

MOVIMIENTOS

ESTUDIANTILES

*en la historia
de América Latina*

I

RENATE MONTAÑO

Coordinadora General

LA543.7 . M68
*Movimientos
estudiantiles en*

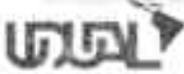


CID019030029



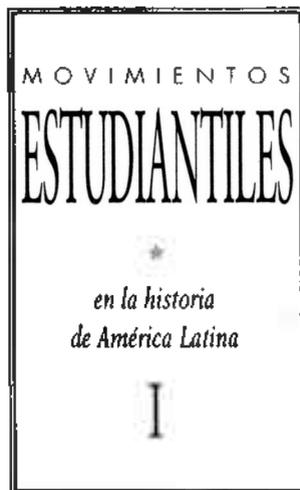
COLECCIÓN
HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
SERIE MAYOR

MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES
EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA, VOLUMEN I

Unión de Universidades
de América Latina
y el Caribe, A.C. 

Clasif. 28.449.7 H.V. V2
No. adq. 165
Procedencia UUAL
Fecha 20/10/2019
Tipo de publicación 18
Código de barras 00019020029
No. de inventario 3017020066

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD
PLAZA Y VALDÉS EDITORES



RENATE MARSISKE / Coordinadora
MARÍA DE LOURDES ALVARADO
MAURICIO ARCHILA
GILBERTO CASTAÑEDA
DEISE MANCEBO
OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO
LETICIA PÉREZ PUENTE
DIANA E. SOTO ARANGO
MARÍA CRISTINA VERA DE FLACHS



*Centro de Estudios
sobre la Universidad*



*Plaza y Valdés
Editores*



Universidad Nacional Autónoma de México

MÉXICO 1999

Coordinación editorial
Emma Paniagua Roldán

Edición
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Diana López Font

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad
Edificio de la Unidad Bibliográfica,
lado norte del Centro Cultural Universitario,
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, D.F.

Primera edición: 1999

Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Manuel María Contreras núm. 73
Col. San Rafael, 06470
México, D.F., tel. 705 00 30

ISBN: Obra general 968-36-7585-9

Volumen I 968-36-7586-7
968-856-698 -5 (Plaza y Valdés)

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Lista de autores	9
Presentación	11
Una revuelta universitaria en 1671 ¿Intereses estudiantiles o pugna de autoridades? <i>Leticia Pérez Puente</i>	19
El movimiento de estudiantes y catedráticos en Santa Fe de Bogotá a fines del siglo XVIII <i>Diana Soto Arango</i>	40
La universidad libre: primer movimiento estudiantil del México independiente (1875) <i>María de Lourdes Alvarado</i>	61
Antecedentes del movimiento universitario de 1918 en Córdoba: los primeros profesores de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas <i>Cristina Vera de Flachs</i>	84
El movimiento estudiantil cubano en la segunda mitad del siglo XIX <i>Olegario Negrín</i>	121

Clases medias, universidades y movimientos estudiantiles en América Latina (1900-1930) <i>Renate Marsiske</i>	142
Entre la academia y la política: el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974 <i>Mauricio Archila</i>	158
Universidad del Estado de Río de Janeiro: resistencia estudiantil y reacción universitaria (1950-1978) <i>Deise Mancebo</i>	175
Luchas estudiantiles en la Facultad de Arquitectura de la Universidad San Carlos de Guatemala (1954-1980) <i>Gilberto Castañeda</i>	189

LISTA DE AUTORES

MARÍA DE LOURDES ALVARADO. Maestra en historia, UNAM, México, pasante del doctorado en historia, UNAM; investigadora en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. Líneas de investigación: historia de la educación media y superior en México en el siglo XIX; educación femenina en el siglo XIX; prensa y educación en el siglo XIX.

MAURICIO ARCHILA. Licenciado en historia, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia; maestro en economía, Universidad Javeriana; doctor en historia, Universidad del Estado de Nueva York, Stony Brook; profesor asociado, Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia. Líneas de investigación: historia social contemporánea de Colombia y América Latina, énfasis en movimientos sociales

GILBERTO CASTAÑEDA. Licenciado en arquitectura, Universidad de San Carlos, Guatemala, de la cual fue secretario y director; presidente de la Asociación de Estudiantes de Arquitectura; maestro en arquitectura, UNAM, México, doctor en estudios latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; profesor del posgrado de la Facultad de Arquitectura, UNAM.

DEISE MANCEBO. Licenciada en psicología, Universidad del Estado de Río de Janeiro; maestra en psicología escolar, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro; doctora en historia y filosofía de la educación, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo; profesora adjunta de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Línea de investigación: historia de las instituciones de educación superior.

RENATE MARSISKE. Licenciada en sociología, Universidad de Münster, Alemania; maestra en sociología, UNAM, México; pasante de doctorado en estudios latinoamericanos, UNAM. Líneas de investigación: historia de la Universidad de México en la época posrevolucionaria, historia de los movimientos estudiantiles en América Latina.

OLEGARIO NEGRIN FAJARDO. Licenciado en pedagogía, filosofía y psicología, Universidad Complutense de Madrid; doctor en educación, Universidad Complutense de Madrid; profesor titular de historia de la educación, UNED, Madrid. Líneas de investigación: escuela nueva en América Latina, pedagogos latinoamericanos.

LETICIA PÉREZ PUENTE. Licenciada y maestra en historia, UNAM, México; cursa el doctorado en historia, UNAM; investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. Línea de investigación: historia de la Universidad de México en el siglo XVII.

DIANA E. SOTO ARANGO. Licenciada en historia, Universidad Nacional de Colombia, doctora en historia; Universidad Complutense de Madrid, España; investigadora del Consejo de Investigación Científica, Madrid; profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

CRISTINA VERA DE FLACHS. Licenciada y doctora en historia, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; profesora titular en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba; profesora titular, Universidad de la Rioja. Líneas de investigación: historia de la Universidad Nacional de Córdoba, historia de la ciencia, historia de las finanzas y del poder político en la Universidad de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Las universidades de América Latina tienen su origen en las primeras instituciones de educación superior fundadas en el Nuevo Mundo durante el siglo xvi, a principios de la época colonial. Esas instituciones de origen medieval sirvieron fundamentalmente para dos propósitos prácticos: por un lado, colaborar en la formación de un clero novohispano que consolidara la presencia católica sin la constante asistencia de eclesiásticos españoles; por otro, formar personal administrativo para acrecentar las capacidades de la burocracia media de la Colonia, ya fuera en su modalidad civil, ya en su versión eclesiástica.

Ligadas a la organización política de la Colonia desde el principio, sin la autonomía de sus contrapartes medievales, las universidades estuvieron acompañadas a lo largo de los tres siglos de dominio español por eventuales conflictos entre los estudiantes y las autoridades, que llamaríamos hoy movimientos estudiantiles.

En el siglo xix latinoamericano, caracterizado por las luchas de independencia y el establecimiento de los Estados nacionales, las universidades sufrieron los efectos de la poca estabilidad política, por lo que siguieron los conflictos estudiantiles.

Los primeros treinta años de este siglo pueden ser llamados época de la reforma universitaria: etapa de movimientos estudiantiles en muchas de las universidades latinoamericanas, surgidos e influenciados por el movimiento de reforma universitaria en Córdoba, Argentina, en 1918. De allí en adelante, parecen ser parte integrante de la vida universitaria hasta nuestros días.

1 De manera que los movimientos estudiantiles no son fenómenos nuevos o modernos surgidos en el siglo xx, sino que han existido desde la fundación de las universidades en este continente; por ningún motivo puede considerárseles como casos aislados de inconformidad estudiantil, puesto que son parte integral de la vida universitaria.

Sin embargo, parece ser que este tema sólo es analizado por los académicos en épocas de mucha agitación universitaria. Desde hace algunos años las universidades latinoamericanas se hallan enfrascadas en reformas, evaluaciones, búsqueda de mayores financiamientos y demás —es decir en la aplicación del modelo neoliberal en sus instituciones— y ya nadie habla de política estudiantil, de organizaciones estudiantiles, de conflictos, etcétera.

Los trabajos incluidos en este libro deben entenderse en su conjunto como un acercamiento a la historia de los movimientos estudiantiles en América Latina. No se ofrecen investigaciones acabadas o con resultados definitivos sobre el tema; al contrario, el libro quiere abrir la discusión sobre los movimientos estudiantiles a casi treinta años de 1968 porque hacen falta interpretaciones más “científicas” y menos ideológicas, más regionales y menos universalistas sobre este fenómeno.

Se incluyeron contribuciones con diferentes enfoques, diferentes extensiones y resultados, ya que el interés de esta publicación es precisamente animar a los autores aquí presentes a seguir en el análisis e interesar a otros colegas en discutir los movimientos estudiantiles en América Latina, desde su misma fundación. Esto nos podría llevar a un conocimiento mucho más coherente y elaborado, basado en una noción empírica de muchos de esos movimientos.

El análisis de los movimientos estudiantiles debe ser, y es, necesariamente interdisciplinario, lo que explica los diversos enfoques metodológicos y el distinto manejo de las fuentes en este libro; sin embargo, todos se inscriben en un campo del saber de reciente conformación: la historia de la educación. A partir de este marco, en el que es posible inscribir acontecimientos diversos unidos por un escenario común, la investigación parece demostrar la existencia de formas propias de identidad en América Latina, las cuales diferenciarían su desarrollo de aquel que diera lugar a las experiencias europeas. “La referencia a una identidad en el de-

sarrollo histórico de América Latina permite pensar que la posibilidad de construir estudios comparados en historia de la educación latinoamericana va dejando de ser tanto una expresión de voluntarismo regional como de conformar un intento normalizador de las diferencias entre regiones y países.¹

Los movimientos estudiantiles se pueden abordar de muchas maneras y desde múltiples puntos de vista; sólo hay que leer las abundantes contribuciones a este tema producidas después de los movimientos estudiantiles de 1968 en todo el mundo. Las explicaciones van desde interpretaciones psicológicas, pasando por las teorías de generación y de comportamiento desviado, hasta las teorías de complot por parte de los países comunistas.

Así, el enfoque comparativo nos permite identificar elementos comunes a los diferentes movimientos estudiantiles, como son, por ejemplo, las formas de lucha y de demostrar las divergencias entre unos y otros.

Desde el punto de vista sociológico, el análisis de un determinado movimiento estudiantil nos lleva al concepto de los movimientos sociales, en cuyo tratamiento predomina una gran dosis de imprecisión y en donde se yuxtaponen con mucha facilidad diferentes enfoques que mantienen entre sí escasa consistencia en sus núcleos teóricos fundamentales. Por ello hay que formular un criterio propio: entendamos como movimiento social un comportamiento colectivo no institucional, expresión de un conglomerado social, con cierta estabilidad temporal, orientado a promover o resistir determinadas transformaciones en el sistema social global de que forma parte. Sin detenernos a aclarar la definición, se puede decir que todo movimiento social es la expresión de un conflicto de intereses entre un conglomerado social específico y otro que se ha apropiado, ha definido y controlado la institucionalidad vigente o está en condiciones de hacerlo; representa una lucha de fuerzas sociales en el campo de la institucionalidad. Pero no es el movimiento social el que crea las condiciones del conflicto en el que se ve envuelto. El conflicto no puede ser sino la expresión de una contradicción que logra manifestarse en el nivel del comporta-

¹ Mariano Narodowski y Alberto Martínez Boom (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996, p. 14.

miento y con respecto de la cual el movimiento social no es sino uno de sus términos.

Consideramos entonces que el estudio de los movimientos sociales, cuando son movimientos universitarios, apunta fundamentalmente al problema de la relación compleja entre la universidad y su contexto social. Resulta, así, que en muchos movimientos sociales lo que aparentemente parece tener un origen universitario, no es otra cosa que el momento histórico en que la universidad logra expresar las vivencias y demandas de un movimiento social más vasto, siendo posible que en la articulación de éste, el dinamismo de la acción universitaria quede superado y constreñido por los fines y la subsistencia de la institución universitaria en sí.

El estudio que liga los movimientos sociales con aquellos que se producen en la universidad también constituye una vía adecuada para precisar la capacidad de cambio y de innovación social que se manifiesta en la institución universitaria. Además, la reflexión parece adecuada a fin de precisar si los movimientos estudiantiles usualmente conocidos bajo el nombre de "reforma universitaria" se agotan en la solución de demandas internas, o si, por el contrario, son movimientos de naturaleza esencialmente política, que pretenden convertirse en catalizadores, cuando no en agentes, de una movilización social mucho más vasta y cuyo campo de acción es la pretensión de cambio de la sociedad en su conjunto.

Hay que superar las limitaciones existentes en la consideración habitual de los movimientos estudiantiles como fenómenos aislados de la política cotidiana: las actividades de los movimientos estudiantiles tienen relaciones muy estrechas con el estado general de la sociedad y la calidad y la orientación de la vida política. Cualquier persona que haya seguido de cerca la vida universitaria latinoamericana difícilmente podrá aceptar la idea de que son movimientos independientes de la política nacional. Al contrario, en el caso de conflictos intrauniversitarios, el gobierno y los grupos opositores de cualquier ideología —desde cuerpos católicos hasta conjuntos de ultraizquierda— tratan de manipular las acciones de los movimientos estudiantiles, así como de usarlos para su propio beneficio.

La idea general que subyace aquí es que un movimiento estudiantil está lejos de ser un complejo autónomo, manejado con su

propia dinámica, y que define con entera libertad sus medios y objetivos. En general, un movimiento estudiantil es la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que en él alcanzan una manifestación peculiar: puede ser expresión de exigencias de grupos sociales que encuentran en la juventud universitaria a su vocero.

Un análisis de estos movimientos se refiere esencialmente a las relaciones entre universidad y Estado y universidad y sociedad, ya que la universidad como institución no es un ente aislado, sino que responde a determinados acontecimientos en la sociedad. Las universidades latinoamericanas han sido tradicionalmente parte de las instituciones educativas estatales, con injerencia de la Iglesia católica en muchas de ellas. La complejidad de los movimientos estudiantiles y su estrecha vinculación con la sociedad global hacen muy interesante su estudio. Los actores de un movimiento estudiantil muchas veces no representan un poder en sí, sino en relación con otros grupos sociales; del apoyo de estos grupos extrauniversitarios depende el desarrollo de los movimientos universitarios. Esto explica los diferentes significado y desarrollo de dichos movimientos.

A veces son expresión de un desequilibrio entre la estructura social y la estructura universitaria, lo que lleva a un conflicto social, como puede ser entre la oferta de egresados y la demanda real de profesionales en determinados campos, lo que a su vez lleva a expectativas frustradas y a veces a la rebelión.

Para el estudio de los movimientos universitarios es de suma importancia el análisis de las organizaciones estudiantiles: en algunos países han tenido una existencia y continuidad mayores que los partidos políticos o han permanecido vivos como grupos de oposición durante más de cincuenta años, como en el caso de Cuba. Las organizaciones estudiantiles tienen una dimensión gremial y una dimensión política, entendiendo por la primera todo lo que se refiere al quehacer de los estudiantes, sus logros y conquistas académicas, y, por la segunda, la dimensión ideológica y su vinculación con la política en general. Para un análisis de los movimientos estudiantiles hay que detectar la combinación entre ambas dimensiones y hacerla explícita. Esta estrecha relación entre universidad, sociedad y política convierte a los gremios estudiantiles, a sus luchas, en campos de entrenamiento para futuros políticos nacionales o internacionales. (Muchos

“hombres públicos” en América Latina empezaron sus carreras en un gremio estudiantil o como líderes estudiantiles.)

El punto de partida de este volumen fueron los congresos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (que se llevaron a cabo en 1992 en Santa Fe de Bogotá, Colombia; en 1994 en Campinas, Brasil, y en 1996 en Caracas, Venezuela) en donde participó en el grupo de trabajo sobre la historia de los movimientos estudiantiles en América Latina un creciente número de colegas con trabajos de gran calidad académica. Las contribuciones de los historiadores sobre el tema de los movimientos estudiantiles eran parte marginal de sus temas de investigación. Los trabajos de otros colegas, muchas veces muy jóvenes, se basaron o en experiencias propias como participantes en movimientos estudiantiles recientes o en la elaboración de la historia del pasado inmediato de sus respectivos países.

Por ello, es decir, por tratarse de resultados de investigación en el campo de la historia de la educación, se han agrupado los trabajos de este libro en primer lugar cronológicamente y después por la ubicación geográfica de los movimientos estudiantiles; además, con miras a facilitar su manejo, la obra se ha dividido en dos volúmenes. Este orden nos facilita la comparación entre los diferentes países en la misma época. El enfoque comparativo es útil para recoger en el análisis histórico los innegables paralelismos existentes entre los distintos sistemas educativos, estructuras universitarias, composición del estudiantado y, a fin de cuentas, entre los diferentes movimientos estudiantiles advierte formas específicas de instituciones basadas en similitudes históricas y sociales.

Las razones y las causas de los movimientos estudiantiles a través de los siglos analizadas en este libro son de muy diversa índole, pues éstas no siempre responden a conflictos entre los jóvenes y los respectivos gobiernos o Estados, sino que muchas veces son resultado de conflictos internos en las instituciones de educación superior, los cuales llevan a huelgas o movilizaciones estudiantiles; también pueden ser una combinación de los dos factores o conflictos políticos que involucran a los universitarios.

Así, los trabajos aquí reunidos, en términos generales, nos muestran entre otras cosas dichas causas: los estudiantes están involucrados en los antecedentes de la independencia de los di-

ferentes países latinoamericanos (Soto, Negrín), resisten reformas no deseadas (Castañeda, Mancebo), se organizan contra gobiernos dictatoriales (Carvajal, Rein, Pedroza), se ocupan de asuntos internos de sus centros de estudio (Pérez Puente), etcétera.

Con respecto a este primer volumen, en específico, la obra principia con un trabajo sobre el siglo xvii: un conflicto en la Real Universidad de México por la provisión de una cátedra, analizado por Leticia Pérez Puente. La autora hace hincapié en que este fenómeno nos dice mucho sobre la vida estudiantil en la ciudad de México de ese siglo y las tendencias políticas en la Nueva España que permearon la vida universitaria.

La contribución de Diana Soto Arango sobre los conflictos de estudiantes y catedráticos de los colegios mayores de Santa Fe de Bogotá con las autoridades virreinales, en el último decenio del siglo xviii, muestra que éstos guardaron una relación directa con acontecimientos muy próximos a la Independencia que les sucedieron.

De conflictos estudiantiles del siglo xix en México, Argentina y Cuba se ocupan tres autores: Lourdes Alvarado con un trabajo sobre una huelga escolar en los planteles de educaciones media y superior de la ciudad de México en 1875, que ocupó la opinión pública de estos días, ya que los estudiantes trataron de fundar "La Universidad Libre", cuando México carecía de esa clase de instituciones. Cristina Vera de Flachs aporta datos importantes sobre los antecedentes del movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina (el cual desencadena una serie de movilizaciones en casi todas las universidades de América Latina a principios del siglo xx) y analiza la labor de los primeros profesores, en su mayoría alemanes, de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad de Córdoba. Olegario Negrín revisa el comportamiento de los estudiantes cubanos en la segunda mitad del siglo xix, quienes se organizaron en una lucha contra la opresión colonial española (antes de 1899 Cuba aún no lograba su independencia).

En lo que se refiere al siglo xx se presentan trabajos más generales: Mauricio Archila hace un recuento de los movimientos estudiantiles en Colombia de 1920 a 1974. El trabajo de Renate Marsiske se enlaza con el de Cristina Vera ya que se ocupa de las relaciones entre comportamiento de las clases medias, estructu-

ras universitarias y movimientos estudiantiles a principios de siglo, con una visión comparativa entre Argentina y México.

El resto de las contribuciones llevan al lector a los problemas universitarios de nuestros días: Deise Mancebo describe el comportamiento estudiantil en la Universidad Estatal de Río de Janeiro entre 1950 —año de su fundación— y 1978, y Gilberto Castañeda describe con mucho detalle las luchas estudiantiles en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos, de Guatemala, entre 1954 y 1980.

Los trabajos reunidos en este libro, entonces, abren un panorama de análisis, hacen propuestas y animan a seguir la investigación sobre los movimientos estudiantiles en las universidades de América Latina durante los casi cuatrocientos años de su existencia.

RENATE MARSISKE

UNA REVUELTA UNIVERSITARIA EN 1671
¿INTERESES ESTUDIANTILES
O PUGNA DE AUTORIDADES?*

Leticia Pérez Puente

En el año de 1671, según declaraciones del marqués de Mancera, virrey de la Nueva España, los estudiantes se amotinaron y tomaron la Universidad. Este alboroto, que tuvo como detonante los conflictos surgidos en la provisión de una cátedra, es la única muestra de este tipo de disturbios que se tiene sobre la vida estudiantil del siglo xvii en la ciudad de México.¹

Las causas del levantamiento y las circunstancias que lo enmarcaron fueron varias y correspondieron a fenómenos más amplios que señalaron el desarrollo de la Real Universidad de México. A pesar de que los motivos inmediatos del conflicto parecen suficientemente claros vistos desde la perspectiva estudiantil, esto es, a partir de las motivaciones y demandas de los escolares, es necesario sumar a ello la perspectiva política pues, al igual que en otras manifestaciones de este tipo, en la que ahora tratamos se puede ver la influencia de grupos que encauzaron —en beneficio de sus proyectos— las inquietudes y reclamos de

* Este ensayo no hubiera sido escrito sin la colaboración de Rocío Romero H., a quien doy mi más profundo reconocimiento.

¹ Las noticias relativas al levantamiento estudiantil las debo a la generosidad del doctor Javier Palao quien me facilitó una copia de los documentos con que realizó su ponencia "Provisión de cátedras y voto estudiantil en la Universidad de México (siglo xiv)" presentada en el II Congreso Internacional sobre las Universidades Hispánicas, organizado por la Universidad de Valencia, en abril de 1995.

los estudiantes, en este caso, los poderes virreinales y arzobispales. Así pues, desde esas dos perspectivas, abordaremos el conflicto de 1671, fenómeno que fue, por una parte, un reclamo del sector estudiantil por hacerse de mayores espacios de desarrollo dentro de la corporación, y por otra, reflejo de la forma en que la tendencia secularizadora, impulsada por la corona en la Nueva España, permeó la vida universitaria.

EL DISTURBIO ESTUDIANTIL DE 1671

La noche del 12 de marzo de 1671 un grupo de estudiantes tomó por la fuerza el edificio de la Universidad. Amenazaron al bedel y secretario y se apoderaron de las llaves de la puerta principal, aulas y capilla. El objetivo era protestar contra el que había sido designado como catedrático vitalicio de prima de la Facultad de Teología.

Unos meses antes, en noviembre de 1670, quedó sin titular dicha cátedra, la primera en importancia de esa facultad.² Entonces, se presentaron a concursar por ella el doctor Juan de la Peña Buitrón, racionero de catedral, y el fraile agustino fray Diego Velázquez de la Cadena.

El racionero De la Peña tenía como antecedente el haber obtenido la cátedra de sagrada escritura de 1661 a 1669 y luego la de propiedad de vísperas de teología.³ Por su parte, fray Diego Velázquez de la Cadena tan sólo había sustituido por tres meses la cátedra de prima que ahora salía a concurso, y apenas había obtenido su grado mayor 1669; sin embargo, contaba con otro tipo de antecedentes, como el haber tenido

² De mayo a julio de 1670 había regido la cátedra temporalmente Isidro de Sarriana, debido a la mala salud de fray Juan de Herrera, su titular. A partir de julio la había ocupado, también temporalmente, fray Diego Velázquez de la Cadena, hasta que el 17 de noviembre, ante la muerte de Herrera se vacó la cátedra y se sacó a concurso.

³ Para el siglo XVII, la Universidad de México contaba con las facultades de Teología, Cánones, Leyes, Medicina y Artes. En cada una de éstas había cátedras vitalicias o de propiedad, cátedras temporales que vacaban cada cuatro años, y de sustitución, es decir, aquéllas que aun siendo de propiedad vacaban cuadrienalmente por jubilación del propietario, eran leídas por un sustituto y se proveían cada cuatro años hasta la muerte o renuncia del titular.

por mecenas de su tesis al virrey Mancera y ser hermano del caballero de Santiago, Pedro Velázquez de la Cadena, quien había sido secretario de gobernación y guerra; además, iba haciendo acopio de fuerzas para convertirse en "monarca" de su orden.⁴

De acuerdo con las constituciones que regulaban los procesos de provisión de cátedras, cada uno de los opositores que concursaba expuso ante los cursantes y graduados de la facultad un tema que le fue asignado, veinticuatro horas antes. Al término de las lecciones dictadas por los opositores, el 21 de noviembre, los estudiantes matriculados en la Facultad de Teología depositaron en una urna sus votos personales, en total 55. Finalmente, el claustro de consiliarios —órgano universitario encargado de la provisión de cátedras— realizó el cómputo de votos que dio como ganador al fraile Velázquez de la Cadena por un voto de diferencia. Con todo, los partidarios del racionero De la Peña impugnaron uno de los votos y fueron, entonces, 27 a favor de Juan de la Peña Buitrón y 27 para fray Diego Velázquez de la Cadena.

Ante la paridad de votos, la cátedra debía ser otorgada a la persona que tuviera mayor antigüedad en el grado, por lo que el claustro de consiliarios determinó concederla al racionero De la Peña.⁵ Ante eso, el fraile agustino protestó la resolución del claustro y llevó el conflicto ante la Real Audiencia, que dispuso el nombramiento de una comisión para analizar el caso. Tal comisión, compuesta a la sazón por cuatro teólogos, confirmó la anulación del voto y la adjudicación de la cátedra a Juan de la Peña Buitrón, quien, entre el aplauso de los estudiantes, tomó posesión de ella el 3 de enero de 1671.

La escandalosa celebración que motivó el triunfo del racionero duró poco, pues el 12 de marzo del mismo año, los ministros de la Audiencia dieron por habilitado el voto en favor del fraile que la comisión de doctores había previamente declarado nulo, y otorgaron la cátedra a fray Diego Velázquez de la

⁴ Antonio Rubial, *Una monarquía criolla. La provincia agustina en el siglo XVII*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

⁵ Para determinar si era o no válido el voto recusado, se nombró una comisión de teólogos que acordó la anulación del voto y adjudicó la cátedra a Juan de la Peña Buitrón el 3 de enero de 1671. Archivo General de la Nación, Ramo Universidad (AGN, RU), vol. 106, fs. 670-820v.

Cadena.⁶ Ese mismo día, por la noche, grupos de hombres embozados causaron la inquietud de las autoridades virreinales y, a la mañana siguiente, se dio el informe de que los estudiantes habían tomado el edificio de la Universidad. Según declaraciones del virrey, los estudiantes se abalanzaron contra el palacio virreinal donde profirieron injurias, lanzaron piedras contra las ventanas, intentaron violar sus puertas y arrancaron una reja con la pretensión de escalar los muros.

En el informe de los conflictos se declaró también que grupos de estudiantes fueron a las casas de algunos de los ministros de la Audiencia donde “pasó la temeridad a fractura de vidrios, puertas y ventanas, y a dejar dicho a la familia que iban con intención de matar a sus dueños si los toparan en casa [...]”.⁷ Los desórdenes llegaron a tal extremo que el virrey mandó a la plazuela de la Universidad 20 infantes “mitad chuzos y mitad arcabuces”, para contener a los estudiantes, quienes huyeron en desbandada ante la guardia virreinal.⁸

Fray Diego Velázquez de la Cadena quedó, así, como el catedrático de prima de teología, una victoria que, no obstante, sólo le duraría un año. En diciembre de 1672 se recibió una cédula real por la que se mandó multar con 100 pesos a aquellos ministros de la Audiencia que habían dado la propiedad de la cátedra al fraile agustino, pues el consejo determinó que los oidores no sólo habían sido parciales, sino que habían revocado, sin tener jurisdicción, un auto proveído por la única instancia que tenía autoridad sobre la provisión de cátedras: el claustro universitario de consiliarios. En consecuencia, la cátedra volvió al racionero Juan de la Peña. Esta vez la resolución real se mantuvo vigente, si bien el agustino Velázquez de la Cadena seguiría con el pleito hasta la muerte de su antagonista en 1687.

Hasta aquí, los motivos del disturbio eran obvios. Entre los estudiantes de la Facultad de Teología existía una escisión que

⁶ La recusación del voto, que dio el triunfo al racionero, fue llevada a pleito por el maestro Cadena a la Audiencia, la cual dio su veredicto el 12 de marzo. Archivo General de Indias (AGI), México 45, núm. 21-A.

⁷ *Idem*.

⁸ Javier Palao, *op. cit.*, refiere y analiza las medidas que, posteriormente al disturbio, tomaron las autoridades virreinales, las cuales tendían a aclarar la autoría y dar el conveniente castigo, así como a tratar de evitar futuros problemas.

provocó, primero, una paridad de votos en la elección del catedrático de prima y, después, que los estudiantes que favorecieron al racionero De la Peña reclamaran violentamente el derecho de éste a ocupar la cátedra. A pesar de que estas explicaciones parecen suficientes, es necesaria su comprobación más allá de la sola impresión que da la narración de los acontecimientos, pues ésta, por sí sola, forzaría a seguir conclusiones reduccionistas sobre la población estudiantil de la Facultad de Teología y la Universidad en su conjunto. Por ejemplo, esta primera evaluación puede llevar a suponer que existía una división por estados entre los estudiantes, en la cual quedarían por un lado los clérigos seculares (quienes serían los partidarios naturales del racionero De la Peña), y por otro, los frailes (aquellos que votaron a favor de Velázquez de la Cadena). Tal consideración simplificaría en términos inmediatos el conflicto estudiantil de 1671 en términos de regulares frente a seculares; pero antes de precipitar nuestras conclusiones resulta obligado detenernos en el análisis de la población estudiantil de la Facultad de Teología.

Los estudiantes teólogos

¿Existía en la Facultad de Teología una división entre los estudiantes de acuerdo con su filiación, como lo hace pensar la paridad de votos en la provisión de la cátedra de prima?, y si tal división existía, ¿eran mayoritarios los clérigos seculares o los regulares? Una primera respuesta a estas preguntas debería hallarse en las actas del proceso de provisión de la cátedra, donde por lo general aparece el registro de los votantes; pero, por desgracia para nosotros, el expediente no se encuentra en el archivo universitario, pues los profundos conflictos suscitados provocaron que tal documentación fuera remitida a España.⁹ Para subsanar esta laguna hemos tratado de determinar quiénes fueron los posibles votantes. Según apuntan las constituciones redactadas por Juan de Palafox y Mendoza en 1645, los votantes debían ser estudiantes mayores de catorce años, que estuvieran

⁹ Aunque sé que existe copia de las actas del proceso de provisión en AGI, Escribanía 176 A y B, Pleitos de la Audiencia de México, me fue imposible disponer de ella.

matriculados como oyentes en la facultad a la que perteneciera la cátedra,¹⁰ que tuvieran un curso jurado antes del tiempo de la vacante —esto es, tenían que ser cursantes activos—; además, no tendrían derecho a voto los que tuvieran más de ocho años matriculados en la Facultad de Teología, ocho y medio en las de Cánones y Leyes, y seis en Artes.¹¹

Esta disposición sobre el tiempo que un estudiante se podía mantener como votante activo posee un gran interés: primero, pone de manifiesto explícitamente la intención de evitar la proverbial corrupción en las votaciones;¹² luego, nos delimita de forma implícita quiénes eran considerados estudiantes en el siglo XVII. Intentemos un conteo según lo expuesto por Palafox: suponemos que la primera matrícula se establecía a los catorce años, sumémosle cuatro años de cursos en la Facultad de Artes y cuatro más de una pasantía, con lo que tenemos los ocho años límite de los que habla Palafox, y a un estudiante de veintidós años en promedio, listo para ingresar a la Facultad de Teología, donde cursaría otros cuatro años. De tal forma, se pretendía evitar que anquilosados bachilleres, que ahora, al menos en México, llamaríamos “fósiles”, fueran votantes y controlaran la provisión de las cátedras.

Así pues, para determinar quiénes fueron los votantes en la cátedra de teología que tratamos, se revisaron como primer paso todas las matrículas asentadas por estudiantes de 1668 a 1671 para tener el espectro de los cursantes en la Facultad. Nuestros conteos revelaron un total de 133 individuos,¹³ y para nuestra sorpresa únicamente dos eran frailes cursantes y otros dos habían pedido que se les considerara, para poder pasar a la Facultad mayor de Teología, como bachilleres formados en Artes. El

¹⁰ En algunos procesos del siglo XVI encontramos a doctores, licenciados y maestros que fueron considerados votantes por encontrarse matriculados y tomando cursos en una facultad distinta a la de su grado mayor. Sin embargo, en el siglo XVII sólo encontramos esto en un proceso. En el proceso para la provisión de la cátedra temporal de instituta de 1577, votaron seis doctores, cuatro licenciados y diez bachilleres. Al votarse esta misma cátedra en 1613 encontramos a dos maestros como votantes, no obstante éstos son los últimos graduados mayores que aparecen como votantes en el siglo XVII. AGN, RU, Procesos, V. 100, s.nf. [Los dos primeros procesos del volumen.]

¹¹ Palafox, Const. 192, en *Estatutos y Constituciones Reales de la Imperial y Regia Universidad de México*, México, Imprenta de la Vda. de Bernardo Calderón, 1688.

¹² *Ibid.*, Const. 193.

¹³ Número que podría reducirse a 128 ante la presencia de posibles homónimos. AGN, RU, vol. 271. La cuenta de las matrículas fue realizada por Rocío Romero H.

hallazgo nos hizo suponer, entonces, que los frailes que habían votado por fray Diego Velázquez de la Cadena no eran cursantes activos sino graduados de bachiller. Así, revisamos los grados de bachiller otorgados por la Facultad entre 1672 y 1675 en el supuesto de que los entonces graduados debieron ser estudiantes en 1671; no obstante, el resultado fue el mismo.

Con lo visto hasta aquí podemos dar por descartado el primer supuesto sobre la escisión entre los estudiantes de la Facultad por su condición de regulares o seculares pues, en su inmensa mayoría, los estudiantes de Teología eran clérigos seculares. Resta aún otro problema, ¿por qué en una facultad donde los estudiantes eran predominantemente clérigos seculares los votos del fraile agustino Diego Velázquez de la Cadena sumaron el mismo número que los del racionero de catedral Juan de la Peña Buitrón? Lo cierto es que las alianzas y solidaridades suelen ser cambiantes e inclinarse hacia quienes detentan el poder o el dinero, por ello no sería remoto que la corrupción se haya hecho presente en la provisión de la cátedra.

La suposición no es gratuita: el informe sobre la provisión de la cátedra denuncia acremente la venta de votos. Se dijo que los canónigos Juan Osorio y Miguel de Ibarra solicitaron públicamente votos, y corría el rumor de que en la propia secretaría del arzobispo se había depositado dinero, mismo que repartían el secretario y el fiscal eclesiástico, conquistando por este medio los votos que no se rendían a las amenazas de reprobación del examen para la ocupación de curatos, denegación de órdenes o las promesas de capellanías. Es más, se declaró que dentro de la misma Universidad, poco tiempo antes de que se celebrara la votación de la cátedra, un notario eclesiástico compró dos votos en 800 pesos, mientras que diferentes criados y familiares del arzobispo conseguían otros más usando recursos idénticos.¹⁴

Estas denuncias sobre la compra de votos fueron hechas sólo por una de las partes en conflicto; luego, hay que tener cuidado. Es de suponer que Diego Velázquez de la Cadena, aunque no exista declaración de ello, haya hecho otro tanto por conseguir sus 28 votos, pues eso sugieren los informes que años después se darían sobre su proceder dentro de la orden de San Agustín.

¹⁴ AGI, México 45, núm. 21-A.

Durante los años setenta del siglo XVII, De la Cadena se perfilaba como uno de los candidatos para convertirse en *monarca* de la orden agustina. El monarca era un personaje criollo con gran poder y riqueza que ocupaba durante dos o tres trienios el provincialato, y que elegía a su antojo a los provinciales y demás autoridades de la orden. Su alta posición se debía al hecho de pertenecer a importantes familias de la colonia, y a que tenía amigos y clientes entre los confesores de los virreyes, los oidores, los secretarios y los demás altos burócratas de la corte virreinal.¹⁵ El principal rival en la carrera ascendente del maestro Cadena era fray Marcelino de Solís y Haro, quien tenía como antecedentes una importante fortuna heredada y el prestigio que le daba el haber sido rector de la Universidad.

Para fray Diego Velázquez de la Cadena, además de sus influencias y ligas con el gobierno, la cátedra universitaria significaba un elemento más de prestigio para detentar el poder dentro de su orden, el cual alcanzaría en 1681, cuando se erigió como nuevo monarca, gracias, según se dijo a la compra de votos y a los muchos y ostentosos obsequios hechos al virrey.¹⁶ Velázquez de la Cadena fue considerado por sus contemporáneos como el más radical, y venal, de todos los monarcas de San Agustín. Gobernaba desde el Colegio de San Pablo, su residencia palaciega, y mantenía su tren de vida gracias a “los regalos que los padres priores de la Nueva España envían a México a los Monarcas (que así llaman a los que sin ser preladados gobiernan a la provincia y a sus preladados). Estos regalos son tan cuantiosos que suelen llegar a 500 pesos, que es mucho en consideración de que no es uno sólo en un trienio, todo por asegurar oficios para el trienio siguiente”.¹⁷

Entonces, si bien los estudiantes que votaron la cátedra de prima de teología pudieron haber sido, en lo inmediato, clientela

¹⁵ Antonio Rubial, *op. cit.*, p. 27.

¹⁶ Una medida de la acritud de las pugnas por el poder parecen darla los trágicos sucesos de la mañana del día de san Pedro de 1674 cuando, en el convento agustino de la ciudad de México, se encontró ahorcado, pendiendo de una viga de la cocina, a fray Remigio de Solís, hermano menor de fray Marcelino. Antonio de Robles, *Diario de sucesos notables. (1665 - 1703)*, vol. 1, México, Porrúa (Colección de Escritores Mexicanos), 1972, p. 150.

¹⁷ AGI, México, 316. “Memorial impreso de fray José de Sicardo (1688)”, en Antonio Rubial, *op. cit.* Además, Rubial refiere que Cadena llegó a crearse un complejo grupo de opositores, que convirtió al convento de la ciudad de México en un baluarte de oposición a su monarquía. Sin embargo, ésta no sólo no fue vencida, sino que continuó acrecentando su poder a través de la compra de funcionarios y gracias a la ayuda del virrey Laguna.

de fuerzas políticas, resulta evidente que sus intereses a largo plazo se encontraban alineados con el clero secular. Aun si ambos contrincantes recurrieron a métodos ilícitos para conseguir el voto de los estudiantes, lo cierto es que cuando fray Diego Velázquez de la Cadena ganó la cátedra nadie lo aplaudió, y cuando fue recusado el voto que provocó que la perdiera tampoco nadie protestó; por el contrario, el triunfo de Juan de la Peña Buitrón así como su posterior derrota fueron tan celebradas la primera como manifiestamente repudiada la segunda. Reiteramos la preponderancia de los clérigos seculares, pues aunque los estudiantes, en su mayoría seculares, votaran por los frailes o por otros clérigos, sus inclinaciones y preferencias se hacían patentes.

Dos votos habían sido pagados en 800 pesos, lo que da una idea de lo escandalosa que pudo haber sido la suma desembolsada si se toma en cuenta que, entre los dos opositores, se reunieron 55 votos; aunque es lógico suponer que no todos los votantes fueran comprados. No podemos dejar de preguntarnos el porqué de tan encarnizada competencia por una cátedra que tan sólo pagaba 700 pesos anuales. Para responder a esto, detengámonos a ver las otras cátedras de la Facultad de Teología y cuál fue el papel que en ellas jugaron tanto los frailes como los clérigos seculares.

Entre el clero regular y el secular: la Facultad de Teología

Los problemas alrededor de las cátedras no fueron una novedad del siglo XVII: durante el siglo anterior la competencia entre regulares y seculares por su adquisición se presentó como una constante. La emergencia de las primeras generaciones de estudiantes que, formados en la universidad, aspiraban a los cargos de catedráticos, creó un conflicto con los frailes (quienes hasta entonces habían casi monopolizado las cátedras de Artes y Teología), que bloqueaban sus posibilidades de desarrollo.

Los primeros graduados que habían cursado en las aulas universitarias "consideraron que el grado debía reportarles algún beneficio material y el primero que se les ofrecía era en la burocracia universitaria misma".¹⁸ Así, en los inicios de la corpora-

¹⁸ Armando Pavón y Clara Inés Ramírez, "La carrera universitaria en el siglo XVI. El acceso de los estudiantes a las cátedras" en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CIESU, 1989, p. 99.

ción, se fueron definiendo en la Facultad de Teología los espacios de actuación de cada uno de los grupos que en ella participaban: dominicos, agustinos, mercedarios y seculares.

Al igual que en las facultades de Cánones, Leyes, Medicina y Artes, en la de Teología había cátedras vitalicias, o de propiedad, y cátedras temporales, que vacaban cada cuatro años. Existían también cátedras de sustitución, es decir, aquellas que, aún siendo de propiedad, vacaban cuatrienalmente por jubilación del propietario, eran leídas entonces por un sustituto y se proveían hasta la muerte o renuncia del titular.

Los frailes dominicos se mantuvieron, durante los primeros años de la Universidad, casi ininterrumpidamente en la cátedra de propiedad de prima de teología (1553-1590), llegando a conseguir veinte años de lectura continua y la asignación de un sustituto para la cátedra sin proceso de oposición.¹⁹ No fue sino hasta 1590 que grupos emergentes de seculares, los cuales se habían graduado en el estudio, empezaron a interesarse por ocupar la cátedra y presentaron oposición a los frailes. El choque de las nuevas generaciones de clérigos con los frailes dominicos llevó a éstos a la pérdida de todas sus cátedras, ante lo cual tramitaron la creación de una cátedra que fuera regida por ellos de manera exclusiva. Con la fundación de esta cátedra en 1618, se puso límite a la participación de la orden en la Universidad, pues dejó de tener derecho a concursar por otras cátedras. Como apunta Clara Inés Ramírez, la nueva cátedra favoreció a los dominicos por cuanto les aseguraba un espacio perpetuo dentro de la Facultad, mientras que para los seculares significó menos competencia en los procesos de oposición.²⁰

Por su parte, los agustinos quedaron fuera de las cátedras entre 1593 y 1609 ya que no pudieron resistir, como lo habían hecho los dominicos, a la presión de los seculares. Su regreso a las cátedras, a partir de 1609, se debió en parte a la implantación de nuevas maneras, menos convencionales, de competir con los seculares. Clara Inés Ramírez nos muestra que era común que poco antes de los procesos de provisión de cátedras se matricularan grandes contingentes de frailes para asegurar las votaciones. De

¹⁹ Clara Inés Ramírez, "El clero regular y la universidad novohispana. Siglo XVI", tesis de maestría, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1993, p. 133.

²⁰ *Ibid.*, p. 145.

esta manera, a principios del siglo xvii, las órdenes religiosas ocuparon un lugar importante en las cátedras. Los dominicos poseían una cátedra de orden,²¹ los agustinos ocuparon la de sagrada escritura, en tanto que los mercedarios competían con los seculares y los agustinos por las cátedras de prima, vísperas de teología y artes.

Ahora bien, el panorama que presenta el siglo xvii es un tanto distinto. Después de que vacó la cátedra de sagrada escritura en 1625, los agustinos no volvieron a aparecer como catedráticos sino hasta 1687. Cuando en 1670 se presentó Diego Velázquez de la Cadena contra Juan de la Peña Buitrón, los agustinos llevaban cuarenta y cinco años sin cátedra en la Facultad, y habrían de pasar otros diecisiete años para que, al final, ante la muerte del doctor De la Peña, fray Diego de la Cadena lograra la propiedad de la cátedra de prima. Más tarde, al jubilarse Velázquez de la Cadena en 1692, la cátedra fue regida en sustitución y por dos cuadrienios por el mercedario Alcocer y Sariñana, quien finalmente perdió la sustitución en 1697 frente al agustino José de Torres.²² Se trató, pues, de una escasa representación agustina en el cuadro docente de la Universidad.

Mejor suerte tuvieron los mercedarios, quienes ocuparon la cátedra de propiedad de vísperas de teología durante treinta y seis años, desde 1617 y hasta 1653 cuando fray Juan de Herrera ascendió a la de prima de teología; para 1657, y ante la jubilación de fray Juan de Herrera, quedó como sustituto, Francisco de Armentia, y no sería sino hasta 1692 y luego 1696 cuando los mercedarios volvieron a ocupar esta cátedra como sustitutos. A esta importante presencia de la orden de la Merced en la Facultad de Teología deben sumarse los periodos que rigieron cátedras en la Facultad menor de Artes: de 1645 a 1657 y de 1672 a 1689 ocuparon la cátedra temporal y en 1653 y 1689 la de propiedad.

Esta presencia de los frailes se matiza considerablemente cuando vemos el lugar que tuvieron los seculares en las cátedras vitelicias de la Facultad de Teología. La de sagrada escritura quedó,

²¹ Fuera de su cátedra de orden los frailes dominicos adquirieron en 1668 la de matemáticas que no pertenecía a ninguna facultad, la cual había sido ocupada en 1637 por el mercedario fray Diego Rodríguez.

²² En la Facultad de Artes, que era dominada por los mercedarios, los agustinos sólo ocuparon durante dos cuadrienios la cátedra temporal, en 1689 y 1693.

a partir de 1625 y hasta fin del siglo, ocupada por seculares; la de propiedad de vísperas, que rigieron los mercedarios a partir de 1617, fue adquirida en 1653 por el canónigo Marcos de Portu, y quedó también en manos del clero secular hasta finales del siglo; finalmente, la cátedra de prima fue ocupada por seculares desde finales del siglo XVI y hasta que de 1653 a 1670 la rigieron los mercedarios, momento en que se enfrentaron por ella el racionero de catedral Juan de la Peña Buitrón y el agustino fray Diego Velázquez de la Cadena.

El revuelo que levantó la decisión de la Audiencia en favor del agustino y la compra de votos, en sumas que no parecen justificadas por el salario de la cátedra, encuentran mayor lógica en este panorama en el que doctores — todos ellos clérigos seculares y que se han formado y graduado en el estudio —, van acaparando para sí las cátedras, conforme avanza el siglo, en detrimento de las órdenes religiosas.²³ Ahora bien, si a esto sumamos que en su inmensa mayoría los estudiantes y bachilleres de la Facultad de Teología eran clérigos seculares, podemos adelantar que el conflicto estudiantil de 1671 tuvo tras de sí una competencia por la ocupación y el control de cargos y vías de desarrollo profesional tanto dentro como fuera de la Universidad; se trataba, pues, de un grupo que definía y defendía sus prerrogativas y espacios de actuación frente a las órdenes religiosas.

El interés por las cátedras, tanto de seculares como de regulares, no se debía por lo tanto al salario que éstas podían reeditar, sino a que, en realidad, eran una instancia de poder dentro de la Universidad. Los catedráticos formaban la parte más activa en la dirección del estudio: eran nombrados como representantes a las cortes, fungían como examinadores de los grados de bachiller por suficiencia y no faltó catedrático que accediera a la rectoría u ocupara la maestrescolía. Además, todo doctor que ostentaba una cátedra, tenían por ello voz y voto en los claustros plenos, órgano máximo del gobierno universitario, y conformaba con exclusivi-

²³ De los 31 procesos de provisión de cátedras que se dieron en la Facultad de Teología durante el siglo XVII, sólo 11 fueron ganados por frailes mientras que 20 lo fueron por clérigos seculares. El panorama para todo el siglo es el siguiente: propiedad de prima, frailes dos, seculares tres; sagrada escritura, frailes uno, seculares cuatro; propiedad de vísperas, frailes dos, seculares cinco; sustitución de prima, frailes cinco, seculares tres; sustitución de sagrada escritura, seculares cuatro; sustitución de vísperas, frailes uno, seculares uno.

dad el claustro de diputados, encargado de la hacienda de la corporación. A ello habría que añadir el hecho de que la cátedra universitaria era un importante medio de promoción para alcanzar las altas jerarquías de los cabildos catedralicios, los obispos, la Inquisición y la Audiencia,²⁴ puesto que, en una sociedad donde el nombre y el prestigio se basaban en la pertenencia a un estrato social privilegiado, del control que sobre la Universidad se ejerciera y del lugar que en ella se ocupara dependerían las posibilidades de promoción social y profesional de sus miembros, y la Universidad, como bien reconocía el Consejo, era considerada "la madre de las ciencias, y de donde salen enseñados los que gobiernan lo eclesiástico y temporal".²⁵

Ejemplo de lo anterior es que todos los catedráticos seculares de la Facultad de Teología llegaron a ocupar los puestos más importantes del cabildo catedralicio.²⁶ Juan Díaz de Arce, después de haber adquirido la cátedra de propiedad de sagrada escritura, fue nombrado maestrescuela, luego promovido al arcedeanato en 1645 y, finalmente, designado arzobispo de Santo Domingo. Simón Esteban Beltrán de Alzate, después de una larga carrera en las cátedras, ocupó la canonjía magistral, la tesorería del arzobispado y fue promovido a la maestrescolía en 1665, año en que asimismo fue nombrado provisor por el cabildo en sede vacante. Isidro de Sariñana, sinodal del arzobispado y canónigo de sagrada escritura, fue promovido a chan-

²⁴ Buena muestra de ello tenemos en las listas elaboradas por Solange Alberro en *Inquisición y sociedad en México. 1571-1700*, México, Fondo de Cultura Económica, (Sección de obras de historia) 1988; R. Gómez, "Nómina del tribunal de la inquisición de la Nueva España. 1571-1646", en *Boletín del Archivo General de la Nación*, t. XXVI, núms. 1-4; y t. XVII, núms. 2-4; Armando Pavón y Clara Inés Ramírez, *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XV*, México, CESU (La Real Universidad de México. Estudios y Textos IV), 1993; Véase también los trabajos de Carmen Castañeda, entre los que puede mencionar "La real Universidad de Guadalajara y el cabildo eclesiástico de Guadalajara", en *Historia social de la universidad de Guadalajara*, Guadalajara, UAG-CIESAS, 1992, y los trabajos de Rodolfo Aguirre, sobre los catedráticos de leyes y cánones para el siglo XVIII donde resulta clara la importancia de la cátedra universitaria para la adquisición cargos públicos, Rodolfo Aguirre, *Por el camino de las letras. Catedráticos de leyes y cánones en la Real Universidad de México siglo XVIII*, México, CESU, 1998.

²⁵ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro (ed.), *Estatutos hechos por la Universidad de Salamanca. Recopilados nuevamente. Año de 1625*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990, p. xv.

²⁶ El único catedrático seglar de la Facultad fue Rodrigo García Flores de Valdez, quien fue designado por el virrey como catedrático de prima en 1685 a la muerte de Peña Buitrón, y en el interin que se resolvía la demanda de fray Diego Velázquez de la Cadena por ocupar la cátedra.

tre en 1680, a arcedean en 1681 y al deanato en 1683. A Antonio de Gama, siendo catedrático de propiedad de vísperas, se le otorgó una media ración en 1685. Francisco de Siles obtuvo una media ración en 1647, y la entera en 1651; llegó a ser canónigo lectoral en 1669. Nicolás de la Torre fue canónigo magistral, arcediano en 1641, deán en 1645 y obispo de Cuba en 1647. Juan de Narváez ocupó el cargo de tesorero general de la Santa Cruzada. Marcos de Portu fue canónigo y por último, el racionero Juan de la Peña Buitrón llegó a ser canónigo, ocupó la tesorería del arzobispado, y el arcedeanato en 1683.²⁷

En lo que antecede, hemos intentado dar explicación al disturbio de 1671 a partir de las motivaciones y demandas de los estudiantes; empero, todavía faltan por recoger algunos cabos sueltos. El análisis nos ha llevado a considerar que los estudiantes, en su inmensa mayoría clérigos, se manifestaron en contra de las órdenes religiosas que ocupaban las cátedras universitarias, puesto que los frailes constituirían para ellos un obstáculo cuando intentaran convertirse en catedráticos y tener cabida en tan importante plataforma de promoción profesional. Además, el dar su voto y apoyo a clérigos ya formados, como lo era De la Peña Buitrón, podría posteriormente favorecerlos cuando intentaran colocarse en curatos, beneficios o prebendas y dignidades.

Aun así, estas hipótesis, aunque importantes, no resultan suficientes, pues suponen que los estudiantes tenían una clara definición de convicciones, aspiraciones, solidaridades y dejan sin respuesta la presunta cuestión de la compra de votos (que en el caso anterior no habría sido necesaria), así como la permanencia de las órdenes religiosas en la Universidad. Dedemos considerar que si bien los estudiantes manifestaban intereses a largo plazo, existía para ellos un provecho inmediato al dar su voto a los frailes. Esta inmediatez, que implicaba, por así decirlo, una traición a sus intereses de fondo, sólo cabe explicarla a través de los mecanismos de relaciones clientelares. De esta suerte, para saber quiénes promovían aquellos comportamientos irregulares de los estudiantes seculares nos vemos obligados a pasar al plano de las relaciones de la Universidad con los poderes externos, ya que, como ob-

²⁷ AGI, México 2 554, Ejecutoriales, Nombramiento de dignidades y medias raciones del arzobispado de México.

servaremos, los intereses de fondo se vieron mediatizados por las pugnas de poder entre autoridades externas al estudio.

LOS PODERES VIRREINALES

La Universidad fue un centro constante de atención de los principales personajes de la vida política novohispana. Virreyes, oidores, arzobispos, inquisidores y órdenes religiosas se disputaron continuamente un espacio dentro de la institución, pues en ella no sólo se encontraban los futuros funcionarios civiles y eclesiásticos, sino que los más importantes juristas y teólogos de la ciudad eran parte de sus claustros. Significaba un espacio propicio para el clientelismo y un soporte político de importante prestigio social.

La intervención de los poderes virreinales dentro de la Universidad fue un fenómeno constante que impregnó casi todos los ámbitos del desarrollo de la corporación, pues en ésta se mezclaban los proyectos e intereses de distintas instancias del gobierno. De esta manera, es necesario que nos detengamos un momento para ver el panorama de la política virreinal que envolvió al conflicto estudiantil de 1671, a fin de poder encontrar, en este contexto más amplio, otra interpretación, complementaria de las que llevamos elaboradas.

El virrey Mancera y el arzobispo fray Payo Enríquez de Rivera

Entre 1653 y 1668 la Iglesia metropolitana había tenido fugaces y conflictivos gobiernos arzobispales: Marcelo López de Ascona había muerto el mismo año en que había sido nombrado para la arquidiócesis de México; Mateo Saga de Bugueiro, si bien duró seis años, nunca recibió palio, y su autoridad fue disminuida abruptamente por el poder del virrey duque de Albuquerque, quien finalmente consiguió que se desterrara al arzobispo; Diego Osorio de Escobar ocupó la mitra tan sólo un año; Alonso de Cuevas Dávalos murió a los pocos meses de haberla ocupado, lo

mismo sucedió con su sucesor fray Marcos Ramírez de Prado.

Durante este largo tiempo de cambios constantes y sedes vacantes, algunos miembros del cabildo habían adquirido creciente poder, aunque la mayoría de ellos dependían del virrey para no perder sus prerrogativas. De tal modo, el marqués de Mancera, como algunos de sus antecesores, había tenido la oportunidad de participar activamente en los asuntos propios de la jurisdicción eclesiástica. Es más, poco antes de la llegada del nuevo arzobispo, el virrey había recibido una cédula real por la que se le mandaba reprender a los capitulares por los excesos cometidos en los pleitos que entre ellos surgieron por las sedes vacantes.²⁸ No obstante, para 1668 llegó a la Nueva España el recién nombrado arzobispo fray Payo Enríquez de Rivera y con él un reajuste que propiciaría múltiples conflictos entre ambas autoridades.

El primer paso del arzobispo consistió en afianzar la autoridad de su cabildo para alejarlo de la influencia del virrey, "asistirlo y defender su libertad y jurisdicción". Esto lo declaró el mismo fray Payo Enríquez cuando el virrey se quejó de que el cabildo había dado una rogativa pública sin que se le notificaran los motivos.²⁹ De igual forma, el arzobispo dio todo su apoyo a sus canónigos ante los distintos conflictos que surgieron por las faltas en que, según el virrey, había incurrido el cabildo catedralicio, como eran no haber asistido a la misa del *Te Deum laudamus*; no haber visitado al virrey el día del natalicio de los reyes, ni en la celebración de la noticia de su buena salud; no haber acompañado al virrey ni el jueves, ni el viernes santo y el haber prestado resistencia al mandamiento de hacer doblar las campanas el día del entierro de uno de los miembros de la Audiencia.³⁰

De tal modo, la influencia que hasta entonces había detentado el virrey entre los capitulares de la Iglesia metropolitana había llegado a su término con el gobierno episcopal de fray Payo Enrí-

²⁸ AGI, México 43, núm. 36, carta del marqués de Mancera del 6 agosto de 1669, donde da cuenta de haber cumplido la cédula de 30 de junio de 1668 que le ordenaba reprender a los miembros del cabildo por los excesos cometidos.

²⁹ *Ibid.*, México 45, núm. 67, petición del virrey del 16 de agosto de 1669 para que se le informe de las rogativas públicas que celebra el cabildo.

³⁰ *Ibid.*, México 339, carta del marqués de Mancera del 18 de julio de 1670 sobre las faltas que ha introducido el cabildo catedralicio.

quez, quien además se caracterizaría por ser un férreo defensor de la jurisdicción secular frente a las órdenes regulares. Ejemplo de ello fue que recién iniciado su gobierno episcopal reanudó el ya viejo, y siempre pendiente, pleito sobre los diezmos,³¹ y apoyó al obispo de Puebla en el litigio que sostenía con los franciscanos por la devolución de las parroquias secularizadas por Palafox. En este conflicto, el virrey Mancera se puso del lado de los frailes, incrementándose así sus enfrentamientos con el arzobispo.³²

Por otra parte, los religiosos de San Agustín mantuvieron, a su vez, una contienda con el arzobispo y los visitadores de su orden, quienes habían emprendido la tarea de reformar e instaurar la alternativa en la provincia del Santísimo Nombre de Jesús que, por aquel tiempo, estaba dominada por fray Diego Velázquez de la Cadena.³³ A esto se aunó un nuevo conflicto cuando el arzobispo se negó a dar la colación canónica a 12 agustinos que le habían sido presentados por el virrey para ocupar otras tantas doctrinas.³⁴ Ante la negativa del arzobispo, el virrey le mandó una segunda real provisión, con orden de extrañamiento para el arzobispo si no otorgaba la colación canónica.

Nuevamente, el arzobispo se negó y le fue enviada por orden del virrey la tercera provisión. Pese a ello, para calmar el trastorno que su deportación causaría, el arzobispo se negó a recibir la provisión y, protestando, declaró que "estaría pronto a salir de la ciudad si por otro modo se lo ordenara el virrey". Sin llegar a tales extremos, se logró un acuerdo y el arzobispo procedió a declarar las vacantes y dio la colación canónica a los frailes, no sin antes remitir a la corte su versión de los hechos y los motivos reales de su negativa para otorgar las doctrinas a los agustinos:

Digo, que ni tiene ni ha de tener esta materia otro remedio sino el de reducir a los Religioso y Religiones a su estado Connatural de Religión, y el desocuparlas del cuydado de curas [...] porque a es-

³¹ *Ibid.*, Carta del cabildo catedralicio sobre el pleito de los diezmos que deben pagar las religiones donde se dice que no ha podido poner cobro en todos los ramos que se deben como son de la cal, teja, ladrillo y pesca y suplica que se declare los deba pedir y haber en adelante según derecho y que para ello se le de despacho necesario.

³² Antonio Rubial, *op. cit.*, p. 49.

³³ *Ibid.*, p. 50, y AGI, México 313, 314 y 338.

³⁴ AGI, México 338, carta de fray Payo del 26 de enero de 1670, dando noticia de todo lo sucedido con respecto a la colación canónica que se pidió diera a los frailes de San Agustín.

tas doctrinas ni tienen derecho, ni en ellas han adquirido propiedad, y solo las han administrado en interin que huviese Clérigos, todo lo qual esta fundado en Reales declaraciones y Cédulas; y dexando también la suma justicia en los clérigos para estas doctrinas, a quiens su Magd. tiene dicho que tocan estos Curatos [...]³⁵

Por último, a petición del fiscal de la Audiencia se hizo una averiguación con testigos de lo sucedido cuando se entregó la tercera real provisión para el extrañamiento del arzobispo. Dentro de los testimonios se dijo que se volvería a repetir lo sucedido en 1624,³⁶ pues corría la voz de que si se llegaba a deportar al arzobispo, los clérigos prenderían fuego al convento de San Agustín y a su provincial, al palacio virreinal, al virrey, la vi-reina y a su hija. Aunque esto fue sólo un rumor, resulta importante pues precisamente se aclaró que las personas que lo pusieron en circulación fueron fray Marcelino de Solís y Haro, provincial de San Agustín, un fraile de la misma orden y el portero de la Audiencia.³⁷

Los conflictos entre el virrey Mancera y fray Payo Enríquez se fueron agudizando paulatinamente; el arzobispo protestaba por la intervención del virrey en asuntos propios de su jurisdicción y por solventar a las órdenes religiosas, cuya disciplina el arzobispo encontraba en extremo disipada, pues según declaró, "piérdesse cuanto es Religión, y estudios, en los Religiosos por ser curas sin convento, sin observancia, sin ocupación regular [...] viviendo libres y a su voluntad [...]". Por su parte, el virrey acusaba al arzobispo de alentar a los clérigos para que se revelaran contra su autoridad, así como de ignorar el real patronato con la intención gobernar por sí mismo.

³⁵ *Idem.*

³⁶ Como se sabe, a principios de 1624 el virrey, la Audiencia y el arzobispo Pérez de la Serna participaron en una larga contienda que tuvo como resultado un motín popular y la toma del palacio virreinal. Los documentos sobre el tumulto en AGI, Patronato, 223, R.4, y Patronato 224, R.4, y en Mariano Fernández de Echeverría y Veitya (comp.), "Documentos relativos al tumulto de 1624", en *Documentos para la historia de México. 2ª serie*, México, Imprenta de F. Escalante y Cia., 1855, 2 vols.; sobre sus causas, Jonathan I. Israel, *Razas, clases sociales y vida política en el México colonial 1610-1670*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980; Rosa Feijó "El tumulto de 1624", en *Historia mexicana*, México, El Colegio de México, núm. 53, vol. XIV, julio-septiembre, 1964, pp. 42-70.

³⁷ AGI, México 338, información del fiscal de la Audiencia el 18 de enero de 1670 sobre lo sucedido en el conflicto de la colación canónica que se debía dar a los frailes para ocupar doctrinas.

Como era de esperarse, la Universidad se vio involucrada en tales conflictos, pues en sus claustros y en sus cátedras se reunían todos los bandos. Eran catedráticos en las facultades de Teología, Cánones y Artes todos los miembros del cabildo catedralicio y algunos frailes, y en la Facultad de Leyes no faltaron los catedráticos que eran, a su vez, miembros de la Audiencia. A ello habría que sumar que de 1668 a 1669 había sido rector el agustino fray Marcelino de Solís y Haro.

La Universidad y los poderes virreinales

Al igual que en el cabildo catedralicio, durante el tiempo que habían durado las sedes vacantes en el arzobispado, el virrey se había tomado atribuciones con la Universidad que iban más allá de las que le correspondían como patrono. Ejemplo de ellas fue el largo periodo durante el cual las órdenes religiosas se habían hecho presentes en la rectoría universitaria avaladas por el virrey. Los frailes eran, a diferencia de los clérigos seculares, un grupo ajeno al gobierno del estudio. Se trataba de corporaciones con cierta autonomía, y que en teoría no podían ejercer jurisdicción especial, ni estar sujetos a la del gremio universitario, por lo que su presencia en la rectoría iba en contra de todo estatuto.

Con el respaldo del virrey, y a pesar de las prohibiciones, a partir de 1649 frailes de las órdenes de San Agustín, Santo Domingo y Nuestra Señora de la Merced fueron propuestos para ocupar, por turnos con los clérigos y seglares, la dirección de la Universidad.³⁸ Sin embargo, la llegada de fray Payo Enríquez al gobierno episcopal coincidió significativamente con la salida definitiva de los frailes de la rectoría universitaria, la cual fue ocupada hasta finales del siglo por clérigos seculares. Así, no sólo en el cabildo de catedral, sino también en la Universidad, el virrey perdía espacios de actuación frente al nuevo arzobispo.

³⁸ AGN, RU, Claustros, V. 14, fs. 10-14. Finalizado el periodo rectoral 1648-1649 llegó a claustro un mandato del real gobierno, para que el rector continuara un periodo más. Se dice que la orden se dio a solicitud de los catedráticos propietarios y diputados de hacienda interesados en la continuación de obras y reparos. Leticia Pérez Puente, "El clero regular en la Rectoría de la Real Universidad de México (1648-1668)", en Enrique González González (coord.), *Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, México, CESU/FFYL/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996, pp. 435-455.

Los conflictos entre el virrey Mancera y fray Payo Enríquez se convirtieron en una disputa, primero por el control de la rectoría universitaria y, luego, una vez que los frailes habían perdido este espacio, por dar las cátedras a sus respectivos protegidos, lo que alcanzó grados extremos en 1671. Entonces, como sabemos, al vacar la cátedra de prima de teología se opusieron, como representantes de los bandos, el racionero de catedral y el monarca de San Agustín. Esto es, el cabildo de catedral y su arzobispo, contra el virrey y los frailes agustinos.

El objetivo no era uno solo, ya que adquirir la lectura de una cátedra era una demostración de autoridad, influencia, poder y prestigio dentro de la política colonial. Y más importante aún, en el caso de fray Payo Enríquez, se trataba de dar continuidad a una política determinada, pues dejar a los frailes la enseñanza de aquellos clérigos que ocuparían las doctrinas, una vez secularizadas, resultaría poco coherente. Además, al ocupar las cátedras, los frailes dentro de la Universidad el desarrollo del clero secular. Desde el otro bando, las declaraciones del virrey Mancera hacen pensar que estaba convencido de que los frailes eran los adecuados para mantener curatos y doctrinas y para educar a aquellos clérigos que las ocuparían: “y es haverse hecho público empeño por el cavildo y por el clero en que las religiones sean excluidas de la Vniversidad [...] y haviéndolo conseguido por aora, y celebrado el triumpho, tengo por infalible que lo yrá sintiendo y padeciendo la República [...]”.³⁹

Tomando en cuenta que esta declaración requiere el apoyo de una investigación más amplia, lo cierto es que, para el virrey, la salida de los frailes de la Universidad significaba dejarla al clero secular y al cabildo, a un grupo del que poco provecho podría sacar estando fray Payo Enríquez en el gobierno. Los frailes por el contrario, siempre le serían fieles y casi incondicionales en cualquier proyecto, pues el virrey era para ellos la única instancia capaz de competir con el poder secular y permitir que mantuvieran los beneficios que les reportaba la administración de las doctrinas.⁴⁰

³⁹ AGI, México 45, núm. 4.

⁴⁰ Si bien siempre se ha resuelto la solidaridad de los frailes con los oficiales reales en la formación de un frente común contra el descontento criollo y el malestar de los clérigos, en este caso resulta difícil establecer esos términos, pues todos los actores eran criollos, tanto los clérigos que estaban junto al arzobispo, como los frailes que peleaban las cátedras.

