

UNIVERSIDAD DE MÉXICO

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO / MARZO-MAYO 2001 NÚM. 602-604

♦ Ilustra: Francisco
Castro Leñero

♦ Valéry: Filosofía
de la danza

♦ Velázquez: Geometría
y naturaleza

**La UNAM:
experiencia y acción**

Bartra, Córdova, De la Fuente, Garciadiego, González, Guerra,
Moshinsky, Peimbert, Pérez Pascual, Rosenbaum, Sheridan

Estadísticas

De marzo-abril de 1993, núm. 506-507,
a marzo-mayo de 2001, núm. 602-604

Números publicados: 74

1993: 9 números
1994: 9 números
1995: 9 números
1996: 11 números
1997: 9 números
1998: 10 números
1999: 7 números
2000: 8 números
2001: 2 números

Número total de colaboraciones: 1984
Textos: 1 408
Reproducciones de obras plásticas: 2 576
(Diseños originales para la revista: 90%)
Número total de colaboradores: 1 000

Clasificación:

Profesores-investigadores en ciencias sociales y humanidades: 344
Profesores-investigadores en ciencias exactas: 85
Escritores literatos y/o poetas mexicanos: 129
Escritores literatos y/o poetas extranjeros: 62
Artistas plásticos: 157
Críticos de artes plásticas: 18
Críticos de artes escénicas, música y literatura: 35
Traductores: 10

Desde el 8 de agosto de 1996 hasta el 31 de marzo de 2001 nuestra edición electrónica
ha sido visitada por 24 869 lectores



UNIVERSIDAD
DE MÉXICO
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Director: Alberto Dallal

Consejo editorial: Raúl Benítez Zenteno, Rubén Bonifaz Nuño, Alberto Dallal, Juliana González, Humberto Muñoz, Enriqueta Ochoa, Herminia Pasantes, Manuel Peimbert Sierra, Ricardo Pozas Horcasitas, Josefina Zoraida Vázquez

Coordinador editorial: Octavio Ortiz Gómez

Corrección: Carlos Valdés Ortiz

Publicidad y relaciones públicas: Rocío Fuentes Vargas

Administración: Mario Pérez Fernández

Diseño y producción editorial: Revista Universidad de México

Oficinas de la revista: Los Ángeles 1932, número 11, Colonia Olímpica, C. P. 04710, Deleg. Coyoacán, México, D. F. Apartado Postal 70288, C. P. 04510, México, D. F.
Teléfonos: 56 06 13 91, 56 06 69 36 y Fax 56 66 37 49. Correspondencia de Segunda Clase. Registro DGC: Núm. 061 1286. Características 2286611212. Impresión: Impresora y Editora Infagón, S.A. de C.V., Eje 5 Sur B Núm. 36, Col. Paseos de Churubusco, 09030, México, D.F. Distribución: Publicaciones Sayrols, S.A. de C.V., Mier y Pesado 126, Col. del Valle, 03100, México, D. F. y revista Universidad de México. Precio del ejemplar: \$30.00. Suscripción por 12 números: \$300.00 (US\$90.00 en el extranjero). Ejemplar de número atrasado: \$35.00. Revista mensual. Tiraje de tres mil ejemplares. Esta publicación no se hace responsable por textos no solicitados. Cada autor es responsable del contenido de su propio texto. Certificado de Licitud de Título número 2801. Certificado de Licitud de Contenido número 1797. Reserva de uso exclusivo número 112-86.

Correo electrónico (E-mail): reunimex@servidor.unam.mx

Internet: <http://www.unam.mx/univmex>

MARZO-MAYO 2001
NÚM. 602-604

Índice

	♦ 2 ♦	Presentación
JUAN RAMÓN DE LA FUENTE	♦ 3 ♦	Perspectivas de la educación superior en México
RAFAEL PÉREZ PASCUAL	♦ 7 ♦	Modernizar la Universidad
RENÉ ACUÑA	♦ 13 ♦	Poemanónimo
ARNALDO CÓRDOVA	♦ 15 ♦	El ser de la Universidad
VÍCTOR GUERRA	♦ 20 ♦	El papel del cómputo en el fortalecimiento de la calidad educativa en la UNAM
JOSÉ BALZA	♦ 26 ♦	Praeputium
GUILLERMO SHERIDAN	♦ 28 ♦	Octavio Paz y la Universidad
ANTONIO VELÁZQUEZ	♦ 39 ♦	Genoma y naturaleza humana: cauces nuevos para viejas aguas
PAUL VALÉRY	♦ 45 ♦	Filosofía de la danza
TERESA DEL CONDE	♦ 51 ♦	Francisco Castro Leñero: simetrías y reflejos
MARCOS ROSENBAUM	♦ 59 ♦	La educación superior, la Universidad Nacional y el derecho a la educación
MARCOS MOSHINSKY	♦ 69 ♦	La verdadera riqueza es el conocimiento
JAVIER GARCIADIEGO	♦ 71 ♦	El rectorado de Manuel Gómez Morín: la defensa de la Universidad y de la libertad
ELSA CROSS	♦ 81 ♦	El muelle de Puerto Colombia
JULIANA GONZÁLEZ	♦ 82 ♦	La Universidad Nacional: tradición y porvenir
MANUEL PEIMBERT	♦ 89 ♦	La Universidad Nacional, el Estado y los rezagos educativos
ROGER BARTRA	♦ 93 ♦	¿A dónde va la Universidad?

LA EXPERIENCIA CRÍTICA

GONZALO LARA	♦ 97 ♦	La biblioteca fuera del tiempo
EMMANUEL CARBALLO	♦ 98 ♦	Diario público: Alfonso Reyes a la luz de una fecha
VÍCTOR BATA FONSECA	♦ 100 ♦	México y el mundo: retos y oportunidades de la política exterior
LUIS MANUEL ZAVALA	♦ 103 ♦	Los corazones blancos
	♦ 105 ♦	Colaboradores

Presentación



Intensas situaciones las que sobrevienen en la realidad social, económica y política actual en todo el mundo. Las universidades en general y las universidades públicas en particular no pueden quedar al margen de la revisión de todos los elementos y valores objetivos y subjetivos que las conforman. No sólo constituyen las universidades la conciencia misma de las naciones y los territorios en los que actúan y trabajan; también se hallan en la responsabilidad de realizar autoanálisis y reconsideraciones porque reciben y ofrecen los efectos y las obligaciones del tiempo y de la historia. Sin embargo, sorprenden siempre las capacidades de adaptación y superación que las universidades, por medio del cambio, han mostrado, probablemente gracias a la naturaleza misma de sus objetivos y cometidos y a las cualidades implicadas en sus tareas básicas: investigar, enseñar, ampliar la visión cultural, tanto de sus integrantes como de sus usuarios. La Universidad Nacional Autónoma de México penetra en un periodo de aceleración de sus mecanismos de autoexamen. La discusión interna se abre en todos sentidos y niveles. Como siempre ha ocurrido, gana la Universidad: el futuro de México resulta, entonces, un ámbito seguro, gracias a las características y la trayectoria de esta gran institución. ♦

Perspectivas de la educación superior en México



JUAN RAMÓN DE LA FUENTE

Pensar en la Educación Superior como proyecto nacional, nos lleva necesariamente a tocar diversos puntos que inciden en ella, para tratar de precisar su verdadera dimensión.

Hay que empezar por ubicar el asunto de la educación superior y en particular de las universidades, en el contexto de la llamada era del conocimiento, y para ello es necesario referirse, por lo menos, a dos de los fenómenos que la condicionan: la globalización y la revolución tecnológica, sobre todo la vinculada a las nuevas tecnologías de la información.¹

El proceso de mundialización en que estamos inmersos provoca reacciones intensas y con frecuencia enconadas. Sin embargo, la globalización no es un fenómeno nuevo; ha estado siempre acompañada de una transformación en los sistemas de comunicaciones entre los seres humanos y de nuevos descubrimientos, que han permitido transitar a etapas sucesivas en la historia.

En cierta forma, como se ha dicho, la globalización empieza cuando el viejo mundo encuentra al nuevo mundo, que en tantas cosas era más antiguo que el viejo. A partir de ese encuentro, ha habido un proceso permanente de globalización y una incesante revolución tecnológica: de la vela a la máquina de vapor, del transporte terrestre al aéreo, del hilo telefónico a la comunicación inalámbrica, etcétera.

Lo novedoso en la globalización actual es la aceleración del proceso. Ahora vivimos la información en tiempo real.

Sabemos lo que pasa en el mundo al momento en que está sucediendo, instantáneamente. Esto es lo que mejor define al fenómeno de la globalización actual, que, además, trasciende los aspectos estrictamente económicos, influye en la política, afecta la cultura y modifica la vida social. Casi simultáneamente, siendo a la vez causa y efecto, se dio un hecho político de la mayor trascendencia: la liquidación de la coexistencia de los grandes bloques y el consecuente fin de la bipolaridad internacional.²

Hay quienes, frente a la globalización, se han dedicado a elaborar catálogos de los desastres que traerá consigo. Otros prefieren volverle la espalda. Pero la realidad es que la globalización no se puede negar, eludir o disimular.

Ciertamente este proceso abre grandes incertidumbres, pero también muchas expectativas. La cuestión, en todo caso, es si somos o no capaces de limitar sus riesgos y aprovechar las oportunidades que genera.

En tanto que la globalización actual nos acerca en el tiempo y en el espacio, muchos de los principales problemas que confrontamos se han vuelto internacionales e interdependientes, y se han agudizado las contradicciones entre los intereses mundiales y los nacionales, al grado que el concepto del Estado-Nación confronta hoy en día graves cuestionamientos.³ En todo caso, lo que determina que el fenómeno de la globalización sea irreversible, es la revolución tecnológica misma, la cual, en buena medida, lo propició.

² Felipe González hace un breve pero interesante recuento de estos y otros temas afines en su artículo *Siete Asedios al Mundo Actual*. Publicado en *Nexos*, 243: 38-45, marzo, 1998.

³ A propósito de los conflictos bélicos recientes, Václav Havel se refiere con una perspectiva humanista al problema de fondo en su artículo *Kosovo and the End of the Nation-State*, publicado en *The New York Review*, junio 10, 1999.

¹ En el libro *The University and the Knowledge Society* publicado por la Universidad de Nijmegen (The Netherlands, 1998) por P. Baggen, A. Tellings y W. Van Haaften se hace una descripción bastante completa del papel que debe jugar la Universidad en la "sociedad del conocimiento".

Hay quienes postulan que es posible graduar la revolución tecnológica para limitar su costo social. Esto se antoja poco viable. Son procesos difíciles de controlar. Más bien habría que asumir el reto que representa y sus consecuencias. Si bien es cierto que el costo social puede ser alto, éste será mayor cuanto más nos neguemos a enfrentarlo.

Ocurre que la revolución tecnológica que vivimos plantea problemas realmente complejos. Un buen ejemplo es el de la competitividad internacional. Quien no se adapta con rapidez a los cambios tecnológicos mediante un proceso permanente de reconversión y de reestructuración, queda fuera del mercado. Esto puede ser catastrófico en una época en la cual ya no es posible cerrar las fronteras. Junto a este fenómeno está el gravísimo problema de la inequitativa distribución de la riqueza, que tiende a acentuarse precisamente ante la falta de competitividad de algunas sociedades.

¿Cómo avanzar en un desarrollo con justicia en estos tiempos de globalización y de revolución tecnológica? ¿Y cuál puede ser el papel de las universidades dentro de esos procesos y en este contexto? Intelectuales y estadistas, críticos independientes, empresarios y partidos políticos, se dan a la tarea de tratar de contestar la primera pregunta, y en un ámbito más restringido, también la segunda. No hay respuestas unívocas, pero lo que parece cada vez más claro es que éstas sólo podrán formularse desde el sistema educativo.⁴

Si lo esencial en la política es dar respuestas a los problemas de la sociedad, hoy más que nunca la política debe centrar su mirada en la educación, para encontrar soluciones a dichos problemas y hacer el propósito de sacar el mayor provecho posible tanto de la globalización como de la revolución tecnológica.

Como postura ideológica, es preciso insistir en la necesidad de evitar que las leyes del mercado se instalen de lleno en el sistema educativo. Si esto ocurre, la educación acabará convirtiéndose en el mejor de los casos en una industria. La polémica es conceptual y define la política educativa de un país: si la educación es un bien público ¿Por qué habría de subordinarse a las leyes del mercado?

El asunto es de tanta complejidad como trascendencia. En las sociedades democráticas existe una demanda creciente de educarse cada vez mejor, al tiempo que los estudios duran cada vez más y son cada día más costosos. Para limitar estos costos, algunos países han empezado a reducir su oferta educativa, mientras que otros "confían" al merca-

do la tarea de hallar los recursos necesarios para financiarla. ¿Dónde quedan entonces los compromisos sociales de los Estados liberales?

Algunas instituciones de educación superior se han convertido ya más en empresas que ofertan sus servicios, que en instituciones que forman recursos humanos, generan conocimientos y difunden la cultura.⁵

El problema de fondo, hay que insistir, es que donde prevalezca la ley del mercado, la educación correrá el riesgo de desnaturalizarse. Y es que el mercado no es sensible a las aspiraciones sociales de los países, ni necesariamente solidario con sus mejores causas.

¿Podrán las universidades sustraerse a las leyes del mercado, a las entronadas leyes "del beneficio"? Si no pueden sustraerse, si pueden contribuir a modularlas, a menos que se acepte que irremisiblemente éstas van a definir todas las actividades humanas.

La universidad es una institución sólida y duradera. Desde sus orígenes medievales en Bolonia y París, y más adelante en Santo Domingo y México, ha sido capaz de sostenerse a lo largo de los siglos, y aunque periódicamente ha sido cuestionada, su fortaleza ha resistido las pruebas del tiempo y de la historia. No hay duda: la universidad ha sabido adaptarse a los cambios, en parte porque muchos de ellos se han generado en su seno.

Hoy, sin embargo, ha surgido una nueva y poderosa competencia para las universidades, radicada en los sistemas de tele-enseñanza y autoeducación que, haciendo uso de las tecnologías modernas, va creciendo en forma paralela y, en algunos casos, más acelerada que las propias instituciones universitarias: los profesores se convierten en "expertos en contenidos", los estudiantes en "clientes" y los diplomas son, por supuesto, digitales (diploma.com).

En este contexto, la universidad confronta el doble reto de mantenerse a la vanguardia de la tecnología educativa, y al mismo tiempo fortalecer los principios de rigor académico, libertad de cátedra y compromiso social que le han dado sustento y razón de ser.

Hay, pues, ante los escenarios actuales, unos aspectos de las universidades que deben mantenerse y otros que deben cambiar. Lo que debe preservarse son, esencialmente, sus valores, los principios éticos que norman su vida y definen su misión: la búsqueda de la verdad, el respeto a la diferencia, las formas rigurosas de aproximarse al conocimiento,

⁴ Carlos Fuentes abundó en esta idea en su discurso del 7 de octubre de 1999 al recibir en el Senado de la República la presea "Belisario Domínguez".

⁵ Una visión general del problema se describe en *The Economist*, febrero 17, 2001 bajo el título *On Line Education, Lessons of a virtual timetable*.

etcétera. Tal es el verdadero valor agregado que la educación universitaria tiene, y que no contienen por sí mismos el disco compacto, la red conocida como internet, ni la educación virtual.

Al mismo tiempo hay que revalorar la función docente. Plantearse sin titubeos cómo debe entenderse el trabajo de enseñar, formar y educar, de cara a la globalización, a la sociedad del conocimiento.

Frente a ellas y con la revolución tecnológica de la información encima, vemos como hay universidades que se transforman para fortalecerse; universidades que no cambian y se van marginando; y universidades que surgen, algunas de las cuales se han autodenominado universidades virtuales.⁶

Pero educar es mucho más que proporcionar información y transmitir contenidos epistemológicos. Educar es formar personalidades, constituir a los sujetos éticos que habrán de asimilar y hacer suyo todo un orden cultural y moral en el cual los conocimientos adquiridos en la universidad mantengan pertinencia y sentido. Educar es forjar seres humanos libres, sensibles, autónomos, críticos y creativos, comprometidos con la comunidad a que pertenecen, aptos para el ejercicio consciente de la democracia, así como para enriquecer y dar continuidad a la tradición cultural en la cual están inmersos.

Eso es lo que han hecho los maestros de todos los tiempos en las universidades, y en ello estriba la posibilidad misma de que lo más genuinamente humano —y todas las creaciones intelectuales conocidas a lo largo de la historia finalmente lo son— continúe latiendo con fuerza y con plena vitalidad en los sistemas educativos y sobre todo en las universidades.

Ese componente esencialmente humano de la educación no puede ser asumido por la tecnología. No puede virtualizarse. Ese elemento humano es el que hay que seguir acrecentando con mayor ímpetu y dedicación, cuanto más avance la tendencia a confundir la educación con la eficacia de la tecnología didáctica; pues ésta, aunque es en sí misma positiva y tiene un futuro formidable como complemento en la enseñanza, es también insuficiente para llevar a cabo una verdadera labor educativa.

Se piensa que las nuevas tecnologías de la información habrán de acortar las grandes desigualdades sociales que aun subsisten en los países y entre países, ojalá y así sea, pero las cifras disponibles actualmente no necesariamente apuntan en esa dirección: en los países desarrollados en los



cuales se concentra el 15% de la población mundial, se estima que el 88% de ésta tiene acceso a internet, en tanto que en los países en desarrollo, en donde se encuentra el 85% de la población mundial, solamente lo tiene el 12%. No hay duda, internet se ha convertido en la herramienta más eficaz que hoy existe para difundir conocimientos. El problema, se decía, es de gran trascendencia, porque hoy se reconoce que la economía está sustentada, en buena medida, en el conocimiento. El conocimiento tiene un valor económico y es, sin duda, el principal ingrediente del capital social de los países.

Un buen ejemplo de ello lo ilustra el hecho de que en la actualidad, casi todos los nuevos conocimientos, los verdaderamente novedosos, son guardados con gran celo por patentes con inmenso valor económico. En 1999 la empresa IBM, registró 2,756 patentes, superando a las 2,643 que registraron juntos 134 países en el mismo lapso. Cada vez es más evidente que la concentración del capital está muy ligada a la concentración del conocimiento, y viceversa.⁷

Hay, pues, que analizar con cuidado, con rigor y con objetividad cuáles están siendo y cuáles serán las verdaderas

⁶ *La Virtualización de la Universidad* publicada por IESLAC/UNESCO, Caracas, 2000.

⁷ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Knowledge Management in the Learning Society: Education and Skills*. Paris, 2000.

consecuencias sociales y económicas de esta revolución tecnológica. El capital acumulado por los tres hombres más ricos del mundo, que tienen fuertes inversiones en empresas líderes en el desarrollo de nuevas tecnologías de la información, supera al producto interno bruto de los 48 países más pobres del planeta. Pretender tratar como iguales a los desiguales, no es más que privilegiar más a los privilegiados.

Un reto fundamental que tienen que afrontar universidades como la UNAM, radica en asumir plenamente su responsabilidad para conjurar la amenaza de que esta era del conocimiento, llena de enormes potencialidades, revierta a una nueva edad oscura caracterizada por falsas creencias: la supremacía de los mercados, la confusión generada por la realidad virtual y los fundamentalismos sociales disfrazados de avanzada progresista.

Es necesario también que los gobiernos tengan una concepción clara del papel que pueden desempeñar las universidades en ayudarles a sus respectivas sociedades a resolver esos problemas y acortar las brechas sociales que, de lo contrario, pueden llegar a ser insondables.

En la universidad, particularmente en la universidad pública, la educación y la ciencia se encuentran, se nutren y propician que el conocimiento avance. Un país sin ciencia propia está irremediabilmente condenado a sumirse en sus rezagos y a mantenerse en los suburbios de la globalización.

Cifras del Banco Mundial, ilustran realidades preocupantes: una división entre países en desarrollo y países ricos muestra que, mientras el ingreso de estos últimos es 42 veces mayor que el de los primeros, su gasto en investigación es 218 veces mayor. Seguramente su ingreso seguirá aumentando aceleradamente en los próximos años, porque están invirtiendo en generar nuevos conocimientos que habrán de traducirse en nuevas patentes, nuevos desarrollos tecnológicos y mayor riqueza.⁸

Hoy se estima que el conocimiento se duplica cada cinco años. Economías que eran muy pequeñas hace algunos años y que hoy son realmente poderosas, corresponden a países que durante las últimas décadas tuvieron, entre otras, una constante: el incremento gradual y sostenido de su gasto en educación y en particular en educación superior e in-

vestigación científica. En México, la UNAM ejerce el 23% del presupuesto federal en ciencia y tecnología y produce cerca del 50% de la investigación que aquí se genera.

Existen en el mundo aproximadamente 7 mil universidades registradas; pero de los 560 millones de jóvenes que deberían acceder a ellas, sólo lo hacen 88 millones. En los países con alto ingreso, uno de cada dos jóvenes tiene acceso a la universidad, mientras que en los países con bajo ingreso sólo llega uno de cada diez.

En nuestro país hay aproximadamente dos millones de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior. El 72% lo hace en universidades públicas. Es decir, el peso de la educación superior en México gravita en ellas. Aun así, la cobertura estimada para el grupo de edad entre los 20 y 24 años es apenas del 18%.⁹ Es claro que se requiere de un mayor apoyo a la educación superior y en particular orientado a aquellas instituciones que cargan con el peso de una mayor responsabilidad social.

Los costos de la educación superior son otra variable fundamental para ponerla en perspectiva: mientras que en las universidades públicas el costo anualizado por alumno en promedio oscila entre 20 y 30 mil pesos al año, en las privadas los costos en promedio por alumno varían entre los 45 mil y los 75 mil pesos, llegando en algunos casos a los 100 mil pesos anuales.

Los estudios de posgrado muestran también realidades contundentes: la matrícula nacional de posgrado es de 118 mil estudiantes, la UNAM contribuye con el 15%; además, capta al 34% de los estudiantes de doctorado del padrón nacional y uno de cada dos de quienes han obtenido el grado, es egresado de ella.

Algunas de las ideas y de las cifras aquí descritas, muestran la magnitud de los retos que hay que afrontar para construir ese gran proyecto nacional que debe ser el de nuestra educación superior. Explican, asimismo, mi convicción muchas veces expresada en voz alta, de la necesidad que tenemos de dar un mayor impulso a las universidades, que vaya más allá del discurso, del informe oficial, de los buenos deseos; y, finalmente, ponen de relieve una vez más, el papel que juega la UNAM en este contexto, su grave responsabilidad y la necesidad que tiene de hacer los cambios que le permitan enfrentar exitosamente las nuevas condiciones globales y nacionales en las que está inmersa. ♦

⁸ Las cifras aludidas fueron dadas a conocer durante la Conferencia *University Governance and the Stake holder Society*, por el entonces Vicepresidente del Banco Mundial Ismail Serageldin.

Auspiciada por la Asociación Internacional de Universidades. Durban, 2000.

⁹ ANUIES, Indicadores Básicos de Educación Superior 2000 y 2006. México, 2000.

Modernizar la Universidad



RAFAEL PÉREZ PASCUAL

La reforma universitaria ha sido tema para los universitarios desde hace varios meses. No hay duda de que la Universidad requiere ajustar sus estructuras, sus formas de gobierno y sus visiones educativas y académicas. El reciente conflicto es inexplicable sin la presencia profunda, aunque muchas veces oculta en el anecdotario y la acción irracional, de una crisis educativa de la Universidad y del país. En este artículo se presentan ideas sobre una reforma estructural de la Universidad Nacional Autónoma de México; no se abarca, desde luego, la totalidad de los temas que la reforma debe tocar, se trata de estudiar la estructura que la Universidad ha adquirido, sus implicaciones y orígenes y de buscar reformas estructurales que abran caminos para la modernización universitaria.

Pasemos pues a hacer un breve, e ineludiblemente esquemático, repaso de los antecedentes históricos de la Universidad, para después sustentar en ellos nuestras reflexiones.

El antecedente histórico de la educación superior en México es, al igual que en los países europeos, la universidad medieval. La Real y Pontificia Universidad de México eso era. Una Universidad que preparaba para la contemplación y no para el trabajo; sus alumnos provenían de los sectores sociales privilegiados que no trabajaban. Por otro lado, el sostenimiento productivo, político y de los servicios de la sociedad colonial no requería de personas formadas en los niveles superiores.

Al final de la colonia, ocurre un acontecimiento importantísimo para la educación superior en México: se funda en 1772 el Real Seminario de Minas o Colegio de Minería y tras él otras instituciones de tendencia moderna en la educación y la cultura.

Una razón que podemos dar para entender el que esto no se haya dado dentro de la Universidad es que esta no estaba construida para atender la reciente necesidad social y productiva de profesionistas educados en el nivel superior. Tampoco lo estaba para satisfacer la demanda educativa de jóvenes, que tanto por su origen social como por su proyecto de vida, veían en la educación superior una preparación para el trabajo.

Así con una institución universitaria atrasada y la reciente fundación de escuelas de corte profesional, se llega a la independencia.

En contraste con las concepciones coloniales y conservadoras, el proyecto educativo liberal, pretendía en lo que se refiere a educación básica, su extensión a capas amplias de la sociedad y su alejamiento de la enseñanza confesional; en lo que se refiere al nivel superior una enseñanza formadora de profesionistas, científicos y hombres libres que atendiera a las nuevas necesidades de la producción y los servicios y a la demanda de una educación para el trabajo presentada por los sectores medios de la nueva sociedad.

Quizá la cúspide de este proyecto se alcanzó en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal. Esta ley crea, para el nivel básico, la enseñanza pública sostenida por el gobierno, obligatoria para todos los niños y niñas y laica (reforma de 1869). Para la enseñanza media instituye la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y para la enseñanza superior una serie de escuelas nacionales de carácter profesional, entre otras la de ingenieros, la de medicina, la de jurisprudencia, la de agricultura y veterinaria y la normal para maestros, todas ellas relativamente independientes. Desde luego esa ley no hace ninguna referencia a la universidad.

El carácter propedéutico que se le da a la ENP implica que la educación media se considera únicamente para quienes después ingresarán a las escuelas profesionales. Para las mayorías queda únicamente la escuela primaria y muy escasas posibilidades de ir más allá; esto es, la primaria es escuela terminal, en ella las grandes mayorías recibirán la formación escolar que prepara para la vida y el trabajo.

En la educación superior se consolidan las escuelas profesionales, esto es escuelas que forman para el trabajo profesional y desde luego se da por terminada aquella universidad que no pudo deshacerse de los esquemas medievales y que fue disfuncional a la construcción del nuevo México.

A lo largo del porfiriato esta estructura educativa se afirmó. Desde luego que no se cumplió con el mandato de ofrecer educación primaria para todos, pero si se avanzó en la construcción de la escuela pública y sobre todo se consolidaron las escuelas profesionales y la ENP.

Sin embargo se hizo patente una ausencia. La cultura superior, la discusión, el debate y la crítica social, así como la formación del sector social de la cultura, requieren de centros referenciales, de instituciones que las organicen. Esto, es, en parte, tarea de la educación superior. Las escuelas profesionales independientes y autosuficientes no pueden albergar estas acciones, tienen una tarea definida y especializada, la formación de profesionistas y servir de referencia a un gremio profesional determinado. La única institución de la época que, por su misión, contemplaba a la cultura en general era la ENP; esto es lo que la convierte en centro referencial del mundo de la cultura, del debate y de la crítica, con la consecuente intensidad de vida y conflictividad política en que se vio inmersa.

Un sector de la intelectualidad se daba cuenta de esta ausencia: un centro de cultura superior en el cual se estudiaran las ciencias, las humanidades, se hiciera investigación y en el cual los jóvenes que, al terminar los estudios medios de la ENP, optaran por prepararse en ese sentido, tuvieran una institución de educación superior donde hacerlo.

Estas inquietudes, representadas y encabezadas por la figura de Justo Sierra, se concretaron en dos proyectos: Por un lado la idea de crear lo que se llamaría una escuela de altos estudios dedicada a las disciplinas académicas, en la que se hicieran investigaciones y que atendiera el nivel que hoy llamamos posgrado. Por otro fundar una universidad integrada por las escuelas profesionales y la de altos estudios. Naturalmente una institución así sería un centro de cultura superior y de crítica social.

Después de innumerables trabajos y vicisitudes se logró fundar la Escuela de Altos Estudios y poco tiempo después, en el contexto de los festejos del centenario de la independencia la Universidad Nacional de México. La Universidad, destinada a coordinar a una serie de escuelas quedó integrada por: la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Nacional de Medicina, la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Nacional Preparatoria.

Los dos puntos más relevantes, en cuanto a concepción y estructura académica de la nueva universidad, son el concepto de integración de un conjunto de escuelas profesionales como tales en una especie de federación y la incorporación de la ENP.

Tenemos un sistema en el que cada escuela profesional continúa siendo una unidad con características propias, tendencia hacia la autosuficiencia y a darle un peso importante a sus relaciones con el gremio profesional correspondiente; la Escuela de Altos Estudios se incorporaba en esa misma línea sin tener la consolidación de las demás y sin ese vínculo gremial.

Hay que destacar la incorporación de la ENP. Con ella la educación queda dividida en dos: la escuela primaria que continuaba con su orientación juarista, obligatoria, pública, laica y la educación orientada a la formación profesional y, en forma incipiente, a la académica. No había, en esta concepción y estructura, mas alternativas: una educación primaria general, terminal y elemental para todos y una educación de tendencia profesionalizante, con duración de unos diez años después de la primaria, para una pequeña élite.

La reciente universidad, enfrentó a los pocos meses de su fundación, el estallido del movimiento revolucionario que derrocara al régimen porfirista. No deja de sorprender el simple hecho de que esta institución sobreviviera al periodo de la revolución.

Desde un principio los regímenes revolucionarios cuando se ocupaban de la educación media tomaron, cada uno a su manera, la tendencia hacia una educación general y para el trabajo y no la propedéutica para la formación profesional superior. Así se dio en 1925 la creación de la escuela secundaria como eje de la política gubernamental para ese nivel educativo.

Se intentó en varias ocasiones transformar a la ENP y separarla de la Universidad, pero estos intentos fracasaron y la ENP continuó con su orientación tradicional e integrada a la Universidad. Esto consolidó a la ENP como escuela propedéutica y la separación temprana entre quienes se

encauzan a la educación superior profesional y los que se dirigen hacia el trabajo no profesional.

La Escuela de Altos Estudios resultó insuficiente y su estructura como escuela en el marco de las escuelas profesionales inadecuada. Así, a lo largo del tiempo se fueron incorporando a la Universidad diversas instituciones de investigación, alguna de las cuales existían desde el siglo XIX, como el Observatorio Astronómico Nacional o el Jardín Botánico. Este proceso dio origen al establecimiento de una estructura paralela a la de las escuelas profesionales.

Para los revolucionarios, y no sólo por cuestiones ideológicas, sino por la realidad de una nueva sociedad y las nuevas relaciones de producción, las profesiones debían atender urgentes necesidades de la sociedad. Entre otras estaban las de la técnica aplicada en grandes empresas estatales como la electrificación o la atención a la producción agraria ejidal. Esto implica, entre otras cosas, un profesionista orientado hacia el trabajo colectivo y asalariado. Las escuelas profesionales integradas en la Universidad tenían una tradición más orientada hacia el ejercicio individual o liberal de la profesión. Las diferencias se profundizaron y se vieron reflejadas en el nivel de las relaciones políticas entre la Universidad y el gobierno. No podemos detenernos en esto, aunque debemos recordar la importancia que tuvo para la Universidad, ciertamente fue en ese contexto en el que se dan las relaciones de la Universidad con el Gobierno y cuestiones como la autonomía y las polaridades políticas internas de la Universidad en esos tiempos.

La situación de la Universidad desemboca en la aprobación de la Ley Orgánica de la UNAM en 1945. Con ello se consolida la Universidad, estableciendo nuevas formas políticas de gobierno universitario, pero se dejó intacta, y de hecho se confirmó, la estructura académica que se había generado. Es interesante destacar que la Ley Orgánica de la UNAM no define una estructura, la da por sabida y establecida, por tanto como natural o intrínseca al hecho mismo de ser universidad.

Llegamos así a la UNAM actual, con ésto no queremos decir que la Universidad de hoy sea la misma que la de 1945, queremos decir que los elementos básicos de su estructura, con su significado y repercusión académica, son los mismos. Una reunión de escuelas y facultades que, si bien se ven reunidas en la Universidad, no pierden su carácter de institución por sí mismas, y un conjunto de institutos con una tarea básica de investigación coordinados en dos subsistemas, uno de ciencias y otro de humanidades (y ciencias sociales). Cada escuela o facultad conserva, cuando se



¿de flor de la pasión?

la ve como institución por sí misma, un carácter de escuela profesional, estructurada internamente y orientada por la enseñanza de la o las profesiones correspondientes y con tendencia a la autosuficiencia en la realización de su tarea educativa. En el caso de los dos subsistemas de investigación, que en parte retoman las tareas de lo que fuera la escuela de altos estudios, su estructura interna se puede decir que es departamental o sustentada en una organización disciplinaria. Estas dos vías estructurales, la reunión de escuelas y facultades de tendencia profesional y los dos subsistemas de investigación de tendencia disciplinaria, se superponen, pero difícilmente podemos decir que se integran en un todo estructural.

