

# Educación, autonomía y universidad en los debates del Congreso Constituyente, 1917

Gabriela Contreras Pérez

Una de las características principales de las universidades en México es la autonomía, forma de regulación en las relaciones entre gobierno y universidad, relación compleja. Durante los años posteriores a 1910, la Universidad Nacional fue considerada espacio de la oposición política. Durante los debates del Congreso Constituyente en 1916, pesó el señalamiento de porfirista y homogénea tendencia conservadora, rechazando su autonomía. En 1917 hubo universidades estatales denominadas autónomas, estando sujetas a las políticas estatales, no por sus propuestas, como algunos sugerían en la Universidad Nacional. Interpretaciones tan diferentes se muestran en nuestra historia universitaria. En este documento se exponen diferentes puntos de vista vertidos en el Congreso Constituyente.

Palabras clave: autonomía universitaria, educación, grupos conservadores, universidades estatales.

## EDUCATION, AUTONOMY AND UNIVERSITY ON CONGRESO CONSTITUYENTE, 1917

Autonomy has been a main characteristic on inner government for most universities in México. It has not been an easy relation: sometimes the University has been considered as the place where critics, and political opposition may growth. During the debate on education and Autonomy at Congreso Constituyente on 1916, most of speech linked the National University to conservative and porfirista interest and rejected its autonomy. But, some state universities began their activities under the Autonomy rules even their project was guide by the local government not by the University itself, as pretended some in the National University. In this paper analyze arguments and different point of view in Mexico, on Education as well as on autonomy universities.

Key words: University Autonomy, education, conservative groups, state universities.

## IDEAS, PROYECTOS Y DEBATES DE LA EDUCACIÓN

Durante las fiestas del Centenario de la Independencia en 1910, tuvo relevancia la ceremonia de inauguración de la Universidad Nacional en septiembre de ese año, un par de meses antes de que se desencadenara la lucha revolucionaria. Los onerosos festejos fueron encabezados por la almidonada élite gubernamental, empresarios extranjeros, hacendados, prensa y, desde luego, aquellos del círculo de los *científicos*<sup>1</sup> que concebían a la Universidad como espacio de operación de su proyecto educativo, mismo que regularían bien mediante el Consejo de Ministros o a partir de la Cámara de Diputados. Al igual que otras instituciones inauguradas en estos primeros años del siglo XX, el impulso a la educación de estudios superiores se planeaba desde y para el centro del país, bajo un esquema institucional que probablemente se replicaría en las entidades que habían desarrollado sus centros educativos, a partir de lo iniciado desde la Colonia, aunque con formas institucionales muy similares a las de la capital. No obstante, en los planes de inauguración de la Universidad Nacional no parecía considerarse la renovación o reorganización de los institutos científicos y literarios o colegios estatales, entre otros, los que se encontraban en Guadalajara, Zacatecas y Oaxaca (Alvarado, 2009; Hurtado, 2009). El centralismo del proyecto era evidente pues sólo contemplaba a las escuelas, academias y facultades capitalinas que continuaban activas y que después pasarían paulatinamente a integrarse a la Universidad Nacional. Para los científicos, la Universidad Nacional era el proyecto que continuaría formando a la élite.

En cambio, la apertura de la Universidad Nacional significó, para los grupos conservadores, la continuidad de un proyecto. Consideraban que ya todo estaba hecho y sólo había que retomar el punto en que habían clausurado para retomar las actividades educativas. Los conservadores concebían a esta institución como congelada en 1833. Es cierto que las actividades de aquella Universidad tuvieron azaroso funcionamiento, discontinuo y aislado, que por una medida política promovida por los liberales fue clausurada definitivamente en 1865, señalándola –precisamente–, como instancia residual del conservadurismo. Pese a ello, durante los años siguientes continuaron las reformas al sistema educativo, lo que se concretó en la separación

<sup>1</sup> “Hacia el fin de la dictadura, los grupos gobernantes porfiristas habían acumulado los puestos claves para influir simultáneamente en la economía, la política y lo social y habían llegado a constituir un tipo de ‘aristocracia’; habían hecho uso amplio del nepotismo para conservar el poder dentro de sus propios círculos; y, con el tiempo, se volvieron extremadamente viejos” (Smith, 1970:366).

de niveles escolares, la dedicación especial a quienes deseaban continuar los estudios en las Facultades; asimismo, dispusieron construcciones específicas, para cada nivel (Zúñiga, 2016).

Lejos estaba Justo Sierra<sup>2</sup> de este proyecto. Para él, la institución inaugurada el 22 de septiembre de 1910 era aquella en la que la filosofía, orientación y estructura educativas podrían diseñarse sobre principios laicos y con aportaciones económicas generosas por parte del Estado, lo que debiera considerarse como una inversión, no un gasto. Cifraba sus expectativas en el sentido que daba la ciencia como posibilidad de proteger e impulsar al país, recorrer y conocer el territorio, el subsuelo, los recursos:

[...] y que se estudien todas las manifestaciones de lo humano en México, para descubrir de esta manera lo peculiar de nuestra nación, lo propio del mexicano. Para lograr esta mexicanización del saber en la Universidad, no es suficiente el sistema de ciencias del positivismo de Comte. La Universidad también debe acoger a la filosofía, entiéndase a la filosofía no positivista. El proyecto de la Universidad, la corona del proyecto educativo del régimen porfirista no puede estar completo sin el cultivo de las filosofías que consideran, otra vez, las preguntas sobre el universo, sobre el destino humano, sobre su sitio en el mundo, que habían sido ignoradas en las escuelas oficiales. La Universidad ya no tomaría como un dogma teórico, ni siquiera como una guía metodológica, al positivismo (Hurtado, 2009:254-255).