Así pues, al mismo tiempo que los disturbios de 1671 estuvieron motivados por los intereses de los estudiantes (procurarse espacios dentro de la Universidad y futuras promociones en el ámbito profesional) estos disturbios también fueron reflejo de una pugna de autoridades que, haciendo de los estudiantes una clientela, esperaban cumplir sus propios objetivos. El beneficio inmediato que daba esa relación clientelar explica el que unos estudiantes, bien que fueran en su inmensa mayoría clérigos, votaran por el fraile agustino y vendieran sus votos. De esta suerte, los proyectos de fondo de los estudiantes se vieron mediatizados por las pugnas de poder entre autoridades externas. En consecuencia, la revuelta estudiantil de 1671 fue un fenómeno en el que entraron en juego, en distintos niveles, diversos intereses: ¿intereses estudiantiles o pugna de autoridades? Intereses estudiantiles y pugna de autoridades.⁴¹

⁴¹ Cabe apuntar que los proyectos del virrey Mancera no se limitaban a mantener a los frailes dentro del estudio o en la cátedra de prima de teología; en realidad los informes sobre la revuelta estudiantil y la denuncia de corrupción en las votaciones tenían por objeto respaldar su propuesta de que las cátedras universitarias fueran proveídas por el virrey y no por votos estudiantiles. Las denuncias de corrupción; los privilegios que se habían arrogado virreyes y Audiencia dentro de la Universidad durante el periodo de las sedes vacantes; los conflictos que el proyecto de secularización había incrementado entre las autoridades civiles y eclesiásticas, y, finalmente, como reflejo de estas tensiones la revuelta estudiantil de 1671 provocó que el Consejo de Castilla tomara la resolución de anular los votos de estudiantes en las provisiones de cátedras; pero lejos de dar las provisiones a los virreyes, instauró en 1676 una junta que presidida por el arzobispo se encargaría de ello. Con tal medida la corona reforzaba y daba continuidad a la política de secularización que sólo tendría su culminación a lo largo del siglo siguiente, y por la que las doctrinas y sus diezmos saldrían del control de las órdenes religiosas así como lo harían la Universidad y sus cátedras.

EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES Y CATEDRÁTICOS EN SANTA FE DE BOGOTÁ A FINALES DEL SIGLO XVIII

Diana E. Soto Arango

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XVIII, en Santa Fe de Bogotá se realizaron diferentes movimientos académicos que tuvieron implicaciones políticas, promovidos por estudiantes y catedráticos de los colegios mayores de la capital del virreinato. Estos movimientos pedían una nueva enseñanza que les permitiera conocer los recursos naturales y los métodos de explotación más adecuados para lograr la modernización y el progreso de su país.

Nosotros hemos analizado, en algunos trabajos, las polémicas que se desarrollaron por tratar de introducir estos nuevos estudios en la ciudad de Santa Fe. Destacamos por su identidad la que adelantó la comunidad de Santo Domingo contra José Celestino Mutis en 1774;¹ la promovida por los catedráticos Manuel Santiago Vallecilla en 1791² y la de Francisco Váz-

¹ Véase un amplio estudio sobre este tema en Olegario Negrín Fajardo y Diana E. Soto Arango, "El debate sobre el sistema copernicano en la Nueva Granada durante el siglo XVII", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 16, 2° semestre de 1985, pp. 49-72.

² Diana E. Soto Arango, *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII*, Bogotá, Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

quez Gallo³ en 1796, quienes pretendieron enseñar los avances de las ciencias naturales, y defendían el sistema heliocéntrico.

En esta ocasión, nos centraremos en presentar una visión de conjunto entre la actividad académica que se llevó a cabo en los colegios mayores y la que se realizó fuera de estas aulas, principalmente en las tertulias de Santa Fe de Bogotá. Desde esta perspectiva abordaremos las situaciones que se manifestaron en la última década del siglo XVIII. Resaltaremos por su identidad las propuestas y sanciones de los años de 1791, 1794 y 1796.

Aquí aportamos también interesantes informaciones inéditas sobre los “pasquines” que aparecieron en agosto de 1794 en la capital del virreinato. Este acontecimiento es poco conocido⁴ en su relación con los estudiantes y catedráticos. Los historiadores lo han reseñado desde dos perspectivas: la primera, como un movimiento político que promovía la independencia; la segunda se realiza desde la visión de un suceso aislado sin trascendencia. Nosotros lo analizamos dentro del contexto cultural y político del momento como un acto más de las medidas de represión que tomaba la Audiencia para impedir la enseñanza ilustrada en los colegios mayores.

Nuestra investigación está basada principalmente en documentación, en gran parte inédita,⁵ existente en diversos archivos y bibliotecas de Colombia y de España.

³ Un análisis de esta polémica véase en Diana E. Soto Arango, “Polémicas de los catedráticos universitarios en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII”, en *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen âge a nos Jours*, Tours, Université de Tours, 1991, pp. 179-187.

⁴ Los historiadores lo reseñan como un hecho político pero hasta el momento no se ha analizado la relación con la vida universitaria de la ciudad de Santa Fe de Bogotá.

⁵ Excepto alguna publicada sobre Nariño por Guillermo Hernández de Alba. Nosotros en todo momento consultamos el documento de archivo.

EL COLEGIAL Y CATEDRÁTICO: PRIVILEGIO DEL BLANCO CRIOLLO

Para poder entender las propuestas académicas y los conflictos de los colegiales y catedráticos neogranadinos⁶ con los peninsulares y las autoridades virreinales, se debe saber que estos criollos pertenecían al nivel social más alto del virreinato, el cual se adquiría al obtener la categoría de colegial, a la que se ingresaba por medio del sistema de informaciones iniciales.⁷

Generalmente los catedráticos eran ex alumnos de la misma institución educativa y, por lo tanto, el origen social del catedrático criollo estaba garantizado por el ya citado sistema de informaciones. Sobre la importancia de ser catedrático debe considerarse que este cargo servía de “trampolín” a su verdadera aspiración, que era la de transformarse en funcionario público. En efecto, el catedrático que aspiraba a mejores salarios y al poder político no podía permanecer en ese empleo por mucho tiempo.

La única reforma de estudios que se llevó a cabo durante la época colonial, en Santa Fe, fue la del fiscal Moreno y Escandón (1736-1792);⁸ pero en ningún momento representó un cambio en el sistema elitista de las admisiones.⁹ Puede decirse que hacia finales del siglo XVIII los estudiantes de los colegios mayores seguían rindiendo las “informaciones” de rigor. El hecho de haber sido aceptado como colegial, y más si se ingresaba como becario, significaba no sólo el tener la vivienda y el estudio gratuitos, sino

⁶ En Santa Fe, para finales del siglo XVIII existían dos colegios mayores: el del Rosario, para educar a la élite seglar criolla y el de San Bartolomé, fundado por los jesuitas, para formar sacerdotes y dar estudios a los seglares. La institución que otorgaba los grados era la Universidad Santo Tomás. En la Universidad de San Nicolás de Bari se daban grados sólo a frailes de la Orden, sin embargo, también asistían civiles a las clases.

⁷ En éstas se debía certificar para él y su familia lo siguiente: el estatus de noble, de raza blanca, ser católico, buenas costumbres, no haber sido traidor a la corona o “penitenciario por el Santo Tribunal de la Inquisición y la Justicia”, además, conocimientos de gramática latina. Archivo Histórico Nacional de Colombia (AHNC), Sección Colonia, Fondos Colegios, t. 3, f. 12.

⁸ Se aplicó esta reforma de 1774 a 1779. Archivo General de Indias (AGI), “Primer informe del fiscal protector de Indias sobre el establecimiento de Universidad Pública en Santa Fe”, 9 de mayo de 1768. Sección Quinta, Audiencia de Santa Fe, leg. 75, doc. 8, f. 3, numeración nuestra.

⁹ *Ibid.* leg. 759, f. 11.

que, además, se lograba el reconocimiento de pertenecer a lo más selecto de la sociedad granadina.

Por el contrario, si un estudiante no era aceptado, su exclusión representaba una ofensa social. Por este motivo, los rechazados entablaban pleitos contra los colegios para demostrar que no eran indignos y, más que la reivindicación del ingreso escolar por medio de la beca,¹⁰ reclamaban la reparación del daño social que habían recibido.

Debemos señalar que a finales del siglo XVIII, época de nuestra investigación, aumentó el sector de manteístas en los colegios mayores de Santa Fe. Los estudiantes que formaban este grupo eran considerados estudiantes de segunda clase y, por lo tanto, no vivían en el colegio, ni tenían los privilegios de los otros colegiales, por ejemplo, no podían seleccionar a sus compañeros ni coparticipar en el gobierno de la Universidad.

LAS TERTULIAS, LOS LIBROS, PERIÓDICOS Y PASQUINES

Los estudiantes de la época en cuestión ya tenían contacto con la filosofía ilustrada y sus principales profesores se habían formado bajo el plan de Moreno y Escandón. Además, la afluencia de libros y el desarrollo de las tertulias daban una visión del mundo diferente a la de la escolástica tradicional.

Hay que tener en cuenta que en este periodo los criollos de la élite intelectual se reunían en sus casas y también en el Colegio del Rosario para comentar libros extranjeros de filosofía, ciencias, política y literatura.

Antonio Nariño(1765-1823)¹¹ encabezó un grupo que tuvo sus inicios, posiblemente, en 1789, cuando ya era una conocida per-

¹⁰ Véanse varios casos analizados en Diana E. Soto Arango, *Polémicas universitarias en ...*, pp. 137-143.

¹¹ Nació en Santa Fe en 1765. En 1789 organizó la tertulia "El Arcano de Filantropía" y en 1791 fundó la Imprenta Patriótica. En su casa, tradujo e imprimió los *Derechos del hombre* y le dio una copia a Rieux y otra a Cabal. El 27 de agosto de 1794 se le llamó a interrogatorio. En enero de 1796 se escapó en Cádiz y el 19 de julio de 1797 se entregó al virrey Pedro Mendinueta. En 1810 salió libre y en 1811 publicó *La bagatela*. En 1813 nuevamente se le puso preso en Pasto y sólo salió de la cárcel de Cádiz en abril de 1820. En 1823 murió en Villa de Leiva. G. Hernández de Alba, *Iconografía de don Antonio Nariño y recuerdos de su vida*, Bogotá, s. e. 1983, y *Diez años en la vida de Na-*

sonalidad por su cargo de tesorero de la Caja de Rentas Decimales. Nariño tenía el apoyo del virrey y su saber estaba fundado en la extensa biblioteca que había heredado de su padre.¹²

Los socios ligados con estas reuniones se caracterizaron por sus vínculos académicos y comerciales. En estas tertulias se discutía sobre la Revolución Francesa o la Constitución de los Estados Unidos y, en lo científico, se analizaban libros e instrumentos de física.¹³

Es de sobra conocido que la moda de la época era imitar los salones de París, centros de discusión del pensamiento ilustrado. La tertulia de Nariño fue una de las primeras, pero no se puede olvidar a otros grupos que se habían organizado en conglomerados similares, como el del cubano Manuel del Socorro Rodríguez de la Victoria (1758-1819)¹⁴ y el de Manuela Santamaría de Manrique. Asimismo se llevaron a cabo tertulias similares en Cartagena¹⁵ y Santa Marta¹⁶, en 1791, en las cuales también participaron mujeres.

Hasta ahora sólo hemos podido comprobar que las únicas tertulias que debatieron con simpatía el pensamiento enciclopedista francés, eran las señaladas de Antonio Nariño y las del Colegio del Rosario. Sin embargo, es preciso tener muy claro que todos los

riño, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1965; E. Posada y P. Ibáñez, "Documentos sobre la vida pública y privada del General Antonio Nariño", en *El Precursor*, Bogotá, Biblioteca de Historia Nacional, 1903; C. Restrepo Canal, *Nariño periodista*, Bogotá, Kelly, 1960.

¹² Se afirma que la biblioteca contaba con seis mil volúmenes y aunque no era la más numerosa si era la más conocida. E. Ruiz Martínez, *La librería de Nariño y los Derechos del Hombre*, Bogotá, Planeta Colombiana, 1990, pp. 56-57; A. Miramón, *Nariño. Una conciencia criolla contra la tiranía*, Bogotá, Kelly, 1990, p. 61. P. M. Ibáñez, *Crónicas de Bogotá*, vol. 2, Bogotá, Imprenta Nacional, 1915, p. 190.

¹³ *Archivo Histórico Nacional de España (AHNE)*, Carta de Zea a Nariño, Fusagasugá, 9 de abril de 1794, Consejo, leg. 21 236.

¹⁴ El virrey Ezpeleta lo trajo a Santa Fe como director de la Biblioteca Pública en 1790 con un salario de 400 pesos y en 1791 organizó la tertulia Eutropelica y estableció *El Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá* que alcanzó 270 ediciones desde el 9 de febrero de 1791 al 6 de enero de 1797. R. Antolínez Camargo, *El papel periódico de Santa Fe de Bogotá. 1791-1797*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1991, pp. 43-414.

¹⁵ Véase en *El Papel Periódico de Santafé de Bogotá*, núms. 27 y 28 de los días 3 de junio y 19 de agosto de 1791, la carta del licenciado Camilo Cantuero donde le consulta al editor del periódico una glosa del *Mercurio Peruano*, que causó controversia entre los integrantes de la tertulia de esa ciudad. En esta tertulia también participaban las mujeres.

¹⁶ Se reseña en *el Papel Periódico de la ciudad de Santa Fe de Bogotá*, el cual, relata la siguiente anécdota sobre la tertulia de Santa Marta: "que el 3 de agosto de 1791 a la salida de la Tertulia una mujer embozada les entregó un texto intitulado *Elogio de la Prudencia*", en su edición núm. 46 del viernes 30 de diciembre de 1791, en el apartado de "Inserción de algunos papeles remitidos".

concurrentes a ellas eran monárquicos y profundamente católicos. Sus diferencias con la administración consistían en quejas por los altos impuestos, la petición de una mayor autonomía o, como en las de Cartagena, en la solicitud del libre comercio.¹⁷

Es de resaltar que la tertulia eutrapelica¹⁸ que coordinó Manuel del Socorro Rodríguez se caracterizó por analizar los avances científicos; pero fue crítica con respecto a las ideas enciclopedistas y las políticas provenientes de Francia y de Estados Unidos, lo que se reflejó igualmente en el *Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá* que él dirigía.

Quizás la demostración del nivel de discusión académica, como la sostenida por el grupo de Nariño, se reflejó en los contenidos de los libros que circulaban entre sus miembros. Cuando Francisco Antonio Zea (1766-1822) es detenido,¹⁹ el 26 de agosto de 1794, le decomisaron 32 libros referentes a botánica, y dos tomos de un diccionario. Entre los autores de los libros de botánica, podemos citar a Adanson, Jacquin, Linneo, Plumier y Buchoz.

Es en la biblioteca de Nariño y en los usuarios de ésta donde se debe analizar el pensamiento ilustrado de la élite criolla, que luego procesaron como "subversiva". Hay que decir que a Nariño le decomisaron en su propia casa 34 cajas de libros.²⁰ Aunque los textos de carácter político-filosófico se los encargó a su hermano Juan, quien, a su vez, se los entregó al padre capuchino fray Andrés Girón. En las dos petacas que se le encontraron a Girón había obras de Voltaire, Rousseau y Reinalt, entre otros.²¹

Por otra parte, como lo hemos señalado, es interesante mencionar a las personas que concurrían a la biblioteca de Nariño.

¹⁷ El comercio de Cartagena estaba monopolizado por los españoles, sin embargo, hacia 1795 se encontraban los criollos Amador y José Ignacio Pombo con fuertes fortunas económicas. Véase un análisis sobre este aspecto en A. Munera Cadabía, "Comerciantes de Cartagena y el conflicto regional en Santa Fe a principios del siglo XIX", en *Revista Historia y Cultura*, Cartagena, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, núm. 1, abril de 1993, pp. 17-33.

¹⁸ En *Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá* del viernes 21 de septiembre de 1792 aparece la noticia de la formación de esta tertulia. Dice: "Habiéndose formado en cierta casa una junta de varios sugetos instruidos, de ambos sexos, baxo el amistoso pacto de concurrir todas las noches á pasar tres horas de honesto entretenimiento discurrendo sobre todo genero de materias utiles y agradables".

¹⁹ El 26 de agosto de 1794 se mandó embargar los libros de Zea y remitirlos a Santa Fe. Estos libros quedaron, posteriormente, bajo la custodia de José Celestino Mutis en la Expedición Botánica, AHNE, Consejo, leg. 21 250.

²⁰ El 16 de octubre de 1784 se le decomisaron los libros. El inventario de la Biblioteca de Nariño alcanzó los 1 874 vols. *Ibid.*, leg. 21 236. doc. 31.

²¹ *Idem.*

En la lista²² de préstamos de libros están, entre otros, los nombres del deán de la catedral metropolitana, el doctor Francisco Martínez; el fiscal de la Real Audiencia, Francisco Antonio Berrío; Francisco Eugenio de Santa Cruz y Espejo; Andrés de José de Iriarte; José Antonio Ricaurte; el padre Miguel de Isla; José Celestino Mutis; Pedro Romero Saráchaga, regidor y contador del Monte Pío de Santa Fe; Luis Eduardo de Azuola; Antonio Morales y Galavis; Camilo Torres; Juan Esteban Ricaurte; Joaquín Camacho; Andrés Otero; Bernardino Ricaurte y Rigueros;²³ José Ortega y Mesa;²⁴ el médico Emanuel Antonio de Froes.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y DE CATEDRÁTICOS DEFIENDE LOS NUEVOS ESTUDIOS

En esta época la élite criolla de los colegios del Rosario y San Bartolomé de Santa Fe se atrevió a protestar por las medidas de sus rectores y de la junta de estudios.²⁵ Los estudiantes no aceptaron que se les azotara y defendieron sus derechos. Hay, sin embargo, que mencionar que para el rector del Rosario, doctor Nicolás Martínez del Caso, estas actitudes eran una prueba de que "la juventud estaba desordenada"²⁶ y para el rector del Colegio San Bartolomé era prueba de la existencia de "un espíritu de contradicción y venganza".²⁷

Lo esencial dentro de este contexto histórico es que los estudiantes solicitaban que se les diera la ciencia útil, que ya conocían por la época de la aplicación del plan de Moreno. Más aún, deben destacarse las discusiones que se realizaban fuera de los claustros universitarios sobre los principios filosóficos de la nueva filosofía natural. Parece claro que los grupos más significativos a los que hay que referirse son los de José Celestino Mutis,

²² El 16 de octubre de 1794 le confiscaron en su casa este documento. *Idem*.

²³ Esposo de su hermana Dolores Nariño.

²⁴ Hermano de Magdalena su esposa y además casado con su hermana Benita Nariño.

²⁵ Diana E. Soto Arango, *Polémicas universitarias...*, pp. 146-147.

²⁶ AHNC, Sección Colonia, Fondo Colegios, t. 3, f. 237.

²⁷ G. Hernández de Alba, *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Kelly, 1983, p. 346.

dedicado a la botánica, y el de Antonio Nariño, que se proponía temas muy diversos. No obstante, se deben tener presentes las otras tertulias, que hemos mencionado, de esta etapa del virreinato y la labor del Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá, de carácter ilustrado pero contrario a las ideas revolucionarias.

Quizás el año donde hemos localizado un mayor número de polémicas en los claustros colegiales sea el de 1791. En este lapso Francisco Antonio Zea salió a la palestra periodística con el artículo "Avisos de Hebephilo";²⁸ que editó en *Papel Periódico de la Ciudad de Santa Fe de Bogotá*. El escrito de Zea correspondía a la dinámica de la discusión que en ese momento se estaba dando en los colegios mayores del Rosario y de San Bartolomé.

En el colegio mayor del Rosario, el joven profesor Manuel Santiago Vallecilla,²⁹ educado bajo el método del fiscal Moreno y Escandón, se enfrentó al rector de su colegio, centrando la discusión en la importancia del estudio de las matemáticas basadas en el método ecléctico, en las teorías de Newton y en la tesis heliocéntricas, lo que estaba en contraposición con el espíritu de partido y con el "método pernicioso de la escolástica".³⁰

Por su parte, los estudiantes del Colegio de San Bartolomé dirigieron un escrito al virrey solicitando que se les concediese poner a sus expensas un catedrático que les enseñara física, matemáticas, botánica e historia natural.³¹ Los alumnos bartolinos retomaban dos argumentos básicos que defendía el profesor Zea en sus escritos "Avisos de Hebephilo":³² por un lado, la enseñan-

²⁸ F.A. Zea, "Avisos de Hebephilo... o discurso previo a la juventud", en *Papel Periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá*, núms. 8-9, 11 y 8 de abril de 1791. Las publicaciones y análisis de este artículo han ignorado, hasta el momento, que el editor tuvo que suspender este escrito, por presiones de los tomistas, en la segunda entrega.

²⁹ Vallecilla estudió en Popayán y culminó sus estudios en el Colegio del Rosario donde ganó la cátedra de filosofía en 1790. Véase un completo estudio sobre la polémica que desarrolló este profesor, en Diana E. Soto Arango, *Polémicas universitarias...*, pp. 183-184.

³⁰ AHNC, Sección Colonia, Fondo Miscelánea, t. 31, f. 54v.

³¹ "Los estudiantes de filosofía del Colegio de San Bartolomé solicitan poner a sus expensas un profesor de filosofía que los instruya en física, matemáticas, botánica e historia natural", Santa Fe, 1791, *ibid.*, Fondo Milicias y Marina, t. 128, fs. 200-201.

³² Un análisis completo de este documento se localiza en L. C. Arboleda, "La ciencia y el ideal de ascenso social de los criollos en el virreinato de la Nueva Granada", en *Ciencia, técnica y estado en la España ilustrada*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Ciencia Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 1990, pp.193-225. Diana E. Soto Arango, "Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado, director del Real Jardín Botánico de Madrid", en *De la ciencia ilustrada a la ciencia romántica*, Madrid, Doce Calles, pp. 295-311.

za de la buena filosofía basada en Newton y, por otro, que les dieran a conocer las riquezas naturales de su país. Curiosamente, había diferencias entre los estudiantes bartolinos y rosaristas en la forma de solicitar la nueva enseñanza. Tras la lectura de esta cita podremos entender la disparidad que queda de manifiesto cuando los colegiales del San Bartolomé indican que ellos utilizaban los medios que sugerían "la prudencia y la honestidad", en tanto sus compañeros rosaristas "llegaban a zaherir y burlar a su rector a quien juzgaban celoso partidario de la filosofía peripátetica".³³

En líneas generales, el polémico año de 1791 tiene como consecuencia inmediata el veredicto de la junta de estudios que apoyaba al rector Burgos y a la escolástica y, en consecuencia, al joven profesor Vallecilla se le ordenó someterse no sólo a la obediencia administrativa rectoral, sino también a la académica.³⁴ Dado el veredicto, el joven profesor presentó la renuncia a su cátedra el 19 de agosto de 1791.³⁵ Por su parte, el crítico de la educación, Francisco Antonio Zea, tomó un rumbo diferente, puesto que se le nombró subdirector de la expedición botánica de Santa Fe y pudo desarrollar, por el momento, su pensamiento ilustrado a través de ésta, la tertulia y en la asesoría académica a estudiantes.

Como era de esperarse la mecha estaba encendida y estudiantes y catedráticos siguieron promoviendo la enseñanza de la nueva filosofía. No es extraño, por tanto, que el catedrático Francisco Vázquez Gallo,³⁶ unos años más tarde, pretendiese enseñar los avances de las ciencias naturales, defendiendo el sistema heliocéntrico, lo que levantó una nueva polémica. Su rector le reprochó "no querer sujetarse a leer ni defender la Suma doctrina del doctor Santo Tomás y del referido maestro Goudin".³⁷

³³ AHNC, Sección Colonia, Fondo Milicias y Marina, t. 128, fs. 200-201.

³⁴ El virrey Ezpeleta resolvió el 30 de junio de 1791: 1) que se obligara al catedrático a restituirse al colegio; 2) que continuara la enseñanza bajo la subordinación al rector; 3) que el profesor Vallecilla tratara al rector con respeto y subordinación; 4) que se debía dar aviso personal al rector de los actos que fuera a defender. *Ibid.*, Fondo Miscelánea, t. 31, f. 64 y v., doc. núm. 15, numeración nuestra.

³⁵ En 1796 el profesor Vallecilla regresó como catedrático de legislación previas oposiciones. *Ibid.*, Fondo Instrucción Pública, t. 2.

³⁶ Un análisis de esta polémica véase en Diana E. Soto Arango, "Polémicas de los catedráticos...", pp. 179-187.

³⁷ AHNC, Sección Colonia, Fondo Colegios, t. 1, f. 475.

En todo caso, lo que nos interesa reseñar aquí es la polémica que se originó cuando el profesor Vázquez Gallo quiso defender en sabatinas el sistema copernicano.³⁸ Este debate ya lo había adelantado la comunidad de Santo Domingo contra José Celestino Mutis en 1774.³⁹ Podría decirse que el rector Martínez Caso tenía el camino marcado para actuar en forma similar a su antecesor, el rector Burgos. En efecto, su primera medida fue suspender el acto académico apoyado en la resolución del virrey Ezpeleta, del 30 de junio de 1791, y de la junta de estudios del mismo año. A partir de ese momento el “caso” Vázquez Gallo pasó a consulta a la junta de estudios, donde una vez más este organismo apoyó al rector y a la filosofía escolástica. Esta medida se explica por sí misma y debe ser valorada dentro del contexto político del momento. El hito importante se debe retomar en el movimiento de 1791, y en el famoso proceso de “los pasquines” de 1794.

LOS PASQUINES: UN MOTIVO PARA ERRADICAR A LOS SUBVERSIVOS

Antecedentes de los pasquines

Conviene destacar que, en 1794, la situación política-militar era complicada para España por la guerra contra Francia,⁴⁰ que ya llevaba un año. Además, se sabía que en otros virreinos habían aparecido pasquines que elogiaban el sistema político de los franceses.⁴¹ Este estado de cosas se hacía más complejo, en las colonias, porque las medidas comerciales se ajustaban entre prohibiciones y autorizaciones de intercambios con otras colonias extranjeras amigas.

³⁸ “El rector Martínez Caso suspende el acto literario donde Vázquez Gallo iba a defender el sistema copernicano”, Santa Fe, 1795. *Ibid.* t. 2, fs. 630-631.

³⁹ Véase un amplio estudio sobre este tema en Olegario Negrín Fajardo y Diana E. Soto Arango, “El debate sobre el sistema copernicano...”

⁴⁰ La guerra hispano-francesa duró de 1793 a 1795. La guerra anglo-hispana se dio en diversos periodos: 1779 a 1783; 1797 a 1802; 1804 a 1808.

⁴¹ Así, por ejemplo, podemos reseñar que el 24 de agosto de 1794 aparecieron pegados en la ciudad de México varios pasquines. Informe del virrey de Nueva España del 2 y 3 de septiembre de 1794. AHNE, Estado, libro 9, Informe del Consejo de Estado del 30 de enero de 1795, fs. 13-5.

Por su lado, los criollos proponían nuevas formas de administración colonial. Conocemos la propuesta de Pedro Fermín Vargas (1762-1811)⁴² y la que elaboró Antonio Nariño, el 16 de noviembre de 1797, en el que expuso su pensamiento sobre la actividad comercial del virreinato.⁴³ La miseria, según Nariño, era ocasionada por las alcabalas y los estancos de aguardiente y de tabaco. Los estancos debían suprimirse y el tabaco debería quedar libre para su exportación, extracción y venta.

Otra de las medidas gubernamentales con la que los criollos no podían estar de acuerdo, era que se les impidiera el tráfico de libros provenientes de Francia, Inglaterra y Estados Unidos. En las universidades y colegios mayores se habían acentuado los medios de control en la enseñanza, como ya hemos indicado, con la inspección de las conclusiones públicas y la prohibición de los libros "sediciosos".⁴⁴ Al virrey Ezpeleta le correspondió poner en práctica este proceso, cuyas medidas conocidas como las más severas recayeron en el colegio mayor del Rosario, al que impidieron la enseñanza de la filosofía ilustrada. No obstante, hay que agregar que este virrey apoyó a José Celestino Mutis en su expedición botánica.

Dentro de este entorno histórico se presenta el problema de los "pasquines" que fue, tal vez, la última gota, echada intencionadamente, para que el vaso se rebozara. Es bien sabido el hecho de que, desde el 8 de febrero de 1794, Pablo Ignacio Rangel⁴⁵ denunció, ante el virrey Ezpeleta, a los médicos Luis Rieux⁴⁶ y

⁴² En 1789 fue nombrado corregidor de Zipaquirá y juez de residencia de esta ciudad y de Ubaté. En estos años escribió sus *Pensamientos políticos sobre la agricultura, comercio y minas del Virreinato de Santafé de Bogotá* y *Memoria sobre la población del Nuevo Reino de Granada*. Estos textos se publicaron en 1946 por la Biblioteca Popular de Cultura Colombiana; en 1953 por el Banco de la República; en 1969 por la Universidad Nacional, y en 1986 por la Nueva Biblioteca Colombiana de Cultura, Procultura.

⁴³ AHNE, Consejo, leg. 21 250.

⁴⁴ La alianza Estado-Inquisición se afianzó con reales órdenes, como la de enero de 1790 y cédulas del Consejo, como la de noviembre de 1791, que prohibió todo libro de física por considerarlo sedicioso. L. C. Arboleda y Diana E. Soto Arango, "Introducción de una cultura newtoniana en las universidades del virreinato de la Nueva Granada", en *Newton en América*, Buenos Aires, FEPAL, 1995, pp. 29-66.

⁴⁵ De 34 años, natural de Mérida, Maracaibo, Alférez Real del Cabildo de Santafé. AHNE, Consejo, legajo 21 250

⁴⁶ En la lista de los reos remitidos a España se dice que es "francés, de edad 44 años, casado en América y médico de profesión. Este se hallaba enfermo en el hospital de Cádiz desde donde se hizo fuga. Se cree haya pasado a la costa de África, pues consta en esta secretaría de estado que el cónsul de Inglaterra en Tánger le ha hecho varias

Manuel Froes⁴⁷ por hablar sobre la Revolución Francesa y la constitución de Filadelfia. También Luis Martín Moyano⁴⁸ los denunció, así como a Jose María Cabal,⁴⁹ por concurrir a la casa de Antonio Nariño. Hay que decir que a Nariño también se le acusaba de protestar contra los impuestos y las alcabalas.

Aunque las razones para detener a los acusados eran poderosas, en ese momento no se pudo probar nada contra ellos. Es más, Francisco Tovar,⁵⁰ regidor del cabildo de Santa Fe, negó todas las imputaciones que se hacían contra Nariño a pesar de que en el expediente aparecían como acusaciones suyas.

A partir de ese momento, el expediente se archivó, pero con la anotación de que se seguiría "reflexionando en la delicadeza del asunto", a fin de recoger más información sobre los implicados y otros "que pudieran resultar complicados o indicados en unos sentimientos tan ruinosos a la tranquilidad pública y contra el Estado, manteniéndose entretanto el expediente en la mayor reserva".⁵¹

Los pasquines y el comienzo de la persecución política

He aquí los hechos que se presentaron seis meses más tarde cuando aparecieron fijados los pasquines en algunos lugares públicos de Santa Fe, el 19 de agosto de 1794. Declaró el padre fray Andrés de Xixona que "el martes 19 de agosto, entre cinco y seis de la mañana, yendo en la compañía de Dn Josef Duro, conta-

ofertas en nombre de su gobierno para que pasase al servicio británico pero Dn. Luis de Rieux no las ha querido admitir por no emplearse contra España o Francia, lo qual ha mandado S.M. se tenga presente en favor de este sujeto". *Idem*.

⁴⁷ Francés, de la isla de Santo Domingo, de 25 años, soltero y doctor en medicina de la Universidad de Montpellier. *Idem*.

⁴⁸ De 24 años, natural de Cádiz, oficial tercero de la Contaduría de la Renta del Aguardiente del Virreinato. Decía que, "en la casa de Antonio Nariño concurren algunas personas que tienen iguales sentimientos". *Ibid.*, leg. 21 249.

⁴⁹ Nació en Buga en 1769. Estudió en el Colegio Real y Seminario de Popayán y en 1791 fue becario del Colegio San Bartolomé. Desde esta época Francisco Antonio Zea lo tomó bajo su protección y le orientó su vida académica en América y en Europa. El 19 de agosto de 1816 murió fusilado en Popayán. T. E. Tascón, *Nueva biografía del general José María Cabal*, Bogotá, Minerva, 1930, L. A. Tifino, "Dos bugueños en el proceso de Nariño", en *Boletín de la Academia de Historia del Valle del Cauca*, año XXVII, núm. 114, pp. 25-28.

⁵⁰ Criollo, de 30 años.

⁵¹ AHNE, Consejo, leg. 21 249.

dor, ordenador del tribunal de Cuentas, reparó este que en la esquina de la cárcel chiquita había dos pasquines, que quitó, haciendo lo mismo el declarante con otro que vio después en la puerta de la Audiencia".⁵² Obvio es decir que estos tres pasquines sirvieron de excusa para reiniciar el proceso y detener a todos aquellos que se reunían en la casa de Nariño y en el colegio mayor del Rosario.

Los pasquines decían: "Si no quitan los estancos, si no cesa la opresión, se perderá lo robado, tendrá fin la usurpación." El otro texto del pasquín señalaba: "Día 19 de agosto: el apuntador de la compañía de cómicos de esta capital se presenta hoy la gran comedia el eco, con el correspondiente sainete por octava vez, la arracacha y la respectiva tonadilla por novena ocasión, el engañabobos. Se avisará si hay o no".⁵³

Resulta paradójico que el principal implicado, el comerciante español José Arellano⁵⁴ hiciera la denuncia de los pasquines. La pregunta que parece pertinente es, ¿por qué se arriesgó a realizar este "montaje" de los pasquines sabiendo que la condena recaería también sobre él? La respuesta no es simple y sólo se puede interpretar después de un análisis detallado de su denuncia, de las declaraciones de los españoles que lo defendieron, de las dadas por el ayuntamiento, y las de los criollos que él implicó en los pasquines y en otras actividades que consideraba subversivas.

Conviene destacar que para Arellano la situación política del virreinato era clara: existía una sublevación y "su objeto era matar a todo español europeo y apoderarse de los Tribunales y Reales intereses".⁵⁵ Este español, en su declaración, describió cómo se llevó a su casa a los tres criollos, a dos catedráticos y a un estudiante, a quienes convenció de realizar los pasquines y de que salieran a pegarlos. Quizás la mejor explicación de este hecho, desde el punto de vista de los contrarios, la presentó José Antonio Ricaurte, quien señalaba que los pasquines fueron una ma-

⁵² *Ibid.*, p. 250.

⁵³ *Ibid.*, legs. 21 236 y 21 250.

⁵⁴ Arellano, en su declaración, se describe como de "22 años, comerciante, casado, natural de Tordesilla de los Cameros de Castilla vieja". Realizó la delación, al parecer, por "un papel acerca de los pasquines y otras cosas que se fraguaban en perjuicio del gobierno". En su denuncia acusó a su profesor de francés, Luis Gómez y a los amigos de éste: el colegial José María Durán y al catedrático de jurisprudencia Pablo José Uribe. *Ibid.*, legs. 21 250 y 21 249.

⁵⁵ *Ibid.*, leg. 21 250.

niobra de Arellano, porque "los convidó a su casa a merendar, donde se alegraron con el vino y el dicho Arellano les instó para que formasen unos pasquines [...] pasando después a fijarlos".⁶⁶

Asimismo, y por las razones ya argumentadas, puede decirse que la actuación de Arellano obedeció posiblemente a un "montaje" del grupo de comerciantes españoles que, de común acuerdo con algunos miembros de la administración virreinal, querían saber, por una parte, cuál era exactamente el grado de agitación política en los colegios mayores y, por otra, pretendían alejar al comerciante criollo Antonio Nariño, quien ampliaba sus negocios y ya públicamente manifestaba su desacuerdo con los estancos. Para las autoridades españolas, el problema político con los colegios mayores de Santa Fe consistía en averiguar si las continuas solicitudes de una enseñanza de la filosofía ilustrada, por parte de los catedráticos y colegiales, respondía a intereses científicos o más bien a que éstos eran partidarios de "la sangrienta Francia".

A partir de la declaración de Arellano, como hemos señalado, se reabrió el expediente de febrero de 1794 y se observó de inmediato que este español no se encontraba solo. En efecto, surgió rápidamente un grupo de españoles y algunos criollos de la administración que pedían la "absolución" para Arellano por ser un "leal vasallo cristiano opuesto a la deslealtad e inclinado al real servicio".⁶⁷ También fue evidente que el conjunto español unificó las denuncias contra la élite intelectual criolla y sus amigos, vinculados a las universidades, a la medicina, al derecho, a la administración real y al comercio en el virreinato.

Hay que mencionar de una manera especial al criollo Manuel Benítez,⁶⁸ quien fue uno de los más tenaces defensores de Arellano y, a su vez, el que proporcionó considerables declaraciones

⁶⁶ Declaración de José Antonio Ricaurte, 31 de mayo de 1796. Ricaurte se había presentado como defensor de Antonio Nariño el 27 de agosto de 1794. *Idem*.

⁶⁷ Entre los declarantes podemos citar, entre otros, a los españoles Francisco Carrasco, José Montero, Antonio de la Torre, Pablo Fernández, Francisco Ayarzábal, Bernardo Alconendas, José Gaspar Llaña, Juan Plaza. Entre los criollos que declararon estaban Domingo Lamprea y Manuel Benítez. *Ibid.*, leg. 2 1236.

⁶⁸ Se describe en las declaraciones como cartagenero de 23 años. Es muy posible que fuera estudiante del Colegio del Rosario por el conocimiento que tenía de los profesores y colegiales de esta institución. El 31 de octubre de 1795 decía de Arellano "que jamás le ha oydo, ni notado cosa que desliga de un fiel vasallo, ni expresión tumultuosa, ni sediciosa contra el Rey, al gobierno, sus ministros, ni contra los estancos y legítimos derechos". *Idem*.

que implicaban a profesores, estudiantes y miembros de la expedición botánica en el proceso que se siguió contra la sublevación en Santa Fe. No vamos a detenernos en la inmensa cantidad de documentación que se localiza en las declaraciones de Benítez, pero insistimos en el gran conocimiento que tenía este denunciante de la vida universitaria y de los criollos que estaban alrededor de la expedición botánica. En la cita siguiente se puede observar su declaración frente a la "imaginaria" sublevación que se estaba promoviendo en la capital: "Según tengo indicios están comprendidos en este delito D. Francisco Antonio Zea, el mismo José María Cabal, Sinforoso Mutis, Luis Rieux [...] y otros muchos colegiales de estos colegios."⁵⁹

Con las declaraciones de Arellano y de Benítez se establecieron y unieron tres procesos: 1) la impresión de los *Derechos del hombre*, a cargo del fiscal Joaquín Mosquera y Figueroa; 2) la elaboración de los pasquines, bajo la responsabilidad del fiscal Joaquín de Inclán de Arango, y 3) el de la conspiración, a cargo de Juan Hernández de Alba.⁶⁰ A través del desarrollo de los tres procesos quedó de manifiesto que uno de los problemas centrales era la pugna por la libertad de comercio y el descontento de los comerciantes por los altos impuestos en los estancos. El ánimo político de la élite criolla estaba agitado. Los impuestos subían por la guerra contra Francia. La administración virreinal quería dominar el comercio por medio de los estancos y la iniciativa particular se veía frenada por las medidas de control metropolitanas aplicadas por la Audiencia de Santa Fe.

Por otra parte, la denominada "filosofía ilustrada" abría el camino hacia una conciencia nacional criolla opuesta a los intereses de la metrópoli. Tal es el caso de Nariño quien, a pesar de ser el tesorero de la Caja de Rentas Decimales, estaba limitado para realizar sus transacciones comerciales particulares; ade-

⁵⁹ En su opinión: "el libro quinto tomo de Rollin que trata de cerca de la libertad y creo que se halla en poder del citado José María Cabal perteneciente a Dn. Francisco Antonio Zea". Agregaba, además, que era cierto que él había dicho que a "Francisco Antonio Zea se le debía la ilustración del Reyno pero no de libertad y había dado ese elogio para saber cuánto sabían sobre la sedición". *Ibid.*, leg. 21 249.

⁶⁰ El 26 de agosto de 1794 se formaron los tres procesos y el 3 de diciembre de 1795 se hizo la remisión de los presos, del grupo de Nariño, a Cádiz. *Ibid.*, leg. 21 250.

más, es posible que el aumento de las exportaciones agrícolas le hiciera entrar en rivalidad con otros comerciantes.⁶¹

Según los acusados, los procesos se debían a que la Real Audiencia quería demostrar ante la corte que, en la Audiencia de Santa Fe, se estaba produciendo una conspiración y se "había atropellado todas las leyes para conseguirlo".⁶² El grupo de Antonio Nariño formado por el agente fiscal de la Real Audiencia, José Antonio Ricurte; el jurista Ignacio Sandino; el abogado y catedrático Pedro Pradilla; los médicos franceses Luis Rieux y Manuel Froes; el teniente de milicias José Ayala; el tendero Bernardo Cifuentes; el subdirector de la expedición botánica, Francisco Antonio Zea, y los estudiantes Sinforoso Mutis, José María Cabal, Antonio Cortés⁶³ y Henrique Umaña. En el interrogatorio se mantuvieron unidos defendiéndose mutuamente y permanecieron juntos en el destierro y la cárcel de Cádiz, con la excepción de Nariño y Ricurte a quienes se les realizó un sumario distinto y tomaron rumbos diferentes en ese proceso.

LA EXPATRIACIÓN, CONDENA UNÁNIME PARA LOS SUBVERSIVOS

Las autoridades virreinales tomaron la decisión de remitir a los implicados del grupo de Nariño a la metrópoli para ser juzgados por el Consejo de Indias. Esta sentencia se debía al estado de conmoción que se produjo, entre los criollos de la élite, a partir de las detenciones. El hecho es que el ayuntamiento se había pronunciado a favor del grupo de Nariño y las manifestaciones de apoyo se hicieron cada día más evidentes. Obvio es decir que el grupo salió hacia la metrópoli, en diciembre de 1795, con destino a Cádiz.

Entre tanto, Arellano era defendido por los peninsulares residentes en Santa Fe y atacado duramente por los miembros

⁶¹ Cuando se detiene a Nariño se le encontró documentación que demostraba sus exportaciones de quina, cacao y azúcares a Cádiz y a Veracruz. Las exportaciones las realizaba por Cartagena. *Ibid.*, leg. 21 236.

⁶² "Oficio al Consejo de Estado de los presos de Cádiz. Cádiz 30 de abril de 1798", *Ibid.*, leg. 21 249, folio 2 (numeración nuestra).

⁶³ A Cortés fue el único de este grupo que no se le deportó a la metrópoli.

del ayuntamiento por ser un "sugeto vago, perdido y delinvente, cuyas costumbres relajadas y perversas le habían hecho antes de ahora la detestación de todos los hombres [...] mercader quebrado y hombre que había malgastado hasta la dote de su muger".⁶⁴ Con todo, no era tan sólo éste el problema, pues en realidad la Audiencia lo había condenado a la pena mínima de cuatro años de cárcel en la ciudad de Ceuta. Esta resolución no podía admitirla el Ayuntamiento de Santa Fe y por lo tanto gestionó, en octubre de 1796, que se le impusiera igual sanción: "porque había infamado baxo el especioso pretexto de fidelidad á los más honrados vecinos".⁶⁵ Además, solicitó que "por la defensa del honor del Publico calumniado y para que no se frustrasen las gestiones que había de instruir en consecuencia de la presentación que tenía hecha, suplicaba que Arellano fuese reducido a una formal y verdadera prisión, igual a la que sufrían sus demás cómplices en los pasquines".⁶⁶

Resultó evidente que a los tres criollos, dos catedráticos y un estudiante que Arellano convenció para realizar los pasquines se les aplicó todo el peso de la ley, mientras que al español se le "deportó" a su país a cumplir una condena menor.⁶⁷ A este grupo —formado por Luis Gómez, Pablo Uribe, José María Durán⁶⁸ y José Fernández de Arellano— se le envió también a Cádiz el 19 de febrero de 1796.

Este proceso, iniciado por el Ayuntamiento contra la decisión de la Audiencia, fue aprovechado por los españoles para reivindicar que la mitad de los empleos fueran para los españoles-europeos como se había establecido en Caracas.⁶⁹ Poco

⁶⁴ *Ibid.*, leg. 21 250.

⁶⁵ Firman la solicitud los integrantes del Ayuntamiento de Santa Fe: Eustaquio Galvis, Pedro Rodríguez, José Antonio Hugarte, Primo Grooto, José Caycedo, Juan Salvador Rodríguez Lagos, Juan Fernando Vergara, Nicolás de Hugarte, Tomás Tenorio Carvajal. *Idem.*

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ Al catedrático Luis Gómez se le impuso la pena de ocho años de presidio en el Penón pero luego pasó a la cárcel de Málaga; al profesor Pablo Uribe seis años en la cárcel de Albuemas; al estudiante José María Durán seis años en la cárcel de Melilla; al comerciante José Fernández de Arellano cuatro años en la cárcel de Ceuta. *Ibid.*, Consejo, leg. 21 236, carpetas núms. 9 y 40

⁶⁸ Primo de Pablo Uribe, estudiante del Colegio Mayor de San Bartolomé, natural de San Gil, cuando se le detuvo el 23 de agosto de 1794, tenía 23 años y vivía en la casa del catedrático Luis Gómez. El 19 de septiembre de 1794 se declaró culpable pero afirma "haber sido seducido por Arellano". *Ibid.*, leg. 2 1250.

⁶⁹ El Ayuntamiento contestó: "los españoles europeos avencidados en Santa Fe no sufrían las vejaciones y desaires de parte de los criollos, ni estos se oponían a que alterasen en los cargos honoríficos, ni sobre esto había quejas como en Caracas". *Idem.*

más puede decirse del alegato del Ayuntamiento porque la Audiencia se obstinó en conservar el mínimo castigo al español Arellano.

En aquella época, estando ya en Cádiz, el grupo de Nariño se caracterizó por la presión que realizó ante la corte con el objeto de obtener la libertad y la restitución a su país,⁷⁰ puesto que sobre ellos nunca se expidió una real orden de condena. Además, el Ayuntamiento de Santa Fe se enfrentó a la Audiencia por considerar que era injusta la sanción de mantener expatriados en Cádiz a este grupo de criollos. Ahora bien, también fue evidente la posición que tomó el Ayuntamiento al pedir penas ejemplares para el grupo de los pasquines.⁷¹

Podríamos añadir que la situación política era favorable a los criollos del grupo de Nariño, porque era ministro de Estado Luis Mariano de Urquijo (1768-1817). Gracias a este ministro, los procesos se agilizaron y es posible que tomara partido por la defensa de este núcleo de criollos neogranadinos ilustrados que, como él, habían sido enjuiciados por poseer y traducir documentos de los enciclopedistas franceses.⁷² Quizás revivió en este caso su propio proceso ante el Santo Oficio. Por lo demás es conocido el apoyo que le prestó a Humboldt para la expedición científica en América.

En esas condiciones, los procesados demostraban que formaban parte de la élite criolla americana y eran personas "acostumbradas a la decencia, y a la abundancia" que ahora se veían sometidos a "morir de hambre o de las enfermedades", porque los seis reales diarios que les daban no alcanzaban "ni para comer un mal cocido cada veinte y cuatro horas";⁷³ sin embargo, una vez que fueron declarados en libertad, siguieron solicitando los citados seis reales hasta que no se les abonara el "costo de la

⁷⁰ Oficio al Consejo de Estado, Cádiz, 30 de abril de 1798. *Ibid.*, leg. 21 249.

⁷¹ El Ayuntamiento de Santa Fe le envió un oficio al rey el 14 de octubre de 1794, cuando ya se conocía los nombres de los implicados en los pasquines. En esta cita se observa la posición frente a este grupo: "después de la general consternación en la que la ha visto reducida en estos días de tribulación y amargura que han convertido a Santafé en una ciudad enemiga de Dios y del Rey [...] Santafé há adoptado los principios de la Francia [...] Santa Fe es un pueblo de herejes y sublevados [...] que hará justicia castigando a los individuos que resultasen culpables". *Ibid.*, leg. 21 236.

⁷² El Santo Oficio le había seguido a este ministro un proceso por la traducción de la tragedia de Voltaire titulada *La muerte de César*.

⁷³ Oficio al Consejo de Estado, Cádiz, 30 de abril de 1798. AHNE, Consejo, leg. 21 249, folio 4.

embarcación hasta sus casas",⁷⁴ porque se encontraban en estado "lamentable", y como seguían una carrera "distinguida" y estaban en la edad "de las esperanzas", solicitaron que se les repararan los daños y perjuicios que les habían causado.

"La justicia tarda, pero llega", era la máxima de la perspectiva de los reclusos criollos. Hay que destacar que, paulatinamente, se fueron expidiendo reales órdenes —gracias a la intervención del ministro Luis Mariano de Urquijo—. ⁷⁵ Al recibir la de restitución de sus "honorarios", cada uno empezó a solicitar sus reivindicaciones: Sinforoso Mutis gestionó que se le restituyera en su empleo de la real expedición botánica;⁷⁶ Ignacio Sandino pidió que se le diera un cargo en América;⁷⁷ Pedro Padilla solicitó "colocación en España o en América";⁷⁸ Francisco Antonio Zea inicia las gestiones del permiso para regresar a su país y reintegrarse a la expedición botánica de Santa Fe.⁷⁹

Como era de esperarse, el otro grupo, el de los pasquines de Arellano, solicitó que la real orden expedida para el grupo de Cádiz también se extendiera hacia ellos,⁸⁰ lo que no se les concedió, porque cada uno cumplió su pena. Además, la resolución era clara pues señalaba que los reos "Pablo José Uribe y José María Durán se hallan comprendidos y confesos en la causa de los pasquines".⁸¹ El hecho es que, unos años después, en la ciudad de

⁷⁴ "Oficio de los reos residentes en Cádiz, del 2 de septiembre de 1799". El marqués de Bajamar les remite este documento al secretario de Estado Mariano Luis de Urquijo señalando "que es justo que se les de el socorro". 19 de septiembre de 1799. *Ibid.*, leg. 21 236.

⁷⁵ En el caso de Nariño y Ricaurte también presionó para que se les solucionara. Señalaba que "en atención a lo mucho que hace dura este expediente y la incertidumbre en que se hallan los reos [...] el Consejo se ocupe sin demora de la conclusión de esta causa". San Lorenzo, 25 de noviembre de 1799. *Ibid.*, leg. 21 250.

⁷⁶ Cádiz 9 de octubre de 1799. *Ibid.*, leg. 21 236.

⁷⁷ Oficio del 22 de diciembre de 1799. *Idem.*

⁷⁸ Oficio del 24 de diciembre de 1799. *Idem.*

⁷⁹ Zea no regresó a su tierra natal porque en la época de la revolución de independencia sólo llegó hasta Venezuela. Diana E. Soto Arango, "Cavanilles y Zea: una amistad político científica", en *ASCLEPIO*, vol. XLVII, Centro de Estudios Históricos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1995, pp. 169-196.

⁸⁰ En el oficio, del 16 de julio de 1801, que envía José María Durán decía: "que todos los acusados han sido restituidos a su honor y a su patria. A él y a sus compañeros se les hizo causa separada se le condenó a seis años de presidio en África y a destierro perpetuo de las Américas". A él se le destinó a Melilla y solicitaba que se le levantara el destierro porque "la prisión en África ya la había cumplido". AHNE, Consejo, leg. 21 250.

⁸¹ José Durán con Pablo Uribe cumplieron seis años de condena mientras a Gómez le correspondieron ocho años en el presidio del Peñón. Resolución de los fiscales, en vista de las causas formadas en Santa Fe. Madrid, 15 de mayo de 1799. *Idem.*, leg. 21 250.

Málaga, se localizaban José María Durán⁸² y Luis Gómez⁸³ a quienes se ordenó dar un empleo en la metrópoli y negar el regreso a América.⁸⁴ Es poco lo que puede añadirse sobre José Arellano —que, deportado, regresó a su patria y tuvo una estancia irregular en la cárcel de Ceuta—,⁸⁵ y tampoco sobre Pablo Uribe, quien recibió su castigo en la cárcel de Alhucemas.

CONCLUSIÓN

El gobierno virreinal, al detectar (durante la última década del siglo XVIII) en la élite criolla la prefiguración de un proyecto nacionalista que se apoyaba en la filosofía ilustrada, inició los controles en la enseñanza y reprimió a los catedráticos que impartían la nueva ciencia. No obstante, hay que aclarar que fuera de los claustros universitarios la administración apoyó el desarrollo de las ciencias útiles, como en el caso de la expedición botánica de José Celestino Mutis en Santa Fe.

La aparición de las tertulias, en especial la de Antonio Nariño, donde se leían libros de política francesa y norteamericana, llevaron a la administración virreinal, conjuntamente con algunos comerciantes españoles, a crear el hecho político de los pasquines. Como era de esperarse, se buscó en los colegios mayores y en los integrantes de las tertulias a las personas que leían la literatura “subversiva” y se le dio un castigo “ejemplar” a esta

⁸² Oficio de José María Durán del 26 de septiembre de 1801. El 14 de marzo de 1803 insiste en su solicitud: “que se le quite el destierro”. Además, demostró con certificados, de los jefes del presidio de Melilla, que él había mantenido sus “obligaciones y había prestado servicios extraordinarios”. *Ibid.*, leg. 21 236, caja núm. 40.

⁸³ Natural de Cartagena. Cuando se le detuvo en agosto de 1794 ejercía la profesión de catedrático de jurisprudencia en el Colegio de San Bartolomé. Fue profesor particular de francés de Arellano. Se fugó pero se le aprehendió en Santa Fe el 19 de abril de 1795. El 8 de septiembre de 1804 solicitó que se le concediera el empleo de contador entre partes y tasador general de la ciudad de Málaga. *Ibid.*, carpeta núm. 40.

⁸⁴ A Gómez se le concedió el 22 de septiembre de 1804, el empleo “pero con la calidad de que haya de traer a su mujer y a su familia”. *Idem.*

⁸⁵ Según el Ayuntamiento de Santa Fe, Arellano “no estaba reducido a una formal y verdadera prisión” como si lo estaban “sus demás cómplices en los pasquines”. Se describía que en la cárcel de la Corte “él tenía franca comunicación de hombres y mugeres”. *Ibid.*, leg. 21 250.

élite que propugnaba una nueva corriente del pensamiento. A pesar de esta sanción, la motivación por el estudio y la enseñanza de la filosofía ilustrada continuó a través de los catedráticos que nuevamente fueron sancionados por el virrey Ezpeleta al final de su gobierno, en 1796.

Por otra parte, el caso de los pasquines permitió a las autoridades del virreinato expatriar a uno de los principales comerciantes criollos del momento, Antonio Nariño. También hay que destacar que el Ayuntamiento de Santa Fe se enfrentó a la Audiencia por las medidas represivas que tomó contra el grupo de Nariño y, en cambio, criticó duramente la decisión que tuvo en relación al denunciante, el comerciante español José Arellano.

Por último, resulta fundamental enfatizar que el pensamiento revolucionario que se desarrolló más adelante fue producto de la agudización de las contradicciones entre criollos y españoles, ya a comienzos del siglo XIX, la cual se debió, entre otras razones, a los antecedentes directos que hemos analizado en este trabajo.

LA UNIVERSIDAD LIBRE: PRIMER MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL MÉXICO INDEPENDIENTE (1875)*

María de Lourdes Alvarado

LOS INICIOS

Hacia finales del gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), del 21 de abril al 8 de mayo de 1875, tuvo lugar en la ciudad de México un efímero aunque importante movimiento estudiantil, el cual, tanto por su capacidad organizativa como por los significativos apoyos con que contó, hizo mella en la opinión pública de la época y sentó precedentes de no poca envergadura, que le han ganado el epíteto de “primer conflicto estudiantil digno de meditación”.¹ Motivado como otros tantos por un hecho relativamente intrascendente,² muy pronto se

* Una primer versión de este trabajo se publicó en “Las fracturas del sistema. Retorno al debate sobre la Universidad”, en *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, 1994, pp. 69-87.

¹ María del Carmen Ruiz Castañeda, *La Universidad Libre (1875) antecedente de la Universidad Autónoma*, México, UNAM (Deslinde, 110), 1979, p.3.

² Francisco Ortega, director de la Escuela Nacional de Medicina decidió expulsar a dos estudiantes de este plantel por haber provocado que el resto de los jóvenes se negaran a asistir a clases en señal de inconformidad contra los métodos pedagógicos del doctor Rafael Lavista. Las cosas no hubieran pasado a mayores si, al restablecerse el orden y reiniciarse los cursos, los estudiantes no hubieran ejercido represalias sobre unode sus compañeros, considerado como “traidor” por haberse negado a apoyar la deci-

convirtió en la primer acción que movilizó a la mayor parte de los planteles de educación media y superior, entonces conocidas como de "segunda enseñanza".³

A poco de su inicio, cuando aún no se definían sus principios básicos, los jóvenes participantes y sus comentaristas en la prensa coincidieron en bautizar a la huelga escolar con la denominación de "Universidad Libre", calificación que sorprende porque tanto liberales como positivistas coincidían por esas fechas en repudiar la sola idea de 'universidad'. Sus razones eran claras y contundentes: identificaban tal tipo de instituciones con la etapa colonial y, por ende, había que eliminarlas de la vida social y cultural del México republicano. Sin embargo, por lo que denota la acción juvenil, el sentir popular estaba muy lejos de apoyar las consignas filosófico-políticas de los jerarcas de la educación.

El hecho no fue casual, pues frente a la alternativa de "enseñanza libre", como inicialmente se le denominó, a la postre predominó la expresión de "universidad libre". En la búsqueda de un mayor margen de libertad, los estudiantes y sus aliados miraron hacia la universidad, pero, para diferenciarla de su antecesora colonial, ésta sería "libre", independiente del Estado. El planteamiento era impreciso, pues tal y como señala Charles A. Hale, los estudiantes no definían sus características básicas, ni los pormenores de su funcionamiento.⁴

Realmente sorprende que un movimiento efectuado por una juventud formada dentro de las pautas positivistas y asesorada por algunos preclaros representantes de la vieja guardia liberal hubiera desenterrado y revivido el concepto 'universi-

sión mayoritaria. Ante este nuevo agravio, las autoridades optaron por expulsar a los tres alumnos que encabezaban la lista de internos becados por el gobierno. Como los estudiantes consideraron la medida como una prueba más de la arbitrariedad e injusticia de los directivos, en señal de inconformidad decidieron no presentarse a sus respectivos planteles. Véase *Juvenal* (Enrique Chávarrí), "Boletín del Monitor-La huelga de los estudiantes", en *El Monitor Republicano*, México, 28 de abril de 1875; Clementina Díaz y de Ovando, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*, vol. I, México, UNAM, 1972, pp. 50-51.

³ Según *Juvenal*, el número de estudiantes en huelga era aproximadamente de 800. Cfr. "La huelga de los estudiantes", en *El Monitor Republicano*, México, 28 de abril de 1875, p. 1.

⁴ Charles A. Hale, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta, 1991, p. 271.

dad'.⁵ El hecho resulta especialmente interesante habida cuenta de los graves y añejos prejuicios ideológicos de ambas corrientes en contra de las universidades; no obstante, tal y como lo reflejan los hechos, unos y otros pasaron por alto ideas y tradición, y dispusieron rehabilitar la universidad. El mismo Ignacio Manuel Altamirano reconocía en uno de sus artículos el desconcierto de las mayorías ante una palabra (universidad) "desconocida, y por demás exótica en el lenguaje escolar aceptado", así como la incomprensión general ante la expresión "universidad libre" y ante las ideas que le habían dado origen.⁶

Fue quizás el periodista Enrique Chávarri, *Juvenal*, el primero que utilizó dicha expresión al informar a sus lectores sobre el acuerdo estudiantil para efectuar clases públicas en la Alameda con el fin de fundar "el gran sistema de la Universidad Libre".⁷ Por lo que toca a los estudiantes, la primera mención a una "libre universidad" corresponde al manifiesto "La Asociación de Escuelas Secundarias Unidas a la Sociedad Mexicana", documento que, aunque no precisa la fecha de su elaboración, fue publicado por *El Monitor* el 28 de abril, y un día después por la *Revista Universal*. A partir de entonces, "La Universidad Libre" ocupó la atención de los habitantes de la ciudad de México, y aun la de los estados de la república. Con todo, desconocemos el origen exacto del término, aunque es probable que haya surgido de la reunión efectuada en el teatro Nuevo México, donde los huelguistas intentaron ponerle pies y cabeza a sus acciones.⁸

⁵ Recuérdese que en la primera mitad del siglo XIX se realizaron diversas clausuras y reaperturas de la universidad colonial hasta que, bajo la administración del segundo Imperio, fue definitivamente eliminada por el decreto del 30 de noviembre de 1865. No fue sino hasta septiembre de 1910 que, con la creación de la Universidad Nacional de México, se restablecieron este tipo de estudios en el país. Véase "Decreto sobre la supresión de la Universidad", en *El Diario del Imperio*, México, 5 de diciembre, 1865. Sobre el tema Edmundo O'Gorman, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México. 1910", en *Seis estudios históricos de tema mexicano*, México, Universidad Veracruzana, 1960; Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, 1994.

⁶ "La Universidad Libre", en *Revista Universal*, México, 5 de junio, 1875. También en Ma. del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, pp. 29-32. Este es el primero de una serie de artículos sobre el tema, publicados por Ignacio M. Altamirano a raíz de la huelga estudiantil (5 y 22 de junio y 9, 13, y 20 de julio). Según Clementina Díaz y de Ovando, el autor de estos artículos es Guillermo Prieto y se publicaron los días 2, 9 y 13 de julio de 1875.

⁷ "La huelga de los estudiantes", *op. cit.*, p. 1.

⁸ Clementina Díaz y de Ovando, *op. cit.*, p. 52, señala que coincidentemente, en marzo de 1875, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), discípulo de Julián Sanz del

El motivo aparente de esta primer revuelta estudiantil fue la expulsión de tres alumnos becados que, a juicio de Francisco Ortega, director de la Escuela Nacional de Medicina, habían infringido la disciplina del plantel. El hecho fue asumido por los demás condiscípulos como una flagrante violación "no solo a los derechos de que debe gozar el estudiante de un buen sistema de instrucción, sino también a los derechos que al hombre reconoce la ley fundamental de la nación",⁹ razón por la que decidieron abandonar las aulas, en tanto no se revocara dicha sanción.

Ante la negativa del Congreso a escuchar sus demandas, los escolares constituyeron (el 26 de abril) un comité central encargado de organizar las acciones a seguir y en el que participaron algunos jóvenes que, con posterioridad, ocuparían distinguidas posiciones, tanto en el campo de las letras, como en el de la política.¹⁰ Como correspondía a la primera generación de alumnos educados bajo el positivismo, una de sus principales preocupaciones consistió en imponer a sus acciones un principio de orden y reflejar una buena imagen ante la sociedad. Deseaban mostrar

Río, introductor del krausismo en España, renunció a su cátedra en protesta a la tendencia oficial contraria a la libertad de enseñanza. Fue entonces, cuando el cónsul inglés en Gibraltar le propuso fundar una universidad libre española, de donde nació la idea de la *Institución Libre de Enseñanza* frente a la enseñanza oficial, fundada por Giner en 1876. Salvador Azuela, *Francisco Giner de los Ríos*, México, Universidad Nacional de México (Biografías Populares, 6), 1936, pp.3-5, describe a Giner como "una de las fuerzas más influyentes en la formación moral de la España contemporánea" y como un incansable luchador "contra todas las tendencias que pretenden sujetar la inteligencia dentro de las ligaduras de un dogma". Respecto a la institución libre opina: "Por más que la Institución realizara estudios correspondientes a la enseñanza primaria y a la secundaria, su espíritu no puede quedar circunscrito dentro de esos rubros burocráticos, superados por el propósito trascendente de preparar en armoniosa plenitud, la personalidad del alumno, previamente a la especialización profesional" *ibid.*, p.7 y 316-317. Sobre la vida y obra de Julián Sanz del Río véase Charles A. Hale, *op. cit.*, pp. 287-290. Hale señala que probablemente debido a la persistente influencia de la Iglesia española en la educación y por ende en la Universidad de Madrid, "Sierra nunca menciona la Institución Libre de Enseñanza". Salvo una referencia excepcional de Enrique M. de los Ríos, ésta "pasó inadvertida durante la controversia sobre la educación superior de México".

⁹ Miguel S. Macedo, "Ensayo sobre los deberes recíprocos de los superiores y de los inferiores", en *Anales de la Asociación Metodófila Gabino Barreda*, tomado de "A la República Mexicana", en *Revista Positiva*, vol.V, México, 1905, p. 233.

¹⁰ *El Monitor Republicano* del 1 de mayo de 1875 da a conocer los nombres de los alumnos que conformaron el Comité de Estudiantes, entre los que destacan: Porfirio Parra (1854-1912), Manuel Flores (1853-1924) y Luis Bello, por la Escuela Nacional de Medicina; Miguel Schultz (1851-1922) y Adolfo Tenorio, por la Escuela de Bellas Artes; Salvador Castellot, Agustín Arroyo de Anda, Benjamín Segura y Miguel Macedo (1856-1929) por Derecho y, por la Escuela Nacional Preparatoria, Miguel Covarrubias.

que sus actos no eran el resultado de "bastardas aspiraciones, ni la obra de muchachos revoltosos e indisciplinados, sino el pensamiento en acción de individuos que en el estudio han aprendido a conocer sus derechos y que en su dignidad encuentran la firmeza necesaria para sostenerlos".¹¹ Por tanto, había que preservar el carácter "positivo" del movimiento, evitando toda muestra de violencia o anarquía. Fue Miguel Macedo, uno de sus cabecillas, quien dio cuenta de tales inquietudes:

Al dictar esas condiciones, los estudiantes quitaron a su movimiento cuanto de anárquico pudiera tener y le hicieron transformarse de un motín anárquico y vulgar en una moralizadora y filosófica revolución.

Este hecho que debido esencialmente a que educada la juventud que en la actualidad forma la masa escolar, en las fecundas aulas de la Escuela Preparatoria, nutrida allí en las ideas de una nueva ciencia y de una nueva moral, se halló en la aptitud de detenerse al borde del abismo de la anarquía y dirigirse por la senda de la moral, pidiendo y reclamando en nombre del progreso benéficas reformas.¹²

Otra de las preocupaciones prioritarias de los estudiantes, e íntimamente ligada a la anterior, fue su interés por convencer a la opinión pública del carácter apolítico de sus acciones. Entonces como ahora, pese a la importante y disímil carga de los sucesos y a los obvios intereses en juego, se imponía la eterna fantasía de presentar "lo académico" como una entelequia inmaculada. En su manifiesto "A la República Mexicana" del 30 de abril de 1875, los jóvenes repudiaban toda injerencia que tendiera a imprimirle al movimiento una apariencia política.¹³ Es por ello que, en el primer número de *La Enseñanza Libre*, órgano difusor de sus ideas, protestaban contra aquellos que los acusaban de apoyar a algún candidato o de defender un sistema político en particular. Por si alguna duda quedara, precisaban que ningún interés de este género cabía en el programa de "los hijos de la Universidad Libre".¹⁴

¹¹ "Gacetilla-Manifiesto", en *El Monitor Republicano*, México, 28 de abril de 1875, p. 4; *Revista Universal*, México, 29 de abril de 1875 y Ma. del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p. 18.

¹² Miguel Macedo, *op. cit.*, p. 236.

¹³ "Gacetilla A la República Mexicana", en *El Monitor Republicano*, México, 2 de mayo de 1875, p. 4. y *Revista Positiva*, vol. v, pp. 233-235.

¹⁴ "Gacetilla La enseñanza libre", en *El Monitor Republicano*, México, 2 de mayo de 1875, p.4.