Por otro lado, la ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades, continúan integradas como dos escuelas más a la estructura académica de la UNAM y su función sigue siendo propedéutica hacia los estudios profesionales.

Ahora, si bien es cierto que la UNAM no ha cambiado las bases de su estructura académica desde 1945, naturalmente que ha habido enormes cambios, tanto en la expresión concreta de esa estructura, como en las situaciones sociales, objetivos académicos, relaciones con el sistema educativo en general y otras cuestiones que influyen o condicionan a la Universidad.

En el terreno de lo cuantitativo las diferencias son tan grandes que en realidad configuran un cambio cualitativo. En 1945 la UNAM tenía unos cuantos miles de alumnos; hoy la cifra es del orden de 270 000; de ellos, aproximadamente 100 000 corresponden al nivel medio superior y 170 000 al superior.

El personal académico de hoy tiene una inscripción y relación con la UNAM totalmente distinta. En primer lugar hay aproximadamente 10 000 académicos de carrera y 17 000 profesores de asignatura. En 1945 casi todos eran de asignatura. De esos 10 000 académicos de carrera unos 1 300 corresponden al bachillerato, 3 300 a los subsistemas de investigación, 5 000 al sistema de escuelas y facultades y el resto a diversas dependencias de apoyo. Destacamos que 40% del personal de carrera asociado a la enseñanza superior está adscrito a los institutos y centros de investigación. Adicionalmente esto nos indica que los subsistemas de investigación, que antes podían verse como un agregado a una estructura académica sustentada en las escuelas profesionales, son, en la actualidad, una parte determinante de la UNAM.

Un acontecimiento de suma importancia fue la expansión que se dio al constituirse las escuelas nacionales de estudios profesionales. Estas escuelas, si bien se integran como tales al conjunto de escuelas y facultades, no se puede decir que representen a una profesión o rama profesional. En cada una de ellas se puede estudiar una decena de carreras distintas. Esto nos indica la gran diferencia que hay entre estas unidades y una escuela centrada en una profesión como la Facultad de Derecho o la de Medicina, sin embargo para la UNAM, estructuralmente hablando, ocupan una posición similar. Además debemos considerar que en estas escuelas estudia 40% de los alumnos de licenciatura de la Universidad. Por otra parte cada una de ellas ha evolucionado en su estructura interna de manera distinta, baste para darnos cuenta de ello mencionar que mientras la de Izta-cala, con 8 500 alumnos, cuenta con 1 300 profesores de asignatura y 450 académicos de carrera, la de Aragón, con 14 000 alumnos, cuenta con 1 300 profesores de asignatura y 80 académicos de carrera.

Otro aspecto de suma importancia es el posgrado que hoy ocupa una posición relevante, mientras que en 1945 no la tenía. Hoy el subsistema de posgrado tiene unos 20 000 alumnos. Esta realidad del posgrado ha conducido a un proceso de transformación de gran magnitud para este nivel de estudios y para la estructura académica de la UNAM en su conjunto. Se ha optado para este nivel por una estructura sustentada en programas de posgrado, cada uno abarcando un campo amplio del conocimiento y estructurados por separado de la estructura en facultades e institutos. Podemos decir que se ha generado una subestructura de posgrado paralela a la de escuelas y facultades que hoy queda centrada en atender a los estudios de licenciatura. Esto

es, con respecto a la enseñanza, la UNAM tiene hoy tres vías estructurales: una para el nivel medio superior, una para el nivel de licenciatura y otra para el posgrado.

Por lo que respecta a la investigación, además del crecimiento, debemos contemplar que su desarrollo en el seno de las escuelas y facultades ha adquirido gran importancia. Un alto porcentaje de los 5 000 académicos de carrera adscritos a ellas dedican muchos de sus esfuerzos a esta tarea. De aquí resulta que, estructuralmente hablando, se generan dos vías para la investigación, una la de los centros e institutos agrupados en las dos coordinaciones de investigación y otra la de las escuelas y facultades.

Recientemente se dio un paso importante en una redefinición estructural de la Universidad, el conocimiento se subdividió en cuatro áreas, la de las ciencias sociales, la de las ciencias biológicas y de la salud, la de las humanidades y las artes y la de las ciencias físico matemáticas y las ingenierías. Con esto la propia Universidad se ve subdividida en estas áreas y se abre la posibilidad de generar relaciones y unidades académicas entre entidades que antes se veían totalmente separadas. Las posibilidades que se abren son enormes al fomentarse la interacción y la formulación de proyectos comunes. Esto es aun muy reciente y, aunque los universitarios comienzan a sentirse identificados con su área y a tener éstas realidad concreta, falta aún que se consoliden y que comiencen a tener el efecto aglutinador y de apertura que deberán alcanzar.

Como hemos estado diciendo, la estructura basada en escuelas profesionales autosuficientes tiene su origen en la atención a la demanda social de profesionistas y esta a su vez surge de las necesidades de la producción y los servicios. Estas necesidades y la forma en que se atienden van cambiando con el tiempo. Las profesiones clásicas, una decena a lo más, hoy se han visto multiplicadas al grado que la UNAM ofrece 65 títulos de licenciatura distintos con 111 planes de estudio diferentes. Por otra parte las profesiones mismas van cambiando, los gremios profesionales no sólo se han multiplicado, en gran medida se han dispersado y su incorporación corporativa a la sociedad y al estado se ha desdibujado enormemente. La misma integración del profesionista, como individuo, a la sociedad y al trabajo está cambiando. Hoy podemos decir que el ejercicio liberal de las profesiones está desapareciendo y sólo se da en algunas de las profesiones más tradicionales como la medicina, la arquitectura o la abogacía.

En cuanto a las formas en que incide el conocimiento en la producción y los servicios, encontramos también enor-

mes cambios. Hoy, en la llamada sociedad del conocimiento, caracterizada por la vertiginosa velocidad con que se acumula, se genera y se aplica el conocimiento, y por las consecuentes transformaciones en las relaciones de producción y la división internacional del trabajo, podemos decir que las profesiones pierden definición. Esto obliga a redefinir la educación superior favoreciendo la formación básica, por sobre la información concreta; favoreciendo la flexibilidad que permite abordar con naturalidad los cambios, por sobre los planteamientos predefinidos y rígidos; favoreciendo la movilidad del estudiante entre varias disciplinas que permite diseños curriculares específicos en respuesta al interés del alumno, por sobre la inscripción única predeterminada; favoreciendo la idea de una educación que debe continuar por toda la vida, por sobre el esquema terminal al alcanzar la cúspide del título.

Si analizamos, por otra parte, las formas más elevadas de la acción del trabajo intelectual en la producción y los servicios, notamos que éste se hace cada día más similar al trabajo académico en la investigación, es más, las repercusiones mutuas entre ellos los entrelaza cada vez más, al grado de que en ocasiones se llegan a confundir. Esto trae como consecuencia que la distancia entre la formación del profesional de alto nivel y la del académico se haga más pequeña y la necesidad de interacciones estrechas entre ambos aspectos de la educación superior se haga cada día más grande.

En México, estamos lejos de alcanzar la cobertura que la educación superior debería tener. Hoy asisten a las instituciones de educación superior sólo 16% de los jóvenes, cuando debería ser 40% y tender este porcentaje hacia una meta aun mayor. Naturalmente el concepto de educación superior limitada a la preparación de profesionistas para la producción y los servicios, completada con la formación de académicos para la investigación y la cultura superior, no podrá dar respuesta a la nueva necesidad y demanda social por educación superior, los conceptos mismos de educación superior y su orientación están cambiando aceleradamente.

En esta tendencia debemos hacernos eco de la historia que nos muestra la forma en que México ha retrasado la decisión de una escuela obligatoria de doce años. Ese retraso ha dañado a la educación en general al producir, a edad temprana, una separación entre aquellos destinados a recibir educación superior profesional y aquellos que no lo están.

Es urgente que se establezca, como ocurre en los países avanzados, un sistema escolar obligatorio de doce años, que conduzca al educando desde la infancia hasta la entrada a la

ciudadanía, esto es de los seis a los dieciocho años de edad. Esta educación obligatoria, pública, laica y a cargo del gobierno, tiene por objetivo la formación, en lo que a sistema escolar se refiere, del ciudadano. En este sentido debe proporcionarle conocimientos, habilidades, formas de integrarse a la sociedad, capacidad de trabajo y una formación ética que le permita asumir plenamente las obligaciones y los derechos ciudadanos, así como adquirir las bases para el trabajo.

En este contexto, el bachillerato universitario deberá reorientarse académicamente hacia una educación bivalente y conceptualmente terminal que, simultánea y paralelamente a la formación general, ética e introductoria a la educación superior, le de al alumno una formación ciudadana y le desarrolle habilidades para el trabajo. Una reforma así debe ir acompañada, para facilitarla, de un cambio estructural: el bachillerato de la UNAM debe conformar un subsistema con una estructura interna acorde con el concepto bivalente que se propone y que lo prepararía para que, dado el caso, se integrara a un sistema educativo obligatorio de doce años.

En el caso de las llamadas unidades multidisciplinarias, como hemos dicho, se imparten muchas carreras de diversas áreas, mientras que su relación estructural es la de una escuela profesional más. Esto limita su desarrollo interno, hace que las carreras que en ellas se imparten se vean como derivadas o subordinadas a las que se imparten en las facultades tradicionales y se ha visto limitada su capacidad para incorporar académicos de carrera y programas de investigación.

Las unidades multidisciplinarias deben dejar de ser escuelas, deben convertirse en campus con un alto grado de independencia en cuanto a proyecto académico, a estructura interna y a sistema de gobierno y administración se refiere. Naturalmente esto debe entenderse dentro de lineamientos generales o tendencias educativas de la institución en su conjunto, pero no en la sujeción a un modelo rígido y estrecho.

Por otro lado, esto no sería totalmente posible mientras la parte restante de la Universidad, esto es las escuelas, facultades, centros e institutos tradicionales, tengan una inscripción estructural diferente. En este sentido se debe reestructurar toda la Universidad para verla como una institución formada por un conjunto de campus relativamente independientes, uno de los cuales sería el conformado por las actuales escuelas, facultades, centros e institutos.

Pasemos a hacer algunas propuestas en torno a la estructura académica de lo que sería el campus compuesto por la parte tradicional.

Decíamos, en forma resumida, que la licenciatura debe alejarse del concepto estrecho y predefinido de profesión especializada y de gremio corporativo establecido, por tanto las escuelas y facultades deben también alejarse de él. Decíamos también que desde la perspectiva del personal académico se han generado dos vías estructurales, la de los centros e institutos y la del personal de carrera de las escuelas y facultades y señalamos las dificultades que ésto ha generado. Las estructuras internas de las escuelas y facultades, y por ende las de su gobierno, comienzan a reflejar las formas de trabajo y los intereses de estos académicos de carrera y van abandonándose las formas más adecuadas para la organización y el gobierno de la enseñanza, cuestión, esta última, que debe ser primordial para la Universidad y que en muchas ocasiones pasa a un segundo plano.

Para solucionar todo esto y abrir caminos hacia nuevas perspectivas educativas, se deben separar las estructuras académicas, y sus correspondientes formas de gobierno, que organizan a los académicos y sus actividades de investigación, difusión, y crítica social, de las que organizan la enseñanza, la docencia y las actividades de los alumnos. De esta forma los actuales departamentos, divisiones, laboratorios y otras formas en que los académicos de carrera se han estructurado en el interior de las escuelas y facultades, se transformarían en unidades independientes y tendrían la misma situación orgánica que tienen hoy los centros e institutos, junto con ellos conformarían la base de la subestructura del personal académico de carrera y sus actividades propias.

Por otra parte las actuales escuelas y facultades se transformarían en centros de expresión docente, o sea, lugares donde se organiza, se gobierna y se imparte la docencia, esto haría que su estructura académica y de gobierno interno pudiera reflejar con la mayor fidelidad posible el proyecto académico docente que en ella reside; el foco de atención sería así la enseñanza, recuperando ésta su relevancia institucional.

Naturalmente, estas facultades reestructuradas formarían la base de una pirámide estructural que permitiría organizar la labor de enseñanza a nivel de licenciatura en la institución y que posibilitaría el relacionarlas orgánicamente con la estructura emanada de los centros, institutos o departamentos en que quedaría organizado el personal académico.

Esta organización de la enseñanza deberá enfocarse en el marco de las cuatro áreas del conocimiento en que la UNAM, como hemos dicho, se ha estructurado. De esta forma el

nivel de licenciatura quedaría, estructuralmente hablando, en una situación parecida al actual posgrado, excepto que en éste las unidades básicas son programas que no tienen una sede física, mientras que las licenciaturas sí la tendrían, esto es, las facultades.

Una primera implicación importante radica en que las escuelas y facultades dejarían de ser unidades autosuficientes, lo que, como habíamos indicado es una característica muy ligada al concepto tradicional de escuela profesional. Esto abre las puertas para generar reformas conceptuales en la licenciatura en la dirección que ya hemos enunciado o en otras que resultaran adecuadas. Un segunda implicación, muy importante, sería la separación de las estructuras y órganos de gobierno que tienen que ver con las tareas no docentes del personal académico de carrera y su contratación y evaluación, de aquellos que deben tomar decisiones en torno a todos los aspectos de la enseñanza, evitándose lo que en ocasiones sucede hoy, cuando las asuntos propios de los académicos relegan las decisiones académicas importantes para la enseñanza. En este mismo sentido se tendrían ventajas presupuestales al quedar más definidos y separados los rubros destinados al sostenimiento de las actividades docentes en las escuelas y facultades, de aquellos destinados a las actividades propias del personal académico de carrera en los institutos o en las nuevas formas departamentales que se integren.

Naturalmente una propuesta como ésta requiere ser complementada con una que definiera las estructuras académicas que organizarían a cada facultad y las que conformarían las pirámides estructurales mencionadas y sus relaciones. Escapa a la intención de este escrito el abordar esto, tanto por el hecho de que internamente cada facultad podría tener una estructura distinta, adecuada a su campo y proyecto académico, como por la enorme diversidad de posibilidades para el camino ascendente. Sin embargo si indicaremos que esta reforma estructural basada en funciones, permitiría dar a la división en cuatro áreas del conocimiento, que ha realizado la UNAM, su pleno sentido y capacidad para conducir la tarea académica en general y una reforma conceptual en la licenciatura que, como hemos dicho, es urgente y central en un verdadero proceso de reforma universitaria. Adicionalmente, esta reforma consolidaría la nueva estructura del posgrado, al desaparecer, desde la perspectiva del personal académico, las diferencias que hoy se dan entre profesores e investigadores y entre facultades e institutos. ♦

Poemanónimo



RENÉ ACUÑA

*Para un hombre solo
y sólo un hombre*

Tú has querido escribir este poema
desde ayer, desde antier, desde mañana
que amaneciste viudo de tus hijas,
con derechos de autor no reservados,
deseando que lo citen o reciten
sin padre conocido y con sus madres
en la boca de todos, como un verso
dicho por ti, sin mí, para sin nadie,
bajo este sol de abril íngrimo y seco.

Tú, como yo, monarca de las calles,
ministro sin cartera, embajador sin sede,
pagas renta sin derecho de llave
y acumulas tus deudas en el banco,
sin jamás acabar de pagar eso
que otros tuvieron hijos de sus padres,
hijos de mala madre, del puro aire.

Del aire al aire voy, y vengo y caigo,
hijo de mi mujer, esposo de mi madre,
hermano de mis hijos, liberto de mi esclavo,
en el pozo sin fondo de mi sangre.

¿Con qué disfraz cruzar qué bocacalle
sin que el dedo del pie, sin que el zapato
lastimando las piedras nos delate?
¿A quién le cobrarás tus deudas? ¿Cuándo
dejar tu capital ha de pagarles
los intereses que te deben? ¿Cuándo,
por fin, les romperás la madre?

Verso sin nombre, piedra solitaria
cansada ya de tanto soportarte,
día de hoy sin ayer y ayer sin tarde,
sobre la ley descansa de cansarte
de pagar lo que deben de pagarte,
de ser el pan que pedirás mañana.

El ser de la Universidad



ARNALDO CÓRDOVA

La Universidad es, por definición, una comunidad. Es una comunidad sui géneris, por la naturaleza de sus asociados: profesores, estudiantes y autoridades académicas y personal administrativo. No es una asociación política, económica o social, para poner algunos ejemplos. Es una comunidad del saber en la que unos enseñan, otros aprenden y otros proporcionan la organización que hace posible ese particular intercambio del saber. Hay otras actividades de la Universidad, como la investigación y la difusión de la cultura, que la alejan aún más de su asimilación a otro tipo de organizaciones. Pero es evidente que, en lo inmediato, lo que hace de la Universidad una comunidad es, precisamente, su labor en la enseñanza.

Cuando se llega al punto de considerar a la Universidad una comunidad política, el asunto se pervierte en sus mismos términos. Comenzamos a utilizar conceptos propios de la política para definir los avatares de la vida en comunidad que es propia de la Universidad. Comenzamos a preguntarnos dónde está la democracia, dónde el buen gobierno y hasta el bien público (Rousseau) en nuestra Casa de Estudios. Entrados en ese plano, la cuestión de la democracia, por ejemplo, nos deshace y nos ensucia toda la gama de proyectos, propuestas y medios teóricos y técnicos que tenemos para llevar a cabo la labor fundamental que es la enseñanza. ¿Quién debe decidir lo que se debe y cómo se debe enseñar? Yo no estoy de acuerdo con quienes piensan que eso se debe decidir entre todos. Eso lo deben decidir sólo los que saben y los que saben deben ser los maestros, si éstos no saben, entonces están de más en la Universidad. Claro que eso siempre se podrá discutir entre todos y siempre habrá estudiantes que sepan, sobre todo los más avan-

zados en sus estudios; pero la decisión la deben tomar los que saben.

Pensar, por supuesto, que la política no debe entrar a la Universidad o que no se da en ella es una estupidez del tamaño del mundo. La política está en todos lados y los universitarios están en ella, por acción o por omisión. Pero ése es otro asunto totalmente diferente. El problema es que la política no debe entrar ni debemos permitir que lo haga en las estructuras mismas de nuestra Casa de Estudios, porque entonces cambia radicalmente la naturaleza de ésta e inclusive los fines para los cuales fue instituida. También se debe admitir que muchos problemas de la organización universitaria parecen tener que ver, en buena medida, con un régimen democrático y que debemos tratarlos cada vez más "democráticamente". Sin embargo, me parece que aquí hay un error de perspectiva y de planteamiento.

Por ejemplo, yo, desde que era estudiante, siempre he sido partidario de la idea de que los órganos colegiados universitarios deben ser siempre *paritarios*: en ellos deben estar proporcionalmente representados docentes e investigadores, estudiantes y autoridades. Pero he acabado por concluir que no se trata de un problema político de *representatividad*, asunto de la política democrática como ningún otro, sino, más bien, de *funcionalidad*. Y en esto hay que explicarse con todo cuidado. La representatividad en la Universidad no es un problema político, sino académico. Puede decirse que, en función de ella, todos los sectores deben estar "representados" para hacer oír su voz en razón de los intereses que representan, todos ellos particulares. Eso está bien en la política, pero no en la academia. Aquí no debería haber intereses particulares que defender, sino sólo intereses de

toda la comunidad, y la representación funcionaría sólo como el medio por el que todos los universitarios, en su conjunto, se expresaran en torno a esos intereses generales. En realidad, no veo cómo podrían tener otro tipo de intereses, además de éstos, los que nos unifican como comunidad.

Nuestra Casa de Estudios no es un ágora griega y nuestros órganos colegiados no son ni pueden ser de representación política. Ellos son sólo órganos de representación de habilidades y de cooperación; son órganos técnicos en los cuales se debe decidir sobre la Universidad en cuestiones de evaluación de problemas y de circunstancias. Y eso seguiría siendo así aun cuando todos ellos fueran perfectamente paritarios. La Universidad es, ante todo y en todo, una institución académica. Eso es lo que le da ser y fines y ninguna otra cosa más. No es una empresa. Ninguna Universidad pública puede presentarse como tal e, inclusive, las universidades privadas tienen que funcionar como institu-

ciones académicas para poder ser un negocio (y muchas de ellas no son precisamente eso). Los fines de la Universidad la definen por principio. Y el principal de todos es enseñar, formar en las profesiones. La investigación, la reproducción de la cultura y su difusión vienen por añadidura; son parte del quehacer de quienes están dedicados a la enseñanza y al cultivo del conocimiento que debe enseñarse.

La comunidad universitaria adquiere sentido al entrelazar, combinar e identificar entre sí esos fines. Ella no es una comunidad política, pero tampoco económica ni social. No somos una sociedad anónima ni nuestros fines son relativos a los negocios. No somos, asimismo, una comunidad que persiga un objetivo social en particular; no nos formamos para resolver ningún problema de ese tipo: no somos una sociedad de beneficencia ni una especie de Cruz Roja. Somos una institución educativa cuya finalidad es exclusivamente ésta, educativa. Y en ella se conforma una especial división del trabajo que revela tres líneas esenciales, aparte de otras derivadas: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura. En ella concurren varios elementos humanos, que son los enseñantes, los alumnos, los investigadores, los trabajadores administrativos y empleados, los burócratas, los funcionarios. Nuestra comunidad es un complejo de actividades diversas que van todas dirigidas a un fin común: la formación profesional y especializada de los jóvenes que se ponen bajo nuestro cuidado.

Es, justo, esa peculiar división del trabajo lo que da sentido al concepto de *representatividad* en la Universidad y que, habrá que reiterarlo, no tiene nada que ver con la política. Lo que se representa no son intereses parciales sino diferentes tipos de actividad, indispensablemente complementarios, coincidentes, no contradictorios, necesarios entre sí, porque sin ellos la Universidad no podría existir ni podría definirse a sí misma. Reitero que constituyen, todos ellos, intereses generales de nuestra Casa de Estudios. Sin pensar en ellos, permanentemente, no es siquiera posible imaginar la comunidad universitaria ni, tampoco, la Universidad misma. Eso es su verdadero sustento y su razón de ser. Ver a la Universidad como otra cosa, como una organización política, por ejemplo, es tan contraproducente como ver en el Estado una organización moral. Es no tener idea de en qué mundo vivimos y cómo debemos actuar en él. Es no tener ni la más elemental noción de lo que es la política. Es no saber qué es la Universidad.

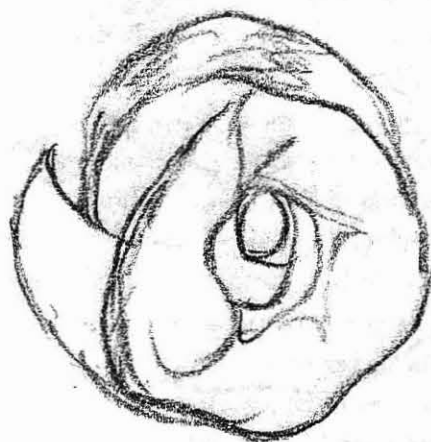
Y, a propósito, ¿qué es lo académico? Es sencillo: consiste en un trabajo que mira a formar talentos profesionales en todas las disciplinas del saber humano, en crear un cono-



cimiento siempre renovado de la realidad (material y espiritual) y dar a conocer sus resultados a la mayor parte de la sociedad posible. Lo académico se manifiesta en las tres funciones básicas de la Universidad. En torno a lo académico debe siempre girar toda nuestra actividad y en razón de ello, lo académico, debemos organizar el talento que más nos ayude a realizar nuestras tareas. No es difícil de entender. Cualquier persona que no sea universitaria podría comprenderlo a la perfección; pero, por alguna razón, es a los universitarios, precisamente, a los que nos cuesta muchísimo trabajo entenderlo. ¿Por qué? Pienso que se pueden dar varias hipótesis:

En primer lugar, creo que nunca logramos saber qué es la política, a pesar de que es en nuestras aulas y en nuestros cubículos donde hacemos investigación profesional al respecto. Siempre nos gana la moralina y, lo que es peor, el dogmatismo en esta materia. Cuando escribimos sobre la política, casi sin excepción (yo me considero parte de ella, sin falsa modestia), tendemos a dar recetas. Es un vicio de los politólogos de casi todo el mundo. "Éstos son los verdaderos problemas y así hay que resolverlos", decimos siempre. Podremos entender lo que son esos problemas, ni duda cabe, y también acertar en nuestros diagnósticos y propuestas; pero esa porción de duda que envuelve a los problemas en todo momento no parece estar a nuestro cargo. Los universitarios, desde luego, somos los primeros que siempre intentamos dar contenidos morales a la política. Sin moral, la política es un asco y la realidad parece darnos la razón. Lee-mos y releemos a Maquiavelo y nunca aprendemos nada de él. Siempre traemos la moral en la frente (y no por fuera, sino por dentro).

Jamás entendemos que la política, objetivamente (y, podría decirse, hasta ideológicamente), es por completo ajena a la moral. Pero los universitarios padecemos de otro mal que es colateral y complementario de nuestra moralina: somos increíblemente dogmáticos cuando pensamos en la política o hablamos sobre de ella. Para cualquier cosa deseamos dar la impresión de que lo que nosotros decimos es la verdad. Muy a menudo, somos los seres más apolíticos que pudiera imaginarse; Sin embargo queremos decir siempre la verdad en política. Los nuestros no son conceptos, son dogmas. Todas las ideas fundamentales para entender la realidad política se nos convierten en dogmas. Las ideas del Estado, de la democracia, de la revolución, de la libertad, de la igualdad, de la identidad nacional, del indigenismo, de la lucha contra la pobreza, del desarrollo económico, de la soberanía y, ahora, de la globalidad, se vuelven ideas fijas,



dogmas, en nuestro discurso analítico de una realidad escurridiza y cambiante como nunca antes lo fue. Nosotros deseamos fijar esa realidad *balumbante* en muros de piedra, para poderla analizar. Y cuando todo esto lo aplicamos a nuestra Universidad, simple y sencillamente, prohijamos desastres teóricos y prácticos.

En segundo lugar, nos cuesta mucho entender lo que es la moral y, todavía más, lo que es la ideología. Las convicciones personales, lo repetimos a diestra y siniestra, son asunto de cada individuo; pero siempre andamos metidos en ese tipo de problemas, juzgando y sentenciando a todo mundo por lo que piensa y por lo que hace. Es en este punto, justamente, en el que somos más dogmáticos. En una comunidad intelectual, definida por su particular división del trabajo, como lo es la Universidad, eso no debería darse de ninguna manera. Muchos prestigios y muchas famas son súbditos de ese modo de ver las cosas. Lo moral es cosa interior, propia del yo, como nos lo enseñó Kant. Lo moral en lo público (lo político o lo jurídico) no tiene cabida. Lo ideológico es un privilegio de quienes actúan en la política y deben hacerlo con otros, hacia fuera, en un movimiento que tiende a comprender a muchos otros. Lo ideológico da contenido a lo político y puede adoptar cualquier forma y miles de contenidos. Es muy difícil ser neutral frente a las ideologías políticas, pero cuando se les estudia hay que serlo. Calificar y, lo que es peor, censurar a quienes piensan moral o ideológicamente de modo diferente a nosotros es un vicio muy universitario. Y los ejemplos se desgranar a montones: la llamada huelga universitaria, la cuestión indígena, el gobierno perredista del Distrito Federal, el gobierno foxista y tantos otros más.

En tercer lugar, nunca podemos poner en claro cuáles son los poderes internos que nos avasallan y representan una



muralla infranqueable que nos impide hacer bien nuestro trabajo. Claro, siempre culpamos a nuestras autoridades visibles, el rector de la Universidad y los directores de las facultades o de los institutos, y casi siempre tenemos razón, porque frente a ellos no tenemos ninguna defensa. Pero, no sé por qué, ignoramos lo principal: los cacicazgos que todo el tiempo han dominado a la Universidad, y su verdadera naturaleza que es extremadamente nociva para nuestra institución. Siempre que hablamos de una posible democratización de nuestra Casa de Estudios nos referimos a nuestros órganos de gobierno y al modo antidemocrático o elitista como son integrados. Y eso, por decir lo menos, es lo de menos. Nuestra vida académica no está regida, ante todo, por quienes nos gobiernan, sino por quienes nos dominan.

Los caciques universitarios no son cualquier cosa. Son intelectuales de la mayor dimensión. Son los grandes especialistas en sus disciplinas y, muchas veces, de un reconocimiento mundial. A ellos les debemos muchos de los avances que hemos logrado. En el fondo, no podríamos ser lo que somos sin sus aportes que, también a veces, son de la mayor importancia. De eso debemos estar muy claros. Pero éstos, nuestros grandes intelectuales, luego se convierten en algo sumamente negativo. Se convierten en caciques. Su autoridad intelectual no puede ponerse en duda y de ello se aprovechan. Llegados a ese punto, son ellos los que comienzan a decidir todo lo que debe y puede hacerse en nuestra Universidad; ellos deciden lo que es bueno y lo que es malo para ella; ellos deciden quiénes están bien o mal de acuerdo con

los cartabones que ellos mismos imponen; quién pasa y quién no pasa la prueba de sus paradigmas; quién se queda o quién debe ser excluido; quién será el director de una facultad o de un instituto; quién recibirá alguno de los premios que la Universidad establece para recompensar el talento; quiénes formarán parte de la Junta de Gobierno; quiénes, en fin, podrán seguir con vida en esa jungla que es la vida académica en la Universidad.

Hay casos de verdad escandalosos de los que los universitarios nunca toman nota, por la sencilla razón de que ya se han acostumbrado a ellos. Un director de un instituto, por ejemplo, termina su periodo y decide llevarse a su nuevo cubículo la principal colección de libros, y él solo decide qué se va a seguir publicando como parte de la colección, no obstante que ya no lo respalda ninguna autoridad para tal fin. Desde hace decenios se dice en nuestros centros de trabajo que hay *electores reales*, aquellos que realmente deciden quiénes ocuparán un cargo o recibirán alguno de los premios o distinciones que la Universidad otorga. Ellos se comportan siempre como caciques dueños de la vida académica de la Universidad. ¿Cómo modernizar y poner al día a una Universidad que se regula por esos abusos del poder?

En cuarto lugar, tenemos el problema de la definición, jamás definida, de lo que debe ser la autonomía universitaria, tan traída y tan llevada y a propósito de todo. En la letra de nuestra Ley Orgánica no se dice otra cosa sino que será la facultad de la Universidad de administrar su propio patrimonio, elegir por sí sus órganos de gobierno y decidir sus programas de trabajo. Nada más ni nada menos. Pero a la autonomía nosotros mismos nos hemos encargado de llenarla de otros contenidos que realmente no tienen nada que ver con su propósito original. Y no se trata sólo de problemas atinentes a nuestro autogobierno. Es muy sabido que a la autonomía solemos mezclarla con meras cuestiones políticas o con conflictos que se generan, las más de la veces, fuera de nuestros campus. Las agresiones a nuestra Casa de Estudios, como la que padecemos en la llamada huelga estudiantil de 1999 a 2000, no son otra cosa que delitos del orden público que deben ser punidos como lo determinan las leyes. Sin embargo, en situaciones de este tipo somos muy dados a aducir la autonomía universitaria como si ella implicara, como se ha dicho muchas veces, una especie de extraterritorialidad de la ley. Yo no veo por qué, cuando la ley es violada en nuestra Casa de Estudios, no debería intervenir la fuerza pública. En nombre de la autonomía, muy mal interpretada, se deja que la Universidad sea pasto de las acciones de toda clase de delincuentes. La indefensión

de nuestra institución es evidente y no hay ley ni reglamento que ponga coto a ello. Deberíamos ser más exigentes a este respecto.

En quinto lugar, tenemos el problema de los presupuestos, el federal y el particular de la Universidad. El diseño y el manejo de nuestro presupuesto es una de las ventajas que nos da la autonomía. Pero ése no es el problema. El problema es que dependemos de los recursos federales para financiar nuestras actividades. El Gobierno del DF, de la misma manera en que en los estados del país se apoya económicamente a las universidades públicas, debería también destinar fondos para el sostenimiento de la UNAM, y no lo hace. En este renglón, deberemos siempre luchar porque el gobierno federal nos asigne un presupuesto suficiente y exigir que el Gobierno del DF nos destine una parte razonable de sus recursos para dar, de nuestra parte, el servicio educativo que estamos llamados a otorgar, en particular en esta entidad federal.

En sexto lugar, tenemos un problema que jamás hemos sabido afrontar ni, mucho menos, resolver, y que se refiere a la organización de los estudios. Eso nos toca sólo a nosotros. El hecho es claro: no sabemos enseñar. Todavía predomina en nosotros el sistema ex cátedra, un sistema obsoleto, como se ha demostrado desde hace ya más de medio siglo. El profesor se acomoda en su asiento y expone el tema de clase. Los estudiantes escuchan y toman nota de lo dicho. Eso ya no puede seguir. Debemos entender que la enseñanza ya no consiste en "transmitir el conocimiento", sino en *entrenar* al alumno en la realización de sus tareas propias de su profesión. Necesitamos más profesores, tal vez el triple o el quíntuple, para realizar ese fin esencial. No podemos seguir haciéndonos tontos, pensando que con decir la palabra desde la cátedra vamos a formar a las nuevas generaciones. El sistema ex cátedra deberá terminar de una vez por todas. Lo que necesitamos son talleres de trabajo en el aula y seminarios de formación, no de información. La información el estudiante se la puede conseguir por sí solo, con una orientación adecuada. La formación sólo la puede dar un maestro dispuesto a trabajar con él. Los maestros deben convertirse cada vez más en *tutores*, vale decir, en formadores de personalidades intelectuales en el salón de clase.