La Universidad Nacional significaba para él la oportunidad, búsqueda, estudio profundo, apertura a nuevos campos del saber, el espacio que ofrecía un nuevo horizonte en el conocimiento a partir del cual construir, no sólo la Universidad, sino la Nación. Para Justo Sierra no se trataba de la presencia fuerte del Estado, sino de la ciencia que estaba incluso por encima de la Iglesia.

Las tres perspectivas referidas anteriormente encontrarían reflejo durante los años posteriores al proceso revolucionario, se encuentran esbozadas en las participaciones de

<sup>2</sup> Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, promotor de los festejos del Centenario de la Independencia. Al iniciar los trabajos de la Universidad, era muy claro el proyecto universitario que tenía Sierra, como lo refiere Lourdes Alvarado: “La aceptación de la universidad como solución institucional al problema de la educación superior, la obligación gubernamental de solventar la instrucción pública en todos sus niveles; la autonomía académica como condición básica para el progreso intelectual y material de los pueblos; la pluralidad ideológica dentro de las aulas, en las que deberían tener cabida todas las modalidades del pensamiento, fueron postulados que estarían presentes en su perenne esfuerzo por dar solución al embrollado problema de la educación nacional” (2009:220-223).

los debates en el Congreso Constituyente, y éstas se irían parcializando en la medida en que el propio Estado fue definiéndose, asimilando a unos, distanciándose de otros y –definitivamente– excluyendo a algunos más. Esto acontece en tres momentos que no acotaré a periodos cronológicos específicos, en el entendido de que las ideas y los tiempos políticos adquieren dinámicas que posibilitan el entrecruzamiento de grupos, generaciones, personajes y proyectos. Estos últimos tuvieron eco y fueron motivo de debate, generaron propuestas diversas, en tiempos políticos y grupos generacionales diferentes que se empalman y chocan: producto de un proceso contradictorio y conflictivo que se agudizó tras el estallido revolucionario que en su desarrollo demandaba posiciones frente al antiguo y el nuevo régimen.

Apuntamos algunos elementos que enmarcan tales momentos. En el primero están aquellos que consideran a la Universidad como una institución en la que todo está por hacerse, tienen su propia dinámica y albergan proyectos más grandes que aquellos de la institución universitaria, al tiempo que generan ideas para el gobierno revolucionario. Su visión e interpretación del pasado tiene arraigo en una tradición intelectual y política que proyectan en diversos debates, como lo fue durante aquellos días del Congreso Constituyente, entre fines de 1916 y durante enero, y de donde emergió la Carta Magna, conforme a las actas firmadas el 31 de enero de 1917. La educación debe fortalecer el proyecto nacional, bajo la dirección del gobierno, laica y gratuita.

En un segundo momento, un grupo de universitarios, aquellos que no vivieron el porfiriato ni participaron directamente en el proceso revolucionario tenían también otra visión y otras perspectivas. En el entendido de que el recinto universitario continuó funcionando incluso en medio del arribo de diferentes grupos revolucionarios a la Ciudad de México, fue a esta generación de jóvenes a la que correspondió experimentar cambios, generar propuestas, irrumpir en escenarios reservados hasta apenas unos años atrás a una élite acartonada y controladora de los llamados ámbitos de la “cultura superior”. Irreverentes, provocadores, espectadores de vertiginosos cambios políticos reflejados en la vida cotidiana, estos jóvenes protagonizaron distintas expresiones culturales, se acercaron a nuevos esquemas de conocimiento, multiplicaron la crítica al positivismo iniciada años atrás y, entre otras cosas, buscaron y leyeron con avidez autores nuevos, con lo que contribuyeron, junto con otros grupos de artistas innovadores, a desencadenar importantes modificaciones tanto en los campos del saber como en el de la literatura, la música y las artes. En los hechos gestaron un proyecto universitario y educativo en el que lo central era el conocimiento como búsqueda y como extensión, como una posibilidad de servicio y apoyo para mejorar las condiciones sociales prevalecientes, generando propuestas, ellos estuvieron respaldados por el apoyo gubernamental.

El tercer momento contempla la formación del espacio universitario para el desarrollo de la alta cultura, educación elitista. Aquí mediará un conocimiento que cruza con proyectos educativos remanentes de los esquemas educativos del porfiriato. Por otro lado, están las escuelas confesionales. Hay experiencia de otros proyectos educativos que encuentran impulso en proyectos que pretenden ser independientes al Estado, para hacer extensiva su propuesta de conocimiento, dirigida básicamente a la élite.

Inicia entonces el debate entre cultura y conocimiento; “comunidad de cultura” que representa a una élite y “comunidad educativa”, en donde asoma ya la noción de distintas formas de conocimiento, incomparables saberes fuera de la Universidad y que concibe a todo eso como una propuesta infinita de horizontes culturales.

