos grupos. Ante lo cual, el rector Medellín y los directores de las escuelas decidieron la expulsión de Lombardo de la Universidad, la restitución de Brito Foucher y la necesidad de llevar a cabo reformas a la institución. El 14 de octubre los huelguistas **irrumplieron** en la Rectoría y expulsaron a Medellín de sus oficinas. La negativa de Lombardo a dejar su puesto de director de la Preparatoria condujo a la renuncia irrevocable del rector Medellín, funcionarios y directores de las facultades de la Universidad, sin que terminara la huelga.

Tales sucesos precipitaron una decisión que se entreveía desde la convención constituyente: el abandono de la Universidad. El presidente Abelardo L. **Rodríguez** decidió intervenir no sólo para resolver el conflicto, que se estaba complicando, sino para dar por concluida, a propuesta de Narciso Bassols, "de una vez por todas" la cuestión universitaria. Envió una iniciativa de reforma para otorgarle

plena autonomía a la universidad, *lo cual, por cierto, ya había sido demandado por los huelguistas.*

Narciso Bassols, ante los diputados, hizo un juicio severo de la casa de estudios. Para él, la Universidad Nacional no había cumplido con sus tres misiones fundamentales: la formación de profesionales, la investigación científica de los problemas mexicanos y la difusión de la cultura. Ni siquiera fue capaz de imbuir hábitos de orden y estudio al alumnado. Su profesorado era impreparado y faltista, las enseñanzas universitarias eran infecundas por su alejamiento de la realidad social y contraria a la situación revolucionaria del país. La acusó de abatir el nivel espiritual y moral; de vivir bajo el **faccionalismo**, la agitación política y la anarquía...

Que ante la "desconfianza injustificada hacia el Poder Público" y el deseo autonomista—continúa Bassols—, se otorgaba un régimen de plena y absoluta autonomía. Ello significaba perder su carácter oficial y nacional, convirtiéndose en una "Universidad Autónoma de México", "en un plano de noble competencia con las demás", y con un fondo único de diez millones de pesos para su sostenimiento. Aunque—aclaró—el Estado no ha abdicado de sus deberes con la educación. Simplemente le otorga prioridad a la formación técnica sobre la profesional, dada su "mayor trascendencia para el país". Culminando su comparencia con estas lapidarias palabras:

¿Qué interés, señores, podrían tener los verdaderos proletarios, los que viven de un jornal arrancado con esfuerzo cerca de la máquina; qué interés podrían tener en ser abogados, médicos, ingenieros o dentistas? Cuál, si su vida no les permite el ocio, la cantidad infinita de ocio que el universitario gasta, que mal emplea en largos años de su juventud?

La universidad—seguimos con Bassols—no sólo es "centro aristocrático y baluarte clerical" (paradójicamente entre los diputados se acusaba a la institución por estar "atrapada dentro de los prejuicios del liberalismo"), sino también "lugar de ocio y de enseñanza su-

⁸ Narciso Bassols, "Discurso sobre la autonomía de la Universidad, 17 de octubre de 1933", en Antonio Luna Arroyo (comp. y estudio prel.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Editorial Patria, 1934, p. 284.

perfiua", que no podía ser subvencionado para que "atacara" a las instituciones revolucionarias. Incluso, el diputado Bremauntz condicionó el otorgamiento de los diez millones hasta que la casa de estudios no demostrara su credo revolucionario.

Es claro que detrás de las concepciones utilitarias y colectivistas, nacionalistas revolucionarias, se encontraba una visión **productivista-política**, excesivamente estrecha y por demás autoritaria. En tal lógica, éste es el argumento: el país tiene enormes rezagos y compromisos con las clases populares. Debe desarrollarse económica y tecnológicamente para alcanzar la justicia social, pero se tienen recursos escasos lo que obliga a priorizar. La educación básica y técnica es prioritaria porque satisface los objetivos económicos y sociales de incrementar las fuerzas productivas, el crecimiento material y el nivel de vida de los trabajadores. **¿Abogados**, médicos, dentistas, para qué? Hay demasiados... **¿Humanistas?** Ociosos y revoltosos. **¿Dilapidar** los dineros del pueblo? **¿Pagar** para que me pegues? **¿Financiar** a los enemigos? Mejor dejar la universidad a sus propias fuerzas y que muera de inanición.

Realmente, dentro de dicha óptica, no hay cabida para la autonomía universitaria ni para la casa de estudios. Si no se convierte ella en "instrumento del pueblo", no queda más que excluirla de las instituciones del Estado, y la llamada "autonomía absoluta" no es más que un eufemismo de "independencia" o "exclusión". Estaba realizando la aspiración revolucionaria: la universidad sería al fin una entidad independiente, cuasiprivada.

Pese a que el constitucionalismo social instaurado por la Revolución mexicana había implantado la obligatoriedad del derecho a la educación, para la élite en el poder, la enseñanza universitaria no estaba considerada dentro de las prioridades formativas del hombre mexicano. Sin embargo, en virtud de que el conflicto universitario no formaba parte de uno social más amplio o profundo, la ley del 33 puede interpretarse como una salida negociada —no una ruptura total— que buscaba erigir un *modus vivendi* más o menos respetuoso (pero nada más) de los universitarios. Ante la ausencia de un antagonismo irreductible entre Estado y universidad (como sí se produjo con las experiencias autoritarias de Centroamérica o del Cono Sur), y la existencia de una salida negociada, calificamos a este conflicto de mediana intensidad.

El ordenamiento jurídico de 1933 otorgó plena capacidad jurídica; mantuvo los fines tradicionales de educación superior, formación de profesionales y técnicos útiles al país, la investigación de los problemas nacionales y la extensión de la cultura. Conservó las autoridades y órganos políticos fundamentales: rector, Consejo Universitario, directores de escuelas e institutos y las academias de profesores y alumnos. El Consejo Universitario obtuvo plenos poderes de gobierno, incluyendo la elección del rector. Se le otorgó un patrimonio y un fondo único de diez millones de pesos para que la institución pudiera vivir de los réditos...

Los Poderes Ejecutivo y Legislativo percibieron la autonomía como un experimento de régimen libre, sin injerencia del Estado ni de las conmociones políticas, que la obligaba a competir con otros establecimientos educativos, a mejorar su calidad y reducir sus costos. Un ensayo "original", no muy "mexicano", dada nuestra tradición estatista y centralista —según la opinión del senador **Agua-**yo—, que intentaba quitarle al Estado una responsabilidad moral, ideológica y económica, pero que le **permitiría** —de acuerdo con los defensores de la iniciativa legislativa— seguir impulsando la educación elemental, al igual que la posibilidad de volver a intervenir dentro de la enseñanza superior, en caso de no funcionar el experimento. Lo cual se daba por descontado por el propósito deliberado de hacer morir por "hambre" a la casa de estudios.

La ley omitió todo lo relativo a la autonomía académica e intelectual. Los principios de libertad de cátedra, de pensamiento e investigación, que habían estado en el centro de la discusión pública y cuya defensa motivó el conflicto, son "olvidados", puesto que, dado el nuevo régimen de independencia, no se consideró relevante legislar al respecto, cuando era un asunto fundamental dentro del modelo institucional, si bien bastante incómodo para el gobierno por el enfrentamiento ideológico con los universitarios.

En consecuencia, para el Estado la autonomía es sinónimo de autarquía o independencia política y económica. Otorgó plenas facultades jurídicas y de gobierno a la universidad, pero "la mataba de hambre", con recursos que ni siquiera alcanzaban para cubrir el primer año de funcionamiento. Para nada se consideró la autonomía en sentido casista: como capacidad y medio libertario para lograr autonomía intelectual y creación cultural.

Así, la demanda universitaria de autonomía se conjugó con el propósito gubernamental de "desligarse de la institución". Lo cual produjo una paradoja: un reclamo legítimo, la autonomía, se convirtió en un arma contra la misma universidad. La institución triunfó cuando era inminente la introducción de la educación socialista en la Carta Magna, aunque pagó un precio muy alto por su libertad: la penuria económica, la zozobra institucional y el enclaustramiento. Realmente, sólo era la primera batalla por la educación.