En séptimo lugar, necesitamos órganos más representativos en el gobierno de la Universidad. No es un problema político ni debemos enfrentarlo así. Se trata de un problema, más bien, de *funcionalidad*, de habilidades, si se prefiere, de una buena división del trabajo universitario. La Junta de Gobierno ha funcionado bien y mal, pero ha sido un órgano

de transmisión del poder en la Universidad que ha hecho su obra. Tendremos que pensar si es la forma de constitución de nuestros órganos de gobierno interno que más nos conviene. Yo preferiría un organismo más representativo de la comunidad universitaria. Tal vez una especie de Senado en el que todos los sectores universitarios pudieran estar representados y no lo integraran sólo notables que, por necesidad, tienden más a comprometerse con intereses particulares o de grupo. Nuestros órganos de gobierno y colegiados deben ser más representativos. La nuestra es una comunidad académica y no política. Pero, insisto, eso no quita ni dispensa que sus órganos de gobierno tengan que ser más representativos. Deberemos encontrar el modo de que en el gobierno de la Universidad participen todos los universitarios, sin excepción.

La Universidad se distingue por sus fines. En eso creo que no habrá ninguna objeción. Es algo que muchas veces se nos olvida cuando la juzgamos o la criticamos. Pero es por eso que, desde el movimiento reformista de Córdoba, Argentina, de 1917, se postuló que la reforma no es un acto en el tiempo, sino un proceso que debe ser permanente. Reforma cada día. Transformación permanente. La Universidad moderna no puede permanecer estática. Debe cambiar siempre. Debe ser nueva todo el tiempo. Es tal vez la institución que está más obligada a cambiar. De ello dependerá su futuro. Por ello deberemos tener presente, en todo momento, lo que es el ser de la Universidad. ♦



El papel del cómputo en el fortalecimiento de la calidad educativa en la UNAM

♦
VÍCTOR GUERRA

Los alcances de la informática en México

En materia de comunicación, México abrió en un primer momento sus puertas a las tecnologías del telégrafo y el teléfono, la radio, la televisión y, posteriormente, a las de las microondas, la telefonía digital, el cómputo y la comunicación vía satélite. Estas tecnologías han revolucionado la operación de las empresas, la administración, la educación e incluso el entretenimiento.

La convergencia de la computación y las telecomunicaciones ofrece sin duda enormes posibilidades. Para los próximos años, el teléfono, la televisión, la computadora y la radio serán manejados y transmitidos por el mismo medio. Como internet es el servicio más estructurado que permite tal conjunción, se extiende cada día más como el vehículo estándar de esos recursos.

En general, todas las instituciones públicas y privadas han adoptado estas tecnologías para administrar el presupuesto, controlar al personal, manejar estadísticas, registrar el crecimiento poblacional y verificar los servicios sociales brindados a la población. La computación y las telecomunicaciones, reunidas en los servicios de informática, constituyen una herramienta estratégica en la medida en que contribuyen a ampliar las comunicaciones del país y a convertir la información en un recurso social y económico modular en un mundo cada día más globalizado.

Es en los niveles básico, medio superior y superior del sector educativo donde el cómputo y las telecomunicaciones han cosechado grandes frutos, pues han enriquecido toda la enseñanza por su capacidad de comunicar, almace-

nar y procesar información, y de manejar números en cálculos y simulaciones. Actualmente, también se emplean con gran éxito para apoyar la educación formal, continua y a distancia.

En la enseñanza superior, son medios fundamentales para aumentar la productividad y elevar la calidad de un número de actividades. Hoy en día, no se concibe el trabajo universitario sin el uso del correo electrónico, foros de discusión, enormes acervos bibliográficos, bancos de datos, videoconferencias, páginas web y herramientas de oficina como el procesador de textos, la hoja de cálculo, las presentaciones, la construcción de modelos en supercomputadoras y muchas más que sería prolijo enumerar.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha logrado un gran progreso en todas sus tareas al adoptar las tecnologías de la información, medida cuyos antecedentes datan de 1958, cuando se instaló la primera computadora en América latina precisamente en esa institución.

Internet y las telecomunicaciones vía satélite permiten la integración institucional que acercan a las entidades universitarias dispersas en el territorio nacional, en Estados Unidos y Canadá. También permiten el acercamiento con estudiantes, maestros e investigadores de otras casas de estudios y el acceso a acervos y complejos instrumentos no disponibles de otro modo en la UNAM.

En este artículo se refiere el desarrollo de la informática en la UNAM y de las actividades actualmente ligadas a ello, además de pronosticar el futuro uso de las tecnologías de la información como instrumento fundamental de la vida universitaria.

El desarrollo del cómputo en la UNAM

En la UNAM, el uso de las tecnologías de la información desempeña ya un papel fundamental en el propio desarrollo de la institución, pues gracias a ellas se han generado las condiciones idóneas para mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar la producción académica.

En la actualidad, los servicios de internet y las telecomunicaciones han transformado favorablemente las condiciones de acceso al conocimiento y de la difusión del mismo en nuestra casa de estudios. Además del acceso a la información desde lugares lejanos y la copia de archivos entre computadoras, el uso de internet permite una comunicación interpersonal basada en el correo electrónico y otros sistemas de recepción y envío de mensajes en línea. Estas valiosas herramientas para la comunicación por computadora han permitido a la UNAM desarrollarse en una forma inimaginable desde hace un par de décadas. Por ello, desde 1958 hubo una "expansión continua" del cómputo en la UNAM. Como sería difícil historiarla aquí, sólo se mencionarán las etapas más importantes de ese proceso.

1958. *Centro de Cálculo Electrónico (CCE)*. El cómputo en la UNAM tiene su origen el 8 de junio de 1958, con el establecimiento del Centro de Cálculo Electrónico, cuyo actor principal fue la computadora IBM-650. Este centro, creado por el ingeniero Sergio F. Beltrán, tenía como fin realizar investigaciones en matemáticas, física y actuaría, e inició su funcionamiento con los departamentos de Cibernética y Teoría de la Información, Teoría Matemática de la Programación y Servicio de Cálculo. Esto sucedió durante el rectorado del doctor Nabor Carrillo.

En ese mismo año, se inició la actividad administrativa del cómputo al crearse la Sección de Máquinas de la Dirección de Servicios Escolares, con el propósito de generar las actas de exámenes y las listas de alumnos.

1970. *Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, Sistemas y Servicios (CIMASS)*. Con la intención de integrar en una sola dependencia el apoyo del cómputo para la Universidad en lo académico y administrativo, en 1970 se fusionaron el Centro de Cálculo Electrónico y la Dirección General de Sistematización de Datos, para crear, el 10 de diciembre de ese mismo año, el Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, Sistemas y Servicios, cuyo director fue el doctor Renato Iturriaga.

Desde el inicio de esta etapa, las computadoras se convirtieron en una herramienta fundamental en cada vez más áreas del trabajo universitario. Entre otros proyectos, se llevó

a cabo el que pretendía construir un intérprete del lenguaje LISP, el del Sistema de Control Escolar, el de Sistemas para Cálculo de Estadísticas, el de Sistemas de Recuperación de Información, el de Catálogo y Diagnóstico de Enfermedades y el de Cálculos de Estructuras en Ingeniería. Hasta esta fecha, se ha mantenido el programa de becarios, gracias al cual se han convertido en especialistas más de 2 000 jóvenes profesionales procedentes de diversas carreras universitarias.

1973. *Centro de Servicios de Cómputo (CSC)* y *Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (CIMAS)*. Con el fin de propiciar el desarrollo independiente de la investigación y los servicios informáticos, en 1973 se crearon el Centro de Servicios de Cómputo y el Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas y Sistemas, que más tarde se convertiría en Instituto y en 1975 abriría la maestría en ciencias de la computación. No obstante, debe reconocerse que el éxito del cómputo en la UNAM obedeció al equilibrio establecido entre la investigación y los servicios ofrecidos.

En la UNAM, el cómputo se divide en dos ramas: la de investigación, por un lado, y la de administración, por el otro. La administración de los equipos destinados al servicio centralizado en toda la Universidad se enfocó a la ciencia, la técnica y las humanidades, con aplicaciones en música, literatura, pintura, arquitectura, lingüística, procesos de enseñanza y esparcimiento y administración universitaria. Desafortunadamente, el desarrollo acelerado de la computación resultó muy afectado cuando el personal académico del CIMAS se quedó sin equipos propios.

1981. *Programa Universitario de Cómputo (PUC)*. El 15 de octubre de 1981, se creó el Programa Universitario de Cómputo, que reestructuró los centros de servicio de cómputo desde una nueva perspectiva: la de brindar servicio especializado, y centralizado, a las áreas de docencia, investigación, administración académica y administración central.

Por aquel año, la universidad contaba con el Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IIMAS), dedicado, como su nombre lo indica, a la investigación. El PUC se propuso, en cambio, brindar un servicio integral, y con él comenzó la licenciatura en ingeniería en computación de la Facultad de Ingeniería.

1985. *El Consejo Asesor en Cómputo (CAC)*, la *Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA)* y la *Dirección General de Servicios de Cómputo Administrativo (DGSCA)*. Con el objetivo de contar con un plan estratégico de desarrollo del cómputo institucional, una coordinación más efectiva y una instancia promotora, el 14 de mayo de 1985 se estableció el Consejo Asesor en Cómputo como un cuerpo



colegiado formado por funcionarios y académicos destacados en el área. Simultáneamente, se crearon la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, que daría servicio a la docencia, la investigación y la administración académica, y la Dirección General de Servicios de Cómputo Administrativo, que auxiliaría a la administración central.

La actual Dirección General de Servicios de Cómputo Académico

Actualmente, la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico está integrada por las direcciones de Telecomunicaciones Digitales, de Cómputo para la Investigación, de Cómputo para la Administración y de Cómputo para la Docencia. Su tarea fundamental es lograr que la universidad disponga de los instrumentos informáticos idóneos para cumplir lo mejor posible sus actividades.

Cabe destacar que cada entidad universitaria cuenta hoy con su propia área de cómputo, donde se realizan las actividades cotidianas que le corresponden conforme a un esquema totalmente descentralizado. La función de la DGSCA consiste en apoyarlas, brindarles servicios de primera línea, en especial internet, y poner a su alcance los avances tecnológicos.

Desde 1990, al crearse la Dirección de Telecomunicaciones, la UNAM se convirtió en una de las primeras instituciones del mundo que integró los servicios de telefonía a la red digital de datos, lo que le permitió emprender pro-

gramas de gran envergadura. Recordemos que entonces se contaba con un conmutador telefónico con poco más de 2 000 extensiones y unos cuantos cientos de computadoras en red. Hoy, la UNAM cuenta con 15 000 teléfonos directos y más de 30 000 computadoras con servicio de internet que prácticamente unen a todos los edificios y campus de la casa de estudios. En esta década, el desarrollo informático de la UNAM se concibió como el detonador tecnológico del mejoramiento académico institucional.

En cuanto a la vida académica, a principios del decenio pasado ya se ofrecían también las licenciaturas de informática, ingeniería en computación y matemáticas aplicadas en las facultades de Contaduría y Administración y de Ingeniería, y, en la Escuela de Estudios Profesionales Acatlán, la maestría en ciencias de la computación del IIMAS-CCH. Pronto se adicionaron las licenciaturas en telecomunicaciones y computación en las Facultades de Ingeniería, de Ciencias y de Estudios Superiores Cuautitlán, y en la ENEP Aragón, así como las maestrías en computación y telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería. También se creó el Centro Tecnológico Aragón. Resulta evidente, con esta lista de programas, el valor estratégico que la universidad asigna a las nuevas tecnologías de la información. Podríamos incluso decir que en la actualidad se han convertido en el hilo conductor al futuro de nuestra institución.

La Dirección de Telecomunicaciones Digitales. Tiene como tarea garantizar los enlaces locales, regionales, nacionales e internacionales, para que los usuarios estén en la posibilidad de mantener comunicación. La infraestructura de telecomunicaciones de la universidad comprende la Red Universitaria de Cómputo y el Sistema Telefónico Digital que, mediante la integración de los diferentes servicios y recursos del cómputo y las telecomunicaciones, elimina la barrera de las distancias. En 1989, la UNAM introdujo internet en México, con la meta de que todas las áreas de la institución y de todos los centros de enseñanza superior nacionales contaran con ese importante servicio.

La Dirección de Cómputo para la Investigación. Brinda el apoyo del cómputo de alto rendimiento a las áreas de investigación de la UNAM y a otras instituciones de educación superior o centros de investigación. Cuenta con un Centro de Cómputo Aplicado, donde investigadores de distintas disciplinas realizan sus tareas científicas, desde 1992, por medio del supercómputo, la visualización, los multimedia y las redes de cómputo.

La Dirección de Cómputo para la Administración Académica. Se propone descentralizar el cómputo administrativo

y analizar las nuevas tecnologías que habrán de incorporarse a los sistemas administrativos. Por otra parte, suministra soporte tecnológico para el procesamiento automatizado de datos y la captura óptica y digital, y desarrolla sistemas de información académico-administrativos para las dependencias de la universidad e instituciones con que ésta suscribe convenios de colaboración.

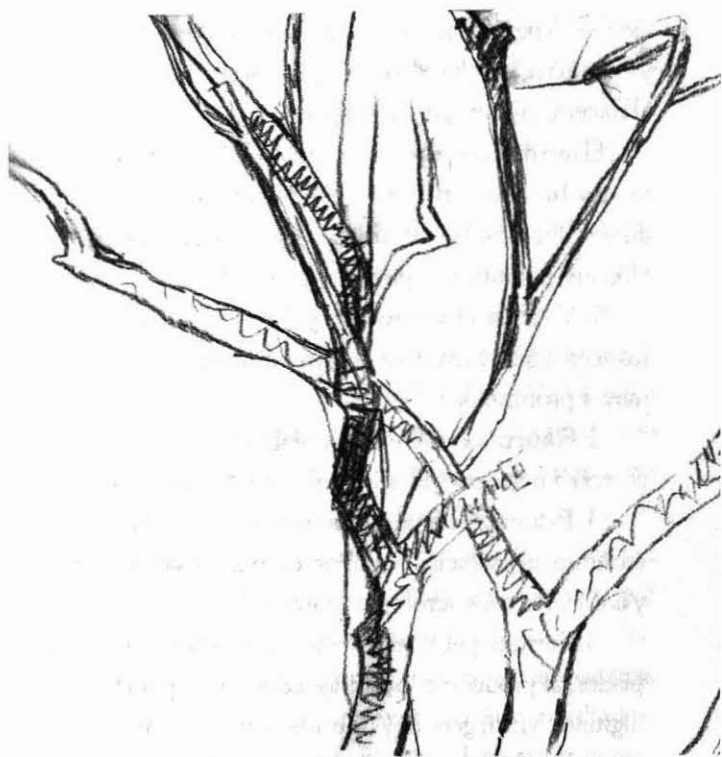
La Dirección de Cómputo para la Docencia fomenta y difunde la cultura de la informática al formar, capacitar y actualizar los recursos humanos. Los beneficiados son estudiantes desde los niveles básicos hasta los altamente especializados, los profesionales, los trabajadores, niños y público en general. En los últimos quince años se ha capacitado a más de 200 000 personas en las instalaciones de la Ciudad Universitaria y en otros tres centros de extensión localizados en la Ciudad de México. Otra tarea de suma importancia para nosotros es la incorporación de nuevas tecnologías para la enseñanza en todos sus modelos pedagógicos: formal, continua y a distancia.

En 1995, se inició el servicio de videoconferencias interactivas y luego, a partir de él, se creó la Red Nacional de Videoconferencias, que hoy agrupa cerca de 200 salas localizadas en 40 instituciones educativas nacionales y muchas otras más en establecimientos de otros países.

El uso de las tecnologías de la informática en la educación impartida por la UNAM

Habida cuenta del valor de la educación para el desarrollo económico, político y social de un país, México ha sido precursor en el uso de las nuevas tecnologías de la información enfocado a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son un instrumento valioso para brindar acceso a la información, llevar a efecto actividades educativas, propiciar la comunicación entre individuos y, así, facilitar el aprendizaje en colaboración, siempre con el profesor como eje del proceso.

La capacidad de la sociedad para procesar la información y alcanzar el conocimiento con altos niveles de calidad y cantidad es determinante en el desarrollo. Por otra parte, como el conocimiento tiene un valor estratégico, las instituciones educativas son grandes protagonistas sociales, pues se les plantean nuevos retos para formar técnicos, profesionales e investigadores, ofrecerles a todos ellos educación actualizada y permanente, y generar, transferir y difundir el conocimiento.



El modelo educativo actual debe aprovechar las nuevas tecnologías de la información para mejorar la calidad y la cobertura de la enseñanza superior, con el fin de responder lo mejor posible a las exigencias de la sociedad globalizada a que pertenecemos. México es uno de los países del continente con menor proporción de estudiantes en educación media y superior entre 15 y 24 años de edad. En respuesta, la UNAM desarrolla modelos educativos que aprovechen las virtudes del actual e incorporen en él nuevos recursos aportados por la tecnología para extender y mejorar la enseñanza.

Pensando que el trabajo y el saber universitarios deben ponerse al servicio de todos, hemos de establecer los mecanismos que permitan a profesores, investigadores, técnicos y estudiantes transformar sus contenidos académicos en páginas web para preservarlos adecuadamente, difundirlos con amplitud y convertirlos en insumo para la generación de nuevos conocimientos y la formación de recursos humanos. Para ampliar la calidad y la cobertura de la educación superior resulta impostergable lograr que la mayoría de las entidades académicas integren las nuevas tecnologías de la información a su actividad educativa. Usarlas pertinentemente en la enseñanza es una labor insustituible de apoyo al proceso de aprendizaje, pues con ellas se lograría potenciar el efecto benéfico del maestro; disponer de información actual; ampliar el acceso a acervos bibliográficos y hemerográficos, conferencias, videos y audios educativos; trabar contacto con fuentes primarias de información e interactuar con especialistas, así como simplificar la publica-

ción de experiencias y documentos. De esta forma, alumno y maestro se involucran en el aprendizaje y la investigación al hacerlos una experiencia personal.

El uso del cómputo y las telecomunicaciones es, en efecto, una herramienta para crear de comunidades de aprendizaje y facilitar la comunicación y el acceso a la información en un ambiente pedagógico ideal:

1. Vincula a los actores con los temas de estudio, pues los acerca a las fuentes de información y cubre los temas de mayor profundidad.

2. Fomenta el trabajo en colaboración y situacional, al acercar a maestros y alumnos al resto del sistema educativo.

3. Estimula el análisis, la investigación, la lectura y la escritura, al propiciar la elaboración de ensayos e informes, y convierte a los actores en autores.

4. Permite publicar trabajos en medios escolares apropiados, al producir contenidos educativos para bibliotecas digitales, y, así, genera y difunde conocimiento.

5. Emplea la tecnología como instrumento complementario, ya que el adiestramiento en el uso de la informática es una consecuencia, no un fin.

Recientemente, se han desarrollado diversas herramientas que permiten a cualquier académico, sin tener que especializarse en el área de cómputo, generar materiales en internet e incorporar la tecnología en su actividad educativa. Estos útiles son resultado de la experiencia universitaria de muchos años en la formación de recursos humanos, basada en el uso prudente y pertinente de la informática como apoyo docente. Entre las experiencias exitosas al respecto destaca la aportación de los modelos pedagógicos y los elementos tecnológicos para crear la Red Escolar de Informática Educativa de la SEP (<http://redescolar.ilce.edu.mx>).

Con estas líneas de acción se está impulsando la fundación de Centros de Apoyo a la Docencia en las escuelas y facultades, de Centros Educativos Multidisciplinarios en diversos sitios de la ciudad y de un portal web denominado SER-UNAM, con servicios en la red para que los académicos generen contenido educativo, entre los que destacan las *redes académicas virtuales*, las *bibliotecas y revistas digitales* y los *servicios de videoconferencias y supercómputo*.

Centros de Apoyo a la Docencia (CADs). Ubicados en facultades y escuelas, son laboratorios con equipo de cómputo y telecomunicaciones y con personal especializado, que ofrecen clases, tutorías, seminarios, etc., para apoyar a los profesores en la producción en internet de contenidos académicos que les sirvan en sus actividades docentes y resulten útiles para otros profesores y estudiantes.

Centros Educativos Multidisciplinarios. Son unidades educativas localizadas en diversos sitios cercanos los estudiantes potenciales, donde se imparten programas académicos curriculares y extracurriculares basados en tecnología que potencia el proceso enseñanza-aprendizaje. El modelo pedagógico pretende complementar la cátedra con el trabajo individual del estudiante para que, con menos horas de clase frente al profesor, logre mejores resultados en su aprendizaje, precisamente gracias a que los temas de estudio le conciernen. Los CEMs son unidades educativas provistas de toda la riqueza del campus universitario, debido a que, en adición al trabajo profesor-alumno, brindan acceso a bibliotecas, a otros profesores y a expertos, mediante videoconferencias e internet.

Servicios Educativos en Red UNAM (SER-UNAM). Es una metodología basada en el trabajo participativo, la investigación, la vinculación académica y la incorporación de nueva tecnología en los procesos educativos, que combina medios como audio, video, informática, impresos y telecomunicaciones para apoyar y complementar la tarea educativa.

SER-UNAM es un lazo entre las entidades universitarias, apoyado en internet, correo electrónico, videoconferencias, programación de Edusat y telecomunicaciones en general. Actualmente, 20 entidades académicas de la universidad participan en la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo y adaptación de nuevas metodologías para apoyar la docencia. Su trabajo ha dado como resultado la generación de *software*, videos e hipertextos, entre otros productos.

Redes Académicas Virtuales Ante el crecimiento de la demanda en la educación superior y la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, surgen las Redes Académicas Virtuales, con esquemas abiertos y a distancia, nuevos modelos de interacción maestro-alumno y sistemas de estudio basados en las tecnologías digitales y las telecomunicaciones. Por medio de videoconferencias, internet y la televisión, entre otros medios, podrán establecerse algunas modalidades de interacción entre el maestro y el alumno. El profesor tendrá la oportunidad de internarse en las nuevas tecnologías para avanzar en su superación y actualización personal, hasta convencerse de la utilidad de las mismas para capacitarse en la producción de materiales de apoyo a su actividad docente. También podrá intercambiar materiales y participar en foros con otros docentes, con el fin de unir esfuerzos y compartir recursos que lo lleven a mejorar resultados y beneficios.

Publicaciones y bibliotecas digitales. La creación de una biblioteca digital universitaria capaz de brindar acceso a las

grandes bibliotecas y hemerotecas internacionales, como vehículo para difundir la actividad editorial de los universitarios y como depósito de todo el acervo documental de la universidad, es una tarea prioritaria en que cada entidad debe participar. Los primeros pasos ya se llevan a cabo desde hace muchos años. Recordemos que a mediados de los setenta el proyecto Librunam, de la Dirección General de Bibliotecas, digitalizó el catálogo de todas las bibliotecas de la UNAM. Hoy, además de múltiples libros disponibles en la red, se tiene acceso, en texto completo, a más de 2 400 revistas especializadas y ya comienza a haber videotecas, audiotecas y, en general, mediatecas donde los documentos pueden hallarse en diversos formatos. Destaca el hecho de que, desde principios de los noventa, la universidad impulsó la Hemeroteca Digital, donde muchos periódicos nacionales publican o han publicado su contenido en texto completo, en forma simultánea a la edición en papel (<http://www.unam.mx/prensa/prensa.htm>).

La Dirección General de Bibliotecas, el Instituto de Investigaciones Jurídicas, la Facultad de Medicina, DGSCA y otras dependencias más han creado importantes bibliotecas que hoy en día usan decenas de miles de académicos y estudiantes para realizar sus investigaciones bibliográficas. Para constatar la riqueza de los contenidos ahí disponibles, basta visitar sitios como

<http://www.unam.mx/servicios/bibliotecas.html>,

<http://www.dgbiblio.unam.mx>,

<http://www.facmed.unam.mx/bibliotecas/biblioesp>,

<http://www.bibliodgsc.unam.mx>, entre otros muchos.

Revista Digital Universitaria. Es una publicación electrónica de la UNAM que surgió gracias a los beneficios de internet y las telecomunicaciones, con la finalidad de ampliar los medios para divulgar la investigación científica, humanística y tecnológica. Se localiza en el sitio www.revista.unam.mx. Constituye un medio digital diseñado para fortalecer las tareas académicas, propiciar la interacción entre investigadores y establecer un vínculo con el sector social interesado en la creatividad universitaria. Se trata de una revista especializada, arbitrada por pares, que cada día será más reconocida como poderoso instrumento de publicación académica formal.

Videoconferencia. Es una forma de comunicación audiovisual bidireccional, que transmite datos de manera instantánea y enlaza dos o más sitios distantes geográficamente. El tipo de enseñanza que ofrece contribuye a descentralizar la educación, pues no es necesario contar con un aula determinada para conocer información innovadora.

Las posibilidades de la videoconferencia son variadas: educación continua, telemedicina, videoconferencias punto a punto o multipunto, capacitación, actualización profesional y mesas redondas virtuales, entre otras. Véase al respecto el sitio <http://distancia.dgsc.unam.mx>.

SEPaCómputo. Respecto a la modalidad de la educación continua a distancia, SEPaCómputo destaca como un programa que difunde y enseña el cómputo y las telecomunicaciones, mediante cursos correspondientes a distintos niveles y referentes a una gran variedad de temas. Se dirige a personas que no pueden asistir a cursos presenciales, pero que se interesan por iniciar, complementar o ampliar sus conocimientos en computación. SEPaCómputo es un esfuerzo que realiza la UNAM con la Secretaría de Educación Pública, con los objetivos que se señalan en el sitio <http://platon.dgsc.unam.mx/sepaComputo>.

En resumen, las actividades universitarias descritas muestran un panorama rico en experiencias y resultados, de valor incalculable para la formación de recursos humanos, la investigación, el desarrollo tecnológico y la difusión de la cultura. Al final de los ochentas, la UNAM introdujo internet en México y, por muchos años, fue la proveedora de cientos de empresas e instituciones que no podrían tener el servicio de otro modo. También fue precursora de la convergencia tecnológica del cómputo y las telecomunicaciones y puso el ejemplo a seguir en cuanto a la capacitación de especialistas. Concluyo asegurando que el cómputo, las telecomunicaciones digitales e internet no serían lo que son en México sin la participación temprana, decidida y formal de nuestra universidad. ♦

Bibliografía

Guerra Ortiz, Víctor, "El uso de la tecnología en la educación", en *Seminario de Tecnologías de la Información del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*, México, UNAM, 2000.

Meraz Rodríguez, Rosa Fernanda, *Viabilidad de una relación comercial igualitaria de servicios informáticos entre México y Estados Unidos* (tesis de licenciatura en relaciones internacionales), México, UNAM, 1995.

UNAM-DGSCA, *El cómputo y las telecomunicaciones en la UNAM*, México, UNAM-DGSCA, 1996, 112 pp.

UNAM-DGSCA, "Historia del cómputo en México" [en línea], Dirección General de Servicios de Cómputo Académico [<http://www.dgsc.unam.mx/organización/historia.html>], 2000.

Praeputium



JOSÉ BALZA

A Yafi Nose

1

Fue mi hermano mayor, poco antes de morir, quien me rogó hacerlo. Yo tenía 12 años y no comprendí exactamente su orden, pero él mismo indicó que esperara: cuando tuviera la edad suficiente ella se acercaría a mí. Yo sabía con exactitud de quién hablaba, porque fui testigo de las veces en que ella pasó cerca de nuestras siembras o de las veces en que él escapó de noche hacia el castillo.

Ahora que tengo 18 años me parece que ella, Fabianne de Brandeis, es más joven que antes, cuando mi hermano iba a verla. Y sin embargo debe ser una mujer algo madura, aunque su cuerpo, su piel, sus movimientos son elásticos como los de una niña. Mirella, hija de un cazador vecino, la admira y dice que es bella, pero que también es maga y viejísima. Yo no le creo: Mirella no logra que me interese tanto en ella como en la dama de Brandeis.

Excepto yo, nadie supo el secreto de mi hermano. La causa de su muerte es lo mismo que me impulsa hacia Fabianne. Somos una familia de puros hombres, en la cual mamá reina y dirige como si fuéramos lobos y corderos. Hay dos hermanos antes que yo y dos después de mí. Nunca supe que alguno de ellos se comunicara con la dama. Tal vez porque yo tengo el cabello rubio y largo y el cuerpo fuerte como el de mi hermano mayor. Desde siempre aquí hemos trabajado junto a papá y nuestro vino y nuestro trigo, nuestros frutos son de gran calidad. Quizá en uno de sus viajes vendiendo cosas por la comarca, estando cerca del palacio cercano, mi hermano fue visto por primera vez.

Como he dicho (como quizá te diga finalmente hoy, hermano), yo tenía 12 años cuando los vi conversar. Fabianne

de Brandeis vestía un traje dorado y venía en un caballo sostenido por el escudero de su esposo. Detrás, mujeres con hábitos oscuros, como una guardia de honor. Yo estaba inclinado sobre los surcos, muy cerca del manantial, que es nuestra fuente privada. Había que aprovechar el buen tiempo. Y ella se detuvo con su cortejo. Al lado, mi hermano se inquietó como un caballo. Tal vez era casualidad (¿o sabría algo él?) o tal vez no podía creer que la dama hubiese venido desde la ciudad hasta aquí para hablarle. Pero fue así: vino el escudero y lo llevó hasta ella.

Dos veces más hizo Fabianne este recorrido y por eso nunca la olvidé, aunque creo que nadie puede olvidarla después de haberla mirado. ¿Duró todo apenas algunas semanas o algunos meses? No puedo precisarlo. El enloqueció por ella y fue a verla casi cada noche. Desafiaba la nieve y las tempestades. Sólo cuando el dolor lo obligó a inmovilizarse, cuando ya no pudo venir al campo a trabajar, me pidió ayuda y comencé a curarlo, bajo el juramento de no revelar nada. Las medicinas administradas por mamá o por algunas viejas de la localidad no servían.

—Contigo será perfecto, cuando ella te busque obedecerte como si fueras yo mismo.

Tales fueron las palabras de mi hermano cuando iba a morir. Palabras que sólo ahora entiendo y que me repito esta noche, porque con ellas celebro su memoria y mi triunfo. A menos que hoy se cumpla algo que no puedo adivinar y que desde hoy comience yo a ser excluido del castillo. (Y entonces iré a decírtelo en el cementerio, hermano.)

En verdad, casi nunca pensé en la dama hasta hace pocos meses. Ella estaba en la plaza acompañada por quien debía ser su esposo, un caballero arrogante y algo marchito. Yo distribuía la misma mercancía que hemos cultivado.

Otras veces había escuchado los rumores que circulan por el mercado: se acaba el siglo, también el milenio, dicen. No comprendo bien este asunto de los tiempos. Hay adivinos y sé que debemos practicar baños especiales y ensalmes. Precisamente mientras un ciego recitaba esa letanía del fin del milenio, al levantar la cara sentí aquella mirada encantadora: Fabianne está sola, junto a mí. Vislumbré el alto tocado de oro y damasco, la capa enjoyada. Bajé la cara, pero ella colocó su mano en mi cabeza. La ví, sonrió como si nos conociéramos. Supe que había hallado la mujer de mi vida, que ni Mirella ni las otras chicas de Frauburg pueden comparársele.

Mi hermano —sabio e infortunado— tenía razón: ella me había encontrado. ¿Cómo pudo saber que yo sería el elegido?

2

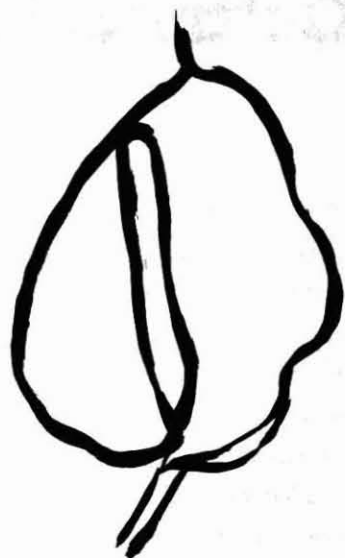
Desde hace algunos meses acudo por las noches a la hermosa habitación de esta torre, donde ahora la espero. ¿También mi hermano fue recibido aquí? ¿Cuántos otros vivieron lo que él y yo? Tal vez la belleza y la juventud de esta dama se nutran del alimento que somos nosotros.

Hoy comerá el último bocado y eso puede significar mi exilio del palacio para siempre. ¿O a pesar del agotamiento seguiré siendo suyo? Esta noche es decisiva y sé que debo acatar lo que venga. Mi hermano dijo que la obedeciera.