La Revolución arrojó vivencias descarnadas de un país con carencias múltiples, donde ya no se trataba de continuar acrecentando esas contradicciones, sino de trabajar para cerrar la brecha de las diferencias e injusticias sociales. Pero, al tiempo que se avanzaba en la formulación y aprobación de leyes, se avvicinaban otros problemas. Uno de éstos era la particularidad de los programas y reglamentos escolares existentes en una y otra región del país, mismos que tendrían que adecuarse a las disposiciones que resultaran de lo aprobado en el Congreso Constituyente, en torno al artículo tercero. Faltaba también revisar las condiciones de los Colegios y las Escuelas Normales, lo cual se discutiría en el Congreso Pedagógico Nacional, por efectuarse en esos meses. Asimismo, había que reorganizar la estructura institucional de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, que estaba en proceso de ser desmantelada. Otro aspecto era el de acondicionar los espacios para las escuelas existentes, con frecuencia localizadas en viejas casonas (si estaban en los espacios urbanos) y, como sucede aún, en espacios completamente improvisados en el medio rural.

Para atender estos problemas señalados durante las largas discusiones, en enero de 1917 había que reorganizar elementos administrativos, de gestión, de recursos económicos, instalaciones, dar orden y sentido a los planes detrás de los artículos aprobados y salida a los problemas en gestación para los artículos que habían sido aprobados apenas por un mínimo en la votación. Otro asunto era decidir quiénes asumirían las responsabilidades y si habría capacidad para proponer y construir soluciones.

Vemos al menos tres elementos básicos: financiamiento, dirección del proyecto educativo en relación con las características, y tendencias o juego político de cada región, entidad o municipio. Por otro lado, haría falta el apoyo económico, preparación y seguimiento del personal del magisterio que concretaría el proyecto.

“SI CUERDAS FALTAN PARA AHORCAR TIRANOS, TRIPAS DE FRAILE TEJERÁN MIS MANOS”<sup>3</sup>

Las discusiones en torno al artículo tercero en el Proyecto de Constitución propuesto por el Primer Jefe, Venustiano Carranza, tuvieron lugar en la ciudad de Querétaro, entre el 13 y 15 de diciembre de 1916. El artículo relativo a la educación se consideró entonces, y sigue siendo, una de nuestras garantías individuales. La propuesta presentada por Venustiano Carranza planteaba la libertad de enseñanza y el sentido laico de la educación, pero sólo se definía respecto a las escuelas oficiales y señalaba la gratuidad de la enseñanza primaria (*Diario de los debates*, 1989:345). Ausente el señalamiento respecto a las escuelas con carácter privado y de las escuelas confesionales, los integrantes de la Comisión, al igual que la mayoría de los presentes en el Constituyente, tuvieron materia de discusión durante tres días. Un debate en el cual se señalaron las condiciones en que se encontraban las escuelas a lo largo y ancho del país, en condiciones de desigualdad, sin unidad de criterios en el funcionamiento, sin regulación institucional.

Plantearon la necesidad de revisar la trayectoria seguida por el clero en relación con las escuelas de cualquiera de los niveles escolares para no olvidar la influencia que había tenido, alejando a los estudiantes de los criterios científicos. Por ello, subrayaron la necesidad de que la educación fuese laica, pero restringiendo la participación del clero y considerando que este concepto no debiera ser exclusivo de las escuelas oficiales, sino de toda escuela existente en el país.

La lectura del dictamen emitido por la Comisión correspondiente y la posterior discusión fue atestiguada por Venustiano Carranza, en el Teatro Iturbide, sede de los Debates, el miércoles 13 de diciembre de 1916. Rechazaban pues, la propuesta del Primer Jefe, manifestándose contra de la incidencia de la religión en materia educativa, entre otros campos, aprovechando el relajamiento de las tensiones posteriores a las Leyes de Reforma, particularmente durante el porfiriato con lo cual el clero consiguió *ponerse por encima de la autoridad civil*: “En la historia patria, estudiada imparcialmente, el Clero aparece como el enemigo más cruel y tenaz de nuestras libertades; su doctrina ha sido y es: los intereses de la Iglesia, antes que los intereses de la patria” (*Diario de los debates*, 1989:436).

<sup>3</sup> Expresión empleada por Alfonso Cravioto (Hidalgo, 1884-1955), refiriendo el inicio de su intervención en tribuna, para refrendar su criterio liberal (*Diario de los debates*, 1989:450). Cravioto fue reconocido por formar parte del ala moderada, junto con José Natividad Macías, Luis Manuel Rojas, Félix F. Palavicini y Gerzayn Ugarte.

La Comisión, integrada por Francisco J. Mújica, Alberto Román, Enrique Recio y Enrique Colunga,<sup>4</sup> sostuvo la importancia de mantener el mismo criterio de laicidad para escuelas oficiales y particulares; subrayaron la importancia de prohibir que corporación religiosa alguna se hiciera cargo de la educación, así fuera dirigiendo, impartiendo instrucción o por el establecimiento de algún colegio. Si hubiera alguna escuela con estas características tendrían que someterse a la rigurosa vigilancia gubernamental.