Ambas inquietudes resultan comprensibles, pues permanecía incólume el deseo general de preservar la paz y las inminentes y competidas elecciones presidenciales amenazaban con echar por tierra el endeble equilibrio conquistado a raíz de la restauración de la república apenas unos años atrás, en 1867. Aún más grave era que, precisamente por esas fechas, debía efectuarse la renovación del Congreso y era evidente que el presidente, con miras a reelegirse, haría cuanto fuera necesario con tal de obtener la primacía dentro de la Cámara, mientras que sus opositores harían otro tanto para impedir sus designios. Sobre el sentir colectivo, nada mejor que las siguientes palabras de *La Revista Universal* al expresar el rechazo de la ciudadanía hacia

la revolución que mata, la revolución que envenena, la revolución que destruye, sino la paz que fecunda, la paz que purifica, la paz que junta las manos, y junta los corazones, y junta la conciencias [...] y hace de los hombres por la industria y por el comercio, familia que ayuda, que completa la obra de fraternidad, de que es vivísimamente la representación la humana naturaleza.¹⁶

Por tanto, conscientes del interés público por preservar la paz e interesados en conquistar su simpatía, los estudiantes aludían insistentemente al carácter ordenado y apolítico del movimiento (no obstante que entre sus principales consejeros había algunas connotadas figuras de la oposición, los cuales, en todo momento,

¹⁶ *Ambó* (quizás seudónimo de José Martí y Antenor Lescano). "Boletín", en *Revista Universal*, México, 12 de mayo de 1875, p.1. *Pilades* (Antenor Lescano), en la *Revista Universal* del 23 de junio de 1875 expresa la misma preocupación: "La nación quiere la paz, la quieren los hombres que contemplan de una manera severa y sin las agitaciones de la pasión lo que necesita actualmente para engrandecerse este país tan trabajado, tan debilitado por esa no interrumpida serie de luchas que lo han hecho, despiadadamente, su víctima. Necesita el país educación para sus hijos, y las escuelas no se fundan en los campamentos, no se alimentan en las convulsiones revolucionarias, sino en las serenidades de la paz [...]". Antenor Lescano (1839 (?)-1878). Gracias a una beca oficial viajó a Francia y estudió en la Escuela Imperial de la Saussaie. Al retornar a su país, junto con Rafael Cisneros Betancourt, fundó el periódico reformista *El Camagüey* y, a partir de 1868, se hizo cargo de la dirección de *El Popular*, en Puerto Príncipe. Un año después fue exiliado a México, donde continuó sus labores como escritor, fundando —en unión de Nicolás Azcárate— *El Eco de Ambos Mundos* y, más tarde, como redactor de *La Opera*. Por lo que toca al campo educativo, sabemos que dirigió una escuela de agricultura y redactó la *Revista Agrícola*, subvencionada por el gobierno mexicano. En unión con Idelfonso Estrada y Zenea publicó *Crimen de lesa humanidad* (Veracruz, 1871), sobre el fusilamiento de un grupo de estudiantes de medicina, ocurrido en Cuba. *Diccionario de la literatura cubana*, La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba, vol. 1, p. 494.

independientemente de sus convicciones, trataron de aprovechar la causa estudiantil para desprestigiar al régimen lerdistista). Para demostrar sus auténticos objetivos y el carácter constructivo de sus acciones, los jóvenes determinaron organizar cursos provisionales en la Alameda y, para las prácticas médicas, en el Hospital Militar, autónomos respecto del Ministerio de Instrucción. La enseñanza estuvo a cargo de maestros acordes con la causa y también de los alumnos más aventajados, muy a la manera del sistema lancasteriano.¹⁶

La decisión fue acertada ya que, al establecer cursos al aire libre, interés académico aparte, los huelguistas lograron impresionar favorablemente a un buen sector de la opinión pública, que quedó convencido de que las decisiones juveniles nada tenían que ver con la vagancia. Así lo demuestra el siguiente juicio: "Se reunieron ayer por la mañana en la Alameda y para demostrar que su huelga no es motivada por la holgazanería establecieron sus clases al aire libre [...] Los estudiantes no eran una turba desenfrenada; a nadie molestaron; después de concluir sus estudios de la mañana, se retiraron en el mayor orden".¹⁷

Dentro de la misma tónica, la *Revista Universal* celebraba la aparición de la gaceta estudiantil *La Enseñanza Libre* y afirmaba que en ella no cabían ni ideas políticas ni objetos bastardos.¹⁸ Por su parte, *Orestes* (José Martí) manifestaba abiertamente sus simpatías por la causa cuando confesaba con toda franqueza: "Esta juventud entusiasta es bella. Tiene razón, pero aunque estuviera equivocada, la amaríamos".¹⁹ Otros menos informados, y a reser-

¹⁶ Una lista de los maestros a cargo de las distintas asignaturas en "Gacetilla La Universidad Libre", en *El Monitor Republicano*, México, 30 de abril de 1875, p. 3.

¹⁷ "Gacetilla Los estudiantes", en *ibid.*, 29 de abril de 1875, p. 3.

¹⁸ "Ecos de todas partes. *La enseñanza Libre*", en *Revista Universal*, México, 2 de mayo de 1875, p. 3.

¹⁹ "Boletín", en *Revista Universal*, México, 7 de mayo de 1875, p. 1. Finalizada la huelga, *Ambó* (José Martí y A. Lescano [?]) confirmaban su posición inicial con respecto al movimiento al destacar el orden que lo había caracterizado. En consecuencia, opinaban, esa generación sería más conocida, más estimada, y "más hija de los hombres públicos y de los hombres de corazón". "Boletín", en *Revista Universal*, México de 12 de mayo de 1875. Por lo que toca a José Martí (1853-1895), figura ampliamente conocida por su liderazgo político y su rica producción literaria, sabemos que desterrado de su país por sus ideas independentistas, vivió en España, donde estudió las carreras de licenciado en derecho y filosofía y letras. Posteriormente visitó Francia, Inglaterra, Estados Unidos y México, en donde permaneció de febrero de 1875 a diciembre de 1876. Gracias al apoyo de Manuel Antonio Mercado, secretario de gobierno del Distrito Federal y a su amistad con el cubano Pedro Santacilia, yerno de Benito Juárez, ingresó a la redacción del periódico gobiernista *Revista Universal*, en el que colaboró con el

va de analizar el problema más detenidamente, se apresuraron a calificar como "una solemne arbitrariedad" el comportamiento de las autoridades.²⁰

Aunque la mayor parte de los testimonios con que contamos provienen de profesionales del periodismo, no falta el de alguno que otro padre de familia, admirado del funcionamiento y posibilidades futuras de "La Universidad Libre". La señora Rafaela Parra de López, por ejemplo, a la vez que hacía un llamado en favor de los alumnos expulsados, ensalzaba el orden de las clases públicas y el beneficio social que esta forma de enseñanza podría representar para el pueblo, especialmente para las mujeres, tan desprotegidas en materia educativa:

Tal vez mi ignorancia me impida distinguir la verdad de los hechos; pero cuando he contemplado numerosos grupos de estudiantes rodeados del pueblo, escuchar con la mayor atención al joven Castellot que da la clase de Lógica, y cuya voz, penetrando en lo más íntimo del corazón revela sentimientos nobles y desconocidos; ideas nuevas se han apoderado de mi cerebro, y con el más grande entusiasmo he exclamado sin poder contenerme: ¡Oh! la Universidad libre sería la más bella realización de nuestro siglo; cuánto ganaría el pueblo teniendo clases orales en algunos puntos de la ciudad, donde con lenguaje sencillo, se le hiciera comprender sus deberes; entonces sí lograríamos educar virtuosas madres de familia, que hicieran de sus hijos buenos ciudadanos.²¹

El movimiento día a día ganaba adeptos y seguidores, aún entre los sectores tradicionalmente menos participativos. Así sucedió con las alumnas del Colegio de las Vizcaínas, entre las que, al tenor de los acontecimientos, también nació el deseo "de procurar que la instrucción de la mujer en México, no adolezca de los vicios que en ella implantó la dominación española". Influidas por la rebeldía de los varones, opinaban que era una verdadera vergüenza para la "cultura capital" que el colegio en el que se educaba el mayor número de mujeres, más que una institu-

seudónimo de *Orestes*, desarrollando un trabajo sorprendente como cronista teatral y parlamentario, crítico de arte, "boletínista" o editorialista y gacetillero.

²⁰ "Gacetilla La cuestión de los estudiantes", en *El Monitor*, México, 29 de abril de 1875, p. 3. La nota se refiere al periódico *La Colonia*.

²¹ "Gacetilla La Universidad Libre", en *ibid.*, México, 3 de mayo de 1875, p. 3.

ción de instrucción, pareciera un monasterio o una cárcel.²² Cosa inusitada por aquel entonces, en carta abierta a *Juvenal* las valientes colegialas se animaron a reprobar el nivel de todas las instituciones educativas para mujeres de la época: "México cuenta con la Escuela de Artes y Oficios para mujeres, con el colegio de las Vizcaínas, con el Conservatorio de Música y con la escuela secundaria, como planteles de la instrucción superior del bello sexo, y en todos ellos ¿la enseñanza y la educación están a la altura de las exigencias de la época? Creemos que no".

La respuesta, aunque no explícita, era obvia. Si el balance de la educación de los varones resultaba hartamente cuestionable, más aún lo era la del sexo opuesto, prácticamente marginado de la educación poselemental. Por tanto, "con la débil voz de la mujer", decidieron unirse "al grito que lanza la juventud proclamando sus derechos".²³

Pero no fueron las alumnas de las Vizcaínas las únicas en inquietarse con la huelga estudiantil. También en la Escuela Secundaria de Señoritas hubo cierta efervescencia: recolección de firmas en apoyo de la "Universidad Libre", conformación de un comité representativo que, entre otras prioridades, habría de negociar acciones conjuntas con las colegialas de Vizcaínas. En fin, se hablaba "por lo bajo", según *Juvenal*, de cátedras al aire libre, de emancipación de la mujer, ideas novedosas y reformadoras que por supuesto —informaba con tono sarcástico—, "una simpática e inteligente maestra" no dejó prosperar.²⁴

Si bien intereses políticos de fondo animaban la rebeldía juvenil, como veremos más adelante, salta a la vista el deseo de esta generación, incluidas las mujeres, por romper con costumbres ancestrales como el sistema de internado y la disciplina conventual, prácticas en creciente descrédito, sobre todo a raíz de la guerra de reforma, y cuya supervivencia cada vez era más cuestionada por distintos sectores de la sociedad mexicana.

²² Sobre la historia de dicho colegio véase Josefina Muriel, Antonia Pi-Suñer *et al.*, México, UNAM/CIGATAM, 1987.

²³ *Juvenal*, "Charla de los domingos", en *El Monitor Republicano*, México, 2 de mayo de 1875, p. 1. La misiva de las colegialas no quedó sin respuesta por parte de Chávarri, quien comprendía plenamente su inconformidad y les prometía ayuda: "escitaremos al gobierno a que las cátedras de ciencias naturales que se dan en algunos establecimientos, no sean la farsa que hoy presenciarnos; a que las Vizcaínas no sea el repugnante monasterio en que rodeada de estantiguos de beatas acartonadas y de viejas retrógradas, vegeta la mujer; a que la escuela secundaria salga de su ruina".

²⁴ *Idem.*

DE HUELGA ESTUDIANTIL A
"REVOLUCIÓN PROGRESISTA"

Como puede observarse, al paso de los días la acción juvenil adquiría matices insospechados y se transformaba significativamente. A poco de su inicio, la compleja madeja de intereses en juego había trocado las protestas iniciales por un interesante plan de acción y una atractiva lista de problemas en espera de solución. Por supuesto, para dicha mutación fue definitiva la participación y liderazgo desempeñados por destacados intelectuales, maestros y algunos políticos inconformes con el régimen. Aunque es posible que muchos de ellos compartieran las convicciones juveniles, también es cierto que algunos otros supieron aprovechar la coyuntura del momento para manifestar su desacuerdo y, ¿por qué no?, para incidir en las próximas elecciones presidenciales. Tales fueron los casos, entre otros, de Vicente Riva Palacio, Ignacio Manuel Altamirano y Juan de Dios Peza, quienes con su experiencia y conocimientos, al decir de uno de los protagonistas, señalaron camino y fijaron forma a la "revolución progresista", tal y como la definieron los estudiantes en uno de sus manifiestos.

Entre la abundante literatura generada por la huelga destacó la insistente demanda, tanto de maestros como de alumnos, de una apertura liberal del sistema educativo, el que a juicio de estos últimos continuaba regido por "antiguas prácticas, funesto legado de la dominación española".²⁶ El objetivo estaba presente en su reiterada demanda por abolir el internado, que consideraban como una "sacrílega substitución de la familia por el Estado [...] baldón, además de nuestras instituciones liberales";²⁶ pero,

²⁶ "La Asociación de Escuelas Secundarias Unidas a la Sociedad Mexicana", en *Revista Universal*, México, 29 de abril de 1875. También en María del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p.13.

²⁶ "A la República Mexicana...", p. 234. El internado fue abolido parcialmente gracias a la ley del 2 de diciembre de 1867, pues estipulaba que continuaría vigente para aquellos alumnos que no tuvieran parientes en la ciudad de México. Posteriormente (24 de diciembre) fue reinstaurado pese a las objeciones de Gabino Barreda y José Díaz Covarrubias. Véase *Diario Oficial*, 3 de enero, 1868, p. 1. Finalmente, gracias a un decreto especial (1877) fue nuevamente suprimido, excepto en la Escuela Nacional Preparatoria y en la de Agricultura. Sin embargo, al arribo de Justo Sierra a la Subsecretaría de Instrucción Pública en 1901, el asunto volvió a la mesa de las discusiones, siendo uno de los más controvertidos dentro del Consejo Superior de Educación Pública, órgano consultivo creado por Sierra el 30 de septiembre de 1902 e inaugurado el 13 de septiembre del mismo año.

sobre todo, en su persistente exigencia por emancipar la ciencia de las “garras” del Estado, que la oprimía con leyes y reglamentos arbitrarios, cuando sólo debería conservar el “sagrado deber de suministrarle los *recursos materiales* para su vida”.²⁷

Mientras para Altamirano, la causa del movimiento, expresada de manera solemne por los jóvenes, radicaba en la incongruencia entre la organización de los estudios secundarios y profesionales en México y la libertad de enseñanza prevenida expresamente en la constitución de 1857,²⁸ Juan Mirafuentes, redactor de *El Ahuizote*, hacía una lectura mucho más cruda de los planteamientos estudiantiles:

no más reglamentos restrictivos; no más catedráticos de orden suprema; no más monopolio de las profesiones; no más privilegios que sofoquen el genio, y pongan el talento y la instrucción bajo el dominio de los dependientes del gobierno, en gran número habilitados de sabios por el favoritismo del poder; no más grangerías de la instrucción pública; libertad para la enseñanza, honor y respeto para la inteligencia, soberanía para la razón.²⁹

Muy en el estilo liberal, Ramón Valle pensaba que la lucha estudiantil intentaba “suprimir los fueros de las tinieblas, amortizar la luz, independer la enseñanza del Estado, en fin, sentar las bases de ‘La enseñanza libre en el Estado Libre’”.³⁰ Justo Sierra, entonces apenas conocido por su incipiente obra literaria y su labor como periodista, no permaneció ajeno a los acontecimientos. Mostró su empatía con la causa juvenil al avalar y reproducir en uno de sus artículos los postulados del periódico juvenil *La Enseñanza Libre*,³¹ para cuyos redactores la conmoción provocada por la Escuela de Medicina arrojaba luz sobre graves cuestiones sociales y enfrentaba al poder público con las siguientes interrogantes:

- I. ¿Se excluyen de los derechos del hombre los del niño y del joven?
- II. ¿El derecho que la Constitución otorga al goce de la luz de la

²⁷ *Ibid.*, p. 234. Cursivas en el original.

²⁸ “La Universidad Libre”, en *Revista Universal*, México, 5 de junio de 1875, p. 30.

²⁹ “Libertad”, en *El Ahuizote*, México, 3 de mayo de 1875, p. 3.

³⁰ *Apud.* María del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p. 14.

³¹ Los responsables del periódico fueron Juan de Dios Peza y Gerardo M. Silva y en su número inicial (30 de abril) se leía el siguiente epígrafe: “El ánimo esforzado y generoso/Al hado adverso inclinará la frente/Antes que la rodilla al poderoso”.

inteligencia, que no es otra cosa que el derecho a la instrucción puede ser limitado por los directores de los colegios, como una simple cuestión administrativa de esos establecimientos?

III. ¿Los reglamentos que tienen actualmente los colegios, restos de la época colonial, son compatibles con lo prevenido en la Constitución de 57 en materia de enseñanza?

IV. ¿El internado abolido en varias naciones cultas, como la suplantación sacrílega del Estado a la familia, puede permanecer entre nosotros, una vez declarada la abstinencia del Estado en materia religiosa y la profunda y filosófica distinción entre *educación e instrucción*?

V. ¿Cuándo los males nacen de la ley o de la omisión de los legisladores para reformarla, se podrá ver sin escándalo que sobre las víctimas de esa aberración se quiere que recaiga todo el *po-der de la ley*?

VI. y último ¿se educa para ciudadanos o para esclavos?³²

Sierra compartía el interés por resolver estas importantes preguntas que, a su juicio, resumían "casi todo el problema social de la instrucción, el más vital para los países que se organizan"; es quizás debido a este convencimiento lo que se apresuró a expresar públicamente su posición frente a las mismas, llegando a las siguientes conclusiones: primero, los derechos humanos son para todos; segundo, el derecho a la instrucción, en cuanto derecho individual, no puede ser coartado por nadie, a su vez y respetando tal derecho, el gobierno tiene la obligación de mantener la disciplina en los establecimientos de instrucción pública; tercero si en efecto los reglamentos son incompatibles con la Constitución, bastaría enunciar la proposición para resolverla, y, por último, al igual que los huelguistas y algunos colegas del mundo de las letras, concluía que había que terminar definitivamente con el internado, "único desenlace posible de la colisión entre los derechos de los estudiantes y los deberes del gobierno en la presente cuestión".³³

³² Justo Sierra, "La enseñanza Libre. Órgano de la juventud progresista", en *El federalista*, México, 29 de abril, 1875, y Justo Sierra, *Obras completas, La educación nacional*, vol. VIII México, UNAM, 1977, pp.31-33.

³³ *Ibid.* La posición de Sierra respecto al internado variaría notablemente con posterioridad, enajenándole la voluntad de los positivistas más ortodoxos. Sobre el tema: Lourdes Alvarado, "Formación moral del estudiante y centralismo educativo. La polémica en torno al internado (1902-1903)", en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU, 1989, pp. 101-138.

Motivado por los últimos sucesos y seguramente no del todo conforme con sus anteriores declaraciones, el futuro secretario de Instrucción Pública retomaría la palabra para abundar sobre el problema de la educación nacional y abogar por la libertad de enseñanza, la de instrucción y la profesional,³⁴ asuntos todos de su particular interés y puestos en la mesa de debate por la huelga estudiantil. A su juicio, el edificio constitucional del sistema educativo debía tener como base la difusión obligatoria de la enseñanza primaria, y como coronamiento "la elevación constante de la enseñanza superior por la libertad". Sólo la instrucción libre, "fórmula suprema del espíritu analítico de nuestro siglo", podría conducir a "la independencia moral y absoluta del pasado". Confiaba en que, desembarazado el Estado de su papel de educador mediante la abolición del internado,³⁵ en poco tiempo éste podía crear "un sistema de enseñanza superior digno de nuestro porvenir" o, mejor aún, independizar la enseñanza superior, mediante la creación de *universidades libres* subvencionadas por el Estado. El intelectual hablaba con conocimiento de causa; un buen ejemplo de las virtudes de dicho sistema era la fuerza intelectual y los consiguientes triunfos materiales obtenidos en Alemania gracias a este tipo de instituciones.

Por lo que refleja este artículo, a diferencia de los estudiantes rebeldes y de sus maestros aliados, Sierra tenía un proyecto mucho más claro de la posible universidad. Como las alemanas, la de México contaría con catedráticos ordinarios, extraordinarios y, al lado de ellos, los *Privat-docenten*, posibilitados para abrir sus propios cursos y buscar el favor público. En cuanto a su ordenamiento interior, gozaría de absoluta independencia, de tal forma que, como acontecía con Bismarck, el poder del Estado jamás se atrevería "a tocar los sacrosantos fueros de la iglesia inmortal del pensamiento que se llama Universidad". Para finalizar, auguraba que, pese a los indudables obstáculos que saldrían al paso a dicho adelante, a la postre, como había acontecido con otros asuntos, acabaría por imponerse el derecho y el buen sentido.³⁶ En pocas palabras,

³⁴ "Libertad de instrucción", en *El Federalista*, México, 30 de abril de 1875.

³⁵ Como señalamos con anterioridad, Justo Sierra cambiaría de parecer con respecto al internado, convirtiéndose hacia principios de siglo en uno de sus más apasionados defensores.

³⁶ "Libertad de instrucción..."; si el movimiento estudiantil inspiró en Sierra este primer esbozo de universidad, su interés por el tema no declinaría al tiempo que aquél. A partir de la primavera de 1875, volvió periódicamente al asunto que, como sabemos,

además de desenterrar el concepto “universidad” y de presentarlo como una alternativa educativa viable, Sierra proponía la separación entre Estado y educación superior, aunque sin excluir a aquél de su responsabilidad económica. Todas estas ideas seguramente sorprendieron y disgustaron a no pocos incrédulos lectores.

Enrique Chávarri, *Juvenal*, fue tal vez uno de los periodistas más participativos y que mejor supo aprovechar la oportunidad para hacer algunas importantes precisiones respecto al carácter de la instrucción pública en México. Mientras que en el *Diario Oficial* consideraba que la instrucción impartida por el Estado era un beneficio otorgado a los jóvenes, *Juvenal*, en cambio, afirmaba que era un derecho: “el gobierno no es San Vicente de Paul; al dirigir las escuelas es el administrador del pueblo que procura por la primera de las necesidades del ciudadano: por la instrucción”.³⁷ Incluso, hasta donde se tiene noticia, el mismo Gabino Barreda, director de la Escuela Nacional Preparatoria e introductor del positivismo en México, vio con buenos ojos los ideales juveniles y las acciones realizadas en aras de los mismos.³⁸ De esta forma, la huelga estudiantil daba paso a cuestiones de mucho más fondo que las puramente escolares, despertando el interés y pre-

no abandonó hasta ver culminado su objetivo en 1910. Hacia octubre de 1875 retomaba el problema de la educación media superior y por consiguiente el de la universidad; ratificaba su idea de la incompetencia del Estado, tanto en materia de ciencia como en materia de religión, motivo por el cual su misión, en lo que a instrucción pública se refería, debía concretarse a subvencionarla, desde el nivel inferior hasta el grado más elevado. Una universidad libre debía gobernarse únicamente por hombres de ciencia y por pedagogos, “sujetos tan sólo a la ley y a dar rigurosas cuentas de los fondos ministrados por el erario”. “La instrucción secundaria en el proyecto del plan de estudios”, en *El Federalista*, México, 26 de octubre de 1875 y *Obras completas*, vol. VIII, pp. 44-47.

³⁷ “La huelga de los estudiantes...”, p. 1.

³⁸ Aunque la posición de Gabino Barreda en este punto no es del todo clara, si confiamos en Agustín Aragón, su eterno discípulo, el maestro siempre aspiró a establecer un sistema de enseñanza libre independiente del Estado, ideal presente en el proyecto estudiantil de 1875: “Pocos actos de los estudiantes despertaron en Barreda un entusiasmo tan sincero y tan completo como el paso que, consecuencia del movimiento estudiantil revolucionario efectuado en 1875, tendía a la creación de la enseñanza independiente del Estado. Esta aspiración fue la de toda la vida de nuestro maestro, y tal vez, sin su muerte prematura y bajo su acertada dirección la habríamos ya realizado [...] Si el ensueño estudiantil de 1875 fue una utopía, aunque sea con ese carácter fijemos nuestras miradas en él, si no logramos convertirlo en realidad, nos será siempre necesario, porque contribuirá a la idealización de nuestra vida social”. A. Aragón, “Un documento histórico”, en *Revista Positiva*, vol. V, México, 1905, p. 238. Sobre la posición de Barreda respecto a la relación entre Estado e instrucción véase Charles A. Hale, *op. cit.*, pp. 253 y 271.

ocupación de un buen número de intelectuales y periodistas de la época y seguramente de no pocos de sus lectores por esa serie de problemas en espera de solución.

LOS APOYOS

A pesar de lo sorprendente de la acción juvenil y lo atrevido de sus consignas, el movimiento gozó de considerable popularidad. En principio contó con el apoyo de algunos destacados maestros quienes, aparte de su asesoría, impartieron cursos libres y gratuitos hasta en su propio domicilio, como fue el caso del doctor Manuel Carmona y Valle, a cargo de la cátedra de patología.³⁹ Por lo que toca a los recursos económicos, admira que numerosas familias, algunas de lo más encumbrado de la sociedad, ayudaran a los huelguistas, especialmente a los becarios, que por estar lejos de sus familias, carecían de los recursos indispensables para subsistir fuera del aula; por supuesto, algunos de los maestros más involucrados con la causa pusieron el ejemplo, como Ignacio Manuel Altamirano que alojó en su domicilio a diez de ellos. Tampoco faltó la colaboración de uno que otro empresario como Porraz, dueño del Tívoli de San Cosme, que se comprometió a proporcionar alimento a cinco estudiantes, y otro tipo de auxilios como el préstamo temporal de la "Casa Tolsá", cedida a los huelguistas por la familia Argumosa y en cuyos salones, al decir de un reportero, "podían vivir con toda comodidad cien personas".⁴⁰

En cambio, para los dirigentes estudiantiles el apoyo recibido no era suficiente; Castellot desde la prensa conminaba a los ricos para que, siguiendo el ejemplo de los grandes filántropos norteamericanos, ayudaran a los huelguistas en la publicación

³⁹ Entre los maestros que se aprestaron a apoyar la huelga destacaban los doctores José María Reyes, Ricardo Vértiz, Manuel Gutiérrez, José María Bandera, Jesús Valenzuela, Luis Hidalgo Carpio y Maximiliano Galán; los abogados Ignacio Manuel Altamirano, Vicente Riva Palacio, Francisco Gómez del Palacio, Luis G. de la Sierra, José Ma. del Castillo Velasco, Joaquín Alcalde, Blas Gutiérrez, Antonio Ramírez y Prisciliano Díaz González; entre los ingenieros, José Rivero y Heras, Juan Cardona, Vicente Heredia y Francisco P. Vera. *Cfr.* María del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, pp. 15-16.

⁴⁰ Sobre los diversos tipos de ayuda ofrecidos a los estudiantes: "Ecos de todas partes. Universidad Libre", en *Revista Universal*, México, 31 de abril de 1875, p. 3.

de su periódico y demás necesidades. Reconocía que era muy probable que sus palabras no fueran escuchadas; pero insistía en dicha tarea pues, desde su punto de vista, tenía la obligación de recordar a los más acaudalados que la fortuna los había favorecido a condición "de hacer bien a sus semejantes y de ser útiles a la Patria".⁴¹

En cuanto a la prensa, aunque no faltaron críticas al movimiento y a la educación positivista por corromper a la juventud,⁴² en términos generales alentó la causa de los estudiantes, sobre todo la de tendencia liberal contraria al gobierno. Tal posición, además de influir favorablemente en el resto de la opinión pública, llegado el momento, presionó a las autoridades para dar una solución pacífica al conflicto. Vicente Riva Palacio y Juan Mirafuentes en *El Ahuizote*; José María Ramírez en *La Orquesta*; Enrique Chávarri en *El Monitor Republicano*, y Juan de Dios Peza, Gerardo M. Silva, Ramón Valle y los refugiados cubanos José Martí y Antenor Lescano en la *Revista Universal* no escatimaron su apoyo y simpatía a la huelga escolar. Incluso, algunas publicaciones de los estados, como *El Ferrocarril* y *El Faro* de Veracruz, se declararon partidarios del movimiento, hecho que por otra parte nos da idea de su creciente importancia y de sus peligrosas implicaciones políticas.

Destaca también el interés de algunos de sus cabecillas por conseguir el apoyo del sector obrero, idea que probablemente surgiera de Ignacio M. Altamirano, ferviente partidario de estrechar nexos entre ambos grupos.⁴³ Aunque desconocemos los pormenores del tema, sabemos que se lograron algunos avances en dicho sentido, pues el Gran Círculo de Obreros invitó al Comité Central de las Escuelas Nacionales a participar en un homenaje en memoria de Ignacio Zaragoza, ocasión para la cual los muchachos eligieron al tabasqueño Ramón Becerra Fabre como su representante y cuyo mensaje por la unidad, impresionó a los asistentes de ambos sectores: "Compatriotas: Si la Universidad

⁴¹ Salvador Castellot, "Indiferencia", en *La Universidad Libre*, México, 30 de junio, 1875. La idea de riqueza expresada por Castellot coincidía con la posición que sobre este punto asumiera Gabino Barrera.

⁴² Un buen ejemplo de esta críticas es la siguiente nota "La Voz que de todo se aprovecha, ve en la huelga de los estudiantes los amargos frutos que ha producido la mala semilla que han sembrado los liberales". "Gacetilla", en *El Monitor Republicano*, 29 de abril de 1875, p. 3.

⁴³ *Ambó, op. cit.*; Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p. 27.

Libre llega a ser un hecho, dentro de algunos años, los artesanos que componen el Gran Círculo de Obreros, vendrán junto a esta tumba con el polvo de sus talleres, teniendo en una mano el compás de la ciencia y el martillo del obrero en la otra".⁴⁴

Mas, al parecer, éstos optaron por mantener cierta distancia del conflicto, seguramente debido a que, por su condición socioeconómica, la problemática estudiantil les resultaba ajena, lo que no acontecía con las familias de más recursos. Además, dada la creciente fuerza del movimiento, es muy probable que el sector patronal ejerciera cierta presión contra los más interesados y participativos, de ahí el cambio de posición. La carta abierta de Juan Cano, miembro de una sociedad mutualista, nos orienta sobre el sentir de esta clase. En ella, Cano expresa francamente las razones por las que se había negado a acudir, junto con otros compañeros, a la reunión organizada por los colegiales en el teatro Nuevo México. A su juicio, las sociedades mutualistas no podían mezclarse en asuntos prohibidos por sus reglamentos, en especial —decía—, porque "la razón enseña que el respeto a la propiedad privada, la obediencia a los superiores da lugar para conseguir por medios pacíficos aún más de lo que se desea".⁴⁵

Sin duda esta forma de pensar, acorde con la época, unida a la importante corriente desplegada por la prensa hacia todo tipo de huelgas, debió alertar a los trabajadores en contra de la acción estudiantil.⁴⁶ No obstante, el deseo de los dirigentes juveniles y de algunos periodistas por unir a los "trabajadores de la industria y a los de la razón" persistió durante y aún después de fina-

⁴⁴ Orestes (José Martí), "Boletín", en *Revista Universal*, México, 7 de mayo de 1875, p.1, y María del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁵ Orestes, "Gacetilla Sigue la bola", *El Monitor Republicano*, México, de mayo de 1875, p. 3. Cabe destacar que Clementina Díaz y de Ovando, afirma que el movimiento contó con el apoyo del Gran Círculo de Obreros y de las sociedades mutualistas, *op. cit.*, p.50 Por su parte María del Carmen Ruiz Castañeda observa que hace falta un estudio más a fondo sobre este asunto.

⁴⁶ Un interesante ejemplo de esta posición es el artículo "Mesa Revuelta", en *El Monitor Republicano*, México, 3 de mayo de 1875. También "Editorial" en *ibid.*, 7 de mayo de 1875. El tema de las huelgas continuó vigente, ejemplo de ello es que, hacia agosto de ese mismo año, el Colegio de Abogados dedicó una de sus sesiones a la cuestión de las huelgas. *Cfr.* "Ecos. Huelgas", en *Revista Universal*, México, 7 de agosto de 1875, p. 3; "Ecos. El Colegio de Abogados", en *ibid.* 25 de agosto de 1875, p. 2, y Guillermo Prieto, "Disertación leída por ...", en el Colegio de Abogados, sobre la naturaleza, historia y condición jurídica de la huelga", en *ibid.*, 24 de septiembre de 1875, pp. 1-2, y 25 de septiembre de 1875, pp. 1-2.

lizado el movimiento. *Ambó* insistía que la universidad libre, inmensa conquista para los que se instruían, sólo podría hacerse realidad si las sociedades obreras contribuían con los estudiantes a su fortalecimiento e instaba: "Los obreros quieren a los estudiantes y ellos pueden ayudarles a ser grandes, a ser fuertes, a ser dignos de su patria y de su siglo".⁴⁷

EL DESENLACE

La causa alcanzó su punto culminante durante los últimos días de abril y los primeros de mayo; después, como era de esperarse, empezó a declinar. Los padres de familia daban muestras crecientes de inquietud, seguramente aumentada por el tono alarmista utilizado por el director de la Escuela de Medicina en su mensaje a los tutores de alumnos internos, en el que les advertía de los horrores que acechaban a sus pupilos fuera del claustro escolar.

Lo cierto es que el señor Juan J. Baz convocó a los padres de familia para reunirse y discutir la situación de sus hijos, al tiempo que algunos jóvenes, quizás de convicciones menos firmes o con una buena dosis de sentido práctico, optaron por desertar y presentarse ante las autoridades educativas.⁴⁸ El desánimo era por demás explicable; el juez de distrito desechó el amparo solicitado por los escolares; el congreso, por mayoría de votos (95 contra 44), se negó a atender las demandas de los estudiantes alegando que sólo se trataba de "chismes de colegio".⁴⁹ Por si fuera poco, tanto el presidente de la república como el ministro de Justicia e Instrucción Pública, consecutivamente, se negaron a oír personalmente las razones y peticiones de los muchachos. Llegaba a su fin la relativa calma gubernamental contra las acciones e inquietudes provocadas por la huelga; había que cortar por lo sano con la rebeldía escolar y su incómoda secuela de tipo político, de cuya crudeza da cuenta un fragmento de la siguiente nota periodística:

⁴⁷ "Boletín", en *Revista Universal*, México, 12 de mayo, 1875, p. 1.

⁴⁸ "Gacetilla Defección", en *El Monitor Republicano*, México, 9 de mayo de 1875, p. 3.

⁴⁹ "Gacetilla Congreso de la Unión", en *ibid.*, 28 de abril de 1875, p. 4.

Los estudiantes han proclamado la *Universidad libre*, es decir, han proclamado la libertad de enseñanza conforme al espíritu de la Constitución. De Facto [José Díaz Covarrubias], que marcha a la cabeza de la reforma en lo relativo a modas, se ha sentido indignado hasta lo más profundo de su magisterio. Un hombre que tiene una cátedra y es ministro de instrucción pública con el general de generales, debe tener como una especie de horror, como a presencia de un sacrílego, al oír que se proclama la *Universidad libre*, porque aunque aquí *inter nos*, ni el ministro ni los ministros, ni el Presidente ni la mayoría de la cámara entienden lo que quiere decir *Universidad libre*, ni los resultados que tenga para la democracia, ni el apoyo que sea esto para la reforma: lo de libre no le suena bien al gobierno en ningún caso, porque el general de generales [Lerdo], no sólo cree que todos los empleados públicos son su dependientes y que él es el general de generales[...] rector de rectores, profesor de profesores, etc. etc. Y con estos títulos de comprenderse es que al proclamar los estudiantes la *Universidad libre* haya exclamado: ¡aquí no hay más libre que yo!⁵⁰

Tras dos semanas de intensa actividad se anunciaba la retirada estudiantil; en un manifiesto firmado con fecha del 8 de mayo y publicado tres días después,⁵¹ el Comité Central justificaba su actuación y hacía el balance de sus logros. Al poner término a la huelga, una vez más los estudiantes mostraban ante el pueblo de México la cordura de sus actos y su decisión “para no darles nunca un carácter político que desnaturalizara su objeto”, como hemos visto, una de sus mayores y constantes preocupaciones. También expresaban su voluntad “para desistir de toda situación que pudiera juzgarse como una rebelión contra las legítimas autoridades del país”. Manifestaban tranquilidad, ya que sus peticiones se encontraban en vía de solución: los alumnos expulsados contaban ya con la “libertad” para asistir a clases y para ser examinados; el caso de los internos se encontraba en manos de las autoridades judiciales, las que con toda justicia

⁵⁰ “Claridades”, en *El Ahuizote*, México, 30 de abril de 1875, pp. 1-3. Cursivas en el original.

⁵¹ “Manifiesto”, en *El Monitor Republicano*, México, 11 de mayo de 1875, p. 4. Firman el documento Manuel Rocha, presidente; Ignacio Laporta, primer vicepresidente; Agustín Arroyo de Anda, segundo vicepresidente; Francisco Frías y Camacho, primer secretario y José de Jesús Núñez, segundo secretario.

deberían decidir su suerte futura. En cuanto al problema de los reglamentos, motivo original de la rebeldía juvenil, la Junta Directiva de Instrucción Pública se abocaba ya —según promesa del ministro de Justicia— a elaborar los que en el futuro regirían las escuelas.

Sin embargo, a juicio de los estudiantes, una de sus conquistas más apreciadas era “que la juventud afirmó en su cerebro la sublime idea de la ENSEÑANZA LIBRE; idea comprimida por los muros de la antigua inquisición [...] idea que para proclamarla, discutirla y sancionarla, era necesario alejarse de la influencia venenosa de las Escuelas y acudir a respirar el aire purísimo de la inteligencia”.⁵²

La prensa, aun la que les había otorgado su apoyo, celebraba el fin de la huelga; “los estudiantes vuelven a las cátedras desiertas, por el camino honroso y natural que el buen tacto del gobierno les abrió”, afirmaba *Orestes*;⁵³ “salvada ya en el punto en el que creían herida la dignidad de los estudiantes, de nuevo vuelven a las cátedras que un movimiento noble y unánime dejó desiertas”, aseguraba otro articulista,⁵⁴ mientras que uno más aplaudía la conducta digna y prudente del gobierno que, convencido de lo “generoso” de la causa estudiantil, no quiso efectuar “un alarde de autoridad que con justicia hubiera sido llamado ridículo y condenable”.⁵⁵ Mas, pese a su inminente derrota, los jóvenes no estaban dispuestos a aceptar algún tipo de amenaza, viniera de donde viniera. Su respuesta a las declaraciones “pacifistas” del *Diario Oficial* son más que significativas: “Sepa el *Diario* que el día que la policía, por medio de un atentado, inaugure el martirologio de los estudiantes, caerá sobre el gobierno un anatema justo. Los hombres del vestido gris, deben guardar la seguridad pública, pero no pueden profanar ningún sitio en donde alzan la voz los obreros de la Inteligencia”.⁵⁶

⁵² *Idem*.

⁵³ “Boletín” en *Revista Universal*, México, 11 de mayo de 1875, p. 1.

⁵⁴ “Ecos de todas partes. Justa decisión”, en *Revista Universal*, México, 9 de mayo de 1875, p. 3.

⁵⁵ “Ecos de todas partes, *El Constitucional*”, en *ibid.*, 11 de mayo, 1875, p. 2. La alusión al alarde de autoridad se debe a que a través del *Diario*, el gobierno informó que había dado órdenes a la policía para que vigilara escrupulosamente la seguridad de los estudiantes que deseaban asistir a clases, y procediera enérgicamente contra todo aquel que de alguna manera pretendiera “violiar el derecho que tienen los alumnos para concurrir a continuar sus cursos respectivos”, “Gacetilla Los estudiantes”, en *El Monitor Republicano*, México, 1 de mayo, 1875, p. 3.

⁵⁶ “Al *Diario Oficial*”, en *ibid.*, 2 de mayo de 1875, p. 4.

Empero, pese a las declaraciones casi idílicas de la prensa contemporánea, Miguel Macedo, representante de la Escuela de Derecho en el Comité Central de Estudiantes, meses después se referiría al desenlace de los acontecimientos de manera muy diferente. Para él los motivos por los que se había levantado la huelga eran de otro cariz:

el desaliento producido por la íntima convicción de que los hombres que en aquel entonces regían los destinos de la nación, no accederían nunca por su espantoso atraso científico a admitir las condiciones que la juventud imponía, la falta tal vez de unidad en creencias, y de una manera cierta, el deseo de no imprimir a ese movimiento el carácter anárquico que habría sido indispensable para conservarlo, hizo volver a los alumnos a sus respectivas Escuelas antes de haber obtenido una sola concesión.⁵⁷

Desde nuestra perspectiva, ni los primeros, por su exagerado optimismo, ni este último, por su marcado desencanto, juzgan con equidad los alcances del movimiento. Si bien es un hecho que de manera inmediata no logró los objetivos que se propuso, y que los estudiantes tuvieron que levantar la huelga con la sola promesa por parte de las autoridades de reincorporar a sus clases a los alumnos expulsados y de discutir el asunto de la abolición de internado y de los reglamentos, de momento propició, en cambio, la ejecución de otras acciones de no menor importancia y, a mediano plazo, la realización de algunas de sus propuestas originales.

El mismo Macedo reconoció que, dos años después (1877), al hacerse cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Ignacio Ramírez sancionó “una a una, la mayor parte de las reformas iniciadas en 1875”.⁵⁸ El movimiento de la “Universidad Libre” cuestionó a fondo la estructura educativa emanada del gobierno liberal y en la que, pese a todo, subsistían prácticas de origen colonial (el internado, régimen disciplinario, etcétera) contrarias al espíritu liberal-positivista que animaba a las nuevas generaciones. Por su parte, en una mirada retrospectiva *Ambó* se deshacía en elogios hacia la movilización estudiantil: había

⁵⁷ Miguel S. Macedo, *op. cit.*, p. 237.

⁵⁸ *Ibid.*

estado perfectamente bien ordenada, gozó de la simpatía de la ciudadanía, permitió que se conocieran los valores e ideas de las nuevas generaciones. En fin, si había sido grato asistir a sus reuniones fue "muy más grato, leer sus disposiciones y seguir paso a paso su conducta". Difícil sería, afirmaba, poder borrarla de la memoria.⁵⁹ Pero quizás es el siguiente juicio de José Martí el que define con mayor acierto el mérito formativo de la rebelión estudiantil al afirmar que bastó con que hubiera enseñado a la juventud "a ejercitar los derechos que ha de realizar y enseñar después"⁶⁰ para que pudiera calificársele como exitosa.

En efecto, independientemente de sus conquistas inmediatas, de su mayor o menor autenticidad académica o de su innegable dosis política, la acción escolar propició el análisis del sistema educativo vigente, señalando algunos de los problemas más significativos, como el régimen de internado y el financiamiento de la educación, particularmente la de nivel superior; conjugó intereses aparentemente desvinculados, favoreció la creación de una primera organización estudiantil propiamente dicha,⁶¹ la participación de grupos tradicionalmente excluidos de los asuntos públicos (mujeres y obreros), así como rescató el concepto 'universidad' en cuanto alternativa educativa viable. Por último, y es tal vez su aportación de mayor trascendencia, sirvió de cauce a una de las protestas iniciales del México moderno contra el creciente poder del Estado en materia educativa, idea que sorprendentemente —dado el rechazo de liberales y positivistas mexicanos por el concepto 'universidad'— se expresó en el lema "Universidad

⁵⁹ Ambó, "Boletín", en *Revista Universal*, México de 12 de mayo de 1875, y María del Carmen Ruiz Castañeda, *op. cit.*, p. 27.

⁶⁰ Orestes, "Boletín", *Revista Universal*, México, 11 de mayo de 1875, p. 1. Sus palabras no cayeron en saco roto; años después (1905) Agustín Aragón expresaba añoranza por aquellos tiempos en que los escolares se movían por ideales "hoy punto que muertos", y con cuyo ejemplo, "trazaron con mano firme, y cual si hubiera emanado de hombres modernos, la senda del porvenir". Véase "Un documento histórico", en *Revista Positiva*, vol. v, México, 1905, p. 235.

⁶¹ *La Universidad Libre* del 2 de junio avisaba que el Comité Central de Estudiantes había discutido la propuesta de Arroyo Anda para la organización de asociaciones de estudiantes en los estados, "pues era de trascendental importancia el que los estudiantes de la República formaran un sólo cuerpo". Véase *La Universidad Libre*, México, 16 de junio 1875, en Clementina Díaz y de Ovando, *op. cit.*, p. 68.

Libre". Lo cierto es que, a partir de entonces, el término se popularizó y sirvió no sólo para aludir a la huelga estudiantil, sino, sobre todo, para expresar el deseo de esa generación por emancipar la ciencia "de las garras del Estado"; o dicho de otro modo, por redefinir la relación entre la educación superior y el Estado, sin duda, una de las aportaciones cardinales de la rebelión escolar de 1875.

ANTECEDENTES DEL MOVIMIENTO
UNIVERSITARIO DE 1918 EN CÓRDOBA:
LOS PRIMEROS PROFESORES
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
FÍSICO-MATEMÁTICAS

María Cristina Vera de Flachs

Si quieres alcanzar un conocimiento científico de un país extraño, sólo rara vez es necesario visitarlo [...] los libros, la correspondencia científica, son medios más seguros para la búsqueda de la información. Mas para comprender en esencia una nación extranjera, para tener la clave que explique sus particularidades de todo género e incluso para comprender perfectamente a muchos de sus escritores, es absolutamente necesario haberlo visto con los propios ojos.¹

Wilhelm von Humboldt

¹ En este fragmento de la carta que Von Humboldt escribió a su amigo Goethe, en 1799, antes de partir de España rumbo a América se justifica la visita del científico alemán al lejano mundo indiano, pero nos sirve también para explicitar las motivaciones que debieron sentir los docentes e investigadores extranjeros que arribaron a Córdoba, a partir de la década de 1870, con el objeto de producir una verdadera revolución en los claustros universitarios.

INTRODUCCIÓN

El origen de las ciencias está dado desde el mismo momento en que el hombre comenzó a sentar una base sólida de conocimientos, lo que fue fruto de un largo periodo, no exento de lapsos inciertos y oscuros, que vino de muy lejos. Sin embargo, el nacimiento de la ciencia moderna se ubicó en la revolución científica en torno a la astronomía y la mecánica que llevaron a cabo hombres como Bacon, Copérnico, Galileo, Leibniz, Descartes y Newton.

En el siglo XVIII, otros continuarían la tarea y profundizarían en diferentes campos del saber hasta límites insospechados. Simultáneamente, los largos viajes de exploración, realizados por todo el globo, modificaron algunos viejos conceptos, pues permitieron efectuar observaciones de toda índole. También la aplicación de estudios científicos a la industria, como el uso de la máquina de vapor, posibilitó al mundo experimentar las primeras consecuencias prácticas del desarrollo científico.

Muchos filósofos del Siglo de las Luces creyeron que la física y la astronomía habían alcanzado un estado de perfección y que sólo faltaba redondear detalles; otros, en cambio, pensaban que debían continuar la tarea, avanzando en los diferentes campos del saber; los menos eran conscientes de su misión revolucionaria y deseaban presentar su obra como algo nuevo, tal como, por ejemplo, lo hizo Lavoisier en su *Traité Elementaire de Chimie*, publicado en 1789, cuando dejó de mencionar lo realizado por los químicos que lo habían precedido pues creía que si lo hacía perdería su absoluta originalidad. A pesar de que no mencionó los antecedentes en la materia, el texto mencionado supuso una revisión radical de la historiografía de la química.²

Sin embargo fue en la segunda mitad del XIX cuando el avance de las ciencias permitió el descubrimiento de fenómenos físicos y químicos fundamentales, los cuales anunciaron el advenimiento de los que, en el siglo XX —junto con la tecnología—, irrumpieron con fuerza para iluminar las concepciones del universo y modificar las formas de vida del hombre. Otras ramas del saber

² Vincent Bensaudé, *A Founder Myth in the History of Sciences. The Lavoisier Case*, n. d., 1983, pp. 53-78.

—entre las que se cuentan la medicina, la matemática, la paleontología o la geología— se perfeccionaron y se pusieron de moda en las grandes capitales europeas.³

Es materialmente imposible reseñar la cantidad de inventos y progresos que se experimentaron en la centuria pasada; sólo digamos que todos ellos abrieron nuevas posibilidades creadoras y dieron nacimiento a audaces teorías, produciendo cambios sustanciales no únicamente en el nivel científico y tecnológico, sino también en el mundo de las ideas, que se presentaba desteologizado, evolutivo, positivista, liberal en lo político y con una confianza ilimitada en el progreso.

Todo eso que se sintió primeramente en Europa tendría, lógicamente, repercusión en América y, particularmente, en la Argentina, en las últimas dos décadas del siglo pasado.

Ciencia e investigación: premisas de las universidades alemanas

Durante la etapa de la Ilustración las universidades europeas, y, en especial las de Alemania, acogieron las novedades científicas y ello sirvió para que se produjera un cambio de mentalidad entre los miembros de sus claustros. Por entonces, había en Alemania 42 universidades que, en 1818, quedaron reducidas a la mitad, siendo éstas de muy diverso nivel. En la mayoría, la provisión de cátedras obedecía a la imposición de las autoridades e importaba más el parentesco y la amistad que el conocimiento lo que, muchas veces, provocaba descontento y efervescencia.

Poco a poco, esa actitud se fue modificando y muchas veces se alzaron argumentando la necesidad de efectuar cambios en la provisión de las cátedras y en los planes de estudio superiores, con el fin de formar jóvenes con conocimientos útiles.

³ Entre tantos que se han ocupado de esta temática véase Helge Kragh, *Introducción a la historia de la ciencia*, Barcelona, Crítica, 1989; F. Sherwood Taylor, *Pasado y presente de la ciencia*, Buenos Aires, Salvat, 1948; del mismo autor *Breve historia de la ciencia*, Buenos Aires, Losada, 1950; Herbert Butterfield, *Los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, Taurus, 1982; Jose Babini, *El siglo de las luces: ciencia y técnica*, Buenos Aires, Biblioteca Fundamental del Hombre Moderno, 1971 e *Historia sucinta de la ciencia*, Buenos Aires, Austral, 1951.

En 1779, Friedrich Schiller, profesor de la Universidad de Jena, leyó a sus estudiantes una lección de bienvenida, que bien podemos considerar como el primer documento universitario alemán. En esa oportunidad, él distinguió entre “un científico de pan y una cabeza filosófica”, por lo que pronto se habló de estudios de pan cuando se hacía referencia a estudios profesionales.⁴

A partir de entonces, los profesores comenzaron a discutir acerca del nuevo ideal universitario. Aquellos debates, lamentablemente, se vieron interrumpidos por las guerras napoleónicas. Sin embargo, algunos proyectos elaborados en esos años (entre los que se cuentan *Las lecciones sobre el método de estudio* de Friedrich Schelling, leídas en la Universidad de Jena en 1801 y publicadas en 1803;⁵ el *Plan* de Johann Gottlieb Fichte,⁶ y *Los pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*⁷ del filósofo Friedrich Schleiermacher de 1808) sirvieron de fundamentos teóricos a Wilhelm von Humboldt para diseñar la creación de la Universidad de Berlín. En marzo de 1809, éste fue nombrado jefe de la Sección de Cultura y Enseñanza Pública; llegaba a ese cargo convencido de que la universidad debía estar estrechamente ligada a la vida práctica y a las necesidades del Estado. En consecuencia, basándose en sus propias ideas y en las de sus colegas, plasmó su proyecto educativo: la docencia era para él la convivencia entre profesores y estudiantes; era imprescindible la exigencia de unidad entre investigación y docencia, basada en la libertad de organizar los estudios. En resumen, todos los autores nombrados anteriormente estaban convencidos de que en las altas casas de estudios la investigación debía

⁴ Friedrich Schiller, “Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?”, en *Werke*, O.G. y G. Witkowski (eds.) t. xvi, (Deutsche Klassiker Bibliothek), Leipzig, s.f., pp.47-70, *apud.* Renate Marsiske, “La universidad alemana de 1810. ¿Reforma o fundación?”, en Enrique González González (coord.), *Historia y Universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, CESU-FFYL/Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, México 1996, p. 629.

⁵ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling fue profesor en Jena, luego en Wurzburg (1803) y en Munich (1808). Finalmente, trabajó en Berlín donde fue llamado por Federico Guillermo IV para contrarrestar la influencia de Hegel.

⁶ Siendo profesor en Jena redactó su plan titulado *Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*, que fue publicado años más tarde. Luego pasó a trabajar en la Universidad de Erlangen y, finalmente, fue rector de la Universidad de Berlín.

⁷ *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*, memorandum escrito en 1808 y publicado en 1809.

primar sobre la docencia que sólo formaba profesionales que acumulaban conocimientos. Schelling, por ejemplo, estaba persuadido de que el aprendizaje de una profesión debía estar precedido del conocimiento total de las ciencias. Había que pensar científicamente, proceso que se llevaría a cabo en libertad, "libertad en los estudios y libertad en la convivencia académica".⁸ Mientras, Humboldt insistiría en que las ciencias no debían considerarse como un problema resuelto sino más bien como un proceso dentro del cual la investigación era fundamental. En esa búsqueda de la verdad, profesores y estudiantes debían convivir. De allí que la docencia en esos establecimientos no se basaba en la transmisión de conocimientos sino en la convivencia entre los mayores y los jóvenes a través de la libertad y la ciencia.

Aunque la Universidad de Berlín nació en un momento de crisis del Estado prusiano, fue el lugar donde Humboldt puso en práctica parte de esas ideas. Como consecuencia de las guerras napoleónicas este Estado sufrió, entre otras cosas, la pérdida de siete de sus nueve centros universitarios. Acorde con el momento político que se vivía, era coherente que el científico hablase de la necesidad de crear una universidad nacional, dejando con ello atrás la idea de las universidades provinciales, que no eran más que lugares donde se conseguía una "formación seudoculta", alejada de la realidad.⁹ El nuevo modelo de universidad "en el sentido alemán" respondía a la necesidad de distanciarse del modelo francés, por oposición a Francia, en cuanto ésta era la enemiga que había ocupado el territorio germánico.

En este concepto de universidad también se tuvo en cuenta la relación de la institución con el Estado: aunque la mayoría terminó reconociéndolo como la máxima autoridad, dejó sentado que éste, por ningún motivo, podía llegar a inmiscuirse en la discusión académica de sus miembros. El Estado sólo estaba para administrarla y ordenarla jurídicamente. Con estos principios se fundó la Universidad de Berlín, que se inauguró, sin mayores ceremonias, en octubre de 1810. A partir de ese modelo se organizarían las de Breslau, Königsberg, Halle y Bonn en

⁸ Renate Marsiske, *op. cit.*, p. 636.

⁹ "Humboldt-Universität zu Berlin" en Laetitia Böhm y Rainre A. Müller (eds.), *Hermes Handlexikon, Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Düsseldorf, 1983; Renate Marsiske, *op. cit.*

Prusia y Jena, Erlangen, Munich, Wurzburg, Heidelberg y Tubinga en los demás estados alemanes y en los países limítrofes de lengua alemana.

El nacimiento de la burguesía alemana como clase dotada de conciencia de sí misma data de 1848, época en que entró a escena como partido político independiente, representado por el liberalismo. Pero, contrariamente a lo que sucedió en otros estados europeos, quienes concentraron el poder no fueron fabricantes, comerciantes, hombres de negocios y hacendistas sino profesores, hombres de carreras liberales, escritores, juristas y doctores.

Por esa razón, ante el fracaso de la revolución de 1848, la burguesía alemana fue condenada de un golpe al reposo en materia política; entonces, el grupo utilizó su tiempo para activar sus negocios. El hecho de contar con un estándar de vida más aceptable permitió, a ese sector social, enviar a sus hijos a las universidades. En consecuencia, hubo un crecimiento notable de la matrícula, la que para el momento de la unificación registraba la existencia de 14 676 estudiantes, los que se incrementaron a 16 191 en 1876 y a 22 038 en 1881. Es decir, en solamente una década, los estudiantes crecieron 50%, mientras la población lo hizo 10%.

Otro dato que afirma nuestro aserto es que, para 1859, Prusia tenía 20 alumnos por colegio o escuela y por cada 10 000 habitantes; en tanto que, en 1876, había 31. Esta situación se repitió en varios reinos, los cuales recibieron pedidos de apertura de colegios y establecimientos de enseñanza superior para recibir la masa de candidatos, lo que no siempre fue autorizado.¹⁰ Es decir, el número de alumnos creció en las universidades de la misma manera que en los laboratorios de física y química, las escuelas de bellas artes, profesionales y comerciales y en los politécnicos.¹¹

Como consecuencia de esta política, Alemania, más que cualquier otro lugar del mundo, poseía un proletariado extraordinariamente numeroso de sabios, artistas e individuos pertenecientes a carreras seudoliberales las cuales se multiplicaban de manera constante.

¹⁰ August Bebel, *La mujer, en el pasado, en el presente y en el porvenir*, s. d.

¹¹ Francisco J. Oliver, *La enseñanza superior en Alemania*, Buenos Aires, J. Rosso y Cía., 1918. El autor viajó a ese país y estudió sus universidades.

Tiempo más tarde, varios intelectuales intentaron definir las universidades germanas. Döhlhinger, por ejemplo, sentenció que eran "como una sociedad de sabios que enseña" y, posteriormente, Arnold dijo: "Las universidades alemanas tienen libertad y ciencia, cosas que no se encuentran reunidas en otros países".¹²

El hecho de que en ella encontrasen ubicación profesores de real valía, incidió para que la escuela científica alemana del siglo XIX contribuyese de manera especial al florecimiento de las ciencias, a la vez que posibilitó la formación de una generación de jóvenes estudiosos apasionados por el desarrollo científico.¹³ Con el tiempo, muchos egresados pasaron a trabajar en las universidades o laboratorios de Alemania, donde realizaron sus propios trabajos experimentales y desde allí, más tarde, salieron los que se instalaron en los distintos centros de estudio europeos y americanos.

Leibniz decía que con educación se puede transformar un pueblo en cien años. Los éxitos científicos, industriales y económicos de los alemanes, obra de su enseñanza universitaria, justifican ese aserto.¹⁴ En efecto, las universidades alemanas eran centros de producción científica más que escuelas profesionales, lo cual permitió afirmar al rector de la de Berlín, al inaugurar los cursos de verano de 1909 donde asistían dos profesores norteamericanos, que "aunque somos una monarquía, tenemos universidades republicanas, es decir que se administran a sí mismas, mientras que nuestros colegas de América poseen universidades administradas monárquicamente, el poder de los directores es tan grande y personal, que más de un soberano podría envidiarlo".

¹² M. Arnold, *Higher Schools and Universities in Germany*, Londres, s. e. 1874.

¹³ Adolf Bayer, uno de los grandes químicos alemanes, discípulo de Kekulé y luego sucesor de Liebig en Munich solía decir a sus alumnos "So viele Chemiker haben nicht genügend Phantasie!" (son tantos los químicos que carecen de imaginación!). Sin embargo ellos lograrían producir un avance incuestionable en la industria química germana.

¹⁴ Gustave Le Bon, *La psychologie politique*, s. d., 1910.

DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
Y SU ADMIRACIÓN POR LOS "PUEBLOS NUEVOS"

Con esta rápida enunciación del estado de la ciencia en el mundo y en las universidades alemanas hemos querido demostrar que esta palabra, tal como la concebimos hoy, era un hecho nuevo en la humanidad al promediar el siglo pasado y que la ciencia en Sudamérica, particularmente en Argentina, era casi inexistente.

En efecto, hasta el viaje de Alexander von Humboldt la naturaleza americana era ignorada no sólo por sus hombres sino por los europeos, que sentían por ella un desprecio infundado. El científico germano intentó modificar esa actitud con las colecciones por él recogidas. Por su parte, en 1816, el eximio botánico y zoólogo Amado Bonpland se embarcó en El Havre rumbo a Argentina, a la que llegó en febrero de 1817. Al respecto de su viaje, el 5 de ese mes, decía *La Gaceta*:

La venida de este profesor a un país hasta aquí no explorado, valdrá mucho a los conocimientos de que el mundo carece sobre una parte tan interesante y extensa del continente americano y la tierra habrá hecho una adquisición singular, cuando se comuniquen sus investigaciones a las demás ciencias, principalmente a la medicina, con quien la botánica tiene una conexión inmediata [...] Él es sin duda el primer botánico y zoologista que nos ha visitado y siendo de tanta eminencia su mérito, creemos que se pondrá en contribución esta buena fortuna.¹⁵

Fracasado su intento de desempeñar una cátedra en la Escuela de Medicina en Buenos Aires, Bonpland se asentó en un lugar de las misiones jesuíticas del Alto Uruguay donde se dedicó a estudiar, a preparar sus herbarios y a escribir. Más tarde, obtuvo la dirección del Museo de la ciudad de Corrientes, donde lo sorprendió la muerte, en 1858, a los ochenta y cinco años de edad.

Entre tanto, Félix de Azara, Alcide d'Orbigny, Charles Darwin y otros naturalistas europeos siguieron sus pasos; sus colecciones engrosaron las del Museo Británico o la Ecole des Mines de París. No obstante, todavía era preciso cambiar algunos conceptos respecto de lo que podía ofrecer la Argentina, pues se pensaba, entre

¹⁵ También en *Atlántida*, s. d., 1911.

otras cosas, que su vegetación era pobrísima comparada con la de los países limítrofes, lo que explica que muchas expediciones botánicas que partieron desde Europa se abocaron a estudiar, preferentemente, Chile o Brasil.¹⁶ Además, eran años difíciles para el país ya que soplaba la guerra civil y una epidemia de fiebre amarilla.

Durante la presidencia de Bartolomé Mitre, Domingo Faustino Sarmiento, que conocía las carencias de la Argentina, decidió que había llegado el momento de que el país hiciera suyos los progresos científicos de los pueblos adelantados del orbe,¹⁷ pues era un profundo admirador de lo que denominaba “pueblos nuevos”, aquellos capaces de llevar adelante todos los progresos de la ciencia, mientras a los otros, entre los que incluía a la Argentina, los llamaba “pueblos viejos”.¹⁸

Sarmiento era permeable a los cambios de la época; eso explica que durante su viaje a Alemania tratara de contactarse con hombres de ciencia. En Gotinga tuvo una cálida acogida por parte del geógrafo y renombrado estadista Johan Eduard Wappaus, lo que dejó sentado en uno de sus escritos: “cuán tranquilos se han deslizado esos quietos días que he pasado en Gotinga”. En Francia conoció a Adolphe Thiers, a François Guizot y, fundamentalmente, tomó contacto con la obra del sabio alemán Alexander von Humboldt, cuyos trabajos estaban editados, en su mayor parte, en París.

Cuando publicó el *Facundo*, en 1845, ponderó la capacidad de los germanos al punto que se entusiasmó con la idea de derivar hacia Sudamérica la corriente migratoria alemana que iba a Estados Unidos, teoría avalada por Wappaus.¹⁹ El sanjuanino estaba convencido de que en caso de lograr tal propósito, Argentina tendría posibilidades de llegar a contar con elementos que le permitirían acceder al soñado progreso.

¹⁶ Por entonces Claudio Gay publicó una *Historia de Chile* y Martius y Eicher, *La Flora Brasiliensis*. María Cristina Vera de Flachs, *La ciencia joven: el nacimiento de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas*, Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Córdoba, 1995.

¹⁷ María Cristina Vera de Flachs y Norma Dolores Riquelme de Lobos, “Sarmiento y el pensamiento científico”, en *Actas de las Cuartas Jornadas de Historia del Pensamiento Científico Argentino*, Buenos Aires, Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano, 1989.

¹⁸ Domingo Faustino Sarmiento, *Obras completas*, Buenos Aires, La Facultad, 1914.

¹⁹ Para la biografía de Wappaus (1812-1879) *cfr.* *Allgemeine Deutsche Biographie*, Berlín, Dunckler y Humboldt, 1971, vol. 41, p. 162-164. Wappaus, profesor de la Universidad de Gotinga, fue designado miembro honorario de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba.

Todo ello posibilitó a Sarmiento ser el primero en hablar de la libre navegación de los ríos, de la abolición del sistema enfiteútico, de la supresión del pasaporte y de las trabas fiscales para que los hombres y mercaderías se movieran al igual que las ideas, de la aplicación de las ciencias a la industria o a las necesidades públicas, y de incentivar la colonización.²⁰ Todo lo anterior es bastante significativo por sí mismo y, a la vez, es muestra clara de los deseos del sanjuanino de que Argentina entrara de lleno al progreso.

Un científico vanguardista: Hermann Burmeister

Hermann Burmeister nació en Alemania en 1807 e ingresó a la Universidad de Greifswald hacia 1825. Uno de sus profesores lo indujo a que se cambiase a la de Halle, donde se graduó primero en medicina y, luego, en filosofía. Sin embargo, fueron las ciencias naturales las que atrajeron su atención, dedicándose de lleno a ellas a partir de 1837. Con los nuevos conocimientos adquiridos ocupó la cátedra de zoología en esa alta casa de estudios.²¹ Posteriormente, se trasladó a Berlín donde publicó, en 1843, su *Historia de la creación*, obra que lo situó entre los hombres de ciencia más prominentes de entonces.

En 1848 participó activamente en política y fue elegido representante de la izquierda democrática en la Dieta Prusiana; pero, al disolverse el Parlamento de Frankfurt, en 1850, renunció a su mandato y descontento con la situación social imperante en la Europa revolucionaria decidió que lo mejor que podía hacer para sustraerse a ese enrarecido clima político era viajar a América.

A su regreso, se dio cuenta de que la tarea docente había dejado de motivarlo por lo que solicitó ayuda a su amigo, Alexander von Humboldt, para realizar otro viaje, esta vez por cuatro años, a la Argentina. En París conoció a un argentino ilustre, Juan Bautista Alberdi, quien le dio una carta de presentación para el presidente de la Confederación, Justo José de Urquiza, donde, entre otros conceptos, le solicitaba reparar errores cometidos en otra oportunidad prodigando apoyo a los "sabios de

²⁰ Domingo Faustino Sarmiento, en *Progresos generales*, t. XLI, en *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1954, pp. 200-202.

²¹ Detalles de su vida en *Allgemeine Deutsche ...*

Europa que van para darnos a conocer, a nosotros mismos, las riquezas de que somos por ahora poseedores inconscientes".²²

Burmeister llegó a los Estados del Plata en 1857 y, casi inmediatamente, organizó un viaje hacia el interior argentino, que llegó hasta Córdoba. A su regreso a Alemania, en 1861, publicó *Viaje por los Estados del Plata*, libro en el que plasmó acertadas reflexiones sobre el estado de la ciudad de Córdoba y su campaña. La obra, además de cautivante, emociona al lector y permite un conocimiento acabado de la sociedad de la época; en ella, como hombre de ciencia, Burmeister no obvió referirse al estado en que se encontraba su universidad.

cuenta [ésta] con un rector y seis profesores ordinarios, para jurisprudencia, teología, matemáticas, derecho canónico, filosofía y gramática, además [...] algunos docentes extraordinarios imparten enseñanza en los idiomas modernos, en pintura y en geografía. El personal de empleados se compone, además del secretario, de un bibliotecario, dos bedeles, un cajero o contador y el portero que debe vigilar el mantenimiento y la limpieza del edificio. La Universidad forma doctores en jurisprudencia y teología [...] Actualmente no hay en Córdoba cátedras de historia y de física, la Universidad sólo enseña estudios lucrativos, toda ocupación teórica, puramente científica ha sido eliminada. Así se comprende que seis profesores le basten. Fuera de su dependencia del clero, es un obstáculo el mísero estado financiero en que se encuentra; los subsidios sufragados por el gobierno nacional, son muy escasos y no puede pensarse en mejorar o aumentar docentes porque los medios disponibles apenas alcanzan para mantener lo existente, como lo prueba a la evidencia el estado realmente ruinoso de todo el establecimiento.²³

Con la mencionada obra el sabio obtuvo un éxito inmediato en su tierra; no obstante, esto tampoco sirvió para arraigarlo; decepcionado por la política y con algunos problemas de salud debido al clima de Alemania, renunció a su cargo para embarcarse en una nueva experiencia americana.

El 1º de septiembre de 1861, desembarcaba en Buenos Aires, ésta vez para quedarse a vivir definitivamente en el país. A par-

²² Fechada en París el 22 de septiembre de 1856.