Hay candiles y cortinajes que tapan la ojiva, un lecho de madera oscura, alto y protegido por ricos tejidos, muy suave en el centro. Flores y licor que ella nunca prueba, aunque me incita a tomarlo con fascinante imposición. ¿Murieron muchos como mi hermano? Tampoco yo tengo claro por qué sigo vivo y sano. Me digo que la experiencia del deseo, de tanta pasión inagotable me protege. Cuando ella ha cumplido su impulso, delirante y feliz, yo voy hacia el manantial, la fuente de mi casa, corro a ella y ya en las aguas vuelvo a frotarme y a eyacular, con la misma intensidad como si estuviese dentro de ella, cosa que jamás ha ocurrido porque su gusto es otro, tal vez impensable, superior. Entonces, así, la siento doblemente mía. Y el agua es ella y sano rápidamente para volver cuatro o cinco días después.

Hace apenas un momento que el siervo me dejó solo. Es medianoche.

Como siempre, Fabianne entra silenciosamente. Aunque esté muy atento a su llegada, sólo advierto que está aquí cuando me toca el pecho. ¿Efecto del largo trago de licor que bebo al llegar, según sus indicaciones? Esto quizá permitiría



a Mirella —si lo supiera— confirmar su idea de que es una bruja. Fabianne arroja el delicado manto que la envuelve y queda desnuda. Las velas están colocadas para que su vientre destaque frente a mí, sobre los almohadones bordados. Todo yo me voy en la mirada: su sexo palpita como una rara flor, su vello y su olor me turban. Lanzo mi cuello hacia allí, quisiera quedarme para siempre con la boca adherida, absorbiendo. Ella me dejará hacerlo por algunos momentos. Entonces acerca una copa, bebo y la beso. Su boca es tan dulce como la otra boca. Ahora sus manos vibran un poco al quitarme el sayo, al bajar el calzón.

Sus ojos irradian, sus manos me aprisionan. Fabianne tiene frente a ella mi lanza sanguínea. Va a besar desde abajo, desde los cojones, morderá suavemente el pelo cobrizo y lame la cabeza.

La primera vez yo no entendía su juego. Ella apretó y movió el prepucio hacia atrás, con una lentitud que me enloquecía. Creí que iba a beber la primera gota, pero no, siguió tocando la piel móvil, sintiéndola arrollarse y estirarse, cubrir mi verga y destaparla. Nunca imaginé que su pericia lograría que mi prepucio tapara todo el poderoso animal erecto. Susurraba para que yo me contuviera y así lo hice. Y en medio de ese placer extremo, hundiendo yo mis dedos en su carne maravillosa, su boca comenzó a succionar. Creo que supo calcular: en el instante del éxtasis, el placer fue llevado más allá de lo posible: sus dientes arrancaban un pedazo de prepucio. La sangre y el semen en su rostro, mi pasión ardiendo rostro a rostro. Y su boca masticando mi carne, triturando la piel, su orgasmo como un prodigio.

Durante meses he dejado que ella devore. Dentro de unos segundos va a morder y yo viviré doblemente nuestro placer. Sólo resta un último bocado. ¿Qué será de mí después? ♦

Octavio Paz y la Universidad¹

GUILLERMO SHERIDAN

Se impone regresar a la historia de la UNAM en pos de iluminaciones que colaboren a desembrollar los nuevos episodios de su vetusta complejidad. Creo que Octavio Paz es un buen guía para transitar esa historia, y para entenderla a partir de su crítica en tanto que los recientes acontecimientos son consecuencia de aquellos a los que dedicó su atención desde 1968.

Las relaciones de Paz con la UNAM fueron desde luego anteriores. Entre 1929 y 1936, de la secundaria a San Ildefonso, la UNAM fue el primer escenario de su participación en la actividad política y uno de los primeros temas de discusión en su etapa formativa con algunos de sus mentores, como Jorge Cuesta. Fue también el ámbito en el que habrá experimentado, por primera vez, los deleites y sinsabores de la camaradería, el complejo sistema de lealtades y fervores compartidos por una generación que debitaba en el activismo político. Y fue, claro, ámbito de su estreno como poeta y crítico en la revista *Barandal* y otras en las que colaboró junto a sus amigos Rafael Solana, Efraín Huerta, José Alvarado, José Revueltas. Con algunos de ellos compartió su paso por la Preparatoria de San Ildefonso y después por la Facultad de Leyes donde, cuando sólo le faltaba presentar un examen de derecho administrativo, en 1936, consideró que eso era impropio de un poeta, prefirió sumarse a las brigadas educativas, se fue a Yucatán en 1937 y abandonó la carrera: "Me rehusé a presentar la tesis final. Me negué a convertirme en abogado. Mi familia, como todas las familias mexicanas de la clase media de entonces, quería que su

hijo fuese médico o abogado. Yo sólo quería ser un poeta y, aunque parezca extraño, un revolucionario."²

La UNAM de 1936 no era el escenario más adecuado para un revolucionario. Luego de la lucha por su autonomía y de la derrota del vasconcelismo, los cerrados espacios políticos habían convertido a la Universidad en un escenario alternativo de oposición al gobierno. Estaba además en manos de una derecha opuesta al anticlericalismo, el estatismo y al proyecto de la educación socialista. Desde la UNAM, así, la clase media católica que abundaba en la institución, y seguía fielmente al rector Manuel Gómez Morín, utilizó la autonomía como arma de combate político.

Cuando Paz volvió a atarearse con el problema universitario, décadas más tarde, recordó los años de Gómez Morín: si bien ahora era la izquierda la que utilizaba a la UNAM como bastión político, las mismas tácticas y objetivos. Sintió que se encontraba ante otro caso fascinante de "simetría inversa", como llamaba Claude Lévi-Strauss a esos mecanismos reiterados en la oscilación histórica: "las ideologías son opuestas, pero la relación entre los términos que componen la situación es idéntica".

De 1968 a la quema en efígie

La remota UNAM, así, alcanzó a Paz en la India, donde renunció a su cargo de embajador al enterarse de la matanza de Tlatelolco. Antes de eso, había lamentado la caída de su amigo el rector Ignacio Chávez en 1966 y previsto lo que su-

¹ Una versión breve de este ensayo apareció en mi libro *Allá en el campus grande* (Tusquets, México, 2000). Esta versión es parte de un libro titulado *Ensayos en Paz* que aparecerá a fines de 2001.

² "Tiempos, lugares, encuentros (entrevista con Alfred MacAdam)", *Vuelta*, núm. 181, diciembre de 1991, p. 11.

cedería después. A su regreso a México, en 1971, a poco de fundar la revista *Plural*, vio en la UNAM uno de los escenarios —quizás el más evidente— del retorcido enfrentamiento entre dos intransigencias: la del gobierno ante la urgente reforma democrática y la de una izquierda confusa para la que la UNAM ya era una pequeña república privada.

Sus comentarios sobre el problema universitario se convirtieron de ese modo en un capítulo de su crítica al espíritu y a los métodos de la izquierda. A fines de esa década, ya había perdido el interés en la UNAM: le parecía un problema sin solución, una parálisis institucionalizada. Tenía la impresión de que la universidad mexicana padecía defectos semejantes a los de la *intelligentsia*: no utilizaba las armas intelectuales de la crítica, el examen y el juicio. Y mucho menos la autocrítica. Paz no entendía que esas virtudes pudiesen escasear tanto en una institución que nació por ellas y para ellas. Su resumen era lacónico y elocuente: cuando ha sido utilizada como trinchera de oposición a los gobiernos, las universidades no han derrocado a ninguno, pero casi logran desaparecer en el intento: “el nivel académico de nuestras instituciones de educación superior amenaza con convertirse en uno de los más bajos del mundo”.

Le parecía que la ruta que llevaba de la crítica en el claustro a la arena de los gladiadores, arrasaba con la calidad de la inteligencia profesional que la universidad debía redituarse a quien la patrocina. Volver a las universidades escenarios sentimentales y alternativos de una mistificación revolucionaria (lo que él llamaba “blanquismo guevarista”) había terminado por cancelar su eficiencia académica. La única solución que veía era trasladar esa lucha política de las universidades a un “espacio público abierto”, es decir, a los escenarios propios de la democracia. Pero las universidades, que eran las herederas de las aspiraciones de apertura del movimiento del 68, habían preferido también trasladar las responsabilidades de la democracia “a la representación —drama y sainete— de la revolución en los teatros universitarios”. El costo que Paz pagó por estas críticas le valió un rencor que, por la naturaleza propia de la Universidad, se transmitiría de generación en generación. El encono contra su figura y su pensamiento en todos los niveles universitarios era extraño: tanto los revolucionarios de birrete como los poetastros financiados a perpetuidad coincidían en ese rencor activo.

¿Por qué la Universidad se convirtió en ámbito propicio a este resentimiento, siendo el que en principio más podría haber aprovechado la crítica de Paz? A su regreso a Méxi-

co, luego de su renuncia a la embajada en la India, la UNAM lo recibió calurosamente. Seis años más tarde, cuando haría una severa crítica al problema universitario de 1977, la calidez comenzaría a convertirse en censura. Más tarde, en 1984, cuando los diarios destacan en su “Discurso de Frankfurt”³ las críticas al sandinismo nicaragüense, los universitarios radicales se gradúan pasando de la censura al repudio y queman en efígie a Paz frente a la embajada norteamericana: “¡Reagan, rapaz, tu amigo es Octavio Paz!”⁴

La UNAM monopolizaba todavía entonces la representación del “progresismo”, la vocación popular, la herencia contestataria de los sesentas, el bastión más reconocible de la oposición al gobierno, y su sindicato había logrado decorarse con el prestigio de una organización laboral independiente. Además, dada la capacidad de reclutamiento de opinión fomentada por el ánimo tribal, el rencor contra Paz encontró un caldo de cultivo propicio, remiso a la reflexión y a la crítica en tanto que cautivo de la emoción “revolucionaria”. No hubo interés por las ideas de Paz sobre el papel de la Universidad ni sobre la urgencia de trasladar la democratización a un terreno extramuros. Fue más fácil sentenciar que estaba con el “poder” político y, desde luego, no leerlo. Un par de generaciones de estudiantes mamaron este prejuicio y lo fortalecieron hasta convertirlo en parte de su catecismo sentimental. Los poetastros incrustados en la nómina perpetua de la UNAM, por su parte, resolvían en ese rito sus envidias y cada quincena se juntaban, ante las pagadurías, para quejarse de “la mafia” de *Plural* o *Vuelta*.

Paz se había convertido en el contraste preferido de la pasión purista. Esta actitud no tardaría en trasladarse a otros terrenos fértiles del sentimentalismo, como algunas universidades provincianas y sobre todo extranjeras, tan necesitadas de escritores políticamente correctos tan necesitados de ingresos. Es curioso que, años más tarde, cuando muchos puros reconocieron los errores y horrores del “socialismo real”, no sólo no otorgaron a Paz el crédito de haberse adelantado, sino que reforzaron su rencor. Ahí es donde ya el problema se horizontaliza en el particular diván. Las universidades aportaron un reclutamiento acumulativo de rechazo, nutrido de mitos, que tardó mucho tiempo en diluirse dentro de ellas, pero que se prolongó en las esferas de poder de los ex universitarios. Hoy en día, el nombre de

³ El “Discurso” no había sido aún publicado en México.

⁴ Paz comenta divertido este episodio en el prólogo a *Pequeña crónica de grandes días* (Obras completas [oc], t. 9, p. 375). Recientemente, en *La gran mascarada*, Jean-Francois Revel relata el episodio como ejemplo del desfase intelectual entre comunismo y realidad.

Paz ya se puede pronunciar en la UNAM sin provocar una rechifla generalizada, pero tuvieron que pasar lustros.

Es curioso que esto le haya sucedido a un escritor que estuvo atento a discutir los problemas de la Universidad desde una posición desinteresada, pues sólo perteneció a ella durante sus años estudiantiles. Su renuncia a servir en el gobierno luego de la matanza de Tlatelolco, había tenido su origen no sólo en su repulsa a la represión y al crimen, sino en una elemental simpatía por el anhelo de democracia que había percibido en el movimiento estudiantil, antes de que éste se convirtiera en un instrumento partidario.

Hippies y libertarios

Durante la década de los sesentas, Paz se había interesado en los hippies y apoyado la resistencia estudiantil a Vietnam y la carrera armamentista. Le llamaba la atención que fuesen *rebeldías* que oscilasen “entre la religión y la revolución, el erotismo y la utopía”.⁵ Ambos movimientos, pensaba, constituían un “gran movimiento de rebelión juvenil”: los hippies con su actitud parareligiosa y los estudiantes con su deseo de heredar “la gran herencia libertaria”.⁶ Sin embargo, escribió Paz, los *flower children* desaparecieron y la revuelta estudiantil “dejó un reguero de pequeños grupos de sectarios fanáticos que, a su vez, han engendrado a las bandas terroristas. Los jóvenes de esa década descubrieron el antiguo manantial de la libertad; sus sucesores lo han cegado”.

En septiembre de 1968, en Nueva Dehli, Paz había respondido a una solicitud de análisis que le hizo Antonio Carrillo Flores, secretario de Relaciones Exteriores de Díaz Ordaz, sobre la situación estudiantil en su país de adscripción y sobre la forma en que el gobierno de la India trataba el asunto. El oficio de Paz, reproducido en su integridad en la revista *Vuelta* (núm. 256, marzo de 1998), es una síntesis interesante de lenguaje diplomático y análisis crítico. Paz encomia que la forma privilegiada por Indira Ghandi para negociar los disturbios estudiantiles fuese el diálogo: “Es particularmente notable que en esa ocasión el gobierno de la India no haya vacilado en hacer una autocrítica de los medios de represión empleados y de su política educativa.”

En ese análisis, Paz identifica los problemas estudiantiles con el crecimiento demográfico y con el consecuente

“acceso de las mayorías a la educación”, lo que supone un desfase entre el número de estudiantes y la infraestructura en recursos y número de profesores: “nunca ha habido tantos jóvenes reunidos en tan pocos edificios y con un número tan reducido de profesores. Esto explica el famoso *gap* entre estudiantes y profesores: la imposibilidad real, física, del diálogo”.

Luego de analizar las diferentes circunstancias que prevalecen en los distintos países donde ha brotado el descontento estudiantil, Paz se decide a aportar sus ideas sobre el caso mexicano, disculpándose ante su superior puesto que ese aspecto no estaba considerado en la solicitud que se le había hecho (“tal vez mi lealtad y mi franqueza contribuyan a disculpar mi atrevimiento”, dice).

Paz lamenta que la política educativa haya privilegiado el crecimiento excesivo de la UNAM y el IPN en desdoro de las universidades de provincia, “que merecen difícilmente el nombre de universidades, pues de tal modo son reducidos sus recursos y deficiente la enseñanza que imparten”. Después, aparte de las causas que comparte con los de todo el mundo —como “el renacimiento del pensamiento revolucionario y libertario” o “la amenaza de la guerra atómica”—, busca causas “específicamente mexicanas”. Esa causa era, sobre todo que si el progreso económico de México había sido adecuado, “el social es bastante más reducido, aunque de ninguna manera desdeñable, y el progreso político casi nulo”:

Las revueltas estudiantiles son un síntoma de ese desequilibrio de la sociedad mexicana en su sector desarrollado ... No es una crisis social, sino política: la gente desea mayor participación en la vida política del país ... En el fondo, el problema consiste en introducir un equilibrio entre el desarrollo económico, el social y el político. La reforma de nuestro sistema político aceleraría el progreso social, o sea la mejor distribución de la riqueza, sin que esto dañase al desarrollo económico.

A Paz le preocupa sobre todo un ingrediente que percibe en México: “es evidente que nuestros jóvenes no tienen gran fe en la democracia representativa tradicional. No les falta razón.” Constreñido al formato de informe diplomático, Paz se las arregla no obstante para enviar su mensaje al gobierno sin mencionar la palabra quemante, *democracia*: “Necesitamos encontrar formas de participación política y económica que den a los ciudadanos, especialmente a los jóvenes, ya sean estudiantes u obreros, la posibilidad de discutir los asuntos públicos y de colaborar efectivamente a su resolución.”

⁵ *Tiempo nublado*, en OC, t. 9, p. 272.

⁶ “Las dos ortodoxias”, *ibid.*, pp. 256 y ss.

En un agregado manuscrito enviado tres días más tarde a su “querido amigo”, y ya no a su jefe el canciller, Paz agrega algunas observaciones aún más delicadas: de no iniciarse una reforma política, los jóvenes pueden expresar su inquietud “por medio de otros grupos sociales, como ocurrió al final del periodo de Ruiz Cortines y también en determinados momentos de la gestión de López Mateos” (es decir, pueden reforzar al PCM). Y lo más grave: de no emprenderse esa reforma, “la próxima década de México será violenta ...”.

1971: diálogo imposible

La reforma democrática no sucedió y las predicciones se cumplieron. El 10 de junio de 1971, jueves de Corpus, una banda paramilitar atacó brutalmente una manifestación pacífica de estudiantes causando muertos y heridos. Octavio Paz estaba esa tarde con José Alvarado y otros escritores en una mesa redonda en la Facultad de Filosofía y Letras. Al enterarse, los escritores cancelaron el acto, expresaron su repudio a las tácticas violentas y exigieron una investigación. El presidente Luis Echeverría despidió al regente de la ciudad y anunció una investigación que, predeciblemente, llegaría “hasta las últimas consecuencias”. Paz leyó en esa promesa de justicia el anuncio de democratización y declaró su confianza en el presidente, “una confianza condicional y crítica” sujeta a que las pesquisas llegaran a término y se iniciara una reforma.

Algunos sectores de la izquierda vieron eso como una claudicación. Otras observaciones prudentes de Paz, que contrastaban con el radicalismo natural posterior a los hechos, indignaban a los extremistas. Por ejemplo, un mes después del ataque, Paz declaró que si no era “un adulator del poder establecido”, tampoco lo era “del poder juvenil: un poder con el que es difícil dialogar porque tiene mil cabezas, así como el poder institucional sólo tiene una (la gritería y el monólogo)”,⁷ y reiteró la necesidad de otorgarle al presidente un plazo perentorio de confianza. La promesa nunca se cumplió y Paz, desde las páginas de *Plural*, nunca dejó de recordárselo al presidente, a diferencia de otros intelectuales que aprovecharían más tarde sus favores.

Pero comenzó a cuestionar los procedimientos del Partido Comunista en su capitalización del espíritu liber-



tario juvenil y estudiantil del 68. Sus reticencias ante “el poder juvenil” aumentaron durante esa década junto a sus reflexiones sobre los nacientes movimientos guerrilleros latinoamericanos y mexicanos y su amenaza a la alternativa democrática. Eran los tiempos en que la Liga 23 de Septiembre y otros grupos proponían la alternativa radical. Paz escribió que “los movimientos populares deben conquistar la legalidad, no la clandestinidad”⁸ y descalificó a

los extremistas que prefieren la conspiración en el subsuelo a la organización democrática al aire libre, [que] aparte de no ser muy ortodoxos desde el punto de la doctrina que dicen profesar: el marxismo, revelan que no han comprendido nada de la historia reciente de México y del mundo. En general se trata de muchachos de la clase media que transforman sus obsesiones y fantasmas personales en fantasmas ideológicos en las que el “fin del mundo” asume la forma paradójica de una revolución proletaria... sin proletariado.⁹

Paz notó desde entonces el papel que las universidades públicas estaban jugando en esas rencillas entre el radicalismo juvenil, los intereses del Partido Comunista y el autoritarismo de los políticos más conservadores del PRI. La puesta en escena de ese conflicto se estrenó a mediados de 1972, cuando la rectoría de Pablo González Casanova

⁷ “Respuestas a diez preguntas (entrevista con Josefina e Ignacio Solares)”, en OC, t. 8, p. 483.

⁸ “Aterrados doctores terroristas”, op.cit., p. 490.

⁹ Idem.



fue amenazada por un naciente sindicato y por una insufrible dupla de provocadores que posaban como artistas excéntricos, Falcón y Castro Bustos. Al principio, no se conocía el talante ideológico del sindicato, que terminó por revelarse afín al Partido Comunista. Los excéntricos habían tomado la Rectoría, indignados porque no se otorgaba a los normalistas la exención general de exámenes de ingreso. La confusión era total. Paz percibió que la UNAM era un escenario a escala de los conflictos que enfrentaba el país.

En un artículo sin firma en *Plural* titulado "Canción de la torre más alta"¹⁰ enumeró los problemas universitarios: la manipulación interesada por la izquierda del problema del ingreso y el derecho a la educación; el aprovechamiento político del gobierno de ese asunto; la pasividad de la mayoría universitaria; la farsa "democrática" de los activistas y el culto irresponsable de la subversión:

... los lemas cómicamente heroicos como "Inscripción o Muerte", los atuendos de revolucionarios de *music-hall*, las frases melenudas y los discursos mostachones, el Padre Ubú disfrazado de guerrillero latinoamericano. El incidente se ha convertido en un espectáculo insólito. Parece que asistimos a una farsa revolucionaria escrita por un perverso pero gracioso sainetista reaccionario. Un nuevo género que a Valle-Inclán le habría encantado: el esperpento ideológico.

¹⁰ *Plural*, núm. 12, septiembre de 1972, p. 53.

Observó también un ingrediente inédito en el análisis: que los problemas de la UNAM mucho tenían que ver con la explosión demográfica ("la UNAM y el IPN se han convertido en aglomeraciones inhumanas y abstractas") y con la falta de oportunidades: "Los muchachos quieren forzar las puertas de la UNAM porque sencillamente *no tienen otra parte a dónde ir*." El atado de circunstancias que rodeaban el episodio llegaban a ser de tal modo complejas, incomprensibles y contradictorias, que Paz comenzó a reaccionar con un humor agrio y desesperante:

Para entender los problemas de la Universidad hay que tener el genio de Hegel, que encontró en la lógica de las contradicciones la razón de la sinrazón de la historia; para desenredar sus embrollos hay que poseer la sagacidad de Monsieur Dupin, que descubrió que el asesino de la Rue Morgue era un orangután ...¹¹

El "pueblo universitario" posterior a 1968, se convertía en una confusión pactada entre el Partido Comunista, gobierno, sindicatos y, sobre todo, la siempre pasmosa apatía de la mayoría universitaria, a quienes los comentarios de Paz irritaban por igual. No obstante, Paz procuró ir desenredando la madeja, poco a poco y por partes. Por ejemplo, ante el nacimiento del sindicato:

¿La Universidad es una empresa capitalista o es una institución nacional de cultura? Es claro que si fuese una empresa, el derecho de huelga de sus empleados no podría tener más limitaciones que las señaladas por las leyes federales ... En cambio, si no fuese una empresa (¿y cómo podría serlo realmente?) las proposiciones de las autoridades son equitativas y razonables: libertad para constituir un sindicato, derecho de huelga con modalidades específicas; convenio colectivo de trabajo con el sindicato que acredite mayoría y libre afiliación individual ...

Al mismo tiempo, revisó las posturas de los grupos partidarios de la "universidad crítica" para quienes la creación del sindicato único era un avance político:

La "universidad crítica" es la inconforme con el actual estado de cosas, rebelde y promotora de la conciencia revolucionaria (*sic*). Es imposible que no se den cuenta de que si la autonomía es condición *sine qua non* de la "Universidad

¹¹ "Los misterios del Pedregal", *Plural*, núm. 15, diciembre de 1972, p. 38.

crítica", la libre afiliación sindical a una central obrera es el fin de la Universidad y el fin de la crítica ... La "Universidad crítica" es un corral donde aficionados de buena fe y farsantes felones representan sainetes y pantomimas revolucionarias; la "universidad crítica" de mañana tendría por rector invisible a un Fidel Velázquez.

El papel del gobierno, ante los desaguisados de sindicalistas y trabucaires, dejaba también mucho que desear: no hacía —dice Paz— otra cosa que faltarle el respeto a la opinión pública y a sí mismo. ¿Cómo podía entenderse que el sindicato exigiera una "cláusula de exclusión" que le otorgara una representatividad laboral *única*? Aceptar era tanto como convertir al sindicato "en el árbitro de la Universidad".¹²

El conflicto terminó meses más tarde con la remoción del rector González Casanova y la elección de Guillermo Soberón. "Ojalá que no sea una nueva víctima de la vesania de los demagogos, los sambenitos de los comisarios del Santo Oficio y los tejemanejes de los politicastos", deseó Paz, sin mucha convicción.

Paz no dejaba de preguntarse a qué se debían estos problemas y "¿Quiénes mueven a estas gentes y qué es lo que quieren realmente"? Según la izquierda, se trataba de una conjura de lo que entonces se llamaba el "imperialismo" para despojar al país de su UNAM y, por tanto, de la capacidad crítica que se le supone inherente para defender la identidad nacional. A esta explicación, Paz respondía con lo que llamaba "la hipótesis astronómica": "Atribuir a una maquinación del imperialismo la crisis de la Universidad equivale a explicar la caída de Constantinopla o la Guerra de Cien Años por la situación del planeta Tierra en el sistema solar: no es falso: es remoto."¹³

Paz comenzó a denunciar la falta de congruencia intelectual de la izquierda: sus ideas se habían vuelto "gaseosas y mostrencas" y habían dejado de ser una visión crítica para convertirse "en una *ideología* en el sentido marxista de la palabra: un velo para ocultar la realidad". Le parecía que el objetivo del PC era claro: hacerse de un sindicato nacional para, una vez dominada la Universidad, utilizarla como ariete contra el gobierno, como se veía claramente en el caso de Puebla, que había "cambiado la crítica por la acción. Ya no es una universidad: es un bastión". Su crítica al PC de entonces fácilmente se podría trasladar al PRD de treinta

años después que, aun convertido en partido democrático y con el gobierno de la capital en su poder, no modifica su política dentro de la UNAM:

El Partido Comunista Mexicano es una agrupación minoritaria de la clase media, aislada del pueblo y con escasísima influencia entre obreros y campesinos. Empeñado además en una loca competencia con los grupitos que, a su izquierda, lo azuzan, se desboca. Su debilidad numérica y su pobreza teórica están en proporción inversa a su radicalismo. Como no puede controlar siquiera a un sindicato de obreros industriales, aspira a tener por lo menos uno de empleados; como no puede desfilar en el Zócalo, desfila por los claustros universitarios.

Junto al problema de los usos y abusos políticos, Paz insistía en la sobrepoblación y la centralización educativas. Pensó que era necesario "satisfacer la creciente demanda de educación superior de una clase media también creciente cada día y de una aristocracia obrera que empieza a mandar a sus hijos a las universidades". Le parecía una tarea inmensa y se preguntaba quién la acometería: si el Estado o la iniciativa privada (IP). Es interesante que Paz se hiciera esta "pregunta cardinal" en una época en la que la inversión de la IP en la educación superior se limitaba a un puñado de universidades y tecnológicos privados (la Universidad Iberoamericana recién había logrado su reconocimiento oficial). Pero el Estado, mal que bien, encarnaba "un proyecto nacional", mientras que la IP carecía de él:

Sin embargo, la iniciativa privada sentirá fatalmente la tentación de apoderarse de la cultura superior en provecho propio. Por eso lo que se juega en la crisis universitaria no es esa revolución de bolsillo con que sueñan los ilusos y los suicidas, sino algo infinitamente más concreto, inmediato y precioso: *la cuestión de la educación media y superior es la cuestión del ser de México*.¹⁴

Para empezar, Paz reconoce el impulso de la IP como una *fatalidad* —en el sentido etimológico— y como una práctica utilitaria ("en provecho propio"). En ese momento, expresa una opinión más bien severa contra la IP: le parece expresión de una burguesía zafia e ignorante movida por intereses "estrictamente privados y lucrativos". Lamenta que las burguesías europeas y norteamericana "fueran

¹² "Los misterios del Pedregal II", *Phral*, núm. 16, enero de 1973, p. 37.

¹³ *Idem*.

¹⁴ Subrayado de Octavio Paz.

creadoras de Naciones y Estados" mientras que la mexicana, "heredera de la concepción árabe de la riqueza, atesora y vive amurallada como en un país conquistado", y está formada por gente "desarraigada, *the brown sahib of Mexico*", incapaz de heredar de sus antecesores siquiera proyectos como el de Maximiliano.

La plaza y la catacumba

Poco más tarde, en junio de 1973, lamentará la represión de que es objeto una manifestación estudiantil en Puebla: a la par que denuncia el uso de la fuerza bruta y exige la investigación de rigor, propone a la izquierda el traslado de su lucha de las universidades a "una organización popular independiente".¹⁵ Perseverar en el uso de las universidades para tambalear gobiernos, los deja más firmes y derriba sólo... a las universidades mismas:

Las universidades y los políticos pueden (deben) ser centros de crítica intelectual, moral y política pero no pueden transformarse en catapultas revolucionarias... La función crítica ha sido sustituida por el activismo radicaloide y el resultado, claro, no ha sido el cambio de las estructuras sociales sino la destrucción de la vida universitaria.

Paz sospecha que sobre esta elección pesa un desaprovechamiento del impulso del 68, cuyo sentido profundo siempre le pareció un ánimo democratizador en el país. A cinco años de distancia, la izquierda, "heredera natural" de ese impulso, ha acabado por hacer sólo "la representación —drama y sainete— de la revolución en los teatros universitarios" en lugar de persistir en la organización democrática y en sus verdaderos escenarios. Esta incapacidad —que a mí en lo personal me parece una elección holgada y consciente, subsidiada por el menor esfuerzo y el oportunismo sentimental— le arrancaba a Paz un tipo de crítica que enconaba a la izquierda:

Incapaz de elaborar un programa de reformas viables, la izquierda se debate entre el nihilismo y el milenarismo, el activismo y el utopismo. El modo espasmódico y el modo contemplativo: dos maneras de escaparse de la realidad. El camino de la realidad pasa por la organización democrática

ca: la plaza pública, no el claustro ni la catacumba, es el lugar de la política.

También en *Plural*, en noviembre de 1974, Paz tocó de nuevo el problema universitario con un matiz nuevo que reitera en su discurso: si había comenzado por entenderlo como una expresión de la problemática de la izquierda, ahora comienza a cuestionarlo —lo mismo que a la izquierda— como expresión de los conflictos propios de la clase media, ese personaje que, a su entender, juega en el drama histórico mexicano el papel peculiar de dar palos de ciego.

En agosto de 1974, es secuestrado José Guadalupe Zuno, suegro del presidente Echeverría, "en momentos particularmente difíciles",¹⁶ a manos de un grupo que se declara marxista y revolucionario y que bautiza su acción con el nombre Operación Tlatelolco. Paz advierte que un gesto de ese tipo es una provocación al gobierno que amenaza con justificar medidas que "limiten o restrinjan los derechos políticos: las imperfecciones de la democracia no se curan con la supresión de las democracias". Inicia una serie de reflexiones sobre la naturaleza de la violencia revolucionaria en ese momento de México: piensa que la violencia campesina "no es nacional ni ideológica; es regional y espontánea", mientras que "el terrorismo urbano es ideológico y tiene otras causas y otro estilo", sobre todo porque recluta milicias no entre la clase obrera, sino entre

la clase media y la pequeña burguesía. La desesperación de esos grupos es más de orden psicológico y moral que social. Son las verdaderas víctimas de la alienación... leen a Lenin pero su "toma del Palacio de Invierno" se reduce al asalto de un banco y al secuestro de un inocente... El hecho de que todos estos grupos se alimenten o, mejor dicho, se intoxiquen con la retórica de la izquierda, es un síntoma de la profunda crisis intelectual y moral por que atraviesa el pensamiento revolucionario.

Los estudiantes y las universidades se convertían en una cámara de reverberación de esa violencia ideológica. Blanco inmediato del *blanquismo*, fingían resolver en ella su carácter de clase media atribulada por su culpa histórica y "el nihilismo de la abundancia". Los ideólogos hospedaban en la fantasía de la "universidad-pueblo" su incompetencia y su frustración:

¹⁵ "Entre Viriato y Fantomas" (*Plural*, núm. 21, junio de 1973, p. 40; recogido en OC, t. 8, pp. 489 y ss).

¹⁶ "El plagio, la plaga y la llaga", en OC, t. 8, pp. 496 y ss.

... la mayoría no halló mejor manera de librarse de sus obsesiones que proyectar sus sueños en las actividades de los jóvenes estudiantes rebeldes. Pero no se contentaron con aprobar la legítima rebelión juvenil sino que se convirtieron en los apologistas y en los teóricos de la alianza *contra natura* entre las prácticas fascistas de los extremistas y la ideología del socialismo.

Resulta interesante trasladar esa lectura a la edición 1999 del movimiento estudiantil, pues demostró que en su seno las ideologías perviven intocadas y fuera de la historia. Quienes alabaron en 1972 las proezas de los extremistas terminaron por horrorizarse, del mismo modo que quienes apoyaron al CGH en 1999, acabaron por censurarlos en 2000. Si en 1974 esos solidarios se acogieron a las teorías de la “mano negra” para exculparse (declarando que Falcón y Castro Bustos eran un invento de la derecha, o que los grupos guerrilleros eran un invento del PRI o del “imperialismo”), en 1999 sucedió algo parecido: la ultra pasó de ser un movimiento de “pureza juvenil” a ser el instrumento con que la derecha quiso desprestigiar al PRD. La respuesta pertinente, entonces como ahora, es la que dio Paz: “... pero la derecha no podría servirse de los extremistas de izquierda si, antes, no se hubiese bendecido y santificado la alianza ilegítima e inmoral entre las ideas socialistas y las prácticas fascistas y gangsteriles”.