El aspecto de la gratuidad para la enseñanza oficial lo retomaron de lo planteado en la propuesta enviada por Carranza y agregaron la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los mexicanos. El núcleo de este señalamiento residía en la necesidad de contener estas tendencias intrusivas, no sólo porque se trataba de expresiones conservadoras, sino regresivas. Por ello, señaló Francisco J. Mújica en nombre de otros tres integrantes de esta Comisión (Alberto Román, Enrique Recio y Enrique Colunga), debía necesariamente definirse a la educación como *laica*:

Dando a este vocablo la significación de neutral, se ha entendido que este vocablo cierra los labios del maestro ante todo error revestido de alguna apariencia religiosa. La Comisión entiende por enseñanza laica la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico; no encuentra la Comisión otro vocablo que exprese su idea, más que el de laico, y de éste se ha servido, haciendo constar que no es su propósito darle la acepción de neutral indicada al principio (*Diario de los debates*, 1989:436).

No es preciso detenerse aquí en la reseña de todo el debate originado por el uso del vocablo *laico*, en contra de aquellos, que preferían el vocablo *racional*, como lo expresó Luis G. Monzón, el otro integrante de la Comisión que optó por la defensa de su punto de vista: el término de *racional*, señaló, permitiría la reflexión, el estímulo al pensamiento dejando en libertad la elección de las prácticas culturales. Señalaba que al definir la educación como laica el estudiante se enfrentaría a una forma de pensamiento en el medio escolar y a otra muy distinta en el hogar, en el que probablemente las creencias religiosas tendrían importancia. Coincidió pues en la obligatoriedad y gratuidad de la educación, pero no en el término laico.

<sup>4</sup> Francisco J. Mújica, michoacano (1884-1954); Enrique Colunga, tamaulipeco (1877-1946), Enrique Recio, yucateco (1882-1927) y Alberto Román, guerrerense (1872-1942). Reconocidos integrantes del ala radical o jacobina son Mújica, Heriberto Jara, Enrique Colunga y Luis G. Monzón.

Situemos esta perspectiva en lo que se refiere a los estudios de preparatoria o universitarios, por lo menos para las generaciones que estaban ya en vías de concluir esos estudios. Para ellos el proceso escolar había estado marcado por los cambios constantes en programas, por la irregularidad de las actividades, la inseguridad propiciada por los eventuales enfrentamientos entre bandos revolucionarios. Algunos habían vestido traje militar, cuando así se dispuso y la rigidez y extrema disciplina no estuvieron exentas entonces. Había aumentado la presencia de las mujeres en cada uno de los niveles aun cuando a muchas de ellas las orientaban hacia los estudios en la Escuela Normal, había bastantes que decidieron continuar hacia la preparatoria y posiblemente hacia los estudios superiores.

En 1912 la Universidad Nacional había pasado por su primer movimiento de huelga; la vida académica, organizaciones estudiantiles, grupos de estudiantes que promovieron conferencias sobre temas diversos, también disputaban ya su presencia y opinión para las decisiones que las autoridades tomaban y que, al final, impactaban en sus estudios. La Escuela Nacional Preparatoria estaba separada de la Universidad Nacional, se encontraba activa la Escuela de Altos Estudios y había una gran cantidad de estudiantes que acreditaban los estudios de segundo nivel a partir de los Cursos Libres, cursando materias con profesores de la talla de Antonio Caso, entre otros.

Ese segundo nivel de estudios, igual para la Escuela Preparatoria que para los Cursos Libres, iniciaba cuando los y las jóvenes tenían entre doce y trece años. Al iniciar los estudios superiores no pasaban de los 19 años y egresaban alrededor de los 25 años. Sabemos ahora que muchos de esos jóvenes, como generación, se insertaron en las actividades políticas, sindicales y de docencia a muy temprana edad (a veces antes de acabar los estudios superiores) y dieron sus propias batallas en contra de su formación positivista o de algunos de sus valores, tradiciones y costumbres: en contra de expresiones culturales, cuando fue necesario.

Y hubo grupos que se resistieron siempre a esos cambios. Por el contrario, continuaron en la defensa persistente de los valores católicos, por la conservación de las tradiciones, por la continuidad de las formas educativas que denotaban relaciones sociales en donde el orden y la jerarquía eran importantes: muchos de los grupos estudiantiles que promovían conferencias y diversas actividades académicas estaban fuertemente vinculados con las actividades católicas. Pese a lo establecido en la Constitución, continuaron activos y poco a poco conformaron la base intelectual de los conservadores opositores durante las siguientes décadas.

Eso no significó que hubieran cambiado su formación familiar (fuera ésta católica o no), sino que dieron respuestas, en cierto modo políticas, ante cambios y necesidades en los escenarios políticos de esa época. Lo que hace sugerir que el debate surgido en

torno a si la educación debía ser laica o no, en realidad mostraba posiciones culturales y políticas, tendencias de separación entre los saberes educativos en relación con las necesidades sociales, o saberes en relación con las prioridades programáticas de gobierno. Estas son sólo algunas de las tendencias que por ahora pueden sugerirse, pero es claro (como vimos años después) que tanto el término de laico como el de racional marcarían tendencias, formas de hacer que no distaban entre sí, pero que marcaban un espacio de distancia importante frente a los grupos conservadores y frente al clero. Tenían razón en discutir tanto, con base en una u otra argumentación, había que romper inercias.