²³ Hermann Burmeister, *Viaje por los Estados del Plata, Buenos Aires, con referencia especial a la constitución física y al estado de la cultura Argentina, realizado en los años 1857, 1858, 1859 y 1860*, t. II, Buenos Aires, s.e., 1944, p. 108. También en *Junta Provincial de Historia de Córdoba, Córdoba, ciudad y provincia (siglos XVI-XX)*, Córdoba, 1973.

tir de entonces, su nombre llenaría las páginas de nuestros anales científicos junto a otros connacionales de real valía. Durante un tiempo estuvo inactivo hasta que Sarmiento, preocupado por su situación personal, intercedió ante el presidente de la nación, Bartolomé Mitre, para que lo nombrase director del Museo Nacional.²⁴ Después, Sarmiento fue elegido presidente del país y, como ambos coincidían en la necesidad de reformar la educación nacional, no tardaron en planificar algunos proyectos. A su pedido, en octubre de 1868, Burmeister elaboró un *Informe* donde le sugería la organización del estudio avanzado de las ciencias naturales y la creación de un centro educacional en la Universidad de Córdoba, que carecía de ese tipo de enseñanza. Al respecto diría: "Ni las matemáticas, ni la química, ni las otras ramas de las ciencias físicas pueden estudiarse allí; como tampoco es posible en ella el estudio de la historia y de las lenguas antiguas, como el latín y el griego [...]"²⁵

En 1870, Sarmiento lo designó comisario extraordinario para dirigir e inspeccionar la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas de la Universidad de Córdoba, autorizándolo a contratar siete profesores alemanes para que se encargaran de la investigación y las tareas docentes en las siguientes especialidades: dos en matemáticas, y uno en física, química, mineralogía y geodesia, botánica, zoología y astronomía, respectivamente. Esta última cátedra estaría a cargo de quien dirigiera el Observatorio Astronómico que estaba por erigirse en la ciudad.

A pesar de que la nación afrontaba serios problemas políticos y sociales, Sarmiento prestó su apoyo al proyecto, pues estaba convencido de que con él no sólo se daba un paso adelante para el inicio de la ciencia argentina sino que, a su criterio, serviría para romper con la tradición clerical de la ciudad cordobesa y de su Universidad "resultado de tres siglos de educación jesuítica, franciscana y conventual".

La definición de su política científica quedó plasmada en muchos de sus escritos los cuales, obviamente por razones de espa-

²⁴ Su antiguo director, el francés August Bravard había fallecido en un terremoto producido en la ciudad de Mendoza, que él había pronosticado. Cfr. Carlos Segreti (comp.), *La correspondencia de Sarmiento*, primera serie, t.II, Córdoba, Boletín Oficial, 1991, pp. 247, 273-274.

²⁵ Hermann Burmeister, "Memorandum al señor Presidente de la República antes de tomar posesión de su puesto", en *Boletín de la Academia de Ciencias de Córdoba*, t. 1, Córdoba, Academia de Ciencias de Córdoba, 1874.

cio, no podemos citar; pero incluimos, a modo de ejemplo, uno de los párrafos por él vertidos en ocasión de inaugurarse el Observatorio Astronómico de Córdoba, el 24 de octubre de 1871:

Hay sin embargo un cargo al que debo responder y que apenas satisfecho por una parte reaparece por otra, bajo nueva forma [...] Es anticipado y superfluo, se dice, un Observatorio en pueblos nacientes y con un erario exhausto o recargado. Y bien: yo digo que debemos renunciar al rango de Nación o al título de pueblo civilizado, sino tomamos parte en el progreso y en el movimiento de las Ciencias Naturales.²⁶

La necesidad de seguir apoyando el desarrollo sistemático de las ciencias le haría decir, una década después, que, “nuestras ciencias no han de ser la Teología ni la Heráldica, sino la Geología americana, la Paleontología pampeana [...] Burmeister, Moreno, Ameghino, son los grandes maestros de esta teología argentina [...]”.²⁷

Burmeister, encargado de reclutar a los profesores alemanes, tropezó con el inconveniente de que su país se vio envuelto en la guerra franco-prusiana lo que, en un principio, trajo como consecuencia un retraso en los proyectos de contratación de algunos e impidió la llegada de otros.²⁸ Superado el conflicto, aquéllos comenzaron a arribar a la provincia mediterránea a partir de 1871.

La Casa de Trejo recibe a científicos alemanes

Sin duda, las ganas de luchar, formarse e investigar en el nuevo mundo motivaron al pequeño grupo pionero de científicos conformado por el botánico Paul Günther Lorentz, el químico Max Siewert, el doctor Adolf Doering, el geólogo Wilhem Stelzner, el físico Karl Schultz Sellack, el matemático Christian August Vogler y Georg Hieronymus, a atravesar el océano rumbo a Argentina.²⁹ La excepción la constituyó un zoólogo, nacido en Holanda

²⁶ Archivo del Observatorio Astronómico de Córdoba, t. 1, *Copiador. Discursos sobre su inauguración*, Buenos Aires, Imprenta El Siglo, 1872. Citado también por Alberto Maiztegui, “Ciencia y humanismo” en *La Voz del Interior*, 27 de septiembre de 1989.

²⁷ Domingo Faustino Sarmiento, en *op. cit.*, t. 46. *Páginas literarias*, p. 52.

²⁸ Entre estos últimos se contaba el célebre matemático doctor Gustav Holzmüller.

²⁹ Archivo General de La Universidad de Córdoba (AGUC), Libro de claustro, núm. 1, diversos f.s.

pero que había realizado estudios de perfeccionamiento en la Universidad de Gotinga, Heindrick Weyenbergh, quien, en sus doce años de permanencia en el país, desarrolló una intensa actividad y una producción científica notable que se editaría ahí y en Europa. Fue, además, fundador del *Periódico Zoológico*, órgano de la Sociedad Entomológica Argentina, cuyo primer número vio la luz en aquel tumultuoso año, para la historia de la Universidad, de 1874. Pero su legado más grande lo hizo a la Facultad de Medicina, instituto que abrió sus puertas en 1878 y del que fue designado su primer decano. En 1881 fue presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba y, en 1883, la Universidad le otorgó el título de *Doctor honoris causa*, en virtud de la "valiosa cooperación prestada".³⁰

No fue Weyenbergh el único que llegó a desplegar tan intensa labor, ya que todos los recién llegados se dedicaron de inmediato a cumplir con sus contratos e iniciaron diferentes proyectos de trabajo que fueron aplaudidos más allá de los límites puramente académicos, pues existía un gran interés por la exploración científica en materias como geología, oreografía, astronomía y mineralogía.

Como en realidad todo estaba por hacerse, el gobierno nacional y el provincial recurrieron a ellos permanentemente con el fin de conseguir asesoramiento para poner en marcha obras públicas postergadas, como las del agua potable, pozos artesianos, puentes, caminos, etcétera.

Con todo, en algunas oportunidades, el trabajo que realizaban no contó con el apoyo necesario, lo que ocurrió, por ejemplo, con Carlos Schulz Sellack, químico y físico alemán, egresado de la Universidad de Berlín y contratado en los Estados Unidos para trabajar en el Observatorio Astronómico. Al llegar éste a Córdoba se puso inmediatamente en contacto con sus connacionales, quienes intercedieron ante las autoridades universitarias para que fuese designado profesor de la cátedra de física. Con infatigable paciencia trabajó en el pequeño laboratorio fotográfico del Observatorio, aunque, evidentemente, su vocación era formar en su disciplina a los jóvenes cordobeses. Así llegó a crear el

³⁰ Lamentablemente un año después partió a Europa para recomponer su quebrada salud, donde falleció en 1885.

Gabinete de Física en la naciente Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, dependiente de la Universidad de Córdoba, que fue provisto con elementos que envió, desde Berlín, su propio padre. La intención de lograr un adelanto en dicha ciencia y sus deseos de que la Universidad fuese una institución científica de elevado prestigio atrayeron a su alrededor un buen número de discípulos; pero, a medida que crecía su labor dentro de los claustros, se iba resintiendo la que debía realizar en el Observatorio, lo que le valió que, en febrero de 1874, Sarmiento le pidiese la renuncia, aduciendo que había sido convocado a ir a la república como fotógrafo y no como profesor.

Shulz Sellack, convencido de la importancia de su tarea docente, no acató la medida y prefirió regresar a su país natal, donde llegaría a publicar varias obras en las que hacía referencia a su paso por Córdoba.³¹ Como nadie podía remplazarlo, la cátedra quedó vacante, mientras el gabinete fundado por él pudo salvarse gracias a la acción de uno de sus discípulos.

El trabajo que realizaron dentro de la Universidad, y la vida de cada uno de estos científicos, merecerían una reflexión pormenorizada; lamentablemente, eso no es posible en esta oportunidad, pues excederíamos los límites de este trabajo.

¿Academia o Facultad de Ciencias?

Los científicos germanos debían enfrentar en su labor cotidiana muchos problemas, además de los de acostumbrarse a un idioma desconocido y a una ciudad con un paisaje y clima bien diferentes al lugar donde habían nacido: Córdoba era, en los años setenta del siglo pasado, una capital de provincia con una fuerte tradición conservadora, monacal y con hábitos muy distintos a los de Alemania.³²

Aún así, ellos habían dejado sus raíces motivados por todo lo que esta parte del continente americano les ofrecía —para sus propias investigaciones y su crecimiento intelectual— y estaban resueltos a realizar cualquier sacrificio con tal de ver cumplidos

³¹ Ver sus obras tituladas *Resultado de la fotografía de estrellas en el Observatorio de Córdoba* y *Una Academia de Ciencias*. Falleció en Berlín en 1879.

³² Hermann Burmeister, *op. cit.*, p. 146.

sus objetivos. De allí que contaran con menos predisposición para ejercer sólo funciones docentes, pues no deseaban ser meros repetidores de lecciones. Recordemos, además, que la formación recibida en Alemania y sus conceptos sobre la universidad no los habían preparado para efectuar una única actividad; la investigación en libertad era fundamental.

Esta situación comenzó a gestar malas relaciones entre los investigadores y Burmeister, quien, por decreto del gobierno nacional, fue designado además director científico de la Academia. En virtud de tal nominación, en enero de 1874, elaboró el *Reglamento para la dirección científica y para el personal docente de la Academia de Ciencias Exactas existente en la Universidad de Córdoba*, que fue avalado por Sarmiento, entonces presidente de la Nación, y su ministro de Educación, Juan Crisóstomo Albarracín.³³ A pesar de esto, el *Reglamento* no sirvió para regir los destinos de los nacientes estudios pues no se sabía muy bien qué era lo que se había creado dentro de la Universidad, si una Facultad o una Academia, aunque de las dos cosas algo tenía.³⁴

Esa "ínsula flotante en medio de la Universidad, debía producir más tarde o más temprano, un cataclismo", o se desorganizaba a la Universidad con ella o se deshacía el Instituto. La tal Academia/Facultad no alcanzó a tener una vida práctica y el cuerpo mismo de profesores comenzó a protestar contra esa creación. Por otra parte, al decir de Johan Eduard Wappaus, "[considerando] el poder casi ilimitado del Director sobre el trabajo de los miembros de la Academia, es evidente que sobre éstos puede ejercerse una presión tal, que toda libertad de estudio científico es ilusoria".³⁵

El conflicto duró unos meses y los alemanes ofrecieron un frente compacto ante Burmeister que desconocía su figura. La sociedad local acompañó a éstos en sus reclamos pues, en el corto lapso que estuvieron al frente de las cátedras, lograron interesar a algunos jóvenes para que se iniciaran en la investigación y los

³³ Publicado en Buenos Aires, Imprenta del Siglo y La Verdad, 1874.

³⁴ Carta del rector Lucero al subsecretario de Instrucción Pública de la Nación.

³⁵ Carta de Wappaus, entonces cónsul general de la república Argentina en Alemania, fechada el 2 de mayo de 1877, cit. en el *Informe Anual del Decano de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, correspondiente al año escolar de 1885*, Córdoba, El Interior, 1886.

ayudaran en las propias. Durante unos meses las clases se re-intentaron; en tanto sólo funcionó la de botánica, regentada por Hieronymus, y la de química, por Doering.³⁶

Esas continuas disputas, surgidas por la forma de concebir la trasmisión del conocimiento científico y de realizar las tareas de investigación, incidieron para que los profesores regresaran desilusionados a su país natal (con excepción de Doering y Weyenbergh; por su parte, Paul G. Lorentz se estableció en Concepción del Uruguay; donde trabajó, hasta su jubilación, en el Colegio Nacional).³⁷ Antes de partir, los profesores se despidieron de sus alumnos escribiendo en las páginas de un periódico local que,

[de] todas las relaciones que hay entre jóvenes estudiantes en una Universidad nada mejor que la de sus profesores [...] pero en esta vida todo es transitorio; una vez deben separarse los discípulos de sus maestros y los estudiantes de sus profesores. Nosotros separados de Ustedes por una fuerza imprevista esperamos que el vínculo de la amistad y estimulación que nos ligaba unos con otros durante el corto tiempo de nuestra residencia en esta Universidad sea eterno en nuestros corazones. Saludamos a Ustedes con tres palabras: Vivat, Floreat, Creseat.³⁸

El entonces rector de la Universidad de Córdoba, Manuel Lucero, puso fin al conflicto cuando, en julio de 1875, aceptó la renuncia de Burmeister. Lucero, progresista y preocupado como Sarmiento en sacar a flote la Facultad, decidió que como primera medida debía reforzar el plantel docente pues, con la partida, se había perdido la posibilidad de que los jóvenes ávidos de acceder a las nuevas carreras universitarias pudieran formarse en Córdoba. Con respecto a la Academia opinaba que debía separarse de la Universidad, ya que “técnicamente hablando no es una Escuela [...] a pesar que transmite y difunde conocimientos”, y

³⁶ Archivo General de la Universidad de Córdoba (AGUC), Libro de Claustros, núm. 2. Para dar un ejemplo más digamos que en el inicio de los estudios de química y zoología había dos inscritos, uno en cada cátedra. Archivo de La Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales Archivo de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (AFCEFFN), Libro de Matrículas, núm. 1.

³⁷ Lorentz fue designado, por sus colegas, miembro corresponsal de la Academia Nacional de Ciencias. Falleció en esa ciudad el 6 de octubre de 1881, siendo el único de este primer contingente que terminó sus días en el país. La botánica argentina le debe el descubrimiento de mil clases de plantas y la primera carta geográfica de plantas del país.

³⁸ *El Eco de Córdoba*, julio de 1874, núm. 3 355, p. 2, col. 2.

su tarea debía hacerse por medio de trabajos escritos o conferencias populares. Evidentemente, Lucero estaba convencido de que era necesario deslindar la jurisdicción de ambos institutos.

SE REORGANIZAN
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Intelectuales, profesionales y funcionarios

La consecuencia de los acontecimientos relatados fue la reorganización de los estudios universitarios. En primer término se constituyó la Facultad de Ciencias —mediante un reglamento especial, análogo al existente desde 1858 en la de Derecho— y a la vez, se resolvió solicitar a sus catedráticos a presentar un proyecto de creación de la Academia de Ciencias. Para lo primero, era imprescindible contratar profesores de física, matemáticas, botánica y zoología, a fin de cubrir las cátedras que habían quedado acéfalas.

Así se produjo el arribo de un segundo grupo de científicos alemanes, que se unieron a los que se quedaron en la "Docta" con objeto de desempeñarse en la recientemente erigida Facultad de Ciencias Físico Matemáticas. Adolfo Doering reemplazó a Max Siewert; Georg Hieronymus, a Paul Günther Lorentz, y Oscar Doering a Karl Schultz Sellack. Oscar Doering se hizo cargo, además, de la cátedra de matemáticas —dejada vacante por Christian August Vogler— hasta la llegada, en 1876, de Francisco Latzina (quien, en realidad, había ido a trabajar en el Observatorio Astronómico y en ese cargo se mantuvo hasta que fue designado jefe de la Sección de Estadísticas, en Buenos Aires, en 1880).³⁹

³⁹ De este grupo Oscar y Adolfo Doering decidieron terminar sus días en el país adoptivo. Ambos solicitaron tempranamente su carta de ciudadanía y constituyeron en Córdoba sus hogares. Además de ejercer la docencia invirtieron en compras de tierras, obteniendo años después grandes beneficios cuando las lotearon; también, aprovechando sus conocimientos en geología y mineralogía, solicitaron a la Provincia permisos de cateos de varias minas que estaban despobladas desde los sesenta. Véase las obras de María Cristina Vera de Flachs, *Argentinos por opción; La escuela científico alemana en la Universidad de Córdoba* y con Estela Rolla, *La producción científica de docentes e investigadores alemanes de la Universidad de Córdoba*, publicados en Córdoba.

En marzo de 1887, Doering fue designado, por decreto, director del Servicio Meteorológico de la Provincia, desde donde practicó numerosas observaciones que permitieron empezar a conocer el clima del país.

Para sustituir a Stelzner se contrató a Luis Brackebusch, quien llegó a Argentina, procedente del Instituto Geológico del Reino de Prusia, "no sin ciertas prevenciones", como él mismo manifestaría.⁴⁰ Sin embargo, durante el corto lapso en que se desempeñó en la Universidad de Córdoba tuvo una intensa actividad que lo llevaría a recorrer varias provincias argentinas.

A su vez, Brackebusch interesó al prusiano Arturo von Seelstrang para que dictase topografía I y II. Este último se hallaba en la Argentina desde 1863, realizando el trazo de varios pueblos y ramales ferroviarios, y era reconocido por la confección de algunos mapas de las distintas regiones geográficas de la república. Su incorporación fue realmente un gran acierto para la Universidad puesto que se dedicó por completo a la investigación y a la enseñanza superior durante diecisiete años. En ese tiempo llegó a ser decano de la Facultad de Ciencias, mas su legado fundamental está en su propia obra y en la traducción de importantes textos alemanes de matemáticas y geometría, pues las obras procedentes de España no se adaptaban a las exigencias de los planes de estudio o no estaban a la altura de los progresos de la ciencia. El fin de esta tarea era que dichas obras estuviesen al alcance de los estudiantes cordobeses, en primer lugar, y del país, luego; así se conocieron las teorías de Gauss, el análisis algebraico de Lübsen y las instrucciones geométricas de Drobish simultáneamente con los alemanes.⁴¹ Von Seelstrang falleció en esa ciudad el 27 de noviembre de 1896.

En cuanto se conoció la disposición del rector Lucero de reestructurar los estudios universitarios, desde diversos puntos del país llegaron voces de felicitación, particularmente de parte de

⁴⁰ La personalidad de Brackebusch era fascinante. Se formó en Gotinga, llegó a Argentina en 1874 y desempeñó una intensa actividad, testimoniada en numerosos trabajos. En sus periplos por el país y en pos de sus sueños debió sortear un sinnúmero de escollos que quedaron plasmados en verdaderas piezas literarias. Véase, por ejemplo, *Por los caminos del Norte*, Tucumán, Colegio de Graduados en Ciencias Geológicas de Tucumán, s.f.

⁴¹ Conjuntamente con el profesor E. Bachmann tradujo el *Tratado de trigonometría* de Kamby y *Geometría analítica y análisis algebraico*, de Lübsen.

los rectores de los colegios nacionales, quienes se comprometieron a transmitir información para que, en los años venideros, los jóvenes de sus respectivas provincias se inscribieran en ellos.⁴²

A este respecto, cabe decir que, en esta primera etapa, a fin de atraer mayor concurrencia de alumnos se autorizó a matricular en primer año incluso a aquellos que no hubiesen terminado sus estudios secundarios, siempre que se comprometieran a aprobarlos antes de rendir los exámenes generales. La medida dio sus frutos, pues se anotaron 72 jóvenes; lamentablemente, muchos desertaron por carecer de la preparación suficiente para observar y reflexionar en las ciencias o porque pensaban que la carrera de naturalista no tenía horizontes útiles. No obstante, el hecho de haber despertado la curiosidad de tantos estaba demostrando que el porvenir era favorable.

En el ínterin, los profesores recién llegados comenzaron a trabajar con ahínco y, persuadidos de la necesidad de hacer conocer sus investigaciones, en una lengua que todavía les era extraña, dictaron conferencias en los salones de la misma Universidad. Estaban convencidos de que esas disertaciones populares, que tanto éxito habían tenido en Alemania, Estados Unidos e Inglaterra, resultaban imprescindibles para vulgarizar conocimientos útiles y extirpar errores conceptuales en la población.⁴³ Un periódico local dijo al respecto: "Lo que empezó a ser una reunión que apenas si atraía a algunos curiosos, hoy es una verdadera fiesta y allá se da cita todo lo más selecto y honorable que tiene nuestra cultísima sociedad".

No fue ésta la única actividad extrauniversitaria por ellos realizada en esos primeros años; tal vez por gratitud hacia el país de adopción, o por deseos de adquirir nuevas experiencias, se sintieron comprometidos a participar en todo lo que el gobierno nacional o provincial les solicitó. Por ejemplo, con motivo de organizarse la expedición al desierto, en 1879, el ministro de Instrucción Pública de la nación sugirió la conveniencia de que tanto

⁴² Véase entre otras la nota de José Reinal, rector del Colegio de la Inmaculada de Santa Fe de mayo de 1877, o las de Clodomiro Quiroga del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, del canónigo Piñero del Colegio Nacional de Santiago del Estero o las de los respectivos rectores de los colegios nacionales de Salta, Jujuy y La Rioja. AFCEPYN, Libro de Actas de Sesiones del Claustro Docente, diversos f.

⁴³ Muchas de esas disertaciones están publicadas en folletos o en los periódicos de la época y en ellas se abordaron cuestiones de población, salubridad, etcétera.

los miembros de la Academia como los de la Facultad participaran en la misma. Como es lógico suponer, la solicitud ministerial se acogió con entusiasmo y así fue como se incorporaron a ella el doctor Brackebusch, único geólogo con que a esa fecha contaba el país, Adolfo Doering y Francisco Latzina. En 1885, una nueva expedición, esta vez costeadada por el Ministerio de Guerra y comandada por otro alemán residente en Buenos Aires, el doctor E. L. Holmberg, recorrió la provincia norteña de Formosa.

En los primeros tiempos esa dualidad de actividades —docencia e investigación— produciría algunas dificultades en la marcha de la Universidad hasta que Lucero pudo conseguir que los nuevos estudios ingresaran por la puerta grande. En septiembre de 1876, el claustro declaró miembros de la Universidad a los profesores de la Facultad de Ciencias, acordándoles los mismos derechos, honores y prerrogativas que gozaban sus graduados.⁴⁴

Faltaba, ahora, sancionar la legislación adecuada para regir esos estudios. Un tiempo largo llevó redactar el reglamento de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, el cual se llevó al ministro de Instrucción Pública, el doctor Juan María Gutiérrez, quien lo aceptó el 4 de febrero de 1878, cumpliendo así con lo dispuesto por decreto del 14 de octubre de 1876, fecha en que fue aprobada la incorporación, con rango académico, del Instituto existente a la Universidad. Desde entonces, y durante su larga vida, sus académicos han sabido transmitir sus investigaciones y proyectos, a través de la publicación de sus trabajos en el país y en el extranjero.⁴⁵

El reglamento mencionado dispuso, entre otras cosas, que un decano acompañado por el conjunto de catedráticos en asamblea deliberativa presidiera la Facultad; para aspirar a ese cargo había que poseer título académico expedido por ésta u otra universidad. Las elecciones se realizaban en el mes de octubre, en el Consejo de la Facultad a viva voz y por mayoría absoluta de vo-

⁴⁴ En su sesión del 13 de septiembre de 1880, el claustro de la Facultad dispuso en virtud de ese decreto expedir a todos sus miembros el título de doctor. *APCFYN*, Libro de Claustros, núm. 1, f. 132.

⁴⁵ Quien se ha ocupado de este tema con profundidad es Telasco García Castellano en varias obras. Véase *Sarmiento, su influencia en Córdoba*, Córdoba, Academia Nacional de Ciencias, 1988.

tos. Las funciones duraban dos años y las autoridades electas eran intermediarias ante el Consejo Superior y el rector.⁴⁶

Cumpliendo con lo que disponían los estatutos universitarios, el 8 de agosto de 1878, Latzina fue designado delegado ante el Consejo Superior y Oscar Doering como decano, cargo que mantuvo hasta 1880 cuando pasó a presidir la Academia Nacional de Ciencias, entidad que, desde que fue aprobado su reglamento, se independizó de la Universidad, y hasta hoy ha efectuado una tarea digna de elogio en el nivel internacional. Simultáneamente se fijó la antigüedad de los docentes de acuerdo con las fechas de sus respectivos nombramientos, por si se producía alguna vacante en los cargos directivos.

Entre las funciones del Consejo estaban la de confeccionar el presupuesto anual, el cual se elevaba al gobierno nacional, la de proponer al claustro las personas que debían cubrir las vacantes del profesorado, y el nombramiento de ayudantes, "sirvientes" y demás empleados, lo que se hacía por indicación de los catedráticos respectivos. Se reunía mensualmente aun cuando no se tratase otro asunto que no fuera aprobar el acta del mes anterior. Si bien sus atribuciones eran vastas, no tenía injerencia en las cuestiones académicas, pues dejaba libertad a los docentes para efectuar las reformas en el dictado de sus materias y métodos de enseñanza. Muy pronto la Universidad se dio cuenta de que para conseguir un progreso en sus estudios era imprescindible la libertad de cátedra. Sólo en una oportunidad el Consejo se inmiscuyó en dicha problemática cuando decidió que sus profesores debían cooperar en la formación de los estudiantes de Medicina y Farmacia, proporcionándoles los conocimientos requeridos por la Facultad de Medicina de reciente creación.

El citado reglamento dejó establecidas, además, las atribuciones de los directores de los museos Zoológico, Botánico y Mineralógico del Laboratorio de Química y de los gabinetes de Física y Matemática, que dependían de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas.

Las grandes transformaciones soñadas por Sarmiento y Luce-ro escasamente una década atrás se iban concretando y Argenti-

⁴⁶ La elección se realizaba en octubre pero no se hacían cargo de las funciones sino en marzo del año siguiente. Para ser elegido debía contarse con más de treinta años de edad y haber recibido el grado de doctor, licenciado o profesor en una universidad argentina o extranjera.

na estaba en condiciones de iniciar el camino de su desarrollo científico y tecnológico.

Las reformas del plan de estudios y los reglamentos de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas

Hasta 1879 la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas fue, por su dotación y la índole de las ciencias que se cultivaban, poco atractiva para los jóvenes argentinos. Las ciencias, entendiéndose por éstas las matemáticas y las ciencias naturales, progresaban poco por falta de alumnos, mientras en la Facultad de Derecho las matrículas continuaban en ascenso año tras año.⁴⁷ Esta circunstancia llevó a Latzina a efectuar una propuesta de reforma al plan de estudio, que incluía el proyecto de creación de una Escuela de Ingeniería, cuyo fin sería formar agrimensores, arquitectos e ingenieros civiles. Dicho proyecto era muy similar al que contaba la Universidad de Buenos Aires, tanto en lo concerniente al tiempo requerido para la conclusión de una carrera como en las demás exigencias. A pesar de estar bien estructurado, fue analizado por Doering y Brackebusch y, posteriormente, por el claustro de profesores. En esa oportunidad, se hizo notar que su aplicación no significaría una erogación muy grande para la nación, ya que los profesores existentes podían enseñar las distintas asignaturas, debiendo incrementarse sólo los de matemáticas y el de astronomía. La Escuela debía formar parte de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, sujeta a sus estatutos y a los de la Universidad, y sus catedráticos tendrían los mismos derechos, obligaciones y sueldos que los miembros del Instituto de Ciencias.⁴⁸

El año de 1880 fue muy fructífero para la vida universitaria aunque, entre los meses de junio y agosto, hubo dificultades y paralización de algunos proyectos debido a las convulsiones políticas en que se había visto envuelta la república.⁴⁹ No obstante,

⁴⁷ Véase al respecto el *Informe Anual del Decano de la Facultad de Ciencias, Dr. Oscar Doering, correspondiente al año 1879*.

⁴⁸ Aunque en realidad la Universidad carecía de fondos suficientes para afrontar los gastos que la nueva Facultad ocasionaba, pues adeudaba desde hacía tiempo las remuneraciones a varios docentes y al encargado del Museo Zoológico. *APCFYN, Libro de Claustros, núm. 1, f. 42 y ss.*

⁴⁹ Convulsiones que concluyeron cuando se dispuso que Buenos Aires se convirtiera en la capital de la república.

se pudo sancionar el *Reglamento Orgánico de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas*, que, como dijimos, contenía disposiciones precisas para su funcionamiento, algunas similares a las que ya se hallaban en el Estatuto General de la Universidad.

Entre tanto, se aprobó otro reglamento muy completo que fijaba las tareas que debían desempeñar los empleados de los institutos, los que estaban obligados a acompañar a los profesores en sus viajes de investigación sin cobrar aumento de sueldo ni remuneración especial, aunque se les daba manutención y locomoción, lo que se imputaba a la partida de gastos de exploraciones.⁶⁰ En los primeros años fue usual que, durante las vacaciones, los investigadores realizaran continuas excursiones científicas, por esa razón se dispuso que el que no saliese de la ciudad ejercía temporalmente el decanato y que en caso de que no quedase nadie en ésta se debía dar cuenta al Consejo Superior, quien era el encargado de designar alguien al efecto.

También se comenzó a considerar la posibilidad de reformar el plan de estudios vigente, pues había que formar profesores de física y matemáticas para los colegios nacionales; dichos estudios tendrían una duración de tres años, mientras los ingenieros civiles cursarían cinco, los arquitectos cuatro y los agrimensores dos. Debemos destacar que, en la práctica, no se necesitaba título habilitante para obtener una cátedra en esos establecimientos educacionales; sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en que debía promoverse la formación de docentes de enseñanza secundaria, porque el profesorado era "la palanca de todo progreso en las Naciones"; además ésa era la única forma de conseguir que los estudiantes que ingresaban a la Universidad contaran con la preparación suficiente y con el criterio de "distinguir lo substancial de lo accidental".

Con el fin de elevar el nivel de los estudios se estipuló, como primera medida, que el que se inscribiera en cualquiera de las nuevas carreras debía haber rendido, dentro o fuera del país, los exámenes de todas las materias comprendidas en dos currículos de los colegios nacionales, amén de acreditar buena conducta, (exigencias que se observaban en las universidades europeas,

⁶⁰ "Reglamento para los sirvientes de los Museos, Gabinetes y Laboratorios de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas", en *AFRCFYN*, Libro de Claustros, f. 74 y ss.

particularmente en las de Alemania) y se fijó que los cursos del primer año de ingeniería se abrirían en el año escolar siguiente, noticia que se dio a conocer, por circular, a los institutos secundarios de la república con la esperanza de consolidar, por tal medio, la fama de esos estudios.

*Los catedráticos y la proyección
de sus estudios en el medio*

Fuera de los catedráticos mencionados anteriormente, otros germanos desempeñaron la docencia por lapsos muy breves, mientras otros, propuestos por el claustro, por distintas circunstancias no llegaron nunca a hacerse cargo de sus funciones. Debemos dejar constancia, además, de que en este periodo se fueron incorporando a las aulas de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y de la de Medicina profesores de otras nacionalidades europeas.⁶¹ En efecto, para 1884, el cuerpo docente de la primera contaba con ocho personas de origen alemán; uno español, Rafael Aranda que dictó la primer cátedra de Arquitectura de la Escuela de Ingeniería; sin contar al doctor Florentino Ameghino, Pablo Cottenot y Carlos Casaffousth, que cubrían las de zoología, matemáticas superiores, hidráulica y proyectos, planos y presupuestos, respectivamente.

En 1889, la Escuela de Ingeniería se organizó definitivamente y para cumplir con el plan de estudios era preciso cubrir 12 cátedras por lo que, necesariamente, el plantel docente debía incrementarse. Algunos de los profesores ofrecieron dictar ciertas materias, lo que no significó una disminución del nivel académico sino que, por el contrario, todos siguieron contribuyendo de manera notable en el desarrollo de la ciencia y la educación universitaria.

Hacia la última década del siglo algunos alemanes regresaron a su patria. Argumentando razones de salud o problemas familiares, emprendieron el viaje de regreso Hieronymus, Brackebusch y

⁶¹ Sus nombres pueden cotejarse en AGUC, Asuntos varios. Documentos, 1890-1893. Véase, además, *Revista de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 14 de octubre 1876-1951, número extraordinario dedicado al LXXV aniversario de

Octavio Rochefort, los que pronto encontraron ubicación en centros de investigación de gran envergadura. Weyenbergh, por su parte, lo hizo con el objeto de reponer su salud, pues padecía de una enfermedad incurable, pero, como era presumible que no regresaría al país, el decano convino en que la Facultad encontraría la manera de contratar en Europa otro profesor que tuviera a su cargo la enseñanza de histología, anatomía patológica y zoología comparada. La figura de este científico que había hecho tanto por la Universidad de Córdoba era algo bastante difícil de remplazar. Provisoriamente el doctor Pablo Sussini tuvo a su cargo la cátedra de histología, pero renunció al poco tiempo para ser sustituido por el doctor Ramón Gil Barros, uno de los primeros egresados en Medicina. Lo mismo ocurrió en la Facultad de Ciencias donde las vacantes producidas en su cuerpo docente fueron cubiertas con ex alumnos; tal el caso del ingeniero Carlos Cuadros en estética gráfica y del doctor Luis León en botánica.⁵²

Al filo de los dos siglos

Si bien todos los docentes de las nuevas facultades sobresalían por su prestigio y dedicación, los de nacionalidad alemana se destacaban aún más. Para entonces, se unieron al grupo existente en la Facultad de Ciencias los doctores Wilhem Bodenbender, Fritz Kurtz y Ludwig Harperath, quienes continuaron la tarea iniciada por los pioneros trabajando sin cesar entre los dos siglos, convirtiéndose así en los formadores de toda una generación de profesionales argentinos.⁵³

En abril de 1883 se designó como catedrático de botánica al doctor Pablo Ascherson, de Berlín, quien al no poder hacerse cargo presentó su renuncia sugiriendo para su remplazo a Fritz Kurtz, también oriundo de esa ciudad, pues pensaba que no sólo era competente sino que su juventud le permitiría acomodarse rápidamente a la lengua y costumbres del país.⁵⁴ El entonces decano

⁵² AGUC, documentos varios. El doctor Luis León dictó, además, química farmacéutica en la Escuela de Farmacia.

⁵³ Bodenbender y Harperath constituyeron sus respectivos hogares en Córdoba dejando descendencia en ella y los tres fallecieron en Argentina.

⁵⁴ Hans Seckt, "Friedrich Kurtz: ein Nachruf", en *Zeitsch Deutsch. Wissensch*, Buenos Aires, 1920.

Seelstrang aceptó la propuesta y así fue como Kurtz llegó a Córdoba. Desconocía el idioma pero ello no fue un impedimento para aceptar el desafío de cruzar el océano y para partir, casi inmediatamente tras su arribo, a una expedición al Chaco comandada por Eduardo Holmberg, acompañado de Florentino Ameghino, Carlos Galander y Federico Schulz, con quienes inició una entrañable amistad. En cambio, esa misma circunstancia le obstaculizó hacerse cargo de las funciones docentes.⁵⁵

Kurtz, como sus connacionales, encontró en el país de adopción un campo privilegiado para sus investigaciones, las que le permitieron dominar la primera etapa de los estudios paleobotánicos en la Argentina. A lomo de mula recorrería distintas regiones del país, reuniendo en esos viajes el *Herbarium Argentinum*, de 16 299 ejemplares con duplicados, preparados en forma ejemplar.

En concienzudos análisis demostró la vinculación de la flora argentina con la de la India, Australia y el resto de América del Sur, llegando a conclusiones que aún hoy tienen vigencia. Los últimos años de su vida no fueron muy productivos, sin embargo con las últimas fuerzas dispuso que su herbario y biblioteca no se disgregaran sentenciando: *Kurtzi Herbarium et Bibliotheca non disgregantur*.⁵⁶

Ludwig Harperath fue designado profesor de química inorgánica en 1882. Fue uno de los que más rápido logró su adaptación, al punto que decidió revalidar su título y abrir una botica y droguería en la ciudad. Su mérito radica en el continuo apoyo al desarrollo científico y económico de Córdoba. No por ello descuidó su labor docente y de investigación, llegando a obtener por concurso, en 1896, la cátedra de metalurgia y química industrial. Desde allí señaló la importancia de la enseñanza de la química, incluso para los estudiantes de medicina, pues sin ella era imposible comprender la fisiología moderna que se basaba además en la física. Las teorías de la digestión, nutrición y respiración dejaban de ser un misterio para quienes poseían dichos conocimientos. Lo mismo ocurría con la electricidad nerviosa,

⁵⁵ AGUC, Facultad de Ciencias Médicas, caja 35, fs. 26-63.

⁵⁶ Kurtz falleció en Córdoba en 1920. Sus ex discípulos continuaron sus tareas, destacándose entre ellos el doctor Alberto Castellanos (véase su "Recuerdos de un viejo solitario", en *Revista del Centro de Estudiantes de Agronomía y Veterinaria de Buenos Aires*, núm. 103, Buenos Aires, 1921, p. 11).

las corrientes eléctricas, el magnetismo y la aplicación de la electroterapéutica, fáciles de comprender para quien conociera las citadas leyes. El microscopio era un instrumento milagroso para el que desconocía las leyes de la fracción de la luz; por eso sostuvo que el médico, si quería ser más que un curandero, debía tener una preparación adecuada. Lamentablemente, los colegios nacionales no estaban todavía en condiciones de proporcionar una preparación mínima en esos temas.

Weyembergh había sido el primero que se percató de esas carencias, por eso insistió para que los estudiantes de medicina asistieran a cursar algunas asignaturas a la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas; con dicho propósito los profesores debían adecuar la enseñanza de esas disciplinas. La introducción de estas medidas produjo una verdadera revolución en los estudios interdisciplinarios.

Con la idea de que la universidad debía cumplir una función social y ser portadora de progreso del medio donde se hallaba inserta, Ludwig Harperath, por su parte, decidió incentivar el desarrollo de las industrias locales. Para ello planificó, en 1896, el dictado de un "curso Libre de Química Industrial", que fue aprobado por la Universidad. A pesar que su programa era exigente, pues las clases se daban tres veces por semana durante tres años, contó con una nutrida concurrencia, preferentemente de aquellos que estudiaban ingeniería. Entre sus objetivos estaba el de enseñar la fabricación de productos químicos, alimenticios, textiles y metalúrgicos, vidrios, cales, cementos, alfarería, licores y materiales de alumbrado. Esto último era de una importancia vital para la nación y la provincia ya que la luz eléctrica era un servicio público relativamente nuevo en Argentina.

Simultáneamente, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas decidió que ante la cantidad de aplicaciones de la electricidad en la vida diaria era hora de que se creara una cátedra de electricidad industrial, la que fue planificada para el año siguiente. Ambos cursos eran un ejemplo concreto de proyección del conocimiento científico sobre la vida económica de la población local, la que comenzaba a experimentar un incipiente despunte industrial, favorecido con la sanción, en 1893, de una ley de exención impositiva para la radicación de industrias nuevas. Por otra parte, gracias a la insistencia de Ludwig Harperath y de muchos otros la Universidad resolvió costear becas para que los estudiantes

aventajados se perfeccionasen en Europa, particularmente en Alemania, con el fin de que, una vez capacitados, volcaran sus experiencias en sus claustros.⁶⁷

El paleontólogo prusiano Wilhem Bodenbender trabajaba en el Instituto Metereológico de la Universidad de Gotinga, y allí fue Brackebusch a contratarlo para dictar química analítica en 1886, aunque, más tarde, dictó minería y geodesia. Fue, además, director del Museo de la Facultad de Ciencias y organizó la Dirección de Geodesia y Minas de la Nación. Permanentemente realizó viajes de exploración por las serranías cordobesas y por distritos de la Patagonia y del noroeste argentino. Prestó invaluable servicios al país pues, entre otras cosas, estudió el suelo y la provisión de aguas potables; por ejemplo, en la ciudad de Mendoza —cuya población sufría serios estragos en su salud, justamente por la mala calidad de ese elemento— descubrió las posibilidades de mejorarla. A su vez, convencido de las riquezas minerales de Córdoba, intentó poner en funcionamiento varios de sus distritos mineros y, para fines de siglo, había denunciado 121 minas, las que, en su mayoría, yacían completamente abandonadas desde hacía tres décadas.

Falleció en 1941, siendo para esa fecha el último de los sabios alemanes que había llegado a la Universidad en el siglo pasado. Se mantenía totalmente lúcido y estaba trabajando en la confección de un mapa hidrogeológico de Córdoba. Había publicado más de setenta trabajos de investigación, muchos de los cuales se utilizaron como manuales de estudio en la Universidad de Córdoba y en las del resto del país.

La Universidad entra de lleno en el camino de la modernización

Mucho tuvo que ver en el trabajo realizado por los catedráticos antes mencionados el hecho de que gozaran de estabilidad en sus cargos, ya que sólo podían ser removidos por el claustro en los casos específicos que fijaba el Estatuto General de la Universidad. Así, para aliviarlos en sus tareas docentes, en 1892, se

⁶⁷ En Alemania los becarios estuvieron bajo la dirección de los *Privats doctents*.

resolvió que éstos debían disminuir la cantidad de horas semanales al frente de sus cátedras pues, además de cobrar sueldos muy bajos comparados con los abonados por la Universidad de Buenos Aires, debía quedarles tiempo libre para ensanchar sus propios conocimientos. Sólo los que se dedicaban exclusivamente a la enseñanza estaban autorizados a llevar dos cátedras, pero perdían su estabilidad si aceptaban empleos o comisiones que les impidiesen asistir con regularidad al aula.⁵⁸

No por ello se dejó de hacer hincapié en lo que se había insistido permanentemente: que las cátedras estuviesen siempre “ocupadas por hombres científicos y que la competencia de éstos se manifestaba por sus trabajos”; tal vez por esta exigencia o porque por formación estaban convencidos de que así debía trabajar un docente universitario la mayoría mantuvo contactos con los centros de estudio más destacados de Europa o Estados Unidos y fueron miembros de las sociedades científicas más sobresalientes. Sus obras, numerosas por cierto, llegaron a publicarse en distintos idiomas y en las revistas especializadas de mayor prestigio internacional, y se encontraban con asiduidad en las principales bibliotecas de la época. En un principio, muchos debieron contactarse con investigadores residentes en el viejo mundo para realizar algunas investigaciones, debido a que la escasez de literatura actualizada les impedía catalogar las distintas especies de la fauna y la flora argentina. Para subsanar esa insuficiencia se dedicaron a realizar traducciones de textos universitarios de gran valía; así, autores como Luis Kambly, Droboosh o H. B. Luebsen, de reconocida trayectoria en las aulas universitarias europeas, pudieron conocerse casi al mismo tiempo en Córdoba.⁵⁹

Las dos premisas esenciales para que existiese una Universidad con mayúscula, como lo eran la docencia y la investigación, estuvieron presentes en todos ellos, lo que llevaría a Arturo Seelstrang a decir que, para entonces “esos pequeños centros de en-

⁵⁸ En ese año la Facultad sancionó su propio reglamento interno, fijándose también como causas por las que se podía llegar a perder la estabilidad, la incompetencia, negligencia, inasistencia reiterada, mala conducta, y otras. *Reglamento interno de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas*, Córdoba, F. Domenici, 1893.

⁵⁹ Una lista de las obras de los docentes alemanes puede confrontarse en María Cristina Vera de Flachs y Estela Rolla *op. cit.*, En total hemos catalogado 312 obras publicadas en los viejo y nuevo mundos y en diferentes idiomas. De acuerdo a dicha lista el autor más prolífico fue F. Kurtz y el que más conferencias pronunció Carlos Berg.

señanza superior, como el nuestro, son a lo menos tan eficaces para el progreso de la ciencia y la elevación de las virtudes cívicas y humanas, como los establecimientos lujosamente dotados y atestados de discípulos, cuyo brillo, se pierde entre el bullicio de las grandes ciudades".⁶⁰

En efecto, las propuestas de trabajo formuladas por todos estos hombres de ciencia y la forma de concebir la relación con los estudiantes fueron preparando el terreno para los cambios que se producirían en la segunda década del siglo xx.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A comienzos del siglo xix Inglaterra y Alemania iniciaron profundas reformas en sus altas casas de estudios. Basados en ideas neohumanistas, ambos estados concibieron la universidad como una corporación al servicio de la ciencia, modelo prodigioso que se mantendría hasta después del fin de la Primera Guerra Mundial y al que dirigieron su atención muchos pueblos del mundo, incluida la Argentina.⁶¹ En esta etapa, los estudios científicos en América del Sur eran desconocidos; la situación comenzó a revertirse para nuestro país a partir del momento en que Sarmiento autorizó contratar a un grupo de jóvenes científicos alemanes para que iniciaran un cambio radical en los estudios de la Universidad de Córdoba.

Desde comienzos de 1871 los investigadores contratados empezaron a arribar a la provincia mediterránea entusiasmados por las posibilidades de trabajo que les brindaba esta ignota tierra americana; lo demuestra el hecho de que, inmediatamente después de su llegada partieron en viajes de exploración por el interior de la nación, los cuales les permitieron acumular estimables tesoros con los que fueron formando una sólida base de conocimientos sobre el hombre y el subsuelo americano; tarea que continuaron desarrollando, con el mismo tesón, las generaciones que ellos formaron.

Desde su función en la cátedra universitaria los docentes dieron permanentes muestras de promover la ciencia local, a la vez

⁶⁰ Universidad Nacional de Córdoba, *Informe anual del Decano...*, p. 43.

⁶¹ Max Scheler y Karl Jaspers hacen concluir ese periodo en 1921 y 1946, respectivamente.

que su tarea se extendió a la traducción de los textos de última edición en Europa o en la elaboración de algunos propios para que fuesen utilizados por el alumnado. La labor realizada fue titánica: la escasez de profesores especializados en ciertas áreas los llevó, en los primeros años, a efectuar enormes esfuerzos, como el de dictar simultáneamente tres o cuatro cátedras; además, con cortos presupuestos, organizaron los gabinetes y museos de la Universidad que hoy se mantienen con la misma fuerza y empuje de hace cien años.

Todo ese enorme trabajo cooperó para que, lentamente, se fueran despertando las vocaciones locales y para que la ciencia y el trabajo científico penetraran en las aulas universitarias, convirtiéndose nuevamente a la Casa de Trejo, como se denomina vulgarmente a la Universidad, en un centro de prestigio reconocido en el mundo entero.

En un comienzo las ideas conservadoras de la sociedad local y de la propia Universidad fueron poco propicias a los cambios y novedades científicas que ellos introdujeron. La preparación en derecho y teología impuestos en Córdoba durante más de dos siglos impidió, en un principio, que los estudiantes se inscribieran masivamente en las carreras nuevas, a pesar de que para cursarlas sólo se exigieron conocimientos básicos de algunos temas.⁶²

Hasta la llegada del primer grupo de docentes alemanes las universidades argentinas parecían detenidas en el tiempo, la enseñanza era teórica y no había más caudal que el del catedrático y la riqueza de los libros de texto, fuente de erudición para los estudiantes. Con el análisis de las ciencias experimentales poco a poco los planes de estudios fueron evolucionando y pudo advertirse que la experimentación comenzaba a extenderse y a invadir todas las ciencias. Ello fue modificando la apatía inicial y los alumnos se incorporaron a las facultades recientemente creadas, tal como lo demuestra el incremento en el número de matrícula.⁶³ Efectivamente, las nuevas carreras nacieron con modestia y durante sus primeros años hasta se dudó de su trascendencia. Pero la perma-

⁶²El promedio de inscritos, hacia fines de siglo, osciló en los 30 alumnos, que eran cuatro veces y medio menos comparados con los de la Universidad de Buenos Aires.

⁶³N. Besio Moreno, "La especialización en la enseñanza de la Ingeniería", en *Atlántida*, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora de Coni Hnos., 1911, pp. 411 y ss.

nente lucha librada por los docentes alemanes fue modificando la mentalidad de docentes y estudiantes.

En ocasión de proponer un cambio en los estatutos de la Universidad se habló de que los decanos y el rector debían ser argentinos; tal disposición provocó la reacción de muchos profesores extranjeros al punto que uno de ellos, Arturo Seelstrang, llegó a manifestar que no se “ingestara de ideas antiguas a los jóvenes sino que la sabia nueva rejuvenezca sus venas [...] para que no llegue la ciencia al estado de putrefacción que hoy ostenta la antiquísima civilización china y el dogma católico”.

Esa actitud sirvió para que, en menos de veinte años, la Universidad no sólo aumentara su prestigio sino que le permitió estar acorde con las necesidades crecientes de la república. En efecto, la puesta en marcha de un importante plan de obras públicas a partir de la última década del siglo pasado ofrecería a profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias un campo ancho de experimentación y las nuevas ciencias estuvieron en condición de apoyar el proceso de modernización de la nación.

Otro aspecto digno de destacar en la labor por ellos realizada fue la dinamización de organismos como museos y gabinetes y su incorporación a la enseñanza, como también la transformación de las bibliotecas especiales de las escuelas, que comenzaron a recibir bibliografía extranjera, la cual daban a conocer en las aulas o que se utilizaba en la redacción de tesis doctorales. Gabinetes, laboratorios y bibliotecas perdieron su papel objetivo para intervenir por entero en los estudios, y se mantuvieron constantemente a la altura de los existentes en los centros científicos más perfeccionados del mundo.

A partir de los dos últimos decenios del siglo pasado desde la Universidad de Córdoba se realizaron interesantes investigaciones que permitieron, entre otras cosas, conocer la estructura geológica del país, al punto que geólogos y geógrafos europeos reconocían a la república Argentina como el país mejor estudiado de América, aunque todavía algunas especialidades mostraban ciertas carencias. Por ejemplo, la ingeniería hidráulica y eléctrica, de reciente aparición en la Universidad de La Plata, no se enseñaba en Córdoba; pero todo hacía creer que el desarrollo de ésta y otras ramas de las ciencias duras era cuestión de tiempo y de tiempo corto. En ese lapso las líneas ferroviarias

alcanzaron un portentoso desarrollo: 30 000 kilómetros de vías se construyeron entre el último tercio del siglo XIX y la segunda década del XX, lo cual llevó a preguntarse quién estaba capacitado para vigilar esa monstruosa red. Sin duda, la respuesta fue que los ingenieros, quienes no sólo podían entender sobre su trazado y construcción sino que podían llegar a asesorar al Estado en esa cuestión.⁶⁴ En la misma situación se encontraba el problema de los caminos carreteros, estrechamente ligado al proceso de la expansión ferroviaria, bien que el aprovechamiento de las corrientes y caídas para producir fuerza motriz tampoco eran hechos ajenos a la profesión, lo mismo que las obras de saneamiento urbano, los servicios cloacales, los del gas y aguas corrientes. Qué decir de los aspectos relacionados con la salud de la población y de la aplicación de los desarrollos científicos a la industria. Industrias nuevas y viejas requerían la presencia de especialistas con el profundo bagaje de conocimientos que estos docentes contribuyeron a obtener.

Por todo lo expuesto podemos asegurar que la labor de los primeros docentes extranjeros de los que nos hemos ocupado provocó una verdadera revolución científica en los claustros universitarios. La Universidad recobró su antiguo prestigio mediante la obra de sus profesores en las tres facultades. Viejos y jóvenes, en la robusta madurez de sus talentos los primeros y desbordando ciencia nueva los segundos, fueron introduciendo nuevos aires a la vida universitaria. Todo fue por nuevos rumbos y todo mejoró, desde la enseñanza hasta sus locales y bibliotecas.

El impulso progresista avanzó rápidamente y Córdoba estuvo en condiciones de convertirse en pocas décadas en el centro universitario de América Latina que daría a conocer la primera gran reforma universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Archivo del Observatorio Astronómico de Córdoba, t. 1, *Copiador. Discursos sobre su inauguración*, Buenos Aires, Imprenta El Siglo, 1872.
- Archivo General de la Universidad de Córdoba, Libros de Claustros; Documentos Varios; Asuntos Varios; Documentos; 1890-1893.
- Archivo de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Libro de Actas de Sesiones del Claustro Docente; Libro de Matrículas; Libro de Claustros.
- Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Serie Gobierno. Años 1810-1900. Diversos tomos.
- La correspondencia de Sarmiento*, primera serie, t. II, Córdoba, Boletín Oficial, 1991.
- BABINI, José, *El siglo de las luces: ciencia y técnica*, Buenos Aires, Biblioteca Fundamental del Hombre Moderno, 1971.
- , *Historia sucinta de la ciencia*, Buenos Aires, Austral (Colección Austral), 1951.
- BESIO, Moreno N., *La especialización en la enseñanza de la Ingeniería*, en Atlántida, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora de Coni Hnos., 1911.
- BURMEISTER, Germán, "Memorándum al Señor Presidente de la República antes de tomar posesión de su puesto", en *Boletín de la Academia de Ciencias de Córdoba*, t. 1, 1874.
- BURMEISTER, Hermann, *Viaje por los Estados del Plata, con referencia especial a la constitución física y al estado de la cul-*

- tura Argentina, realizado en los años 1857, 1858, 1859 y 1860*, Buenos Aires, 1944.
- BUTTERFIELD, Herbert, *Los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, Taurus, 1982
- Junta Provincial de Historia de Córdoba, *Córdoba, ciudad y provincia (siglos XVI-XX)*, Córdoba, 1973.
- KRAGH, Helge, *Introducción a la historia de la ciencia*, Barcelona, Crítica, 1989.
- LATORRE, Ángel, *Universidad y sociedad*, Madrid, Ariel.
- MAIZTEGUI, Alberto, "Ciencia y Humanismo", en *La Vox del Interior*, 27 de septiembre de 1989.
- MARSISKE, Renate, "La Universidad alemana de 1810. ¿Reforma o fundación?", en Enrique González González (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Mario Lorenzo Luna*, CESU-FFYL/Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, México 1996.
- MONTENEGRO, Adelmo, *Crisis y porvenir de la Universidad*, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 1986.
- ORGAZ, Jorge, *El libro de Germán Burmeister sobre la República Argentina*, Museo Botánico-Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Córdoba, 1979.
- Reformas al Plan General de Estudios de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Nacional de San Carlos*, Córdoba, Imprenta La Minerva, 1892.
- SCHILLER, Friedrich, "Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" en O.G. Witkowsk y G. Witkowsky (eds.), *Werke*, t. XVI (Deutsche Klassiker Bibliothek), Leipzig, s.f.
- SCHILLER, Max, "Universidad y universidad popular", en *La idea de la Universidad en Alemania*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 19.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*, s. d., 809.
- SCHULZ, Sellack, *Resultado de la fotografía de estrellas en el Observatorio de Córdoba*, s. d.
- , *Una academia de ciencias*, s. d.
- SECKT, Hans, *Friedrich Kurtz: ein Nachruf*, en *Zeitsch Deutsch Wissesch.*, Buenos Aires, 1920.

- TABORDA, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 vols., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1932.
- TAYLOR, Sherwood, *Pasado y presente de la ciencia*, Buenos Aires, Salvat, 1948.
- , *Breve historia de la ciencia*, Buenos Aires, Losada.
- UNIVERSIDAD Nacional de Córdoba, *Informe anual del Decano de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas*, 1885.
- VERA de Flachs María Cristina, *La ciencia joven: el nacimiento de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas*, Córdoba, Secretaría de Extensión-Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1995.
- , “La ciencia y los científicos alemanes de la Córdoba del XIX”, en *Investigaciones y Ensayos*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, núm. 45, 1994.
- , “Investigación y docencia: premisas de los primeros profesores de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad de Córdoba, Argentina”, en Luis Carlos Arboleda y Carlos Osorio (eds.), *Nacionalismo e internacionalismo en la historia de la ciencia y la tecnología*, memorias del IV Congreso Latinoamericano de Historia de las Ciencias, Cali, 1997, pp. 425-440.
- , *Argentinos por opción*, Córdoba, s. d.
- , *La escuela científico alemana en la Universidad de Córdoba*, Córdoba, s. d.
- VERA de Flachs, María Cristina y Estela Rolla, *La producción científica de docentes e investigadores alemanes de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba, s. a.
- VERA de Flachs María Cristina y Norma Dolores Riquelme de Lobos, “Sarmiento y el pensamiento científico”, en *Actas de las Cuartas Jornadas de Historia del Pensamiento Científico Argentino*, Buenos Aires, FEPAL, 1989.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CUBANO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Olegario Negrín Fajardo

INTRODUCCIÓN

Los gobernantes metropolitanos, a pesar de la amarga experiencia de los procesos independentistas del resto de la América hispana, no sacaron todas las enseñanzas positivas necesarias de tales acontecimientos y, en el caso cubano, siguieron actuando basándose en el principio de autoridad, acallando cualquier intento autonomista y las legítimas búsquedas de nuevos marcos de relaciones entre la potencia colonizadora y los grupos convencidos de la necesidad de una mayor autonomía para modernizar y hacer progresar al país, superando sistemas sociales y económicos caducos.

Sin embargo, a pesar de las voces minoritarias que, entre los políticos e intelectuales españoles, pedían la transformación de las condiciones sociales y económicas cubanas y, en definitiva, una mayor autonomía para la isla caribeña, mediante un diálogo permanente con los líderes más significativos, la política oficial española optó por la beligerancia intentando, con escaso éxito y mucho sufrimiento para ambas partes, mantener al país antillano amordazado por una férrea censura y el orden impuesto por las armas y la dictadura ideo-

lógica, al servicio de la aristocracia más rancia y los intereses más conservadores.

Cualquier propuesta de cambio, especialmente si era planteada por cubanos, o por españoles considerados no adictos, era entendida como una amenaza para el sistema colonial y rechazada por inoportuna. Se miraba con lupa cualquier intervención pública y se analizaba el lenguaje y el tono utilizados para detectar si los oradores habían hecho aunque sólo fueran sugerencias en contra de los criterios de las autoridades.¹

Claro es que no se pueden hacer afirmaciones globales para todo el siglo XIX, ni siquiera para su segunda mitad. Aunque la política colonial pudiera parecer monolítica a los ojos de los cubanos, el gobernador general en turno ponía siempre mucho de su cosecha en la toma diaria de decisiones y no todos los gobernadores fueron básicamente represores en el mismo grado, aunque sí defensores del orden establecido, pues no podía ser de otra manera.

Por lo que se refiere a las interrelaciones entre la institución universitaria y la sociedad, los historiadores cubanos parecen coincidir en su diagnóstico:

Para una análisis meditado de la función social de la Universidad de La Habana durante su etapa Real y Literaria (1842-1898) debe tenerse presente que una institución de este tipo es parte de la vida misma de un país y, por tanto, reflejo del acontecer económico, político y social, por lo que, en sus raíces, toda cuestión universitaria expresa una cuestión de clases. Además, también en esta

¹ Puede servir de ejemplo de lo que afirmamos el contenido del capítulo 2º de nuestra investigación, en prensa, "Profesores canarios en Cuba durante el siglo XIX", (Premio de Investigación 1996 "Relaciones Canarias-América"), Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria. Dicho capítulo, que lleva el título de "Orihuela y la educación popular", pone de manifiesto como un proyecto bastante ambicioso y bien apoyado de educación popular fue finalmente boicoteado por las autoridades políticas y militares, basándose en las ideas separatistas y antiespañolas que se habían vertido, supuestamente, durante el acto de inauguración de las escuelas, en el estilo oratorio y el tono de voz utilizado por algunos oradores y en las reacciones calurosas del público. Sin embargo, cuando se analizan con cuidado los contenidos de las intervenciones en dicho acto, se advierte una enorme carga positiva, muchísima ilusión y, eso sí, algunas sugerencias que podían ser mal interpretadas, pero que nada podían significar teniendo en cuenta el bien que la aplicación de la idea podía traer a las clases menesterosas cubanas.

etapa en la Universidad se expresa la contradicción fundamental del período: la contradicción metrópoli-colonia.²

También era cierto que, como suele ocurrir en realidades semejantes, a veces los cubanos simpatizantes con la máxima autonomía para su isla, y especialmente los independentistas, mostraban demasiada agresividad, mucha violencia, y una excesiva prisa por alcanzar sus objetivos a cualquier precio, lo que tampoco colaboraba precisamente para crear las condiciones que permitieran encontrar acuerdos y salidas razonables pactadas.

En tales circunstancias, caldo de cultivo para rebeldías, no resulta extraño que grupos de alumnos de enseñanza secundaria, especialmente de colegios privados, y sobre todo los universitarios, manifestaran de forma diferente su desacuerdo, si bien en contadas ocasiones, con la situación de opresión colonial existente. Quienes han conocido de cerca los movimientos estudiantiles contemporáneos no se pueden asombrar de que fueran precisamente ambos niveles de enseñanza³ en la Cuba colonial la cantera de líderes del nacionalismo e independentismo isleño.

En el caso de la juventud cubana decimonónica se daban una serie de ingredientes propios de la época y de un régimen autoritario, cerrado y muy jerarquizado. La juventud blanca y pobre y la negra apenas contaban para otra cosa que no fuera la realización de los trabajos más duros y desagradables; por el contrario, la juventud blanca españolista, minoritaria, no tenía demasiados problemas en realizar sus estudios y ocuparse, con posterioridad, de dirigir las empresas o negocios de sus mayores. Era, finalmente, la juventud criolla cubana de clase media⁴ la que

² Ramón Armas *et al.*, *Historia de la Universidad de La Habana. 1728-1929*, vol. 1., La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1984, p. 210.

³ Desde una perspectiva más psicológica y educativa que histórica tampoco hay que perder de vista que la adolescencia y primera juventud son las etapas del desarrollo del ser humano más proclives a los idealismos, las utopías y a las máximas exigencias de cambios rápidos y profundos. Es la juventud el período más dado al sentimiento transformador. Es la época de la maduración psicológica e intelectual más fuerte, pero también la de los objetivos que luego se revelaran imposibles. En cualquier caso, es la etapa de la máxima sinceridad y autenticidad, en la que el ser humano está en condiciones de entregarse por completo a la causa que elija, sea ésta positiva o negativa.

⁴ En general, los grupos sociales controladores del poder económico y político no solían aportar líderes al movimiento estudiantil que se entendía, desde instancias ofi-

cada vez se radicalizaba más al encontrarse sin futuro, sin libertad y sin patria.

Ante la imposibilidad, en una aportación de estas dimensiones, de realizar un estudio minucioso del movimiento estudiantil cubano decimonónico a partir de sus causas y poniendo al descubierto sus características y consecuencias, dado el momento en que se encuentra la historiografía, la documentación y el estado de la cuestión general,⁵ en esta ocasión nos centraremos específicamente en el estudio y valoración de los principales casos de actividad universitaria organizada, que nos pueden dar una idea muy aproximada de la existencia de tal movimiento y de su contexto y referencias. Hay que tener en cuenta que todos los casos que mencionaremos eran aún incipientes avances de lo que luego se reconocería como movimiento estudiantil de masas. A excepción del movimiento de mayor amplitud que tuvo lugar en 1892, en protesta por la supresión de los estudios de doctorado en la Universidad de La Habana, en cada uno de ellos se detecta sólo un número pequeño de estudiantes participantes, lo cual no significa que el apoyo no pudiera ser cuantitativamente más extenso.

ciales, subversivo e independentista y, en cualquier caso, antiespañolista. Los estudiantes hijos de españoles que ejercían su profesión, o trabajaban en sus negocios cubanos, tenían la vigilancia familiar siempre presente y una situación socioeconómica despejada que les auguraba un futuro parecido. Por consiguiente, los líderes estudiantiles, los universitarios que se escapaban a la manigua o se iban al extranjero para luchar contra España solían ser miembros de las familias cubanas de clase media, o becarios que procedían de extracción social humilde. De hecho, el escaso y desorganizado movimiento estudiantil cubano de la segunda mitad del siglo XIX iba a estar nutrido de manera esencial por universitarios descendientes de familias criollas cubanas, no españolizadas, aunque también pronto aparecerían líderes nacionalistas de procedencia española directa como, por nombrar sólo dos ejemplos del más alto significado, fueron José Martí y Enrique Piñeyro, ambos de origen canario.

⁵ No existe ni un solo libro que se ocupe de forma monográfica del conjunto del singular movimiento estudiantil cubano del siglo XIX. Sí poseemos, afortunadamente, algunas interesantes aportaciones, especialmente en torno al fusilamiento de los estudiantes, que tuvo lugar el 27 de noviembre de 1871. Un testigo de excepción de los hechos, uno de los estudiantes de medicina detenidos, publicó en Madrid un primer testimonio, Fermín Valdés Domínguez, *Los voluntarios de la Habana en el acontecimiento de los estudiantes de Medicina por uno de ellos condenado a seis años de presidio*, Madrid, Imprenta de Segundo Martínez, 1873, que luego vería varias ediciones en la capital cubana con el título de *El 27 de noviembre de 1871*. Hay una completa interpretación de los hechos realizada con motivo del centenario por el historiador cubano Luis Felipe Le Roy y Gálvez, *A cien años del 71. El fusilamiento de los estudiantes*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1971.

¡VIVA NARCISO LÓPEZ! ¡MUERA ESPAÑA! (1851)

Uno de los primeros incidentes entre estudiantes autonomistas y las autoridades coloniales se produjo el 27 de mayo de 1851; lo relataba así el bedel y maestro de ceremonias de la Universidad, Tomás Matías Causi:

En este momento que son las cuatro y media de la tarde, he arrancado de la puerta de la Biblioteca, el adjunto dibujo, con un asqueroso y sedicioso rótulo al pie, que me ha participado el portero D. José Lago se hallaba fijado y por la humedad de las obleas se conoce que su colocación es reciente, y hora en que han subido a su clase los alumnos del tercer año de Filosofía, sospechando sea alguno el autor, pero el citado portero puede dar a V.S. más amplias explicaciones.⁶

El dibujo al que se refería el bedel contenía una bandera de Cuba independiente, en rojo y azul, y el mensaje: "¡Viva Narciso López! ¡Muera España!". Éste fue el comienzo de un proceso que se iniciaría con la apertura de un expediente "instruido con motivo de haber sido fijado en la puerta de la Biblioteca de la Real Universidad un dibujo subversivo: resultan sospechas contra D. Cirilo Ponce de León y D. Cirilo Morell estudiantes de Filosofía".

No nos detenemos en el análisis del expediente porque su tramitación no ofrece elementos de juicio singulares; se trataba de la clásica instrucción en la que se toma declaración a todos los implicados de manera directa o indirecta en el suceso, para concluir con una propuesta de sanción. A pesar de que no hubo pruebas claras ni testigos de la autoría de los hechos, al instructor le bastó con el criterio de autoridad, y la mutua acusación que se hacen los inculpados, para solicitar que, de la misma manera que se había hecho en el pasado en otro suceso similar,⁷ se castigara a los culpables enviándolos

⁶ Archivo Histórico Nacional de España, Madrid (AHN), Ultramar, leg. 29/6, doc. 3. El documento lleva el membrete del Gobierno y Capitanía General de la siempre fiel Isla de Cuba. Secretaría política, sección 1ª 1851. Véase, además, Archivo de la Universidad de La Habana (AUH), Expediente administrativo, *Expediente formado para averiguar el autor o autores de un papel subversivo que apareció fijado en la puerta de la Biblioteca de la Universidad. 1851.*

⁷ En contra de lo que a veces se ha afirmado, suponiendo que el incidente al que nos hemos referido fuera el primero de su serie, en el escrito que el gobierno y Capitanía

a continuar sus estudios a España por un periodo de destierro de cinco años. Los gastos del viaje correrían a cargo de las familias de los estudiantes.