Don Antonio Caso, quien presidió la Asamblea Constituyente, afirmó que la universidad libre no sería una entidad encerrada en su torre de marfil. Su finalidad es el bien público, pues formar parte de la patria y el nacionalismo sería su norte. No obstante, en virtud de la ruptura con el Estado, la nueva ley propició el enclaustramiento.

La Universidad enclaustrada

La Asamblea Constituyente eligió rector interino a Manuel Gómez Morín, quien fue ratificado por el nuevo Consejo Universitario. La respuesta de éste a la nueva situación jurídica, política y económica universitaria, se dio en un célebre memorándum sobre la organización jurídica de la universidad (noviembre de 1933).

En él, Gómez Morín afirmó que la universidad es una corporación con plena capacidad jurídica y patrimonial; nacional, por derivar de una Ley Federal, dictada por poderes federales y para la satisfacción de una necesidad del país; cultural y del más alto interés público, porque su misión **exclusiva** es la educación superior, la formación de profesionales y técnicos útiles a la sociedad, organizar investigaciones científicas principalmente sobre los problemas nacionales y la difusión de la cultura (no es una empresa de lucro). La universidad puede otorgar grados que certifiquen los estudios realizados y expedir títulos que certifiquen la capacidad de sus egresados para desempeñar una función técnica en la sociedad, con validez para toda la República.

Asimismo, el rector aseguró que la casa de estudios es una institución autónoma del Estado, pues ella misma ha de organizarse y determinarse para el mejor cumplimiento de su misión, aunque no es un "un Estado soberano". Está sujeta al poder público y

está ligada a acatar las disposiciones y resoluciones legislativas, judiciales o administrativas en todo aquello que no se refiera al orden interno de la Universidad misma, amparado por la **autonomía**.⁹

Concluye el memorándum:

El Estado no crea la Universidad en virtud de la Ley del 21 de octubre (del 33); tampoco se limita a reconocerla. Parte de una realidad histórica y social: la existencia de la **Universidad**.¹⁰

Que la universidad **recurriría** a ley en caso de una agresión del Ejecutivo, o a la opinión pública, si fuera el Legislativo quien **ejerciera** indebidamente el poder público.

La universidad se justifica por la historia y su finalidad es una institución histórica (una realidad previa al Estado revolucionario) cuya misión es la cultura (no es concesionaria sino establecida especialmente para satisfacer dicha necesidad social) al servicio de la nación. Que requiere de una autonomía para organizarse y cumplir mejor sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, pero no es una entidad privada o soberana porque fue reconocida por el poder público y depende de **él**. Pero, cabe resaltarlo, su historia, tradición y finalidad particulares, le autorizan a defenderse de las arbitrariedades que pueda sufrir del Estado o de los factores de poder.

De esta forma, los universitarios precisaron la autonomía como un régimen especial derivado y dependiente del Estado. No se deseaba una autonomía **claustró**—para aislarse del desarrollo nacional— o una **autonomía política** para bombardear al Estado revolucionario. Querían, simplemente, una universidad liberal, autónoma, pública y nacional: cuya finalidad fundamental fuera la cultura (educación, investigación y extensión); con libertad para organizarse y decidir su destino; integrada al "paquete" de responsabilidades sociales del Estado y comprometida con los requerimientos históricos

⁹ Consejo Universitario, "Memorándum sobre la naturaleza jurídica de la Universidad Nacional de México" en Manuel Gómez Morin, *1915 y otros ensayos*, México, Jus, 1973, p. 82.

¹⁰ *Ibid.*, p. 84.

y actuales de la sociedad. Tenían claro que la universidad es una institución del Estado, y por ello la autonomía no es un régimen al margen de él, sino, por el contrario, una facultad jurídica de gobierno y de libertad académica para crear cultura y servir al país.

Esta concepción fue profundizada en un texto fundamental: *La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía* (septiembre del 34) del rector Gómez Morín. Sus tesis revelan que el propósito universitario era contrario al enclaustramiento al que se le redujo.

Manuel Gómez Morín escribió que la universidad no es un lujo, sino una necesidad primordial de México, ya que tiene como fin social crear y divulgar la cultura, y formar técnicos para el país:

...porque la Universidad no es una institución aislada de la comunidad, sino que está hondamente arraigada en ella, unida a las demás instituciones sociales estrechamente, y obligada por su esencia misma a revertir sobre la sociedad entera el fruto íntegro de su trabajo."

Lo que otorga razón de ser a la universidad es la sociedad, satisfacer sus necesidades en materia educativa y cultural en general. Por tanto, el aislamiento atenta contra su *esencia* (la palabra es de Gómez Morín).

La finalidad cultural de la universidad—continúa Gómez Morín—significa que reconozca el principio de "perfectibilidad del conocimiento y la necesidad ineludible de rectificación", coincide aquí también con Antonio Caso sobre la evolución de las ideas y la relatividad del saber. La labor universitaria consiste en estudiar e indagar, lo contrario a la tarea gubernamental de "decidir y ejecutar", y por ello la casa de estudios no puede aceptar por decreto (o razón de Estado) una resolución ideológica definida. Supeditándose a una doctrina, cancela su libertad para indagar otras y hacer avanzar el conocimiento. Cuando ello sucede, la institución deja de cumplir con su misión y desaparece en tanto universidad. La autonomía co-

¹¹ Manuel Gómez Morín, "La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía" en Jorge Pinto Mazal, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974, p. 235.

mo facultad técnica derivada de la especificidad universitaria: generar conocimiento.

Ello no significa que la casa de estudios carezca de orientación. La crítica racional y libre de doctrinas, la renovación del pensamiento y el conocimiento, la creación científica y cultural son, en sí mismas, luces que dirigen el quehacer universitario hacia su fin social: el servicio a la comunidad. Tal libertad, alejada de cualquier interés creado, permite a la institución realizar su función crítica y llegar a cuestionar, incluso, el orden existente para "sustituirlo por otro en que se superen la violencia y el fraude y la explotación y se restablezcan valores superiores para la vida individual y colectiva".¹² De nuevo encontramos la concepción de Caso.

Sin embargo, ahora que la universidad comienza su vida autónoma —seguimos con el rector— sólo es víctima de incomprensión y ataques, cuando, por el contrario, espera respeto y apoyo para realizar su trabajo académico. La autonomía, "en su forma más alta de libertad de investigación y de crítica", no es un "capricho", porque es producto de fuerzas históricas y resultado de la naturaleza misma de la universidad, ni es un "desgarramiento" entre la institución y la sociedad. Entonces, conforme con su finalidad cultural y social, la autonomía es el espacio libre indispensable para realizar ambos fines. Con el reclamo autonómico, no se trata de defender una situación administrativa, sino salvaguardar la academia y la crítica libre y racional que se hace desde la universidad.

En este breve lapso —nos dice el rector Gómez Morín— la autonomía ya empezó a dar frutos: la reducción sustancial de las tensiones políticas internas y la manifestación de una elevada ética universitaria, de servicio con la institución y el país.

No obstante, reconoce que la universidad se encuentra lejos de cumplir con su misión. Los profesionales están deficientemente preparados y el estudio de los problemas nacionales ha sido escaso. Aunque, ni la autonomía ni el rechazo a la doctrina socialista es causa de ello. Es consecuencia —agregó— de la juventud de la institución, de su deficiente organización, de la "mala estructura social", que mantiene un generalizado "estado de dependencia colonial" y de las vicisitudes que ha sufrido la nación.

¹² *Ibid.*, p. 249.

La universidad requiere reformas académicas (profesores de tiempo completo, **curricula** flexible, nuevos métodos de enseñanza, profesiones distintas a las tradicionales, etcétera), al igual que medios económicos suficientes para realizarlas y reconocimiento social para la tarea académica. La institución no puede seguir con angustias económicas.

Dentro de la concepción de Gómez Morín, autonomía y reforma universitaria están estrechamente unidas. La autonomía es un régimen de libertad para el cumplimiento de la función universitaria y el fin social. La autonomía no es enclaustramiento, no es una finalidad "en sí", sino un medio para "la academia con compromiso social". Asimismo, la autonomía demanda la reforma (es parte de ella) para renovar y actualizar la vida universitaria toda. Esta renovación y la actualización permanentes hacen de la autonomía un régimen vivo de crítica y vinculación social, impidiendo su enclaustramiento.