Pese a las aclaraciones de Mújica, las intervenciones en contra del dictamen de la comisión se intensificaron a tal punto que se tuvo que hacer uso del artículo referente a las exposiciones alternadas, una a favor y otra en contra. La sesión, que había iniciado a las 4:40 de la tarde del miércoles 13 de diciembre, se prolongó los dos días siguientes. Expondremos algunos de los discursos, con el propósito de comprender las argumentaciones en favor y en contra de la aprobación del dictamen. El diputado Francisco J. Mújica, que había dado lectura al acuerdo de la Comisión, daba cuenta de su sentido social, cercanía y certeza de las necesidades sociales más apremiantes de los sectores trabajadores y campesinos, a quienes se pretendía beneficiar con la propuesta del artículo tercero. Señaló:

La enseñanza es indudablemente el medio más eficaz para que los que la imparten se pongan en contacto con las familias, sobre todo para que engendren, por así decirlo, las ideas fundamentales en el hombre; y, señores diputados, cuáles ideas fundamentales con respecto a la política puede el clero imbuir en la mente de los niños?, ¿cuáles ideas fundamentales puede el clero llevar al alma de nuestros obreros?, ¿cuáles ideas fundamentales puede llevar el clero al alma de la gleba mexicana y cuáles puede llevar al alma de los niños de nuestra clase media y clase acomodada? Las ideas más absurdas, el odio más tremendo para las instituciones, el odio más acérrimo para aquellos principios de equidad, igualdad y fraternidad, predicados por el más grande apóstol, por el primer demócrata que hubo en la ancestralidad de los tiempos, que se llamó Jesucristo. Y siendo así, ¿vamos a encomendar al clero la formación de nuestro porvenir, le vamos a entregar a nuestros hijos, a nuestros hermanos, a los hijos de nuestros hermanos, para que los eduquen en sus principios? [...] si dejamos la libertad de enseñanza absoluta para que tome participación en ella el clero con sus ideas rancias y retrospectivas, no formaremos generaciones nuevas de hombres intelectuales y sensatos, sino que nuestros postreros recibirán de nosotros la herencia del fanatismo, de principios insanos, y surgirán más tarde otras contiendas que ensangrentarán de nuevo la patria, que la arruinarán y que quizá la llevarán a la pérdida total de su nacionalidad (*Diario de los debates*, 1989:438-439).

Por su parte, otro diputado, Rosas y Reyes, marcando su distancia de los discursos eruditos, extensos, pletóricos de referencias históricas y alusivos a la buena voluntad y esfuerzos “mostrados” por los sectores más conservadores y proclives al clericalismo, señalaba su extracción popular, su participación en los campos de batalla y, en defensa de todos los que en dicho proceso de lucha habían participado, externó su posición, convencido de la necesidad de educar en la ciencia y no con base en *sofismas abstractos*, subrayó reiteradamente su posición anticlerical alertando sobre la forma en que el partido católico se “colaba insensiblemente” afirmando con falsedad su filiación constitucionalista, cuando en realidad había que identificarle y derrotarle, de la misma forma en que habían derrotado a un poder dictatorial “hoy votamos una ley que derribe y sepulte en el polvo y para siempre la columna vacilante del poder clerical” (*Diario de los debates*, 1989:472).

Por su parte, López Lira preguntó, en medio de su discurso: “[...] ¿la escuela en manos de los que no pueden sacar el pensamiento de los dogmas, puede ser el brazo que rasgue las tinieblas? Indudablemente que no. Es por eso que vengo a hablar por la libertad de los niños y no por el jacobinismo” (*Diario de los debates*, 1989:456).

En contra del dictamen se manifestó, entre otros, Cravioto, quien proponía aceptar la libertad de enseñanza, incluyendo a la enseñanza religiosa porque de otro modo irían en contra de otros artículos de la Constitución, en cuanto a la defensa de las garantías individuales se refería. El diputado Chapa, expresó:

Examinemos detenidamente el artículo 3 de la Comisión: empieza por asentar que habrá libertad de enseñanza, y a renglón seguido se contradice, pues no se sujeta a hacer una pequeña limitación en bien de la comunidad, sino que obliga que la enseñanza oficial y particular sea laica; y va más allá, impidiendo que una corporación religiosa funde escuelas –sean éstas laicas o no–, y no contento aún con todas estas violencias a la libertad de enseñanza, llega a la última de las exageraciones, imposibilitando a los miembros de sociedades religiosas, aunque no sean ministros de culto, para que enseñen en cualquier forma que sea (*Diario de los debates*, 1989:471).

Por su parte, el diputado Macías señaló: “[...] El dictamen de la Comisión es exactamente el dictamen de los antiguos gobiernos para poder monopolizar la enseñanza” (*Diario de los debates*, 1989:461).

Otra exposición en contra del dictamen, con argumentos muy distintos a los de Cravioto, fue la de Félix F. Palavicini (1881-1952), quien no perdió oportunidad para señalar que en el artículo tercero “[...] se hacen restricciones al poder público en favor del individuo y en el artículo 129 [sobre las relaciones Iglesia-Estado] se hacen restricciones a las colectividades, de las cuales forman parte las congregaciones

religiosas”. Oportuna intervención que advertía la confrontación y la intensa muestra de inconformidad de los conservadores. Amplio conocimiento de estos conflictos tenía el propio Palavicini, quien había sido, en 1915, secretario de Instrucción Pública y se oponía a la propuesta de la Comisión, sosteniendo aquella de Venustiano Carranza, el Primer Jefe. Sin embargo, la propuesta que se votó decía:

La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

Para finalizar este apartado es relevante señalar la composición social heterogénea en términos de clase de este Congreso Constituyente que, según señala Peter H. Smith (1970), en cierto sentido, “derivó de una élite y de una élite no muy armoniosa”. Ese sentido de clase se percibe durante toda la discusión. La problemática va mucho más allá de las filiaciones oficialistas, católicas o del sentido mismo de la educación en cualquiera de los niveles. Lo que es relevante es que el artículo tercero, tal como se aprobó, garantizaba la gratuidad, la obligatoriedad y el sentido laico, pero al mismo tiempo garantizaba que el gobierno regularía los contenidos de enseñanza.