Sabemos que, finalmente, uno de los estudiantes, Cirilo Ponce de León, proseguiría su carrera en la Universidad de Santiago de Compostela y el otro, Cirilo Morell, en Barcelona, a petición de su propio padre: "El exponente no quisiera que su hijo continuara sus estudios en la misma Universidad que el condiscípulo comprendido en el mismo procedimiento; y en tal concepto desea y espera merecer de la equidad de V.E. que se le destine a la Universidad de Barcelona donde tiene el exponente algunas relaciones de que carece absolutamente en Santiago de Galicia [...]".⁸

En el verano del año siguiente, 1852, volvemos a tener noticias de uno de los desterrados, concretamente de Cirilo Ponce, porque su madre solicitó al ministerio que se trasladara a su hijo a la Universidad de Madrid o a otra cualquiera del territorio peninsular porque "ha sabido la exponente que su hijo ha padecido una grave enfermedad, que el clima de Santiago no conviene a su complexión, y que peligra su vida".⁹

Historiadores de la universidad habanera valoran así el suceso: "En 1851 encontramos la primera muestra de hostilidad hacia el dominio colonial español cuando aparece fijada en la puerta de la Biblioteca de la Universidad, un papel en el cual aparecía pintada la bandera de Narciso López, hoy nuestra enseña nacional, con un letrero que decía: ¡Viva Narciso López! ¡Muera España!"¹⁰

General envía al Ministerio de Gobernación del Reino se hacía constar: "y teniendo en consideración que en la época de mi antecesor el Conde de Alcoy, un caso semejante motivó el que otro escolar de la misma Facultad, D. Ricardo Fresneda, fuese enviado a la Universidad de Santiago de Galicia cuya determinación mereció la aprobación de S. M., he adoptado el mismo temperamento con aquellos dos alumnos". AHN, Ultramar, leg. 29/6, doc. 2.

⁸ El 23 de junio de 1851, conocida la decisión de las autoridades, Cirilo Morell, padre del alumno del mismo nombre, solicitaba que su hijo se pudiera examinar del tercer año de Filosofía antes de pasar a la península y que, una vez en ella, pudiera estudiar en una universidad distinta de la que se decidiera cursara su carrera el otro acusado. *Ibid.*, doc.3.

⁹ El escrito de Merced de la Guardia de Ponce está fechado en La Habana el 4 de agosto de 1852 y está dirigido a la reina. *Ibid.*, doc. 5.

¹⁰ Ramón Armas *et al.*, *op. cit.*, p. 168. En realidad, como hemos analizado anteriormente, no se trataba del primer incidente de esa índole, sino, en todo caso, del segundo.

Pero lo que no sabemos es si el hecho revelaba una postura extendida entre los alumnos universitarios o más bien hay que entenderlo como un hecho aislado. O, dicho de otra manera, sería muy interesante poder averiguar si los estudiantes señalados formaban parte de algún grupo político de oposición al sistema colonial o se trató más bien de una conducta individual y singular, más cercana a una trastada juvenil que a un acto político. De hecho, no hemos encontrado reacciones en contra del expediente al que se les sometió y sus consecuencias ni las consabidas alusiones a que los estudiantes hubieran podido ser manipulados por elementos extraños a la Universidad. Entendemos que de ser las autoridades coloniales conscientes de que tales estudiantes formaban parte de un grupo organizado con ramificaciones externas, se hubieran planteado cuestiones en tal sentido en el interrogatorio al que se les sometió. Y, sin embargo, no se hizo así, lo que puede demostrar que el instructor conocía las verdaderas dimensiones del problema.

En cualquier caso, este pequeño incidente, que hoy se nos antoja insignificante, fue magnificado en 1851 por las autoridades metropolitanas debido, sin duda, a la situación política de la época, con la finalidad de que sirviera de escarmiento y supieran los estudiantes a lo que se exponían de atreverse a ofender las instituciones hispanas. Fue, en realidad, una severa advertencia que afectó a dos estudiantes, cercanos a los quince años de edad a los que se les obligó a abandonar a su familia, sus amistades y su tierra.

EL RETRATO DE LA REINA EN LA UNIVERSIDAD ES ACUCHILLADO

Después del incidente que hemos comentado, no conocemos otros hechos posteriores que saltaran a la prensa o tuvieran su reflejo en los archivos históricos, salvo algunos acontecimientos aisla-

pues estos mismos autores recuerdan también un episodio anterior, que se puede considerar antecedente significativo del movimiento estudiantil cubano, que tuvo lugar en 1820 cuando los estudiantes del Seminario de San Carlos elevaron una exposición a las cortes españolas, adhiriéndose a la Constitución y pronunciándose contra la tiranía.

dos ocurridos en 1853: "Protestan los estudiantes una orden del rector nombrando un nuevo bedel mayor; en otras ocasiones hacen estallar cohetes en el edificio universitario; y el día 2 de junio aparece un anónimo, catalogado por el poder colonial de subversivo, que termina con la frase siguiente: 'Viva Cuba y viva libre'".¹¹

Después, hay que esperar hasta el 22 de marzo de 1865 para detectar un suceso significativo relacionado con la contestación estudiantil a las autoridades coloniales, el cual consistió en acuchillar el retrato al óleo de la reina española Isabel II que existía en la conocida "aula chica".

Con tal motivo, se reunió el rector con los decanos de las facultades: "El señor Rector dio conocimiento a los señores Decanos del objeto de la convocatoria, haciéndoles presente el grave desacato perpetrado en el día de ayer en el Aula Chica en el retrato de Su Majestad la Reina [...]". Al parecer, el general Domingo Dulce fue el que decidió que "no era políticamente conveniente dar por ahora importancia a este hecho".¹²

A pesar de que se abrió una investigación sobre el particular, nunca se pudo identificar al autor o autores del hecho y el Consejo, que por cierto no mencionó en su acta en qué consistió el desacato, se limitó a fijar los criterios de control e inspección de las aulas para evitar que se pudieran repetir tales incidentes.¹³

Se establecieron medidas para que las aulas no permanecieran nunca abiertas en los momentos en que no hubiera un profesor dentro que se responsabilizara de lo que pudiera ocurrir. Así, se decidió que un bedel acompañara al profesor que fuera a impartir su clase y le abriera el aula correspondiente; de la misma manera, cuando la clase finalizara, al salir el último alumno y el

¹¹ Cit. en *idem*. Luis Felipe Le Roy y Gálvez *op. cit.*, p. 25 destaca otro incidente ocurrido en 1853, cuando se encontró "una proclama sediciosa echada por un estudiante de tercer año de medicina, en el cuerpo de guardia del Hospital de San Juan de Dios, donde recibían enseñanza alumnos universitarios". Véase, además AUH, expediente administrativo, *Papel subversivo echado en un cuerpo de guardia, 1853*.

¹² Este argumento ha sido defendido por la historiadora Renate Simpson, *La educación superior en Cuba bajo el colonialismo español*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1984, p. 232 y ss.

¹³ El hecho ha pasado a la historia gracias a diversas fuentes españolas de entonces, de no haber sido así, nunca se hubiera podido deducir de la escueta acta de la reunión citada lo que realmente ocurrió en el "Aula Chica" de la universidad de La Habana. Véase AUH, *Rotura del retrato de S.M.*, 1865 y *Libro de Actas de la Junta de Decanos, de 1855 a 1880*, folios 85 y 85v. Consúltese, además, Ramó Armas, *op. cit.*, p. 166 y ss.

profesor, el bedel debía proceder a cerrar de nuevo el aula. Entendían que con este procedimiento se podrían evitar atentados contra los símbolos universitarios españoles y que se realizaran pintadas o se colocaran pasquines en el interior de las aulas, aprovechándose del anonimato que protegía a los que actuaban de esa manera, alejados de las miradas de sus compañeros, de los profesores y de los vigilantes.

Como las autoridades académicas no fueron explícitas, nunca sabremos cómo quedó el retrato de la reina Isabel II ni si fue reparado o, en cualquier caso, cuál fue su destino. Es muy posible que los responsables gubernativos prefirieran en esa ocasión "no dar palos de ciego" y considerar concluido el incidente ante la imposibilidad de encontrar culpables perfectamente identificables.

No obstante, cuando valoramos este incidente, podemos volver a plantearnos las mismas cuestiones que utilizamos más arriba al referirnos al cartel con la bandera independentista y las respuestas o vías de interpretación no son tampoco muy diferentes a las que allí sugeríamos.

A este respecto, nos parece importante traer a colación la autorizada opinión de Le Roy y Gálvez, el historiador de la Universidad de la Habana:

la fama que en general tuvieron los estudiantes de la Universidad de La Habana desde mediados del siglo pasado de ser díscolos y subversivos se sustentó en diversas ocasiones en hechos concretos y bien determinados. Estos hechos, aunque inconexos y aislados unos de otros, originaron a través de los años una tradición de rebeldía política, que más de una vez dio lugar a que las autoridades mirasen la Universidad con suspicacia y recelo respecto a su fidelidad a España.¹⁴

LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA TAMBIÉN SE REBELAN

El movimiento estudiantil cubano del siglo XIX se manifestó en el ámbito universitario y en la enseñanza secundaria; paula-

¹⁴ Luis Felipe Le Roy y Gálvez en "Violencia en La Habana en 1869", *op. cit.*, cap. 1, p. 25.

tinamente, en la segunda mitad del siglo empezaron a aparecer colegios privados, ante la falta de enseñanza oficial, que se ocuparon de la formación de los futuros universitarios, empresarios y comerciantes. Además del conocido colegio jesuita y otros centros más proclives al gobierno colonial, se destacaron pronto algunos centros de enseñanza secundaria en los que profesores autonomistas e independentistas tuvieron la oportunidad de formar a las nuevas generaciones de cubanos en un sentimiento patriótico y antiespañol.¹⁵ No sin dificultades, vigilados por las autoridades, estos colegios se convirtieron en las canteras de futuros luchadores contra el poder metropolitano.

Por ello, para no incidir en los centros más conocidos, en esta ocasión nos detendremos en la valoración de una institución secundaria —San Francisco de Asís de Regla, que se tildaba de españolista, entre otras cosas porque su propietario y director, José Alonso Delgado, era un español— para poder destacar el fermento revolucionario que existía hacia 1860 entre los estudiantes de este nivel. Hemos podido acercarnos a estos datos gracias a que un escritor cubano, que había sido alumno del centro, lo comunicó a la posteridad en forma de libro.¹⁶ Nuestro protagonista describe así a sus condiscípulos:

La nota dominante en aquella animosa muchedumbre era el patriotismo. Allí se conocían, estudiaban, comentaban y sentían los males de la patria. La vida de sus próceres, el martirio, la proscripción de las grandes víctimas; los sacrificios estériles realizados en

¹⁵ En torno a la década de los años cuarenta surgieron colegios privados en diferentes poblaciones cubanas; entre ellos, podemos destacar los siguientes: La Empresa (1840) y Colegio de Niñas Santa Teresa de Jesús (1847), en Matanzas; Colegio San Fernando (1842), Colegio del Salvador (1848) y Colegio del Sagrado Corazón (1858) en La Habana. Con posterioridad, además de crearse institutos de segunda enseñanza en diferentes poblaciones (La Habana, Matanzas, Puerto Príncipe, Pinar del Río y Santiago de Cuba), se abrieron otros centros privados del mismo nivel de enseñanza. En La Habana se fundaron San Anacleto (1857), San Pablo (1867), Nuestra Señora de los Desamparados (1862). En Matanzas se estableció El Progreso (1863) y en Santiago de Cuba el San Buenaventura. El surgimiento de todos estos colegios, la mayoría sólo para las clases más acomodadas, aunque se solían reservar algunas plazas para becarios pobres, estaba en relación directa con la demanda de escolaridad que existía en aquellos momentos en la isla caribeña.

¹⁶ Raimundo Cabrera, *Mis buenos tiempos. Memorias de estudiante*, París, Librería Paul Ollendorff, s.a. Como indica el propio subtítulo de la obra, se trata de la narración de su época de estudiante en Cuba y en Europa, que se convierte en un documento muy importante para conocer el funcionamiento de las instituciones educativas decimonónicas.

nuestra historia. eran asuntos que se trataban a menudo en las tertulias que permitían las horas de recreo, y en las que se manifestaba, sin embozo, odio acentuado a la opresión y la tiranía.¹⁷

Claro que el autor de la novela autobiográfica era también enemigo de la situación colonial, pero no menos que alguno de sus profesores: “Sin ser esta materia tema tolerado, ¿qué digo tolerado?, estando prohibido en lo absoluto, permitíanse los más locuaces y ardorosos, en plena aula, ante el profesor que los escuchaba sonriente, pero que les ordenaba callar fingiéndose encolerizado, hacer intencionadas alusiones a la política local cuando algún tema histórico, económico o sociológico podía tener con ella alguna relación de semejanza”.¹⁸

El ambiente estudiantil se hacía cada vez más tenso a medida que se acercaban los acontecimientos de 1868, al iniciarse por Oriente el movimiento independentista. Nuestro particular informante lo revela en su libro:

¡Qué agitación! ¡Qué animados comentarios! ¡Cuántos planes y ensueños ardorosos! [...] En medio de tanta agitación producida en aquellos primeros meses de fervor revolucionario, los catedráticos acudían taciturnos, perezosos, a las horas de clase. Pero, ya no se estudiaba ni se disertaba. Tenían que responder a las reiteradas preguntas de aquel montón de presuntos insurgentes, de decididos simpatizadores del incendio inesperado, prendido en Oriente y cuyo calor se extendía, contagiaba y abrazaba.¹⁹

La situación en los centros escolares debió ser explosiva. Los profesores, que tenían que encargarse de cuidar el orden y dar ejemplo de afecto a las autoridades, pasaban a engrosar las filas de la insurrección; los alumnos no estudiaban más, preocupados por lo que pasaba en las calles y campos de su país. El director del centro, el isleño José Alonso Delgado, a quien el escritor nos describe como profesor competente, equilibrado y responsable al tiempo que ejercía efectivamente la autoridad, no sabía como reconducir su institución: “El más seriamente preocupado era el Director. ¿Cómo contener las manifestaciones de aquel patriotismo subver-

¹⁷ *Ibid.*, p. 55.

¹⁸ *Ibid.*, p. 56.

¹⁹ *Ibid.*, p. 58.

sivo, pero franco, abierto y espontáneo? ¿Cómo sustraer su casa de las sospechas, de las denuncias y de la vigilancia?"²⁰

Se estaba produciendo una fractura de consecuencias incalculables entre los grupos que apoyaban la insurrección y los partidarios de seguir vinculados con España. Los estudiantes de enseñanza secundaria, adolescentes, muchos aún niños, estaban muy sensibilizados ante los problemas políticos y sociales de su tierra. Por ello no es extraño que reaccionaran con radicalidad en algunas ocasiones. Raimundo Cabrera nos relata la actitud de los alumnos del centro cuando fueron ejecutados los primeros políticos en La Habana: "Los colegiales declararon el día de duelo y se negaron a asistir a clases; permanecieron todo el día en el salón de estudios, silenciosos, tristes, huraños [...] fue preciso hacer la vista gorda, respetar aquella solemne protesta de patriotismo juvenil y elocuente".²¹

El director isleño se desesperaba: "—Yo soy vuestro padre, vuestro hermano —nos decía a solas en su despacho el Director, con tono más cariñoso que reprensivo —pero, ¡tengan juicio! ¡Calmal! ¡No me comprometan!" Finalmente, el panorama empezó a ser desolador a medida que la primera guerra de la independencia fue avanzando:

El gran salón de estudios iba poco a poco vaciándose: unos marchaban al campo a luchar y a morir; otros iban al extranjero a compartir con sus familias el pan amargo de la emigración forzosal [...] alguno figuraba entre los malaventurados proscriptos a la mortífera isla de Fernando Poó [...] Aquel Colegio reflejaba con vivos colores el cuadro tristísimo de lo que ocurría en todos los extremos de la sociedad cubanal [...] ¡el éxodo! ¡El orden desquiciado, las familias divididas, la preocupación en los semblantes, la zozobra y la inquietud en todas las partes! [...]²²

A diferencia de las cuestiones que planteábamos en los párrafos anteriores, en la vida interna del colegio señalado sí que se advierte la trama completa, la dinámica propia y los procesos clásicos de los movimientos estudiantiles emergentes. Gracias a

²⁰ *Ibid.*, p. 61. Más datos sobre José Alonso Delgado y la institución de la que era propietario, pueden encontrarse en nuestra investigación citada: en n.1, p. 92 y ss.

²¹ *Ibid.*, pp. 61-62.

²² *Ibid.*, pp. 62 y ss.

que la descripción fue realizada por un testigo presencial de los hechos acontecidos, que además tuvo una participación directa en los mismos, podemos conocer en detalle que estamos ante un episodio clasificable dentro de los paradigmas de movimiento estudiantil. No se trataba de hechos espontáneos aislados, sino que existía una clara organización con apoyos externos e internos e influida por las fuerzas sociales y políticas de la oposición y del poder de aquellos momentos.

EL FUSILAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

1871 ha sido considerado por algunos historiadores²³ el año más negro de la universidad cubana bajo el régimen español y, con toda seguridad, no le falta razón a tan dura calificación si tenemos en cuenta que en noviembre del citado año fueron fusilados ocho estudiantes universitarios.

El pretexto para que fueran arrestados 45 estudiantes del primer curso de Medicina de la Universidad de La Habana fue la supuesta profanación de la tumba de Gonzalo Castañón, que había sido propietario y director del periódico *La Voz de Cuba*, considerado mártir por los miembros del cuerpo de voluntarios españoles y por los grupos más reaccionarios de la capital cubana. Así se nos narran los hechos acontecidos en aquel funesto día:

El día en cuestión, 23 de noviembre de 1871, un pequeño grupo de estudiantes había estado entreteniéndose en los alrededores del edificio conocido como San Dionisio, que albergaba el anfiteatro de Anatomía y estaba adjunto al cementerio general de Espada. Aguardaban por la llegada de su profesor al aula cuando ocurrieron pequeños incidentes de lanzamiento de piedras y travesura general cerca del carro que traía el cadáver que iba a ser utilizado en la clase de Anatomía. No se presentó entonces prueba alguna

²³ Aunque muchas obras se refieren a tales acontecimientos con mayor o menor profundidad y objetividad, los principales estudios siguen siendo el libro de Fermín Valdés Domínguez, *op. cit.*, y el de Luis Felipe Le Roy y Gálvez, *op. cit.* La historiadora Renate Simpson (*op. cit.*, p. 249) valora así tal episodio: "Este periodo de particular frustración para la enseñanza superior en Cuba, durante el cual se intensificaron sumamente las anteriores corrientes de la política colonial, fue iniciado por el que sin duda debe considerarse el año más negro de la historia de la educación superior cubana bajo el colonialismo español".

de la invasión del cementerio o de cualquier tipo de profanación de tumbas, y todos los testimonios reunidos en años posteriores demostraron claramente que la sepultura de Castañón no había sido tocada. De los estudiantes fusilados, se sabe que uno de ellos no había asistido siquiera a las clases el día en cuestión.²⁴

Los acontecimientos se desarrollaron con tanta rapidez que a los cuatro días de la supuesta profanación de la tumba y a los dos del arresto de los estudiantes ocho de éstos fueron fusilados, a pesar de la actitud valerosa de algunos españoles como el defensor de los estudiantes, el capitán Federico Capdevila, los profesores de medicina Juan Manuel Sánchez Bustamante y Domingo Fernández Cubas,²⁵ que sostuvieron la inocencia de los alumnos de medicina y el militar y político canario Nicolás Estévez,²⁶ que manifestó públicamente su protesta.

²⁴ *Ibid.* p. 243. En esta descripción sumaria de los hechos coinciden en buena medida todos los especialistas en el tema, aunque cada uno de ellos establece matices en función de las fuentes consultadas.

²⁵ Ambos profesores fueron enterrados más tarde, cuando fallecieron, junto a los estudiantes fusilados, como manera de honrar su valerosa conducta durante el arresto de los estudiantes. Según cuenta Fermín Valdés *op. cit.*, refiriéndose a Fernández Cubas: "La conducta del recién nombrado profesor de 38 años de edad fue digna y heroica. Refutó enérgicamente las calumnias levantadas contra los alumnos". En palabras de otro estudioso del tema: "Las enérgicas declaraciones absolutorias y la condena de los vituperables procedimientos empleados, realizados en aquel ambiente saturado de maldad, fueron motivo suficiente para que el profesor Domingo Fernández Cubas fuera también detenido y compartiera estoica y virilmente, con entereza y abnegación los amargos y angustiosos momentos de expectación y zozobra de sus alumnos de Medicina, a los que defendió a costa de la exposición de su cargo, de su carrera y de su vida, por ser un digno defensor de la justicia y la dignidad humanas". El propio Valdés Domínguez escribió con motivo de su muerte este bello párrafo: "En el blanco monumento que la piedad del pueblo cubano levantó —durante la dominación española— en el Cementerio de Colón, a la memoria de los mártires del 71; en ese altar erigido a la Justicia que fue y será para la historia la protesta más elocuente y noble, allí al lado de Capdevila, entre los hermanos nuestros que al ser sepultados por sus verdugos, entraron —coronada de luz sus frentes— en el templo de la gloria; allí reposarán también las cenizas del doctor Cubas, y, entre sus discípulos, entre sus mártires, las cubrirá orgullosa la bandera de la patria cubana —de su segunda patria—, a la que tanto amó y a la que, generoso y bueno, nunca hizo responsable del desdén criminal y ruin de algunos de sus hijos". Cit. por Fernando Sotolongo, "Medicina, docencia y política", en *Cuadernos de Historia de la Salud Pública*, La Habana, 1989, núm. 74, pp. 145-148. Más datos sobre el médico canario Domingo Fernández Cubas, catedrático de patología general de la Universidad de La Habana, en nuestra investigación cit. en n. 1. p. 252 y ss.

²⁶ El testimonio clarividente y sincero de Nicolás Estévez sobre éste y muchos otros acontecimientos cubanos del siglo XIX que él vivió tan intensamente, puede encontrarse en su obra autobiográfica: *Mis memorias*, Madrid, Ediciones Giner, 1975. Sobre Estévez puede consultarse también: Marcos Guimera, *Nicolás Estévez o la rebeldía*, Santa Cruz de Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife, 1979.

Mientras ocurrían tales hechos, el gobernador general Blas Villate de las Heras, conde Valmaseda se encontraba fuera de La Habana en la campaña militar de Oriente y el mando militar estaba a cargo de Romualdo Crespo, segundo cabo en funciones de gobernador y capitán general; el gobernador político era Dionisio López Roberts. Pero, al parecer, quien realmente controlaba la ciudad y tomaba las decisiones era el cuerpo de voluntarios españoles. Según todos los relatos, éstos fueron los que presionaron hasta conseguir un segundo consejo de guerra (cuando el primero no se decidió a acatar sus órdenes) el cual, más proclive a sus criterios, tomó la determinación de condenar a muerte por fusilamiento a ocho estudiantes de medicina, a 11 a seis años de presidio, a 20 a cuatro años de cárcel y a cuatro a seis meses, y de dejar a dos en libertad.

Empero, al margen de lo monstruoso de los acontecimientos, nos interesa preguntarnos cuál fue la actitud de la Universidad ante tales hechos: ¿cómo actuaron los profesores, las autoridades académicas y el resto de los universitarios ante el fusilamiento de ocho compañeros y el arresto de otros 35?²⁷ Sabemos que el rector interino de la Universidad, el jurista Francisco Campos y López, fue a visitar a los estudiantes presos en abril de 1872: "Los convocó y díjoles que la Universidad no se había deshonrado teniendo-

²⁷ Al contrario que los profesores Bustamante y Cubas, que se pusieron de parte de los estudiantes defendiéndolos hasta exponer su carrera, si no su vida, el entonces recién nombrado catedrático interino de medicina, el también isleño Pablo Valencia García, adoptó una posición que ha sido calificada "de cobarde y colaboracionista con los belicosos voluntarios, sedientos de sangre y venganza". Véase Luis Felipe Le Roy y Gálvez, *op. cit.* Valdés Domínguez, testigo presencial de los hechos, describe así el comportamiento de Valencia: "Habiendo López Robert fracasado en su intentona de por la mañana se presentó en la tarde de ese mismo día 25 en la cátedra del doctor Pablo Valencia y García, que explicaba la asignatura de Anatomía primer curso para los alumnos de primer año de Medicina [...] Allí repitió la misma actuación, pero aquí, el profesor Valencia, falto de carácter y de entereza moral no tuvo el valor de enfrentarsele como lo había hecho Sánchez de Bustamante. Una postura similar a la de este último, hubiera podido quizá parar el golpe en su inicio, por el peso y autoridad que dimanaba de su condición de profesor. Pero es que hubo, dolorosamente algo más. En servilismo ante un superior jerárquico, se prestó también a acusar, secundando con ello al gobernador, diciendo que sabía estaba allí el culpable. Todo el primer año de medicina." Este acontecimiento lo marcaría para siempre, aunque el paso de los años y la seriedad y trabajo de Valencia irían corrigiendo ese primer gran error del joven profesor. De él dirá Jorge Le Roy Cassá (*Cuadernos de Historia de la Salud Pública*, La Habana, 1968, núm. 37, p. 48) "De carácter franco y jovial, aunque irascible a veces, amaba a sus discípulos y los trataba como a verdaderos compañeros, haciendo olvidar con las pruebas de un sincero arrepentimiento, debilidades que en un tiempo empeñaron su vida, y que la historia se ha encargado ya de juzgar". Véase "Apuntes para la historia de la obstetricia en Cuba".

les por alumnos, que ella se había dolido de los sucesos que tuvieron lugar en noviembre, pesándole que las circunstancias terribles de aquellos días no le hubieran permitido hacer nada en obsequio de ellos.”²⁸ Sin embargo, no hemos podido encontrar alusión, en la bibliografía existente sobre el particular, a ningún tipo de movimiento de protesta ante los incidentes de 1871, salvo las posturas nobles y valerosas de algunos españoles a las que nos hemos referido con anterioridad.

Para entender la falta de apoyos de sus compañeros, e incluso de parte del profesorado, hay que tener en cuenta que ya para entonces los enfrentamientos armados entre el ejército español y el movimiento independentista tenían varios años. Desde 1868, una cantidad muy significativa de los estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, así como parte del profesorado, había pasado a formar parte del llamado “ejército libertador cubano” o se había exiliado junto a sus familiares en el extranjero. Por consiguiente, los estudiantes reprimidos se encontraron bastante solos, sin sus apoyos naturales, rodeados por los grupos más cercanos a los españoles, quienes estaban convencidos de la necesidad de continuar unidos a España y que, con toda seguridad, entendieron la supuesta profanación como una afrenta a la patria común, a la que había que hacer frente con contundencia.

Es interesante no perder de vista la sugerencia metodológica que Luis Felipe Le y Roy Gálvez hace sobre el particular, cuando se plantea superar la versión afectiva y voluntarista de Fermín Valdés. El autor mantiene la tesis de que “los estudiantes involucrados en el proceso del 27 de noviembre de 1871, si bien inocentes de la profanación de la tumba de Gonzalo Castañón, no fueron ajenos al clima de rebeldía contra la metrópoli que desde años atrás existía en el estudiantado universitario”.²⁹

LA SUPRESIÓN DEL DOCTORADO

La impartición de los estudios de doctorado en la Universidad de La Habana garantizaba adquirir la máxima formación aca-

²⁸ Cit. en Ramón Armas *et al.*, *op. cit.*, p. 180

²⁹ “Prólogo” en Luis Felipe Le Roy y Gálvez, *op. cit.*, pp. 13-14.

démica sin necesidad de salir de Cuba, al tiempo que permitía a los cubanos estar en igualdad de condiciones de poder acceder a las vacantes de cátedras universitarias que se fueran produciendo. Por ello, el real decreto publicado en la *Gaceta de Madrid*, el 20 de enero de 1892,³⁰ que suprimía el doctorado produjo un importante movimiento de malestar entre los estudiantes cubanos, al contrario de la actitud pasiva que se adoptó en 1871, cuando se tomó la misma medida.

A pesar de que la orden se publicó en la *Gaceta de la Habana* el 27 de febrero, ya el 30 de enero los estudiantes de la Universidad enviaron una carta de protesta al Ministerio de Ultramar, por el conducto reglamentario del rector y gobernador general, manifestando las razones de su oposición a tal medida.³¹ Pero ni el escrito de los estudiantes ni los editoriales de los periódicos autonomistas³² parecían doblegar la decidida actitud del ministro Romero Robledo, que había afirmado en una de sus intervenciones al respecto en el senado:

Yo he podido suprimir el Doctorado de la Universidad de la Habana y lo he suprimido, y no lo restableceré por razones políticas. ¿Queréis saber por qué? En ninguna Universidad española, excepción hecha de la Central, se recibe grado de Doctor. Los que quieren ser Doctores tienen que venir a la Central y yo deseo que vengan a ella los cubanos que tengan esa razón para venir siquiera ligeramente a visitar la Madre Patria a conocernos y estimarnos, a apreciar nuestras grandezas y nuestras cualidades y fortalecer los vínculos de amor que deben unir a todos los súbditos de la Monarquía española.³³

Una editorial de *El País*, ante los contenidos de la intervención del ministro se preguntaba si éste era lo bastante ingenuo

³⁰ La real orden también aparece inserta en *Gaceta de Instrucción Pública*, año IV, núm. 101, Madrid, 25 de enero de 1892, p. 795, y *Colección legislativa de España*, Madrid, 1899, t. 148, pp. 73-74.

³¹ AUH, expediente administrativo 283. En su escrito, los estudiantes planteaban con un estilo claro y respetuoso, pero firme, los problemas que traería al país y a ellos mismos la medida que, según sus noticias, se iba a tomar de suprimir el doctorado en la Universidad de La Habana. "Ni razones políticas ni consideraciones económicas, ni el proyecto de Cuba ni la conveniencia de la patria exigen la mutilación que a la universidad habanera intenta hacerse."

³² Sobre el particular, puede consultarse el capítulo que le dedica a esta problemática Ramón Armas, *op. cit.*, pp. 199 y ss.

³³ Recogido por *El País*, La Habana, 13 de febrero de 1892.

“para creer que los agraviados colonos pueden inflamarse en amor sólo con visitar ligeramente a los madrileños, y en aras de ese espontáneo cariño renunciar al noble propósito de dignificar a la sociedad de que proceden, a la tierra en que nacieron, y volver a ella resignados a predicar la más ciega sumisión al régimen que los empobrece y los humilla”.³⁴

Entre tanto, los acontecimientos se iban precipitando y se preparaba la que se ha considerado la primera huelga estudiantil de la Universidad de La Habana. Ya el 10 de febrero la junta que representaba a los estudiantes universitarios tomó la decisión de disolverse en la masa estudiantil y la asamblea reunida hizo conocer a la opinión pública el siguiente comunicado:

Los estudiantes divididos respectivamente en cursos, unánime y solemnemente juraron y se comprometieron a cumplir al pie de la letra las determinaciones siguientes:

1. Dar un voto de gracias públicas al Partido Autonomista, que ha sido el único que comprendiendo el perjuicio que se les causa a los estudiantes, ha levantado su voz en su elocuente manifiesto colocando la supresión del Doctorado en el capítulo de los agravios.

2. Los estudiantes dejarán de asistir a las aulas desde el mismo día en que se publique en la Gaceta de la Habana el Real decreto que los imposibilita para ser Doctores.

3. Los estudiantes no volverán a sus respectivas clases hasta el día en el que el Real Decreto quede derogado.

4. Los estudiantes de la Universidad de la Habana están dispuestos al abandono más absoluto de sus esperanzas, al sacrificio más completo y enérgico de sus carreras, si el resultado de las gestiones que diariamente realizan tuviese un fin infructuoso.

5. Los estudiantes de la Universidad de la Habana confían en que no se verán abandonados en su enérgica actitud y que desde el mismo día que rija en Cuba el Real Decreto, el Claustro Universitario se colocará a la altura de la justísima energía que los estudiantes puedan esperar de él.

6. Mientras tanto los estudiantes de la Habana cumplirán diariamente sus compromisos escolares dando prueba ahora y siempre de la cordura y sensatez que preside sus actos públicos y comportándose como hombres honrados y dignos, fieles al cumplimiento de sus deberes, mientras sus derechos más grandes y

³⁴ *Ibid.*, cit. en Renate Simpson, *op. cit.*, p. 283.

más nobles como estudiantes, su derecho intelectual no sean por tan sólo \$36.000 profundamente lesionados.

7. Los estudiantes de la Universidad de la Habana estimarán como hombres sin honor ni dignidad, y por tanto no admitirán en su seno como compañero, a los que faltando a la fe jurada y su palabra empeñada, no cumplieran estos acuerdos y asistan a clase mientras sus compañeros estén alejados de las aulas.³⁵

Por su parte, el claustro de profesores envió, el mismo día 27 de febrero en que se publicó la real orden en la *Gaceta de la Habana*, un escrito³⁶ al Ministerio en el que manifestaba su desacuerdo con la medida tomada, recordaban las consideraciones económicas no eran ciertas porque la Universidad estaba en condiciones de autofinanciarse y que de ser ciertas las razones políticas esgrimidas para tomar tal determinación, les parecía una muestra de desconfianza hacia su honradez y lealtad a España.

Es muy probable que la actitud valerosa del claustro, que mostró un claro apoyo a las reivindicaciones estudiantiles, pretendiera también frenar la anunciada huelga. Sin embargo, tal como habían anunciado, los estudiantes universitarios empezaron su acción el mismo día de publicación oficial del decreto que suprimía los estudios de doctorado. No sirvió de mucho tampoco que el rector se dirigiera por escrito a los estudiantes manifestándoles que la mejor manera de luchar contra el injusto decreto era cumplir con sus deberes académicos y que debían integrarse de inmediato a sus clases. Por el contrario, en aquellos días empezaron a aparecer algunos pasquines en las paredes de la Universidad: "Estudiantes: Cumplid vuestra palabra. Sacrificaos y no os dejéis alucinar con hipócritas ofertas".³⁷

Los estudiantes, cuando ya habían transcurrido dos semanas y media de huelga, decidieron suspender temporalmente su actitud, después de las negociaciones que sostuvieron con el rector y los profesores. Finalmente, con certeza para mantener el tan mal

³⁵ *Ibid.*, pp. 284 y ss.

³⁶ Toda la documentación sobre este importante episodio universitario se encuentra recogida en AUH, expediente administrativo 283.

³⁷ Citado por Luis Felipe Le Roy y Gálvez. "La Real y Literaria Universidad de La Habana: síntesis histórica", en *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, núm. 1, enero-marzo de 1966

utilizado principio de autoridad, se decidió desde Madrid restablecer el doctorado, por la real orden del 3 de septiembre de 1892, aunque no así las cátedras que lo impartían.

La reacción de los estudiantes habaneros se convirtió así en la primera huelga universitaria en la historia de la Universidad, en la que también se consiguió el apoyo solidario del claustro de profesores y de la prensa autonomista. Es verdad que si se analiza con atención el documento estudiantil da la impresión de que ni el lenguaje utilizado ni las tácticas subyacentes parecen propias de personas jóvenes, en proceso de formación, sino de consumados políticos y hábiles juristas, lo que puede revelar que contaban con importantes apoyos externos. En cualquier caso, es satisfactorio que se volviese a la normalidad y se recuperasen los estudios del doctorado para la Universidad cubana.

CONCLUSIONES

Creemos que será preciso abordar en el futuro, con la contextualización y profundidad necesarias, el movimiento estudiantil cubano en la época colonial. En espera de que se realicen tales estudios, nosotros aportamos algunos episodios significativos del mismo, seguramente los más singulares y representativos, valorados a la luz de la historiografía actual.

Hemos analizado sucesos muy diferentes entre sí, de muy desigual calado. De hecho, que unos estudiantes coloquen un panfleto en la puerta de la biblioteca y sean condenados al destierro durante cinco años es una medida desproporcionada y absurda. Pero que ocho estudiantes fueran fusilados y varias decenas más tuvieran que pasar en la cárcel un periodo variable, por un acto totalmente secundario e insignificante, que seguramente ni siquiera cometieron, es un delito grave contra la humanidad, llevado a cabo por unos desalmados sedientos de sangre, que no fueron controlados ni por las autoridades ni se pararon ante el clamor de sus propios paisanos que recomendaban sensatez.

La Universidad y los centros educativos secundarios se convirtieron con frecuencia en el campo de lucha de los intereses

enfrentados de los sectores productores cubanos, los comerciantes españoles, la intelectualidad, que respondía a los objetivos de los hacendados cubanos, y la corona metropolitana. Por ello, los episodios comentados son una muestra de tales forcejeos y de la salida a la luz de las contradicciones existentes entre los grupos de intereses opuestos.

Con todo, se puede asegurar que no existió un movimiento estudiantil de masas permanente a lo largo del siglo XIX que se manifestara de manera organizada y sistemática frente a las autoridades académicas y políticas, a excepción de la huelga mantenida contra la supresión de los estudios de doctorado en 1892. Da la impresión de que, como ha venido sucediendo, incluso en tiempos recientes, era una minoría más politizada y sensibilizada ante los problemas sociales y políticos la que actuó como vanguardia, con el afán de mover al resto de sus compañeros hacia planteamientos más globales y de grupo.

Por otra parte, el control policial, militar y social ejercido sobre los estudiantes fue tan fuerte que no era fácil para ellos mostrar conductas disidentes; por el contrario, se convirtió en un hecho sumamente peligroso para un universitario cualquier tipo de protesta o manifestación de libertad de expresión debido a la desproporcionada respuesta que las autoridades daban a cualquier actitud crítica o que considerasen subversiva del orden establecido.

En el caso cubano, las tendencias autoritarias de la mayoría de los gobernantes españoles y el pavor a los movimientos independentistas, los llevaron en muchos momentos a considerar subversiva cualquier actitud crítica, aunque se tratase de acciones positivas. Esta postura condujo a una radicalización paulatina de comportamientos, los cuales hicieron muy difícil la convivencia entre cubanos y españoles, lo que se reflejaba en los centros educativos con la esporádica aparición de actos de protesta contra el dominio colonial.

CLASES MEDIAS, UNIVERSIDADES
Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES
EN AMÉRICA LATINA (1900-1930)

Renate Marsiske

El presente trabajo¹ se ocupa de un tema que ni en el campo precientífico ni en la discusión científica en y sobre América Latina ha llamado mucho la atención, aunque algunos autores lo han mencionado: la relación que existe entre el comportamiento de las clases medias y los movimientos estudiantiles en las universidades latinoamericanas a principios de este siglo. Hay que preguntarse entonces por qué existe, por un lado, un cierto consenso sobre la existencia y también sobre la relevancia de esta relación en la mayoría de los autores pero, por otro, no se ha hecho un análisis detallado. En un intento por buscar una respuesta, uno podría señalar las dificultades metodológicas que conlleva el término “clase media” o el papel tan contradictorio y hasta antagónico de las clases medias en América Latina, lo que tiene que ver con su heterogeneidad. Además se podrían mencionar argumentos del ámbito de la sociología de la ciencia, como por ejemplo, el hecho de que el investigador generalmente es miembro de la clase media y su identidad en la sociedad se basa en sus conocimientos; como miembro de la élite intelectual no carece de una cierta conciencia de apostola-

¹ Título de tesis de doctorado que estoy elaborando bajo la dirección de Horacio Cerutti Goldberg, en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Una versión resumida anterior de este trabajo fue presentada como ponencia en el III Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana, junio 1996, Caracas, Venezuela, actualmente en prensa en la memoria del congreso.

do: todos estos factores dificultan una autorreflexión que podría poner en tela de juicio el papel social del científico² en la sociedad.

Sobre todo, no hay que olvidar los pronunciamientos prospectivos de algunos autores, quienes participaron en gran medida en los años cincuenta y sesenta en el "redescubrimiento de las clases medias" como fuerza social indispensable para el desarrollo, a la que confirieron una importancia innovadora con relación al desarrollo económico nacional y la democratización que no se llevaron a cabo, como se vería después. Quizás por todo ello, el tema del comportamiento de las clases medias y su importancia para los acontecimientos universitarios no es un tema actual de discusión sociológica ni en Latinoamérica ni fuera del continente.

Se entiende mi trabajo como contribución a esta discusión y como invitación a repensar el problema de manera crítica, ya que parece ser de relevancia desde el punto de vista histórico y desde el punto de vista de la actual relación entre autoridades universitarias y organizaciones estudiantiles. Mi trabajo es, en este sentido, un intento de analizar la relación entre clase media, universidad y movimiento estudiantil, partiendo de la idea de que la educación ha sido siempre de especial interés para las clases medias, por vía de la cual aseguran la posición social de sus hijos. Así, la educación superior se convierte en punto neurálgico en la relación entre clases medias e instituciones del Estado. Trataré de ejemplificar esta hipótesis con el movimiento de reforma universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918 y con el movimiento de 1929 en México, llamado de autonomía universitaria.

En Argentina se observaba, a principios de siglo, un aumento considerable de las clases medias originado por las olas de inmigrantes, en especial del sur de Europa, un rápido aumento del nivel educativo básico y una institución universitaria que no se adecuó a las nuevas circunstancias y que permaneció como

² María Luisa Rodríguez Sala, *El científico como productor y comunicador: el caso de México*, México, UNAM, 1982; Jaqueline Fortes y Larissa Lomnitz, *La formación del científico en México adquiriendo una nueva identidad*, México, UNAM/Siglo XXI, 1991.

bastión de las oligarquías locales; esto llevó, entre otras cosas, al movimiento de reforma universitaria de Córdoba.

En México también se experimentó a principios de siglo un aumento de las clases medias —debido a la política de impulso económico del gobierno de Porfirio Díaz y como consecuencia de la Revolución Mexicana—; así como una falta de atención a las demandas de este grupo social por parte de los gobiernos posrevolucionarios: 1929, año de la campaña electoral de José Vasconcelos pareció ser el año adecuado para que las clases medias se dejaran oír.

La sostenida revolución económica que se inició en América Latina a fines del siglo XIX puso en primer plano a los grupos urbanos medios con ambiciones políticas, que en varios países desafiaron con buen éxito a los elementos gubernamentales históricamente dominantes.

Ligada a esta creciente importancia de las clases medias,³ ha estado siempre la expansión y la reforma de la educación institucionalizada, en todos los niveles. Por su parte, la educación universitaria garantizaba a los hijos de la clase de marra el ingreso a campos de la influencia y saber, especialmente en la política y en la administración pública. La educación ha distinguido y definido consistentemente a los miembros de las clases medias, ha sido la base de su prestigio, ha justificado sus aspiraciones de movilidad social y sus pretensiones de liderazgo político. Por ello, algunas de sus batallas más importantes se han llevado a cabo en el campo de la educación, como podemos constatar a lo largo de la historia.⁴ Esto significa que los movimientos estudiantiles pueden ser expresión de exigencias de grupos sociales que encuentran en la juventud universitaria a su vocero.⁵

³ Dieter Reithmeier, *Mittelschicht und institutionalisierte Bildung in Lateinamerika. Das Beispiel Mexiko*, Munich, Profil Verlag, 1984; John J. Johnson, *La transformación política en América Latina. Surgimiento de los sectores medios*, Buenos Aires Librería Hachette, 1961; Raúl Benítez Z. (ed.), *Las clases sociales en América Latina*, México, Siglo XXI, 1973; Jorge Graciarena, *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967; Luisa Fuentes Muñoz-Ledo, "The middle class and democracy in Latin America: Argentina, Brazil and México", tesis de doctorado, Stanford, University, 1987.

⁴ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México*, México El Colegio de México, 1988, p. 13; Sara Finkel, "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930", en Guillermo Labarca et al., *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen, 1978, p. 93.

⁵ Juan Carlos Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938*, México, Siglo XXI, 1978.

Las universidades latinoamericanas estaban, a principios de siglo, lejos de responder a lo que sus países necesitaban a fin de lograr un desarrollo propio y para hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios en la estructura social. Su estructura interna tradicional, el contenido de la enseñanza y la forma de transmisión del conocimiento no podían asignar a las universidades un lugar de vanguardia para la modernización de la sociedad. Estaban dominadas por los miembros de las antiguas oligarquías y en el peor de los casos por fuerzas tradicionalistas, muchas veces ligadas a lo más retrógrado de la Iglesia católica. En lo que se refiere a la docencia estaban sumergidas en una enseñanza que privilegiaba la memorización y las materias de tipo humanístico y con una gran influencia todavía del positivismo en muchas de ellas. La escasa generación de conocimientos propios condenaba a las universidades latinoamericanas a reproducir la cultura europea a espaldas de las realidades nacionales. Los profesionistas egresados de estas instituciones no estaban, reitero, provistos con conocimientos útiles para resolver los problemas urgentes de sus países.

La orientación de la enseñanza universitaria era profesional y utilitaria, y la universidad, productora de ciertos profesionistas liberales, como juristas y médicos, de profesores de filosofía y de literatura,⁶ y en menor medida de ingenieros y arquitectos.

En el contexto de una cultura fundamentalmente acientífica y atécnica, las escasas o insuficientes actividades de docencia y de investigación, que se cumplen en las universidades, lo hacen bajo el signo de orientaciones que enfatizan la memorización y la erudición sin sentido, el razonamiento observado, el escolascismo y el dogmatismo, la subordinación de las ciencias físico-naturales y sociales a la filosofía y a la ideología oficiales, el divorcio de la práctica, la limitación servil y la repetición formal y pasiva de todo lo que viene desde afuera.⁷

La discrepancia entre las estructuras universitarias tradicionales y las estructuras sociales cambiantes hizo estallar los con-

⁶ Véase Renate Marsiske, *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México, 1918-1929*, México, UNAM, 1989, p.21 y ss.

⁷ Marcos Kaplan, "Autonomía universitaria, sociedad y política en Argentina (1918-1978)", en VV. AA., *La autonomía universitaria*, vol. II, México, UNAM, 1987, p.13

flictos universitarios a principios de siglo en casi todos los países latinoamericanos.

Los movimientos estudiantiles se pueden analizar desde muchos puntos de vista, pero en ningún caso son fenómenos aislados o *deviant cases* de la política cotidiana. Los estudiantes y sus movimientos tienen relaciones muy estrechas con el estado general de la sociedad y la calidad y la orientación de su vida política. No se puede seguir considerando a los movimientos estudiantiles en América Latina como episodios de ocurrencia ocasional: han sido una constante desde la fundación de las universidades y más específicamente desde el movimiento de reforma universitaria en Córdoba. El gran aumento de la clase media en Argentina y México a finales del siglo pasado y principios del siglo xx, aunque por razones diferentes, tuvo una clara influencia en los movimientos estudiantiles de 1918 y 1929.

El concepto de "clase media" se aplica, en la mayoría de los casos, a grupos de ingresos medios situados entre dos extremos de una escala dada; engloba a individuos que tienen ciertas ocupaciones, particularmente en el sector de los servicios y en las zonas urbanas: profesionales liberales, burócratas, trabajadores de la enseñanza, técnicos, directores, gerentes y funcionarios de establecimientos industriales o comerciales. En ocasiones, el término incluye a grupos de difícil clasificación dentro del modelo tradicionalmente aplicado en América Latina, es decir aquellos grupos sociales que no caben en ninguna de las categorías de la teoría sociológica.⁸

En el marco de este trabajo no podemos discutir el concepto de la estratificación social⁹ y/o la definición de clases¹⁰ y en espe-

⁸ Juan Felipe Leal, *La burguesía y el Estado mexicano*, México, El Caballito, 1972; Denis Baranger, "Clases medias y pequeñas burguesías", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 42, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, oct.-dic. 1980, pp. 1 591-1 629.

⁹ Claudio Stern (comp.), *La desigualdad social*, SEP/Diana, México, 1974; Erhard Wiehn, *Theorien der sozialen Schichtung*, Munich, Piper, 1968; Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, Nueva York, Glencoe, 1949; Reinhard Bendix y Seymour Martin Lipset (comp.), *Class, Status and Power*, Nueva York, 1966; Ralf Dahrendorf, *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, s. e., 1957; Gerhard Lenski, *Macht und Privileg. Eine Theorie der sozialen Schichtung*, Frankfurt 1977; Rainer Geissler, "Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse", en *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, núm. 2, vol. 48, Colonia, 1996, p. 319.

¹⁰ Reinhard Bendix y Seymour Martin Lipset, "Karl Marx Theory of Social Classes", en Reinhard Bendix y Seymour Martin Lipset. *op. cit.*, p. 8.

cial de las clases medias en América Latina;¹¹ sin embargo, hay que hacer algunas indicaciones al respecto. Podemos decir que las clases medias en los países latinoamericanos se caracterizaron¹² por lo siguiente: 1) eran predominantemente urbanos; 2) tenían una educación superior a la media de sus países; 3) eran nacionalistas; 4) creían en la industrialización como salvación de sus países; 5) creían en la intervención del Estado en la esfera social y económica de la sociedad; 6) apoyaron la formación de partidos políticos.

Antes de la transición del sistema agrícola neofeudal al del capitalismo semindustrial en los dos países que tratamos, la composición de los sectores medios era fundamentalmente estática: médicos, abogados o diplomados en otras profesiones libres, intelectuales, profesores de enseñanza superior, burócratas, miembros del clero secular de la Iglesia católica y de los grados medios e inferiores del ejército. Faltaron los representantes del comercio y de la industria; el mismo desarrollo tecnológico que proporcionó a los demás componentes la oportunidad de mejorar su posición social y política, creó también las condiciones necesarias para favorecer la aparición de elementos comerciales e industriales en el panorama de las clases medias.

Numéricamente los sectores medios constituían en América Latina, hasta bien entrado el siglo, una pequeña minoría. Hasta 1900 podían ser considerados como una delgada capa intermedia que separaba a la élite del pueblo desorganizado; su crecimiento posterior fue estimulado entre otras cosas por las exigencias de la tecnología y por la expansión de la educación y de las funciones del Estado. La modernización que se llevó a cabo en este siglo benefició

a las clases medias porque [propició] la desconcentración del poder y la consecuente aparición de nuevas jerarquías sociales, lo que abre el acceso a los niveles superiores de la sociedad a quienes sin poseer riqueza tienen conocimientos, así como a quienes

¹¹ Raúl Benítez Z. (ed.), *op. cit.*, 1973; Víctor Alba, "La nueva clase media latinoamericana", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 22, núm. 3, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, p. 782; Mechtild König, *El papel de la clase media en el desarrollo económico del Ecuador, particularidades y similitudes con respecto a América Latina*, Bilbao, Deusto, 1972

¹² Víctor Alba, *op. cit.*, p. 788.

sin tener la una y muy poco de lo otro disponen de habilidades políticas. Por esta razón, las clases medias están asociadas con el cambio, con la movilidad social y con la meritocracia.¹³

En Argentina muchos ciudadanos naturalizados o hijos de inmigrantes entraron a las filas de los sectores medios como dueños de establecimientos comerciales e industriales. Sus hijos reclamaron una educación profesional en las universidades acorde a los tiempos, con objeto de satisfacer la creciente demanda de profesionales, para mantener así su posición de miembro de las clases medias y para entrar a capas sociales vetadas para ellos hasta entonces, sobre todo en la política.

En México, los hijos de las nuevas clases medias —que eran resultado de la política de expansión económica del régimen de Porfirio Díaz y de los cambios sociales provocados por la Revolución Mexicana— reclamaron en el movimiento de autonomía universitaria en 1929 un lugar en esta novedosa estructura social, que privilegiaba, por lo menos en el discurso, a los grupos que habían tenido un papel preponderante en el movimiento revolucionario: la población rural y los combatientes.

El periodo histórico que nos interesa al respecto en Argentina es la época del gobierno de Hipólito Irigoyen y del Partido Radical,¹⁴ cuyo ascenso al poder en 1916 significó en el plano nacional el comienzo de catorce años de gobierno por los sectores medios.

Radicalism, the movement behind the creation of the party, emerged as a coalition of forces struggling against the political monopoly of the landed oligarchy or Pampean elite. The newly activated sectors of the excluded economic elite and the middle class joined to oppose to the oligarchy [...] For the dissident members of the oligarchy, the question was political. For the middle class, it was more than a political matter; it had economic implications, as well. The oligarchy dominated the two main channels of social mobility for the middle class, the university and the bureaucracy.¹⁵

¹³ Soledad Loeza, *op. cit.*, p. 24.

¹⁴ Luis Alberto Romero, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 47; Marcos Kaplan, "50 años de historia Argentina (1925-1975): El laberinto de la frustración", en Pablo Gonzalez Casanova (coord.), *América Latina: historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, 1977, p. 1; Maristella Svampa, *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto 1994, p. 137.

¹⁵ Luisa Fuentes Muñoz-Ledo, *op. cit.*, pp. 40-41.

Probablemente fue esto el resultado de muchos factores, uno de los cuales, sin duda, era la inmigración masiva que llegó a Argentina sobre todo del sur de Europa entre fines del siglo XIX y las primeras décadas de éste. Aunado a esto hubo un enorme crecimiento económico, en parte producto de las circunstancias mundiales, acompañado por un proceso de urbanización y una expansión del sistema educativo. No es hasta la época de Irigoyen que el sistema político oligárquico está obligado a abrirse a las clases medias.

Ello representaba para la Argentina un innegable paso hacia adelante, sobre todo en términos de derrota oligárquica, democratización política, cambios en el funcionamiento del Estado (arbitraje mediador entre clases y grupos, política redistributiva, extensión de servicios públicos gubernamentales, defensa del patrimonio nacional, política exterior más independiente).¹⁶

Una de las acciones más acertadas de Irigoyen fue, con certeza, su apoyo decidido a los programas de educación en todos los niveles. "Los radicales consideraban que la educación elemental era un derecho; y aprobaron todas las medidas tendientes a facilitar la instrucción pública, lo que dio por resultado que el congreso votase mayores sumas para la creación de escuelas y el porcentaje de analfabetos sufriera una caída vertical."¹⁷ Era la época en que Buenos Aires era visto como el más destacado centro editorial de América Latina y exportaba libros y revistas a todos los países hispanohablantes.

Esta realidad sociopolítica y socioeconómica de apertura en Argentina de principios de siglo tenía su reflejo en las universidades. También allí eran urgentes las reformas, ya que los hijos de los inmigrantes, asegurada su posición económica, querían mayor participación en el campo político y cultural, así como ingresar a la universidad. Deseaban engrosar, sobre todo, las filas de los estudiantes de las profesiones liberales, las que garantizaban un lugar privilegiado en la estructura social argentina; en

¹⁶ Marcos Kaplan, "Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)", en Jorge Witker (coord.), *La autonomía universitaria en América Latina*, vol. II, México, UNAM, 1979, p. 12.

¹⁷ John J. Johnson, *op. cit.*, p. 126.

cambio las profesiones técnicas y agropecuarias o de investigación científica tenían muy poca demanda.

En México, desde los primeros años de la década de 1940, las decisiones tomadas en materia gubernamental estuvieron en manos de los sectores medios urbanos, los cuales lograron hacer valer sus derechos sólo después de una lucha prolongada, llevada a cabo por los elementos social-económicos representados por ellos, para paralizar las fuerzas agrarias radicales surgidas de la Revolución de 1910. La conducta de los sectores medios entre 1917, cuando fue promulgada la Constitución, y 1940, cuando la elección de Manuel Ávila Camacho allanó el camino para que los grupos medios urbanos pudieran formular su política e intervenir en la administración nacional, es un ejemplo de la habilidad mostrada por éstos para sobrevivir en distintos climas políticos.

A pesar de ello, los segmentos medios en la sociedad mexicana estaban presentes desde medianos del siglo XIX y formaron parte importante, como intelectuales, en los comienzos de la revolución. Su influencia sobre la vida política se ejerció en los años siguientes de manera indirecta. Los grupos revolucionarios, que llevaron sus victorias en lo militar y constitucional al poder político, mostraron decidida preferencia a conferir el gobierno a personas que se habían distinguido en las luchas del periodo 1910-1915.

Este descuido de las clases medias por parte de los gobiernos posrevolucionarios se hizo patente especialmente en los años de 1927 a 1929: la guerra cristera en el centro de la república mostró la importancia de la fe católica en los sectores medios de la población y solamente por medio de un arreglo entre el Vaticano y el gobierno mexicano se terminó esta sangrienta época posrevolucionaria. Por otro lado, en la ciudad de México participaron con preponderancia los miembros de las clases medias urbanas en la lucha electoral de José Vasconcelos por la presidencia de la república, en 1929. Por último, el movimiento estudiantil en la Universidad Nacional del mismo año fue protagonizado por los hijos de las clases medias; esta masiva lucha de los estudiantes universitarios puso en peligro la incipiente estabilidad del gobierno revolucionario y terminó con la concesión de la autonomía a dicha universidad, pues se aislaba así un grupo social crítico al quehacer del gobierno.

La Universidad de Córdoba en Argentina seguía viviendo, a principios de siglo, de un pasado colonial glorioso, bien que su estructura y enseñanza no estaban acorde a los tiempos nuevos: en la Facultad de Medicina la enseñanza era exclusivamente oral, se habían suprimido las prácticas médicas, no había ningún contacto con los enfermos en los hospitales; en la cátedra de filosofía del derecho se enseñaba esta materia: deberes para con los siervos. Las cátedras se repartían entre determinadas familias y sus amigos y eran vitalicias;¹⁸ “la Universidad no se percataba de los torrentes de historia que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella”.¹⁹

Y, sin embargo, en los últimos años del siglo XIX, por insistencia de Domingo Faustino Sarmiento, se contrató en Alemania a los primeros profesores para la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, quienes tuvieron muchos problemas, ya que las ideas conservadoras de la sociedad cordobesa y de los integrantes de la universidad fueron poco propicias para los cambios científicos que propusieron. “La preparación en Derecho y Teología impuestos en Córdoba durante más de dos siglos impidió, en un principio, que los estudiantes se inscribieran masivamente en las carreras nuevas [...]”.²⁰

Por otra parte, se experimentó un enorme crecimiento²¹ de la matrícula universitaria argentina: de 1900 a 1930 aumentó el número de estudiantes de 3 850 a 20 258; en 1918, al producirse el movimiento de la reforma universitaria el país contaba con 8 634 estudiantes. Después de 1918 la democratización institucional contribuyó a un acceso más amplio a la universidad. Son los hijos de inmigrantes quienes llegaron en mayor número a las aulas universitarias, que ya no estaban reservadas a las viejas élites.

Por todas estas razones no es de extrañarse que precisamente en la Universidad de Córdoba estallara el primer movimiento de reforma universitaria en América Latina, en 1918.²² El movi-

¹⁸ Renate Marsiske, *op. cit.*, p. 22.

¹⁹ Carlos Tünnermann, *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba 1918-1978*, San José, Costa Rica, Universitaria Centroamericana, 1978, p.11.

²⁰ Véase el ensayo de María Cristina Vera de Flachs en el segundo vol. de este libro.

²¹ Sara Finkel, *op. cit.*, p. 118.

²² Juan Carlos Portantiero, *op. cit.*

miento sobrevino, en apariencia, por problemas menores, como fueron las exigencias, por parte de los estudiantes, de una reforma al sistema vigente de provisión de cátedras (de suerte que se garantizaran las opiniones divergentes dentro de la Universidad) y la de un mayor acercamiento de la enseñanza a la realidad del país, y, en concreto, por reinstaurar el internado para los estudiantes de medicina, a lo que las autoridades universitarias se negaron. “Nos levantamos para sacudir la esclavitud mental en que se pretende mantenernos; para romper el círculo vicioso de la anacrónica maestranza que nos cierra los horizontes de la luz espiritual; para arrojar la carga monstruosa y torturante que la inepticia docente nos impone como bagaje inútil para el noble ejercicio de las profesiones liberales.”²³

Los estudiantes pidieron por un lado una mayor autonomía de la Universidad frente al Estado; pero por el otro exigieron la intervención del gobierno, ya que “sabían que el Partido Unión Cívica Radical y el gobierno de H. Irygoyen no veían con buenos ojos a la Universidad de Córdoba, reducto del clericalismo y de la oligarquía provinciana, enemiga del nuevo régimen”.²⁴ A esta petición de intervención agregaron las siguientes peticiones:²⁵ 1) democratización de la universidad; 2) renovación del profesorado; 3) reforma de los planes de estudio; 4) periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, y 5) concursos públicos para la provisión de cargos.

Después de meses de luchas contra los grupos oligárquicos cordobeses en la Universidad, quienes no se querían dejar reemplazar, los estudiantes, contando con el apoyo de los interventores gubernamentales, culminaron su resistencia con la publicación del documento fundamental del movimiento de reforma, el *Manifiesto Liminar*, redactado por Deodoro Roca y firmado por la mesa directiva de la Federación Universitaria de Córdoba. Dirigieron su llamado a los “hombres libres de Sudamérica”; decían:

²³ “Manifiesto del Comité Pro Reforma Universitaria de Córdoba, 31 de marzo de 1918” en *ibid.*, p. 139.

²⁴ Renate Marsiske, *op. cit.*, p. 30.

²⁵ “El Comité Pro Reforma Universitaria ante el Ministro de Instrucción Pública y Consejo Superior de la Universidad”, en Juan Carlos Portantiero, *op. cit.*, p. 140.

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.²⁶

Este documento contiene los puntos ideológicos claves del movimiento, también de gran importancia para los posteriores movimientos estudiantiles en América Latina. Incluye: 1) una dimensión americana del movimiento; 2) la petición de un gobierno universitario compuesto por profesores, estudiantes y graduados, y 3) un declarado anticlericalismo, lo que les aseguraba el apoyo de las clases medias y del proletariado, ya que el catolicismo era la ideología de las oligarquías.

Después de varias intervenciones gubernamentales terminó el movimiento en septiembre de 1918, con la aprobación de los nuevos estatutos de la Universidad, que la abrieron a sectores más amplios de alumnos, sin considerar su origen o posición social y se dio cabida en la enseñanza universitaria a todos los intelectuales competentes, con independencia de su ideología. Ciertamente, el movimiento reformista logró democratizar el acceso a la Universidad por medio de ayuda social a estudiantes, de la implantación de la asistencia libre y de horarios flexibles, lo que beneficiaba así a los hijos de las clases medias emergentes, que estudiaban y trabajaban al mismo tiempo; las clases populares, por el contrario seguían excluidas de los estudios superiores. "Está claro que la lucha librada por la clase media y la pequeña burguesía por la democratización del sistema se da preferentemente en el nivel universitario. La reforma del 18 consagrará un espacio educativo abierto para sus hijos y de allí en más el 'doctorismo' dejará de ser privilegio de los terratenientes para convertirse en un símbolo de movilidad."²⁷

La reforma universitaria de Córdoba tuvo una influencia inmediata en todas las universidades de América Latina y tam-

²⁶ "La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica", en Juan Carlos Portantiero, *op. cit.*, p. 131.

²⁷ Sara Finkel, *op. cit.*, p. 133.

bién en México. Este país de una revolución exitosa, recibió con los brazos abiertos a los emisarios de la reforma universitaria argentina en 1921 durante el Primer Congreso Internacional de Estudiantes,²⁸ organizado con el apoyo decidido de José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública después de que esta institución fuera suprimida en la Constitución de 1917 y restituida en 1921.

La Universidad de México, creación de los primeros años de la colonia, suprimida en 1865 y nuevamente fundada en 1910, pocos meses antes del estallido de la Revolución, había tenido una vida azarosa desde su última reinauguración por los problemas políticos y económicos del país, resultado de los años de la lucha armada y de inestabilidad.²⁹ "La Universidad Nacional nació con el boato y tradicionalismo del porfiriato, con la incertidumbre que provocó el derrumbe del positivismo y el surgimiento de las nuevas corrientes espiritualistas, con la conciencia social que le impuso la lucha revolucionaria y con el ímpetu y el optimismo del inicio de la reconstrucción nacional."³⁰

Para la sociedad mexicana y sus gobiernos posrevolucionarios era difícil entender la importancia de una institución de educación superior, nacida con un marcado perfil elitista en un país con 85% de analfabetos³¹ y con enormes deficiencias en todos los niveles. En los dieciocho años de su existencia la Universidad Nacional a duras penas había podido consolidar su estructura académica y administrativa, la institución dependía de los vaivenes de la política revolucionaria y de los proyectos educativos de los respectivos gobiernos.³²

Los estudiantes mexicanos³³ "por abrumadora mayoría urbanos, económicamente acomodados, tradicionalistas y moderados

²⁸ "El Primer Congreso Internacional de Estudiantes", en Juan Carlos Portantiero, *op. cit.*, p. 191; Roberto Machuca Becerra, "América Latina y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921", tesis de licenciatura, México, UNAM/FFYL, 1996.

²⁹ Alfonso de María y Campos, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM, 1975.

³⁰ Javier Garcíadiego, *Rudos contra científicos, la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México/CESU, 1996, p. 419.

³¹ Ramón Eduardo Ruiz, *México 1910-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

³² Renate Marsiske, "Compulsory Education and the Postrevolutionary Governments in Mexico: 1920-1928", en Anthony Mangan (coord.), *A Significant Social Revolution. Cross-cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, Londres, The Woburn Press, 1994.

³³ Renate Marsiske, "Estudiantes y Universidad Nacional (1924-1928)", tesis de maestría, Facultad Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994.

en política”³⁴ vivían en una institución por definición elitista; el estudiante era “habitante de una zona generalmente muy reducida de privilegio social”.³⁵ Estos jóvenes no lucharon en 1929 contra gobiernos dictatoriales y estructuras universitarias decimonónicas, sino contra fallas de gobiernos revolucionarios;³⁶ aunque, más que esto, el movimiento estudiantil de 1929 puso en el centro de la discusión el futuro de un órgano que necesitaba de una urgente reforma y un cambio institucional en su relación con el gobierno. Estaba en juego el futuro de los hijos de las clases medias educadas, en un país que estaba dedicado a construir las bases institucionales para la integración de la nación mexicana favoreciendo las clases populares pilares de la Revolución.

La efervescencia de la lucha política con motivo de la sucesión presidencial después del asesinato de Álvaro Obregón en 1928,³⁷ la candidatura de José Vasconcelos, la falta de atención a las demandas de los representantes de las clases medias por parte del gobierno, la fuerza de la organización estudiantil³⁸ en todos los niveles, los problemas de indisciplina y desorden desde tiempo atrás en la Facultad de Derecho³⁹ (de donde salió el movimiento) y la imposición por parte de las autoridades universitarias de dos reformas académicas importantes pendientes, fueron algunas de las variables que hay que tomar en cuenta para el análisis del movimiento estudiantil de 1929 en México.

De gran relevancia para nuestro análisis es la campaña de José Vasconcelos⁴⁰ por la presidencia de la república en 1929. Vasconcelos fue el organizador de las cruzadas de alfabetización y el autor de un proyecto educativo completo y complejo; el creador de una nueva cultura nacional basada en las raíces de la

³⁴ Javier Garcíadiego, *op. cit.*, p. 15.

³⁵ Dardo Cuneo, “Extensión y significado de la reforma universitaria”, en VV. AA., *La reforma universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s.f., p. XI.

³⁶ Daniel Carl Levy, *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*, Nueva York Praeger, 1980; Donald J. Marby, *The Mexican University and the State: Student Conflicts 1910-1971*, Austin, A&M University Press, 1982.

³⁷ Alejandra Lajous, “1929. Panorama político”, en *Revista de la Universidad de México*, (núm. especial: 50 años de autonomía universitaria) México, UNAM, mayo-junio, 1979.

³⁸ Renate Marsiske, “Estudiantes y Universidad Nacional ...”

³⁹ “Memoria del rectorado de Alfonso Pruneda 1924-1928”, en archivo incorporado E. Portes Gil, caja 28, s. clasificación, Archivo General de la Nación, México.