Cuando en marzo de 1975, el presidente Echeverría fue sacado de la UNAM a pedradas, Paz publicó un “Monólogo en forma de diálogo”¹⁷ en el que, entre otras cosas, sostenía que la violencia de los estudiantes era injustificable: “Oponer el grito a la idea, contestar con insultos a la crítica, negarse a discutir, utilizar la violencia verbal y física ... Todo eso es el camino hacia el fascismo. ¿No ha dicho Lukács que hay una relación directa entre irracionalidad y fascismo?” En febrero de 2001, una pandilla de activistas del CGH atrapó a un grupo de profesores en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, procedió a desnudarlos, humillarlos y hacerlos marchar con las manos en la nuca ante las cámaras. La respuesta a la pregunta de Paz fue contundente.

Sindicatos y estrategias políticas y sociales

Más tarde, en septiembre de 1977, después de un paro de diecisiete días que el STUNAM le recetó a la Universidad,

Paz regresó al tema con el artículo “La universidad, los partidos y los intelectuales”.¹⁸ El Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM, de tendencia comunista) pretendía hacerse de un contrato colectivo de trabajo único que arrasaría con las AAPAUNAM, las Asociaciones de Personal Académico, independientes, con las que el rector Soberón firmó lo acordado en el título XVIII del Estatuto del Personal Académico (EPA) sobre la libertad de asociación y representación.

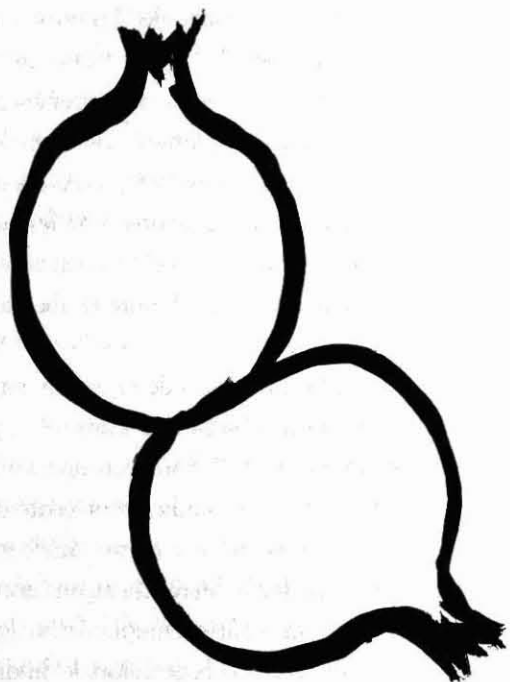
En ese punto, los sindicatos de izquierda, tanto el de trabajadores y empleados (STEUNAM) como el de personal académico (SPAUNAM) se fusionaron en uno solo, el aún existente STUNAM. El nuevo sindicato presentó de inmediato su respectivo proyecto de contrato único, pero con una novedad: no establecía diferencia alguna entre el trabajo académico y administrativo. Emplazó a huelga para el 20 de junio y la recién creada Federación de Sindicatos de Trabajadores Universitarios (FSTU), le otorgó su apoyo.

El rector Soberón se mantuvo firme en su rechazo a otorgar un contrato único que suponía entregar el control de la Universidad y que representaba una seria posibilidad de agraviar la libertad de cátedra y de investigación. Estalló la huelga, la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje la declaró ilegal y el rector solicitó la intervención de la fuerza pública para retomar la propiedad universitaria. Finalmente, la Rectoría reconoció que el STUNAM representaba a los administrativos, y el STUNAM reconoció que los académicos seguirían siendo regidos por el título XIII del EPA. La aspiración de la izquierda por hacerse de un sindicato único —era público que entre los directivos del STUNAM había varios miembros del PC— que monopolizara el trabajo administrativo y académico era a todas luces irrealizable, lo que no le impidió paralizar a la UNAM, y forzar el ingreso de la policía.

¿Por qué este empeño en lo imposible? Paz aventuró una explicación: el PC mexicano tenía una peculiaridad, quizás única en el mundo: en vez de ser un partido obrero, era un *partido universitario*. Encontró razones para ello: luego de la “explosión libertaria” de 1968 —que no perteneció a partido alguno—, el PC era el único partido con cierta “coherencia ideológica y organización política” que estaba en condiciones de llenar, dentro de la UNAM, el vacío que había dejado el movimiento: “Así, el Partido Comunista recogió la herencia de 1968 a pesar de que, como todos sabemos, en un principio se opuso abiertamente al movimiento y, después, participó sólo tangencialmente y

¹⁷ *Op. cit.*, pp. 516 y ss.

¹⁸ *Vuelta*, núm. 10, recogido en OC, t. 8, pp. 523 y ss.



à contre-cœur". La historia sería semejante a la forma en que las "facciones clericales y conservadoras" ocuparon el vacío dejado en la Universidad, luego del ya mencionado movimiento de Autonomía de 1929, de no haber una diferencia central: el movimiento conservador "se ejercía a través de los profesores y estudiantes, mientras que los comunistas, según corresponde a su estrategia, dominan el sindicato de empleados y lo han convertido en su base de operaciones". En ambos casos, fuesen del signo que fueren, los usuarios políticos cuentan sólo con el apoyo de una "clase media amorfa" y carecen de fuerzas organizadas. Paz insiste de nueva cuenta en que "... la universidad ha sido la fortaleza de la oposición al gobierno, pero es una fortaleza que acaba por ahogar a aquellos mismos que ampara. La salud política está fuera, en el aire libre de la intemperie".

Intermedio actual

Detengo mi glosa del ensayo de Paz para proponer que quizás ahí es donde cesen, paradójicamente, las similitudes con lo ocurrido en 1999. El Partido Comunista renunció, no sin rezongos, a su plataforma, la mezcló con el nacionalismo revolucionario de los ex priistas, y se convirtió en un partido "socialista unificado" y más tarde en uno de la "revolución democrática"; es decir, optó por reciclarse como un partido que acepta el juego democrático. Y entonces ¿por qué no dejó a un lado su estrategia universitaria? El PC—dice

Paz— "carece de fuerza y de crédito fuera de la universidad; así, no posee capacidad de maniobra ni puede replegarse en un sitio para avanzar en otro"; algo muy distinto al actual PRD, que contó con suficiente simpatía popular como para alzarse con el gobierno de la capital y cuenta en ella con bases organizadas de diferente índole. Entonces ¿a qué obedece su incapacidad para romper su Edipo con esa *mater* que ha convertido en su *alma*? Algunas respuestas:

1) Nostalgia del origen: buena parte de sus cuadros altos y medios están formados por académicos (Rosario Robles, los ceuistas "históricos", etcétera), o bien por asesores que son académicos (Adolfo Gilly), o bien por estudiantes activistas (Inti Muñoz, quemador de camiones en 1997, vocero de la jefa Rosario Robles en 2000).

2) La incertidumbre política, que hace de la UNAM un sitio al cual regresar en caso de un descalabro electoral o laboral.

3) Es un municipio con una nómina generosa en el que no hay necesidad de votar para tener el control.

4) Es una causa cuya naturaleza educativa ofrece la mejor coartada para encender la movilización social y abanderar expectativas populares.

5) Es una adecuada escuela política de cuadros y, ante el nuevo gobierno panista, una revaluada base de operaciones y un reforzado bastión de resistencia.

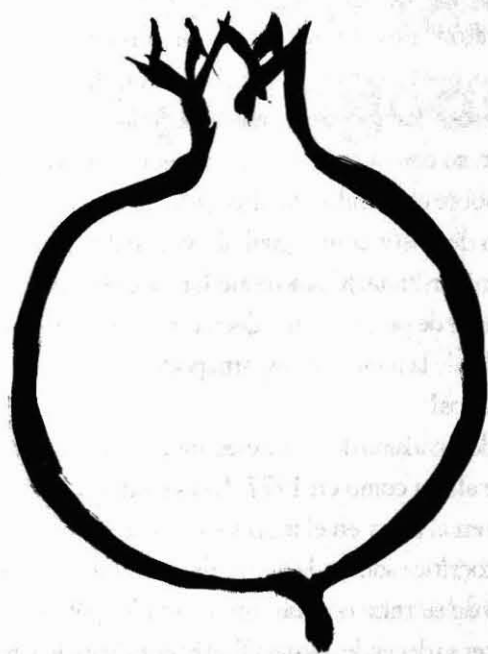
Otras diferencias: a la "clase media" de 1977, beneficiaria social de la UNAM, se ha sumado un sector pauperizado por las crisis económicas. El nivel académico ha bajado por el ingreso "automático" de miles de jóvenes que apenas rozarían esa calificación de clase. Hubiera sido interesante ver qué habría opinado Paz de los ultras "banda" de 1999, tan alejados de los "muchachos" de 1968. Jóvenes sin proyecto político pero con emociones fijas; sin organización pero tumultuarios; con más rencores que aspiraciones; más adictos al "relajo" de la acción que a las despreciables ideas, y que se convirtieron en 1999-2000 en un ingrediente de fácil manipulación que estuvo a punto de destruir el refugio universitario del PRD. Si no lo lograron del todo, colaboraron, qué duda cabe, a desprestigiar ante los votantes de "la intemperie" al PRD, como se notó en las elecciones. Paradojas del uso político de la UNAM: gracias a un problema que el PRD propició dentro de la UNAM, por no dejar a tiempo la comodidad de ese "palacio de invierno", sus proyectos de reforzar su presencia política en la República se vieron seriamente afectados por tal participación. Luego de desgarrarse las vestiduras por la intervención policiaca, muchos que han regresado a la UNAM la habrán agradecido en secreto. El reco-

nocimiento público, a cargo de algunos militantes reconocidos, de los errores cometidos por el PRD dentro de la UNAM, nunca se graduó de un análisis que precaviera su repetición.

Una última, nueva circunstancia, ante el análisis paciano de 1977: el gobierno que inicia el siglo XXI mexicano no es del PRI. El nuevo gobierno posee otros esquemas y paradigmas educativos a los que, desde antes de que se pongan en práctica y se conozcan apropiadamente, tanto el PRD como el PRI y la "ultra" ya han declarado no gratos. Por lo pronto, que el gobierno federal haya aumentado el presupuesto de la UNAM en un porcentaje mayor al esperado, no ha impedido los alaridos sobre sus "intentos privatizadores". No se antoja difícil imaginar una coalición de esas fuerzas ante cualquier intento del nuevo gobierno por resolver el problema universitario, sea cual sea la naturaleza de ese intento. La preservación de su territorio, por más dividido y conflictivo que sea, prefiere arreglarse (o desarreglarse aún más) en un bonito ambiente familiar, y obstinarse en que el Estado se limite a subvencionarle esa peculiar autonomía. Se antoja también que para el nuevo gobierno resulte acaso difícil entender el peso de las "mitologías de la UNAM" que ha señalado Gabriel Zaid, lo mismo que algunas verdades que Paz señala en su ensayo de 1977:

Desde la universidad se puede intervenir e influir en la marcha pública y en el Estado mismo. Es un punto sensible y tocarlo es tocar uno de los centros nerviosos de México. Aquí aparece otra vez la contradicción: precisamente por ser un punto sensible, la universidad es particularmente vulnerable. El gobierno no puede soportar por mucho tiempo las presiones ejercidas desde el sagrado recinto universitario. A su vez, la opinión de los dos sectores que definen a la universidad —los profesores y los estudiantes— no puede consentir indefinidamente en que se degrade la institución hasta convertirla en mero instrumento político de esta o aquella facción.

Es cierto, pero una vez más la experiencia reciente ha modificado estas apreciaciones: la huelga de 1999-2000 pasará a la historia como "la huelgota" o como "la madre de todas las huelgas": durante diez meses el gobierno la toleró y la soportó por diversas razones: el "supersticioso terror ante los estudiantes" del que habla Paz; la evidencia de que el conflicto desprestigiaba al PRD; el fastidio empresarial ante una universidad que algunos funcionarios no valoran más que como un campo de verano de mil millones de dólares anuales que saca de las calles a un cuarto de millón de jóvenes que no encontrarían empleo. Y, por último, la asom-



brosa abulia de la mayoría de los profesores y los estudiantes que aguantó diez meses de degradación casi sin chistar.

Salida: crítica y más crítica

Más que nunca, en vísperas del congreso de reforma universitaria, se impone ejercer una crítica seria a los participantes en este conflicto que ya lleva treinta años de duración, pero cuyas actitudes fundamentales no han cambiado un ápice, ni siquiera bajo el peso de la historia de su propia improductividad.

El STUNAM sigue insistiendo, cada vez con mayor energía, en que su protagonismo también es un sector que "define a la universidad" (paréntesis de 2001: el STUNAM decide cerrar una facultad si no se cumplen sus exigencias laborales). En 1977, Paz pensaba que "el sindicalismo es sólo uno de los aspectos del problema y no el central", más bien causado por la inexistencia en ese momento de zonas de libertad política propicias a la organización democrática. El remedio que proponía para los problemas de la UNAM era el mismo que para otras muchas tribulaciones nacionales: "la evolución hacia una verdadera democracia". No haberla logrado, sin embargo, no le parecía sólo pericia del partido/gobierno: éramos corresponsables de la "mentira constitucional" y de su perpetuación lo mismo los "intelectuales poseídos por el dogmatismo y el espíritu de partido" que los partidos de oposición, esa "asamblea de fantasmas".

En todo caso, el STUNAM ha logrado preservarse en la imaginación universitaria como un sindicato "independiente" o, por lo menos, leal al partido que aún cree encarnar el "progresismo" social que, a cambio de esa lealtad, lo apoya en su convicción de ser un "sector" autorizado para opinar sobre el sentido y la dirección de la academia y con derecho de asistir como igual al eventual congreso de reforma universitaria. ¿Cómo conciliar que el sindicato, eficaz negociador de proezas como declarar de descanso obligatorio al "día de la mujer", comparta poder de decisión con los académicos?

El dogmatismo de los intelectuales partidarios sigue tan vigente ahora como en 1977. Las sacudidas históricas recientes en el país y en el mundo, lejos de provocar en ellos una autocritica adecuada que podría suponer un replanteamiento de su trato con las universidades públicas, parece fortalecer su dependencia de ellas. El conflicto de 1999-2000 fue una repetición, detalle a detalle —aunque más largo, claro— de episodios anteriores, incluyendo el horror a que la policía restituya el control del campus a los universitarios. Ante el ingreso de la policía en 1977, o ante el sindicato, la reacción descrita por Paz calza perfectamente con la que atestiguamos en 2000 ante el CGH:

Convertir la protesta en un reflejo pavloviano, más que una ligereza, es un vicio del carácter y una perversión del espíritu. ¿Por qué ignoran los antecedentes y circunstancias que definían al conflicto? ¿Por qué cerraron los ojos ante el carácter minoritario del sindicato de profesores, la amenaza de intromisión en la vida académica y, en fin, la naturaleza plenamente política del movimiento y sus transparentes designios hegemónicos sobre la universidad? Comprendo que les haya parecido reprochables la presencia de la policía pero ¿no les pareció reprochable la tentativa de convertir a la universidad en un feudo de una facción política?

Como entonces, la respuesta ahora también fue no. La intervención de la policía en la UNAM en 2000 para recuperar la de un puñado de protofascistas, revivió los términos de una ecuación holgada y un ritual hospitalario que, frente a la incertidumbre de la democracia y sus responsabilidades, cobijó una indignación pública, ante el efecto, proporcionalmente inversa al silencio sobre la causa.

La UNAM sigue siendo un "centro nervioso" sumamente sensible del país; es también, se dice, un "espejo del país"; también es "el espacio donde se vigilan los derechos de los mexicanos", como dijo Adolfo Gilly, ese versátil ideó-

logo que aconseja a la vez al PRD y a la Fundación Guggenheim; es también un problema político; un bastión de la izquierda; un leviatán incorregible; un "desperdicio de recursos", como dijo un fascista de frac (un fracsista)... y así sucesivamente.

Luego de treinta años de ser todas esas cosas, misteriosamente, sigue siendo también una universidad, una universidad a la que, se dice y se dirá una y otra vez, es necesario *academizar*. El hecho sorprendente es que, después de ser todo eso, y de actuar tal cantidad de papeles antagónicos, en sus ratos libres la UNAM sigue siendo una institución que investiga, enseña y difunde ciencias y humanidades.

Los tiempos se han cumplido: luego de setenta años de monopolio de partido, hemos ingresado a la alternancia en el poder. Le hemos dado a la democracia, a los partidos, a la libertad, la oportunidad de demostrar que sirven para algo más que para ser opositores perpetuos. ¿No le podemos dar a la UNAM la oportunidad de ser, finalmente, sólo una universidad? Si es cierto que, a lo largo de treinta años, los movimientos universitarios no han cambiado en nada las estructuras de poder y en cambio han dado al traste con la Universidad, ¿por qué no apostar a que, funcionando sólo como universidad, quizás demuestre una utilidad social inesperada que su uso político le ha escamoteado hasta ahora?

Paz apostó siempre, en el tema de la Universidad como en cualquier otro, a la crítica y a la disensión. El silencio expectante que comentaristas y editorialistas guardan ante los problemas académicos, estudiantiles y sindicales de las universidades mexicanas se convierte en cómplice de su inoperatividad y alienta los oportunismos. Dijo Paz a los intelectuales que condonaron la conducta del STUNAM en 1977: "... decir cuatro verdades al adversario es relativamente fácil; lo difícil es decírselas al amigo y al aliado. Pero si el escritor se calla, se traiciona a sí mismo y traiciona a su amigo ... ¿Los escritores han dejado de ser las tapaderas de los antiguos caudillos para serlo de los secretarios generales?"

La discusión sobre el tipo de universidad que necesitamos se ha convertido a veces en una indolencia satisfecha para las partes involucradas. Es un caso más frente al cual decir: llevamos treinta años diciendo que las cosas ya no pueden seguir así. Hoy que la mesa está puesta otra vez para que, con motivo del congreso de reforma se desaten de nuevo las viejas pasiones de la izquierda, convendría repasar los artículos de Paz sobre la Universidad y su invitación al realismo y a la imaginación. ♦

Genoma y naturaleza humana: cauces nuevos para viejas aguas

♦
ANTONIO VELÁZQUEZ

*Where is the life we have lost in living?
Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?
The cycles of Heaven in twenty centuries
Bring us farther from God and near to the Dust*

T. S. Eliot: *The Rock*

Planteamiento

Desde que el hombre es hombre, ha tenido la necesidad impostergerable de conocerse y conocer el mundo en que vive. En los últimos cien años, ha descifrado las claves internas de la materia y de la vida. Con el descubrimiento del átomo y de sus partículas elementales, y de la secuencia de bases del ácido desoxirribonucleico (ADN), sustento físico de los genomas, el hombre ha conocido finalmente esos principios fundamentales. En el caso del genoma humano, apenas estamos cruzando el umbral de su comprensión. Los conocimientos al respecto se urdirán con los procedentes de las neurociencias, así como los de los avances de la primatología que, con métodos de estudio más eficaces, descubren asombrosas similitudes entre la conducta y la organización social de los humanos y de otros primates superiores.

Al inicio del siglo XXI, la biología pasa de ser una ciencia descriptiva a convertirse en una ciencia de la información. Nos presenta un panorama donde una impresionante unidad impera entre todos los seres vivos, sustentada en unos pocos principios unificadores y en la certeza de que la vida en nuestro planeta procede de un único antepasado común. Surge un nuevo paradigma de lo viviente, basado en *módulos genéticos* que dan lugar a la biodiversidad. Al combinarse de distintas formas, ellos explican los misteriosos

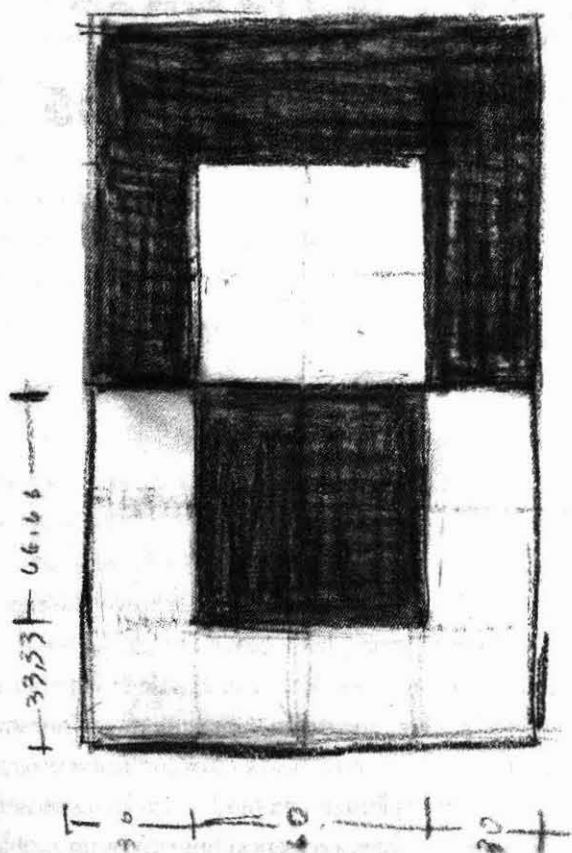
procesos del desarrollo del individuo y de la evolución biológica, de la ontogenia y la filogenia.

Todos estos avances de las ciencias de la vida hacen necesario y hasta urgente un replanteamiento de nuestras ideas sobre lo *humano*. Algunos de estos conocimientos rebasan la biología y plantean profundos problemas filosóficos. Si bien la naturaleza o esencia humana es un problema ontológico, la constitución de lo propiamente humano será precisada por la biología. ¿En dónde reside la identidad de un individuo y, en el caso de los humanos, de una persona? Esta interrogante se vincula necesariamente con la naturaleza de la información, tanto dentro del propio individuo a lo largo de su vida como entre los seres que descienden de otros a lo largo de las generaciones. Otras implicaciones derivan del desarrollo de procedimientos que permiten tener acceso a la información genética y manipularla. Algunos han llegado incluso a plantear la posibilidad de que, en un futuro más o menos cercano, el hombre conduzca su propia evolución biológica.

La necesaria discusión de todos estos asuntos debe basarse en una correcta comprensión del nuevo saber y de la tecnología derivada del mismo. En este ensayo, quiero contribuir, mediante un esbozo de las fronteras actuales de los conocimientos genéticos, a construir un andamiaje útil para examinar con rigor algunas de estas cuestiones.

Estructura y función de los genomas

Un *genoma* es la totalidad del material genético de un individuo y contiene la información relativa al desarrollo y el funcionamiento de un nuevo organismo desde el óvulo fe-



cundado por el espermatozoide (el huevo) hasta el final de su vida. Su asiento físico es la doble hélice del ADN, donde se combinan cuatro diferentes bases (adenina, guanina, citosina, timina), en forma similar al acoplamiento de letras en un texto o de notas en una partitura. En los humanos esta información se incluye en 24 distintas hebras de ADN, cada una formada por larguísimas secuencias de las cuatro bases y cada hebra integrada a un determinado cromosoma. El genoma de un ser humano está formado por 23 pares de cromosomas y los miembros de cada una de estas parejas son de origen materno y paterno, respectivamente (son 24 las hebras, porque dos corresponden a los cromosomas sexuales, el X y el Y). Se acaba de conocer la secuencia de los 3 000 millones de bases que integran el genoma humano y ello nos permite atisbar los contornos de su estructura y funcionamiento. Además, en el pasado lustro se han desarrollado procedimientos y aparatos (tales como los llamados *chips* o *microhileras de ADN*) gracias a los cuales resulta posible estudiar en forma simultánea la estructura y el funcionamiento de un genoma o de partes de él, es decir de muchísimos genes al mismo tiempo. También han ido perfeccionándose cada vez más las técnicas desarrolladas desde la década de los setentas para manipular el material genético, el ADN, y realizar una verdadera ingeniería genética.

Para los fines de este ensayo, es fundamental definir los conceptos de *genotipo* y *fenotipo*. El primero se refiere a la constitución genética de un individuo relativa a un gen en particular, localizado en un sitio específico (*locus* génico) de alguno de los cromosomas. Puede haber múltiples variedades (*alelos*) de un mismo gen, pero una persona cualquiera sólo tiene dos sitios, o *loci*, respecto a un cierto gen, provenientes de sus progenitores. Por otro lado, el fenotipo se refiere a lo que es evidente: características morfológicas como la forma peculiar de la nariz de los Borbón o el mentón protuberante de los Habsburgo; enfermedades como el albinismo o la hemofilia; propiedades fisiológicas como el grupo sanguíneo A, B, AB u O. Todos estos son rasgos fenotípicos. Más adelante se considerará una cuestión crucial: las formas de relación entre ambos; baste por ahora señalar que tal relación suele ser extremadamente compleja. Los genes se encuentran formados por la secuencia de cientos o miles de bases de ADN, y la distinción entre dos alelos con efectos fenotípicos muy diferentes entre sí puede deberse tan sólo a la sustitución de una base por otra. Cada individuo tiene innumerables características fenotípicas, el conjunto de las cuales he denominado *fenoma*.

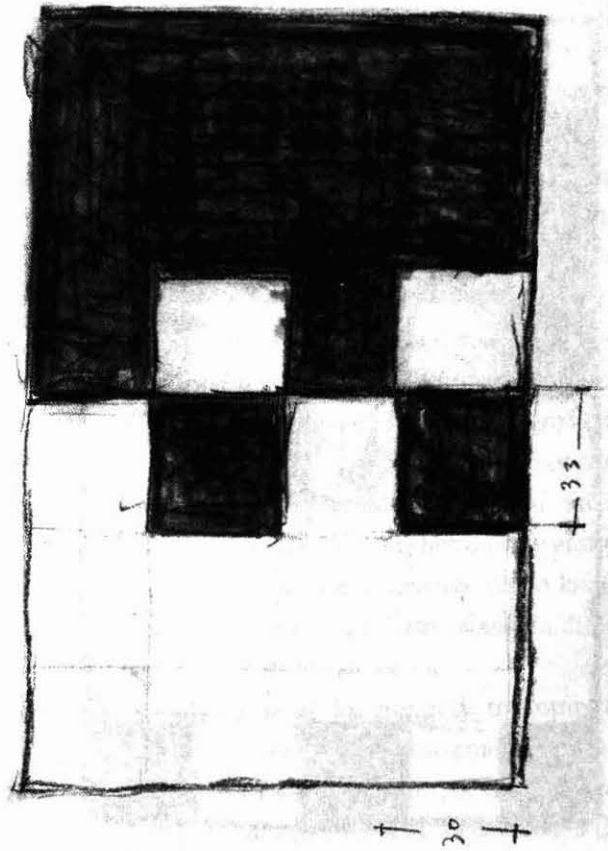
En el genoma humano hay aproximadamente 35 000 genes. Éste es un número impreciso debido, en parte, a que se ha ido haciendo difuso el significado del término *gen*. Para hacer comprensible esta exposición resulta indispensable considerar el fenómeno denominado *traducción* de la información genética. La información lineal contenida en el ADN en forma de secuencia de bases se convierte, mediante la traducción, en otra secuencia también lineal de aminoácidos, es decir las unidades que integran las proteínas. La principal función de un gen, por lo tanto, es especificar la constitución de una proteína. A diferencia del ADN, que se halla compuesto de combinaciones de sólo cuatro unidades (bases), las proteínas se encuentran constituidas por combinaciones de 20 (aminoácidos). De estas mezclas depende la estructura tridimensional de las proteínas, y de ellas la estructura y la función de las células, de los órganos y del organismo mismo. Si el estado inicial de una proteína es el de una larga hebra, un segundo después de haberse formado esta última se habrá plegado en distintas formas sobre ella misma y habrá adquirido una conformación tridimensional específica, propia de ella misma, que la diferencia de todas las demás proteínas y de la que dependen su funcionamiento y su interacción con otras moléculas. Las interacciones entre las diferentes proteínas dan lugar a estructuras cada vez más complejas.

En resumen, la estructura y el funcionamiento de un organismo depende de la naturaleza y la composición de todas sus proteínas. El conjunto se denomina *proteoma*. Cabe mencionar que un solo gen puede especificar muchas proteínas diferentes, según la forma en que dicho gen sea “leído” o “traducido” y las modificaciones ulteriores que las proteínas pueden sufrir. La información contenida en varios genes diferentes puede combinarse para dar origen a una sola proteína. De aquí la imprecisión del concepto *gen*, antes indicada, y el hecho de que, si bien únicamente hay algunas decenas de miles de genes, el organismo humano posee muchas más proteínas, cuyo número se desconoce, pero que algunos han llegado a estimar en cerca de un millón.

Todas las proteínas están formadas por la combinación de *módulos*, que son, si se usa el símil de François Jacob, como las piezas de un gigantesco mecano. Cada módulo es una pequeña estructura proteínica tridimensional que realiza una función puntual. El número de clases de módulos que hay en la naturaleza es de menos de un centenar. Pero en los 3 500 millones de años de existencia de la vida en la tierra, se han efectuado innumerables combinaciones de ellos y el resultado de ello son todas las especies de seres vivos que existen, han existido o existirán. Para dar una idea del carácter de “experimentación” que tiene este hecho y de la inmensidad del tiempo durante el cual se ha operado, baste señalar que más de 99% de las especies que alguna vez hubo en la tierra se han extinguido ya.

Además de los genes propiamente dichos, los genomas contienen secuencias controladoras de los genes, que *regulan su expresión*. Estas secuencias especifican cuándo y dónde deben activarse o apagarse sus genes respectivos, y la intensidad de su expresión. La *expresión genética* abarca una múltiple serie de procesos que van desde la puesta en actividad de los genes (lo que en la genética molecular se denomina *transcripción*) hasta la ubicación final de su proteína correspondiente en un lugar y en un tiempo específicos. La expresión genética es resultado de la interacción entre sí de muy numerosos genes, que integran complejas redes funcionales, continuamente moduladas por factores del entorno.

En resumen, en el genoma se halla la información básica fundamental que se transmite de padres a hijos y debido a la cual los primeros engendran a los segundos como iguales o similares a ellos, por pertenecer a la misma especie y poseer un parecido con ellos. La información genómica se traduce a su vez en las diversas proteínas que constituyen el proteoma, de cuya forma en el espacio se derivan sus propiedades tridimensionales, así como la estructura y el fun-

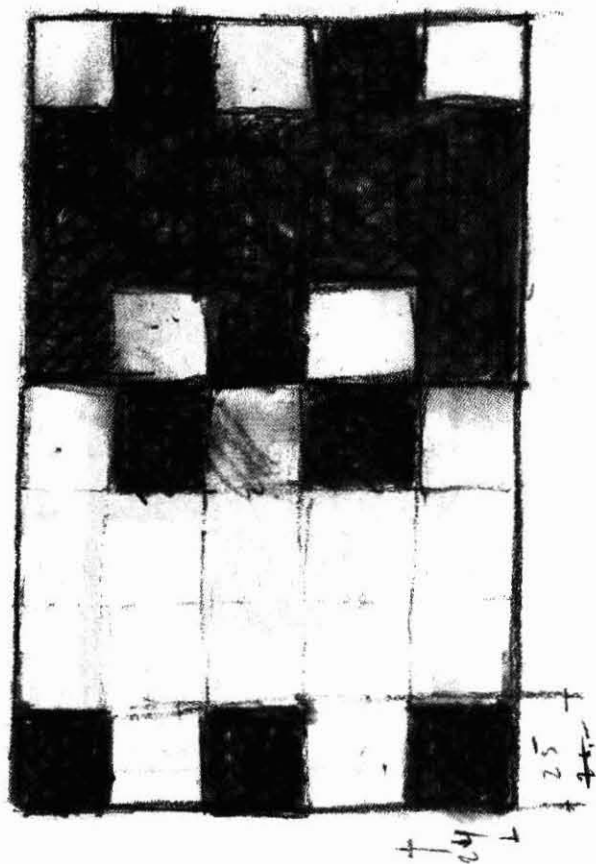


cionamiento de un organismo que le confieren su especificidad e individualidad.

Genoma, desarrollo y evolución

La primera respuesta provisional a la pregunta “¿para qué sirve un genoma?” sería ésta: para guiar el desarrollo de un nuevo organismo. Todos los organismos multicelulares inician su vida como una sola célula que se divide innumerables veces y, mientras ello ocurre, las nuevas células se van diferenciando entre sí, se especializan y dan lugar a estructuras con formas muy variadas. Así surge toda la variedad de plantas y animales que pueblan el planeta. ¿Cuál es la causa de que un huevo termine siendo un elefante, un roble, un salmón, un rosal o un ser humano? Es apenas ahora, en estos pocos últimos años, cuando empiezan a entreverse los principios que explican el devenir hacia una cierta especie y un cierto individuo. Y lo enormemente sorprendente es que hay principios unificadores del desarrollo que parecen ser los mismos para todos los seres multicelulares.