Esto marcaba un principio de conflicto no sólo hacia las escuelas particulares, sino también hacia la Universidad que tenía su propia agenda de reorganización en tanto trataban de unificar a las escuelas e institutos dispersos, adscritos a secretarías, institutos de investigación que funcionaban independientes o, incluso, la misma Escuela de Altos Estudios. Para dicha reunificación, requerían de cierta flexibilidad de criterios. Y ello implicaría una constante fricción, que no desapareció junto con la Secretaría de Instrucción Pública. Al sumar escuelas e institutos la Universidad Nacional se fortaleció, creció, se volvió dinámica y diversa. La autonomía, como proyecto, aparecía de nuevo.

## **EDUCACIÓN, LIBERTAD DE CREENCIAS, AUTONOMÍA: LOS DEBATES**

¿La educación para qué? Desde distintos ángulos surge la pregunta y pegada a ésta va otra: ¿la educación cómo?, conjugan estas interrogantes con la experiencia de definir,

a la vez ¿el gobierno, cómo? Las mismas preguntas operan para la Universidad de aquellos años, cuya incidencia en los jóvenes hemos ya señalado anteriormente. La relevancia de la Universidad dentro del contexto educativo de esos años, es un tema que requiere de la reflexión como elemento integrado, no separado del sistema de educación. La aprobación del artículo tercero, movía los esquemas desde los cuales se había guiado la institución, que también entraba en un proceso modernizador.

Entre las autoridades gubernamentales, los encargados de los Departamentos y Direcciones en los que quedó dividida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, por un lado y las autoridades universitarias, profesores, estudiantes, por el otro, hubo espacios de confrontación y negociación; acercamiento y distancia, tensiones definidas por la premisa de quién decidiría cómo acercar al joven al conocimiento, a cuál tendencia de pensamiento; definir si era necesario el conocimiento para conservar las formas sociales emergentes de la revolución, para continuar con el proceso de transformación, o para impulsar la vuelta al orden anterior. Así, la pregunta de *¿la Universidad cómo?*, está vinculada al tipo de gobierno dentro de la Universidad.

Los Institutos Científicos y Literarios de San Luis Potosí, el Colegio Rosales, de Sinaloa; el Instituto Literario de Mérida; el Instituto de Ciencias del Estado, en Guadalajara: todos se regían por las decisiones del gobierno local, a pesar del parafraseo a Sierra por parte de los gobernadores, al señalar que esas escuelas no eran *los antepasados*, sino que eran el pasado de las nuevas universidades.<sup>5</sup> Pero lo cierto es que en cada una de éstas, había una dinámica de dominación del gobernador y de la élite local que pretendían controlar la educación, servicios de salud, la solvencia de algunas situaciones de precariedad social era asumida como si fuera su actividad caritativa y no el deber legal por parte de los poderes locales.

Así, en los años siguientes al estallido revolucionario y a la firma de la Constitución, prevalecieron vicios, inercias, decisiones de beneficio a grupos diversos que disputaban tendencias educativas, organización interna y formas de dirección. Muchas veces las relaciones interpersonales entre profesores y autoridades locales favorecían decisiones internas, acordes a la vez con algún grupo o facción política. Los proyectos educativos

<sup>5</sup> Las cinco instituciones de educación superior que entre 1917 y 1925 fueron ganando espacios de reconocimiento, con el precepto de ser autónomas fueron: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en 1917, siendo gobernador Pascual Ortiz Rubio; Universidad Autónoma de Occidente, en 1918 durante el gobierno de Ramón F. Iturbide (Sinaloa); Universidad Autónoma de Yucatán, en 1922 siendo gobernador Felipe Carrillo Puerto; Universidad de San Luis Potosí, en 1923, con Rafael Nieto como gobernador, y Universidad de Guadalajara, en 1925 con el gobernador José Guadalupe Zuno.

se regían por esas relaciones, por lo que definían los gobiernos locales o de acuerdo con las tendencias educativas a nivel nacional, se vivía un proceso no un acatamiento radical de los artículos constitucionales que tan acaloradamente habían defendido en el Debate del Congreso Constituyente. Este era uno de los argumentos que de manera insistente había sostenido Francisco J. Mújica: había que considerar que los artículos aprobados implicaban cambios en las relaciones y también resistencias o tiempos pausados en su aplicación.

Las posiciones respecto a la defensa de la autonomía varían en distintos periodos y universidades, por lo que uno puede inferir una conveniente posición respecto a la autonomía siempre y cuando las universidades estuvieran o no cercanas a los intereses o grupos gubernamentales.

[Así era la posición de] los representantes del gobierno de la revolución, la autonomía es una opción de clase: “mientras millares de seres de la gran familia mexicana permanecen dentro del analfabetismo, el oneroso sostenimiento de la educación académica es un crimen político”, porque favorece a las clases privilegiadas, a “los pocos en perjuicio de los más” (Salord, 2010:60).