⁴⁰ Antonieta Rivas Mercado, *La campaña de Vasconcelos*, México, Oasis, 1981; Salvador Azuela, *La aventura vasconcelista. 1929*, Diana, México 1980; Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.

historia mexicana y de la cultura clásica occidental.⁴¹ Dicha campaña ha sido calificada como una manifestación política de las clases medias urbanas, apoyadas sobre todo por maestros, estudiantes y mujeres.⁴² Los estudiantes universitarios hacían el trabajo preparatorio, coordinaban las giras por la provincia mexicana, “sentían la acuciante misión de despertar un movimiento popular, democrático, para acabar con la corrupta maquinaria político-militar”.⁴³ Ellos habían estado, por su edad, al margen de los hechos revolucionarios, si bien su fervor revolucionario tenía que canalizarse hacia la reconstrucción social y la renovación ética. “Eran ellos, no Vasconcelos, quienes sobresalían en la palabra declamada durante la campaña. Su pronunciación era refinada y su estilo de altos vuelos tras de varios años de práctica en el concurso de oratoria patrocinado por *El Universal*.”⁴⁴ La improvisación y la espontaneidad remplazaron la falta de recursos para la campaña, pese a que la carencia de formación política y de un amplio conocimiento de la realidad mexicana dificultaron la lucha contra el grupo en el poder (y que por todos los medios lo iba a conservar).

Casi al mismo tiempo que las elecciones, las cuales eran en noviembre, se llevó a cabo el movimiento estudiantil,⁴⁵ el cual principió en mayo por un incidente interno de la Universidad (la oposición de los estudiantes a la reforma de los exámenes) y terminó en julio con una nueva ley orgánica de la Universidad Nacional de México, ya Autónoma.

Las semanas de mayo fueron conflictivas, acompañadas por una huelga general que ya se había extendido a la mayoría de las escuelas en el Distrito Federal, y de manifestaciones de hasta 15 000 estudiantes en el centro de la ciudad de México, de la intervención de autoridades universitarias y municipales, de peticiones llevadas al presidente de la república. Éste, Emilio Portes Gil, interesado en terminar lo más rápido posible el mo-

⁴¹ Javier Garcíadiego, *op. cit.*, p. 409; Edgar Llinás Álvarez, *Revolución, educación y mexicanidad*, México, UNAM, 1978.

⁴² John Skirius, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, 1978.

⁴³ *Ibid.*, p. 101.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 103.

⁴⁵ Baltasar Dromundo, *Crónica de la autonomía universitaria en México*, México, Jus, 1978; Renate Marsiske, “El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad Nacional de México”, en *Revista de Educación Superior*, vol. XI, núm. 4, México, ANUTES, 1982; Juan Molinar, “La autonomía universitaria de 1929”, tesis de licenciatura, México, ENEP Acatlán-UNAM, 1981.

vimiento, por el peligro de que fuese manejado por el vasconcelismo, e interesado en no relajar el principio de autoridad en medio de una crisis política, aconsejado muy hábilmente⁴⁶ ofreció como solución del conflicto una nueva ley orgánica para la Universidad que incluyera la autonomía universitaria. Sin atender las peticiones de los estudiantes, pero sí incluyendo algunos cambios importantes en el funcionamiento de la Universidad, entre otros la definición de sus funciones —la docencia, la investigación y la difusión de la cultura—, el Ejecutivo Federal limitó la autonomía de la Universidad de la siguiente manera: “Siendo responsabilidad del gobierno eminentemente revolucionario de nuestro país el encauzamiento de la ideología que se desenvuelva por las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno”.⁴⁷ Esta ley orgánica, remplazada en 1933 y en 1945, dio las bases a la universidad mexicana de hoy, es decir la autonomía y la determinación de sus tres funciones sustantivas. No obstante, sólo hasta 1945 se definió en la ley la estructura de la moderna Universidad Nacional Autónoma de México, lo que ha permitido su desarrollo hasta hoy.

La crisis de participación política de las clases medias que expresaron su inconformidad en los movimientos de reforma universitaria en Argentina y México muestra que los grupos sociales intermedios sentían amenazado su futuro por su marginación política. Por ello expresaron su descontento a través de sus hijos en los movimientos estudiantiles referidos. Esto nos prueba la estrecha interrelación que existe entre universidad y gobierno, universidad y sociedad, movimientos estudiantiles y desarrollo y comportamiento de las clases medias.

⁴⁶ José Manuel Puig Casauranc, “Memorándum para el señor Presidente de la República”, en *Del México actual*, núm.12, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1934.

⁴⁷ “Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma”, en *Diario Oficial*, 23 de julio de 1929, México.

ENTRE LA ACADEMIA Y LA POLÍTICA:
EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL
EN COLOMBIA, 1920-1974

Mauricio Archila

Dentro del panorama de los movimientos sociales en Colombia, el estudiantil es uno de los que menos atención historiográfica ha recibido, lo cual contrasta no sólo con su antigüedad, sino también con su creciente protagonismo.¹ La explicación radica en el peso relativo atribuido a otros movimientos, en especial el laboral, acorde con los paradigmas científicos en boga en los últimos decenios, y en las dificultades propias del tratamiento del "movimiento estudiantil". Analicémoslas brevemente para enmarcar nuestras reflexiones.

Cuando hablamos de movimiento estudiantil en realidad nos referimos a un sector muy heterogéneo —no es una categoría de clase como tal ni tampoco cultural estrictamente—, de continuo cambio y poca expresión organizativa permanente. Por eso los autores que lo han estudiado prefieren hablar de luchas coyunturales más que de movimiento como tal.² Otro fac-

¹ En nuestro artículo "Historiografía de los movimientos sociales en el siglo xx", en Bernardo Tovar (comp.), *La historia al final del milenio*, vol. 1, Bogotá, Universidad Nacional, 1994. Hacemos un balance de la producción en ciencias sociales sobre los distintos movimientos y recalcamos que el sector estudiantil es el que menos análisis sistemáticos ha recibido. No cuenta siquiera con ensayos de índole cuantitativa. Los datos que aquí presentamos son las primeras cuantificaciones conocidas para el caso colombiano.

² Véase Ivon Le Bot, *Educación e ideología en Colombia*, Medellín, La Carreta, 1985; Francisco Leal, "La frustración política de una generación y la formación del movimiento estudiantil", en *Desarrollo y Sociedad*, Bogotá, Universidad los Andes, núm. 6,

tor crítico que ha marcado la lectura de la historia de las protestas estudiantiles es el privilegio de la perspectiva política, por lo que dicha historia se funde casi con la de la izquierda, en especial desde los años cincuenta a nuestros días. Se descuidan, por tanto, dimensiones tan importantes como la generacional y la cultural que marcan con fuerza esa evolución. Por último, en la reconstrucción del llamado movimiento estudiantil colombiano sobresale la participación de los universitarios de las principales entidades públicas, con el riesgo de ignorar otros actores cuya presencia es menos notoria en las páginas de los periódicos.

Este trabajo no pretende, ni podría hacerlo, superar las limitaciones historiográficas señaladas, pero sí constituye un paso en esa dirección.³ Hemos incluido un largo periodo porque, al contrario de la mayoría de los autores que han estudiado los movimientos estudiantiles, creemos que el nuestro se inicia en los tempranos años veinte, coincidiendo con otros países latinoamericanos. El eje cronológico es el que articula las páginas que siguen; destacamos lo que a nuestro juicio son los tres grandes momentos de estos movimientos.

ATISBOS DE LIBERTAD (LOS AÑOS VEINTE)

Aunque la “rebelión” estudiantil se remonta a los tiempos coloniales, la era de las masivas movilizaciones sólo aparece en los primeros decenios de este siglo. Sin duda, como lo ilustra Diana Soto, los estudiantes de los colegios y protouniversidades neogranadinas mostraron desde fines del siglo XVIII inconformidad

jul., 1981; Jaime Caycedo, “Conceptos metodológicos para la historia del movimiento estudiantil colombiano”, en *Estudios Marxistas*, Bogotá, CEIS, núm. 27, 1984, y nuestro ensayo “Tendencias recientes de los movimientos sociales”, en Francisco Leal (comp.), *En busca de la estabilidad perdida*, Bogotá, Tercer Mundo, 1995. Nótese que sobre el movimiento estudiantil colombiano no se ha producido una obra sistemática, sino ensayos dispersos e innumerables crónicas sin referencia teórica.

³ La fuente básica de nuestras reflexiones es la prensa, en particular los periódicos liberales *El Tiempo* y *El Espectador*, los cuales combinamos con órganos regionales y de izquierda.

con la enseñanza escolástica y propugnaron por una educación más "útil".⁴ Otros estudiantes participaron en las primeras gestas de la independencia colombiana, como fue el caso de quienes acompañaron a José María Carbonell el 20 de julio de 1810 en la capital del virreinato.⁵ Del mismo tenor debió ser la participación estudiantil en las innumerables guerras civiles, alzamientos militares y en uno que otro motín popular. Parece ser que el proyecto centralista y conservador —la regeneración—, iniciado en 1886 radicalizó a la escasa población universitaria. Lo sucedido en 1909 cuando multitudes se movilizaron contra el presidente en ese entonces, el general conservador Rafael Reyes, continúa ese patrón de participación política en pro de la democracia por parte de sectores estudiantiles.⁶

Para la década de 1910, cuando en el país se veía con más urgencia la necesidad de modernizarse en todos los planos, la población era un poco superior a los cuatro millones. La alfabetización oscilaba entre 17 y 33% según los diversos censos poblacionales.⁷ Por esos años la estrategia oficial se orientaba más a la ampliación de la educación primaria y secundaria, con variantes clásica y técnica, que a la universitaria. Las misiones extranjeras, contratadas para orientar a los gobiernos conservadores, reforzaron esa tendencia. El mundo universitario era bastante reducido en los años veinte: unas ocho universidades públicas —en su mayoría antiguos colegios fundados por Santander transformados en el siglo XIX— y unas tres privadas, dos de ellas liberales, eran toda la oferta. La capital concentraba las privadas y la entidad modelo según la herencia francesa: la Universidad Nacional de Colombia fundada en 1868.

En el contexto de una acelerada modernización, con buenos indicadores de crecimiento económico en los años veinte, pero con un sistema educativo aún restrictivo e influido por la ideología conservadora, irrumpieron los movimientos estudiantiles.

⁴ *Polémicas universitarias en Santa fe de Bogotá: siglo XVIII*, Bogotá, UPN, 1993, pp. 144-163.

⁵ Indalecio Lievano Aguirre, *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*, vol. II, Bogotá, Tercer Mundo, 1974, pp. 576-579.

⁶ Medéfilo Medina, *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*, Bogotá, Aurora, 1984, pp. 19-32.

⁷ Aline Heig, *La educación en Colombia. 1918-1957*, Bogotá, CEREC, 1987, p. 35.

Influidos, con seguridad, por el movimiento reformista de Córdoba, Argentina, los universitarios colombianos se lanzaron a la protesta por motivos académicos, sin prescindir del marco político del país. Entre 1920 y 1924 registramos 13 conflictos estudiantiles y otros tantos para el siguiente quinquenio.⁸ Algunos fueron resultado de demandas de mejoramiento académico, depuración del profesorado o cambio de orientación curricular de carreras específicas. Otros tuvieron una mayor cobertura pues buscaban la reapertura de la unidad académica (facultad o universidad), o el cambio de las máximas autoridades. Llama la atención que estos conflictos brotaran más en las carreras técnicas que en las sociales, menos pluralistas las últimas.

Pero también hubo otros conflictos con sabor político, y no podía ser de otra forma, como veremos. En mayo de 1921, por ejemplo, en la prestigiosa Universidad de Antioquia, los estudiantes solicitaron comedidamente a las autoridades colocar al lado del Sagrado Corazón de Jesús el retrato de uno de los prohombres liberales, Fidel Cano. Ante la negativa oficial, se lanzaron a un paro que provocó gran solidaridad nacional. Hubo una transacción para solucionar el conflicto. Tres años más tarde, en un colegio de secundaria de la ciudad de Cali, el Santa Librada, hubo una huelga estudiantil para pedir la readmisión de cinco estudiantes expulsados por gritar, jocosamente con seguridad, "viva el partido liberal". Nunca los reintegraron. Más tragicómico fue el paro en la Universidad del Cauca, en el sur del país, en los primeros meses de 1926. Los estudiantes exigieron la destitución del rector pues éste, contraviniendo disposiciones estatales, colocaba fallas a los que no asistieran a la misa diaria o a las procesiones que marcaban la vida de Popayán. Los intelectuales y capas medias del país respaldaron el movimiento mientras el círculo señorial de la ciudad, que incluía al maestro Guillermo Valencia, rechazó el paro estudiantil. Triunfó el rector y los estudiantes debieron volver a clase, a misa y a las procesiones.⁹

⁸ Sobre la información de esta sección véase nuestro artículo, "Los movimientos sociales entre 1920 y 1924: una aproximación metodológica", en *Cuadernos de Filosofía y Letras*, vol. 3, núm. 3, jul.-sept. de 1980, pp. 181-230, y el ensayo inédito "Los movimientos sociales en Colombia, segunda parte, 1925-1929".

⁹ *El Espectador*, 31 de marzo-7 de abril, 1926; *El Tiempo*, 1-8 de abril de 1926.

Sin lugar a dudas el evento más destacado y conocido de esos años fue la movilización estudiantil y ciudadana contra un círculo de funcionarios corruptos en la administración de Bogotá, círculo con conexiones en el alto gobierno. Los estudiantes estuvieron al frente de las multitudes y uno de ellos fue víctima de las balas oficiales, Gonzalo Bravo Pérez, el 8 de junio de 1929. El gobierno, ante el formidable desafío de las multitudes, terminó cediendo y destituyó a dos ministros, un gobernador y al jefe de la policía, el responsable de la masacre de obreros bananeros en diciembre del año anterior, el general Carlos Cortés Vargas.¹⁰ Estas jornadas fueron cruciales para la pérdida de legitimidad conservadora y el posterior ascenso liberal al poder.

Por lo que se observa en la prensa consultada, el movimiento estudiantil de esos años contó con buena capacidad organizativa, pues tenía una federación nacional además de clubes y asociaciones locales, celebraba congresos bianuales y sus opiniones eran por lo general reproducidas por los periódicos liberales. Algunos estudiantes incluso contribuían con editoriales. Tal fue el caso de Luis Tejada en *El Espectador* y de Germán Arciniégas en *El Tiempo*. Tratándose de un sistema educativo tan cerrado y elitista, en especial en el nivel superior, los estudiantes eran los hijos consentidos de la élite gobernante. Las formas de lucha en esos años fueron novedosas; abarcaban desde la negativa a contestar lista hasta el paro total, pasando por amenazas de huelga y movilizaciones. Los motivos fueron diversos, como ya hemos señalado, pero predominaban los académicos —eco de la reforma de Córdoba—, y en segundo lugar los políticos. Hubo también algunas movilizaciones en solidaridad con otros sectores populares afectados, pero éstas no fueron muy abundantes. Encontramos, por último, algunas protestas por motivos, como la definición de la fecha de los carnavales o la programación de las excursiones estudiantiles, triviales a nuestros ojos pero reveladoras de las preocupaciones de la época.

En síntesis, si el temprano movimiento estudiantil tuvo buen potencial organizativo y peso en la opinión pública, no avanzó mucho en la independencia política. En parte por su carácter elitista, en parte por el peso de la contradicción liberal-conserva-

¹⁰ Medófilo Medina, *op. cit.*, pp. 33-44.

dora en toda la vida nacional. Aunque algunos estudiantes coquetearon con el socialismo, el bipartidismo era la expresión mayoritaria de los jóvenes de esos años. Eran los primeros atisbos de la libertad en un país aún sumido en profundas herencias coloniales y decimonónicas.

Tal vez esta precaria autonomía política explica el que en los siguientes decenios los movimientos estudiantiles perdieran visibilidad. Con el ascenso de los liberales al poder en 1930 se abrió una época de ilusiones reformistas. En verdad fueron más ilusiones que realidad por las difíciles condiciones económicas internacionales y sobre todo por la tenaz oposición conservadora y eclesial que terminó bloqueando la modernización social y política que se proponían adelantar los liberales. Pero, aunque la realidad no fue muy promisorio, el discurso sí sirvió para enrolar las esperanzas de diversos sectores sociales que añoraban beneficios de la modernización propuesta. Los estudiantes parecían haber sucumbido a la seducción de la oratoria liberal. Incluso muchos de ellos se vincularon al proyecto a pesar de su juventud. La primera administración de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) se caracterizó por incorporar en su gabinete ministerial a una serie de jóvenes liberales, algunos incluso habían tenido inclinaciones socialistas en los años veinte.

Con seguridad en esos años de la “república liberal” (1930-1946) los estudiantes no cesaron en sus demandas académicas, las cuales no aparecen registradas con la misma intensidad de los años previos como conflictos abiertos. A mediados de los cuarenta vuelven a figurar algunas movilizaciones estudiantiles con acento político, aunque ahora conservador. En algunos colegios y universidades regentados por el clero —en esos años se había reinstaurado la venerable Universidad Javeriana, de los jesuitas, y el clero diocesano había fundado la Bolivariana con un grupo de profesores de la Universidad de Antioquia— se organizaron movilizaciones contra el presidente Alfonso López, sitiado por denuncias de corrupción y mal gobierno en su segunda administración (1942-1945).¹¹ Era parte de la oposición orquestada desde el Directorio Nacional Conservador que llevaría al presi-

¹¹ Renán Vega, *Crisis y caída de la república liberal, 1942-1946*, Ibagué, El Mohán, 1988, pp. 92-93.

dente a renunciar en su último año de gobierno. Se abrió así la puerta al retorno conservador al poder y de nuevo los estudiantes eran un grupo de presión para ese paso.

RESISTENCIA DEMOCRÁTICA (1946-1957)

En los cuadros que insertamos en esta sección y en la siguiente resumimos la información que hemos construido desde hace varios años sobre la protesta de los sectores sociales.¹² Se percibe así la relativa participación estudiantil en el conjunto de los movimientos sociales. Lo primero que salta a la vista es la trayectoria de las protestas sociales, que se concentraron al principio del periodo estudiado y al final. Esto sugiere una relación fuerte entre acción social colectiva y existencia de reglas de juego democrático. A partir de 1949, año en que se produjo la clausura del parlamento y de todas las instancias de representación, el régimen político fue restringiendo las reglas de juego democráticas, proceso que culmina con la dictadura militar instaurada en 1953 y depuesta en 1957. La intelectualidad fue reprimida y la capacidad crítica de las universidades disminuyó sensiblemente en esos años. Un paso igualmente negativo fue la desmembración de la Escuela Normal Superior, en dos secciones: la masculina (se trasladó a Tunja) y la femenina (se anexo a la Universidad Pedagógica de Bogotá). Ello significó la muerte del centro piloto de formación de educadores instaurados con buenos augurios por los liberales a fines de los años treinta.

En el periodo considerado continuó el crecimiento del sistema educativo en los niveles básicos iniciado durante los previos gobiernos liberales. Se amplió la educación secundaria al sector femenino tanto en el bachillerato clásico como en el técnico, e incluso las primeras mujeres ingresaron a la universidad. Otra

¹² Por 'protestas' o 'luchas sociales' entendemos aquellas acciones colectivas que en forma intencional expresan demandas y/o presionan soluciones ante el Estado —en sus diversos niveles—, entidades privadas o miembros individuales. Los sectores recogen distintas identidades de clase, género o culturales. La categoría 'cívico' corresponde a acciones multclasistas en el marco urbano o regional.

característica de esos años fue la proliferación de establecimientos de educación secundaria y la fundación de algunas universidades privadas en mayor ritmo que las públicas. Estas últimas en el marco de las regiones y como pieza clave para la consolidación de las élites locales. Los gastos en educación tendieron a disminuir con el ascenso conservador al poder, para recuperarse al final de la dictadura y en particular con la junta militar que la sucedió en 1957.¹³

Cuadro 1
Protesta por sectores

Años	Cívico	Campesino	Laboral	Estudiantes	Mujeres	Total
1946	7	3	27	3		40
1947	3		20	4		27
1948	5	2	18	3		28
1949	10		16	5		31
1950	1		2	1		4
1951	3	1	4	1		9
1952				3		3
1953	2	1	1	2	1	7
1954	3		5	5	1	14
1955	2		8	4	1	15
1956	2		2	1		5
1957	6		13	11		30
1958	13	2	16	13		44
TOTAL	57	9	132	56	3	257

El cuadro 1 ilustra que los estudiantes, en especial universitarios, fueron uno de los sectores sociales más activos del periodo. Como voceros de las capas medias en ascenso y representantes de la intelectualidad, fueron muy sensibles a

¹³ Aline Helg, *op. cit.*, pp. 224-287. En el plebiscito que instauró el gobierno de coalición bipartidista se estipuló que 10% del presupuesto central. Era una forma de premiar al sector educativo por sus luchas contra la dictadura, pero no se cumplió en la práctica (*ibid.* p. 237).

los recortes democráticos. Aunque sus luchas estuvieron presentes en todos los años, su participación fue definitiva durante la dictadura (1953-1957), tanto que la caída de ésta fue en gran parte resultado de su movilización. Si bien en mayo de 1957 se agruparon estudiantes de secundaria y universidad, de establecimientos públicos y privados, el peso de la protesta lo llevó el sector de universidades estatales. Ello fue resultado de una tendencia observada desde los años veinte. De 56 conflictos estudiantiles en la época estudiada, 29 fueron alentados en universidades públicas, 11 de ellos en la Nacional. Respecto a la participación de esta última baste recordar las jornadas del 8 y 9 de junio de 1954 o las de mayo del 1957.

En la primera fecha la dictadura estaba próxima a cumplir un año y aún contaba con el aval del grueso de las élites dominantes; los estudiantes de la Universidad Nacional decidieron recordar los veinticinco años de los sucesos de junio de 1929 y de paso demandar apertura democrática. El 8 de junio de 1954 fue asesinado un estudiante, Uriel Gutiérrez, en confusos hechos cerca de la alma mater. Al otro día, con permiso oficial pero con restricciones, organizaron una marcha de entierro que fue baleada por tropas recién llegadas del conflicto de Corea. El gobierno culpó a los comunistas y a sus opositores, pero no convenció con sus explicaciones.¹⁴ Se frustró el aniversario de la dictadura y se dio inicio así a una creciente enemistad que sólo concluiría con su caída.

En efecto, en mayo de 1957 el general Rojas Pinilla fue reelegido cuatro años más por una asamblea constituyente de bolsillo. Las élites políticas se indignaron y decidieron agilizar el remplazo del dictador. De hecho ya habían pactado un régimen de sucesión compartida por dieciséis años. Los estudiantes, en particular universitarios, atizaron su odio al régimen y se lanzaron cada vez más abiertamente a las calles luego de la retención del virtual candidato bipartidista, el 1 de mayo. Para el 3 de ese mes casi todas las universidades estaban en huelga. Luego vino el paro patronal, secundado por las directivas sindicales y el desbordamiento ciudadano. Según un analista de los sucesos, los estudiantes fueron el actor definitivo en la caída de

¹⁴ *El Espectador*, 9-12 de junio de 1954.

la dictadura.¹⁶ Tanto fue su peso que no sólo la gran prensa reconoció el esfuerzo universitario por rescatar la democracia, sino que la misma junta militar que sucedió al dictador cedió un pedazo de tierra para la construcción de residencias estudiantiles en Bogotá.

Si bien los estudiantes fueron sensibles a la democracia, su lucha estuvo inscrita en el bipartidismo. De hecho su principal organización, La Federación Colombiana de Estudiantes (FEC), estaba dirigida por incipientes políticos liberales. La posterior Unión Nacional de Estudiantes Colombianos (UNEC), más inclinada a la izquierda, inició luego una lenta ruptura con el régimen bipartidista. Lo anterior no demerita las valientes luchas estudiantiles, pero señala una limitación en su horizonte programático. Aunque hubo muchos choques, en general registrados como paros, por reivindicaciones académicas, el motivo principal de agitación fue político. La destitución de un profesor, el nombramiento de un rector, solían esconder motivos políticos. Los estudiantes lucharon contra Rojas y apoyaron con entusiasmo el retorno civil al poder, pero no se contentaron con la caída de la dictadura. Algo que llama la atención es la persistencia de la lucha estudiantil después del 10 de mayo de 1957, en contra de las respectivas autoridades que aducían que eran continuidad del dictador. Con ello señalaban de paso que no se consideraban juguetes que se pudieran poner en acción o desactivar por voluntad ajena.

LA OPOSICIÓN AL BIPARTIDISMO (1958-1974)

Estos dieciséis años correspondieron al periodo regido por el pacto bipartidista —llamado Frente Nacional— que en aras de superar la violencia interpartidista propuso el monopolio político de los partidos tradicionales (Liberal y Conservador) con la consiguiente exclusión de toda oposición legal; la paridad en los cuerpos de representación (Congreso, Asambleas Departamentales y

¹⁶Medófilo Medina, *op. cit.*, pp. 102-120.

Consejos Municipales) y en los organismos judiciales (Corte Suprema de Justicia y Consejo de Estado), y la alternación presidencial cada cuatro años. Este pacto aunque despolitizó la violencia, favoreció la fragmentación de los partidos tradicionales por la paridad y la exigencia constitucional de contar con dos terceras partes del parlamento para cualquier acto legal. Otra consecuencia, tal vez más grave, fue la ausencia de un pacto social que acompañara al acuerdo político por arriba. De esta forma se produjeron múltiples exclusiones tanto en el terreno político como en el social.

Aunque esto explique en parte el incremento de las protestas sociales en esa etapa, es justo reconocer que éstas respondieron también a condiciones estructurales que modificaron imperceptiblemente la sociedad colombiana en esos años. Las principales fueron la consolidación del desarrollo agrario por la vía terrateniente, que al intensificar más la explotación de la tierra incrementó la población jornalera en detrimento de los campesinos y arrojó más mano de obra a las ciudades. En ellas los migrantes no encontraban suficientes fuentes de empleo por lo que debieron acudir a las actividades de baja calificación, como la construcción o la economía informal. El crecimiento de las ciudades, que fue el factor decisivo para el tránsito de la Colombia rural a la urbana, fue caótico y con una tendencia policéntrica. Si la población total pasó de 11 548 000 en 1951 a 17 485 000 en 1964 y a 22 900 000 en 1973, el porcentaje de habitantes rurales disminuyó de 61.3% en 1951 a 40% en 1973. Estos cambios materiales estuvieron acompañados de modificaciones en los hábitos cotidianos y la cultura.

A ello contribuyó en forma decidida la ampliación del sistema educativo, más que todo en primaria y universidad. Esta última pasó de 14 000 estudiantes en 1958 a 20 000 en 1974, lo que no se acompañó de un crecimiento paralelo en las oportunidades de empleo. El sistema universitario comenzó a mostrar unas tendencias que marcaron no sólo su devenir futuro sino el de los movimientos estudiantiles. El sector privado creció en forma más acelerada que el público: si en 1945 abarcaba 27% de la población estudiantil, en 1958 ya tenía 38% y para los años setenta cubría 45%.¹⁶ La mujer

¹⁶ Ivon Le Bot, *op. cit.*, p. 72. Si para 1960 existían unas 20 universidades, en los ocho años siguientes se crearon 17, de las cuales 10 eran privadas (*ibid.* p. 73).

tuvo mayor acceso a la educación, incluso superior, y al mundo laboral, con lo que se modificaron las normas familiares de existencia cotidiana. En el campo intelectual hubo mayor diversificación de los saberes científicos e irrumpieron las ciencias sociales con una gran dosis de crítica social. Ahora éstas fueron los polos de agitación estudiantil. La Iglesia perdió el control de la vida ciudadana y de la cultura oficial, con lo que irrumpieron múltiples posturas éticas. La ampliación de cobertura de los medios de comunicación tuvo su cuota en este proceso. De esta forma, la sociedad colombiana inició un acelerado proceso de secularización. Todo esto se tradujo en la aparición de nuevos actores o en la revitalización de los antiguos que en conjunto se enfrentaron a las múltiples exclusiones descritas.

De acuerdo con las cifras del cuadro 2, los movimientos estudiantiles tuvieron gran visibilidad y mostraron una rápida radicalización, tanto que fueron los que más desafíos colocaron al régimen bipartidista. A pesar de la heterogeneidad que los caracteriza, saltan a la vista algunas características comunes: predominaban los universitarios de las instituciones públicas aunque también hubo participación de estudiantes de secundarias públicas, en particular de los departamentos del Valle y de la Costa Atlántica, y de algunas privadas (Santiago de Cali, Libre y de Medellín, fueron las más recurrentes); algunos conflictos convocaron gran solidaridad, en especial los de la Universidad Nacional y las grandes regionales (de Antioquia, Valle, Industrial de Santander, entre otros), las cuales también obtuvieron respaldo popular sobre todo en sus demandas presupuestales. Hubo verdaderos paros nacionales estudiantiles que de alguna forma sugieren una indudable proyección nacional. En los de 1970 y 1971 contaron incluso con apoyo de centros privados elitistas, reticentes hasta ese momento a la acción directa.

Los intentos de coordinación no se tradujeron en fortalecimiento organizativo. En ese terreno incluso se retrocedió en relación con periodos previos. Al principio del Frente Nacional el panorama organizativo giraba en torno a la UNEC, cada vez más influida por la izquierda, y a su rival, la más tradicional Confederación de Estudiantes Universitarios Colombianos (CEUC). En 1963 perdieron protagonismo las organizaciones señaladas y se fundó la organización gremial más notoria de la época, la Federación Universitaria Nacional (FUN), la cual,

Cuadro 2
Protestas sociales por sectores

Años	Laboral cívico	Rural laboral	Estudiantes	Huelgas	Otras	Indígenas	Gremios	Mujeres	Total
1958	15	10	2	1	13		3		44
1959	50	25	2	2	19		0	2	100
1960	44	14	2		20		1		81
1961	46	29	4		16		9		98
1962	47	25	4	1	20		15		112
1963	76	24	5	2	29		8		144
1964	87	17	4	1	32		3		144
1965	93	35	1		28		2		159
1966	114	37	6	1	36		2		196
1967	70	29	8	1	17		5	1	131
1968	45	15	4		40		8		112
1969	58	64	9		61		8	1	201
1970	65	27	18	1	49	1	8		169
1971	46	42	72	1	65	2	8		236
1972	76	29	17		51	1	3		177
1973	57	39	11		33	4	11	2	157
1974	93	51	16	3	34	4	17	1	219

FUENTE: Bases de datos Álvaro Delgado ("El conflicto huelguístico colombiano", Documento Ocasional, núm. 72, Bogotá, CINEP, 1995, p. 133).

junto con los consejos estudiantiles de cada universidad, orientó las principales luchas de esos años, hasta mediados de los sesenta. En ese momento la combinación de la represión oficial, incluida la ilegalización de la FUN, con la radicalización del movimiento estudiantil —sus principales líderes se fueron para la guerrilla siguiendo el ejemplo de Camilo Torres—, dieron al traste con la capacidad organizativa desplegada años antes. En los setenta la conducción del movimiento estudiantil cayó definitivamente en manos de los partidos y organizaciones militares de izquierda. De ahí que su historia sea comúnmente leída desde esa perspectiva.

Ahora bien, los dos ciclos más notorios de la agitación estudiantil, 1964-1966 y 1970-1972, coincidieron con un auge obrero, el primero, y cívico-campesino, el segundo. Pero no es clara la convergencia con las luchas populares a lo largo del periodo estudiado. El quinto motivo de movilización estudiantil fue el apoyo a demandas populares, en particular contra el costo de vida y el alza de transporte, si bien antes los estudiantes esbozaban otras demandas propias: presupuesto para sus entidades, búsqueda de autoridades competentes, autonomía (en especial en torno a la composición de los órganos directivos), y solidaridad con otras protestas estudiantiles, en particular de las universidades públicas opuestas a la privatización. Además, muchas luchas estudiantiles se dieron en contravía de procesos de movilización popular, como en 1970, cuando se opusieron a las elecciones en las que el movimiento populista Anapo ganaba espacio político. En esto también la suerte de los movimientos estudiantiles corrió paralela a la de la izquierda.¹⁷

Sobre las grandes gestas estudiantiles de ese momento no nos podemos explayar en este trabajo; baste destacar como paradigmáticos, además de los paros de la Universidad Nacional (casi anuales a partir de 1962), la huelga de la Universidad Industrial de Santander en 1964, que incluyó la exitosa marcha estudiantil hacia la capital, y el conflicto general universitario desatado a raíz de la muerte de estudiantes en la Universidad del Valle en marzo de 1971. Esos eventos culminaron por lo general en masivos movimientos nacionales de solidaridad y por momentos, muy breves, hicieron temblar al régimen bipartidista.

¹⁷ Véase nuestro ensayo "¿Utopía armada? Oposición política y movimientos sociales durante el Frente Nacional", en *Controversia*, Bogotá, CINEP núm. 168, mayo de 1996.

La relación con el Estado requiere de un tratamiento especial pues en relativo corto tiempo los estudiantes pasaron de ser los niños consentidos de la élite bipartidista a ser los “chicos malos”. El crecimiento del sistema educativo, que no correspondió al cierre de oportunidades de ascenso económico y político de las clases medias, es parte de la explicación. A ello se agrega el uso de mecanismos de represión al abrigo de los estados de excepción. De hecho, desde mediados de los años sesenta, se declararon varios estados de sitio ante los grandes movimientos estudiantiles.¹⁸ Sin embargo, también hubo razones internas de este distanciamiento. La radicalización ideológica y la difusión del marxismo es una. La misma desinstitucionalización provocada desde arriba, con la supresión de organizaciones gremiales representativas como la FUN, los consejos estudiantiles, que dejó el espacio a organizaciones clandestinas, pueden también explicar el proceso.

Acerca de los logros es más difícil decir algo con certeza. Se podría aducir que los movimientos estudiantiles contribuyeron a superar las penurias presupuestales de las universidades públicas —aunque aún subsisten en el presente—, preservaron una autonomía que en ciertos aspectos era obsoleta (en lo referente a extraterritorialidad), y forzaron a planear reformas universitarias de fondo que consultaran la realidad nacional. También pusieron el dedo en la llaga en deficiencias académicas e incapacidades docentes y administrativas. Con todo, aislaron a la universidad del país “nacional” (no sólo del sector productivo, también del popular), desmejoraron la calidad de la educación pública —en aras de defenderla— por los continuos paros y concomitantes cierres, limitaron los recursos financieros —al expulsar a fundaciones privadas extranjeras y nacionales de ellas— y atentaron contra la libertad de cátedra y la administración eficiente por el uso exagerado del veto a maestros y directivos.¹⁹

El balance es difícil de determinar pues no es sencillo sopesar lo que se ganó y lo que se perdió. En lo que coincidimos con los

¹⁸ Cfr. Gustavo Gallón, *Quince años de estado de sitio en Colombia, 1956-1973*, Bogotá, América Latina, 1979.

¹⁹ Ivon Le Bot, *op. cit.*, insiste, equivocadamente a nuestros ojos, en identificar esos recursos financieros con autonomía, por lo que termina diciendo que los estudiantes la limitaron en aras de consolidarla.

analistas de sus luchas es que pusieron sobre el tapete el desequilibrado crecimiento de los sistemas de educación superior y, algo, media, y fueron la caja de resonancia de la oposición de las clases medias al régimen bipartidista.

CONCLUSIONES

Se podría acusar a este trabajo de realizar una lectura política del movimiento estudiantil. Preferimos reconocer que se trata de una mirada "desde la política", debida, más que a nuestro sesgo, a los datos que arroja la información de prensa consultada. Sin lugar a dudas el estudiantado a lo largo de este siglo ha sido un destacado actor social, con repercusiones políticas. Sensible, como lo es, a los procesos de modernización y de apertura democrática, se resiente cuando se le excluye, cosa que sucede con cierta frecuencia, o cuando se limitan las reglas de juego político. Su nivel cultural y su estratégica ubicación en las grandes ciudades, potencializan su capacidad de protesta. La relación con sectores de las élites, o de las nacientes clases medias, hacen que sus demandas tengan mayor eco que las de otros sectores sociales excluidos.

No obstante, lo anterior no quiere decir que los estudiantes colombianos, al menos hasta mediados de los setenta, hayan sido simples instrumentos políticos. En primera instancia, a pesar de su juventud, distaron de ser actores ingenuos o, peor aún, marionetas manejadas por fuerzas externas. Es cierto que sólo hasta el Frente Nacional sus luchas democráticas se inscribían en el bipartidismo dominante en el país; pero incluso en esas épocas lograban presionar sus demandas e incluso desbordaron a los directorios políticos tradicionales. Luego rompieron en forma radical con el régimen bipartidista, sin que lograran total autonomía pues fueron correas de transmisión de la izquierda que, a pesar de su debilidad, logró hegemonizar el movimiento estudiantil de los años sesenta y setenta.

Pero esa es una parte de la historia; la otra constituye el segundo matiz a la lectura política de las luchas estudiantiles, las cuales tuvieron lugar también por demandas académicas como autonomía universitaria, libertad de cátedra, mejores planes de

estudio y docentes idoneos; todo ello acompañado de exigencias de presupuesto adecuado y de mayor responsabilidad estatal en la educación. No se logró todo lo que se buscaba, pero no creemos que esas luchas hayan sido en vano. Por momentos se contó con organizaciones de carácter nacional que promovían efectivos movimientos de solidaridad; empero, hasta esos se perdieron, tal vez por arriesgar demasiado. El Estado no iba a presenciar inerte su destrucción y por ello respondió con brutal dureza.

La gran ausencia fue un proyecto político maduro que recogiera las demandas académicas y democráticas, sin llevar al borde del suicidio a valientes movimientos estudiantiles. La culpa corresponde más a los que tienen la función política —partidos de derecha e izquierda y el mismo Estado— que a los mismos estudiantes, quienes buscaban construir mundos mejores así fuera, en general, desde sus aulas de clase y sus profesiones. El panorama de la educación hoy, en especial la superior, a pesar de las deficiencias que todavía persisten, se debe a ese pasado que sin ser glorioso, debe conservarse en la memoria.

UNIVERSIDAD DEL ESTADO
DE RÍO DE JANEIRO: RESISTENCIA
ESTUDIANTIL Y REACCIÓN
UNIVERSITARIA (1950-1978)*

Deise Mancebo

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de un estudio realizado entre los años 1992 y 1994, que tuvo como objetivo general la construcción de la historia de la actual Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) desde su fundación, en 1950, hasta finales de los años setenta.¹

Tuve la intención de romper, en el desarrollo de ese estudio, con el tipo de literatura relativa a la UERJ que encontré y con el territorio estricto de la memoria personal y, al mismo tiempo, quise escapar de algunas “trampas” comunes en la historia. Primero, en el sentido de señalar los vínculos y relaciones de esta institución con las complejas coyunturas provinciales o estatales y nacionales, en las cuales se vio envuelta,

* Este trabajo se presentó en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en Caracas, 1996 y fue traducido por Norma Beatriz Torres.

¹ Dicho estudio, presentado como tesis de doctorado en la PUC-SP, se publicó como libro, con el título *Da gênese utilitária aos compromissos: uma História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950-1978)*, Río de Janeiro, 1996.

pero sin transformar al Estado y sus interlocutores más directos en los principales actores de los cambios sentidos en la Universidad.

Después, tuve como finalidad tomar el proceso de constitución de la UERJ de forma que las experiencias, los proyectos y las luchas de los que se le opusieron, perdieron o fueron dejados de lado también fueran consideradas. Procuré una construcción histórica que no se concentrara solamente en los “resultados”, en las leyes aprobadas, en los proyectos hegemónicos. De ahí nació la preocupación de construir la historia del movimiento estudiantil en la UERJ.

Finalmente, procuré establecer el siempre fértil “diálogo entre la concepción y la confrontación empírica”.² En este sentido, se utilizaron categorías de análisis, pero sin operar una adherencia de la UERJ y de su movimiento estudiantil a modelos o establecer causalidades estancas, que pudieran transformar la historia de esta institución en un epifenómeno de determinaciones preestablecidas.

El punto de partida fueron el reconocimiento, ubicación y análisis de las prácticas que marcaron la UERJ, respetadas en su multiplicidad. A partir de las prácticas educacionales o institucionales que eran compartidas se buscó el establecimiento de las relaciones y las confluencias con niveles más generales, el trazo de los principales grupos constituyentes de la vida universitaria —entre éstos el segmento estudiantil— y el rastreo de los múltiples sentidos a través de los cuales aprehendían y categorizaban la realidad, es decir, sus representaciones.

En este trabajo tengo como objetivo desarrollar una breve historia del movimiento estudiantil y de la política construida por las autoridades universitarias —en consonancia con el gobierno militar— en el sentido de contener las críticas formuladas por los estudiantes. Así pues, el análisis de las relaciones de poder, profundizadas aquí a partir de la concepción desarrollada por Michel Foucault,³ particularmente el concepto de dis-

² Edward Palmer Thompson, *A miséria de teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*, Rio de Janeiro, Zahar Esitora, 1981, p.185.

³ Michel Foucault, *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes, 1993, e *História da sexualidade: a vontade de saber*, Rio de Janeiro, Graal, 1977.

ciplina, fueron un marco importante para el análisis de las fuentes⁴ y para el desarrollo de esta exposición.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD

Las luchas de los estudiantes se iniciaron incluso antes de la fundación de la Universidad. Las cuatro unidades, que formaron la actual UERJ⁵ en 1950, ya traían, por parte de los alumnos, experiencias de choques, formas de organización, alianzas consolidadas, entidades construidas y ejes de reivindicaciones elaborados.

Algunos autores⁶ han señalado que el movimiento estudiantil en Brasil, hasta los años sesenta, especialmente en aquellas entidades organizadas en torno de la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), se orientaba más sensiblemente, en sus protestas, a los movimientos relativos a la política externa a la universidad. La participación de los alumnos se enfocaba fundamentalmente en la “lucha anti-Vargas”» y en la campaña “El petróleo es nuestro”, entre otras. En la UERJ, sin embargo, la dinámica era distinta: los principales choques estudiantiles ocurrieron por cambios en la propia institución y nunca llegaron a afectar ni a cuestionar la organización ni la estructura universitarias, por eso había tolerancia e incluso, a veces, apoyo a las luchas estudiantiles por parte de las autoridades, por lo menos hasta fines de los años cincuenta.

⁴ Varias fueron las fuentes utilizadas en este trabajo. Un primer grupo se constituyó de diversos documentos oficiales de la propia Universidad, de la legislación pertinente y de videos montados a partir de la década de los ochenta por órganos de la propia institución. Las obras y artículos sobre la Universidad constituyeron otro grupo de fuentes analizadas, a partir de un estudio hecho en las bibliotecas de la propia institución, en archivos y en el acervo personal de un ex rector. Se realizaron también 26 entrevistas con líderes y figuras latentes de los principales grupos formales e informales, que abarcaron principalmente a ex alumnos, en sus historias no escritas y sofocadas.

⁵ La UERJ tuvo cuatro denominaciones distintas desde su fundación: Universidad del Distrito Federal (de 1950 a 1958), Universidad de Río de Janeiro (de 1958 a 1961), Universidad del Estado de Guanabara (de 1961 a 1975) y, finalmente la actual, que utilicé en este trabajo a fin de facilitar la comprensión.

⁶ Luiz Antônio, Cunha, *A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980; Beatriz Fétizon y Alexandrina de Moura, “Subsidios para o estudo da Universidade de São Paulo”, tesis de doctorado, Universidade de São Paulo, 1986.

Solamente a partir del choque ideológico ocurrido a raíz de la ley de Directrices y Bases (LDB)⁷ pude darme cuenta de la penetración de temáticas más generales en las preocupaciones de los líderes estudiantiles de la Universidad. Es en este momento que el movimiento estudiantil empezó a radicalizarse, quedaron más explícitas sus divergencias y divisiones preestablecidas y pasó, consecuentemente, a ser reprimido.

Los primeros años de la década del 1960 se caracterizaron en Brasil por intensas movilizaciones en favor de reformas de base. La participación política se había ampliado y la organización de los trabajadores urbanos y rurales, presentes activamente en las movilizaciones, junto con otros sectores de la sociedad como los estudiantes e incluso militares subalternos (sargentos, marineros, etcétera), reivindicaban cambios en varios aspectos de la vida nacional, incluso en el sector de salud y de la educación. Toda esta movilización por las reformas de base configuraba, no obstante, una coyuntura que atomizaba a las clases dominantes y a sectores de las clases medias y de la cúpula militar.

En el Congreso fueron muchísimas las embestidas para corroerlas. Se fundaron instituciones para aglutinar y fortalecer, política e ideológicamente, la voluntad colectiva de la clase dominante y la de sus aliados, formando un núcleo de oposición ideológica, con ramificaciones bastante diversificadas en organismos empresariales, militares y políticos. La táctica empleada por estas entidades consistía en presentar la democracia como opuesta a las reformas reivindicadas, pasando a la opinión pública la idea de que la democracia era inseparable del orden y de la estabilidad, además de profundizar la campaña anticomunista.

En contraposición al estado de derecho anterior al golpe, los militares, al asumir el poder, en marzo de 1964, implantaron un gobierno autoritario y policial, en el cual el poder de mando de sus dirigentes fue escapando de los límites del control político. Se configuró una hipertrofia del Ejecutivo, donde la existencia de los demás poderes era simbólica.

En la UERJ el golpe de 1964, con toda la violencia y prácticas represivas que desencadenó, originó una respuesta entre los es-

⁷ El proyecto de LDB se presentó al Congreso Nacional en 1948, fue tramitado durante casi catorce años y sólo fue aprobado en diciembre de 1962. El periodo caracterizado por el choque ideológico entre los defensores de la enseñanza pública y los de la inicia-

tiva privada va desde los años cincuenta hasta su promulgación.

tudiantes opuesta a la esperada por el nuevo régimen. Los líderes estudiantiles, poco a poco, radicalizaron sus propuestas, alcanzaron mayor nivel de organización y el hecho de que el discurso crítico se hizo más fácilmente dirigible —en oposición a la truculencia del régimen— permitió el acceso de grupos más de izquierda a las direcciones de los centros y directorios académicos.

Esta situación no fue exclusiva de la UERJ: la universidad brasileña ocupó un lugar de relieve en el escenario nacional de las oposiciones al régimen militar. Los estudiantes, particularmente, tuvieron una actuación bastante importante y se constituyeron en la principal fuente de cuadros de las organizaciones políticas de izquierda para el enfrentamiento de la dictadura. Ninguna facultad era inmune a este clima y también en la UERJ, progresivamente, los líderes estudiantiles se fueron adhiriendo a las cuestiones planteadas por la Unión Metropolitana de Estudiantes (UME) y por la UNE, luchando por mejorar la enseñanza, por la ampliación de la red universitaria y protestando contra la represión y las tentativas de sofocar el movimiento.

La lucha por la libertad de organización y contra la represión pasó paulatinamente a ocupar la mayor parte de la energía y de la organización estudiantiles. No obstante, dichas “cuestiones académicas”, en efecto, movilizaban un conjunto mayor de alumnos. A pesar del crecimiento del movimiento estudiantil, existía la dificultad en articular las luchas contra el régimen y la represión y aquellas más directamente relacionadas a la Universidad y a la enseñanza. Esta contradicción no era un problema específico de los estudiantes de la UERJ. En el interior del movimiento, de acuerdo con el análisis de Daniel Aarão Reis, “todos desconfiaban del Gobierno y se oponían a la política educacional, pero había dudas con respecto a las opciones de lucha: mantener en primer lugar las denuncias políticas [...] o concentrar la atención en los intereses inmediatos de la categoría estudiantil, evitando los enfrentamientos de la calle y dando prioridad a la lucha en las facultades”.⁸ La diferencia estaba en el énfasis y las prioridades que serían concedidas a una o a otra lucha, dilema que recorrió todo este periodo, particularmente en 1968.

⁸ Daniel Aarão Reis, *1968: A paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988, p. 13.

De acuerdo con la declaración de diversos entrevistados, las “banderas de lucha” de las facultades eran exactamente las que más interesaban y estimulaban a los estudiantes a luchar por cambios. Al mismo tiempo, los mismos líderes asumieron, en las entrevistas, su falta de preparación y de tiempo e, incluso, su ausencia de voluntad política para desarrollar discusiones y formular propuestas para la reforma de la UERJ. Tenían conciencia del desfase de los currículos, de la falta de la “práctica” en varios cursos, del autoritarismo de los catedráticos, que muchas veces no daban clase; pero se consideraban desprovistos de cultura política para discutir cambios curriculares, sin tiempo para proponer concretamente un cambio en la estructura de poder de la Universidad y sin ganas de volver para aquel universo tan árido y atrasado.

De cualquier manera y a pesar de las discrepancias internas del movimiento, existía una concepción de universidad, construida por los estudiantes. La universidad, que todas las corrientes de izquierda pregonaban, debía ser crítica, autónoma, democrática y, fundamentalmente, integrada en las luchas de las clases subalternas, en contraposición a la vetusta universidad de aquel entonces y a la propuesta de universidad empresarial, defendida por sectores ligados al gobierno militar. La universidad por la cual los estudiantes luchaban tenía que emprender la crítica de la sociedad, a través del contenido de la enseñanza y en el propio aspecto organizativo. Así se contraponían, a un mismo tiempo, al academicismo de la universidad arcaica y tradicional y al tecnicismo modernizante.

Sin embargo, la represión policial continuó y se intensificó, desde fines del 1968 en adelante. La oposición parlamentaria se encontraba amordazada. Los espacios legales de lucha y la propia legalidad estaban bajo sospecha. En la UERJ hubo juntas estudiantiles que se cerraban, algunas invadidas; alumnos expulsados, interrogatorios policiales instaurados. Dentro de este clima, la opción de lucha armada contra la dictadura, a primera vista, parecía ser la única alternativa posible de hacer frente. Segmentos importantes de los líderes de la UERJ también optaron por la clandestinidad y la resistencia armada al régimen. Las manifestaciones y huelgas pasaron a ser consideradas, por los que optaron por este camino, como formas de lucha insuficientes para enfrentar al régimen militar. Además de esto, no

era posible ya ni siquiera hablar de política en la UERJ y la persecución era grande. A raíz de este conjunto de factores, a fines de los años sesenta, se originó un reflujo de la organización estudiantil, sólo reanudada en los años ochenta.

LA POLÍTICA PARA LOS ESTUDIANTES

Para mantener el orden universitario y que las autoridades institucionales pudieran dar continuidad a su proyecto, era necesario eliminar las discrepancias, cortar desvíos, normalizar comportamientos. Esta necesidad fue particularmente intensa en relación con los estudiantes, a quienes medidas de orden represivo y disciplinario no faltaron, con el fin, de acuerdo con lo analizado por Michel Foucault al referirse a las instituciones disciplinarias, de producir cuerpos sumisos y ejercitados, cuerpos dóciles.⁹

Son abundantes las declaraciones encontradas en los documentos oficiales de la UERJ y en las entrevistas que dilucidan bien la “riqueza” de prácticas con las que los dirigentes trataban los problemas que enfrentaban con los alumnos. Organizamos estas prácticas de los dirigentes de la UERJ en relación a los estudiantes, en tres grandes grupos: *el discurso producido sobre los estudiantes, las prácticas propiamente represivas y las prácticas preventivas.*

El discurso sobre los estudiantes

El análisis del discurso de los documentos oficiales de la UERJ muestra claramente que su producción era bastante cuidadosa y contenía reglas de construcción muy propias, marcadas por la preocupación de los dirigentes universitarios en poner freno al movimiento estudiantil. Primeramente, cuando se informaba acerca del movimiento, era como un evento suelto, fuera de su

⁹ Michel Foucault, *Vigiar e punir...*, p.127.

contexto y cuidadosamente no se citaba la causa del “disturbio”, el móvil de la lucha, la cuestión política que lo alimentaba.

El movimiento en el discurso oficial jamás era criticado, o amenazado, en su totalidad, sino solamente en sus “excesos”. No raramente el análisis desembocaba en algo del tipo “no queremos la juventud amorfa, alienada y sin color”, es normal y deseable su exuberancia pero “no es con gritos, ni con el puñal que se elabora, es con el estudio”.¹⁰ Con este tipo de mensaje, los dirigentes intentaban aislar y marcar el movimiento como una cuestión de minoría. De este modo, los alumnos con intensa participación política y que más activamente criticaban la política educacional hegemónica en la Universidad eran descalificados como estudiantes, eran los “carbonarios”, en contraposición al gran número de jóvenes, portadores de una rebeldía normal para su edad.

Otra marca del discurso oficial era la clara “psicologización” de los embates, con la tentativa de vaciarlos de su contenido político. Los estudiantes eran tratados generalizadamente como jóvenes, no constituían, por lo tanto, un segmento universitario con intereses propios, con organización específica, cuyas reivindicaciones chocaban con los intereses de la administración universitaria. Como jóvenes poseían características marcadamente psicológicas, que apuntaban una cierta insatisfacción, una cierta rebeldía frente a lo viejo, una cierta impulsividad, absolutamente normales si eran canalizadas de manera positiva.

Existían, por su parte, los que se desviaban políticamente; los más peligrosos, pues estos pocos alumnos se aprovechaban de las características sociológicas normales de la rebeldía juvenil y también de su inmadurez e ingenuidad para infiltrar ideas y prácticas destructivas, revolucionarias y radicales de cambio. Había, por lo tanto, en el seno de la Universidad, conforme el discurso oficial, dos influencias: “la de los jóvenes que sobrepone al estudio intenciones ideológicas y la de la gran mayoría que son apenas jóvenes normales”.¹¹

¹⁰ *Boletim da Universidade do Estado da Guanabara*, núm. 5, sept. 1996, p. 1.

¹¹ *Ibid.*, núm. 51, jul. 1971, p. 22.

Las prácticas propiamente represivas

El gobierno militar, prácticamente desde el golpe de 1964, usó una legislación específica, con la intención de contener el movimiento estudiantil. Las principales medidas adoptadas fueron la ley 4 464 del 9 de noviembre de 1964 (ley Suplicy), el decreto 5 6241 del 4 de agosto de 1965 y el decreto-ley 228 del 28 de febrero de 1967 (Decreto Aragão), que tenían como objetivo producir un movimiento estudiantil dócil y disciplinado.

En la UERJ, la legislación emanada del gobierno militar fue cumplida al pie de la letra. En realidad, este tipo de práctica ya existía en la Universidad y los dirigentes tuvieron simplemente que hacer pequeñas adaptaciones para encuadrarse totalmente a las directrices nacionales y acompañar, de cerca, las prácticas estudiantiles.

Los dirigentes de la UERJ no se limitaron, entre tanto, a cumplir las leyes nacionales y reafirmaron la legislación por medio de la creación de reglas propias. A través de éstas, las autoridades universitarias añadieron medidas disciplinarias a los órganos de representación estudiantil. Por ellas, el movimiento estudiantil, a través de sus entidades, debía pasar a tener como objetivo la defensa de los intereses de los estudiantes, entendido esto de forma puramente asistencial. La intención era una representación armónicamente articulada y atada a los poderes constituidos, que promoviera la aproximación y la solidaridad entre los cuerpos estudiantil, docente y administrativo de la Universidad con el Ministerio de Educación y Cultura.

A los "carbonarios" era preciso, todavía, dedicar una acción más directa y las prácticas que tendían a este fin fueron muchísimas e intensificadas, a partir de fines de 1968, con la publicación del Acto Institucional número 5 y del decreto-ley número 477.¹² La escalada represiva del gobierno, a partir de

¹² Estos dos actos gubernamentales "legalizaron" buena parte de las prácticas represivas, después de 1968. El AI 5, del 13 de diciembre de 1968, preveía el receso del Congreso Nacional, pasando el poder ejecutivo a legislar sobre todas las materias, la suspensión de los derechos políticos de cualquier ciudadano, la anulación de mandatos, la posibilidad del gobierno federal de intervenir en los estados y municipalidades, la dimisión o jubilación de cualquier ciudadano considerado dañino a la seguridad nacional y la suspensión del *habeas corpus* en los casos de crimen político. El decreto-ley 477, de 26 del febrero de 1969, establecía serias puniciones para profesores, alumnos o empleados de instituciones de enseñanza, públicas o privadas, que participasen

entonces, fue avasalladora, diseminada por toda la sociedad, aumentada por la censura previa a la prensa y la ampliación del control político ideológico sobre las universidades y demás instituciones educativas.

En la UERJ, decenas de alumnos fueron apresados, dos de ellos, raptados dentro de las propias facultades. Algunas salas de los directorios y de los centros académicos fueron invadidas por la policía, y el material de impresión y los archivos confiscados. Hacia fines de 1968, y a partir de entonces en adelante, el clima en la UERJ era de terror. Conforme las declaraciones de ex alumnos, diversos profesores y directores eran responsables de pasar informaciones directas a los órganos de seguridad del gobierno, incluso fotos y grabaciones de situaciones de conflicto ocurridas en la Universidad; alumnos “espías” cumplían funciones semejantes y hasta altos dirigentes de la UERJ estaban comprometidos con esas prácticas.

La aplicación de las “leyes de excepción” fue implacable sobre los estudiantes de la UERJ. Hubo dos anulaciones por el Acto Institucional número 5 a alumnos de recién ingreso de la Facultad de Ciencias Médicas y la aplicación del decreto-ley número 477, de febrero de 1969, fue orquestada. Todas las unidades abrieron juicios sumarios inmediatamente y constituían comisiones para el juicio de los estudiantes. En abril, en el corto espacio de sesenta días, la mayor parte de esas comisiones ya había terminado sus trabajos, determinando la expulsión de líderes estudiantiles de casi todas las unidades.

Con éstas y muchas otras prácticas, se evitó que la “infiltración ideológica” afectase la impulsividad propia y normal de los jóvenes, para lo cual no se ahorró el uso de estrategias de exclusión y cerco a los impugnadores.

La prevención como estrategia de control

Una atención especial también fue dedicada a los “normales”. Sus relaciones precisaban ser disciplinadas, reglamentadas y ca-

o incitases a la huelga, practicasen actos dirigidos a la organización de movimientos subversivos —manifestaciones, desfiles, comicios no autorizados— y que dirigiesen, confeccionasen o distribuyesen material considerado “subversivo”.

nalizadas para objetivos y fines acordes con los de la organización y también para evitar que “la inmadurez de los jóvenes [fuese] tácticamente explotada por los agenciadores de la subversión social”.¹³ Para la mayoría de los alumnos, la solución no era combatir sino disuadir, educar, tarea para la cual los maestros y autoridades universitarias eran los más indicados. A través del diálogo fraterno y esclarecedor, el trance agudo de la impaciencia, generada por el descontrol propio de los jóvenes, podía madurar, y éstos podrían prever las ideas anheladas, canalizar correctamente sus impulsos: podían ser disciplinados.

Los jóvenes podían, con comprensión, ser llamados a acercarse, en otras palabras, ser cooptados y no fueron pocos los procedimientos utilizados para este fin. Los estudiantes elegidos para los órganos de representación estudiantil y ex directores de entidades que cooperaban eran cubiertos de elogios.

Otro dispositivo preventivo fue la producción del cuerpo y mente saludables, en el cual las prácticas deportivas, por lo menos en el discurso, tuvieron gran peso. Los dirigentes de la UERJ, en muchísimas ocasiones, se refirieron al deporte como una valorización de la preparación del cuerpo; pero también “de las energías y lastres crecientemente almacenados en el espíritu de la juventud”¹⁴ y los instrumentos de divulgación de la Universidad repetían, incansablemente, los efectos productivos que podrían ser alcanzados a partir de las prácticas deportivas. Entretener a los alumnos en las horas libres, “barrerles de la imaginación lo que no vale la pena —las ideas carbonarias—”¹⁵ fue una meta tomada en serio.

Las intenciones y prácticas del gobierno militar relacionadas con la educación moral y cívica también hicieron eco en la UERJ. Es sorprendente el énfasis dado en las publicaciones oficiales a las disciplinas de “estudios de problemas brasileños” y “moral y cívica” y a la temática de la ciudadanía. Énfasis superior, incluso, a aquel dado a cursos enteros creados en la institución.

Los intelectuales internos partidarios de estas concepciones entendían que la verdadera educación, que tenía como finalidad

¹³ *Boletim da Universidade do Estado da Guanabara*, núm. 64, ago. 1972, p. 35.

¹⁴ *Ibid.*, núm. 24, abr. 1968, p. 32.

¹⁵ *Ibid.*, núm. 39, jul. 1969, pp. 32-33.

la formación de ciudadanos, pasaba por el ofrecimiento a la juventud de sentimientos de solidaridad social, de espíritu de esfuerzo y sacrificio en la subordinación al deber, a la regularidad, a la exactitud, a la firmeza de porte en todos los actos de la vida.

En 1973, la UERJ aprobó en el Consejo Superior de Enseñanza e Investigación el programa de Estudios de los Problemas Brasileños. La doctrina guía del curso era la del "desarrollo integral y seguridad nacional", particularmente en lo que se refería al combate a la "Guerra Revolucionaria". Esta doctrina fructificó tanto que, en 1979, se creó un curso de especialización para profesores de Estudios de los Problemas Brasileños y, dos años después, una deliberación dispuso la maestría en esta misma área.

La UERJ tuvo también, a través de algunos de sus profesores y por parte de sus dirigentes, un activo papel, incluso pionero, en el principal proyecto de extensión patrocinado por el gobierno federal: el proyecto Rondón. Los beneficios serían amplios: por un lado, para ayudar a las poblaciones del interior carentes y sin asistencia; del otro, para los estudiantes, para que pudieran sumar los estudios teóricos a la experiencia profesional concreta. En realidad, este discurso político-pedagógico intentaba mostrar a los universitarios el interés del gobierno por la población pobre y, además, difundir la idea de que la pobreza no era consecuencia de la estructura de la sociedad, sino de la carencia de conocimientos del hombre del campo. Este proyecto de extensión pudo ofrecer, a un mismo tiempo, recursos humanos ociosos para la solución de los innumerables problemas nacionales y producir nuevos comportamientos en el tan problemático segmento estudiantil.

El desarrollo nacional del proyecto Rondón y la implantación de los planteles avanzados fueron, sin duda, uno de los pilares centrales de las buenas relaciones mantenidas por las autoridades de la UERJ con el gobierno militar, dado que se trataba de prácticas gestadas en el interior de la propia Universidad y que ganaron amplia adhesión del gobierno por haber sido, potencialmente, un antídoto contra las ideologías que poblaban las cabezas de los universitarios en los años sesenta.

En fin, la principal obra proyectada por la UERJ para poner freno a los estudiantes fue, indiscutiblemente el Departamento de Alumnos (DA), creado en 1971, en la medida en que centrali-

zaría diversas prácticas de disciplina ya implantadas y abriría espacio para la proposición de otras. El DA pretendía ser el “órgano de la polarización estudiantil”.

El DA nació destinado a “adiestrar la capacidad de auténtico liderazgo” de los estudiantes y a “incentivar el cultivo, cada vez más íntimo de los estudios brasileños sin proselitismo político o tendencia ideológica”. El DA pretendía, además, “asistir a los jóvenes universitarios en sus necesidades y angustias del ser humano”; naturalmente como preventivo de posibles desajustes, debía también proporcionar “a los miembros de la comunidad estudiantil recursos que les permitieran una progresiva participación en el proceso del desarrollo brasileño.”¹⁶ Con el DA en funcionamiento, la UERJ pretendía disciplinar y poner freno a los estudiantes —a través de la educación moral y cívica y de las prácticas deportivas— y sustituir a las entidades que tantos problemas habían causado años atrás, por formas de organización estudiantil dóciles. Se pretendía una reacomodación original de las promociones de los directorios: los líderes estudiantiles no se formarían más en debates académicos y políticos, sino en cursos promovidos por el DA.

CONSIDERACIONES FINALES

Un esquema bien montado fue construido para refrenar el movimiento estudiantil en la UERJ en el periodo estudiado. Los alumnos fueron sometidos a prácticas represivas, por medio de medidas legales internas y externas, al mismo tiempo que eran llamados al sometimiento la docilidad y a la exacta práctica de los deberes y de la disciplina.

A pesar de estas disposiciones, los estudiantes de la UERJ, como en casi todas las otras universidades del país, quebraron, en los años sesenta, el ritmo que venía imponiéndose a la Universidad. A pesar de las dificultades que el movimiento tuvo en la UERJ, las propuestas de la Universidad crítica aparecieron en algunas

¹⁶ Ato Executivo, núm. 458, art. 1°.

unidades. El comportamiento conservador de los profesores fue criticado. Las relaciones autoritarias y centralizadas de poder fueron cuestionadas. El deseo de cambiar la Universidad y la sociedad, aun con la propia vida, tuvo que ser oído en estos “años rebeldes”.

Por fin, los estudiantes desviaron, desentonaron, y por algún tiempo no permitieron que las políticas proyectadas para la UERJ se concretizaran sin respuesta. Marcaron su presencia, entonces, señalando que otras alternativas de vida, de relación entre las personas, de país y también de universidad eran posibles.

LUCHAS ESTUDIANTILES
EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA
DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA (1954-1980)*

Gilberto Castañeda Sandoval

En los decenios de 1960 y 1970 varias escuelas y facultades de arquitectura de América Latina—en especial las de las universidades nacionales— se caracterizaron por hospedar diversas manifestaciones de estudiantes y profesores que buscaban cambios en la orientación de los planes de estudio y de las propias instituciones. En muchos casos se trató de impulsar alternativas a la formación tradicional de los arquitectos con el objetivo de que ésta respondiera mejor y más adecuadamente a su realidad social. La Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala estuvo entre ellas.¹

* Versión revisada de los cap. II y III de la tesis de maestría "La formación de arquitectos en Guatemala. Consideraciones teórico metodológicas", México, UNAM, sept. de 1990.

¹ Podemos citar procesos similares, con contenido y motivaciones semejantes, ocurridos al mismo tiempo. Por ejemplo, en Cali y Bogotá en Guayaquil, en Caracas y en México. De hecho, los estudiantes de arquitectura de Guatemala conocieron y se sintieron identificados con planteamientos como los de los venezolanos Miguel Casas Armengol, José A. Hernández Casas, Alberto Mendoza Morales y Marcos Milianis, expuestos en "La formación del nuevo arquitecto en la Universidad de Zulia", cuando dicen "Otra alternativa es capacitar al arquitecto para trabajar con el 85% de la población. Este arquitecto debe recibir instrucción en materia concretas acerca de su país. Sabe organizar grupos de personas para acción comunal o para ayuda mutua, entre las cuales es líder; diseña viviendas económicas y planteles para uno y otro caso. Conoce técnicas para el mejoramiento del medio las cuales incorpora en sus proyectos de urbanización: saca partido del rancho [choza campesina]. Es una real organizador de espacios y personas, sean ellos rurales o urbanos, dentro de un ámbito regional. Este arquitecto es fecundo en el sitio y lugar que se le designe; comprende su responsabili-

Entre los años de 1972 y 1980, los estudiantes de arquitectura —con el apoyo de algunos profesores y, sobre todo, de las autoridades universitarias— emprendieron el proceso de restructuración de su facultad. Con el impulso de dicho proceso buscaban resolver la falta de correspondencia que existía (y que todavía existe puesto que se frustró el intento restructurador en 1980) entre su formación y las necesidades e intereses mayoritarios del pueblo de Guatemala. En ese entonces destacaba, como aún hoy, el contraste entre una formación dirigida a satisfacer los intereses de la élite dominante y la existencia de una inmensa mayoría de la población sin acceso a los servicios más elementales que proveen los arquitectos, por ejemplo, en el campo de la vivienda y el equipamiento urbano. El propio crecimiento económico de Guatemala y su tendencia a la modernización capitalista generaban desfases importantes entre la formación y los tiempos que corrían. Esta formación, por ejemplo, preparaba poco para el acelerado y caótico proceso de urbanización que trajo consigo el tipo de crecimiento económico-social propiciado a principios de los años sesenta por el Mercado Común Centroamericano, caracterizado, por ejemplo, por el aumento de las migraciones campo-ciudad y por el crecimiento acelerado de las colonias populares, principalmente en la ciudad capital, como resultado de los atractivos —muchas veces irreales o inciertos— que las nuevas actividades productivas, la creciente centralización de los servicios y el aumento y mayor complejidad de las actividades del gobierno ofrecían.