Durante el desarrollo embrionario, la acción concertada de muchos genes dará lugar a diversos fenotipos como, por ejemplo, distintas formas de nariz o de mentón. Un



problema extraordinario, cuyo misterio apenas empieza a descifrarse, es el de la relación entre la unidimensionalidad de las secuencias de bases en el ADN y la formación de una estructura anatómica en el espacio y en el tiempo. En otras palabras, aunque se conozca la secuencia completa de los 3 000 millones de bases que constituyen el genoma humano o las que componen los genomas de cualquier otra especie animal, vegetal o de microorganismos, ¿cómo explicar que esa información, de carácter estrictamente estático y lineal, dé por resultado estructuras tridimensionales que se modifican con el transcurso del tiempo?... Es como si en una partitura musical se cifrara la forma de una escultura.

A pesar de la casi infinita variedad de formas que revisten los seres vivos, recientemente se han descubierto principios unificadores que rigen el desarrollo de todos. Lo que ha hecho posibles estos avances es la aplicación de las modernas técnicas de análisis genético al estudio del desarrollo. Gran parte de esta información se ha obtenido de la humildísima mosca de la fruta, la *Drosophila melanogaster*, y ha resultado asombroso constatar que no sólo los mecanismos sino también los componentes básicos del desarrollo son iguales o enormemente similares en toda la gama de la biodiversidad o, lo que es lo mismo, a lo largo de la cadena

evolutiva. Como consecuencia de la expresión diferencial de los genes en el curso del tiempo y en las diferentes células de las distintas estructuras embrionarias, se lleva a efecto el complejo proceso del desarrollo y así cada nuevo organismo adquiere su conformación particular.

Ya hemos visto que las complejas estructuras biológicas están formadas por combinaciones de un número limitado de clases de módulos con diferentes funciones basadas en reconocimientos moleculares altamente específicos, que conducen a asociaciones transitorias o permanentes entre moléculas y que siguen reglas precisas, como las de las palabras en la oración, por lo que el español Antonio García Bellido las ha denominado *sintagmas*. Los mismos módulos se han conservado en un grado asombroso en el curso de la evolución, debido a las restricciones impuestas por los requerimientos del reconocimiento molecular. Pero, a pesar de estas restricciones, la naturaleza experimenta continuamente con nuevas combinaciones que dan origen a la variedad de individuos dentro de una misma especie, y a las diferentes especies de seres vivos. La genómica revela una visión de los genomas hasta hace muy poco insospechada: no como algo estático, sino en incesante cambio. Cada módulo básico ha dado lugar a variantes del mismo, acompañadas de variaciones de su función original o de plano de nuevas funciones, con lo cual se generan clases o "familias" de esos módulos. Su generación se realiza por duplicaciones sucesivas de sus secuencias genéticas correspondientes y, producida así la redundancia, divergen entre sí las secuencias repetidas (y sus módulos) por efecto de distintas mutaciones de ellas. Hay además movilidad de secuencias, pues cambian de sitio en el genoma, lo que termina por dar origen a nuevas proteínas y nuevas maneras de expresión suyas durante el desarrollo. De esta manera podemos empezar ahora a entender el intrincado y maravilloso proceso del desarrollo, así como el surgimiento de la complejidad en el curso de la evolución. Sin obedecer a ninguna teleología, nuevas o más complejas estructuras, por obra de esta constante experimentación genómica, resultan poseedoras de nuevas funciones. Así, a partir de estructuras anatómicas adecuadas para respirar o moverse en el mar, surgieron otras adaptadas a la vida terrestre. Muy probablemente fue también ésta la forma en que fueron apareciendo y perfeccionándose las estructuras y las funciones cerebrales que después resultaron en la aparición de la conciencia y el lenguaje en el ser humano.

La constitución del fenotipo: realidades y figuraciones

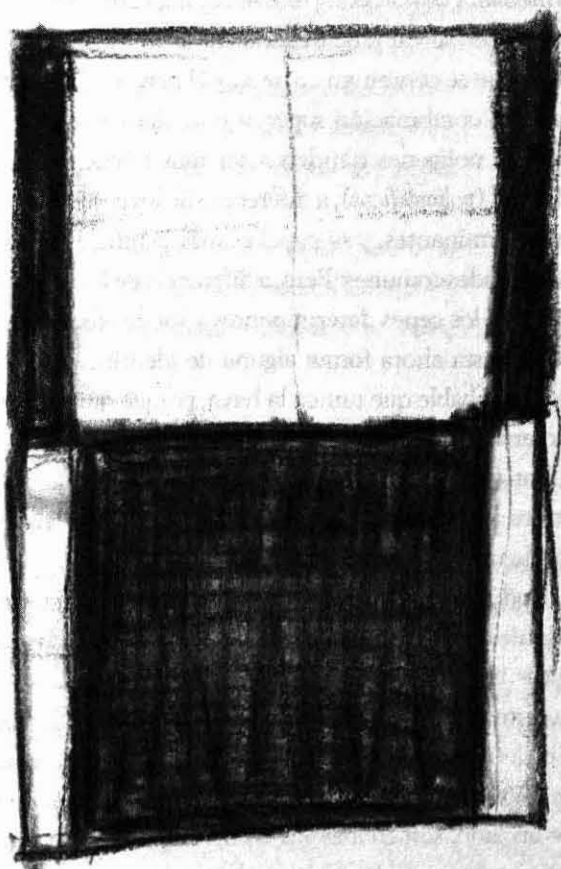
A lo largo del siglo XX, se suscitó un falso debate, que devino en tragedia y genocidio, entre *natura* y *nurtura*: ¿en qué proporciones contribuyen los genes y el entorno a la constitución del fenotipo, como por ejemplo la inteligencia? Con mejor conocimiento de la compleja relación entre genotipo y fenotipo, ahora sabemos que *natura* y *nurtura* son caras de la misma moneda: que su distinción depende de la forma de observar y de la población que es observada.

Si el fenotipo se construye mediante la interacción de muchos factores genéticos y ambientales, es de esperar una relación genotipo-fenotipo compleja, ambigua, que varía de una persona a otra, de manera que el mismo fenotipo puede tener un alto grado genético en una, mientras que en otra pudo haberse debido principalmente a factores del entorno. La medicina ilustra muy bien estos conceptos y sus implicaciones prácticas, aunque las siguientes consideraciones pueden aplicarse de igual forma a cualquier característica vinculada con la constitución de lo humano. El advenimiento de la genómica (la nueva disciplina que estudia el genoma en su conjunto, en vez de aspectos genéticos particulares) ha generado esperanzas en cuanto a una mejor comprensión de las dolencias y, con ello, respecto al hallazgo de nuevos procedimientos diagnósticos, terapéuticos y preventivos más efectivos e individualizados: la medicina genómica, nuevo paradigma de atención a la salud. Pero, como cualquier otra ciencia, ésta tendrá fronteras infranqueables, debidas a la naturaleza misma de lo viviente.

Respecto a su forma de herencia, las enfermedades se pueden categorizar en dos grandes grupos. Por un lado, están las que se heredan de acuerdo con las leyes de Mendel. En otras, el componente genético se pone de manifiesto por la mayor frecuencia de afectados en ciertas familias que entre la población general, por la mayor probabilidad de que un individuo caiga enfermo mientras más cercano sea su parentesco con alguien que ya lo estuvo. Como en una persona cada *locus* génico contiene dos genes, uno de origen materno y otro paterno, basta tener uno solo defectuoso para sufrir un padecimiento heredado en forma dominante, mientras que en las recesivas es necesario, para que se desarrolle la enfermedad, que sean defectuosos tanto el gen de origen paterno como el de origen materno. Se conocen varios miles de estos trastornos mendelianos, tanto dominantes como recesivos, pero en conjunto representan menos de 5% de los padecimientos que aquejan a cualquier población.

Más de 95% de las enfermedades que aquejan a las poblaciones humanas, tienen un componente genético—aunque resulte muy complejo determinarlo—y poseen además un fuerte ingrediente ambiental. No se asocian en forma constante, o al menos frecuente, a uno o a unos pocos genotipos específicos, pues su componente genético varía enormemente en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, entre pacientes que padecen la misma afección, aunque por lo general es similar entre los enfermos pertenecientes a una misma familia. En todas las enfermedades comunes se considera una causalidad multifactorial, con un ingrediente poligénico y uno ambiental. Así ocurre en la mayor parte de los defectos congénitos, el asma, las alergias, el cáncer, las infecciones y parasitosis como la tuberculosis y el SIDA, y los padecimientos crónico-degenerativos como la diabetes, la hipertensión arterial, el infarto del miocardio, la artritis y los padecimientos psiquiátricos.

La diferencia entre estos dos grupos de trastornos es fundamental. Para comprenderla, es conveniente recurrir a un modelo de enfermedad introducido por Charles Sing y Ryk Ward: la *arquitectura genética de las enfermedades*. De acuerdo con este modelo, el componente genético se puede clasificar en tres tipos de genes, según la magnitud de su



contribución, de mayor a menor, a la producción del padecimiento y, consecuentemente, al riesgo de padecerlo: genes *determinantes*, de efecto mayor y *poligenes*. Hay una relación inversa entre su frecuencia y la magnitud de sus efectos. Los genes determinantes, muy raros, tienen una "penetrancia" completa, lo que significa que basta con haber recibido cierto alelo del gen (condición necesaria y suficiente) para presentar un fenotipo, determinado, como el de desarrollar la enfermedad. En las raras familias con estos genes determinantes, la afección se transmite de forma hereditaria conforme a las leyes de Mendel. Los llamados genes de efecto mayor implican un riesgo elevado, aunque no completo, de sufrir el trastorno, pero no todos los genéticamente predispuestos llegan a estar enfermos y el desencadenamiento del padecimiento dependerá de la existencia adicional de otros genes con efectos menores, así como de factores del entorno. La frecuencia en la población de los genes de efecto mayor es más alta que en la de los determinantes, pero, aun así, en general son raros los casos. Finalmente, hay numerosas variedades de genes, comúnmente denominados poligenes, que por sí mismos no tienen mayor efecto sobre el fenotipo, pero que, al conjuntarse entre sí y con uno o varios factores del entorno, logran un efecto que rebasa el umbral clínico con la consecuente irrupción de la enfermedad. Podrían compararse con las cartas de un juego de póquer: su valor no depende de sí mismos, sino de la forma como se combinan entre sí, y el mayor valor corresponde a la combinación superior entre las varias establecidas. Los poligenes tienden a ser muy frecuentes en la población (*polimórficos*), a diferencia de los genes mayores y los determinantes, y su papel es más significativo en las enfermedades comunes. Pero, a diferencia de lo que ocurre respecto a los genes determinantes y los de efecto mayor, no hay hasta ahora forma alguna de identificarlos. Aun más: es probable que nunca la haya, porque quizá no sean realmente "defectuosos", pues el efecto perjudicial podría resultar de ciertas combinaciones de ellos (e incluso de factores ambientales) y no de las propiedades intrínsecas de cada uno.

Todo este enorme modelo se aplica en igual forma a cualquier otra característica fenotípica, no sólo a las patológicas, como el color de ojos o piel, la estatura, el cociente intelectual, los rasgos del semblante o del carácter. Se atenúa así el determinismo genético, por lo que resultan desmedidos los temores y las promesas de la tecnología genómica. Por un lado, son cuantiosas las inversiones en las nuevas empresas biotecnológicas, el valor de cuyas acciones sigue

subiendo aunque casi ninguna haya dado o esté por dar, en el cercano plazo, dividendos, más que nada por efectos de mercadotecnia. Por otro lado, a causa de obras como *Frankenstein*, *Un mundo feliz* y *La granja de los animales*, y alentada por noticias como la clonación de la oveja Dolly, la imaginación colectiva ha alcanzado el nivel de la histeria, y se habla con frecuencia de los más terribles escenarios como si fuesen inminentes, o al menos factibles. Si fuese directa la relación genotipo-fenotipo, habría que tomar con mayor seriedad esos temores, aun si su probabilidad fuese pequeña o su posibilidad remota. Pero dada la inmensa complejidad de esa relación, muy probablemente se tendrá que recurrir, para fines predictivos, a procedimientos de dinámica no-lineal (la llamada *teoría del caos*), mientras que la manipulación de los fenotipos —excepto aquellos cuya causalidad genética sea simple (mendeliana)— encontrará barreras formidables, muchas de ellas infranqueables. Por lo mismo, resulta absurdo preguntar sobre genes para inteligencia, creatividad artística, habilidad atlética, violencia, criminalidad, alcoholismo, etcétera. Pero sería igualmente absurdo descartar la influencia genética en estas y en las demás características fenotípicas.

A modo de conclusión

Con el descubrimiento y la exploración de los genomas, especialmente el propio, el hombre arriba a *terra incognita*. Al igual que Cristóbal Colón y los descubridores que lo sucedieron, la humanidad enfrentará abundantes sorpresas y desafíos. Como los exploradores del siglo XVI, tendremos que recorrer los nuevos territorios con gran cautela, atentos a los peligros y a las oportunidades. Es posible que, al conocerse en forma detallada la influencia del genoma y del ambiente (y de las interacciones entre ambos) en la formación y el funcionamiento del cerebro humano, y el influjo de este órgano sobre la conducta y la mente, haya que replantearse el significado de lo humano. Pero ésta es precisamente la condición humana: por ella, pese a ser tan similares a los demás seres vivos, estamos aislados de ellos, huérfanos en el mundo por el conocimiento. El mandato del Oráculo de Delfos —conócete a ti mismo— nunca ha sido benigno. Marchamos por un sendero en el que no hay retorno ni parada. Parafraseando a T. S. Eliot, la única salvación posible es convertir la información en conocimiento, y éste en sabiduría, guía de nuestro andar. ♦

Filosofía de la danza*



PAUL VALÉRY

El texto que a continuación se presenta es una joya entre los escritos que el poeta y ensayista francés Paul Valéry dedicó a la danza. Se trata del preámbulo al recital que ofreció una de las grandes intérpretes de la danza flamenca del mundo: Antonia Mercé y Luque, conocida simplemente como La Argentina, por cuyo arte sentía una especial admiración. Esta extraordinaria "danzarina de fibra y raza", como tuvo a bien llamarla Alejo Carpentier, nació en Buenos Aires el 4 de septiembre de 1890 y murió en Bayona el 18 de julio de 1936, año que corresponde a este ensayo. Es probable, entonces, que haya sido escrito para la función que ofreció La Argentina el 10 de mayo de aquel año en la capital francesa, acompañada por Luis Gálvez, o bien para su último recital en la Ópera de París en julio, poco antes de su muerte.

Uno de los aspectos más interesantes de este ensayo, además de la reflexión juguetona que desarrolla el autor a partir de la pregunta ¿qué es la danza?, es su visión original del quehacer artístico. Valéry plantea que el proceso creativo es, en sí mismo, una obra de arte, una danza. Así, el proceso de pintar, de escribir poesía o de tocar un instrumento se convierte en una obra de arte, específicamente una danza. Esto resulta significativo pues con este punto de vista el autor confiere al proceso de creación artística una dimensión estética que hasta entonces sólo se le adjudicaba al producto artístico terminado: la pintura, la escultura, el poema.

Este texto, hasta ahora inédito en español, pertenece a la colección de escritos Varieté, pero no se encuentra en los dos volúmenes publicados por Losada en 1956, traducidos por Aurora Bernárdez y Jorge Zalamea. El limitado acervo de estudios filosóficos sobre danza en nuestro idioma se ve, pues, enriquecido con el presente trabajo.

KENA BASTIEN VAN DER MEER

Antes de que la señora Argentina los atrape, los capture en la esfera de vida lúcida y apasionada que va a formar su arte; antes de que muestre y demuestre en qué puede convertirse un arte de origen popular, creación de la sensibilidad de una raza ardiente, cuando la inteligencia se apodera de ella, la penetra y la transforma en un medio soberano de ex-

presión e inventiva, tendrán que resignarse a escuchar algunas propuestas sobre la danza que ante ustedes se arriesgará a presentar un hombre que no danza.

Aguardarán un poco el momento del prodigio y dirán para sí que no estoy menos impaciente que ustedes por deleitarme con él.

Abordo de inmediato mis ideas y les digo, sin más preparación, que la danza, a mi parecer, no se limita a ser un mero ejercicio, una diversión, un arte ornamental, o a veces

* Paul Valéry, *Oeuvres*, t. I, Éditions Gallimard (Bibliothèque Nrf de la Pléiade), París, 1957, pp. 1390-1403.

un juego de sociedad; es un asunto serio y, en ciertos aspectos, muy venerable. Toda época que ha comprendido el cuerpo humano o que por lo menos ha experimentado la sensación de misterio de este organismo, de sus recursos, límites y combinaciones de energía y sensibilidad, ha cultivado, venerado la danza.

Es un arte fundamental, como lo sugieren o lo demuestran su universalidad, su antigüedad inmemorial, los usos solemnes que se han hecho de él, las ideas y reflexiones que ha engendrado en todos los tiempos. Porque la danza es un arte que se deriva de la vida misma, pues no es más que la acción del conjunto del cuerpo humano. Pero una acción transferida a un mundo, a una especie de *espacio-tiempo*, que ya no es del todo el mismo de la vida práctica.

El hombre se dio cuenta de que poseía más vigor, más flexibilidad, más posibilidades articulares y musculares de los que requería para satisfacer las necesidades de su existencia, y descubrió que algunos de esos movimientos le brindaban —por su frecuencia, sucesión y amplitud— un placer que llegaba a una especie de embriaguez, a veces tan intenso que sólo el agotamiento total de sus fuerzas, o cierto éxtasis del agotamiento, podían interrumpir su delirio, su gasto motriz frenético.

Tenemos, pues, demasiada energía para nuestros menesteres. Podrán observar fácilmente que la mayoría —la inmensa mayoría— de las impresiones que recibimos de nuestros sentidos no nos sirven de nada; son inutilizables, no juegan papel alguno en el funcionamiento de los aparatos esenciales para la conservación de la vida. Vemos demasiadas cosas, oímos demasiadas cosas con las que no hacemos ni podemos hacer nada: como las propuestas de un charlista, por ejemplo.

Lo mismo se aplica a nuestros poderes de acción: podemos realizar una multitud de acciones que no tienen esperanza alguna de ser utilizadas en las tareas indispensables o importantes de la vida. Podemos trazar un círculo, mover los músculos del rostro, andar de manera cadenciosa: todo esto, que hizo posible la creación de la geometría, la comedia y el arte militar es, en sí, inútil para el funcionamiento vital.

Así, los medios de relación de la vida, nuestros sentidos, nuestros miembros articulados, las imágenes y señales que dirigen nuestras acciones y la distribución de nuestras energías que coordinan los movimientos de nuestra marioneta podrían usarse única y exclusivamente para satisfacer nuestras necesidades fisiológicas y limitarse a atacar el medio en el que vivimos o a defendernos de él, de modo que su única función fuera conservar nuestra existencia.

Podríamos llevar una vida dedicada estrictamente al mantenimiento de nuestra máquina para vivir, del todo indiferentes o insensibles hacia aquello que no juega ningún papel en los ciclos de transformación que constituyen nuestro funcionamiento orgánico, sin sentir ni llevar a cabo nada más que lo necesario, sin hacer nada que no fuera una reacción limitada, una respuesta finita ante alguna intervención externa. Porque nuestros actos útiles son finitos; pasan de un estado a otro.

Observen que los animales no parecen advertir ni hacer nada que sea inútil. Sin duda, el ojo de un perro ve los astros, pero el ser de aquel perro no da seguimiento a lo visto. Su oreja percibe un ruido que la hace erguirse, y lo inquieta; pero de aquel ruido sólo absorbe lo necesario para responder con una acción inmediata y uniforme. No se detiene en la percepción. La vaca, en el valle contiguo a las vías por las que pasa ruidosamente el tren Calais-Mediterranée, salta ante el estruendo: el tren desaparece; ninguna idea en el animal corre tras él. La vaca regresa al pasto tierno y sus lindos ojos no lo siguen. El índice de su cerebro regresa de inmediato a cero.

No obstante, parece que a veces los animales se divierten. El gato juega, visiblemente, con el ratón. Los monos hacen pantomimas. Los perros se persiguen unos a otros, saltan a la nariz de los caballos, y no sé de nada que remita tanto a la idea de un juego libre y alegre como las tórtolas a la orilla del mar, emergiendo del agua, zambulléndose, rebasando un bote a la carrera, pasando por debajo de su quilla y apareciendo nuevamente entre la espuma, más vivas que las olas, y entre ellas y como ellas, brillando y variando bajo el sol. ¿Se trata ya de la danza?

Pero todas estas diversiones animales pueden interpretarse como acciones útiles, impulsos que provienen de la necesidad de consumir una energía excesiva, o de mantener los órganos destinados a la agresión o a la defensa vital en estado de flexibilidad o de vigor. Y creo observar que las especies que parecen haber sido construidas con más rigor y estar dotadas de los instintos más especializados, como las hormigas o las abejas, son las que más tiempo ahorran. Las hormigas no pierden un minuto. La araña acecha, mas no juega con su telaraña. ¿Y el hombre?

El hombre es ese animal único que se observa vivir a sí mismo, que se confiere un valor propio y que deposita todo ese valor, que le gusta asignarse, en la importancia que adjudica a las percepciones inútiles y a las acciones sin consecuencia física vital.

Pascal ponía toda nuestra dignidad en el pensamiento; pero ese pensamiento que nos eleva —a nuestro parecer— por encima de nuestra condición sensible es exactamente la clase de pensamiento que es inútil. Por ejemplo, de nada sirve a nuestro organismo que meditemos sobre el origen de las cosas, o sobre la muerte. Incluso esta clase de pensamientos tan elevados serían más bien dañinos, y hasta fatales, para nuestra especie. Nuestros más profundos pensamientos son los más insignificantes para nuestra conservación y, de cierta manera, fútiles.

Pero nuestra curiosidad, ávida en demasía, y nuestra actividad, más intensa de lo que exige cualquier fin vital, se han desarrollado al grado de inventar las artes, las ciencias, los problemas universales y hasta de producir objetos, formas y acciones de los que bien podríamos prescindir.

Sin embargo, esta invención y esta producción libres y gratuitas, todo este juego de nuestros sentidos y facultades, poco a poco se proveyeron de cierta *necesidad* y de cierta *utilidad*.

El arte, como la ciencia, cada uno a su manera, tienden a crear cierta utilidad a partir de lo inútil, cierta necesidad a partir de lo arbitrario. Así, la creación artística no es tanto una creación de obras como la creación de una *necesidad de obras*; porque las obras son productos, ofertas que implican demandas y necesidades.

Vaya filosofía, pensarán... y lo reconozco: se me ha pasado un poco la mano. Pero, cuando uno no es bailarín; cuando uno se vería en aprietos no sólo para bailar, sino para explicar el más mínimo paso; cuando uno cuenta solamente con los recursos de una cabeza para tratar acerca de los prodigios que realizan las piernas, no hay más salvación que un poco de filosofía; es decir que uno retoma las cosas desde muy lejos, con la esperanza de que la lejanía disuelva las dificultades. Es mucho más sencillo construir un universo que explicar cómo se sostiene un hombre sobre los pies. Pregúntense-lo a Aristóteles, a Descartes, a Leibnitz y a otros más.

Sin embargo, un filósofo bien puede observar la acción de alguna bailarina y, viendo que ello lo deleita, tratar de obtener de este gozo el segundo gozo de expresar sus impresiones en su propio lenguaje.

Pero primero puede extraer algunas imágenes bellas. Los filósofos tienen gula de imágenes: no hay profesión que las pida tanto, aunque a veces las disimulen bajo palabras color pared. Han creado algunas célebres: una, la caverna; otra, el río siniestro que no puede cruzarse dos veces; otra más, Aquiles jadeando tras una tortuga inaccesible. Los espejos paralelos; los corredores que se pasan la antorcha

uno al otro, hasta llegar a Nietzsche con su águila, su serpiente y su malabarista. Es todo un material, toda una representación de ideas con las que se podría hacer un hermoso ballet metafísico en el que se conjuntarían en escena tantos símbolos famosos.

Mi filósofo, sin embargo, no se conforma con dicho espectáculo. ¿Qué puede hacer ante la danza y la bailarina para hacerse la ilusión de que sabe un poco más que ella sobre algo que ella conoce mejor y que él ignora por completo? Tiene que compensar su ignorancia técnica y disimular su torpeza con alguna interpretación universal ingeniosa de este arte cuyas maravillas constata y sobrelleva.

Pone manos a la obra, se consagra a su manera... A la manera de un filósofo, su entrada en la danza es bien conocida... Esboza el paso de la *interrogación*. Y, como corresponde a un acto inútil y arbitrario, se lanza sin prever un final; se adentra en una interrogante ilimitada, en lo infinito de la forma interrogativa. Es su oficio.

Juega su juego. Empieza con su inicio habitual. Y he aquí que se pregunta: “¿Qué es, pues, la danza?”

¿Qué es, pues, la danza? Queda atónito, y de inmediato su ingenio se paraliza, lo cual lo hace pensar en una famosa pregunta y en un dilema célebre de san Agustín.

San Agustín confiesa que un día se preguntó lo que era el tiempo, y admite que lo sabía perfectamente bien mientras no pensara en preguntárselo, pero que se perdía en los cruces de los caminos de su mente en cuanto se aplicaba a ese término, en cuanto se detenía y lo aislaba de algún uso inmediato y de alguna expresión en particular. Observación muy profunda...

A eso ha llegado mi filósofo: vacila en el temible umbral que separa una pregunta de una respuesta, obsesionado por el recuerdo de san Agustín, soñando en su penumbra con la perplejidad de aquel gran santo:

“¿Qué es el tiempo? Pero, ¿qué es la danza?...”

Pero la danza, dice para sí, a fin de cuentas no es más que una forma de tiempo, la creación de una especie de tiempo, o de un tiempo de especie clara y singular.

Helo aquí ya menos preocupado: ha casado a dos dificultades. Cada una, por su cuenta, lo dejaba perplejo y sin recursos; pero helas aquí unidas. La unión será fecunda, tal vez. De ella nacerán algunas ideas. Y esto es precisamente lo que busca; es su vicio y su juguete.

Observa entonces a la bailarina con ojos extraordinarios, ojos extralúcidos que transforman todo lo que ven en presa de la mente abstracta. Considera el espectáculo y lo descifra a sus anchas.

Le parece que esta persona que baila se encierra, de alguna manera, en una duración que ella misma engendra, una duración hecha toda de energía inmediata, de nada que pueda durar. Ella es lo inestable; derrocha inestabilidad, traspasa lo imposible, abusa de lo improbable y, a fuerza de negar, mediante su esfuerzo, el estado común de las cosas, crea en las mentes la idea de otro estado, un estado excepcional: un estado que es todo acción, una permanencia construida y consolidada por medio de una producción incesante de trabajo, comparable a la pose vibrante de un abejorro o de una polilla esfinge frente al cáliz de las flores que explora, y que permanece, cargada de una potencia motriz, casi inmóvil, sostenida por el aleteo increíblemente veloz de sus alas.

Nuestro filósofo también puede comparar a la bailarina con una flama o, en suma, con cualquier fenómeno que se sustente visiblemente en el consumo intenso de una energía de cualidad superior.

También le parece que, en el estado de la danza, todas las sensaciones del cuerpo, que a la vez mueve y es movido, están encadenadas y en cierto orden; que se llaman y se responden unas a las otras, como si repercutieran o se reflejaran sobre el muro invisible de la esfera de las fuerzas de un ser vivo. Permítanme el uso de esta expresión terriblemente osada, mas no hallo otra. Ustedes sabían de antemano que soy un escritor oscuro y complicado...

Mi filósofo —o si lo prefieren, la mente afligida por la manía interrogante— plantea ante la danza sus preguntas habituales. Aplica sus *por qué*s y sus *cómo*s, sus instrumentos comunes de la elucidación, que son los medios de su propio arte, y trata de sustituir, como lo acaban de ver, la expresión inmediata y oportuna de las cosas con fórmulas más o menos extrañas que le permitan relacionar el grácil fenómeno de la danza con el conjunto de lo que conoce, o cree conocer.

Intenta desentrañar el misterio de un cuerpo que, de pronto, como por efecto de algún *shock* interno, cobra una especie de vida a la vez extrañamente inestable y extrañamente regulada; y a la vez extrañamente espontánea, y sin embargo extrañamente sabia e indudablemente elaborada.

Ese cuerpo parece haberse liberado de sus equilibrios comunes. Uno diría que se esfuerza por engañar —quiero decir: ganarle— a su propio peso, cuya tendencia esquivar a cada instante. ¡Ni hablar de sancionarlo!

En general asume un patrón periódico más o menos simple que parece conservarse por sí solo; parece estar dotado de una elasticidad superior que recupera el impulso de cada movimiento y lo restituye al instante. Uno piensa en

el trompo sostenido en su punta, reaccionando de manera viva al más leve impacto.

Pero he aquí una importante observación que viene a esta mente filosofante, la cual haría mejor en distraerse sin reservas y entregarse a lo que ve: observa que ese cuerpo que danza parece ignorar lo que lo rodea. Parece que no se preocupa más que por sí mismo y por otro objeto, un objeto capital, del que se desprende o se libera y al que regresa, pero sólo para retomar con qué huir nuevamente de él...

Es la tierra, el suelo, el lugar sólido, el plano en el que se arrastra la vida común y ocurre la marcha, esa prosa del movimiento humano.

Sí, ese cuerpo que baila parece ignorar lo demás; parece desconocer todo lo que lo rodea. Uno diría que se escucha a sí mismo y nada más que a sí mismo; uno diría que no ve nada y que sus ojos no son más que gemas, aquellas joyas desconocidas de las que habla Baudelaire, luces que de nada le sirven.

La bailarina está, pues, en otro mundo, que no es aquel que se pinta con nuestras miradas, sino el que ella teje con sus pasos y construye con sus gestos. Pero en ese mundo los actos no tienen un fin externo; no hay objeto que asir, que alcanzar, que rechazar o del cual huir, ningún objeto que termine exactamente una acción y proporcione a los movimientos, primero, una dirección y una coordinación externas y, después, una conclusión nítida y certera.

Esto no es todo: aquí, nada de imprevistos. Si a veces parece que el ser danzante actúa como si se hallara ante un incidente imprevisto, dicho imprevisto es parte de una previsión muy evidente. Todo sucede como si... ¡Pero nada más!

Entonces: ni meta, ni incidentes verdaderos, ni exterioridad...

El filósofo exulta: ¡No hay exterioridad! La bailarina no tiene exterior... No existe nada más allá del sistema que ella se forma con sus actos, el cual nos hace pensar en el sistema totalmente contrario y no menos cerrado que para nosotros constituye el dormir, cuya ley, del todo opuesta, es la abolición, la abstención total de actos.

La danza le parece un sonambulismo artificial, un grupo de sensaciones que se erigen una morada propia en la que ciertos temas musculares se suceden unos a otros de acuerdo con un orden que le instituye su propio tiempo, su duración absolutamente propia. Y con una voluptuosidad y una dilección cada vez más *intelectuales* contempla a ese ser que, desde el fondo de sí mismo, engendra y emite ese bello encadenamiento de transformaciones de su forma en el espacio; que ahora se transporta, pero sin ir realmente a ninguna parte; aho-

ra se modifica en el lugar, se expone bajo todos los aspectos; y que a veces modula sabiamente apariencias sucesivas, como en fases medidas; a veces se vuelve bruscamente un torbellino que se acelera, para detenerse de golpe, cristalizado en estatua, adornado con una sonrisa ajena.

Pero ese desapego del medio, esa ausencia de objetivo, esa negación de los movimientos explicables, esas rotaciones completas (que ninguna circunstancia de la vida ordinaria exige de nuestro cuerpo), aquella sonrisa, incluso, que no es de nadie: todos estos rasgos son decididamente opuestos a los de nuestra acción en el mundo práctico y a nuestras relaciones con él.

En el mundo práctico nuestro ser se reduce a la función de un intermediario entre la sensación de una necesidad y el impulso que satisfará dicha necesidad. En este papel procede siempre por el camino más económico, si no es que siempre el más corto: procura el rendimiento. La línea recta, la acción mínima y el tiempo más breve parecen inspirarlo. Un hombre práctico es un hombre que posee el instinto de esta economía de tiempo y de medios, y quien lo obtiene tanto más fácilmente porque su objetivo es más nítido y está mejor localizado: *un objeto externo*.

Pero dijimos que la danza es totalmente lo opuesto: ocurre en su propio estado; se mueve dentro de sí misma, y no existe en ella razón alguna ni tendencia propia hacia el logro. Una fórmula de danza pura no debe contener nada que sugiera que tiene un término. Lo que da término a la danza son los sucesos ajenos; sus límites de tiempo no son intrínsecos a ella, son los que convienen a un espectáculo; lo que interviene es la fatiga, el desinterés. Pero la danza no tiene con qué terminar. Cesa como cesa un sueño, que podría continuar indefinidamente; cesa, no porque se haya finalizado una empresa, pues no hay ninguna empresa, sino porque otra cosa, que no es ella, se agota.

Por tanto —permítanme el uso de alguna expresión osada—, ¿no podría uno considerarla, y ya se los hice intuir, como una especie de *vida interior*, adjudicándole hoy a este término psicológico un nuevo sentido en el que domine la fisiología?

Una vida interior, pero hecha enteramente de sensaciones de duración y de energía que responden las unas a las otras, formando una especie de recinto de resonancias. Esta resonancia, como cualquier otra, se comunica: parte de nuestro placer como espectadores consiste en sentir que nos ganan los ritmos y que bailamos virtualmente.