Esta posición resulta relevante en relación con los universitarios de San Luis Potosí, Michoacán y Sinaloa, que en revisiones históricas aseguran ser las primeras instituciones autónomas, lo cual pudo ocurrir en papel pero en realidad no pudo ejercerse por la violenta situación, la inestabilidad política o la falta de recursos económicos (Piñera, 2010:20 y ss.). Es decir, sólo eran autónomas por denominación, no de hecho. Al margen de lo endeble que pudo haber sido esa autonomía, o lo momentánea, habrá que señalar la perspectiva de la manera en que los poderes y fuerzas políticas locales estaban posicionándose respecto al problema educativo que no lograban solventar en términos de obligatoriedad de la educación primaria que, en pos de garantizar la laicidad, intentaban abarcar el conjunto de los niveles educativos, despojando de influencias católicas, conservadoras o contra revolucionarias a los espacios de enseñanza. Pero generando respuestas contundentes por parte de los grupos conservadores que se concentraron en las escuelas particulares.

Aconteció aquí el mismo proceso vivido por la Universidad Nacional en cuanto a lo que señalé como momentos y tiempos políticos (oficialistas, conservadores-traditionalistas y autonomistas), por la convergencia de intereses al igual que por la gestación de conflictos, así como por la forma de organización interna, por la representatividad, el contenido de la educación; en fin, la intensa discusión y diferentes interpretaciones del concepto de autonomía. Recuperando las expresiones de Justo

Sierra, la autonomía pasaría por la “emancipación de las instituciones educativas y de las enseñanzas, y por la diferenciación de la clase ilustrada”.

La emancipación de la “enseñanza secundaria y superior de la tutela del Estado en todo lo que atañe directamente a la propagación de la ciencia” es la demanda de que el Estado delegue la función docente que le corresponde, porque dicha función “debe estar sometida a la dirección de un cuerpo técnicamente competente” (Sierra, 1984:77), y es también la demanda de libertad científica, porque la función docente debe regirse sólo por la “ley del método”, esto es, la libertad de expresión y de pensamiento como garantía de la pluralidad de concepciones fuera de todo sectarismo y de la revisión permanente de las ideas, fuera de todo dogmatismo, así como garantía de autodeterminación en las formas de organización del trabajo intelectual (García, 2010:51).

Así, tras la breve revisión de los criterios respecto a la autonomía señalados por Justo Sierra, vemos que cada institución de estudios superiores podría argumentar sus propias condiciones, dependiendo de la correlación de fuerzas locales, internas a la institución, los intereses y tendencias políticas, así como los intereses y relaciones establecidos con el centro e, incluso, con la propia Universidad Nacional.<sup>6</sup> Aunque hubo aspectos en los que permanecieron rezagados como el apoyo económico para el desempeño de sus actividades o la falta de coordinación para decidir prioridades en dicho pago.

De cualquier forma, la clase ilustrada intentó definir su forma de organización, como lo externó el director del Departamento Universitario y de Bellas Artes y rector, José Natividad Macías,<sup>7</sup> quien con mucho optimismo llegó a señalar, en septiembre de 1917, que la Universidad Nacional funcionaba con orden, se habían modi-

<sup>6</sup> No era difícil que las relaciones con profesores y colegas de la Universidad Nacional diese orientación a muchas de las posiciones asumidas: una gran cantidad de egresados de la Universidad regresaban a sus lugares de origen y ocupaban cargos de dirección o bien, tenían reconocimiento y cierta posición de prestigio e influencia.

<sup>7</sup> José Natividad Macías fue nombrado director del Departamento Universitario y de Bellas Artes, instancia que sustituía parte de las funciones de la suprimida Secretaría de Instrucción Pública. Macías fue integrante del Congreso Constituyente y presenció varias discusiones en relación con la complejidad que para el gobierno representaba la separación de la Universidad, tanto por el “peligro” de que siguiera tendencias conservadoras, como por la negativa a –en ese caso– proporcionarle recursos. Lo que debemos remarcar es que se decidió la reducción en el pago de cuotas lo que implicó la reducción en el salario de los maestros (Ornelas, 2012:160).

ficado planes de estudio, fomentando el desempeño de las tareas académicas con responsabilidad por lo cual consideraba que era necesario que se le otorgaran:

[...] amplias libertades de acción para infundir entre los integrantes de la comunidad universitaria sus ideales éticos y académicos; así pues demandó al gobierno federal el otorgamiento de la autonomía, que la dotaría de una mayor presencia y lograría incorporar a los institutos científicos o, en su caso, fundarlos para cumplir con su alta misión y fortalecerla en su carácter (Ornelas, 2012:161).

La propuesta provenía de uno de los Congresistas del Constituyente, cuya posición se sumaba a las opiniones conservadoras de las clases dominantes y no parece haber calculado el impacto de sus declaraciones en la medida en que surgieron voces que clamaban por “el cumplimiento en las escuelas de la Ley Universitaria en la elección de profesores” (Ornelas, 2012:162), lo cual no ocurría pues los nombramientos los hacía directamente el presidente de la República. Pero eso no fue todo, se planteó entonces la relevancia que tenía la Universidad Nacional en cuanto a su compromiso con las líneas educativas a nivel nacional, en las cuales debía influir.