Al descontento que esto causaba a muchos de los estudiantes se sumó el malestar de quienes, a pesar de no cuestionar la pre-

dad ante la situación del país porque se le ha entrenado para entenderla; no se anada cuando le cumple actuar en un medio adverso, tratése del campo casi siempre deteriorado o de las ciudades desorganizadas, frecuentemente carentes de objetivos y de administraciones acordes con la escala de necesidades. Este es en fin, un arquitecto capacitado por la Universidad para actuar en la llamada 'función social.' Y agregaban más adelante: "Si aceptamos que la política es la contribución de los mejores a la labor colectiva del progreso y entendemos al arquitecto como un elemento de selección de la sociedad, no hay duda entonces de que hay que capacitarlo políticamente para que pueda contribuir en óptimas condiciones [...]" Desde luego, ahora, a distancia, con nuevas experiencias acumuladas, es posible separarse de la visión mesiánica presente en dichos planteamientos, aunque en general se compartan sus preocupaciones básicas.

paración elitista que recibían, estaban inconformes con el desfase existente entre la enseñanza y la modernidad. Dicha modernidad era conocida, por ejemplo, a través de la propaganda contenida en las revistas de arquitectura que llegaban del extranjero, los programas y producciones de igual procedencia que han saturado siempre los medios de comunicación, junto a los viajes y el propio consumo suntuario de la clase dominante a la que pertenecía o con la que se relacionaba buen número de esos estudiantes. En la Facultad de Arquitectura existía una orientación preponderantemente tipo beaux arts, adicionada con algunos elementos de la bauhaus, pero con insuficiencias académico-pedagógicas apreciables. Al parecer, el aspecto modernizante se ha subsanado un tanto después de 1980, pero se mutilaron o suprimieron los aspectos políticos y económicos introducidos con el plan de estudios 1972.

Finalmente, la formación nunca ha correspondido con la realidad histórico-cultural guatemalteca, proveniente sobre todo de la herencia maya-quiché y colonial. Dicha herencia ha sido estudiada y asimilada de manera insuficiente, sobre todo en términos de la arquitectura, además de haber sido reducida por parte de los sectores de poder a divisa de prestigio pretérito si no es que a mera mercancía turística. Esta insuficiencia resultaba mayor si se considera que en terrenos como la literatura, por ejemplo con Miguel Ángel Asturias; la pintura, con el grupo Vértebra; la danza, con el Ballet Moderno y Folklórico, etcétera, el conocimiento y asimilación de dicha herencia se venía dando entonces con una intencionalidad y fuerza crecientes; más aún si se considera que Guatemala es un país pluricultural, en el que subsisten 22 comunidades indígenas, las cuales representan más de la mitad del total de la población. Una realidad como ésta plantea retos específicos para cualquier profesión, más incluso en el caso particular de los arquitectos, quienes no pueden desestimar dicha diversidad, sobre todo si es que, en efecto, se dedican a trabajar con las mayorías populares de Guatemala.

En definitiva, el arquitecto se enfrentaba —y estimo que aún lo hace— con una formación fuera de su contexto social. Un contexto que siempre se ha caracterizado por una pobreza extrema de las mayorías populares, necesitadas de lo más elemental para su sobrevivencia. Un contexto crecientemente dominado en

lo económico por una modernización que no se acompañaba de una modernización en lo político y cultural equivalente, haciendo todavía más flagrantes las contradicciones y la ausencia de posibilidades para la gestión social por parte de las fuerzas emergentes. Un contexto en el que el menosprecio de las élites dominantes hacia el resto de la sociedad abarca y lesiona también nuestra herencia cultural y las posibilidades de que los profesionales y técnicos trabajen con la mayoría de la población. Un contexto, finalmente, caracterizado por la rebelión popular, precisamente como respuesta a todas estas miserias e injusticias acumuladas por siglos de férrea dominación, opresión y explotación. (Vale enfatizar, una vez más, que todo ello no ha variado aun hoy.)

Así, el proceso de restructuración de la Facultad, al margen de si se tuvo o no conciencia de ello y si existió tal propósito, terminó articulado a la confrontación social entonces en ascenso. Quedó, por lo tanto, sobredeterminado por los niveles de agudeza que adquirió dicha confrontación a finales de los años setenta y principios de los ochenta, particularmente en términos de la escalada represiva contra el pueblo organizado y que golpeó a la Universidad como nunca antes. Esto llevó a la desarticulación definitiva del proceso de restructuración.

LOS PRIMEROS AÑOS (1953-1968)

La tradición arquitectónica de Guatemala hunde sus raíces en el rico patrimonio maya-quiché y colonial. No obstante, fue sólo hasta mediados del presente siglo que se contó con centros educacionales especializados en la formación de arquitectos. Hasta entonces, lo tradicional era la llegada de arquitectos del extranjero y, a partir de los años treinta, se dio la realización de estudios, por parte de los guatemaltecos, en México, Estados Unidos y Europa occidental, principalmente.

En el marco de la revolución de 1944-1954 y la nueva dinámica social ahí iniciada, se fundó en 1945 el Centro de Arquitectos de Guatemala y se enviaron sendas delegaciones a los VII y VIII congresos panamericanos de arquitectura, celebrados respectivamente en Cuba y México, en 1949 y 1951. Este interés gremial

y los cambios que empezaba a introducir el proyecto revolucionario, particularmente en materia de desarrollo económico-social, pronto llevaron a la necesidad y al interés por realizar estudios de arquitectura en el país. Así, en 1953, el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la universidad nacional, acordó la creación del Departamento de Arquitectura dentro de la Facultad de Ingeniería; así, se extendería el título de ingeniero-arquitecto. Los estudios se iniciaron en enero del año de 1954 con el arquitecto Jorge Montes Córdova como decano (director).

El Departamento funcionó hasta 1958, año en que el Consejo, mediante acuerdo del 7 de junio, decidió la creación de la Facultad de Arquitectura, la cual se inauguró el 5 de septiembre de ese año, e inició actividades en enero de 1959. Al mismo tiempo, los estudiantes fundaron la Asociación de Estudiantes de Arquitectura (AEDA).

Para la formulación del plan de estudios se tuvo como base el que fue discutido como posibilidad para los países latinoamericanos en el VII Congreso Panamericano de Arquitectura, el cual contaba con 49 cursos a lo largo de 12 semestres. Estos cursos fueron descritos de manera muy general, sin indicaciones suficientes para garantizar la continuidad de la orientación del proceso formativo dentro de los cambios lógicos de autoridades, profesores y estudiantes; su eje era el diseño, concebido como composición arquitectónica; las materias técnicas y humanísticas eran vistas como conocimientos complementarios.

En estas circunstancias, los conflictos aparecieron con relativa prontitud. En 1962, la AEDA presentó ante la Junta Directiva de la Facultad un pliego de sugerencias para modificar el plan de estudios, sin resultado positivo alguno. En 1964, los estudiantes Rodolfo Córdova y Carlos Brichaux presentaron una propuesta para integrar en una sola asignatura las de composición arquitectónica y taller de edificación, tratando de superar las deficiencias existentes, nuevamente sin lograr los resultados buscados.

En esos años, por otra parte, se dio la creación de los estudios generales, es decir dos años de estudio previos al ingreso de los estudiantes a la facultad de su elección. El primer año era de carácter común y el segundo de acuerdo al área de conocimientos correspondiente a la especialidad escogida por cada estudiante. Para las facultades esto significó una disminución significativa

del número de alumnos y, durante los años de 1965 y 1966, no contaron con nuevos ingresos. Esto pareció propicio para lograr ajustes y mejoras; al menos así lo vieron los estudiantes.

En 1966, la AEDA convocó al primer seminario El Estudiante de Arquitectura, en el que se discutieron las cuestiones medulares que preocupaban al alumno como tal, aunque se tocaron otras relacionadas con la arquitectura, como actividad creativa y técnica que responde a un medio social dado, y con la Universidad y su proyección social. Estos elementos fueron madurando y entretejiéndose con otros que la propia dinámica social, acelerada con la crisis del Mercado Común Centroamericano y el ascenso de la confrontación social, introdujeron dentro de la Universidad y la misma Facultad. Dicha dinámica derivó en los procesos de transformación universitaria de los años setenta; en el caso particular de la Facultad de Arquitectura, en el proceso de reestructuración iniciado en 1972.

Entre los cambios que la dinámica social guatemalteca fue produciendo resultaron relevantes, por ejemplo, en lo que a la Facultad se refiere, la aparición de la cuestión urbana como problema que atañía a los arquitectos, principalmente en términos de las necesidades de vivienda popular, con especial énfasis en la ciudad capital. La problemática habitacional se agudizó con la migración que generó el crecimiento industrial propiciado por la integración económica centroamericana, el aumento de los servicios urbanos que dicha expansión económica trajo, junto al crecimiento del aparato estatal, los cuales se concretaron en su mayoría en la ciudad de Guatemala. Sin embargo, unas eran las expectativas de empleo y bienestar generadas en la población depauperada y en proceso de proletarización y otras las realidades. Además y en este contexto, se dio una modificación importante en la composición del estudiantado de la Facultad.²

² La Facultad era identificada dentro de la Universidad como lugar privilegiado de la élite económica. Así lo mostraban, por ejemplo, los apellidos de la mayoría de sus estudiantes, profesores y autoridades, en su enorme mayoría expresión de su pertenencia de clase. Eran los tiempos de los Alejos, Anguiano, Arguelles, Aparicio, Arzú, Arroyave, Bianchi, Buchalter, Canga, Chocano, De la Cerda, Daugherti, Gebhardt, Hasbun, Herrera, Holtzhoi, Krebs, Kraker, Larrazábal, Loarca, Mariscovéteri, Matheu, Montes, Palacios, Penedo, Pennington, Pensabene, Piedrasanta, Porras, Prado, Prera, Preti, Riera, Rigalt, Roche, Rolz, Sagone, Sandoval, Schellesinger, Segovia, Solares, Tejada, Toriello, Unda, Uribe, Urruela, Valdivia, Villanueva, Wunderlich, y demás; había muy pocos Mux, Xicará, Yaquián, en un país con más de 50% de población indígena. A partir de 1968, sin embargo —año en que desaparecieron los estudios generales—, esta situación tendió a modificarse paulatina pero crecientemente. Pese

Punto culminante de este proceso, en lo que a la Universidad se refiere, fue la disolución en 1968 de los estudios generales. Tal disolución significó para la Facultad un brusco aumento del número de estudiantes (los que pasaron de 188 inscritos en 1968 a 504, en 1969) y la necesidad de reincorporar al currículum los dos años iniciales en momentos en que la propia práctica y las condiciones académico-administrativas no se mostraban aptas para un esfuerzo de tamaño naturaleza. Como veremos más adelante, esto cuestionó, ahora de manera práctica y más que evidente, los aspectos centrales del debate planteado por los estudiantes, ignorados hasta entonces por las autoridades de la Facultad o, en todo caso, abordados sin la profundidad necesaria.

AÑOS DE EFERVESCENCIA Y PREPARACIÓN (1969-1971)

A partir de 1969 y en el corto tiempo de los dos años siguientes se sucedieron diversos acontecimientos que fueron preparando el inicio de la restructuración de la Facultad, la cual fue uno de los resultados, en parte, de los esfuerzos hechos por fortalecer la organización estudiantil, lo que permitió a la AEDA estar en condiciones para aprovechar la coyuntura de abril de 1972. Pero la restructuración fue, sobre todo, consecuencia de que el propio país se encaminaba a la profunda confrontación social que lo sacudiría a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Los años de 1969 a 1971 fueron un periodo en el que el régimen militar intentó el impulso de la modernización capitalista del país bajo el supuesto de haber logrado la "pacificación de Guatemala", luego de la derrota del primer ciclo guerrillero iniciado en los años sesenta y ante la aparente quietud que mostraban las organizaciones sindicales y populares.

a ello, con relación a la generalidad de la Universidad, la Facultad conservó cierto carácter elitista debido a la desigualdad de acceso que operaba socialmente como resultado, por una parte, de las dificultades económicas de la mayoría de la población para llegar a los estudios universitarios y, ya dentro de esta selección, porque en el país la profesión y la práctica de los arquitectos, sin duda, son vistas como elitistas. Desde luego, difícilmente podía esperarse otra cosa si tal era el rasgo dominante dentro de la formación y la actividad del gremio.

Los intentos del Estado "planificador"

En 1970, el entonces coronel Carlos Arana Osorio fue electo presidente de Guatemala para el periodo 1970-1974. Entre sus principales credenciales estaba haber comandado la lucha contrainsurgente desde la base militar de Zacapa, en el nororiente del país, con un saldo de más de ocho mil asesinados y desaparecidos. Con su gobierno se consolidó la dominación del aparato estatal por parte del ejército, iniciada a partir del golpe militar de 1963. En ese entonces, la institución armada preparó las condiciones para impulsar lo que Cohen y Rosenthal llaman "desarrollo aditivo", es decir, el intento por expandir la actividad productiva del país sin tocar en lo absoluto los cotos de poder y los privilegio de la clase dominante.³

En este esfuerzo jugó un papel nada despreciable la llamada "planificación del desarrollo", introducida en nuestros países al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se alzaba como fuerza hegemónica capitalista a escala mundial y el plan Marshall era la punta de lanza de la penetración de sus capitales en Europa y Japón. Mediante el Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975, el primero que se conoció en Guatemala con el grado de formalidad e intencionalidad que a un instrumento como éste corresponden, se pretendía, entre otras medidas, diversificar las actividades productivas en el campo y ensanchar la frontera agrícola, lo que permitiría aliviar las tensiones en el área rural. Además, se buscaba promover actividades extractivas como las del petróleo y el níquel, junto a las maquiladoras, la pesca, la ganadería, y otras.

Para la expansión de la frontera agrícola se contaba con las tierras selváticas de El Petén (que ya habían sido motivo de planes de colonización gubernamentales desde mediados de los años sesenta) y las del norte de los departamentos de Huehuetenango, El Quiché, Alta Verapaz e Izabal (la llamada Zona Reina), región ahora conocida como Franja Transversal del Norte (FTN). Son regiones aptas para la ganadería y algunos cultivos, que

³ Isaac Cohen y Gert Rosenthal, "Las dimensiones del espacio de la política económica en Centroamérica", en Olga Pellicer y Richard R. Fagen; (comps.) *Centroamérica futuro y opciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

tienen condiciones propicias para llevar a cabo proyectos hidroeléctricos de gran tamaño y que, principalmente, son ricas en petróleo y níquel. De igual forma se pensaba introducir en esas zonas —y se ha hecho de manera parcial— infraestructura vial para facilitar la instalación de agroindustrias y de empresas maquinadoras y la salida de los productos agrícolas, la cual hasta ahora se hace, casi siempre, mediante recursos aéreos controlados por el ejército (helicópteros y avionetas).

Sin embargo, a la par que se colonizaban esas zonas, se repetía y perpetuaba en los hechos el viejo patrón agrario latimifundista, eje de la economía guatemalteca y de sus principales contradicciones desde la segunda mitad del siglo pasado.⁴ La mayor parte de los campesinos empobrecidos recibían pequeñas parcelas, mientras que los grandes empresarios, políticos y funcionarios del régimen y la cúpula militar, así como varias empresas transnacionales, se apropiaban de grandes extensiones de tierra bajo la forma de “cooperativas empresariales” o empleando los medios más diversos, incluido el desalojo de los campesinos ya instalados mediante la fuerza. Baste recordar la masacre de más de cien campesinos indígenas kekchís, el 29 de mayo de 1978, en Panzós, Alta Verapaz, por un problema de tierras en las cercanías de la empresa Exploraciones Mineras de Izabal (EXMIBAL).⁵

Aunque dichas zonas aparecían como “espacios vacíos”, la realidad es que estaban sometidas a una colonización lenta, silenciosa, pero creciente, iniciada desde mediados de los años sesenta. Se trataba de una colonización espontánea, motivada por la necesidad apremiante de la sobrevivencia; pero más

⁴ Con la consolidación de la economía cafetalera desde mediados del siglo XIX, se constituyó en Guatemala una articulación estrecha entre la pequeña parcela indígena de subsistencia y el latifundio agroexportador. Aquella provee a muy bajo precio la mano de obra estacional que aquél requiere en el tiempo de la cosecha, lo que le permite una alta competitividad en un mercado internacional dominado por los precios y cuotas fijados por los compradores.

⁵ La cual se formó en 1960 mediante 80% de su capital por parte de la International Nickel Co. (INCO) —canadiense, pero de origen norteamericano— y 20% por la Hanna Mining Co. —estadounidense—, que operaba en Guatemala desde 1956. En 1970, el gobierno de Arana Osorio autorizó a EXMIBAL la explotación del níquel en Izabal en condiciones de gran ventaja para ella y con grave daño para el país. El sociólogo Carlos Cáceres señala que en los sucesos de Panzós estuvo presente la ambición de sectores nacionales y extranjeros, principalmente relacionados con las operaciones de EXMIBAL (*Otra Guatemala*, núm. 3, mayo de 1988, p. 40).

aún, era resultado de la actividad organizativa de religiosos norteamericanos de la orden Maryknoll. La mayoría de colonos provenían de las zonas más empobrecidas, de Huehuetenango y El Quiché. Luego de largos años de lucha contra la selva, las plagas y la adversidad, estos núcleos campesinos eran los propietarios por su trabajo de esas tierras. Su principal asiento fue la zona norte de El Quiché, conocida como Ixcán. Así, la represión y los desalojos por la fuerza fueron los resultados inmediatos de tales proyectos de "desarrollo".

Por otro lado, pese al auge económico que trajo para el país el Mercado Común Centroamericano, la burguesía siguió con su práctica de someter a las clases trabajadoras del campo y la ciudad a situaciones límites en lo económico. Además, mantenían como fin obstaculizar y perseguir cualquier intento de organización y de lucha reivindicativa, recurriendo para ello aun a la desaparición, el asesinato o el destierro de los activistas y dirigentes. Un caso paradigmático fue el del sindicato de la embotelladora de la Coca-Cola, cuya constitución representó un elevado costo pagado con la vida de varios de sus dirigentes y agremiados.⁶

No obstante, la lucha popular creció y adquirió perfiles políticos al sacar partido de las contradicciones del régimen y de los pocos espacios que el mismo se veía obligado a ofrecer en un mundo cada vez más interrelacionado, donde la democracia alcanzada en los países industrializados se vuelve arma de lucha de los desposeídos. Y, como es natural, la universidad nacional no podía estar ajena a este proceso.

Los inicios de la lucha por la restructuración de la Facultad de Arquitectura

En este contexto la propia efervescencia interna de la Facultad alimentó el conflicto y su estallido en 1972. Los principales ingredientes que contribuyeron a éste fueron, como ya se dijo, las

⁶ Para un visión de la represión contra la organización sindical y popular véase, por ejemplo, Miguel Ángel Albizures, *Años de sudor y de lucha. Historia del sindicato de la Coca-Cola*, Práxis, México, 1987.

insuficiencias de la propia estructura académico-administrativa —agudizadas con la disolución de los estudios generales—, los desatinos de la Junta Directiva y del propio decano, el arquitecto Carlos Asensio Wunderlich, así como el ascenso de la conciencia y organización del estudiantado que la dinámica social brevemente descrita provocaba.

Ante la necesidad de reincorporar los dos primeros años de la carrera al currículum, las autoridades de la Facultad se dieron a la tarea de realizar diversos ajustes al plan de estudios, incluidos criterios de evaluación y de prerrequisitos curriculares que resultaban lesivos a los estudiantes. Esta situación adquiría mayores proporciones en el marco de las fallas que la orientación de la enseñanza y su ejercicio mostraban y por el hecho de que los estudiantes no estaban enterados de tales ajustes. A inicios del segundo semestre de 1969, la Junta Directiva de la Facultad envió el nuevo plan de estudios al Consejo Superior Universitario, para su aprobación; entonces estalló el conflicto que, en torno a la orientación y contenidos de la enseñanza, venía gestándose desde los años sesenta.

Como resultado de la presión estudiantil, Asensio Wunderlich retiró el punto de la agenda. Con todo, no pudo evitar las consecuencias del rechazo, en un primer momento, al procedimiento seguido y, después, al propio plan de estudios 1969. Los entonces representantes estudiantiles (vocales 4° y 5°) ante la Junta Directiva, fueron a su vez objeto de cuestionamiento por la Asamblea General de la AEDA que conoció el caso, dada su condescendencia con las autoridades de la Facultad y la poquísima información que proporcionaban.

La Junta Directiva de la Facultad, a propuesta de la AEDA, aceptó formar una comisión paritaria para evaluar el plan la cual fue integrada con los cinco jefes de Departamento —que constituían la Comisión de Docencia— y cinco estudiantes electos por la Asamblea General. Sin embargo, tuvo poca efectividad y, para abril de 1972, no ofrecía avance alguno.

A la vez, la propia dinámica organizativa y la movilización del estudiantado, sobre todo en la AEDA, contribuiría a fortalecer su posición en favor de un cambio en la orientación de los estudios de arquitectura. Un hecho significativo en este respecto fue la confluencia de intereses y planteamientos de los estudiantes

centroamericanos y el proceso de decantación de las posiciones en el interior de la AEDA que ello motivó.

Durante el IV Congreso Centroamericano de Arquitectos, celebrado en Tegucigalpa, Honduras, en noviembre de 1968, las delegaciones estudiantiles de Guatemala, El Salvador y Nicaragua (aún no había estudios de arquitectura en Honduras y Costa Rica), acordaron la realización en Guatemala del I Congreso Centroamericano de Estudiantes de Arquitectura, que se llevó a cabo del 1 al 7 de septiembre de 1969; su temario ilustra las preocupaciones que estaban en la base de su impulso: 1) arquitectura, urbanismo y medio social centroamericano; 2) la formación de los estudiantes de arquitectura en Centroamérica, y 3) la constitución de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura.

También es ilustrativa la lista de conferencistas invitados, representativos del pensamiento renovador de los estudios de arquitectura en Guatemala, aunque con matices diversos sobre la cuestión de su papel social. Se trataba de los arquitectos Rodolfo Córdova, Hermes Marroquín y Augusto de León Fajardo. El primero de ellos era autor de una tesis de grado, en 1966, que dejó el enfoque tradicional de la Facultad, dirigido al desarrollo de un diseño arquitectónico determinado; adoptando un sentido diferente, había optado por dirigirse, precisamente, a la discusión del papel del arquitecto en un país como Guatemala. Hermes Marroquín representaba, a su vez, una corriente ligada a la necesidad de planificar el desarrollo nacional. Por su parte, Augusto de León Fajardo se inscribía en la búsqueda de una enseñanza de la arquitectura que respondiera a los avances de la técnica, particularmente en materia de metodologías del diseño y el uso de computadoras.

Además, participó entre otros conferencistas, Manuel Colom Argueta, dirigente del Frente Unido de la Revolución (FUR) —socialista democrático—, quien sería alcalde de la capital de 1970 a 1974 y posteriormente asesinado, en marzo de 1979, por su oposición al régimen. Finalmente, resulta importante señalar que el congreso adoptó el nombre de Rogelia Cruz, en homenaje a esa alumna de la Facultad, capturada y asesinada por el ejército en 1968, debido a su participación en la lucha revolucionaria. En este punto tampoco hubo consenso, y se aprobó por mayoría. Así, este congreso y sus resultados terminaron por profundizar las di-

vergencias dentro de la AEDA, las cuales cobraron cuerpo definitivo en 1970 con la crisis en la que ésta entró.

La crisis de la AEDA y su solución

Al iniciarse 1970, como todos los años, se convocó a la elección de una nueva junta directiva de la AEDA, pero no se presentó propuesta electoral alguna. Para enfrentar de lleno la crisis que esto reflejaba y después de largos preparativos, se realizó el II Seminario El Estudiante de Arquitectura, del 7 al 11 de septiembre de ese año, que enfocó directamente la problemática de la Asociación: la apatía estudiantil, la tendencia a ver a la AEDA como la Junta Directiva y no como el conglomerado estudiantil que la integraba, las dificultades de relación entre la Junta Directiva y la base estudiantil, etcétera; en todos los casos, el análisis se hizo en el contexto facultativo, universitario y nacional.

El resultado fue la reestructuración a fondo de la AEDA: la Junta Directiva estaría integrada por un presidente electo anualmente por todos los estudiantes de la Facultad y por un representante de cada uno de los seis años de la carrera electo semestralmente. Con esto se buscaba incrementar la representatividad y el liderazgo de la Junta Directiva y sus vínculos con el conjunto del estudiantado, al tiempo que se le daba continuidad anual. La idea era que la Junta Directiva tuviera como principales funciones las de planificación y dirección y que las funciones de ejecución de las actividades no permanentes fueran asignadas a comisiones *ad hoc* integradas por los estudiantes de manera voluntaria.⁷

Finalmente, se establecía una Junta Asesora, integrada por los representantes estudiantiles ante otros organismos, por ejemplo, el Consejo Superior Universitario, la Junta Directiva de la Facultad, la Asociación de Estudiantes Universitarios. De esta manera se quería garantizar los conocimientos y orientación, tanto

⁷ No obstante, ahora, pasado el tiempo, reflexiono que habría sido mejor una solución menos personalizada y centrada en el presidente de la Asociación mediante, por ejemplo, la elección por un año de una junta directiva —llamémosla "básica"— integrada por un presidente, un secretario de actas y un tesorero, quedando los demás integrantes tal como estaba previsto.

del conjunto de las actividades en que participaba la AEDA como de cada actividad en particular.

El 25 de septiembre de ese año se instaló la nueva Junta Directiva, presidida por quien esto escribe. Su mandato principal fue darle vida a las nuevas ideas. Al mismo tiempo se estableció comunicación con las autoridades de la Facultad y con el claustro de profesores buscando caminos para resolver el problema del plan de estudios 1969, cuya evaluación había entrado en *impasse*.

Nuevos avances

Mediante este proceso, la AEDA se fue fortaleciendo sensiblemente. En ello jugó un papel inesperado su participación, mediante una delegación estudiantil, en el V Congreso Centroamericano de Arquitectos, celebrado en noviembre de 1970, en Managua, Nicaragua. Los estudiantes salvadoreños no asistieron en protesta por la exclusión de sus compañeros nicaragüenses, acordada por los organizadores del evento. La asistencia de los estudiantes guatemaltecos se dio desconociendo esta situación, con todo y que ya existía, al menos en el ámbito de los acuerdos, la recién fundada Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura. De hecho, la delegación estudiantil guatemalteca se enteró de todo ello cuando el conflicto les estalló enfrente al día siguiente de su llegada: la Managua somocista amaneció con la plazoleta del Hotel Intercontinental —sede del evento— cuajada de pancartas que denunciaban al Colegio de Arquitectos local y la aguda situación social y económica de las mayorías populares nicaragüenses.⁸

Ante esta situación, los estudiantes guatemaltecos se reunieron de inmediato con sus compañeros nicaragüenses y adopta-

⁸ Para los guatemaltecos era sorprendente que esto ocurriera, acostumbrados a un régimen militar poco dispuesto a tolerar cualquier espacio democrático o que se le pareciera. De hecho, estando en Managua, la delegación guatemalteca fue sacudida por la noticia del allanamiento de la Ciudad Universitaria, ordenado por el gobierno de Arana Osorio como parte del "cateo general" de la capital realizado por el ejército al momento de decretar el estado de sitio, el cual duraría casi un año. No obstante, no era del todo extraño que manifestaciones de este tipo pudieran hacerse en ese entonces en Nicaragua; Somoza se consideraba seguro en el poder y las protestas y demandas estudiantiles estaban dirigidas en lo fundamental contra el Colegio de Arquitectos y no contra su gobierno.

ron diversos acuerdos. Entre ellos dar la lucha por la participación en dos frentes: los estudiantes nicaragüenses desde fuera del evento y los estudiantes guatemaltecos desde dentro. Fue una decisión acertada, aunque no se logró romper la resistencia a la incorporación de los primeros.

Hasta entonces, la presencia estudiantil en los congresos era poca. Sin voz y sin voto en las deliberaciones, su participación se reducía a ser atentos escuchas de sus maestros, además de asistir a las fiestas y actos culturales que copaban tales sucesos y tomar parte en los concursos de diseño que eran usados como el medio para comparar el nivel académico alcanzado en los distintos países.

Con la lucha emprendida se logró el derecho a voz, que fue bien empleado, aunque no pudo conquistarse el derecho al voto ante la rigidez de la gran mayoría de los arquitectos, dispuestos a defenderlo como un derecho privativo de su calidad de graduados, lo que respondía —según dijeron— a la necesidad de preservar la especificidad del evento. Lo que no pudieron evitar fue que las salas de sesiones se llenaran de voces nuevas que hablaban de realidades y de prácticas de la arquitectura distintas, que les resultaban, si no desconocidas o rechazadas, indiferentes.

Así las cosas, el nuevo año 1971 sirvió para consolidar los avances logrados y continuar profundizando la conciencia estudiantil en relación a su papel y propia fuerza. En efecto, los estudiantes de arquitectura, vistos dentro y fuera de la Universidad como una élite, dada su composición social, y siendo señalados como un conglomerado conservador, sorprendieron a los grupos más beligerantes de la Universidad al apoyar amplia y decididamente las movilizaciones y huelgas realizadas ese año. Durante ambos semestres, los estudiantes participaron en el rechazo general a la represión y el estado de sitio, encabezados por el movimiento sindical y popular.⁹

⁹ Sólo para dar una idea de la composición social de la Facultad, la cual se mantenía pese a los cambios que provocó el proceso de restructuración, en 1977 había 95.8% de estudiantes solteros contra 86.4% en promedio en toda la Universidad y 52.6% correspondiente a los estudiantes del Centro Universitario del Nor-Occidente. En cuanto a su procedencia, 81.6% de los estudiantes de la Facultad eran de la capital y sólo 3.6% eran extranjeros (de ellos 2.7% centroamericanos); así también, la mayoría —casi 75%— eran al momento de ingresar a la Facultad de reciente graduación. (*Boletín Estadístico Universitario 1977*, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1977).

*Las luchas contra el estado
de sitio y en defensa de la autonomía*

La lucha en contra del estado de sitio fue difícil e involucró directamente a la Universidad, exigiendo valor cívico y cohesión dentro del estudiantado. En el marco del estado de sitio, el gobierno ordenó el cateo de la Ciudad Universitaria e intensificó la represión. Además, juzgó propicia la oportunidad para descabezar la oposición que se había formado en contra de las jugosas concesiones hechas a la EXMIBAL para explotar en níquel. Para ello recurrió, entre otras medidas, al intento de asesinato de los abogados Adolfo Mijangos López, diputado al Congreso, y Alfonso Bauer Paiz; este último salvó la vida gravemente herido, y tuvo que salir posteriormente al exilio. Todo esto junto a la represión general contra las organizaciones sindicales y populares y el intento por mermar la autonomía universitaria mediante la modificación de la ley orgánica de la Universidad.

En el proceso, la Facultad y sobre todo la AEDA se involucraron de lleno en los acontecimientos, lo que fue muy aleccionador para los estudiantes y varios profesores, ensanchó su comprensión de la realidad del país y elevó su conciencia. En sus oídos resonaron las palabras del doctor Rafael Cuevas del Cid, rector universitario, cuando el día de la autonomía universitaria, en diciembre de 1970, señaló en su discurso la necesidad de ser libres como “la única manera de ser hombres. Pero libres [...] de la miseria, del temor, del terror y del abuso. Libres para expresar sus ideas. Libres para vivir en Guatemala sin sentirse como extraños en su propia tierra”. El enfrentamiento con los piquetes de policía que disolvían las concentraciones y manifestaciones, el reto de reunirse en asambleas generales dentro de la Universidad cuando el estado de sitio prohibía ese tipo de actividades —ya que no podía suspender la actividad educacional—, etcétera, fueron haciendo práctica de esas ideas.

Igualmente, hubo oportunidad de conocer y discutir sobre la autonomía universitaria y su significado, así, como de valorar otras experiencias de lucha estudiantil. El 11 de febrero de 1971, por ejemplo, el entonces secretario general de la Universidad, el doctor Roberto Díaz Castillo, presentó en la Facultad una conferencia: “Itinerario de la Reforma Universitaria: Córdoba, 1918-Guatemala, 1944”.

En esa conferencia, muchos estudiantes escucharon —tal vez por primera vez— que la lucha universitaria de Córdoba había tenido como principio básico el logro de la participación estudiantil en el gobierno académico; pero que pronto los estudiantes ampliaron sus demandas y exigieron de la universidad el cumplimiento de fines con proyección social. Oyeron que José Ingenieros demandaba “una escuela de acción social adaptada a su medio y a su tiempo”; que en Perú los estudiantes —guiados por el pensamiento de José Carlos Mariátegui— organizaron en 1921 el Comité Revolucionario de Reforma Universitaria contrapuesto a la universidad tradicional.

Se enteraron de que ese mismo año el Congreso Internacional de Estudiantes, reunido en México, había proclamado la lucha por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada en la justicia económica y política. Que la extensión universitaria era una obligación de las asociaciones estudiantiles, pues el papel fundamental del estudiante en la sociedad debía ser la difusión de la cultura recibida. Que la participación de los estudiantes en el gobierno universitario era necesaria, junto a la docencia y a la asistencia libres.

Asimismo supieron que en el Congreso de La Habana, en 1923, los estudiantes establecieron como postulados el rechazo a la intromisión gubernamental en los asuntos educacionales. Que los consejos universitarios eran los encargados de modificar los planes de estudio. Que había derecho a la investigación y a la creación de una mentalidad revolucionaria acorde con los tiempos nuevos.

Escucharon que los vientos renovadores también pasaron por las universidades centroamericanas. Que ahí, en un documento del 26 de marzo de 1927, los estudiantes plantearon la necesidad de universidades populares, que eran concebidas como “instituciones de enseñanza y capacitación emancipadora de las masas populares, porque sólo haciendo comprender a las masas trabajadoras el secreto en que se basa su miseria, su esclavitud y a veces su abyección, pueden apreciar el valor de la escuela como instrumento de mejoramiento social [...]”.

Aquellos planteamientos ahora pueden merecer la crítica, en particular porque estaban llenos muchas veces de mesianismo y paternalismo; pero lo que importa destacar es que, pese a haber sido formulados más de medio siglo atrás, todavía tienen vigen-

cia en cuanto a muchos de los problemas que señalaban y las perspectivas que planteaban. Esto, claro está, sacudía conciencias, profundizaba compromisos.

Es importante señalar que en este trayecto, lleno de actividades absorbentes y altamente aleccionadoras, hubo tiempo para atender cuestiones internas; principalmente, las relacionadas con la Comisión Paritaria que debía evaluar el plan de estudios 1969, y aun para aprender de otras experiencias. Por ejemplo, a mediados de 1970 se dio la vista a la Facultad de varios estudiantes de la Universidad de París que vivieron la experiencia de 1968, y, a finales de febrero de 1972 —en vísperas del inicio del proceso de reestructuración—, la AEDA organizó un ciclo de charlas, “Sistematización del Proceso de Diseño”, con la participación del arquitecto Oswaldo Ramacciotti, de la Universidad de Córdoba, Argentina. Pero, sobre todo, fue muy aleccionadora la lucha por la transformación de los estudios en la entonces Escuela Nacional de Arquitectura (ENA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la cual se mantuvo un constante intercambio. Veamos con algún detalle estas tres experiencias.

La experiencia francesa

La visita de los estudiantes franceses fue muy estimulante. En una copia mecanográfica al carbón recogí un apretado resumen de las charlas que tuvimos en ese entonces. Refiero algunas de sus partes.

Los estudiantes franceses hablaron de “la antigua escuela” (la Escuela de Bellas Artes de París) y en muchos aspectos hicieron recordar la propia experiencia guatemalteca, aunque con algunas y lógicas diferencias. Contaron cómo la formación estaba por completo controlada por los monopolios profesionales, a través de los cuales se les coaccionaba de diversas maneras. Por ejemplo, a los profesores había que llamarlos “patrón” y éstos juzgaban a puerta cerrada los proyectos de sus estudiantes, muchas veces sin haber seguido la evolución de los mismos; la calificación de los trabajos estaba dominada principalmente por criterios estéticos, personales; había ausencia de formación técnica y de programas, pobreza en los métodos de enseñanza —la cual era concebida estrechamente— y muchas materias

científicas no tenían una aplicación concreta. De esta manera, señalaban, se “formaban estudiantes totalmente inconscientes del proceso de creación, y arquitectos que eran juguete de los ingenieros; sólo al salir de la escuela se daban cuenta de los verdaderos problemas de la realidad”. Además, no había participación ni conocimiento claro sobre la gestión administrativa de la escuela y la corrupción y la falta de interés penetraban sin dificultad por todas partes.

Los estudiantes franceses hablaron de mayo del sesenta y ocho y sus antecedentes. Dijeron que aquél fue “un año para pensar”. Al calor de esas luchas y en paralelo a ellas, los estudiantes dieron rienda suelta a sus inquietudes de búsqueda de alternativas para la formación que recibían, a lo cual el gobierno —sin ser éste su propósito— contribuyó.

En julio de aquel año cerró la Escuela de Bellas Artes y como respuesta se emprendió la formación de grupos de investigación de estudiantes y profesores que continuaron sus trabajos por propia cuenta, más libres ahora que antes para profundizar en las cuestiones que les preocupaban. Estos grupos derivaron, en el mes de octubre siguiente y con la aceptación gubernamental, en unidades pedagógicas independientes —los estudiantes mencionados pertenecían a la Unidad Pedagógica (UP-7)— que se orientaban de acuerdo con los planteamientos que cada grupo de investigación venía desarrollando.

La UP-7 se definía por una formación ajena al servicio del sistema, dirigida a resolver las necesidades de la población de la cual el arquitecto formaba parte. Conceptuaba la arquitectura como un medio para el desarrollo social y al arquitecto como un hombre políticamente responsable y activo. Preconizaba la formación técnica frente a la formación artística al margen de la realidad y la necesidad de entablar un diálogo múltiple con las otras ramas del sector de la construcción. Desde el punto de vista pedagógico, el taller vertical centralizaba los conocimientos y se convertía en el centro de la búsqueda y proyección de profesores y estudiantes.

En cuanto a la estructura administrativa, la gestión de la UP-7 quedaba en manos de estudiantes y profesores dentro de cánones democráticos. Su órgano principal era la asamblea general, que podía ser convocada por cualquiera de sus integrantes. Además de otros órganos, contaban con un consejo de gestión paritario, encargado del avance de la escuela.

La sistematización del proceso de diseño

En este marco de politización creciente, las charlas de Oswaldo Ramacciotti vinieron a cerrar el círculo. Éstas versaron sobre temas como “Sistemas que generan sistemas” de Christopher Alexander, hasta entonces prácticamente desconocido en la Facultad; “La ciudad: una superposición de conjuntos de actividades”, a partir de la teoría matemática de conjuntos, y el “Proceso de planeamiento”, antecedido de aspectos relacionados con las “Estrategias de diseño”, dado lo ajeno que era el tema para la mayoría de los participantes. Como se ve, no eran cuestiones extrañas a la actualidad de la arquitectura de ese entonces ni constituían retos mayúsculos para una orientación capitalista de la arquitectura; aunque sí eran cuestiones que, conjugadas con la agitación y politización en curso, vulneraban las bases de la formación tradicional que se recibía en la Facultad.

La experiencia de la ENA de la UNAM

Con este proceso transformador de los estudios de arquitectura se dio una primera coincidencia de tipo cronológico, ya que ambos procesos de transformación, el de la ENA y el de la Facultad, se iniciaron el 11 y el 12 de abril de 1972, respectivamente. Desde ese entonces hubo lazos diversos, de gran significación para el proceso de reestructuración de la Facultad. En 1966, los estudiantes de la ENA levantaron sus demandas iniciales en contra del autoritarismo de la administración académica. Después, en el marco del movimiento estudiantil de 1968, darían una mayor profundización a sus planteamientos: “se toma conciencia de que el apoyo a las luchas por las causas populares va más allá de los enfrentamientos con la policía o el ejército. Ya en este momento se tiene preocupación por cambiar la mentalidad de los estudiantes, los profesores y los profesionistas sobre el ejercicio profesional, en beneficio de los intereses de las clases desposeídas y explotadas, que constituyen la mayoría de la población en México”.¹⁰

¹⁰ Germinal Pérez Plaja. “El autogobierno: breve cronología e interpretación”, en *Arquitectura-Autogobierno*, núm. 2, México, nov. 1976, pp. 1-3.

Aparecía así como necesidad inmediata la reorientación a fondo de la ENA, lo cual no sólo era necesario para que ésta sirviera a los intereses mayoritarios de la población sino para que, además, se garantizara que sus profesores, investigadores y estudiantes fueran los que tuvieran la capacidad de adecuar los planes y programas de estudio, de investigación y de extensión, a las finalidades y orientaciones elegidas entre ellos democráticamente; por eso se tuvo, también, la necesidad de establecer órganos de representación e intermediación entre sus miembros y los centros de decisión, capaces de permitir que los conflictos fueran resueltos en la propia ENA. La idea del autogobierno empezaba a gestarse.

Por demás está decir que la casualidad jugó su parte en la relación que los estudiantes de arquitectura guatemaltecos tuvieron con este proceso. Por esa época, Pedro Asturias, que jugaría un papel destacado en el proceso de restructuración de la Facultad, se encontraba en México y vivió buena parte de la experiencia de 1968. Entusiasmado, saturado de perspectivas, las llevó a Guatemala y las esparció por toda la Facultad con su proverbial capacidad para ganar adeptos. La semilla germinaría pronto.

Más adelante, luego de iniciada la restructuración de la Facultad, la búsqueda de comunicación por parte de quienes dirigían el proceso se hizo urgente. Recuerdo varios boletines, carteles y documentos que conocimos entonces, las dificultades que a veces teníamos para comprender contextos que desconocíamos, los complicados esquemas gráficos con los que se explicaban las ideas (un recurso poco frecuente en nuestros materiales escritos), todo lo cual confirmaba las similitudes y diferencias existentes.

Entre la similitudes eran evidentes lo áspero de ambos procesos y la búsqueda de una formación que respondiera a las demandas de las mayorías populares. Destacaba en particular la lucha contra la institucionalidad establecida sin poder romper del todo con ella. De hecho, esta confrontación tan aguda condicionó ambos procesos y generó una tensión permanente en el esfuerzo por tratar de conservar sus objetivos y características esenciales.

El proceso de la ENA fue más largo que el de la Facultad, y culminó en 1975 con el reconocimiento del autogobierno como una opción en convivencia con la opción de la formación tradicional. En 1976 se formuló el nuevo plan de estudios, ya experimentado a

lo largo de esos años de lucha. El autogobierno se planteó con base en los acuerdos de la asamblea plenaria de agosto de 1972, que partía de la convicción de que sólo la participación organizada de las bases podía garantizar la consecución de los objetivos planteados. Básicamente se buscaba "lograr un nuevo profesional de la arquitectura acorde con los problemas sociales, democratizar la enseñanza y las formas de gobierno de la administración y aportar a la Universidad un modelo para su transformación en una Universidad científica, democrática, crítica y vinculada a las luchas populares".¹¹ El autogobierno se tradujo en una estructura académica basada en talleres integrales, concebidos como "pequeñas escuelas con autonomía de decisión, federadas entre sí, pero con obligatoriedad de responder a los acuerdos tomados por el conjunto".¹²

Es necesario señalar que entre todas las influencias recibidas de este proceso, la más decisiva e importante para el proceso de reestructuración de la Facultad fue la cuestión del autogobierno. Ello se explica —a mi parecer— porque la preocupación y los desarrollos sobre dicha cuestión eran mucho menores en la Facultad que en la ENA de la UNAM; las características democráticas de la universidad guatemalteca no hacían de esta cuestión una demanda inmediata en sí misma. Pero, conforme la reestructuración avanzó y empezó a encontrar la resistencia cerrada de las autoridades de la Facultad, las cosas cambiaron radicalmente. Por eso, conocer los criterios de la ENA sobre el autogobierno y encontrar en ellos caminos para romper con las rigideces y obstáculos institucionales que fueron interponiendo los opositores al proceso de reestructuración fue un solo acto, aunque al final la propia realidad de la Facultad y de la Universidad impusiera otros derroteros.

UNA CUESTIÓN CENTRAL:

LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1969

Toda esta acumulación de condiciones favorables al cambio de los patrones tradicionales de enseñanza, y de la propia estruc-

¹¹ Autogobierno: Introducción al *Plan de Estudios 1976*.

¹² Germinal Pérez Plaja, *op. cit.*, pp. 2-3.

tura académico-administrativa de la Facultad vino a favorecer el avance hacia lo que más adelante sería el proceso de restructuración, que se concretó a partir de la demanda de evaluación del plan de estudios 1969. La evaluación de éste, como ya se dijo, había quedado bloqueada por el incumplimiento de la Comisión de Docencia, bajo el amparo y el estímulo de las autoridades de la Facultad.

Por eso, en 1971, la AEDA convocó al III seminario El Estudiante de Arquitectura, que se realizó del 29 de septiembre al 1 de octubre de ese año; su tema central: el plan de estudios y su proyección al medio nacional. El objetivo de la AEDA era presionar a favor de la evaluación de dicho plan y, a la vez, enriquecer los criterios de la representación estudiantil ante la Comisión Paritaria integrada para tal efecto, incluido el estudiantado en general, elevando así su participación consciente en la lucha por el cumplimiento de esa demanda.

El seminario estuvo permeado por la idea de una acción colectiva con sentido social por parte de los arquitectos; pero no se llegó a inscribirla en una visión ni en propuestas que permitieran pensar que había dentro del estudiantado una comprensión suficiente y generalizada sobre las causas económicas y sociales que estaban en el fondo del elitismo de la profesión. Tampoco era posible pensar que existía en él una adscripción a la transformación profunda de la sociedad guatemalteca, si bien existían casos aislados de compromiso y otros que maduraban ya.

Esta realidad estaría en la base de los posteriores conflictos por los que atravesaría el proceso, los cuales sacaron a la luz que la sola coincidencia en la necesidad de la restructuración de la Facultad no era suficiente. La demanda de evaluación del plan de estudios 1969, por ejemplo, partía de una preocupación que se ligaba naturalmente —sin siquiera proponérselo— con otra, de carácter gremial, que se relacionaba con el estrechamiento del mercado de la construcción.

De alguna manera, este seminario reflejó las disparidades que empezaban a darse dentro de lo que más tarde sería —para facilitar su referencia— el bloque de la restructura. Dicho bloque estuvo marcado, principalmente, por las contradicciones que se conformarían entre quienes participaban motivados por preocupaciones de orden gremial estrictas, por un lado, y quienes lo hacían buscando lograr un compromiso de los arquitectos con

las mayorías desposeídas, por el otro. Dentro de éstos aparecerían más tarde diferencias nuevas con respecto a los medios para alcanzar estos fines. Así, el bloque de la reestructura resultó una amalgama de tendencias reformadoras de la enseñanza bastante heterogéneas que, además, no contó con una hegemonía clara en su interior. No obstante, en cada momento de decisiones de fondo supo definirse una mayoría favorable a la transformación profunda de la Facultad, pero teniendo muchas veces que hacer concesiones de alguna importancia para lograr avanzar. Esto, sin duda, fue disponiendo las bases de las dificultades posteriores.

*Las preocupaciones gremiales
sobre la formación de los arquitectos*

Estas preocupaciones las ilustró, por ejemplo, el arquitecto Roberto Morales Juárez en un escrito de abril de 1970.¹³ Sus preocupaciones provenían de constatar la necesidad de que se produjeran cambios económicos y sociales en Guatemala, a fin de enderezar al país (por la senda del desarrollo capitalista, se entiende). Sus análisis y propuestas partían de una concepción permeada por la ideología de la planificación del desarrollo que la alianza para el progreso, con todo su empuje propagandístico y educacional, alimentó en diversos profesionales latinoamericanos, y cuyos planteamientos causaban escozor dentro de la mayoría de arquitectos en Guatemala.

Desde luego, no era un escozor gratuito. Esta corriente de pensamiento jugó un papel importante dentro de la reestructuración de la Facultad. Además, luego de la escalada represiva de 1980-1983, mantuvo posibilidades significativas de seguir influyendo en la orientación académica, aunque por supuesto no con igual beligerancia que entonces. Por todo ello, conviene ver el documento en cuestión con algún detenimiento.

Ahí se analizaba en primer término las insuficiencias y los problemas que presentaba la arquitectura en Guatemala. Des-

¹³ Roberto Morales Juárez, "El arquitecto y la práctica profesional en Guatemala", mimeo., Guatemala, 1970.

pués se analizaban sus causas, las cuales podían sintetizarse “en un solo concepto: rigidez en la composición y estructura de la oferta y la demanda de servicios profesionales”. De 1959 a 1969, señalaba, la Facultad de Arquitectura había otorgado el título a alrededor de 35 arquitectos que, sumados a los existentes en el país cuando se creó la misma y los que posteriormente se incorporaron a ella, sumaban una cantidad aproximada de cien arquitectos, “que hacen un número muy bajo para un país de más o menos cinco millones de habitantes”. Y, además, agregaba:

El contenido del *pensum* [plan de estudios] corresponde a un modelo predominantemente beaux arts, enriquecido con cursos de cultura general y algunos cursos técnicos, pero impartidos de forma predominantemente teórica. En resumen, ofrece una carrera poco técnica y nada científica. La enseñanza se caracteriza por un predominio en la transmisión de conocimientos y no a la formación de actitudes y el desarrollo de capacidades necesarias para impulsar la profesión fuera de los marcos actuales. El contenido de los programas no corresponde en absoluto a dos hechos irrefutables: El momento —1970— y el lugar —Guatemala—, un país en desarrollo. Hechos que en una aparente contradicción exigen dominar lo más adelantado en cuanto a técnica y lo más primitivo en cuanto a recursos. Por último, el método pedagógico, utilizado en la enseñanza, no [...] motiva la participación del estudiante ni el aprendizaje individual asignándole una actitud pasiva en el aula.¹⁴

Las preocupaciones por el compromiso social de los arquitectos

Junto a estas elaboraciones estaban las de quienes buscaban un compromiso de los arquitectos más profundo y definido por la transformación social. El principal nutriente de esta doctrina, alimentada por los esfuerzos acumulados a que se viene haciendo referencia, eran las nuevas generaciones estudiantiles. Algunas de sus ideas quedaron plasmadas en el “Manifiesto de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura”, emitido en Managua, Nicaragua, el 27 de noviembre de 1970. Cito algunos puntos:

¹⁴ *Idem.*

1. [...] Nuestras instituciones y organizaciones, bajo cuyo control inicia Centroamérica la década de los 70, son obsoletas, corruptas e inadecuadas a las necesidades y aspiraciones de las nuevas generaciones [...] merced a la incompetencia de los líderes que han perdido de vista sus responsabilidades políticas, económicas y sociales en una era de explosivos cambios.

2. Los estudiantes de arquitectura de Centroamérica, conscientes de la realidad anterior que se traduce a nuestra arquitectura de la manera siguiente:

a) El grueso de nuestros arquitectos son elementos que se apartan de la realidad de nuestro medio, dedicándose enteramente al lucro, haciendo de la arquitectura actividad comercial con lo que se ponen en desacuerdo total con la formación del arquitecto como agente de cambio.

b) El arquitecto actual orienta su acción en obras aisladas y personales, no respondiendo así a una obra orgánica y social que favorezca el desarrollo del hombre y de la comunidad.

c) La pretensión de la arquitectura en Centroamérica es el logro de realizaciones estéticas cuando fundamentalmente deben buscarse logros sociales.

Creemos que el arquitecto así entrenado conspira en cada proyecto contra la realidad social y económica de su país.

3. Creemos, además, que las escuelas de arquitectura deben ser con la sociedad una unidad dialéctica de promoción cultural con una triple función: investigación, docencia y servicio, por lo tanto, deben suministrar a la sociedad el elemento humano capacitado para lograr una organización del ambiente que ayude a la solución de los problemas inherentes a cada pueblo y nación. Las escuelas de arquitectura deben suministrar profesionales capaces de apreciar nuestros valores auténticos y [...] vemos con preocupación que todo esto no ocurre en nuestras escuelas.

Un problema central: el enfoque teórico-metodológico del proceso de restructuración

En el marco de esta situación tan compleja, el esfuerzo restructurador mostraba —así puede apreciarse ahora— insuficiencia de origen. El motor y gestor principal de la búsqueda de una salida a los problemas de la Facultad y el logro de una formación más acorde con la realidad de Guatemala fue, sobre todo, el estudiantado. Esto llevó a que la restructuración se viera marcada

por las carencias que eran inherentes a un conglomerado como éste: heterogéneo, con poca formación y experiencia, aunque inquieto y con una conciencia clara de la necesidad de cambio, amén de que contó con el apoyo e influencias de los pocos profesores que se sumaron a ese esfuerzo y, sobre todo, de las autoridades universitarias.

Sobre la preocupación estudiantil por la reorientación de la Facultad no hay duda. Ejemplos hay varios, entre ellos, el impulso por parte de la AEDA de los seminarios relativos al estudiante de arquitectura ya mencionados; también, la evaluación del plan de estudios 1969, que fue un resorte esencial para el inicio del proceso de restructuración.

El primer seminario de 1966, por ejemplo, planteó la demanda por lograr la formulación de los “conceptos filosóficos de arquitectura” requeridos, y en diversos temas apareció la necesidad del conocimiento de la realidad social, así como la preocupación por la creación y la “obra de creación” arquitectónica.¹⁵ Y desde entonces quedaron planteadas varias demandas, tales como “sintetizar en una obra de creación todos los conocimientos adquiridos” y se establecieron, entre otras, la necesidad de “conocer la realidad del medio guatemalteco [y] relacionar en mejor forma el aspecto humanístico, artístico y técnico de la carrera”; se insistía en la “Programación integral de las clases”, en la demanda de “Ejecución de problemas reales, dando soluciones realizables y prácticas”, etcétera. Además, se recomendaba la participación de los estudiantes “en la resolución de problemas específicos que plantea el medio”; que la docencia se identificara con “problemas reales”; la creación de un “Taller Popular en conexión con las facultades afines, de manera que se conozcan los problemas reales, buscando la deseada proyección social”; que las autoridades de la Facultad buscaran “que los organismos correspondientes tomen en cuenta los trabajos de investigación realizados”, entre otros planteamientos.

Más adelante, en torno a la evaluación del plan de estudios 1969, la parte estudiantil de la Comisión Paritaria, integrada para tal efecto, reiteraba, dos años después, en junio de 1971, la

¹⁵ Asociación de Estudiantes de Arquitectura: “Memoria del 1º Seminario El Estudiante de Arquitectura. Su medio, su problema, su necesidad”, mimeo., Guatemala, 1966.

necesidad de la evaluación y estudio de los planes y programas de la Facultad y la fundamentaba, entre otras cosas en:¹⁶

los explosivos crecimientos demográficos, el nivel de desarrollo y el acelerado progreso en lo científico y tecnológico que originan continuos cambios e innovaciones en los sistemas de enseñanza. Porque creemos al mismo tiempo que los planes y programas de la Universidad, y directamente de la Facultad de Arquitectura, deben ser orientados conforme a las características reales, necesidades y condiciones peculiares de nuestro medio, que es donde debe actuar el profesional de la arquitectura. Porque creemos de igual manera que, existiendo graves problemas sociales dentro de los que se destacan la falta de espacio habitable debe tomar importancia el replanteamiento del estudio de la Arquitectura, encaminándola hacia estos componentes reales de las demandas populares. Por la inconformidad manifestada ante la forma anómala de llevarlo a su aprobación.

De la misma suerte, durante el III Seminario el Estudiante de Arquitectura, que se celebró en septiembre de ese mismo año, dedicado al plan de estudios y su proyección al medio nacional, el plan fue sometido a un cuestionamiento total, aunque no caló tan hondo como se necesitaba, lo que después se haría evidente.¹⁷ Se criticó la distancia entre los contenidos de la enseñanza en relación con el medio social guatemalteco, la ausencia de objetivos claros en cuanto al tipo de arquitecto que se deseaba formar y su papel dentro de la práctica profesional que demandaba la realidad guatemalteca, así como la falta virtual y total de la investigación y de un contacto con el medio social. Se censuró, de igual manera, la falta de formación didáctica y pedagógica de los profesores; su aislamiento de los estudiantes y, en la mayoría de los casos, su imposición jerárquica sin correspondencia con sus conocimientos y capacidades. También se señaló la falta de profesores de carrera (algunos eran de medio tiempo y la mayoría de asignatura), aunque no se negaba ni deseaba la posibilidad y conveniencia de profesores que dedicaran parte de su tiempo al ejercicio profesional, en cuanto podían alimentar a la Facultad con la expe-

¹⁶ Este informe fue publicado entre los diversos materiales que se utilizaron para la realización del III Seminario El Estudiante de Arquitectura, en 1971.

¹⁷ Véase la *Memoria* del III Seminario El Estudiante de Arquitectura.

riencia directa que sólo puede adquirirse en la práctica cotidiana. Se evidenció la falta de criterios evaluativos y su aplicación sistemática, y la falta de coordinación entre las distintas asignaturas y áreas de conocimiento.

En cuanto al currículum se dijo que era el resultado de dos sistemas contrapuestos en lo básico: “El de beaux arts y la bauhaus. Del de beaux arts viene la idea de la secuencia de proyectar, en la cual al estudiante se le pide resolver una serie ascendente de problemas complejos de arquitectura, desde una casa para un escultor hasta un grupo de edificios para el gobierno. La bauhaus contribuyó al concepto de que el estudiante nunca debe copiar, sino trabajar sus ideas desde el principio”. Y se concluía:

Ambos [currículos] dieron poco énfasis a los libros y clases y le dieron primera importancia al maestro. Es difícil imaginar una herencia más desastrosa para un periodo de rápido cambio tecnológico y social. El sistema de beaux arts funcionó porque no se esperaba que el estudiante fuera original. Los principios de la composición arquitectónica estaban establecidos y la configuración general para cada edificio era conocida. El sistema de la bauhaus funcionó porque los problemas dados no eran complejos. La originalidad era posible porque el alumno tenía tiempo de asimilar el problema y de redescubrir sus principios básicos.

En dichos planteamientos figuraban, pues, los principales ejes de preocupación en torno a los cuales se darían los cambios en la Facultad. Empero, es necesario repetirlo, también estaban presentes las limitaciones y las insuficiencias que afectarían el proceso y, aun más, la aplicación inicial del plan de estudios 1972, surgido del esfuerzo de reestructuración. Bajo estos signos premonitorios, pero también portadores de las contradicciones y pugnas futuras dentro del bloque de la reestructura, se inició 1972, dando paso al estallido del 12 de abril de ese año.

EL INICIO DEL PROCESO DE RESTRUCTURACIÓN

En sus inicios, los planteamientos eran de carácter general y parecían contar con el apoyo de todos: había que hacer cam-

bios importantes en el currículum y actualizar las formas de enseñanza-aprendizaje. A pesar de esto, conforme el Congreso de Restructuración de Arquitectura (CRA) fue progresando en su desarrollo y empezó a perfilar una corriente hegemónica —aunque no suficientemente en lo interno, decimos ahora— que sobrepasaba los planteamientos meramente “académicos” e introducía la discusión “política” en cuanto al papel del arquitecto en la sociedad guatemalteca y la cuestión del gobierno académico, esta aparente unanimidad crujió.

No obstante, al final se llegó a un nuevo plan de estudios; se conquistó el cogobierno; se introdujeron, entre otros, los estudios de las ciencias sociales y del urbanismo, dentro del enfoque del llamado socialismo científico, así como de la teoría del diseño y la arquitectura, influidos por corrientes en boga, como las de Christopher Alexander, Geoffrey Broadbent, Jona Fridman, y otros. Al mismo tiempo, se sentaron las bases para el establecimiento de programas de investigación, extensión y servicio social hasta entonces prácticamente inexistentes. Con todo, lo principal fue que se crearon las condiciones políticas y legales para iniciar un proceso de restructuración de la Facultad, entendido como un esfuerzo global, de largo alcance, que permitiría aproximarse a la formación de un tipo particular de arquitecto cuya práctica, anteponiéndose a la práctica tradicional, lo condujera “no a la obra aislada y personal [sino a] la obra orgánica y social” postulada en el Manifiesto de la Federación Centroamericana de Estudiantes de Arquitectura, en noviembre de 1970.

Pese a ello, conviene señalar que el proceso no estuvo exento de errores. Sometidos a los límites que la realidad guatemalteca imponía —sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la acción política y el intento de volcar la Facultad hacia el cumplimiento de un papel social ligado a las necesidades populares— las insuficiencias y los obstáculos pronto aparecieron, con lo cual no sólo se rompió la unanimidad inicial sino que se produjeron contradicciones y rupturas dentro del que llamo bloque de la restructura.

Los primeros años del proceso de restructuración dieron por resultado que —como la ironía estudiantil señalara— los cursos se aprobaran “con la máquina de escribir y no con la mesa de dibujo”, aludiendo a la sobrecarga de análisis socio-económi-

co que tenían en ese entonces los trabajos del taller síntesis (columna vertebral del nuevo currículum). Las pocas oportunidades de diseño que la realidad ofrecía quedaban reducidas a las últimas semanas del semestre, pues estudiantes y profesores eran absorbidos por la necesidad de hacer el diagnóstico de situaciones muy complejas y poco estudiadas que poseían una carencia de datos apabullante, a más de que la mayoría de temas de diseño eran relativamente repetitivos (vivienda popular, guarderías infantiles, parques recreativos, puestos de salud, escuelas primarias, etcétera) y no había garantía de que se pudieran llevar a la práctica. Esto fue quebrando la cohesión dentro de los impulsores del proceso, amén de otros problemas derivados muchas veces de las infaltables pugnas que aparecen cuando se intenta perfilar el futuro y no simplemente defender lo establecido.

La AEDA toma la iniciativa

Como ya dije, la decisión de integrar una Comisión Paritaria para evaluar el plan de estudios 1969 fue el hilo conductor que llevó a la acumulación de contradicciones que derivaron en la lucha por la reestructuración de la Facultad y su estallido final, recogido y sintetizado en el CRA. Al iniciarse 1972, luego de tres años de esfuerzos infructuosos por hacer efectiva la evaluación del plan de estudios, la parte estudiantil de la Comisión Paritaria presentó su renuncia, denunciando la inoperancia de la misma y el desinterés mostrado por la parte docente, representada por los jefes de los cinco departamentos que conformaban la Facultad, que a su vez integraban la Comisión de Docencia, si bien —haciendo gala de su incompreensión del fenómeno que se estaba operando, ajena al significado que tenía no haber avanzado en dicha evaluación y sin considerar la relación que esto tenía con el proceso académico de la Facultad— la Junta Directiva intentó posteriormente que la Asamblea General de la AEDA aceptara las modificaciones hechas al sistema de evaluación, precisamente, por dicha Comisión. Era el 12 de abril de 1972.

Las deficiencias del nuevo sistema propuesto saltaban a la vista. Por ejemplo, no hacía explícitos sus objetivos, carecía de

fundamentos teórico-pedagógicos y faltaba un método adecuado para su aplicación. Ante esto y la acumulación de deficiencias y problemas que se venía dando, la Asamblea General de la AEDA decidió pedir la renuncia de los jefes de departamento; en algún momento, la idea fue pedir la renuncia, también, del decano; pero viendo necesaria la unanimidad en la decisión terminó conformándose esta solución de compromiso.

A partir de ese momento, la Asamblea de la AEDA se declaró en reunión permanente e inició diversos trabajos tendientes a influir en el curso de los acontecimientos, para lo cual recurrió a la integración de diversas comisiones que le permitían sostener y desarrollar su posición y planteamientos. El procedimiento era muy dinámico y participativo: la Asamblea tomaba acuerdos; se integraban las comisiones del caso, que ejecutaban los acuerdos, la Asamblea conocía los resultados, tomaba nuevas disposiciones según fuera necesario y así sucesivamente. Esto ganó paulatinamente el apoyo efectivo de algunos profesores, de las autoridades universitarias y de los sectores progresistas de la Universidad; pero enfrentó en definitiva a la mayoría del claustro y de la Junta Directiva de la Facultad, así como del Colegio de Arquitectos. Ahora bien, el 14 de abril, la Asamblea publicó una carta a la comunidad universitaria. En ella, bajo la divisa de: "Entendemos por nuevo arquitecto aquel que orienta su acción no a la obra aislada y personal sino a la obra orgánica y social", explicaba su posición:¹⁸

El profesional, cuya preparación es producto de una Universidad financiada por el pueblo se debe a éste. En el caso particular del arquitecto, se sirve a una fracción reducida de la sociedad constituida por la élite capaz de pagarse el lujo que representa la profesión como actualmente está orientada. Constituimos un país cuyas condiciones son particulares. Sin embargo, usamos conceptos de arquitectura tomados de cánones extranjeros que son inoperantes dentro de nuestro *status* económico y social. La estructura misma de los criterios profesionales han impedido planteamientos de orden gremial que lleven a la solución de los problemas nacionales, evidenciando la falta de proyección al medio; todo ello consecuen-

¹⁸ AEDA, "Carta a la comunidad universitaria", mimeo., Guatemala, 14 abril de 1972.

cia de una formación totalmente fragmentaria y parcial. Este esquema, desenfocado de su realidad, no brinda objetivos comunes. El arquitecto no llega a tomar conciencia de su ser.

Sumada a esta orientación inadecuada, se encuentra, además, la falta de una preparación técnica-humanística propicia para nuestra realidad, con lo que cuando se tiene inclinación hacia la solución de los problemas nacionales falta la formación necesaria para realizar dichas acciones. El *pensum* actual niega la unidad científica que debe existir entre la teoría y la práctica, de manera que resulta una mera "calistenia" mental. La docencia debe revelar nuestra realidad y hacernos conscientes de nuestra condición como individuos integrantes de una sociedad urgente de transformaciones y no lo hace.

Planteada esta problemática, dejamos constancia de que nuestro objetivo no es solamente la remoción de un grupo de catedráticos, sino, fundamentalmente, lograr la participación efectiva del estudiante en la conformación de nuestra vida facultativa, como medio para superar la problemática denunciada. Queremos ser sujetos de nuestra formación, no objetos.

La demanda estudiantil gana terreno

Ese mismo día, dentro de la tónica dominante, el claustro dio a conocer su postura mediante un comunicado público: "El Claustro compromete y declara unánimemente su concurso y decisión irrestricta, para llegar a soluciones y estructuras que estén acordes con nuestro tiempo y cumplan con las aspiraciones sociales, intelectuales y culturales que nuestro pueblo demanda". Pero, al final, no era más que el intento de seguir la política del gatopardo: "que todo cambie para que nada cambie". No pudiendo oponerse a los estudiantes, el claustro optaba por ponerse de su lado... momentáneamente y, como se puede inferir del propio texto, con bastante ambigüedad.

Para que el proceso avanzara efectivamente y no se quedara en meras declaraciones de buena voluntad, la Asamblea de la AEDA aprobó e hizo pública el 19 de abril su propuesta de plan de reestructuración de la Facultad de Arquitectura, cuyo primer párrafo era clara expresión de sus propósitos:¹⁹ "Los estudiantes de archi-

¹⁹ AEDA, "Plan de Reestructuración de la Facultad de Arquitectura", mimeo., Guatemala, 19 de abril de 1972.

ectura, conscientes de la responsabilidad que nos compete y del paso definitivo que hemos dado en busca de la realización de nuestras aspiraciones, tomamos hoy a nuestro cargo y dirección la ineludible tarea de reestructurar nuestra ya caduca escuela”.

El plan proponía la suspensión de la actividad académica cotidiana y su conversión en otra que diera paso a la realización del CRA mediante el cual se discutiera y aprobara la transformación de la Facultad. Era un planteamiento global que cubría desde objetivos y temario hasta organización y recursos. Pero, sobre todo, era una propuesta audaz que implicaba un nivel de conciencia muy alto, desde el punto de vista estudiantil, al conllevar riesgos para la promoción del semestre en curso:

siendo que el Congreso habrá de exigir de todos nosotros un compromiso constante [decía el plan], y por tanto, el abandono de toda aquella labor que interfiera con la actividad que habrá de desarrollarse, desde ya conviene garantizar, por medio de la Junta Directiva de la Facultad, lo siguiente:

1. Suspensión inmediata del presente semestre.
2. Congelamiento de notas de promoción hasta ahora obtenidas.
3. Garantía de los ajustes necesarios de nuestro régimen académico para que una vez establecida la nueva estructura, se pueda iniciar la aplicación de la misma de inmediato y en condiciones de responsabilidad académica el presente año, utilizando tiempo extraordinario.