Vayamos un poco más lejos, para sacar de esta especie de filosofía de la danza unas consecuencias o aplicaciones bas-

tante curiosas. Si he hablado de este arte ateniéndome a consideraciones muy generales, ha sido un poco con la intención de conducirlos a donde ahora voy a llegar. He tratado de comunicarles una idea bastante abstracta de la danza y de representársela sobre todo como una acción que *se deriva* de una acción común y útil, pero que luego *se desprende* de ella para, finalmente, *oponersele*.

Pero este punto de vista muy general (y por eso lo adopté hoy) nos lleva a abarcar mucho más que la danza propiamente dicha. Toda acción que no tienda hacia lo útil y que, por otra parte, sea susceptible de ser aprendida, perfeccionada, desarrollada, se vincula con este simplificado tipo de danza, y por consiguiente *todas las artes pueden considerarse como casos particulares de esta idea general*, puesto que, por definición, todas las artes implican una parte de acción, la *acción que produce la obra* o bien la manifiesta.

Un poema, por ejemplo, es *acción*, porque un poema sólo existe en el momento en que se declama; entonces es *in actu*. Este acto, al igual que la danza, no tiene otro fin que el de crear un estado; este acto se asigna sus propias leyes; crea, también, un tiempo y una medida de tiempo que le convienen y le son esenciales: no podemos diferenciarlo de su forma de duración. Empezar a recitar versos es entrar en una danza verbal.

Consideren también a un virtuoso trabajando; un violinista, un pianista. No miren más que las manos de éste. Tápanse los oídos, si se atreven, pero no vean más que las manos. Mírenlas actuar y correr por el estrecho escenario que les ofrece el teclado. ¿No son acaso bailarinas a quienes también hubo que sujetar durante años a una disciplina severa y a ejercicios sin fin?

Les recuerdo que no escuchan nada. Simplemente ven las manos ir y venir, fijarse en un punto, cruzarse, jugar al salto de burro; a veces una se retrasa, mientras la otra parece buscar las huellas de sus cinco dedos al otro extremo de la pista de marfil y ébano. Ustedes intuyen que todo esto obedece a ciertas leyes; que todo este ballet está regulado, determinado...

Observemos, de paso, que si no oyen nada e ignoran qué pieza se está tocando, no tienen manera de saber a qué punto de la pieza ha llegado el ejecutante. *Lo que ven* no les da *ningún indicio* de los adelantos en la actividad del pianista; pero tienen la certeza de que la acción que lleva a cabo está sujeta, a cada instante, a una regla bastante compleja, sin duda...

Si prestaran un poco más de atención descubrirían en dicha complejidad ciertas restricciones a la libertad de los movimientos de esas manos que se agitan y se multiplican

sobre el piano. Independientemente de lo que hagan, no parecen hacerlo sin obligarse a respetar no sé qué clase de igualdad sucesiva. La cadencia, la medida, el ritmo se revelan. No quiero entrar en aquellas cuestiones, muy conocidas y fáciles en la práctica, que hasta ahora carecen, creo yo, de una teoría satisfactoria, como sucede, de hecho, con toda cuestión en la que está directamente involucrado el tiempo. Habrá, entonces, que volver a lo que san Agustín decía.

Pero es un hecho fácil de observar que todos los movimientos automáticos que corresponden a un estado del ser, y no a una meta figurada y localizada, adoptan un patrón periódico: el hombre que camina adopta un patrón de esta clase; el distraído que balancea el pie o tamborilea con los dedos sobre las ventanas; el hombre en reflexión profunda que se acaricia la barbilla, y demás.

Ánimo, ánimo. Vayamos un poco más lejos, un poco más allá de la idea inmediata y acostumbrada que uno se hace de la danza.

Les decía hace un momento que todas las artes son formas de acción muy variadas y que se analizan en términos de acción. Consideren a un artista trabajando: eliminan los intervalos de descanso o de abandono momentáneo; obsérvenlo actuar, detenerse y reanudar súbitamente su actividad.

Supongan que está suficientemente entrenado y seguro de sus medios para que al observarlo no sea más que un ejecutante y, por lo tanto, que sus tareas sucesivas tiendan a efectuarse en lapsos conmensurables, es decir, *con un ritmo*. Podrán entonces concebir la realización de una obra de arte —una pintura o una escultura— como una obra de arte en sí misma, cuyo objeto material moldeado por los dedos del artista no es más que el pretexto, el accesorio escénico, el tema del ballet.

Les resulta osada esta visión, me imagino. Pero piensen que para todo gran artista una obra jamás termina: lo que ellos consideran un deseo de perfección tal vez no sea más que una forma de aquella vida interior de la que les hablé, hecha enteramente de energía y de sensibilidad en constante cambio recíproco y reversible.

Recuerden, por otra parte, aquellas construcciones de los antiguos que se erigían al son de la flauta, cuyo ritmo observaban las filas de obreros y masones.

Podría también contarles la curiosa historia que refiere el *Journal* de los Goncourt acerca de un pintor japonés que vino a París y al que ellos invitaron a realizar algunas obras frente a un pequeño grupo de aficionados.

Pero es hora ya de concluir esta danza de ideas en torno a la danza viva.

Quise mostrarles cómo este arte, lejos de ser una diversión fútil; lejos de ser una especialidad confinada a la producción de algunos espectáculos, a entretener los ojos que la contemplan o los cuerpos que se entregan a ella, es simplemente una *poesía general de la acción de los seres vivos*: aísla y desarrolla los caracteres esenciales de esta acción, la separa, la despliega, y hace del cuerpo al que posee un objeto, cuyas transformaciones, sucesión de aspectos y búsqueda de los límites de las fuerzas instantáneas del ser necesariamente nos remiten a la función que el poeta da a su mente, a las dificultades que él le propone, a las metamorfosis que de ella obtiene, a los desvíos que le solicita y que lo alejan, a veces excesivamente, del suelo, de la razón, de la noción media y de la lógica del sentido común.

¿Qué es una metáfora sino una especie de pirueta de la idea a la que uno acerca las diversas imágenes o los nombres diversos? ¿Y qué son todas aquellas figuras de las que nos servimos, todos esos medios, como las rimas, las inversiones, las antítesis, sino los usos de todas las posibilidades del lenguaje que nos liberan del mundo práctico para formar, nosotros también, nuestro propio universo, lugar privilegiado de la danza espiritual?

Los dejo ahora, cansados de palabras, pero tanto más ávidos de encantos sensibles y de placer sin esfuerzo; los dejo en compañía del arte mismo, de la flama, de la acción ardiente y sutil de la señora Argentina.

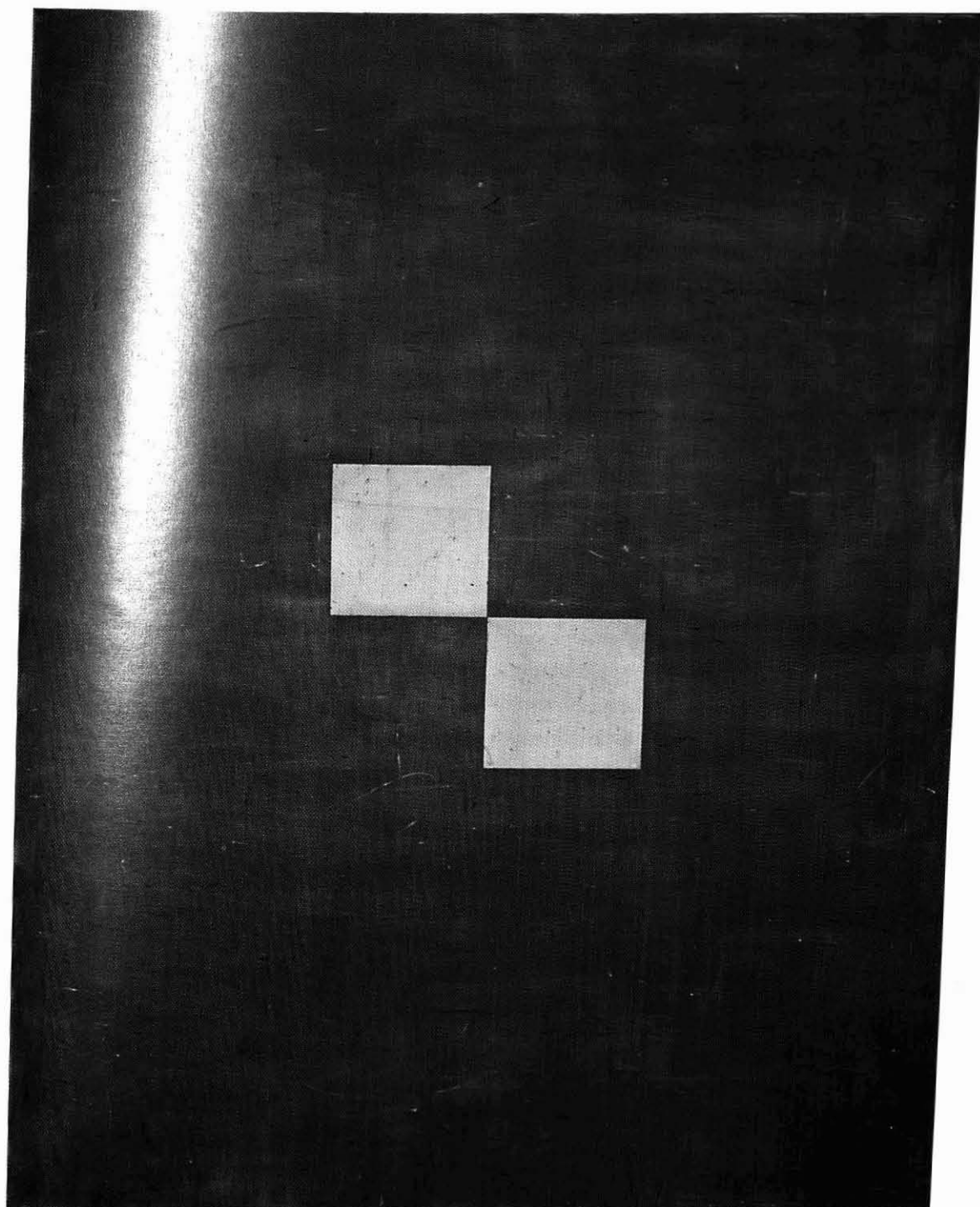
Ustedes saben qué prodigios de comprensión e inventiva ha creado esta gran artista y lo que ha hecho de la danza española. En cuanto a mí, que no les he hablado, y profusamente, más que de la danza abstracta, no puedo decirles cuánto admiro el trabajo de inteligencia que logró Argentina cuando retomó, con un estilo perfectamente noble y profundamente estudiado, un tipo de danza popular que antaño solía abarataarse fácilmente, sobre todo fuera de España.

Pienso que ha obtenido este resultado magnífico, pues se trataba de salvar una forma de arte y de regenerar su nobleza y su poder legítimo, mediante un análisis infinitamente desligado de los recursos de esta clase de arte y de sus propios recursos personales. He aquí algo que me conmueve y que me interesa apasionadamente. Soy aquel que nunca opone, que no sabe oponer, la inteligencia contra la sensibilidad, la conciencia reflexiva contra sus datos inmediatos, y saludo a Argentina como un hombre que está exactamente complacido con ella como quisiera estarlo consigo mismo. ♦

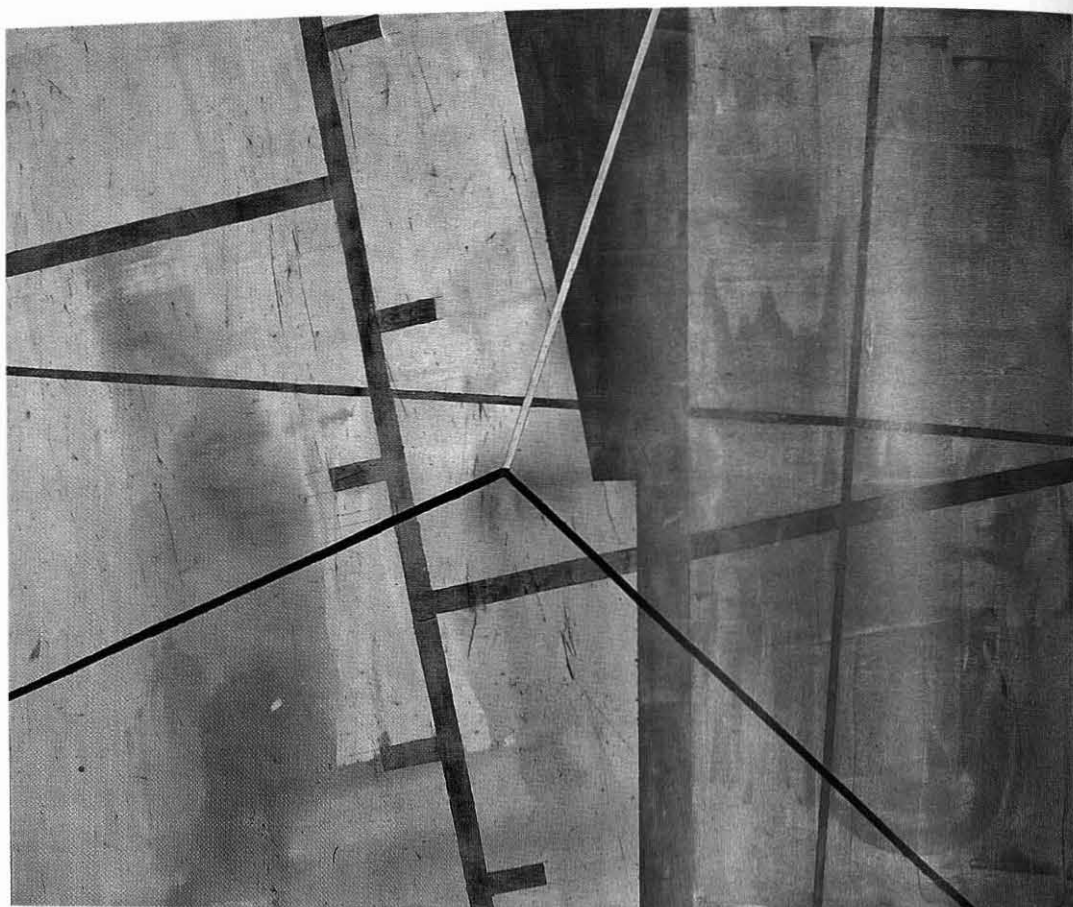
Francisco Castro Leñero: simetrías y reflejos



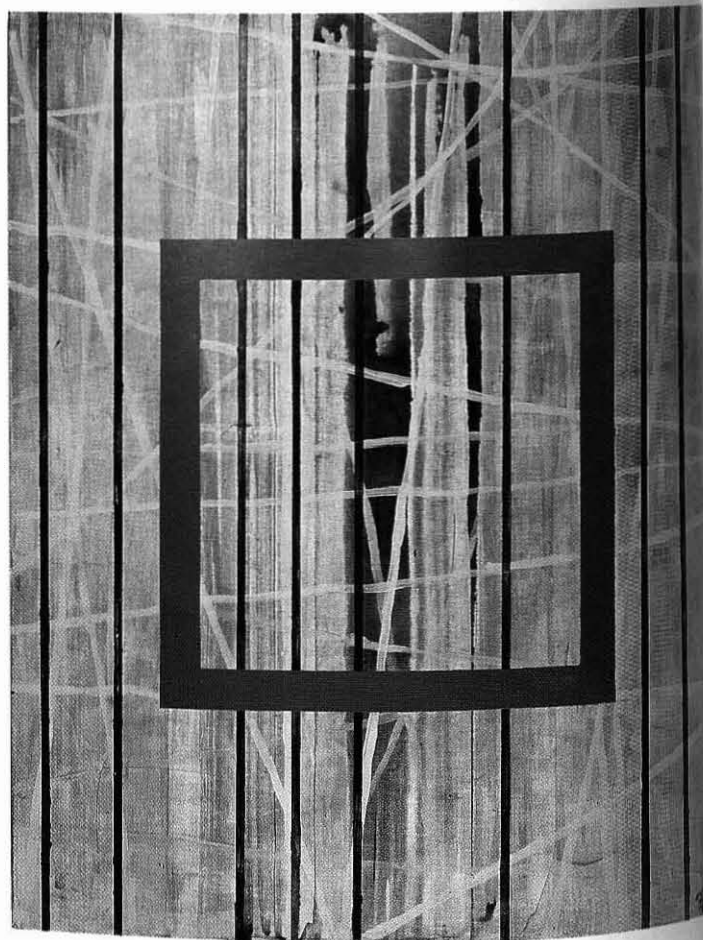
TERESA DEL CONDE



Cielo y tierra,
2000,
acrílico/tela,
190 x 150 cm



Tensiones,
1997,
acrílico/tela,
120 x 150 cm



Redes,
1997,
acrílico/tela,
120 x 100 cm

Todas las soluciones que un artista afianzado en la geometría procura para una serie como la ilustrada en este dossier son temporales y parten por lo general de un esquema elegido al inicio de la realización de la serie. Por lo menos éste es el caso de Francisco Castro Leñero y de sus pinturas exhibidas el año pasado en la Galería Howard Scott de Nueva York, que pude ver, junto con otras composiciones suyas, en el taller del artista, antes de que se trasladaran a Manhattan.

Veo ahora de reojo, y en un plano ligeramente inclinado, la fotografía de uno de esos cuadros, titulado *Blanco y negro* (como las teclas del piano), y casi automáticamente me invade el recuerdo de dos libros: *Los dientes eran el piano*, obra de Hugo Hiriart que leí y anoté con mucho cuidado cuando apareció publicada por Tusquets hace dos años. Ese título en realidad proviene de una imagen onírica recogida por Freud en su famoso libro *La interpretación de los sueños*. Aunque ello no importe, cabe aclarar que los ensayos reunidos por Hiriart en ese volumen tienen que ver con el arte y la imaginación y muy poco

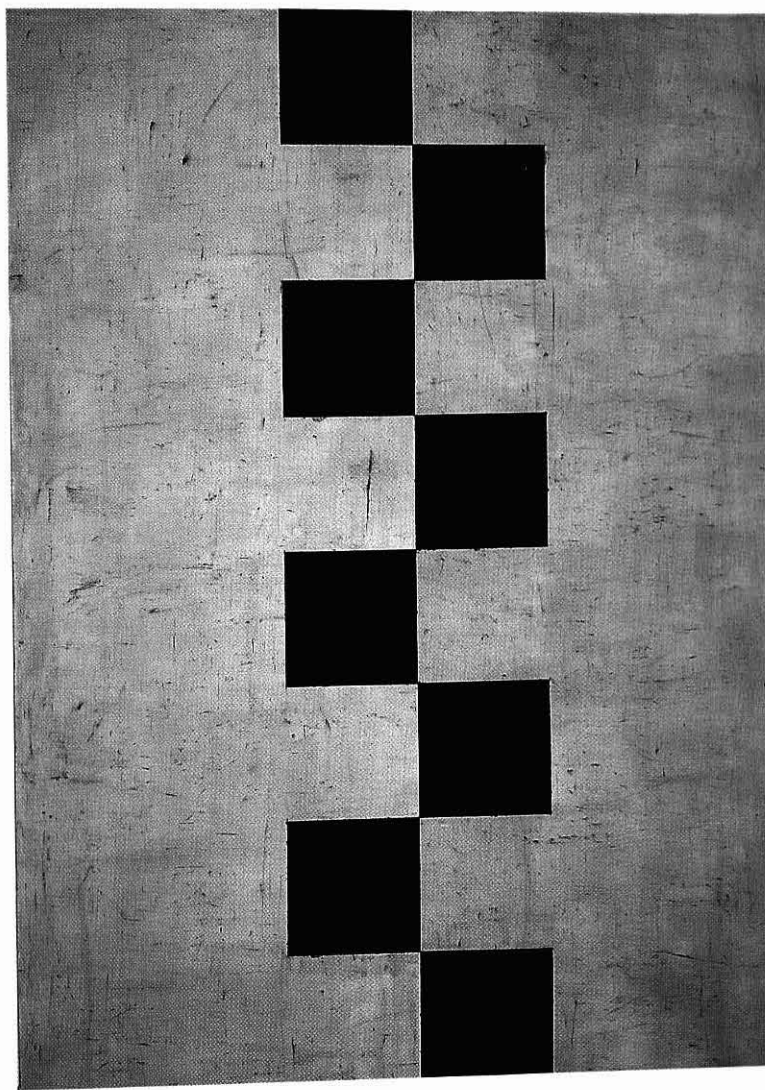
con los sueños, tema que también ha ocupado al autor.

La pintura a la que me refiero puede verse como una pauta que repercute en su reflejo, y lo mismo puede decirse de otras obras reproducidas en estas páginas. La idea del reflejo ha sido patente desde que Castro Leñero abandonó su fase abstracto-lírica y contrajo las inevitables deudas con la pintura matérica para adentrarse en los vericuetos que nos ha legado Euclides, aunque sin prescindir de aquellos trazos delicados que hacen pensar en una feliz convivencia entre la razón sujeta a cálculo, con prueba de acierto y error, y ciertos tenues matices que provienen del aparato límbico, es decir de la intuición y el sentimiento.

Al evocar el título del libro de Hugo Hiriart, me asalta el recuerdo casi textual de una frase de Wittgenstein recogida por discípulos suyos en sus *Conversaciones sobre estética*:¹ “cuando imagino una música, y lo hago varias veces todos los días, golpeo rítmicamente los incisivos ... es una manera de escuchar música en el interior propio”.

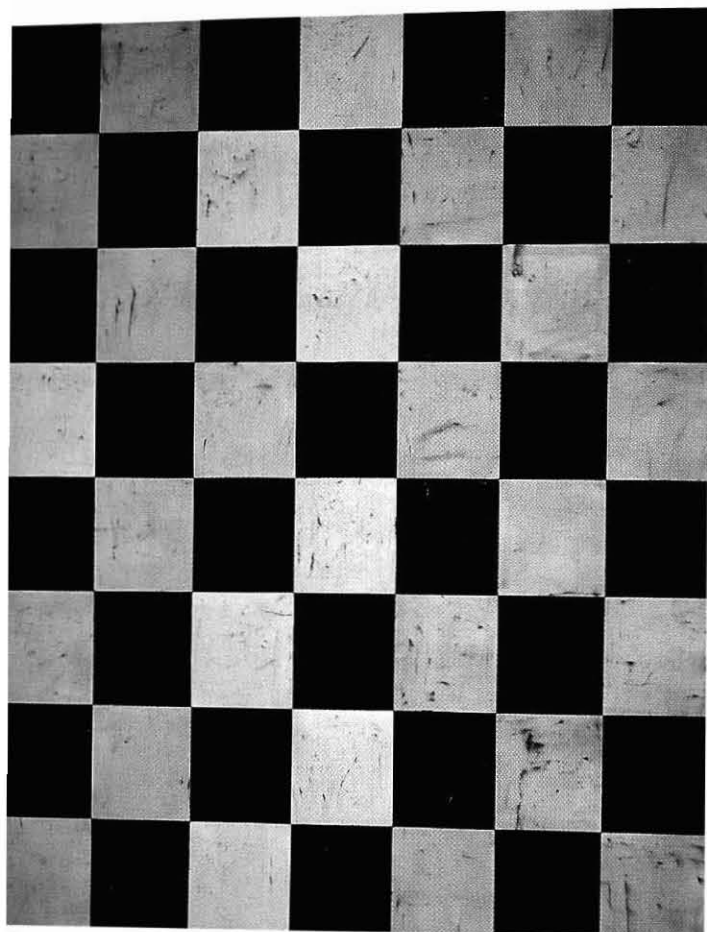
No creo que Francisco Castro Leñero haga eso, pero sí tengo constancia de que una grabación de música de pigmeos desató, años atrás, otra serie suya. Es natural, pues la música se construye mediante intervalos, ritmos, notas, sostenidos y bemoles, tiempos y compases, y todas estas palabras resultan aplicables a muchas de las opciones elegidas por el pintor aquí comentado a lo largo de su consistente trayectoria.

2. Aparentemente, lo que se ilustra en estas páginas podría tener su punto de referencia principal en el *Tablero* (ver página 57) casi cuadrado que, a primera vista, guarda analogía con un pantón. No obstante, las dos aseveraciones que aquí propongo son erróneas, porque un *chekboard* (un tablero de ajedrez o de damas) siempre es cuadrado y este cuadro no lo es. Sólo lo es “casi” (200 x 190 cm). Se trata de un guiño del autor que a mí me resulta significativo: si la tela fuese 200 x 200 cm, ese ligerísimo ritmo ascendente se perdería. Entonces pienso que, en el caso que me ocupa, el autor siempre se propone buscar una ligera contradicción a lo que sería “su ley”, es decir a los parámetros elegidos para armar el mapa. Los cuadrados en que la superficie se encuentra estrictamente dividida son regulares, pero hay unos que resultan dobles, motivo por el cual lo que tenemos a la vista es

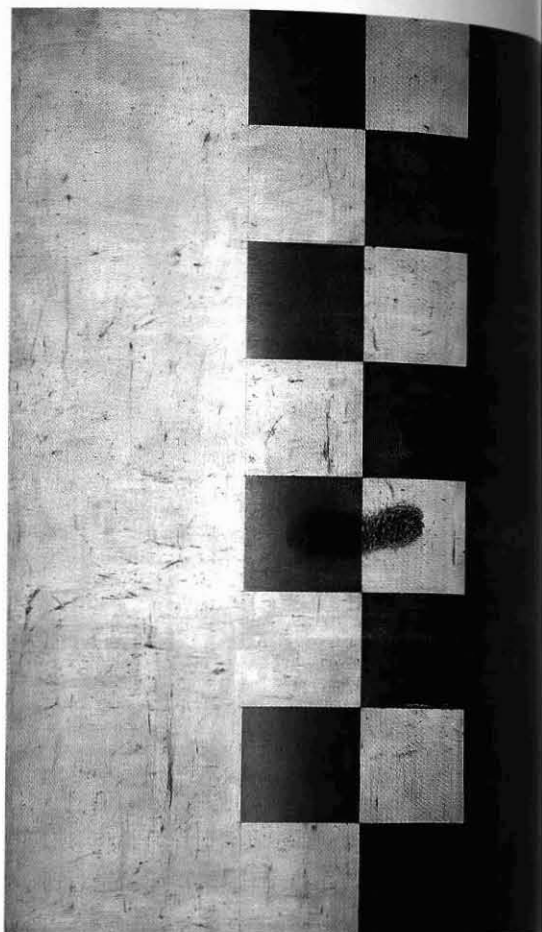


Blanco y negro, 2000, acrílico/tela, 190 x 150 cm

¹ En *Vermischte Bemerkungen*. Conozco la edición italiana de este título, realizada por Michele Ranchetti a partir de anotaciones de Georg Henrik von Wright con la colaboración de Heikki Nyman, Adelphi Edizioni, Milán, 1980.



Camino real, 2000, acrílico/tela, 200 x 190 cm



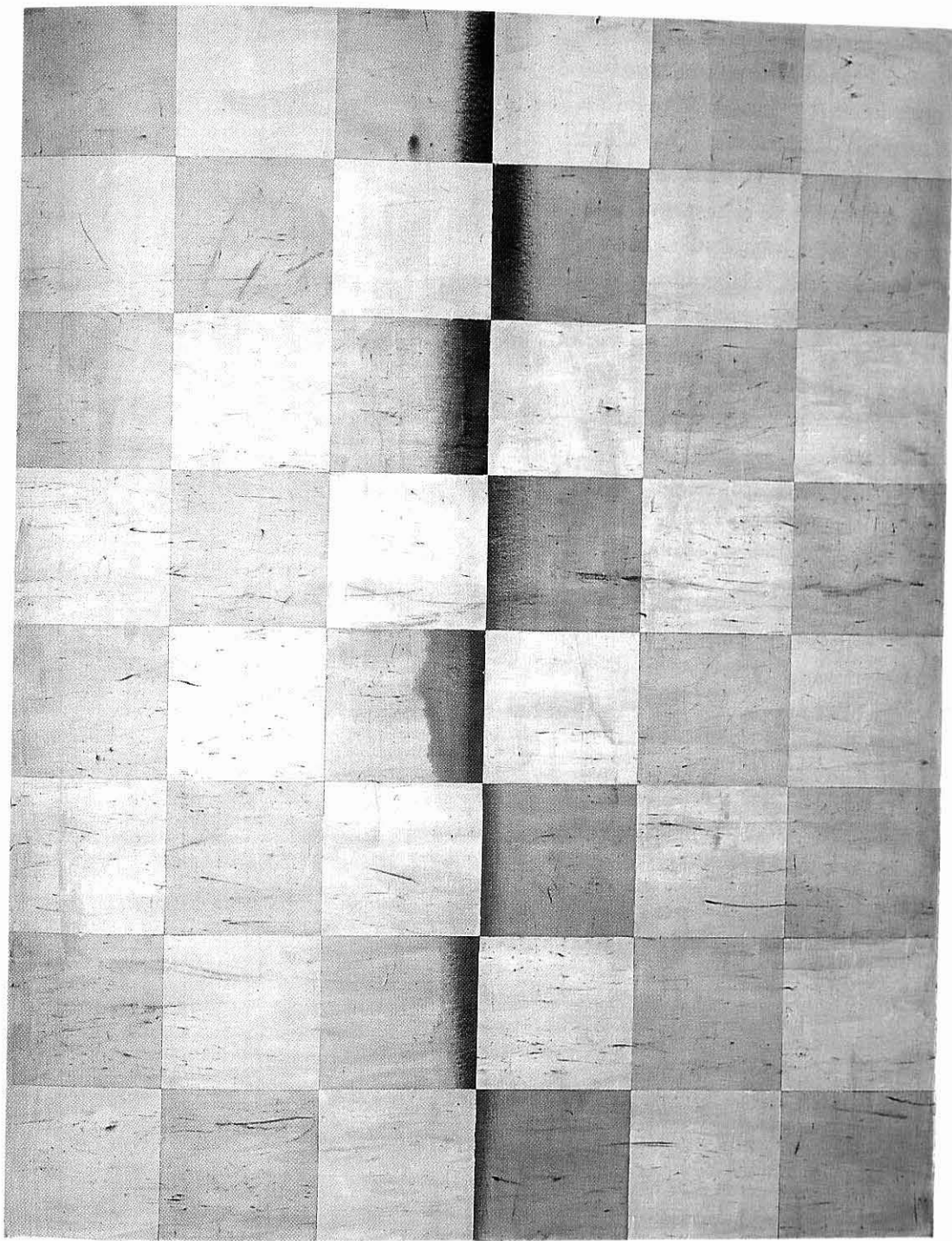
Simetrías, 2000, acrílico/tela, 190 x 150 cm

una deliberada combinación de cuadros de colores interrumpidos por rectángulos regulares, de color negro o casi negro, estratégicamente ubicados de manera tal que respondan a lo que en tiempos remotos se denominaba la sección áurea.

Al primer envite, el ojo queda atrapado por tres condiciones básicas. Hay dos colores complementarios: el rojo y el verde, a los que se suman el negro y el blanco. Eso es lo que salta a la vista si uno se detiene medio minuto a observar la pintura. Pero si quiere analizarla, las cosas se complican. No todos los verdes son iguales; antes bien, hay distintos grados de saturación en ellos. Los blancos, salvo unos cuantos, no son del todo blancos, pues algunos viran al ocre claro, otros al amarillo de nápoles (color muy predilecto de Castro Leñero) y algunos más son pequeñas telitas con sus grafismos y manchas sobre fondo blanquecino-grisáceo. Recuerdo haber observado todos estos detalles en el original para después de un largo rato cotejarlos con algo relacionado con teorías sobre el color. Di con una frase que me llamó mucho la atención y que me gustó: "Todos los sabios dotados de talento filosófico han observado los colores con una mirada desconfiada porque (los colores) encarnan las leyes de la mutación, de la novedad, de la seducción ... Los colores no son cuerpos, son *figuras*..."² Pero desde mi punto de vista aquí no funcionan como figuras, sino como otra cosa: "verde blanquecino, neutro" escribió en cierto momento Édgar Degas en su cuaderno de notas cuando contemplaba un paisaje marino. En el cuadro al que hago referencia en este momento hay verdes blanquecinos, neutros, pero su función es otra...: establecer su diferencia y su unicidad al encontrarse en vecindad, por ejemplo, con un rojo, un negro y dos blancos veteados de pólvora finísima.

² La frase está extraída de M. Bursatin, *Storia dei colori*. Se encuentra citada por Félix de Azúa en su *Diccionario de las artes*, Planeta (Col. "Diccionarios de autor"), Barcelona, 1995.