En este episodio encontramos interactuando actores que encarnan las tres posiciones esbozadas al inicio de este trabajo: en ese momento, Carranza representaba los esfuerzos del Estado por reorganizar desde la óptica gubernamental, acuerdos legislativos y necesidades estructurales del sentido de la educación en todos los niveles. Por otro lado, está el rector Natividad Macías, cuyo interés por reorganizar a la institución universitaria, pero manteniendo el tradicionalismo y prácticas formales inherentes a las escuelas tal como operaban desde antes de la inauguración de la Universidad Nacional, lo que permitió el tránsito hacia todos los cambios que implicaban el incremento en la matrícula, los retos de promover la práctica y no sólo mantener el interés en los aspectos científicos, lo cual consiguió con cierta dosis de rigidez, sin desechar del todo las tendencias positivistas.

Por otro lado, estaban aquellos jóvenes que demandaban una institución con márgenes de decisión respecto de sus propias estructuras, normas e intereses: fue durante este rectorado que jóvenes como Lombardo Toledano y Gómez Morín, activos ya en las organizaciones estudiantiles, se hicieron eco de las voces estudiantiles para manifestar la relevancia que ellos tenían en la construcción y apropiación del proyecto universitario.

Para no entrar a un debate que será estéril, más vale argumentar que estas discusiones se utilizaban de manera adecuada a las necesidades de cada gobernador. Durante los debates del Congreso Constituyente, muchos diputados se opusieron a la auto-

nomía en las universidades e insistieron en la necesidad de tener líneas de acción bajo criterio gubernamental sobre la educación. Sin embargo, tenemos aquí instituciones que aprobaron modificaciones en sus respectivas leyes orgánicas para denominarse autónomas: Michoacán en 1917; la Universidad de Occidente en 1918; San Luis Potosí, en 1921. Luego, en las coyunturas específicas de octubre de 1917, 1923, 1929 o 1933, la Universidad Nacional entablaría demandas concretas de autonomía, para regir sus lineamientos, definir sus formas de gobierno, nombrar profesores y organizar sus planes de investigación y estudio. La acusación invariable versaba sobre si la Universidad reflejaba el poder de una estructura favorable al porfiriato que abría un espacio para la proyección de los poderes emergentes, por lo que la negativa a la autonomía fue recurrente. La demanda siempre planteó la necesidad de que el gobierno subsidiara a la institución y ese fue el punto crítico para todos los movimientos, salvo el de 1929, en la Universidad Nacional, que defendió la libertad de cátedra, el financiamiento por parte del Estado y la definición de su Ley Orgánica, es decir, el gobierno de la institución.

Por ello, en este artículo se disiente de las aseveraciones sobre la condición autónoma de estas universidades que, en realidad, estaban siendo universidades de Estado, su proyecto educativo no enarbolaba un sentido de independencia en relación con las propuestas gubernamentales. Lo que debe estudiarse y examinarse más detalladamente, son las condiciones en que fueron denominadas autónomas, la relación que dicho proceso implicaba en el conjunto del sistema educativo local, las dificultades de operar el artículo tercero en un contexto de reconstrucción nacional, de arraigo cultural conservador y religioso; de apego a las formas de sujeción y control que permitía a terratenientes, clero y clases dominantes a mantener sus privilegios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, María de Lourdes (2009). “La Universidad en tiempos del Centenario”, en Virginia Guedea (coord.), *Asedios a los centenarios (1910 y 1921)*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarado, María de Lourdes (2012). “Las escuelas nacionales, origen de la Universidad Nacional de México”, en Raúl Rodríguez, *Historia general de la Universidad Nacional*. México: Siglo XX Editores/IISUE/UNAM.
- Diario de los Debates del Congreso Constituyente* (1989). Querétaro, 1916-1917 México, LIV Legislatura de la Cámara de Diputados, edición facsimilar.
- García Salord, Susana (2010). “Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. Especial. México: IISUE/UNAM.

- Hurtado, Guillermo (2009). “La reconceptualización de la libertad. Críticas al positivismo en las postrimerías del porfiriato”, en Virginia Guedea (coord.), *Asedios a los Centenarios (1910 y 1921)*, México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ornelas, Moisés (2012). “La Universidad Nacional de México. Entre el antiguo régimen y la Revolución (1910-1920)”, en Raúl Rodríguez, *Historia general de la Universidad Nacional, siglo XX*. México: IISUE/UNAM.
- Piñera Ramírez *et al.* (2010). “Diversidad de los tiempos en que las universidades estatales han obtenido la autonomía”, en Marina Terán *et al.* (coords.), *Diversas formas de vivir la autonomía universitaria. Reflexiones y experiencias*. México: UAZ/Red de Historia de las Universidades Estatales de México/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Smith, Peter H. (1973). “La política dentro de la revolución: el Congreso Constituyente de 1916-1917”, en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 3, enero-marzo, México: El Colegio de México, pp. 363-395.
- Zúñiga, Rosalinda (2016). “La transición hacia los estudios ‘medios y superiores’, y la Nacional y Pontificia Universidad durante las primeras décadas del México independiente (1821-1865)”, en Hugo Casanova (coord.), *La UNAM y su historia. Una mirada actual*. México: IISUE/UNAM.



Aspecto del salon durante la sesion de apertura.