La autonomía supone el respeto y el respaldo del Estado, sin lo cual se imposibilita la función académica y la responsabilidad nacional. Por ello, la autonomía no es sinónimo de "privatización" ni mucho menos de aislamiento o enfrentamiento con el poder público.

Pero, más allá de los deseos universitarios, la ruptura con el Estado se ahondó y generó graves problemas internos, dando lugar a la aparición de la *autonomía claustral*.

El problema más urgente a resolver fue el económico. Desde un principio la universidad operó con déficit. En términos generales, durante este periodo, la universidad tuvo ingresos anuales de 600 mil pesos cuando necesitaba más de dos millones de pesos para operar. Ello obligó al Consejo Universitario a tomar medidas de emergencia: reducción salarial de las autoridades; recorte de personal y de gastos... y los docentes renunciaron a sus honorarios. Salvador Azuela, Alfonso Caso, Antonio Caso, Mario de la Cueva, Ezequiel A. Chávez, Ignacio Chávez, Pablo González Casanova, Pablo Martínez del Río, entre otros insignes maestros, defendieron la dignidad universitaria frente al chantaje del subsidio federal.

Este heroico esfuerzo fue decisivo para que la casa de estudios no desapareciera, pero no evitó el estado de incertidumbre económica y penuria crónica. Situación que comprometió su "autonomía absoluta" frente al Estado, porque la obligaba a "mendigarle" recursos en una posición de debilidad extrema. Lo que, a su vez, trató de apro-

vechar el gobierno para incorporar (someter) a la universidad dentro de la política educativa socialista. Así, paradójicamente, la "autonomía absoluta" hizo peligrar como nunca a la autonomía intelectual.

Junto a la crisis económica, la hiperpolitización fue otro fenómeno recurrente y característico de la vida universitaria. El Estatuto de 1934 fue un intento, no sólo para combatir el "asambleísmo deliberante" y el electorerismo, sino de llevar a cabo una ambiciosa reforma universitaria. La ausencia de condiciones y los conflictos impidieron la realización de la reorganización universitaria propuesta por el rector. El propio Gómez Morín fue víctima de la politización y tuvo que renunciar (octubre del 34), a raíz de otra huelga estudiantil.

La politización se caracterizó por la injerencia de los partidos y fuerzas políticas extrauniversitarias. Una declaración del Consejo Universitario (abril de 1934), en protesta por una agresión policiaca contra los estudiantes (eran hostiles a la campaña de Cárdenas), nos ayuda a precisar el concepto de autonomía: ésta es un régimen académico, libre de injerencias políticas, introductoras de fines extrauniversitarios.

En este sentido, la universidad rechaza toda posibilidad de ligas con partido político alguno y no admite ninguna relación con partidos políticos, distinta de ella derivada del respeto que todos deben a una institución como es la propia Universidad, en la que libremente se investigan, se analizan, se critican o se afirman todos los hechos, todas las doctrinas que pueden llevar al mejor conocimiento de la verdad y a la más justa y más buena organización de la comunidad **entera**.¹³

Los universitarios no intentaban —se desprende de la declaración— de "encapsular" a la universidad o de aislarla de la problemática política del país, sino simplemente que los partidos "la respeten" y que "su intervención" sea conforme a las pautas del trabajo académico y no de la praxis política.

¹³ Véase en Sebastián Mayo, *La educación socialista en México*, Argentina, Bear, 1964, p. 272.

Pero la universidad continuó como rehén de intereses políticos ajenos, de manera que el enclaustramiento se refiere más a un "cerco del Estado" y presentaba grandes fisuras políticas que obstaculizaban las tareas universitarias. También podemos hablar de una autonomía-cerco.

El año del 34 fue propicio para el agudizamiento de la **politicización**. El ambiente universitario nacional se "calentaba" a medida que se aproximaban las elecciones y se hacía inminente la reforma del tercero constitucional para introducir la educación socialista. Continuaban los esfuerzos de los revolucionarios por imponer la educación socialista a las universidades del país, así como el rechazo estudiantil.

Un memorándum enviado al general Lázaro Cárdenas, elaborado por una comisión legislativa, presidida por Bremauntz y apoyado por Calles, le propone que el Estado debía controlar la educación universitaria para que la Revolución tuviera continuadores; se califica a la juventud universitaria como "reaccionaria", que se escuda en la autonomía universitaria; que las universidades son bastiones del clero y del capital... Bremauntz quería una "reforma integral y radical", que incluyera a la Universidad de México, y lamentaba que la agitación de los estudiantes y profesores "reaccionarios" se impusiera sobre los "presidentes revolucionarios".

La agitación estudiantil (apoyados por padres de familia y la Iglesia) crecía por toda la nación. El Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la Confederación Nacional de Estudiantes (CM) en San Luis Potosí, en mayo del 34, reafirmó la voluntad estudiantil por promover una Reforma Universitaria, de corte liberal-académico, es decir, reivindicadora de los principios de libertad de cátedra, docencia libre y autonomía universitaria. Allí se definió a la autonomía como la independencia que la universidad debe gozar en su dirección cultural y científica, y en su organización interna frente al Estado. Que la autonomía implica una base económica vigorosa para que la universidad pueda subsistir por sí misma, y la obligación del Estado para entregarle los medios económicos suficientes (subsidio y patrimonio). Sin embargo, todavía no hay claridad sobre lo que significaba autonomía, autarquía e independencia.

Dicho congreso pretendió consolidar la unidad de los estudiantes y defender las universidades del embate gubernamental. La CM obtuvo el apoyo de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC)

y de la prensa independiente. La CNE realizó una intensa actividad en los estados contra la reforma socialista. Pero sufrieron de represión gubernamental y la masa estudiantil estaba dividida.

El Primer Congreso de Estudiantes Socialistas, convocado por la Confederación de Estudiantes Socialistas en **Álvaro Obregón**, Tabasco, en agosto del 34, fue la respuesta al congreso potosino. Entre las resoluciones destacan: la descalificación de la libertad de cátedra y libertad de pensamiento en tanto "normas ideológicas de la burguesía"; un voto de censura contra el rector **Gómez Morín** y la condena a la CNE. Se manifestó en favor del control estatal de la educación; la creación de una universidad de Estado y un Instituto Politécnico para la capacitación técnica de los obreros; y por la modificación del tercero constitucional en un sentido anticlerical y socialista. No hay lugar para la autonomía.

Es interesante un desplegado de dicha organización socialista:

*Al amparo de la libertad de comercio, perdieron nuestros indios sus tierras; al amparo de la libertad de conciencia, la Iglesia Católica en México ha embrutecido a la masa; **al amparo de la libertad de cátedra se han lanzado las peores invectivas en contra de la Revolución**; al amparo de la libertad de expresión de las ideas, se han combatido por medio de escritos y de toda clase de publicaciones, las ideas de emancipación proletaria. ¿Es esta la libertad por la que abogan nuestros intelectuales?¹⁴*

La defensa de la libertad de cátedra y de pensamiento universitario forman parte de la cultura dominante, una ideología sustentada en "viejas ideas" tales como la democracia, la representación plural de los estudiantes"...inclusive, denuncian a los marxistas, quienes habían sostenido que no era posible una educación socialista en un régimen burgués, como colaboradores de la burguesía, y de no comprender la doctrina marxista. Para estos **extremistas** la educación socialista coadyuvaría en la transformación social, creando conciencia de clase entre el proletariado y condiciones ideológicas (preparando la conciencia pública) para el cambio del sistema. El mani-

¹⁴ Véase en Mayo, *op.cit.*, p. 288.

fiesto demandaba, entre otras cosas, la depuración completa del magisterio desde la primaria hasta la universidad...

Lázaro Cárdenas dio el espaldarazo a los congresistas reunidos en Tabasco, refiriéndose a ellos como una minoría que está realizando una revolución espiritual entre el estudiantado. Los gobernadores también presionaban en favor de la educación socialista. En Nuevo León, el gobernador le retiró el presupuesto a la Universidad de Nuevo León, dado el "carácter burgués de sus estudiantes y opuestos a la causa socialista". *Esto significa que la educación socialista se impuso antes que se produjera la reforma constitucional.* Carlos Madrazo, presidente de la CES, aseguró que con la reforma al tercero constitucional, se exterminará al último "bastión de la clerecía", la Universidad Autónoma.