La idea era garantizar las condiciones para una participación estudiantil plena en el proceso y, a la vez, evitar que los profesores —al menos algunos de ellos—, pudieran utilizar su posición como tales para presionar al estudiantado. Esta posibilidad la habrían tenido de seguirse con la actividad académica habitual, dada la autoridad que otorga la cátedra y, en especial, el manejo de las calificaciones.

El plan preveía la constitución de un directorio del CRA, integrado por tres estudiantes electos por la Asamblea General de la AEDA, un representante de la Junta Directiva de la Facultad, otro del claustro y otro del Colegio de Arquitectos, electos por cada organismo mediante una terna presentada por dicha Asamblea. El directorio sería el principal órgano de decisión facultativa durante el desarrollo del CRA, lo que expresaba el doble poder que se había conformado en la institución.

Pero nada era fácil...

Como es lógico, la propuesta no fue aceptada. La Junta Directiva se dividió en torno a ella: la apoyaron los vocales 4° y 5° estudiantiles, Jorge Roussellin y Luis Estrada (únicos no arquitectos) y el vocal 1° catedrático, Lionel Méndez Dávila; se opusieron a ella, el decano, Carlos Asensio Wunderlich; el vocal 2° catedrático, Carlos de León Peláez; el vocal 3° profesional no catedrático (representante del Colegio de Arquitectos), Víctor Cohen, y el secretario de la Facultad, Augusto Vela Mena.

El 21 de abril, la Asamblea de la AEDA acordó ocupar el edificio de la Facultad hasta que la Junta Directiva diera respuesta satisfactoria a sus demandas. En la madrugada del día siguiente se logró tal objetivo. Ese mismo día, aprovechando la reunión del Consejo Superior Universitario, se presentó el plan para su aprobación final, logrando el apoyo de la máxima autoridad universitaria. El 2 de mayo quedó integrado el directorio del CRA con los arquitectos Lionel Méndez Dávila, por la Junta Directiva; Mario Rodas del Valle, por el claustro; José Asturias Rudeke, por el Colegio de Arquitectos. Por los estudiantes estaban Pedro Asturias, Gilberto Castañeda y Mario René Villagrán.

EL CONGRESO
DE RESTRUCTURACIÓN DE ARQUITECTURA

Para evitar la pérdida del impulso alcanzado, la AEDA logró que el directorio convocara de inmediato a la realización del CRA, pese a que aún había mucho por hacer. La inauguración del mismo se realizó el 10 de mayo y se integraron las diversas comisiones de trabajo, básicamente con participación estudiantil. Era el tiempo de planificar a fondo el trabajo por realizar. Pero fue también, ahora se puede ver así, el momento en que se cometió un error que trajo un negativo e importante factor en la dinámica política que hasta ese momento había garantizado el avance de las posiciones estudiantiles.

En efecto, sabiendo que en el largo y difícil camino que faltaba por recorrer el apoyo de las autoridades universitarias sería fun-

damental, como en efecto lo fue, los estudiantes lograron que el directorio estableciera relación de trabajo con la Comisión de Planificación de la Universidad para que lo asesorara en la elaboración del plan general de desarrollo del CRA. Se buscaba generar así un proceso que hiciera posible contar con la opinión favorable de ese órgano cuando fuera el momento de aprobar la reestructuración de la Facultad en el Consejo Superior Universitario. Sin embargo, esta relación contribuyó al error aludido.

En efecto, la Comisión de Planificación, sin estar imbuida del proceso y siguiendo criterios de cumplimiento institucional recomendó una estructura y una dinámica muy formales. Sin duda, constituían requisitos que aseguraban los pasos posteriores, pero jerarquizaban y volvían rígido excesivamente un proceso que hasta entonces había tenido una dinámica fluida y flexible, cuyo eje, hay que recordar, era la Asamblea General de la AEDA.

Finalmente, el directorio del CRA, aunque veía problemas en la propuesta, privilegió estos aspectos políticos e institucionales sin medir adecuadamente los efectos que tendría su aplicación y la aceptaron. Aunque es imposible decir qué derrotero habría tomado el proceso de haberse llegado a una decisión diferente, en los hechos se le quitó a la base estudiantil la participación y la visión de conjunto que hasta entonces tenía de éste, el cual veía y asumía como suyo.

A partir de entonces, el directorio fue un factor muy dinámico y efectivo, bien que paulatinamente concentró buena parte de la actividad sustancial del proceso y se fue separando de su base. Ello propició la atomización y las divergencias, así como la generación de dinámicas particulares en el seno del estudiantado. Además, el directorio se convirtió en la cabeza visible del bloque de la reestructura y, por consiguiente, en el blanco de las críticas y de los ataques que conforme avanzaba el CRA fueron proliferando cada vez más.

El CRA y sus confrontaciones internas

El CRA se planteó para su desarrollo cinco etapas:

1. Etapa de investigación, en relación a cuatro grandes temas: la realidad nacional, la práctica profesional, la Facultad de *Arquitectura y los campos del diseño*.

2. Etapa de resoluciones y recomendaciones, mediante la cual y sobre la base de los resultados alcanzados en la primera etapa, se elaboraron y fueron aprobados los nuevos objetivos de la Facultad, las bases curriculares y los criterios básicos para la constitución del nuevo sistema de gobierno y para el seguimiento del plan de reestructuración.
3. Etapa de elaboración del proyecto de reestructuración. Para ello se integró un grupo técnico *ad hoc* con los arquitectos, José Asturias, por el directorio, Manuel Pinelo, Hermes Marroquín y Carlos Brichaux, por los profesores; y los estudiantes Gilberto Castañeda, por el directorio, Fernando Pepió, Silvia Morales y Luis Estrada, por la AEDA. Su trabajo cubrió el mes de julio de 1972.
4. Etapa de sanción final, mediante la convocatoria al Seminario Nacional de Arquitectura, durante la segunda quincena de agosto; en el cual se aprobó el proyecto de reestructuración de la Facultad, que se envió después al Consejo Superior Universitario para su sanción final.
5. Etapa de aprobación oficial y ejecución. El Consejo aprobó el proyecto en noviembre de 1972, aunque dejó pendiente hasta mediados del año siguiente la cuestión del sistema de gobierno, dada la confrontación todavía no resuelta en torno al mismo. Pese a dicha aprobación, la Junta Directiva soboteó las posibilidades de iniciar el plan en enero de 1973, el cual sólo pudo ponerse en práctica hasta abril de ese año, luego de nuevas presiones estudiantiles y del trabajo aportado por la AEDA y sus comisiones.

Esta tónica de confrontación y respuesta de la AEDA mediante el trabajo estudiantil fue el rasgo característico del proceso, lo cual aumentó a lo largo de 1972-1973, conforme el bloque de la reestructura lograba hacer avances. En ese ambiente de confrontación, la unanimidad inicial en favor de la reestructuración se fue erosionando y al boicot más o menos abierto de las autoridades de la Facultad se sumó, a mediados de 1972, la aparición del llamado grupo de Estudiantes de Arquitectura (EDA), ligado a los sectores más conservadores del claustro y del Colegio de Arquitectos. Sus siglas y el nombramiento de Federico Jiménez como su presidente mostró claramente la intención de dividir y confundir. El presidente de la AEDA se llamaba Héctor Jiménez.

El autogobierno: una cuestión clave

La cuestión de la paridad en el gobierno facultativo fue la parte medular de la confrontación y era explicable: sin paridad, prácticamente cualquier plan podía ser aprobado, pues su aplicación sería una cuestión que no podrían garantizar del todo los estudiantes. Siempre, en toda confrontación, puede haber aparentemente acuerdo con los planteamientos, pero cuando éstos se concretan en formas organizativas y de acción aparecen las discrepancias de fondo.

La cuestión del autogobierno estaba planteada en los siguientes términos: dentro de la Universidad cada facultad contaba para su régimen interno con una junta directiva, la cual tenía una composición en la que la participación estudiantil, para determinar su integración, era significativa; en la elección del decano los estudiantes participaban junto con los profesores y profesionales no catedráticos en partes iguales; en la elección de los vocales 1º y 2º catedráticos, los estudiantes participaban con la mitad de los votos, y en la elección de los vocales 4º y 5º estudiantiles con la totalidad de los mismos; el vocal 3º profesional era electo por el Colegio de Arquitectos y el secretario de la Facultad se nombraba por mayoría de la Junta Directiva y no tenía voto. La cuestión clave, entonces, era romper con la jerarquía y el personalismo que imponía el decano al ser electo por todos los sectores facultativos y como resultado de las atribuciones que le asignaban la ley orgánica y los estatutos de la Universidad; especialmente, se trataba de lograr la paridad directa en la representación y en las decisiones. En contra de estos propósitos estaban los límites que impone dicha ley orgánica, emitida por el Congreso de la república en 1945.

Sin duda, una posibilidad habría sido lograr los cambios necesarios en la ley orgánica; pero eso era imposible en el contexto guatemalteco, puesto que se requería la aprobación del Congreso y éste estaba poco dispuesto a aceptar innovaciones progresistas dentro de la institución. El temor era que cualquier solicitud de introducir alteraciones en la ley orgánica pudiera ser la oportu-

tunidad de que la reacción introdujera modificaciones adicionales, lesivas a la autonomía universitaria.²⁰

No obstante, el artículo 6° de la ley ofreció una salida. Éste establecía que la Universidad estaba integrada por facultades, y enlistaba las que hasta entonces (1945) existían; como es natural, la Facultad de Arquitectura no aparecía en dicha lista. A la vez, la ley orgánica establecía de la potestad que el Consejo Superior Universitario “reconozca, incorpore o establezca en lo sucesivo, nuevas Facultades y Centros” sin normar el gobierno de estos últimos. En 1972, por ejemplo, existían ya en funcionamiento varios centros universitarios en el interior del país, para los cuales el Consejo Superior Universitario había dispuesto las formas de gobierno que estimó más convenientes.

Sobre esta base se incluyó en el proyecto de restructuración la propuesta de convertir a la Facultad en el Centro Universitario de Diseño y Arquitectura (CUDA), cuya máxima autoridad debía ser un consejo directivo integrado por tres estudiantes, dos profesores y un profesional no catedrático, electos de la manera siguiente: uno de los estudiantes, por la Asamblea General estudiantil; el profesional, por la Asamblea General del Colegio de Arquitectos, y los restantes dos estudiantes y dos profesores, mediante voto directo, emitido conjuntamente y con pesos compartidos (la mitad para cada cual) por profesores y estudiantes. La figura del decano desaparecía en cuanto el consejo directivo nombraría entre sus miembros titulados a un coordinador por un periodo de dos años.

Ése fue el punto de ruptura. Los EDA, la mayoría del claustro, de las autoridades de la Facultad y del Colegio de Arquitectos, apoyados entre otros por la prensa reaccionaria del país, enfilaron sus baterías en contra de la propuesta. Se atacaron sus puntos débiles —aunque no medulares— como el hecho de que se perdería la representación de la Facultad ante el Consejo Superior Universitario, dado que los centros universitarios no tenían

²⁰ No eran temores infundados pues estaba fresco el reciente aunque fallido intento del Congreso, de enero de 1971, por conculcar la autonomía al sujetar la aprobación del presupuesto universitario a la decisión del organismo ejecutivo. De acuerdo con la ley orgánica de la Universidad, tal aprobación correspondía al Consejo Superior Universitario, a partir de los fondos que por ley le aportaba el gobierno, lo cual garantizaba el ejercicio efectivo de la autonomía consignada en la Constitución de la república.

tal posibilidad. Además, se propalaban falsedades, como que el CUSA no podría extender el título de arquitecto. Se llegó aun a acusar al proyecto de "inspiración comunista", cuestión que no sorprendió a nadie pues en Guatemala ese calificativo se aplicaba con facilidad a cualquier propuesta de cambio que afectaba intereses enquistados en el sistema, y bien podía ser una acusación disuasiva en un contexto en el que tal tipo de epítetos constituyen una amenaza cierta para la integridad y la vida de quienes eran así señalados.

El Seminario Nacional de Arquitectura y el autogobierno

Así las cosas, en agosto, el Seminario Nacional de Arquitectura, destinado a la aprobación del plan de reestructuración, pudo atender poco las cuestiones académicas propiamente dichas. El propio grupo técnico, encargado de la elaboración del plan, tuvo pocas condiciones para concentrar su esfuerzo, por ejemplo, en la formulación de una estructura curricular que permitiera la eliminación de un número excesivo de asignaturas mediante un enfoque integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se dio cabida a iniciativas como la introducción en el currículum de asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, el urbanismo, los adelantos técnico-científicos, y otras, y a los aspectos de investigación, extensión y servicio universitario. En particular, se introdujo el taller-síntesis como columna vertebral de los estudios, buscando que actuara como eje de los procesos de integración que se esperaban lograr en torno al mismo. De la misma manera se planteó la posibilidad de introducir en la Facultad los estudios de posgrado, los cuales se iniciaron sólo en fecha reciente.

En este contexto la cuestión del gobierno facultativo polarizó el proceso, lo que amenazaba con hacer perder el apoyo que éste había tenido hasta entonces dentro del Consejo Superior Universitario. De hecho, la cuestión del autogobierno no contaba con apoyo unánime incluso dentro de los sectores progresistas de la Universidad, entre otras razones por las implicaciones que tenía para ésta en su conjunto y la diversidad de situaciones internas que se vivían en sus distintas facultades. Por eso se adoptó una fórmula negociada, intermedia entre el sistema de

gobierno existente (la Junta Directiva) y el sistema propuesto para el CUDA, mediante la integración de un Consejo de Facultad paritario dedicado a las cuestiones académicas, al tiempo que se conservaba la Junta Directiva dedicada a los aspectos académico-administrativos que le asignaba las leyes universitarias.²¹ Como se verá más adelante, esta fórmula —bajo otras condiciones que las que tuvo para su aplicación— podría haber dado algunos de los resultados esperados por el bloque de la reestructura; mas por el contrario, significó para sus integrantes un punto de confrontación posterior. En todo caso, era una propuesta que entendía el logro del autogobierno como un proceso de lucha por su constitución en la práctica antes que su sola y simple formalización; el propio proceso de reestructuración era un ejemplo de esto. Ante todo, lo que se quería era evitar el desgaste constante en la lucha por lograr el cambio en la orientación y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Consejo de Facultad, paralelo a la Junta Directiva, fue la fórmula que finalmente aceptó el Consejo Superior Universitario el 6 de junio de 1973. Este sería integrado por el decano, dos profesores y tres estudiantes electos según la fórmula prevista para el Consejo Directivo del CUDA. Fue un avance sin duda; pero no se pudo resolver adecuadamente el problema de la jerarquía, de la personalización y de la concentración de la autoridad en la figura del decano. Si bien la presencia directa de los estudiantes en la toma de decisiones, con un peso significativo, parecía suficiente para intentar avanzar en el proceso, de hecho el decano salía fortalecido: ahora ya no sólo dirigía la Junta Directiva sino también el Consejo de Facultad.

No obstante, en lo inmediato, la aprobación del Consejo de Facultad fue la puntilla para los opositores del proceso de reestructuración: la Junta Directiva se desintegró con las renunciaciones del decano, los vocales 2º y 3º y del secretario de la Facultad. Esto dio paso a un proceso más constructivo, menos desgastante, bajo el control del bloque de la reestructura.

²¹ Aquí, nuevamente, el recurso fue el estudio detenido de la ley orgánica de la Universidad, esa camisa de fuerza que tanto limitaba las posibilidades y los propósitos de la reestructuración. Dicha ley contemplaba como atribuciones de la Junta Directiva un conjunto de actividades básicamente administrativas; nada decía en cuanto a la orientación académica de las facultades. De esta manera, la propuesta fue que el Consejo de Facultad se hiciera cargo de dichas funciones que, en definitiva, eran las esenciales dentro del proceso de reestructuración de la Facultad.

EL PROYECTO DE RESTRUCTURACIÓN Y EL PLAN DE ESTUDIOS 1972

El proyecto de reestructuración contemplaba aspectos particulares que permitían diferenciar a la nueva facultad de la anterior: el enfoque científico del análisis de la sociedad, el currículum flexible —si bien permanecía el sistema de asignaturas—, las carreras técnicas de nivel intermedio (con posibilidad de continuar estudios en el nivel de licenciatura), ciertos énfasis particulares en diseño, construcción y planificación, y los ya mencionados estudios de posgrado. Además, se añadían nuevas formas y métodos de enseñanza-aprendizaje que “se esperaba” llevarían a una integración creciente dentro del currículum. Es el caso de la anexión como columna vertebral de las materias llamadas taller-síntesis y actividades universitarias con la colectividad, las que se irían aplicando paulatinamente desde los primeros años de la carrera hasta concluir con seis meses previos a la graduación de ejercicio profesional supervisado (EPS) en el interior del país.²²

No obstante, es necesario señalar que las bases teóricas del planteamiento del plan de estudios eran insuficientes. Además, en la confrontación, dada la enorme polarización que se dio, “tiramos al niño con el agua sucia” al unilateralizar el enfoque de la arquitectura y del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto ocurrió particularmente durante los años de 1973 a 1975. Este fue uno de los problemas académicos principales del proceso que, combinados con los conflictos en el interior del bloque de la reestructura, significaron importantes tropiezos para el desarrollo del proyecto.

El plan de estudios se basaba en dos postulados fundamentales:

Diseño: Proceso lógico que resuelve un conjunto determinado de necesidades, mediante metodologías que tienden a la [optimación]

²² Con el EPS se buscaba que los estudiantes vivieran en alguna población que necesitara apoyo técnico en el campo de la arquitectura, caso por demás generalizado en el interior de Guatemala, siempre abandonado y relegado. El único requisito era que se garantizara a los estudiantes el sostenimiento básico (casa y comida). A partir de 1981, el EPS extendió su aplicación hacia las colonias populares de la capital, lo que fue un hecho positivo en el marco de las regresiones y mutilaciones que sufrió el plan de estudios 1972 a partir de 1980 con la fractura final del proceso de reestructuración.

de las soluciones de acuerdo a la disponibilidad de recursos. Conduce a la modificación de la realidad en función del hombre.

Arquitectura: Actividad que conforma el espacio en función de las necesidades humanas. Controla las relaciones entre el medio ambiente y el hombre y las formaciones y actividades sociales que se realizan en su seno. La obra arquitectónica es un fenómeno sensible, por tanto con posibilidades de tener propiedades estéticas. La arquitectura conforma el medio espacial específico en donde se desarrolla la actividad humana.

Es claro que tales postulados reflejaban el nivel de soluciones de compromiso que se tomaban a esas alturas del proceso (segunda quincena de junio), cuando todavía la posibilidad de evitar una ruptura definitiva dentro de la Facultad seguía latente y era necesario mantenerla en algún grado. Se partía de que la reestructuración era un proceso que tenía como punto de partida una necesidad de cambio sentida por un conglomerado heterogéneo y que serían los años por venir los que irían dando lugar a una profundización mayor, siempre y cuando se garantizaran los resortes y condiciones para ello. Sin embargo, en la práctica y al calor de las enormes dificultades que el directorio del CRA tenía que enfrentar y resolver cotidianamente y como resultado de su separación paulatina de la base estudiantil, se descuidaba la construcción y fundamentación de una hegemonía decisiva en el seno del bloque de la reestructura, capaz de profundizar en los planteamientos renovadores, poco desarrollados y, tal vez, en algunos casos inconsistentes.

Así, la tendencia fue hacia una conceptualización de la arquitectura abaricante de todas aquellas inquietudes no contradictorias que anidaban en el bloque de la reestructura y que fueran capaces de convocar al mayor número posible de profesores y estudiantes en torno suyo. En todo caso, se dejaban bases para el trabajo futuro. Por ejemplo, se establecía como fin del diseño y la arquitectura en Guatemala cooperar con "la transformación de la realidad guatemalteca acorde con las necesidades y posibilidades del diseño y la arquitectura, fundamentalmente en las estructuras físicas, biológicas y sociales"; igualmente, el plan era bastante claro con relación a varios objetivos del diseño y la arquitectura en Guatemala. Entre ellos: "2.2. Coadyuvar en la investigación, planteamiento y solución de la problemática nacional,

mediante equipos multiprofesionales, especialmente en los problemas creados por el proceso de urbanización del país. 2.5. Contribuir a que la sociedad tome conciencia del medio nacional. 2.6. Disminuir el índice de dependencia externa”.

También lo era en cuanto a los objetivos de la Facultad propiamente dicha:

3.2. Lograr la formación integral de un profesional del Diseño y la Arquitectura con voluntad de transformación del entorno, particularmente nacional, en cuya formación se involucren los aspectos:

a) conocimiento que lo lleve a la toma de conciencia del entorno, con enfoque especial al medio nacional, implicando éste un estudio sistemático, empleando métodos de investigación adecuada;

b) preparación tecnológica, científica y humanística (teórico-práctica), implicando esto un mayor grado de preparación docente que garantice tal formación; y

c) mayor participación activa y mayor grado de decisión estudiantil en la dirección, administración, organización y orientación de la Facultad.

3.5. Constituir no sólo una entidad educativa, sino un centro de investigación, análisis e interpretación del medio ambiente y sus necesidades [...]

3.6. Promover la creación de grupos multiprofesionales de trabajo coordinando la investigación, la docencia y la extensión con otras facultades y universidades.

En el mismo tenor, se establecían objetivos para la docencia, la investigación y la extensión, entendidas como esferas de actividad dialécticamente articuladas. Mediante esa articulación, se consideraba que la docencia permitía formar a los futuros profesionales del diseño y la arquitectura con base en una experiencia y unos criterios socialmente acumulados. Con la investigación se lograría incrementar dicho conocimiento y, especialmente, darle el sentido de lo particular que le corresponde. Finalmente, con la extensión se devolvería este patrimonio a la sociedad, a la vez que se le confrontaría en la práctica, enriqueciéndolo y perfeccionándolo mediante, por ejemplo, el EPS.

En buena medida esto empezó a lograrse con el correr del tiempo. Su punto culminante —como posibilidad de dar el paso definitivo en el sentido planteado— lo representó el involucramiento de la

Facultad en la reconstrucción de la zona afectada por el terremoto del 4 de febrero de 1976, el cual dañó un tercio del territorio nacional en una de las regiones más densamente pobladas y pobres del país. Aun así, esta posibilidad no llegó a ponerse totalmente en práctica y fue, por el contrario, motivo de nuevos enfrentamientos, todavía más profundos, dentro del bloque de la restructura. Este fue el tributo que tuvo que pagar dada su heterogeneidad y su falta de dirección hegemónica, la cual no se resolvió en el proceso.

LOS PROBLEMAS DEL PROCESO DE RESTRUCTURACIÓN Y DEL BLOQUE DE LA RESTRUCTURA

Los obstáculos y problemas dentro del bloque de la restructura y del propio proceso menudearon desde el primer momento. En 1973, al ponerse en marcha el plan, lo dominante era el sabotaje de las autoridades de la Facultad y de la mayoría de los profesores, así como las diferencias y contradicciones entre los estudiantes. A partir de junio de ese año, las complicaciones parecieron resolverse con la autoexclusión de los opositores más acérrimos al plan. Frente a la aprobación por el Consejo Superior Universitario del proyecto de consejo de facultad y ante los fracasos tenidos por ese sector en sus intentos por imponer como nuevo decano al arquitecto Mario Flores —ligado a los grupos de poder guatemaltecos—, no sólo se desintegró la Junta Directiva sino que sus profesores abandonaron la Facultad. Meses después establecerían su propia facultad en la Universidad Rafael Landívar —dirigida por jesuitas—. Se llevaron con ellos prácticamente a la totalidad de los estudiantes de arquitectura. Otro grupo de profesores fundaría en 1974 una facultad más en la Universidad Francisco Marroquín —de tendencia neoliberal—, ligada al empresariado de punta.

A partir de entonces las complicaciones fueron otras; había que enfrentar los propios límites e insuficiencias del proyecto y del bloque de la restructura. Ante todo, en un primer momento, era necesario sustituir casi por completo el plantel de profesores. Quienes respondieron al llamado tenían interés en apoyar la restructuración aunque habían participado poco o nada en el

proceso y lo entendían de muy distintas maneras. Estas insuficiencias habrían podido remediarse pero no se hizo; poco recibieron estos profesores para llenar esos vacíos. Lo mismo ocurrió con las nuevas generaciones de alumnos, excepción hecha del esfuerzo que inició la AEDA, a partir de 1978, con los cursos preuniversitarios, dirigidos a los estudiantes de primer ingreso. No sólo faltó comprensión de la profundidad que este problema podría tener en el futuro —como ocurrió en efecto— sino que otras tareas, más apremiantes, ocuparon el tiempo de quienes impulsaban el proceso.

Por otra parte, los propios límites de la realidad guatemalteca dificultaron la aplicación del plan de estudios. Por ejemplo, una idea central del plan era que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuviera como fuente principal de desarrollo aquellos contenidos que surgieran de las necesidades de los sectores populares. Así, por ejemplo, el esfuerzo principal del taller-síntesis se dirigió al trabajo con las colonias populares de la capital; pero se requería de una importante acumulación de experiencias y conocimientos en términos del diagnóstico e indentificación de las necesidades de esas colonias en materia urbano-arquitectónica para poder proceder a la elaboración de los diseños pertinentes. De esta manera, el tiempo de cada semestre se consumía en las primeras etapas y el diseño escasamente llegaba a los primeros bosquejos. Adicionalmente, no había condiciones económicas que permitieran la realización de lo que se proponía, con lo que la sensación de trabajo inútil hacía presa de los estudiantes y de no pocos profesores. Entre 1973 y 1975, era inevitable la sensación de estar “arando en el mar” y que en lugar de arquitectos se estaban formando “sociólogos”, lo que era contrario, claro está, a la vocación y a la opción profesional hecha por los estudiantes al ingresar a la Facultad.

De igual manera, hubo problemas con los primeros intentos por lograr la integración de conocimientos a través del taller-síntesis, al pretender estructurar talleres verticales. Por ejemplo, los estudiantes de los primeros años quedaban restringidos a ser meros ayudantes de sus compañeros de los últimos años, quienes, fueran capaces o no, asumían *de motu proprio*, y por las mismas insuficiencias de la planta docente y de la estructura curricular, el papel de “jefes de proyecto”. Así, los conflictos y limitaciones eran inevitables.

A todas estas cuestiones se sumaron los problemas políticos internos del bloque de la restructura y de la cauda que dejó la propia confrontación. Ante la desintegración total de la Junta Directiva, propiciada finalmente con la renuncia —en pos de tal objetivo— de los vocales 4° y 5° estudiantiles y manteniendo al arquitecto Lionel Méndez en su condición de vocal 1° y, por tanto, decano en funciones, el Consejo Superior Universitario nombró, el 13 de junio de 1973, una Comisión de Administración encargada de poner en orden la Facultad. El objetivo era crear condiciones institucionales para elegir nuevas autoridades. La Comisión estuvo integrada por los médicos Jorge Rosales y Arturo Soto, miembros de un grupo de profesores que a mediados de los años sesenta habían logrado cambios importantes en la Facultad de Medicina, y el estudiante Luis Zurita, de Ciencias Químicas y Farmacia, todos miembros del Consejo Superior Universitario.

Uno de los primeros pasos dados por la Comisión fue normalizar el funcionamiento de la Facultad. Para ello, lo básico fue nombrar nuevo secretario —en cuanto responsable directo del funcionamiento académico-administrativo de la institución— y aclarar la situación de los profesores titulares, en su mayoría ausentes, pues eran la base para los procesos electorales dentro de la Universidad. El nombramiento de secretario de la Facultad recayó en quien esto escribe, luego de una consulta amplia entre profesores y estudiantes.

Además, había que poner en operación los organismos previstos en el proyecto de restructuración para el impulso del plan de estudios, básicamente, la Junta de Evaluación y Docencia y la Coordinación Académica. No fue simple. Esta vez, el estudiantado no respondió adecuadamente a tal necesidad. Ahora, a distancia, considero que ya se habían conformado los elementos fundamentales del conflicto que estalló dentro del bloque de la restructura en 1975.

No obstante, se logró avanzar. En diciembre de 1973, aclarada la situación de los profesores titulares, que dejó como resultado un buen número de plazas vacantes, se llamó a concursos de oposición para llenar éstas, así como las nuevas creadas de acuerdo al nuevo plan de estudios. El proceso finalizó a inicios de 1974 y en julio de ese año se pudo proceder a la integración de la nueva Junta Directiva. El siguiente paso fue la elección del decano, en octubre de ese año, la cual recayó en Lionel Méndez.

Para entonces el problema de la concentración de la autoridad en el decano mediante la fórmula Junta Directiva-Consejo de Facultad apareció con claridad al conformarse sectores de oposición a Lionel Méndez. La confrontación estalló en noviembre de 1974, cuando se eligió al primer Consejo de Facultad, que quedó integrado, precisamente, por los opositores del decano. El principal escenario de la confrontación fue el I Congreso de Evaluación de la Facultad (CONEVAL), celebrado en 1975.

El CONEVAL, de acuerdo con el proyecto de reestructuración, buscaba garantizar la participación de los profesores y estudiantes en la decisión de los cambios y acomodos del plan de estudios que la práctica demandaba; su celebración estaba prevista para cada dos años; pero, dada la confrontación existente, este congreso fue más bien la arena donde se buscó dirimir las disputas que se venían desarrollando, principalmente, entre el Consejo de Facultad y la Junta Directiva. Formalmente, dichas disputas tenían como eje la delimitación de funciones entre ambos organismos; aunque definitiva esto sólo era el reflejo de las dos posiciones que se habían conformado dentro del bloque de la reestructura.

Así las cosas, poco aportó el CONEVAL. Al finalizar el año, el saldo era calamitoso. El naciente Consejo de Facultad quedó desintegrado como resultado de la petición de renuncia a sus miembros hecha por las asambleas generales de la AEDA y del claustro. Además, la Junta Directiva de la AEDA, proclive al grupo que confrontaba al decano, se negó a participar en las elecciones para integrar organismos paritarios mientras la recién nombrada Constituyente Estudiantil no definiera la reestructuración de la AEDA. Lo más grave fue que las primeras fracturas dentro del bloque de la reestructura habían ocurrido sin poner en práctica ideas implícitas en el propio proyecto, en cuanto a practicar otros caminos de solución favorables al cambio que se impulsaba.

EL TERREMOTO DE 1976 Y LA RUPTURA FINAL DEL BLOQUE DE LA RESTRUCTURA

El 4 de febrero de 1976 un terremoto de grandes proporciones asoló más de un tercio del territorio guatemalteco, afectando las

zonas centrales del país, las más populosas y empobrecidas, así como las colonias populares de la capital, en su gran mayoría enclavadas en los barrancos que bordean la urbe. El gobierno, rebasado en su precaria capacidad de gestión social, abrió espacios o tuvo que aceptar la participación de diversos sectores organizados de la ciudadanía en la por él denominada “reconstrucción nacional”, al tiempo que incrementó la represión contra los trabajadores organizados. Éstos, golpeados en sus ya bastante reducidas condiciones de vida y hostigados por los patronos que pretendían aprovechar el siniestro para destruir sus sindicatos —existentes o en formación—, protestaban y se movilizaban en defensa de sus intereses.²³

El plan de integración académica 1976

En este contexto, dentro de la Facultad en particular y la Universidad en general, varios sectores de profesores y estudiantes vieron la oportunidad de buscar en la coyuntura un mayor acercamiento a la población y poner en práctica sus ideas con respecto al papel social de la Universidad y su contacto con los intereses y necesidades populares. Desde luego, no se ignoraban los retos políticos que esta situación planteaba, particularmente si se toma en cuenta que la “reconstrucción nacional” era encabezada por el gobierno militar. En el caso de la Facultad, la decisión mayoritaria fue el acercamiento a la población mediante el denominado plan de integración académica 1976; pero éste fue un nuevo

²³ A raíz del terremoto del 4 de febrero de 1976, buen número de empresarios que venían bloqueando a los sindicatos o los intentos de formación de los mismos recurrieron al despido bajo distintos pretextos: daños en las instalaciones y el equipo y pérdida de materias primas que hacían imposible mantener en operaciones la planta; ausencia injustificada en aquellos casos de trabajadores que tenían familias en el interior del país y fueron a prestarles ayuda, a saber cómo se encontraban, y otros. Esto intensificó las tensiones entre trabajadores y patronos, ya bastante elevadas en algunos lugares, como es el caso de la Empresa Embotelladora Guatemalteca, S.A., de Coca-Cola. En este caso, el esfuerzo de los trabajadores por integrar el sindicato costaría la vida de varios de sus directivos, el exilio de otros, despidos, amenazas y golpizas, aunque finalmente lograron la constitución del sindicato. En torno a este conflicto se agrupó la solidaridad de los trabajadores de otras empresas, acción que dio lugar en 1976 a la constitución del Consejo Nacional de Unidad Sindical (CNUS), de importante trayectoria nacional e internacional en esos años. Por eso la represión gubernamental y su propaganda contra los los trabajadores acusándolos de sabotear la reconstrucción. (Véase Miguel Ángel Albizués, *op. cit.*)

pararrayos, al captar para sí y de nueva cuenta la problemática acumulada en torno al proceso de reestructuración. Dicha problemática tenía que ver, principalmente, con el cogobierno, la orientación de la formación y su relación con la realidad guatemalteca; pero también, al igual que en 1975, con las divergencias de intereses y posiciones dentro del bloque de la reestructura.

La Comisión Paritaria de Docencia, creada por la Asamblea General de la Facultad para formular y orientar la adecuación académica a la emergencia nacional, consciente de esos retos, fijó de manera clara y desde un principio su posición. Calificó el daño causado por el terremoto como un fenómeno político-social, resultado del sistema de dominación y explotación imperante y no simple resultado del movimiento telúrico. La condición socioeconómica de los principales afectados eran la mejor evidencia. En la introducción del plan señaló:

este Plan constituye un medio para lograr una docencia, investigación y servicio, abocados a las tareas derivadas de la catástrofe y sus consecuencias futuras. Esta labor permitirá vincularnos a la población y, trabajando a su lado, producir teoría acorde a la realidad, superar nuestra forma y contenido académicos y, lo más importante, contribuir a develar nuestra realidad y aportar a la superación de sus contradicciones fundamentales, apoyar la organización de la población para su defensa de la especulación y el abuso, así como denunciar y evidenciar la manipulación ideológica presente y futura que en torno al siniestro se teje; manipulación que busca ocultar que el elevado costo humano y social derivado del mismo no es producto directo del fenómeno natural en sí, si bien constituye el activador del daño; que pretende olvidar que la responsabilidad radica en nuestra estructura económica que se traduce, entre otros, a nivel físico, en factores condicionantes de la catástrofe tales como: a) vivienda de mala calidad; b) áreas habitacionales hostiles a la subsistencia; c) deficientes servicios públicos; d) saneamiento del ambiente deficiente; y e) vías de comunicación escasas e inadecuadas.

El plan preveía un desarrollo con base en diversas prácticas secuenciales que, sintéticamente se pueden resumir en:

- Práctica I. Anclaje: para establecer comunicación con la población del asentamiento por atender, sobre la base de ins-

talarse en él. Se planteaba hacer un censo de la misma y contribuir a la ejecución de labores de demolición, descombramiento, recuperación de materiales y dotación de servicios inmediatos.

- Práctica II. Análisis del espacio: se trataba de establecer las pautas de organización y consumo del espacio por parte de la población, tanto en el nivel general como de las viviendas, para dar base a las futuras propuestas de diseño y construcción. Se tomaba en cuenta que la región afectada es habitada predominantemente por pueblos indígenas cuya cultura difiere de la que estaba acostumbrada a considerar la Facultad y de la propia cotidianeidad citadina de profesores y estudiantes.
- Práctica III. Diseño.
- Práctica IV. Producción de materiales con vías a la construcción de lo diseñado.
- Práctica V. Construcción: apoyo y asesoría a la población en las tareas de autoconstrucción y, a la vez, participación directa en el trabajo.
- Práctica VI. Evaluación.

La participación de cada nivel de formación (inicial, primer año de la carrera; medio, segundo y tercer años, y de profundidad, cuarto y quinto) estaba adecuada a los conocimientos adquiridos y que debían adquirir en ese momento los estudiantes. Sobre esta base se buscaba experimentar con las posibilidades de transformación de la Facultad; entre otras, la posibilidad de romper con el currículum disgregado en diversas asignaturas y, sobre todo, lograr la integración de conocimientos y la relación con los sectores populares, aquellos a los cuales se dirigía el plan de estudios 1972.

Las contradicciones y conflictos en torno al plan de integración académica

Las contradicciones y conflictos en torno al plan de integración afloraron relativamente pronto y, paradójicamente, los opositores al mismo se congregaron en torno a dos posiciones político-ideológicas polares entre sí, pero que convergían en este punto. De un lado, la posición de un sector bastante dinámico del estu-

diantado, el Grupo Tábano, ligado a concepciones de izquierda de largo raigambre y lucha en la Universidad y el país, que veía la participación de la Facultad en la reconstrucción, centralizada y controlada por el ejército a través del recién constituido Comité de Reconstrucción Nacional (CRN), como una colaboración inadmisibles y, de otro, la posición de algunos sectores del claustro con concepciones poco desarrolladas con relación al compromiso social que empezaba a construirse o abiertamente conservadores y que se oponían y empezaban a sabotear el trabajo de campo. Ante el conflicto, la Junta Directiva de la Facultad quedó escindida. Esta vez, el decano intentó quedarse en medio aunque finalmente optó por los opositores al plan que, pese a sus posiciones opuestas, terminaron por conformar un bloque frente a quienes propugnaban la salida al campo.

Estos últimos partían del convencimiento de que si bien el proceso de reconstrucción estaba bajo control oficial, la magnitud del daño, la numerosa población involucrada y las contradicciones profundas que dicho proceso conllevaba —como lo mostró el posterior desarrollo de la lucha social en esas áreas— hacían muy difícil que éste se tradujera en beneficios permanentes para el régimen; por el contrario, se sostenía, la presencia de los universitarios, entre otros sectores populares y democráticos del país, contribuía a hacer más difícil el logro de dichos beneficios.²⁴

Lamentablemente, el debate no llegó a profundizar estos aspectos medulares del problema, amén de que la propia magnitud de la confrontación era muy grande. Baste señalar la que se dio en el nivel de la Universidad en general, la cual, estimulada por la administración del rector Roberto Valdeavellano (1974-1978), se había volcado al trabajo de reconstrucción. Así, en el caso de la Facultad —y creo que se podría generalizar a la Universidad como conjunto— posiciones político-ideológicas distintas y hasta divergentes tuvieron un objetivo común: terminar con las prácticas de campo. En el caso de la Facultad, el 20 de

²⁴ En efecto, para finales de los años sesenta, las zonas del altiplano indígena guatemalteco, devastadas por los sismos de 1976, se convirtieron en escenario de las más importantes luchas insurreccionales de nuestros días. Ese fue el resultado, por una parte, de la confluencia de la organización campesina, predominantemente indígena, y del movimiento revolucionario armado y, por otra, de la acumulación de fracasos por parte de la población en sus intentos por encontrar vías para el “desarrollo”, mediante las cooperativas o la participación política electoral, por ejemplo.

abril, la Comisión Paritaria de Docencia quedó desintegrada. Sólo el ejercicio profesional supervisado (EPS) mantuvo la actividad en las localidades por éste atendidas (ocho de los 22 departamentos del país).

*La agudización del conflicto
y la ruptura final del bloque de la reestructura*

Durante el segundo semestre, la incapacidad de la Junta Directiva para sostener la marcha de la docencia la hizo integrar nuevamente la Comisión Paritaria de Docencia, que empezó a operar en los hechos como Consejo de Facultad —el cual todavía no se reconstituía—, sólo que con características nuevas, con más amplitud y representatividad. Dicha Comisión estaba integrada por los coordinadores de las áreas y unidades en que se dividía la docencia (12 en total) e igual número de estudiantes, nombrados por la Asamblea General de la AEDA. La confrontación continuó su curso.

La Junta Directiva aprobó el plan de integración académica para el segundo semestre aunque se negó a integrar la Comisión de Evaluación Docente que estaba prevista en el mismo. Evidentemente, buscaba proteger a los profesores que se oponían y saboteaban el plan. El decano, perfilando su candidatura a rector (las elecciones serían en 1977) cuidaba de no enemistarse con el claustro —particularmente con los catedráticos titulares— ni con la AEDA, dado el peso que ambos tenían con su voto dentro del régimen univesitario.

La agudización del conflicto y el empecinamiento en que cayeron quienes defendían el plan de integración académica, los llevó al aislamiento. Finalmente, buscando una salida de fuerza, se dio la renuncia de los arquitectos Carlos Brichaux, Eduardo Sosa y Ricardo Alonso, coordinadores del taller-síntesis (columna vertebral del currículum) en sus niveles inicial, medio y profundidad, respectivamente, y de quien esto escribe, coordinador de la Unidad Técnico-Académica de Arquitectura. La propuesta a la que se buscaba abrirle paso era que el Consejo Superior Universitario modificara la integración del Consejo de Facultad en los términos en que estaba constituida la Comisión Paritaria. Así lo expresé en mi carta de renuncia del 22 de octubre de 1976:

Uno de los logros más significativos del Congreso de Reestructuración de Arquitectura —CRA— fue la modificación de la estructura del poder facultativo [que lo hizo] accesible a los estudiantes quienes, por tradición, habían sido marginados de la dirección académica. El propósito fundamental era depositar en un organismo paritario de participación amplia y democrática, el poder de decisión localizado en una Junta Directiva conservadora y ajena al movimiento transformador de profesores y estudiantes, motor y esencia del proceso académico. No obstante, cuatro años después, la paridad sigue debatiéndose en la lucha por su existencia.

Y agregaba más adelante:

Ahora, dentro de la contradicción generada, se pretende anular a la Comisión Paritaria reviviendo una vieja forma de paridad —el Consejo de Facultad— que demostró su inoperancia durante su periodo de prueba, desapareciendo a los pocos meses, hundido por el peso de sus errores (se hace referencia aquí a la experiencia de 1975 ya mencionada), y se olvida también que el Seminario de Evaluación del semestre pasado acordó que se le asignara a la Comisión Paritaria, dada su amplitud y representatividad, dichas funciones. El Consejo de Facultad fue un fracaso porque llevaba en su seno los mismos vicios que aquejan a la Junta Directiva: Elitismo, centralización del poder, aislamiento de la base de profesores y estudiantes e incapacidad para cumplir con la totalidad de tareas que debiera haber desempeñado.

La obstrucción a la Comisión Paritaria de Docencia impidió elevar el nivel académico de la Facultad y se tradujo en la anarquía imperante.

Es obvio señalar que el principal afectado, en el caso de que la Comisión Paritaria hubiese llegado a sustituir de manera definitiva al Consejo de Facultad, era el decano pues su función se habría reducido a las labores académico-administrativas y de representación de la Facultad pero sin posibilidad de influir de manera unipersonal y directa en las cuestiones académicas o pedagógicas. De hecho, ésa era la idea implícita en la propuesta inicial de gobierno facultativo hecha por el CRA, que buscaba eliminar la posibilidad de conducción de la Facultad sujeta a los criterios de una sola persona, el decano.

Al finalizar el año, en el mes de noviembre, luego de múltiples escaramuzas, el Consejo de Facultad quedó integrado por repre-

sentantes del sector más conservador del claustro junto a —¡vaya paradoja!— los representantes estudiantiles del Grupo Tábano, es decir, por miembros de las dos corrientes que, aunque opuestas, venían cerrando filas en contra del plan de integración académica. Esta mezcla tan contradictoria traería muy pronto, nuevamente, la inoperancia del Consejo de Facultad.

Mientras tanto, el sector radical del bloque de la reestructura fue diezmado. A quienes estaban por contrato anual no se les renovó su nombramiento y aquellos que eran catedráticos por titularidad, es decir, que ocupaban la plaza mediante concurso de oposición —como era mi caso— fueron ubicados en posiciones de confinamiento forzado, dedicados a actividades poco relevantes o escasamente relacionadas con la dinámica principal de la Facultad. Había que esperar tiempos mejores y, en la espera, generar condiciones para continuar el esfuerzo. Durante la segunda mitad de 1977 varios nos retiramos de la Facultad y volvimos al año siguiente.

INTENTO DE RECOMPONER

EL PROCESO DE RESTRUCTURACIÓN.

ESTRATEGIA PARA EL PLAN DE TRABAJO 1979-1983

El año de 1978 fue, por así decirlo, un año de recomposición, de reorganización, de enmienda inicial de los errores cometidos, de búsqueda de la mejor manera para retomar el hilo de la reestructuración entonces perdido. Quienes fueron radicales —lo que estaba bien— pero intransigentes, y en buena medida sectarios, aceptaron la parte que les correspondía. Quienes perdieron la óptica de la especificidad de la Facultad como parte de la institución universitaria y pretendieron que fuera ajena a la dinámica estatal, a la que en más de una forma respondía —con todo y autonomía— y pretendieron que se rigiera por criterios propios de proyectos políticos que superaban con mucho los marcos institucionales, también hicieron lo propio. Quienes fueron tibios y titubeantes y guardaron silencio plegándose al derrotero impuesto por la correlación de fuerzas, tuvieron oportunidad de exponer sus puntos de vista en un clima menos ten-

so y confrontado, más abierto a la diversidad, y fueron retomando de manera activa su anterior compromiso con el proceso de reestructuración de la Facultad.

En este camino empezaron a aparecer las coincidencias, las posibilidades de trabajo conjunto, la comprensión de que el proceso era más complejo de lo que se creía, que sus plazos eran mucho más largos y que era necesario unificar esfuerzos, irnos aclarando, ir restableciendo el entendimiento... las posiciones conservadoras fueron quedando aisladas y tendieron a unirse a la tendencia hegemónica que se iba conformando o, simplemente, a marginarse en el encerramiento individual o de pequeños grupos pero sin ejercer del todo una oposición beligerante ni de incidencia en los nuevos derroteros. De alguna manera, se abrían nuevas perspectivas.

Construyendo salidas

Un paso importante en este camino fue la integración de la Comisión Preparatoria del segundo CONEVAL, el 12 de mayo de 1978. El claustro y la AEDA, de mutuo acuerdo, la integraron con los arquitectos Julio Fonseca y quien esto escribe (pese a haber estado enfrentados en la etapa anterior), el físico Fernando Noriega (persona ponderada por su rectitud y dedicación docente) y los estudiantes Edgar Estrada Quemé y dos más que hoy no recuerdo, representativos del grupo estudiantil que fuera opositor al plan de integración académica 1976. El trabajo fue provechoso y rindió sus primeros frutos.

Más adelante, el 15 de agosto siguiente, frente a las elecciones de decano que se celebrarían a inicios de 1979, se conformó el Frente Democrático Estudiantil, teniendo como núcleo impulsor al Grupo Tábano. En su interior se inició un proceso cuidadoso por ubicar y resolver hasta donde era posible las divergencias dentro de lo que quedaba del bloque de la reestructura. Además, se procuró buscar alianzas con muchos otros que, por desconocer las interioridades del proceso (estudiantes y profesores de reciente ingreso) o por haberse marginado de la confrontación anterior, podían ser atraídos al esfuerzo reestructurador.

Así las cosas, en septiembre de 1978, se integró la Plataforma Democrática de Arquitectura que postuló a quien esto escribe como candidato a decano. Como vocales 1º y 2º catedráticos, se

postuló a los arquitectos Miguel Ángel Santa Cruz (ex integrante del Consejo de Facultad de 1975) y Francisco Chavarría Smeaton, un tanto ajeno a la problemática vivida, pero preocupado por el avance de la Facultad. Para quienes conocían la historia reciente de la Facultad quedó claro el avance logrado en el esfuerzo de recomposición del bloque de la restructura.

Así lo expresó la votación. Los tres colegios electorales fueron ganados por la Plataforma Democrática —aun el difícil Colegio de Arquitectos— y la elección final se ganó por unanimidad. Estaban, pues, sentadas las bases para el reinicio del esfuerzo restructurador.

El bloque de la restructura retomó el camino. Lo primero fue someter a la discusión de toda la Facultad, el 12 de marzo de 1979, una propuesta de plan general de trabajo que después, luego de conocer las proposiciones, observaciones y diferencias aparecidas a lo largo de la discusión, se tradujo en la estrategia para orientar el plan de trabajo 1979-1983.

El plan de trabajo 1979-1983

En la introducción del documento se señalaba:

debemos tener claridad que el compromiso asumido requiere de un trabajo importante, colectivo y solidario, entre todos los integrantes de la Facultad y estar compenetrados de su papel y futuro, de manera tal que este trabajo nos lleve a precisar y fijar en la práctica una posición clara ante el país, la que —tal como el Congreso de Reestructuración de Arquitectura (CRA) lo planteara— se inscribe en una visión crítica de la realidad.

El diagnóstico que se hacía de la situación de la Facultad fue el punto de partida para establecer las áreas prioritarias de trabajo. La crisis de la Facultad, decía el documento, se manifestaba en:

1) En relación al proyecto de reestructuración, por la incompatibilidad que existe entre el modelo formal creado por el proceso de reestructuración y las posibilidades concretas de llevarlo a cabo (errores de partida y errores durante la marcha) y entre el modelo formal y sus propósitos y contenidos.

2) En relación al recurso docente y su formación, por el hecho de que la Facultad a lo largo de los seis años de iniciado el proceso de transformación, no ha generado los mecanismos y condiciones apropiados para la formación y promoción del personal docente dentro de la nueva concepción del proyecto de reestructuración.

3) En relación al estudiante y sus características particulares como elemento humano que da sentido a la Facultad, la crisis se manifiesta en que es en su mayoría un estudiante que trabaja, el tiempo que dedica al estudio es bajo y también el rendimiento que alcanza, etcétera; aspectos cuyo análisis es fundamental para la explicación de dicha crisis.

4) Finalmente, en el aspecto de carácter más general de esta problemática, está el hecho de que la realidad del país en la actualidad difiere de las características que presentó cuando se inició el proceso de reestructuración; precisamente porque la configuración socio-política del mismo, dentro de un marco de desarrollo capitalista, presenta nuevas facetas y requerimientos de respuesta ante los cuales la Universidad y la Facultad no pueden permanecer impasibles y deben evaluar y dimensionar.

Consecuentemente, se concluía, el problema fundamental del momento quedaba remitido a la urgencia de una dirección clara y precisa que orientara y diera unidad a la práctica facultativa, que fortaleciera el proceso de reestructuración y satisficiera las necesidades de un contenido explícito que encarnara esa práctica y a los lineamientos y formas organizativas generadas por el CRA.

Para salirle al paso a la situación se preveían tres fases: de transición (1979), de definición (1980) y de desarrollo (1980-1983). A partir de la primera fase y la definición de una política unívoca de dirección y las correspondientes políticas educativas y medios para su alcance, se pensaba, era posible pasar a la segunda fase, donde lo principal sería la actualización a fondo del plan de estudios y la revisión del plan general de trabajo para adecuarlo a las nuevas situaciones y a los nuevos niveles de comprensión alcanzados. Todo esto sentaría las bases para la tercera fase y su ulterior desarrollo.

Como apoyo a este esfuerzo, el 2 de mayo de 1979 se integró una comisión de trabajo que haría la revisión de los materiales producidos por la Facultad en torno al proceso de reestructuración, sistematizándolos y analizándolos en un primer nivel. A partir de este trabajo se buscaba discutir la política educativa y

de dirección de la Facultad. El trabajo estaba prácticamente finalizado a mediados de 1980, pero dada la escalada represiva que el gobierno del general Romeo Lucas García (1978-1982) lanzó contra la Universidad, el documento final ya no se concluyó.

1980, un balance optimista pero infundado

Los avances alcanzados en 1979 llevaban al optimismo con el que se inició 1980, que al final fue un año de duras pruebas. Claramente se partía de una visión estrecha de la realidad, reduciendo el marco de análisis al ámbito facultativo cuando en países como Guatemala eso no es posible, menos en momentos en los que el conflicto social iba en ascenso. Sin duda, había motivos para el optimismo, ya que el cuadro interno de la Facultad y, en algún sentido el de la Universidad, se mostraba favorable, pero vientos de fronda soplaban por todo el país e incursionaban aun dentro de la institución.

En efecto, desde mediados de 1978 y con tendencia ascendente, el régimen militar venía acentuando sus ataques de siempre contra la Universidad, en el marco de su acometida contra el movimiento popular y revolucionario. A partir del 29 de mayo de ese año, con la masacre de Panzós, el ejército inició una nueva oleada represiva contra el pueblo y, como parte del mismo, opuesta a la Universidad. En este contexto y con oportunidad de la lección inaugural del ciclo académico 1980, la Facultad fue testigo de un cambio de fondo que se venía operando dentro de las características de la lucha popular y revolucionaria en Guatemala.

Antes de que finalizara el acto, varios campesinos indígenas de El Quiché pidieron ser oídos. Era un hecho inusual. Se acostumbraba que lo hicieran obreros y pobladores, por ejemplo; pero no campesinos indígenas. Su demanda: "Queremos que se vaya el ejército de El Quiché". El epílogo de esa lucha fue el asalto a la embajada de España, perpetrado por las fuerzas de seguridad del Estado, el 31 de enero de 1980, con un saldo elevado de muertos y heridos, entre ellos el propio embajador Máximo Cajal y López. La embajada había sido ocupada por aquellos campesinos buscando el apoyo a sus demandas.

La escalada represiva a partir de ese momento fue alucinante. Sólo en 1980 fueron asesinados más de 60 profesores universita-

rios, entre ellos el arquitecto Horacio Flores, coordinador del EPS de la Facultad. De ahí en adelante, el ejército se concentró, durante 1981 a 1983, en el ataque al movimiento armado, recurriendo al asalto de sus reductos en la capital y la costa sur y, acto seguido, a las campañas de tierra arrasada en el altiplano indígena, zona fuerte de la guerrilla. Más de 400 aldeas fueron destruidas y sus pobladores muertos o desplazados, algunos como refugiados, principalmente en México, Honduras y Belice, aunque también en Estados Unidos, Nicaragua y Costa Rica; otros se fueron a las áreas periféricas de las principales ciudades del país y la capital, incrementando la población empobrecida de los barrancos, o se constituyeron en comunidades en resistencia en las selvas y montañas de aquella región. La represión amainó a finales de 1983, pero no cesó.

Así las cosas, muchos salimos al exilio. Seguir en Guatemala era a costa de guardar silencio e incluso así peligraban nuestras vidas; continuar en la lucha abierta dentro de la Universidad era una actitud suicida. Era el momento en que, como en 1977 —en otro nivel y con otras implicaciones—, había que esperar tiempos mejores y, en la espera, ir gestando las condiciones que generaran nuevas posibilidades.

CONSIDERACIONES FINALES: UNIVERSIDAD Y CAMBIO SOCIAL

Tal como el recuento de la experiencia de la Facultad de Arquitectura lo ratifica, es posible afirmar que la orientación del sistema educacional y su relación con la transformación social tienen una complejidad muy grande y son inseparables el uno del otro; por eso, y en última instancia, el cambio educacional deviene problema político. Esto es así pues la transformación social es un fenómeno global, llamado a comprometer en su impulso —por los objetivos que persigue— a los más amplios sectores de la sociedad. Es un proceso que conlleva en su desarrollo la construcción de las condiciones que habrán de conformar la nueva sociedad en todos sus niveles, donde lo nuevo se abre paso en lucha con lo viejo y todo lo que a dicha transformación se refiere es terreno de disputa, muchas veces ríspida y de elevados costos.

De esta manera, la universidad no puede escapar a las exigencias que le imponen las contradicciones que encierra la transformación social. Es más, su involucramiento directo en el cambio social se da tan sólo con proponerse la formación de profesionales capaces de conocer científicamente la realidad, de plantear los problemas que ésta confronta y, sobre esas bases, capaces de proponer opciones y medios para enfrentarlos. Es claro que si existe la intención de contribuir a la transformación social, formando profesionales capaces de ejercer una acción crítica frente a la realidad, tal posibilidad de involucramiento aumenta sensiblemente. En todo tiene que ver la propia dinámica social que se desarrolla dentro de la universidad.

*La dicotomía universidad
institución / universidad lugar²⁵*

En general, la universidad presenta una dicotomía, no siempre ni necesariamente antagónica, entre la universidad como "institución de educación superior" y la universidad como "lugar de encuentro y participación de diversos sectores sociales", en forma resumida, entre la universidad institución y la universidad lugar. La universidad institución forma parte del Estado (me refiero aquí a las universidades públicas) y como tal está llamada a contribuir a la reproducción del sistema dominante. La universidad lugar es el resultado de la dinámica contradictoria en la que se desarrolla la sociedad y, por tanto, es reflejo y expresión de las luchas que se libran en su seno.

La universidad institución está llamada a cumplir fines propios a su carácter de institución científica y de educación superior. Esto la lleva a conocer y explicar los problemas nacionales; pero, también, a la necesidad de proponer caminos para su solución. La universidad lugar, a su vez, se encuentra inmersa en la dinámica social y, por consiguiente, no puede evadir las exigencias que ésta le plantea; por lo general, en países como los nuestros, dada la dinámica política particular que los caracteriza, la

²⁵ Esta parte recoge en lo fundamental un artículo que publiqué en *Le Monde Diplomatique en Español*, México, agosto de 1981.

universidad termina comprometida con las necesidades e intereses de las fuerzas políticas emergentes al llenar, junto con otras instituciones, los vacíos que deja la imposibilidad de la organización partidaria de los opositores. Por eso, la universidad lugar influye directamente en la orientación y contenidos de la universidad institución, si bien ésta le impone límites a su desempeño que es necesario conocer y respetar; en definitiva, se trata de una unidad contradictoria muy dinámica y cambiante.

En el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala, esta dicotomía adquiere particular agudeza. Así, el papel político que ha tenido históricamente la institución resulta no sólo de la propia dinámica de la universidad lugar, sino aun, y este es un dato relevante, de la propia actividad de la universidad institución. Tal es el resultado de un régimen dictatorial —pese a sus formalidades democráticas— que entra en colisión con su actividad académica y científica, necesariamente crítica de la realidad imperante.

En efecto, es inevitable que, una vez que los universitarios alcanzan un nivel de conocimiento y comprensión suficientes de la realidad, enfrentados a la miseria y a la injusticia reinantes, tiendan a optar entre aceptar esa situación, callar cómplices o, no aceptándola —como ciertamente ocurre en buen número de casos—, terminan por comprometerse en la denuncia y en la propuesta de caminos de solución. Además, y esto es muy claro en la historia reciente, la institución no se queda ahí. Como resultado de su carácter académico y científico, aunque también por la acción consciente e intencionada de los universitarios, traslada a la población, sea mediante actividades de difusión o, también, a través de la denuncia y la proposición de medidas de solución, la comprensión que alcanza sobre la situación nacional. Esas acciones, indudablemente, la colocan —al margen de los propósitos que las hayan motivado— al lado de las luchas populares y democráticas y, en más de algún sentido, al lado de las luchas revolucionarias.

Por eso, incluso sin proponerselo, la universidad contribuye a dotar a la población y a sus organizaciones de instrumentos que apoyan la comprensión de la situación que vive el país y sus posibles salidas. Por ende, contribuye también a que aumenten las condiciones de dicha población para luchar por la solución de sus problemas y necesidades. Indefectiblemente esta dinámica toca

los intereses de los grupos dominantes, como serían, por ejemplo, la concentración de tierras o la dependencia externa; por lo cual, el enfrentamiento con el régimen es inevitable. Aunque también y principalmente —hay que subrayarlo— dicho enfrentamiento se acentúa por la condición de universidad autónoma, ya que la autonomía potencia y profundiza esa científicidad y, sobre todo, el papel y la actividad política de los universitarios (la universidad lugar) y su influencia en la universidad institución.

Una cuestión clave: la autonomía universitaria

La influencia de la universidad lugar sobre la universidad institución se dio, en nuestro caso, por ejemplo y en buen grado, a través del sistema electoral universitario. Las leyes universitarias establecen diversos procedimientos democráticos que buscan garantizar la autonomía universitaria. Entre ellos son relevantes las elecciones del rector, del Consejo Superior Universitario, de los decanos y de las juntas directivas de las facultades. Dichas elecciones despiertan el interés y la participación de los universitarios, en su gran mayoría organizados políticamente.

La máxima autoridad de la Universidad de San Carlos es el Consejo Superior Universitario, integrado por el rector, el secretario general que no vota, los decanos de las distintas facultades (10 a la fecha) y un representante de los catedráticos, de los profesionales no catedráticos y de los estudiantes por cada facultad. En el nivel facultativo, la máxima autoridad es la Junta Directiva, integrada por el decano, el secretario que no vota, los vocales 1° y 2° catedráticos, el vocal 3° profesional no catedrático, y los vocales 4° y 5° estudiantiles. Todas estas elecciones se realizan con la participación de los distintos sectores involucrados, sea de manera directa o colegiada.

Por ejemplo, al rector lo elige un cuerpo electoral integrado por cinco catedráticos titulares, cinco profesionales no catedráticos y cinco estudiantes de cada facultad, electos por sus respectivos sectores mediante voto directo, individual y secreto. A los decanos los eligen cuerpos electorales integrados por los catedráticos titulares de las facultades e igual número de profesionales no catedráticos y de estudiantes, ambos electos de la manera antes dicha. Los catedráticos titulares ocupan el cargo por oposi-

ción, mediante concurso, el cual es calificado por jurados integrados paritariamente por estudiantes y profesores.

Por su parte, los representantes de los distintos sectores ante el Consejo Superior Universitario son electos mediante voto directo y secreto de sus respectivos sectores. Igual ocurre con los vocales de la Junta Directiva, a excepción de los vocales catedráticos, que son electos por cuerpos colegiados integrados por igual número de estudiantes que catedráticos titulares tenga la facultad. El secretario general de la Universidad y los secretarios de cada facultad son electos, respectivamente, por el Consejo Superior y por la Junta Directiva correspondiente, mediante el voto mayoritario (mitad más uno) de los miembros de cada organismo.

Se comprende entonces que la universidad lugar tenga un peso importante en la orientación de la universidad institución, según la dinámica y la correlación de fuerzas en el interior de ésta y del propio país. Se entiende también que, en consecuencia, y en el marco de la lucha social, se vayan gestando los elementos que terminan por conducir al enfrentamiento del poder estatal con la Universidad y los universitarios, sobre todo cuando a dicho poder se le hace muy difícil el control de la misma. Así lo muestra al menos hasta ahora la historia guatemalteca.

Por otra parte, y pese a la importancia que estos aspectos tienen con relación a la Universidad, hay que agregar que los sectores de poder, al menos en el periodo represivo de 1980 a 1983, sobrevaloraron la influencia de los universitarios en el proceso de lucha guatemalteco. Sin duda, subestimaron al pueblo al pensar que las ideas libertarias y revolucionarias no podían surgir de él. Pretendían, por ello, que la crisis nacional era resultado de la acción agitadora de líderes políticos o de intelectuales opositores, títeres todos del "comunismo internacional", como se decía en aquel entonces, varios de ellos ubicados, según la visión oficial, dentro de la Universidad. Por eso buscaban controlarla, al igual que lo intentaban con todas aquellas otras instituciones que reunían características similares a aquélla, en cuanto a la elaboración y difusión del pensamiento y el fomento a la participación. Tal el caso, entre otros, de los sindicatos y las organizaciones populares, junto a la Iglesia de los pobres —surgida del Concilio Vaticano Segundo, a inicios de los años sesenta— o de los medios de comunicación alternativos y los partidos políticos realmente opositores.

La represión gubernamental reciente

La agudización del ataque contra la Universidad de San Carlos, en el decenio de 1980, obedeció a la necesidad del régimen de controlar el avance popular, democrático y revolucionario; en particular, buscaba evitar las dificultades que respecto al mismo le generaba la actividad de la institución y de sus integrantes. Sin embargo, el régimen no pretendía, en estricto sentido, la intervención directa ni el cierre de la misma Universidad ni siquiera en los momentos más difíciles de 1980; el costo de ello habría sido muy alto. De alguna manera estaba fresca la experiencia que en una situación similar vivió por esas fechas el gobierno militar salvadoreño al intervenir su propia universidad nacional, obteniendo magros resultados y enredándose todavía más en sus intentos contrainsurgentes. Lo que pretendía, y en cierto modo logró el régimen militar guatemalteco, era forzar la salida del mayor número posible de universitarios consecuentes y que quienes se quedaran o los sustituyeran fueran proclives al sistema o se fueran acoplando más o menos a las necesidades contrainsurgentes o, en todo caso, se vieran obligados a replegarse y guardar silencio como resultado del terror generalizado.²⁶

Este fue un objetivo que los militares lograron en algún grado en los años ochenta. No obstante, la Universidad de San Carlos —y sobre todo importantes sectores dentro de ella— ha ido recuperando paulatinamente su papel, en favor del compromiso con los sectores mayoritarios de la población. Se trata de una recuperación difícil, que se hace de manera dispersa, ya no con un carácter necesariamente institucional como antes, pero no por ello menos importante. Es posible que esto ocurra aun cuando en muchos casos no haya plena conciencia de los nuevos elementos de contradicción que se pueden estar generando fren-

²⁶ Una idea de este terror generalizado, tan sólo en la Universidad, lo ejemplifican el asesinato de Felipe Mendizábal, director general de Registro y Estadística de la Universidad, quien no era conocido por militancia política alguna, o el homicidio a mansalva de ocho universitarios cuando fueron tiroteados los autobuses del transporte urbano, estacionados frente a la Plaza de la Rectoría, ambos casos, a mediados de 1980. Si alguna vez el parámetro, por demás injusto, para explicar alguna muerte o secuestro, había sido "en algo estaba metido", ahora ese parámetro ya no existía; todos los universitarios eran a partir de entoces objetivo probable de la represión.

te al régimen y al Estado, además de la posibilidad de nuevas confrontaciones. Pero, como ya se dijo antes, esta posibilidad es prácticamente inevitable en un país como Guatemala, aunque es necesario, y seguramente posible, medir el choque de acuerdo con las condiciones y a la naturaleza de la Universidad y con la correlación de fuerzas que exista en cada momento, para no arriesgar inopinadamente a la institución.

MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA

VOLUMEN II (contenido)

Estudiantes universitarios y luchas político-sociales en Venezuela 1908-1919 *Leonardo Carvajal* • La amante esquiva: comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción *Marcelo Caruso* • Represión versus rebelión: universidades argentinas bajo el peronismo, 1943-1955 *Mónica Rein* • La universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar *Fernando Pedrosa* • Procesos institucionales y estructuración del movimiento estudiantil. Universidad de Luján (1979-1990) *Marcela A. Pronko*

***MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES
EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA, VOLUMEN I***

Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 1999.

La edición consta de mil ejemplares.

La formación tipográfica estuvo a cargo
de Julio César Gómez Fernández

Creer que los movimientos estudiantiles en las universidades de América Latina son algo nuevo, herencia de los años sesenta, es erróneo, como lo demuestran los autores de este libro, quienes escudriñan minuciosamente dichos movimientos en varios países —Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Guatemala, México y Venezuela— desde sus mismos albores coloniales hasta bien entrado el presente siglo. A pesar de la diversidad de sus estilos y temáticas, un factor común une a los ensayos de la presente obra: sus autores afirman que estas movilizaciones, lejos de ser meros instrumentos de fuerzas políticas o académicas ajenas a los propios estudiantes, emanan de aspiraciones sólidas y auténticas, por lo que a menudo son una poderosa herramienta de cambio y, no pocas veces, principal (e incluso único) antagonista del poder en turno.

COLECCIÓN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



9 789688 566985