El Primer Congreso de Educación Socialista (noviembre del 34) también se manifestó en contra de la libertad de pensamiento por corresponder ésta a una sociedad individualista y porque la cultura universitaria "no puede escapar a la ley de la primacía de lo económico", y debe ser socialista ya que México se encamina al socialismo. Se demandó la creación de la Universidad Socialista.

En octubre del 34 llegó a la Cámara de Diputados la propuesta del Partido Nacional Revolucionario de modificación del Artículo 3º constitucional. El proyecto Bremauntz-Coria fue sustituido por otro menos radical (criticado también por Lombardo), que no consideró a la Universidad Autónoma dentro de los propósitos socializantes (aunque las universidades estatales sí tendrían que someterse a la reforma, dado su carácter oficial). Se argumentó que al gobierno le convenía desentenderse del problema universitario, y mejor destinar recursos a otros campos educativos. Asimismo, el proyecto sustituyó el concepto de "socialismo científico" por el de "socialismo mexicano" emanado de la Revolución.

Esta pugna por la educación y la universidad, dentro de un clima de represión gubernamental contra los opositores a la educación socialista, alcanzó un momento climático con la huelga estudiantil universitaria (octubre del 34). Comenzaron los "médicos", siguieron los "abogados". El Comité de Huelga demandó: la constitución de un patrimonio universitario que garantizara la autonomía; se declaró la solidaridad con los estudiantes de todo el país que se oponían a la reforma socialista (el Congreso de Jalisco había clausurado la

Universidad de Guadalajara y pretendió reorganizarla sobre bases socialistas). Los huelguistas aclararon que el movimiento no se dirigía contra las autoridades universitarias.

Sin embargo, ello no evitó la renuncia de Gómez Morín. El Consejo Universitario no la aceptó. Un plebiscito estudiantil decidió la terminación de la huelga, pero Medicina y Derecho votaron por continuarla. Finalmente, el Consejo eligió al prestigiado médico, don Fernando Ocaranza.

En sus primeras declaraciones, el rector Ocaranza señaló que la universidad implica universalidad de conocimientos; su carácter nacional representa una misión de servir a todos los mexicanos, y su autonomía, una posición de dignidad, no de enfrentamiento, frente al Estado. Pero el establecimiento de una dialéctica política constructiva con el poder público, en estos momentos resultó prácticamente imposible, pues la política educativa gubernamental era contraria a la ideología universitaria.

El artículo tercero fue finalmente reformado en diciembre del 34 y estableció que:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanza y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Sólo el Estado [...] impartirá educación Primaria, Secundaria y Normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares [...] las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos [...] no intervendrán en forma alguna en escuelas Primarias, Secundarias o Normales, ni podrán apoyarlas económicamente [...] La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá **gratuitamente**.¹⁵

Es evidente el carácter ideologizador dominante en el espíritu y letra del artículo. Samuel Ramos bien señala las falacias de dicho artículo: a) ninguna escuela en el mundo pretende enseñar la verdad

¹⁵ Véase en Josefina Vázquez Vera, *Nacionalismo y educación en México*. México, COLMEX, 1979, p. 175.

absoluta; b) resucita un positivismo caduco; c) desconoce el valor objetivo de la ciencia.

Es decir, la educación socialista es una negación de la autonomía universitaria, cuando menos, porque deriva en una ideología sustentada en dogmas o tesis ya superadas, cancelando la libertad de pensamiento y de cátedra, el valor intrínseco de la ciencia y el avance permanente del conocimiento. **La** educación socialista es sinónimo de propagandismo y adoctrinamiento, todo lo contrario a un proceso educativo, no se diga universitario. En cambio, el pensamiento autónomo debe partir del conocimiento de lo real, de los problemas y de la cultura propia, de cada país; analizarla conforme a los métodos y categorías derivados de la misma realidad, y plantear las **soluciones** conforme a sus exigencias. Por ello, autonomía y reforma universitaria están estrechamente unidas.

Se explica, entonces, la oposición universitaria a la reforma constitucional. Fue un triunfo que la educación superior no quedara incluida dentro de la educación socialista (la protesta no fue **infructuosa**), aunque le costó a la universidad la renuncia de un brillante rector, y lo más grave: acentuar el enfrentamiento con el Estado y seguir enclaustrada, con crisis económica crónica y recurrentes conflictos.

Por otra parte, con la aprobación de la educación socialista en la enseñanza básica y secundaria se planteó una contradicción, que bien señala Guevara Niebla:

¿cómo conciliar, desde un punto de vista pedagógico, la educación socialista que recibía el alumno en la primaria y en la secundaria con la formación liberal que ofrecía la **Universidad**?¹⁶

Tal contradicción pretendió resolverse de la siguiente manera: el gobierno anunció que la educación secundaria tendría como fin preparar para las carreras técnicas. Por su parte, el rector Ocaranza presentó un proyecto de extensión del bachillerato universitario a cinco años. El Consejo aprobó un reglamento de incorporación de

¹⁶ Gilberto Guevara Niebla, *La rosa de los cambios*, México, Cal y Arena, 1990, p. 46.

escuelas secundarias particulares que buscaran eludir el control oficial (marzo del 35).

La Universidad de México entró en una situación de ilegalidad y la respuesta presidencial fue contundente: un decreto estableció que ningún establecimiento podrá impartir enseñanza secundaria sin la autorización expresa de la SEP. El presidente Cárdenas declaró que la Revolución otorgó la autonomía a la universidad con el fin de que se mantuviera alejada de las contingencias políticas (cuando la realidad era que operaban todo tipo de grupos políticos, según denunció el rector **Ocaranza**) y si deseaba cumplir su misión, debería vivir dentro de la ley.

Sin embargo, el procedimiento seguido por el Ejecutivo para establecer dicho decreto fue considerado de "dudosa constitucionalidad, y la casa de estudios acudió al amparo contra los actos del Ejecutivo, aunque el Poder Judicial no les dio entrada. No obstante, la universidad mantuvo su política.

El agudizamiento del conflicto entre el Estado y la universidad sólo agravó la situación económica de ésta. En septiembre del 35 estalló la crisis: dentro del marco de la presiones políticas y la inminente bancarota, se produjeron enconados debates en el Consejo Universitario, ocasionando renuncias de prominentes profesores, tanto socialistas como liberales.

Ezequiel A. Chávez, en nombre de los maestros y autoridades renunciantes, escribió que el propósito gubernamental de "hacer desaparecer la libertad de cátedra y por lo mismo la autonomía universitaria" va en contra de los principios que rigen la vida universitaria, la cual debe ser "totalmente libre". Ante lo cual, presentó su renuncia al rector, quien también se sumó al grupo de distinguidos universitarios renunciantes.

Asimismo, el Consejo envió un mensaje (elaborado por Alfonso Caso, Ezequiel A. Chávez y José Palacios Macedo) al presidente Cárdenas, donde se denuncia como un contrasentido conceder la autonomía universitaria y, simultáneamente, permitir su desestabilización por agitadores y "empleados de gobierno". Ante lo cual, la universidad estableció que:

- 1) La Universidad de México deberá considerarse Nacional.
- 2) Mantendrá su autonomía.

-
- 3) Sostendrá el principio de libertad de cátedra.
 - 4) Defenderá su derecho a organizar sus estudios, incluyendo a los preparatorios.
 - 5) Demandará del Estado un subsidio.
 - 6) No admitirá que se le imponga un credo político o religioso.
 - 7) No se apartará del estudio de los problemas nacionales, especialmente de los que atañen a las condiciones de las clases proletarias y de los indios.

Principios que, en la actualidad, se consideran fundamentales e indiscutibles del quehacer universitario. En estos críticos momentos eran "clamor de dignidad, y para el gobierno constituyeron un "grito de guerra", de la misma forma que la decisión sin precedentes del Consejo de suspender actividades, ante la imposibilidad económica de continuarlas. El conflicto con el Estado estaba alcanzando su clímax, si bien no involucraba a los actores políticos y clases sociales fundamentales del país, por lo que no provocó antagonismo irresoluble entre el poder público y la universidad.

La Federación de Estudiantes Revolucionarios se opuso a la suspensión de actividades. Un denominado "Frente Unico Independiente Pro Universidad tomó por sorpresa la Rectoría y la Escuela Nacional Preparatoria. En una carta al presidente Cárdenas, le informan que el Frente decidió hacerse cargo de la casa de estudios, ante la decisión de las autoridades de suspender actividades. Demandaron: autonomía, pero con reorganización democrática ("destruyendo la maquinaria de elementos reaccionarios que ha conducido a la Institución al fracaso"), con subsidio suficiente para la institución. En cambio, la CNE y la Federación de Estudiantes Universitarios se opusieron a la toma de instalaciones y apoyaron a las autoridades.

El presidente rechazó la toma de instalaciones, pero su respuesta al Consejo mantuvo su posición frente a la universidad. **Afirmó** que es conveniente mantener la autonomía universitaria, aunque no como una "entidad soberana", autorizada para interpretar y mucho menos **para** oponerse a las leyes dictadas por el Estado.

Lázaro Cárdenas aclaró que el apremio económico universitario es consecuencia de una "errónea interpretación" del ejercicio de la autonomía y de haberse mantenido, "por su propia voluntad", indiferente al programa social de la Revolución. Pero, que si el gobierno

asumiere la responsabilidad económica de sostener a la casa de estudios, tendría que restringirse su autonomía, pues el Estado intervendría en la marcha administrativa, por lo menos para supervisar el manejo de los fondos. Declaró, además, que se procedería a estudiar una iniciativa de reforma a la ley orgánica universitaria.

Este anuncio es fundamental porque estableció un principio que también hoy se mantiene como básico en las relaciones entre el Estado y la universidad: la institución no puede estar al margen de las políticas gubernamentales, ni mucho menos enfrentarse institucionalmente o ir en contra de las leyes del país.

No obstante, el gobierno seguía sin "comprender" la peculiaridad del régimen autonómico, o se resistía a entablar un compromiso con la universidad. El gobierno identificaba a la autonomía como sinónimo de "independencia" o "privatización". Continuaba sin incluirse dentro del concepto de autonomía el derecho a "pensar libremente", lo que implica "la crítica al Estado o a cualquier ente", el derecho a recibir un subsidio sin ningún condicionamiento político y el derecho a manejarlo con libertad, siempre y cuando la universidad cumpla con su específica misión social.

Por este motivo, la dialéctica académica y conceptual entre Estado y universidad degeneró en una dialéctica conflictiva de mediana intensidad: como la óptica universitaria y la gubernamental no coincidían, y como el gobierno no estaba dispuesto a respetar la independencia intelectual de los universitarios, entonces, la relación se conflictuaba al grado que se produjo una grave crisis, aunque focalizada, es decir, restringida a los actores directamente involucrados.

Días después se reunió de urgencia el Consejo Universitario. Se anunciaron renunciaciones en bloque, ya que se interpretó la postura oficial como una presión para "poner de rodillas" a los universitarios a cambio del subsidio. El documento de la renuncia colectiva denunció la intención gubernamental de acabar con la autonomía y la libertad de cátedra e imponer el dogma socialista. El rector también presentó su dimisión.

Mientras tanto, se formó un Directorio o Comité Reorganizador de la universidad (de composición plural, incluyendo a la FER y sectores de izquierda), cuyo propósito era defender la autonomía y la libertad de cátedra (aunque la izquierda pidió que se reglamentaran con el fin de que no fueran "trincheras del liberalismo y el cato-

licismo para atacar al gobierno"), y demandó al presidente no enviar la reforma a la ley orgánica de la Universidad. A esta petición se sumó la CNE. Además, dicho comité decidió renovar el Consejo Universitario sobre los principios de paridad y pluralidad de representación de profesores y estudiantes.

Por su parte, Alfonso Caso, Enrique O. Aragón, entre otros distinguidos maestros, denunciaron que la reforma del Estatuto de la universidad pretendía suprimir la libertad de cátedra y hacer de la casa de estudios una institución socialista u "oficina burocrática", a lo cual se oponen la mayoría de sus miembros. Ellos renunciaron, al igual que el rector y los consejeros. La crisis llegó a uno de sus niveles más climáticos.

Se produjo el caos universitario. La universidad vivió uno de sus momentos más críticos... y sólo se salvó gracias a la iniciativa de un grupo de profesores y estudiantes, quienes convocaron a una "magna asamblea universitaria", de la que surgió un Comité Reorganizador de la Universidad. Éste convocó a elecciones, y el nuevo Consejo Universitario eligió rector a Luis Chico Goeme. El presidente, a su vez, no envió su iniciativa de reforma a la legislación universitaria. Con ello, se superó la crisis y la institución no abdicó de sus principios.

El comienzo del desenclaustramiento

Esta crisis fue decisiva en las relaciones entre el gobierno del general Cárdenas y la universidad. El presidente abandonó la idea de "regenerar" la institución y optó por otras vías, reveladoras de una voluntad negociadora y no represiva. Para empezar, creó el Consejo Nacional Superior de Educación Superior e Investigación Científica que tuvo, entre otros fines, desarrollar la educación profesional técnica y que los trabajadores tuvieran acceso a ella.

Por su parte, la universidad hizo un "ajuste" a su política autonomista. Las primeras declaraciones del rector reafirmaron los fines académicos y sociales, así como los principios de libertad de examen, de exposición e investigación. Sin embargo, Chico Goeme buscaría proporcionarle a estos principios liberales (individualistas)

una orientación social marcada y realmente acorde con los postulados por el reformismo liberal-académico. Es decir, sin sacrificar la libertad de cátedra e investigación, la pluralidad y la autonomía, que son indispensables para el desarrollo de la ciencia y la cultura, pero al fin y al cabo no dejan de ser, todos ellos, "simples medios", al "estar al servicio de los problemas del hombre".

Para Chico Goeme la "universidad humana" es la que asume los valores universales como norma, aunque está obligada a dejar su estrecho y egoísta recinto académico para vincularse con las necesidades del pueblo y su tiempo. Que conserva su autonomía para cultivar la cultura y libre de cualquier imposición doctrinal por muy avanzada que parezca.

Entonces, para Chico Goeme, era indispensablesuperar el esquema de "la ciencia por la ciencia" o "la cultura por la cultura", fórmulas que pudieran derivarse si se "extremen" las tesis de Caso y Gómez Morín. Sobre el paradigma humanista de "ser universitario" inspirado en la vida y obra de Caso, se perfilaba otro de carácter más "científico-técnico" (influyendo en esto el auge de las ingenierías) orientado hacia el conocimiento de problemas técnicos concretos. Con la implantación de un "paradigma científicista", se buscaba acabar con el enclaustramiento "culturalista".

El rector defendió el derecho de libre examen como norma de la investigación universitaria, pero la cuestionó al señalar su "dispersión" y "falta de un propósito unitario de obra social". Es decir, la investigación universitaria debería priorizar los problemas sociales como objeto de estudio sobre los individuales del investigador. La enseñanza, por su parte, debería dejar de ser "aristocrática" y ampliarse, a todos los que "amen el saber", sin distinciones de fortuna o clase social; debería ir al pueblo en busca de "capacidades brillantes" entre la juventud "hasta ahora fracasada". Con ello, se gestaba el embrión de la universidad de masas.

En el Estatuto de 1936 quedaron precisadas las tesis del rector, las que a continuación revisaremos.

Dentro del ordenamiento jurídico citado, después de reafirmar las libertades y fines liberales (libertad de cátedra, libertad de investigación, finalidad académica y social) de la universidad, se especifican lineamientos para las funciones de investigación y docencia. Respecto a la investigación, se establecen las siguientes bases:

-
-
- 1ª Investigación científica de los problemas universales para enriquecer el patrimonio cultural de la humanidad.
 - 2ª Investigación científica de los problemas nacionales con el propósito de encontrar soluciones que contribuyan al progreso de México.
 - 3ª Investigación científica de los problemas regionales también para encontrar soluciones que propicien el mejoramiento material y espiritual de sus poblaciones.
 - 4ª Vincular a los científicos "con la vida real del país".
 - 5ª Incorporar del pueblo y de los estudiantes las "capacidades selectas" a fin de prepararlos y hacerlos "valores fecundos" para la nación.

La función docente, por su parte, debe:

- 1º Ofrecer todas las grandes vertientes del pensamiento.
- 2º Sustituir la idea de la cultura como patrimonio individual al servicio exclusivo de los intereses egoístas del hombre que la posee, por la idea de la cultura como deber social.
- 3º "Poner en contacto a profesores y estudiantes con la vida del pueblo" con el fin de acabar con las barreras que los separan de los trabajadores y poder dar a la creación cultural "una fuente de inspiración más genuina" que la actual.¹⁷

Además, se creó un Departamento de Acción Social para "poner la cultura al servicio de la colectividad" y pugnar para que se apliquen las soluciones científicas en el país.

De estos lineamientos, se desprende una concepción de universidad con las siguientes características: **1)** cultural, cuyo objetivo primario es la asunción de valores universales; **2)** autónoma, para el cultivo de la cultura, el ejercicio de la libertad de cátedra e investigación, y libre de injerencias políticas extrauniversitarias; **3)** social, la ciencia y la cultura como "deber social", esto es, la investigación

¹⁷ "Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1938" en *Comisión Técnica de Estudios Legislativos, Comisión de Legislación Universitaria*, México, UNAM, 1977, t. I, pp. 170-171.

de los problemas nacionales y regionales y la elaboración de las correspondientes soluciones como meta de la universidad, aunque con especial énfasis en la finalidad científica y técnica. Asimismo, con énfasis en la extensión universitaria como acción social, no sólo como difusión, sino como esfuerzo de aplicación de las soluciones universitarias en la realidad.

La autonomía universitaria, por ende, está "más circunstanciada", esto es, como instrumento de resolución de problemas concretos, bajando de la "nube" de los valores universales hacia las necesidades sociales "más candentes", dado el énfasis otorgado a la investigación científica. Constituyó un esfuerzo por superar la *autonomía claustral* derivada del conflicto con el Estado.

Tal concepción aspiró a conservar los principios universitarios, pero compatibilizándolos, hasta cierto punto, con la política gubernamental para superar el enclaustramiento universitario y sentar bases de conciliación con el Estado. La obtención del subsidio oficial "sin arrodillarse" fue un signo que pronosticaba mejores tiempos.

Ello le permitió realizar un programa de reforma universitaria que se destacó por la fundación de escuelas y dependencias, la reorganización de las facultades e institutos de investigación, entre otras actividades importantes.

Además, conforme al concepto de "acción social" (anteriormente mencionado) se llevaron a cabo "actividades profesionales de extensión" tales como el establecimiento de bufetes de abogados en zonas populares o expediciones de investigación al Valle del Mezquital...

Así, con Chico Goerne inició un largo proceso de "desenclaustramiento" de la universidad, al mejorar las relaciones con el Estado y al vincularse con proyectos sociales. Sin embargo, la ausencia de una fórmula jurídica que garantizara un constructivo *modus vivendi* entre el poder público y la institución, y la ultrapolitización interna, impidieron que la reforma del rector cuajara.

Efectivamente, el reformismo no fructificó porque los conflictos internos continuaron. El Estatuto no planteaba mecanismos para evitar la ultrapolitización y, por el contrario, ésta se agravó. Los estudiantes incrementaron su representación dentro de las academias y el Consejo Universitario, agudizándose el electorerismo. Indisciplina, demagogia, asambleísmo y tumultos avasallaron la vida univer-

sitaria. El rector Chico Goerne también fue víctima de la politización tumultuaria y renunció en junio de 1938.

Le sucedió el doctor Gustavo Baz, amigo personal de Cárdenas, quien continuó con la política de "desenclaustramiento" e intentó terminar con la politización. Para ello se estableció un nuevo Estatuto. El Estatuto del 38 confirmó los objetivos educacionales y culturales de la universidad, los principios de libre investigación y libertad de cátedra, la pluralidad, el apartidismo, la realización de investigaciones científicas principalmente acerca de los problemas nacionales, la formación de profesionales, la extensión de la cultura.

El nuevo Estatuto, aunque mantiene la paridad dentro de los cuerpos colegiados, estableció mayores requisitos académicos a los representantes estudiantiles, e instauró un sistema de sanciones que castigue actos contra la moral y el derecho, o que fomenten una política personalista o de partido entre los universitarios (lo que fue inaplicable dada la debilidad de las autoridades frente a los grupos de interés). Esto revela hasta qué punto la ultrapolitización había degradado la situación de la casa de estudios y cómo se le pretendió enfrentar. Además, se mantuvieron los procedimientos para elegir autoridades y el poder estudiantil, conservándose así, una fuente importante de la inestabilidad interna.

Mientras tanto, el cardenismo había promovido transformaciones económicas y sociales conforme el ideario de la Revolución mexicana. La reforma agraria, concretamente, hizo justicia a millones de campesinos. La educación fue una de las preocupaciones principales del general Cárdenas, y la Secretaría del ramo tuvo un apoyo sin precedentes, especialmente para promover la educación básica y técnica, rural e indígena. Asimismo, el presidente pensó que la enseñanza superior debía dejar su orientación liberal y adquirir un carácter técnico profesional, que sirviera de palanca para el desarrollo agrícola e industrial y beneficiara a la clase trabajadora.

En 1936 se instaló en Chapingo la Escuela Nacional de Agricultura, y también se inauguró la Universidad Obrera. Un año después, se fundó el Instituto Politécnico Nacional, lo que se consideró como una "revancha" o un "ariete" contra la Universidad Nacional. Instituciones, todas ellas, cristalizantes del ideal revolucionario de una educación profesional técnica de, por y para el pueblo.

Dos años después "la revolución cardenista" alcanzó su clímax con la expropiación petrolera. A partir de este momento, el programa de reformas se frenó por el conflicto con los países y compañías petroleras afectadas, y las presiones del ala conservadora de la clase política revolucionaria en el marco de la sucesión presidencial. El conflicto petrolero propició una crisis económica y política. Y la lucha entre los diversos grupos de la "familia revolucionaria" provocó una crisis intragubernamental y dentro del PRM. El general Cárdenas se vio obligado a contener el radicalismo y a consolidar las reformas ya realizadas.

El reflujocardenista, incluido el fracaso de la educación socialista - como lo reconoció el propio Alberto Bremauntz — pues ésta no pudo transformar "la vieja educación", determinó un relajamiento en las relaciones entre el Estado y la universidad. La expropiación petrolera ya había sido un motivo de "unidad nacional", reflejada simbólicamente en una marcha multitudinaria de universitarios, durante el rectorado de Chico Goerne, respaldando al presidente Cárdenas. Además, la política gubernamental fue abandonando su tono radical y extremista, tomándose moderada y conciliadora, dado el conflictivo contexto internacional e interno.

Al mejorar las relaciones, regresó el subsidio para la universidad, lo cual, no obstante, no alejó el fantasma de la incertidumbre económica, y en cambio comprometió la autonomía de la institución. Porque el Estado encontró otra vía de control: la política de otorgar cargos gubernamentales a las autoridades universitarias, haciendo compatibles ambas. Así, el Estado se aseguró poder dentro del Consejo Universitario y de que la institución no interferiría en los asuntos del gobierno. Con ello se generó otro peligro: que los universitarios ambicionaran cargos oficiales, convirtiendo a la casa de estudios en arena y trampolín político.

Esta situación podía implicar que la autonomía universitaria se volviera política, es decir, al servicio de un partido o del Estado. Por querer "desenclaustrarla" y reconciliarla con el poder público, las autoridades universitarias podían comprometer la autonomía institucional e intelectual de la universidad.

El "nuevo *modus vivendi*" entre Estado y universidad se puso a prueba en el 39 con motivo del proyecto de reglamentación del tercer constitucional. La oposición al proyecto fue amplia y beligeran-

te, pero el rector Gustavo Baz mantuvo a la casa de estudios relativamente al margen del conflicto. El proyecto conservó la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, pero reforzaba el control del Estado, insistía en la enseñanza socialista y le quitaba a la institución el derecho de otorgar títulos.

Todo ello dio motivo al rechazo de profesores y estudiantes universitarios. Pero el gobierno "no deseaba un enemigo más", actuó con cautela, y el Poder Legislativo fuertemente presionado moderó aún más el proyecto: se excluyeron las universidades estatales de la enseñanza socialista, se reconocía la libertad de cátedra y se autorizaba a la Nacional expedir certificados profesionales.

El rector **Baz** cosechó los frutos de su política "institucional" y renunció a su cargo cuando fue nombrado titular de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, comandando que la universidad podía ser un trampolín político efectivo. Lo sustituyó Mario de la Cueva, desde diciembre del 40 a mayo del 42. Su interinato correspondió con el inicio de una nueva etapa en la historia del país y del mundo.

Con el ascenso al poder del general Manuel Ávila Camacho (casi coincidente con el inicio de la Segunda Guerra Mundial), se produjo un viraje dentro de la "marcha revolucionaria": el programa social **deviene** en "utopía permanente", mientras que la estabilidad política y el desarrollo económico se transformaron en los objetivos prioritarios de la clase política, cada vez menos revolucionaria y más institucional y conservadora. La política de unidad nacional reflejó el espíritu de los nuevos tiempos: conciliación para cicatrizar heridas políticas (se establecieron relaciones cordiales con la Iglesia); consolidación para afianzar lo alcanzado (presidencialismo, corporativismo, etcétera) y preparación del salto industrial y urbano, apoyado **en** fuerte medida por las inversiones extranjeras, particularmente la estadounidense.

La política educativa tendría que ir acorde con estos objetivos, pero el carácter socialista del tercero constitucional, junto a la ausencia de liderazgo dentro de la Secretaría de Educación Pública, impidió que la educación tuviera una orientación mexicana y congruente con el desarrollo nacional en los primeros tres años del sexenio avilacamachista. Ello no implicó desconocer acciones importantes en materia educativa, tales como la fundación de la Escuela Normal Superior, el restablecimiento de las Misiones Culturales, la creación del

Seminario de Cultura Mexicana y del Colegio Nacional. Actos que mostraban una línea mexicanista relevante.

Sin embargo, durante este lapso comenzó el "desmonte" de la educación socialista y su sustitución por un nacionalismo **integr**ista y homogeneizador. La Ley Orgánica de Educación Pública del 42 es clara en cuanto al nuevo sentido otorgado a la "educación socialista":

Fomentará el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social [...] en beneficio colectivo [...] excluirá toda enseñanza o propaganda de cualquier credo o doctrina religiosa [...] contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en los **educandos** el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad **humana**.¹⁸

De nuevo la filosofía educativa retornó a valores humanos y nacionales, dentro de la mejor tradición liberal, democrática y nacionalista. En este sentido, la ley niega a la educación socialista porque implícitamente la muestra como "sectaria" y "extraña" a México, pues ésta sólo hablaba del "proletariado", en lugar del "interés general", y ni había arraigado en el país. Y, sobre todo, porque el postulado fundamental era la unidad nacional y no la lucha de clases.

Otras señales de los "nuevos tiempos unitarios" fueron la proliferación de las escuelas católicas y el reconocimiento legal de la católica Unión de Padres de Familia.

El germen de **autonomía política** que se gestaba junto a la nueva política gubernamental, se conjugaron para que mejorara la situación de la Universidad de México, particularmente sus finanzas, pese a que el avilacamachismo disminuyó sensiblemente el presupuesto educativo.

De acuerdo con el informe presentado por el rector Mario de la Cueva al finalizar su interinato, se reveló que la institución había alcanzado el equilibrio financiero -claramente contrastante con la bancarrota de 1938—, tanto por el incremento del subsidio federal

¹⁸ Véase en Vázquez, *op.cit.*, p. 227.

como por el de las cuotas estudiantiles. De esta forma, la universidad, hacia 1942, superó uno de los mayores males del "enclaustramiento", la crónica crisis económica.

La mayor tranquilidad financiera se desprendió no sólo de la lectura de frías cifras, sino del recuento de las actividades académicas y culturales que la universidad realizó entre 1938 y 1942, que apuntaba hacia la "normalización" del quehacer institucional.

Cabe destacar, especialmente, que la Facultad de Filosofía y Letras se convirtió —a decir de Ramos— en el principal centro filosófico del país. Esto significó que la labor de Caso había fructificado, siendo Ramos el filósofo más creativo, particularmente desde que publicó *El perfil del hombre y la cultura en México* en 1934. Esta fecunda actividad se benefició con los "transterrados" españoles, llegados a México entre 1938 y 1942: José Gaos, Eduardo Nicol, Luis Recaséns Siches, Joaquín Xirau, entre otros que enriquecieron nuestra tradición intelectual.

El nuevo florecimiento de la filosofía mexicana, gracias a la labor de los universitarios, demostró que la lucha por la autonomía dio frutos, pese a las difíciles condiciones y el enclaustramiento producido. Mostró que la casa de estudios no sólo era "autónoma" jurídica o políticamente, sino que intelectualmente podía ser una fuente de pensamiento auténtico, mexicano, nutriente de la cultura nacional. Se puede decir que, con anterioridad a la reconciliación completa entre Estado y universidad en 1945, la *autonomía claustral* se estaba superando debido a la obra realizada, por ejemplo, por los filósofos mexicanos.

El final de la autonomía claustral

Pero el fantasma de la ultrapolitización y la anarquía permaneció y se apareció, principalmente, con motivo de la elección de autoridades. En 1942 fue elegido rector el controvertido **Rodolfo** Brito Foucher.

En su toma de posesión, Brito Foucher se refirió a que un "espíritu de división y de odio" ha escindido a la Universidad de México, enfrentándola con el Estado, precisamente cuando no es misión de la casa de estudios "vivir con el Estado", sino "poner al servicio del

Estado la alta cultura" para hacer de México una "gran patria". No obstante, el nuevo rector tuvo, desde un principio, el *handicap* de la desconfianza gubernamental (se le atribuían ambiciones presidenciales) y de una virulenta oposición interna.

Durante su truncada gestión se crearon: los departamentos de Investigación Científica y de Humanidades (para cohesionar y coordinar el trabajo de los institutos) al igual que los institutos de Matemáticas y Biomédicas. Se fundó la Hemeroteca Nacional; se creó el profesorado de carrera y se consiguieron los terrenos para erigir la Ciudad Universitaria.

Su anunciada reforma también buscó acabar con la demagogia, los escándalos y la corrupción de los mecanismos de elección de autoridades. Ése era el objetivo del nuevo reglamento para el funcionamiento de las academias de profesores y alumnos y de las sociedades de alumnos (marzo de 1943).

En febrero del 44 anunció su plan de reformar el Estatuto, incluyendo entre sus propósitos, acabar con la "politiquería" y elevar el nivel académico de los representantes universitarios. Brito Foucher dijo, en esa ocasión, que la Universidad de México no debe ser "campo de experimentación política", pues posee una forma de organización peculiar (distinta de las propiamente políticas), que es la académica.

Ese año se verificaron catorce elecciones en la universidad, generando efervescencia y espacio propicio para el desarrollo de los enconos, particularmente contra el rector, puesto que sus cambios reglamentarios y sus supuestas intenciones presidencialistas, lo hicieron impopular.

Las elecciones para las escuelas Nacional Preparatoria, Medicina Veterinaria y Comercio y Administración desataron una batalla electoral y dieron lugar a un crítico conflicto: toma de escuelas, huelgas, violencia, heridos... y, finalmente la caída de Brito Foucher. Ello generó una escisión muy grave entre dos bandos, considerados a sí mismos como los poseedores de la razón y la legalidad: cada uno eligió a su propio rector (Manuel Gual Vidal y José Aguilar Álvarez). El presidente no reconoció a ninguno y propuso a una junta de ex rectores (durante la etapa claustral, exceptuando a Brito Foucher) para elegir al rector. Se designó a don Alfonso Caso, quien convocó a un nuevo Consejo Constituyente, el cual redactó otra Ley Orgánica

y un nuevo Estatuto General. Los nuevos ordenamientos jurídicos se dieron sobre la base de una nueva relación con el Estado, ahora de carácter constructivo, implicando por ende, el desenclaustramiento de la universidad y el comienzo de una nueva etapa en la historia de la UNAM. Pero esto es motivo de otro estudio.

Conclusión

En síntesis, podemos decir que la cristalización de la Reforma Universitaria (la autonomía), y sus valores universales y humanistas, entró en colisión con el anhelo gubernamental de contar con instituciones cabalmente fieles a un ideario nacionalista-revolucionario, de corte jacobino, estatista y populista. Además, la educación superior no formaba parte de las prioridades oficiales, puesto que, tanto por razones ideológicas como políticas, se pensó que la educación básica y la técnica resultaban fundamentales para la consolidación de la Revolución y el desarrollo del país.

La Universidad de México obtuvo la autonomía y logró desarrollar parte del reformismo liberal-académico (el cogobierno, la renovación pedagógica, ente otros), pero la dialéctica conflictiva con el Estado (de mediana intensidad) determinó que su praxis autonómica fuera de tipo claustral, es decir, caracterizada por los siguientes rasgos:

- a) La autonomía claustral surge como consecuencia de una dialéctica conflictiva con el Estado, generadora de fuertes fricciones con el gobierno y de crisis institucionales recurrentes, aunque únicamente alcanza grado de mediana intensidad, porque el enfrentamiento no involucra a actores políticos y clases sociales fundamentales del país. Por tanto, existe la posibilidad de una salida negociada, y las leyes de autonomía —limitada primero, absoluta después— fueron resultado de ello.
- b) Gracias a la autonomía conseguida, los universitarios llevan a cabo la Reforma de la casa de estudios, siguiendo la pauta liberal-académica (cogobierno, libertad de cátedra, oposiciones), aunque sólo parcialmente, porque el choque con la

política gubernamental no sólo impidió la realización de la misión social (finalidad esencial de la Reforma cordobesa), sino que la universidad sufrió de crisis económica y política permanente, zozobra y peligró su viabilidad institucional. De este modo, se produjo un enclaustramiento culturalista o *cientificista* (en función de ideales y *valores universales* abstractos), pues el trabajo académico no estableció articulaciones sociales que le permitieran servir efectivamente al país.

- c) Así, la autonomía *claustral* se puede definir como la generación de alternativas científicas, humanistas y profesionales idóneas (a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas organizacionales e intelectuales), aunque socialmente inviables, por la dialéctica conflictiva (de mediana intensidad) con el Estado, lo cual le impide establecer articulaciones sociales y dar respuesta a los grandes problemas nacionales. La denominación claustral proviene no del proyecto universitario mismo ni de la caracterización de la dialéctica política con el Estado, sino del *resultado* de la interacción de ambos, es decir, de la acción universitaria y su relación con el poder público.

Esta experiencia permitió comprender que la autonomía, en el más puro sentido reformista, si bien resulta indispensable para la labor universitaria (y a los maestros y estudiantes de esa época se les debe haber mantenido viva la flama cordobesa), también es verdad que no puede ser una finalidad en sí, pues la autonomía debe ser un medio para que la universidad cumpla su responsabilidad con la nación. Y, para ello, debe multiplicar sus articulaciones sociales mediante el establecimiento de una relación constructiva con el Estado, quien debe respetar y respaldar, en todo momento, a las casas de estudios y a su autonomía.

Referencias

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1993.

-
-
- Azuela, Salvador, "El vasconcelismo y la autonomía universitaria" en La autonomía universitaria en México, UNAM, 1979.
- Bremauntz, Alberto, Autonomía universitaria *y planeación* educativa en México, México, Ediciones Jurídicas Sociales, 1969.
- , La educación socialista en México, México, Imprenta Riva-deneira, 1943.
- Britton, John, Educación y radicalismo en México, México, SEP, 2 vols.
- Carrillo Flores, Antonio, "Testimonio sobre la Universidad Nacional Autónoma de México" en La autonomía *universitaria...*, op. cit.
- Carrillo Flores, Antonio, et al., "El control del Estado sobre la Universidad en Jorge Pinto Mazal, La autonomía *universitaria...*, op. cit.
- Caso, Antonio, "La polémica sobre el marxismo" en Obras completas, prólogo de e Juan Hernández Luna, México, UNAM, 1971, t. I.
- Caso, Antonio y Vicente Lombardo Toledano, Rumbo de la *Universidad*, prólogo de Juan Hernández Luna, México, Complejo Editorial Mexicano, colección Metropolitana, 1, 1973.
- Castillo, Isidro, *México y su revolución* educativa, México, Academia Mexicana de la Educación/Pax-México 1973 / Librería Cesarman, 1965, t.1.
- Comisión Técnica de Estudios Legislativos, Compilación de Legislación Universitaria, México, UNAM, 1977, t.1.
- Consejo Universitario, "La organización jurídica de la Universidad Nacional de México. Noviembre 1933", en Pinto Mazal, La autonomía universitaria... *op.cit.*
- Chávez, Ezequiel A., *¿De dónde venimos y a dónde vamos?*, s/p, s/ edición, 1946.
- Chico Goerne, Luis, La *Universidad* y la inquietud de nuestro tiempo, México, Universidad Nacional de México, 1937.
- Discusión de la iniciativa de reforma a la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma, 21 de octubre de 1933" en Jorge Pinto Mazal, La autonomía... *op.cit.*
- García Stahl, Consuelo, Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria, México, UNAM, 1978.
- , Síntesis histórica de la Universidad de *México*, México, UNAM, 1978.

- Gómez Morin, Manuel, *1915 y otros ensayos*, México, Jus, 1973.
- González Oropeza, Manuel, Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de *México*, México, UNAM, 1980.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La rosa* de los cambios, México, Cal y Arena, 1990.
- Jiménez Mier y Fernando Téran, Coyuntura *en* que surge la Ley Orgánica de la UNAM, México, UNAM.
- Jiménez Rueda, Julio, *Historia jurídica* de la Universidad, México, UNAM, 1955.
- Krauze, Enrique, Caudillos culturales *en* la *Revolución* mexicana, México, Siglo XXI, 1982
- Lajous, Alejandra, et al., Historia de la Revolución *mexicana, 1928-1934*. Los años de *la institucionalización*, México, COLMEX, 1981, t.12.
- Larroyo, Francisco, Historia comparada de la educación *en* México, México, Porrúa, 1962.
- Lemer, Victoria, Historia de la Revolución mexicana, *1934-1940*. La educación *socialista*, México, COLMEX, 1979, vol.17.
- Lowy, Michael, El *marxismo en* América Latina. Antología, México, Era, 1980.
- Luna Arroyo, Antonio (comp. y estud. prel.), *La obra educativa* de Narciso Bassols, México, Patria, 1934.
- Maria y Campos, Alfonso de, Estudio *histórico-jurídico* de la *Universidad* Nacional (1881-1929), México, UNAM, 1975.
- Martínez de la Roca, Salvador, Estado y universidades en México, México, Joan Boldó i Clement, 1986.
- Mayo, Sebastián, *La educación socialista en México*, Argentina, Bear, 1964.
- Mendieta y Núñez, Lucio, Ensayos sociológicos sobre la Universidad, México, UNAM, 1980.
- Monsivais, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en Cosío.
- Villegas, Daniel (coord.), Historia general de México, México, COLMEX, 1981, t.2.
- Moreno, Rafael, Lu Universidad de Antonio Caso: comunidad libre de cultura, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1989
- Pinto Mazal, Jorge, El Consejo Universitario, México, UNAM, Deslinde, 39, 1973.

-
-
- _____, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974.
- Portantiero, Juan Carlos, Estudiantes y *política* en América *Latina*, México, Siglo **XXI**.
- Ramos, Samuel, "Historia de la *filosofía* en México" en Obras completas, México, UNAM, 1990, t. II.
- _____, "Veinte años de educación en México" en Obras..., op. cit.
- Silva Herzog, Jesús, Una historia de la Universidad de *México* y sus problemas, México, Siglo **XXI**, 1974.
- Shulgovski, Anatoli, *Mejncó en la encrucijada de su historia*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.
- Vasconcelos, José, "De Robinson a Odiseo. La Universidad" en Antología de textos sobre la educación, México, FCE, 1981.
- Vázquez Vera, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, COLMEX, 1979.
- Villegas, Abelardo, *El pensamiento mexicano en el siglo XX*, México, FCE