Juego y memoria,
2000,
acrílico/tela,
190 x 150 cm

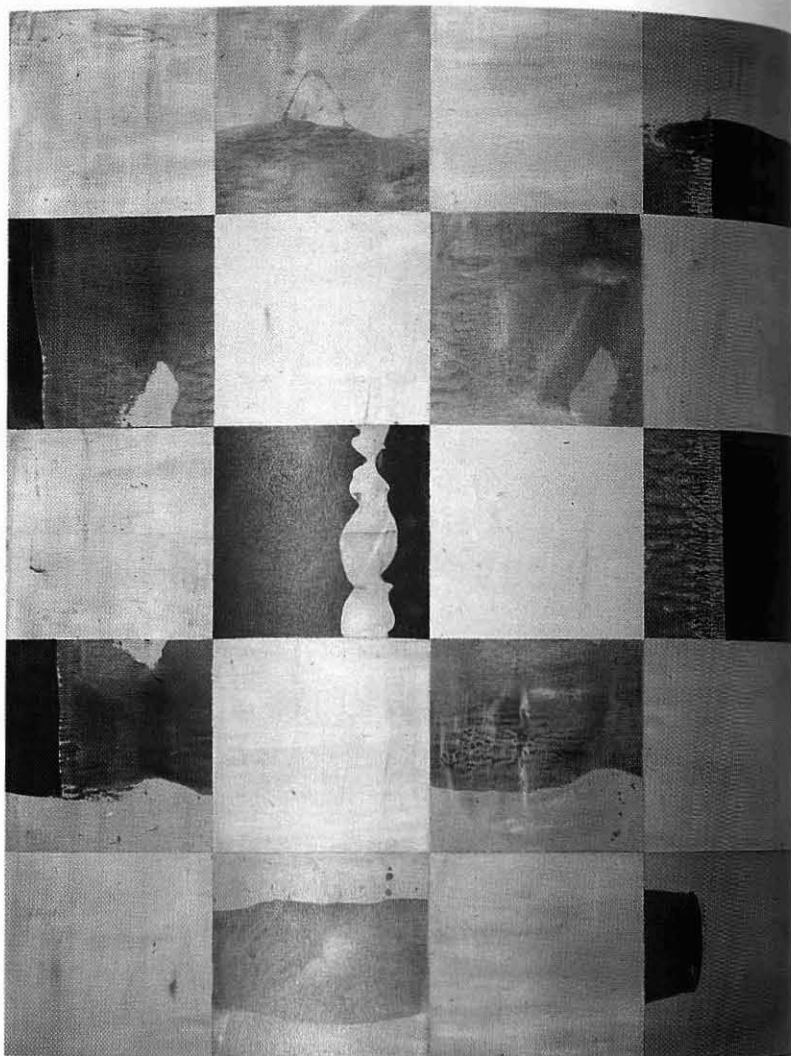


3. Podría seguir hablando interminablemente sólo sobre ese cuadro, que —lo sé— es uno de los predilectos del pintor en relación con los restantes de esta serie. El que se le asemeja mayormente en cuanto a la retícula cuadriculada es *Camino real*, una composición que casa muy bien con su título: hay en ella sólo rojos, negros y blancos, estos últimos, como siempre, invadidos a medias por ligerísimos toques que ocupan el lugar de esos “accidentes deliberados”, que son todo menos accidentes. En la parte central de la tela corre de abajo arriba (el formato es el mismo: 200 × 190 cm) una franja alternada de cuadrados rojos y blancos flanqueada por *checkboards* en grupos de tres, negros y blancos.

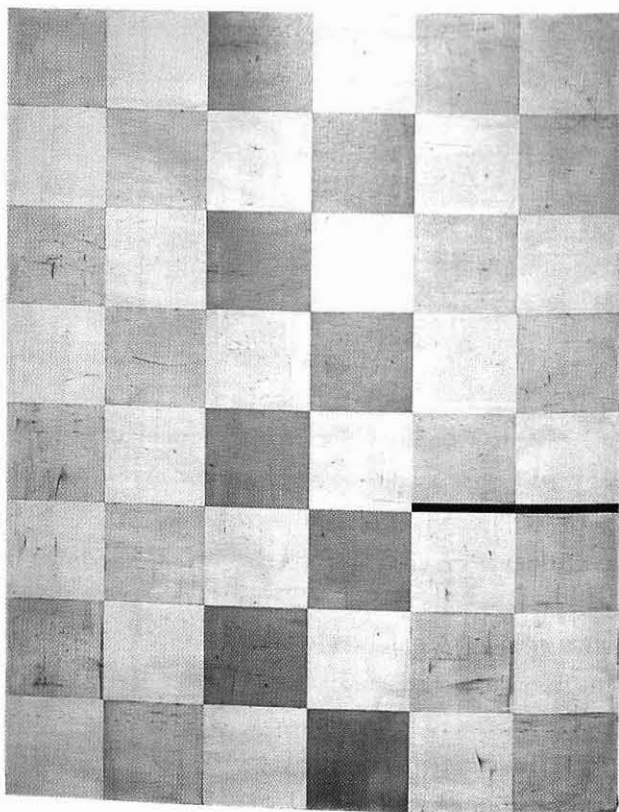
4. *Laberinto* (ver portada de este número) ofrece en realidad un esquema geométrico exacto, pero la luz de la composición se reduce a la horizontal que atraviesa simétricamente el espacio. De manera

similar a lo que sucede en el famoso *Teorema de Fermat*,³ esta pintura tuvo que contradecir su cuadriculación en los dos extremos de la horizontal, al introducir dos "cuadrados" que no son cuadrados en cada extremo. Aquí el pigmento verde invade las áreas (nunca arbitrariamente) para dar idea de laberinto, pero el verdadero laberinto se encuentra en la alteración de los espacios ocupados por el color verde, que, si se quiere, sirve de "fondo", sin por ello alterar la planimetría del cuadro.

5. Quizá mi composición predilecta dentro de esta serie sea *Juego y memoria* (190 x 150 cm), reticulada como las otras aunque partida a la mitad por una vertical que produce alteraciones bastante notables. Está desbordada y puede "humedecer" (más que sombrear) las verticales próximas a ella. "Si verdaderamente la elaboración apropiada de los medios de expresión y su utilización —es decir la composición— es la única expresión pura del arte, entonces los medios de expresión han de estar en perfecta conformidad con aquello que deben expresar", observó Piet Mondrian.⁴ Es cierto que Francisco Castro Leñero es un purista, pero se permite transgresiones y hasta lirismos, como lo prueban este y otros cuadros tanto recientes como de otras etapas suyas. Así sucede en *Simetrías*, composición casi perfectamente simétrica aunque el ojo no la vea como tal, pues el peso del rojo lo impide. Ese "casi" está referido a la huella de un pie que se le antojó representar en el par de cuadrados roji-



Juegos de sombra,
de la serie *Juego de Damas*,
2001,
acrílico/tela,
120 x 100 cm



Planta baja,
2000,
acrílico/tela,
190 x 150 cm

³ Pierre de Fermat propuso un acertijo en su último teorema, basado en Pitágoras. Simon Singh, doctor en física por la Universidad de Cambridge, armó una especie de historia científica, casi novelada, sobre el tema. Ver Simon Singh, *Fermat's Last Theorem*, pról. de John Lynch, Fourth Estate Limited (Col. Popular Science), London, 1997.

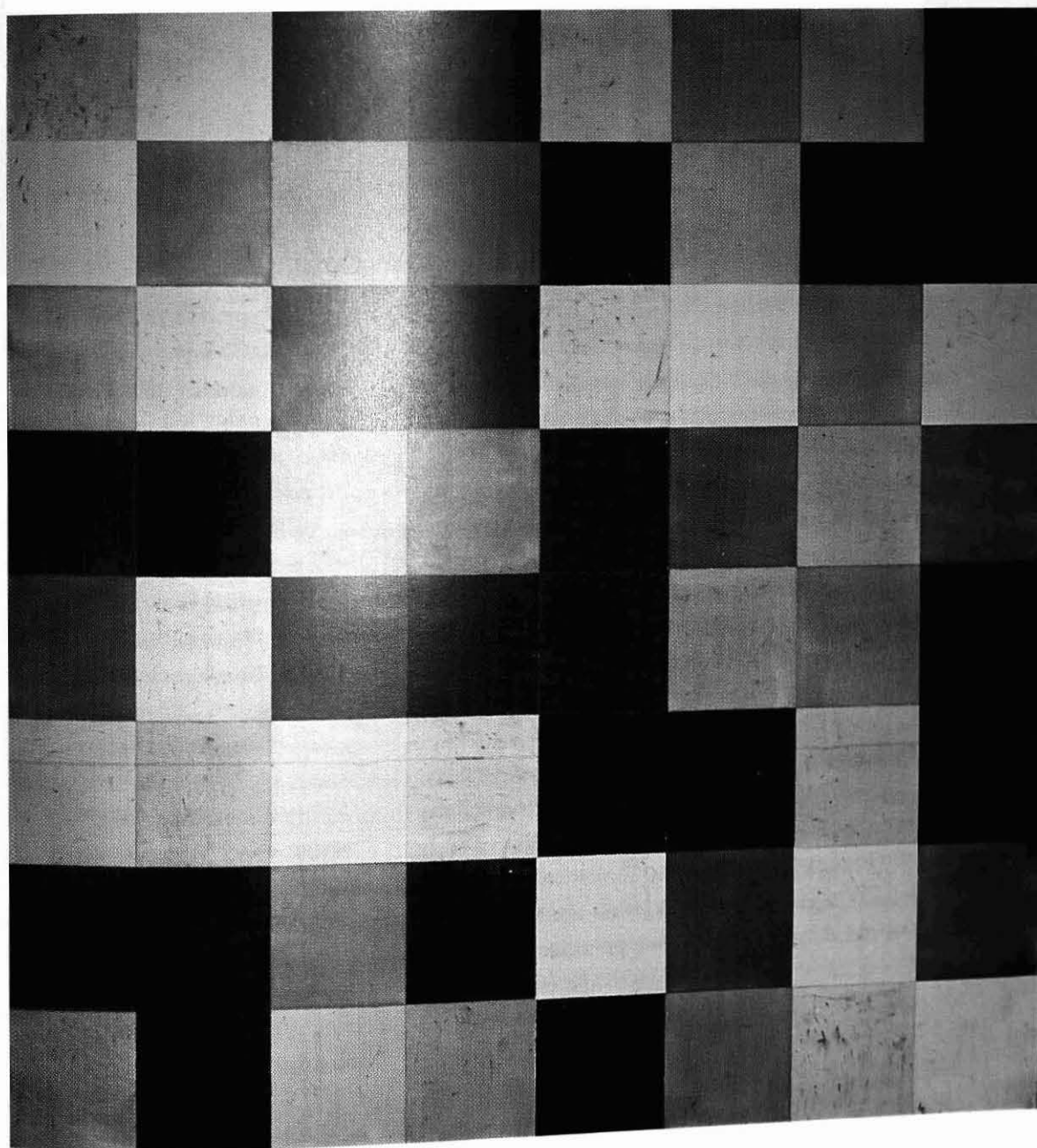
⁴ La cita de Mondrian está tomada de un texto de Luis Ignacio Sáenz, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ver *Ground Symmetry*, Oak Editorial.

blanco que actúa visualmente como centro de interés, debido a su ubicación en el espacio. Por eso dicha situación —llamémosle geográfica— determinó la inclusión en ese sitio del único elemento oscuro e irregular allí presente.

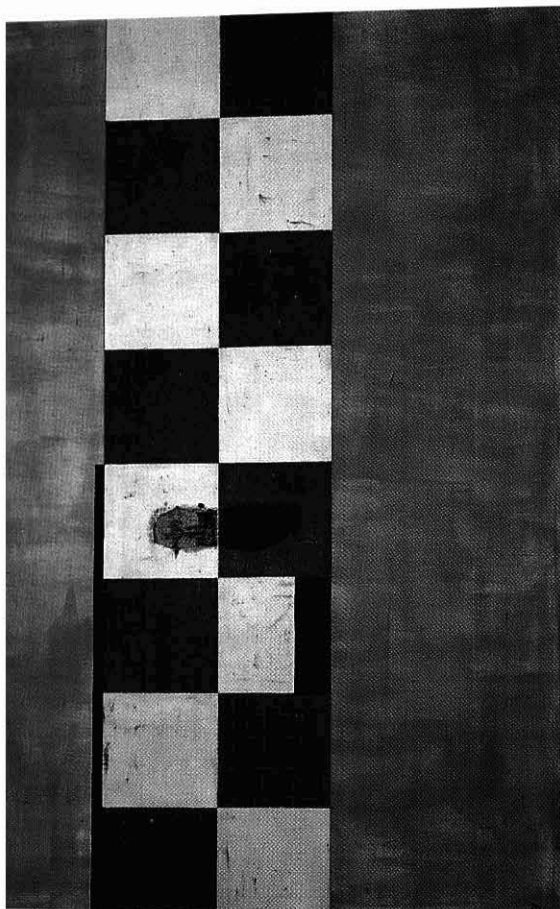
6. Un recurso en cierto modo similar se observa en *Planta baja* —donde de nuevo el pintor introduce sagazmente un fuerte elemento asimétrico—. Se trata de una espesa aunque delgada horizontal negra que hace toda la diferencia al subrayar la zona donde se encuentra, tal como si el efecto proviniera, efectivamente, de un elevador.

Hay una elegancia y una economía de elementos superlativa en *Cielo y tierra*, cuadro que en mi opinión se inscribe, debido a su título, en la rama simbólica de la geometría: tanto el cielo como la tierra son iguales, cuadrados y exactamente de las mismas dimensiones, se tocan por un vértice y no están colocados en posición ortogonal.

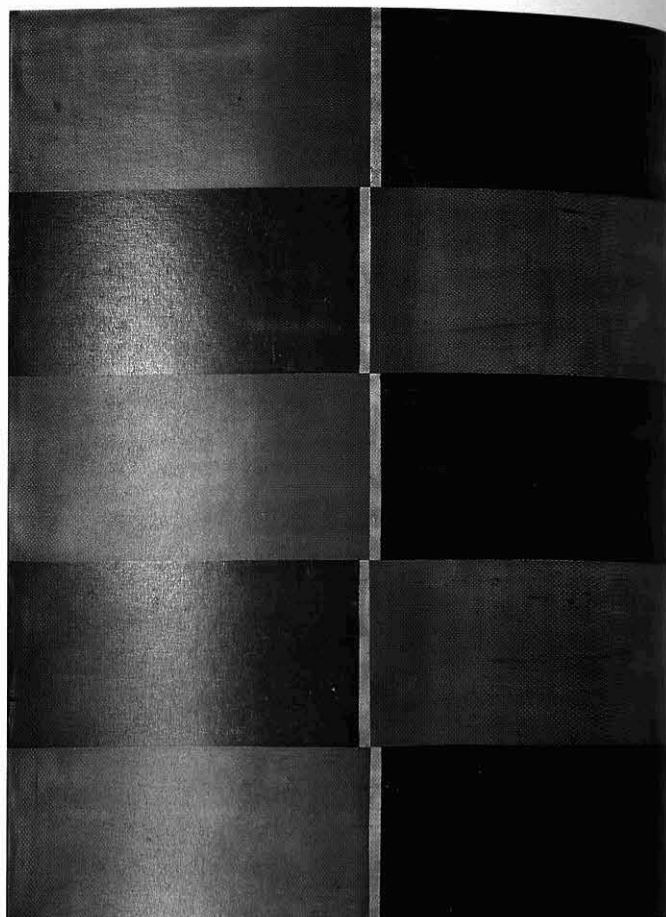
7. Hace pocos años, el filósofo Bolívar Echeverría publicó un escrito sobre Castro Leñero con el título de "Aventuras de la abstracción". En él, habló de la tutela ejercida por el *logos* sobre la *aes-*



Tablero,
2000,
acrílico/tela,
200 x 190 cm



Encuentros, 2001, acrílico/tela, 190 x 150 cm



Azul, de la serie *Simetrías*, 2000-2001, acrílico/tela, 125 x 100 cm

thesis: "Logocracia que obliga, por ejemplo, a que toda representación pictórica (de las significaciones) tenga siempre, en mayor o menor medida, algo de 'pintura de programa' o, para exagerar, de ilustración de la cosa representada, de comentario pictórico sobre el sentido lingüístico de la misma."⁵

No puedo sino estar muy de acuerdo con la aseveración del doctor Echeverría, sobre todo en su aplicación al dossier de láminas aquí reproducido a color. Pero veamos: la sección se complementa con las ilustraciones que el lector irá encontrando a lo largo de este número de la revista. Demuestran esto: que Francisco Castro Leñero se sale de su programa cuando se le antoja, para observar el mundo de lo real en su quehacer dibujístico, que es notable y continuo, y que, salvo poquísimas excepciones, no es conocido más que por pocos especialistas, por sus allegados y sobre todo por sus numerosísimos discípulos en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Estos apuntes, bocetos y ejercicios son como el diario cotidiano de un escritor y él no los destina a exhibirse. En cambio hay acuarelas suyas, figurativas y abstractas, que como tales podrían contribuir —a modo de productos conclusivos— a cualquier salón o exposición que se realizara exclusivamente sobre este medio.

El público, los coleccionistas, los responsables de museos y galerías, los críticos y los curadores saben que Castro Leñero es un pintor abstracto que procede comúnmente elaborando series. Y nadie se equivoca. Actúa así por convicción propia, no porque se prohíba a sí mismo quehaceres y modos de expresión, lo cual queda aquí ejemplificado mediante láminas y viñetas con claridad meridiana. ♦

⁵ Bolívar Echeverría, "Aventuras de la abstracción", en Teresa del Conde y Bolívar Echeverría, *Francisco Castro Leñero*, La Sociedad Mexicana de Arte Moderno. Museo de Arte Moderno, CNCA/INBA, México, 1994.

La educación superior, la Universidad Nacional y el derecho a la educación



MARCOS ROSENBAUM

Las universidades han existido y funcionado exitosamente desde el medioevo. No hay nada más creativo, innovador y revolucionario en ideas y desarrollo que la universidad occidental. No es pues sorprendente, ni indeseable, que en el seno de las universidades se gesten y manifiesten toda clase de ideas e inquietudes acerca de cómo han de lograr sus propósitos. Sin embargo, debe haber mecanismos apropiados para que tales proposiciones puedan expresarse con libertad y canalizarse adecuadamente, para bien de la universidad y de la sociedad de la que ésta forma parte. Pero, por encima de ello, debe preocuparnos el que la universidad no cese en su afán de universalidad, que es su esencia misma.

En buena hora, la UNAM se concede una pausa para pensar, reordenar y, en su caso, reorientar sus acciones. No obstante, sería bueno preguntarnos primero: ¿universidades para qué y ciencia para qué? Si logramos al menos ponernos de acuerdo sobre preceptos y principios generales, podremos posteriormente preguntarnos: ¿en su historia reciente, qué tanto se ha apegado la UNAM al principio y propósito de ser una universidad nacional? y ¿qué tanto ha cumplido con la norma de que el derecho de uno termina cuando empieza el derecho de otros?

Estas preocupaciones no son ni de manera remota exclusivas de la UNAM, ni de México. Consecuentemente, no puedo sustraerme a la tentación de tomar como marco de referencia y punto de partida los resultados de un estudio mundial sobre el tema, aparecido en diversos sitios de la red virtual y en particular en la edición del 4 de octubre de 1997 de la revista *The Economist*.

Las fábricas de conocimientos

La universidad es una de las instituciones más antiguas del mundo, aun más antigua que el Estado-nación. La primera universidad propiamente dicha se fundó en Bolonia en el siglo XI; las de París y Oxford, en el XII. Estas añejas instituciones, y millares de réplicas, continúan creciendo y prosperando. Aunque han cambiado, no lo han hecho hasta el punto de ser irreconocibles. La universidad moderna es la descendiente directa de la institución que fue hace casi un milenio. Para cualquier estándar, esto constituye un éxito formidable: algo digno de tomarse en cuenta ante los pronunciamientos sobre "la crisis conceptual de la academia".

Es evidente que ninguna institución permanece nueve siglos sin adecuaciones. Por ejemplo, hace sólo una centuria, el cardenal Newman, creador de la Universidad Católica de Dublín, definía la universidad como la institución dedicada a la búsqueda del conocimiento per se y "la potencia suprema protectora de todo el conocimiento y la ciencia, de hechos y de principios, de indagación y de descubrimiento, de experimento y de especulación". Newman, al igual que Cicerón, creía en la necesidad de separar la búsqueda de la verdad "de las preocupaciones mundanas". Así pues, las universidades fueron el mecanismo creado por la sociedad para recibir a sus mejores mentes y proveerles un entorno adecuado para pensar y especular.

La realidad de ahora es bastante diferente. En lugar de proteger su "otra-mundanía", las universidades actuales celebran sus logros como generadoras de conocimiento útil.

Más aún: con base en su papel de productoras y diseminadoras de dicho conocimiento, las universidades, de manera cada vez más creciente, justifican su acceso a los recursos públicos. De hecho, muchas de las universidades modernas se crearon expresamente con la misión formal de cumplir con fines utilitarios.

Son dos las poderosas fuerzas que subyacen en esta transformación de los propósitos y la autopercepción de las universidades: una es de orden intelectual y la otra de orden político. La primera refleja el triunfo de las ciencias naturales: la ciencia ha brillado tan refulgentemente en el siglo xx que se ha vuelto difícil, y aún prepóster, argumentar —como lo hizo Newman— que la universidad debería sólo cultivar el intelecto. ¿Quién querría hacer física sin también inventar el chip de silicio? Los logros intelectuales de la ciencia han sido tan grandes, tan claros para todos, que han destronado a las artes y las humanidades, que predominaban en tiempos de la universidad de Newman. La segunda gran fuerza impulsora del cambio en las universidades ha sido el surgimiento de la democracia, y la demanda de educación masiva como uno de sus corolarios. Durante una gran parte de su larga historia, las universidades fueron el coto de una pequeña elite. Sin embargo, tan sólo en los Estados Unidos, al incrementarse su población en un factor de doce durante el periodo 1840-1970, la matrícula de sus universidades se incrementó 417 veces. Hacia mediados de 1990, en la Unión Americana ya había más de cuatro mil instituciones de enseñanza superior acreditadas (contando *colleges* y universidades). Este enorme crecimiento ha sido tanto universal como autorreforzante. A medida que una proporción creciente de los ciudadanos de un país buscan una educación superior a la media, el pasaporte indispensable para lograr un empleo decente consiste en contar con cualificaciones de naturaleza terciaria. Una vez que estudiar en una universidad se vuelve la norma, quienes desean sobresalir de las masas, conscientes de que la educación superior se ha convertido en un mecanismo de selección en manos de los empleadores, deben asegurar que su título sea otorgado por una universidad de elite en lugar del colegio situado a la vuelta de la esquina, o bien obtener grados superiores.

El triunfo de la ciencia y la demanda masiva de educación superior han permitido una vasta expansión de las universidades, debido a lo cual se han creado centenas de millares de empleos académicos y destinado grandes cantidades de recursos públicos al sistema de educación superior.

No obstante, tal pujanza no ha dejado de ser una bendición relativa. Los logros de la ciencia del siglo xx, y en par-

ticular su contribución para fortalecer la capacidad bélica de los aliados durante la segunda Guerra Mundial, persuadieron a los gobiernos de la mayoría de los países a patrocinar ese tipo de investigación e, indirectamente, la universidad *per se*. Con la avalancha de fondos públicos, vino la demanda de que esta institución entregara mejores cuentas, lo cual disminuyó la autonomía intelectual que algunos veían como característica definitoria de la misma.

Más aún, la expansión ha sido —o al menos se percibe de esa manera— fatal para la calidad. Esto no tiene que ser así. Muchos de quienes fueron a la universidad en la época de la educación superior de elite llegaron allí por ventajas de clase y no de inteligencia. La calidad puede protegerse creando una jerarquía de instituciones que atiendan diversos sectores del mercado de demanda. Incluso así, la tensión entre números y calidad domina el debate sobre educación superior en la mayoría de los países desarrollados. No es de sorprender que tal controversia, a veces copiada *verbatim*, también se registre en México, a pesar de las grandes diferencias en grados de desarrollo.

Agrupadas de manera poco justificada bajo los nombres de *la sociedad cognoscitiva* o *la economía del conocimiento*, nuevas ideas plantean a la universidad no sólo como creadora de conocimiento, entrenadora de mentes jóvenes y transmisora de la cultura, sino también como el principal agente del crecimiento económico: a saber, la fábrica de saberes situada en el centro de la economía del conocimiento. En tal economía —aquella en que las ideas y la habilidad de manipularlas cuenta mucho más que los factores tradicionales de producción—, la universidad empieza a aparecer como un recurso cada vez más útil. No es sólo el laboratorio de investigación y desarrollo de la nación, sino también el mecanismo mediante el cual un país incrementa su “capital humano”, con el fin de competir mejor en la economía global.

El concepto de la sociedad cognoscitiva es difícilmente novedoso. Escritores como Daniel Bell y Peter Drucker ya hablaban de trabajadores del conocimiento hace décadas. La investigación y la docencia contribuyen al bienestar económico, mucho antes de que los “teóricos del nuevo crecimiento” y otros pusieran de moda el análisis de la manera en que lo hacen. La expansión de la ciencia en la posguerra se basaba en el supuesto de que invertir en conocimiento significaba invertir en el desarrollo. Lo novedoso reside en la forma en que el debate se enmarca actualmente. La globalización de la economía mundial, junto con el descenso de la demanda de trabajo manual y la creencia simplista de que esto implica una cada vez mayor competencia entre los

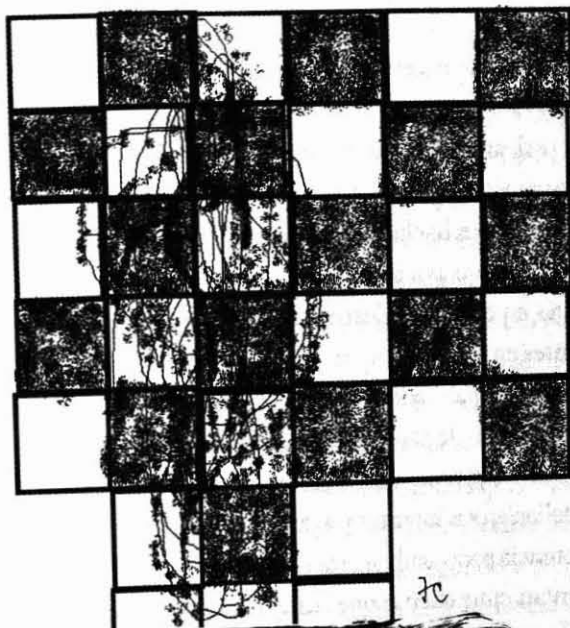
países, le ha dado recientemente a la inversión en el conocimiento una resonancia política de que carecía antes. Políticos de todo el mundo han notado y envidiado la contribución de la Universidad de Stanford a la creación del "Valle del Silicio" y la del "triángulo de la investigación" de las universidades estadounidenses a la economía de Carolina del Norte. Quieren algo de este tipo de "acción" para sí mismos. Claude Allègre, ministro de educación del nuevo gobierno socialista de Francia, declaró recientemente que "era una lástima que Francia nunca hubiera logrado crear un MIT o un Caltec". En una vena aún más absurda, Mahathir Mohamad de Malasia se inventó el grandioso plan de establecer una universidad "multimedia" para gastar cuarenta mil millones de dólares en crear un "Valle del Silicio Tardío" en su propio país.

A medida que esta manera de pensar se apodera de los políticos, la universidad se aleja más y más de su origen como santuario de la sociedad mundana que la rodea. Se piensa en la universidad ya no tanto como una fuerza moral y cultural sino, de acuerdo con una frase tecnocrática aparecida en un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), como una parte del "sistema innovativo nacional" y una incubadora de nuevas industrias en una economía tecnológicamente dominada.

Esta línea de argumentación naturalmente encanta a muchos que trabajan en las universidades, puesto que ayuda a asegurarles el acceso a fondos públicos. ¿Si se careciera de alguna convicción de este tipo sobre la contribución económica de la universidad, podría esperarse que los gobiernos de los diversos países vertieran importantes sumas para apoyar a estudiantes y expandir la educación superior? ¿Puede la universidad responder a esas demandas y continuar siendo fiel a sí misma? Éstas son las preguntas que trataremos de responder en lo que sigue.

Todos deben tener títulos

Todos parecen desearlo, y a este paso pronto todos los tendrán. El más grande reto en la educación superior es —en



la jerga de los administradores universitarios — la "masificación". ¿Pero forzosamente *más* ha de significar *peor*? Si así debe o no debe ser, en muchos países ya ha ocurrido. Francia es un ejemplo egregio. Desde el siglo XIX, se ha aceptado en esa nación que todo aquel que termina la secundaria con un *baccalauréat* tiene derecho a un sitio en la universidad. Los gobiernos franceses han pinchado la cola de esta vaca sagrada bajo su propio riesgo, como lo mostró la revuelta estudiantil de 1968. Pero este pase automático ha resultado una carga en incremento constante. Al principio de este siglo, menos de diez mil jóvenes terminaban con calificaciones adecuadas la escuela de enseñanza media. Ahora esta última institución maquila cada año cerca de medio millón de estudiantes calificados, la mayoría de los cuales espera lograr un lugar en alguna universidad. En 1996, la matrícula

total de estudiantes en las universidades francesas excedía los dos millones, cuando sólo contaba con poco más de un millón en 1980.

Inevitablemente, el sistema está agobiado. Éstas son palabras de François Crouzet, profesor de la Sorbona de París: "Tenemos demasiados estudiantes, muchos de los cuales no han sido preparados adecuadamente en las escuelas y no son capaces de aprovechar la educación que la universidad ofrece." Irónicamente, por otro lado, la enseñanza superior en Francia es en extremo selectiva: selecciona a los mejores estudiantes en etapa temprana, para que formen parte de la elite de las *grandes écoles*, y deja que otras universidades eduquen al resto de los estudiantes como mejor puedan. Muchos de los jóvenes que ingresan a universidades comunes fallan en sus intentos y 4 de 10 no se gradúan. Ante su impotencia para cambiar esta situación, los académicos argumentan cínicamente que sus instituciones son "universidades estacionamiento": sitios que convienen al gobierno para retener ahí a los jóvenes por algunos años e impedir que no aparezcan en las estadísticas del desempleo.

Algunos administradores de universidades son partidarios de que se brinde al mayor número posible de estudiantes algún sabor, al menos, de lo que es la vida académica. De hecho esos alumnos son los que parecen recibir lo peor de todos los mundos. Muchos de ellos abandonan la vida universitaria después del primer o segundo año, sin otro resultado de esa exposición pasajera que el haber aprendido el alcance total de sus propias limitaciones. Aunque en principio sería posible que las universidades adecuaran un número mayor de sus cursos a las necesidades de esos alumnos de menor nivel académico, no consideran que tal sea su función. De visión conservadora y desesperadas por proteger sus propias tradiciones en circunstancias difíciles, las universidades francesas se impacientan por filtrar lo más rápidamente posible a sus estudiantes débiles, para continuar lo más pronto posible con el negocio de ser universidades propiamente dichas. Simplemente se les ha asignado la tarea de seleccionar a posteriori —de una manera más costosa, y más dolorosa para los estudiantes—, medida que el Estado se rehúsa a llevar a cabo antes.

La fuerza irresistible

Los países que han adoptado el modelo francés y han eliminado cualquier forma de selección estudiantil se han acarreado enormes dificultades con ello.

Las clases medias de todo el mundo ven en la educación superior la compuerta para un futuro seguro. Su sed de títulos crece en la misma proporción relativa que los graduados universitarios y la población en su totalidad. En las democracias esto dificulta a los gobiernos la adopción de políticas que mínimamente huelen a selección o exclusión. En los países no democráticos, en especial en los que poseen gobiernos cuya legitimidad es débil y donde la población se incrementa rápidamente, esto resulta aún más difícil.

Sin embargo, es demasiado simplista concluir que más debe significar *peor*. Hay muchos contraejemplos de ello. Los Estados Unidos son los que probablemente se han movido más rápidamente que la mayoría de los otros países hacia un sistema masivo de educación superior y, no obstante, sus más o menos cincuenta grandes universidades de investigación han logrado estándares académicos tal vez superiores a los que tenían en cualquier época anterior. Su habilidad para extraer los mejores estudiantes de una fuente cada vez más amplia de candidatos elegibles ha incrementado los estándares en vez de disminuirlos. Una razón especial —que va más allá del tamaño y la riqueza de la nación— explica este hecho: las mejores universidades del país se encuentran en el ápice de un conjunto notablemente diverso de instituciones de educación superior, por lo que las de menor excelencia tienen la capacidad de brindar a los estudiantes comunes una experiencia universitaria acorde con sus aptitudes, a un costo menor.

El más tenderá a ser *peor* si nos empeñamos en pretender que todas las universidades sean iguales. Aquí es donde reside el error de Francia y de muchos otros países, incluido desde luego México. Es cierto que Francia tiene sus *grandes écoles*, pero el resto de sus universidades están organizadas central y oficialmente con calidad uniforme. Su libertad administrativa se halla circunscrita de un modo muy estricto, pues tienen prohibido seleccionar estudiantes sobre bases de habilidad y en su mayor parte no se han constituido para responder con flexibilidad a las variadas habilidades de sus estudiantes, aun si pretendieran hacerlo.

El ideal de Humboldt

Aunque el concepto de la universidad integradora del binomio docencia-investigación —propuesto a principios

del siglo XIX por el barón Wilhelm von Humboldt como el ideal de una universidad tradicional— es invocado en encumbradas discusiones sobre el verdadero significado de la educación superior, en la práctica, especialmente con el advenimiento de la educación superior masiva, se ha constituido en una distracción.

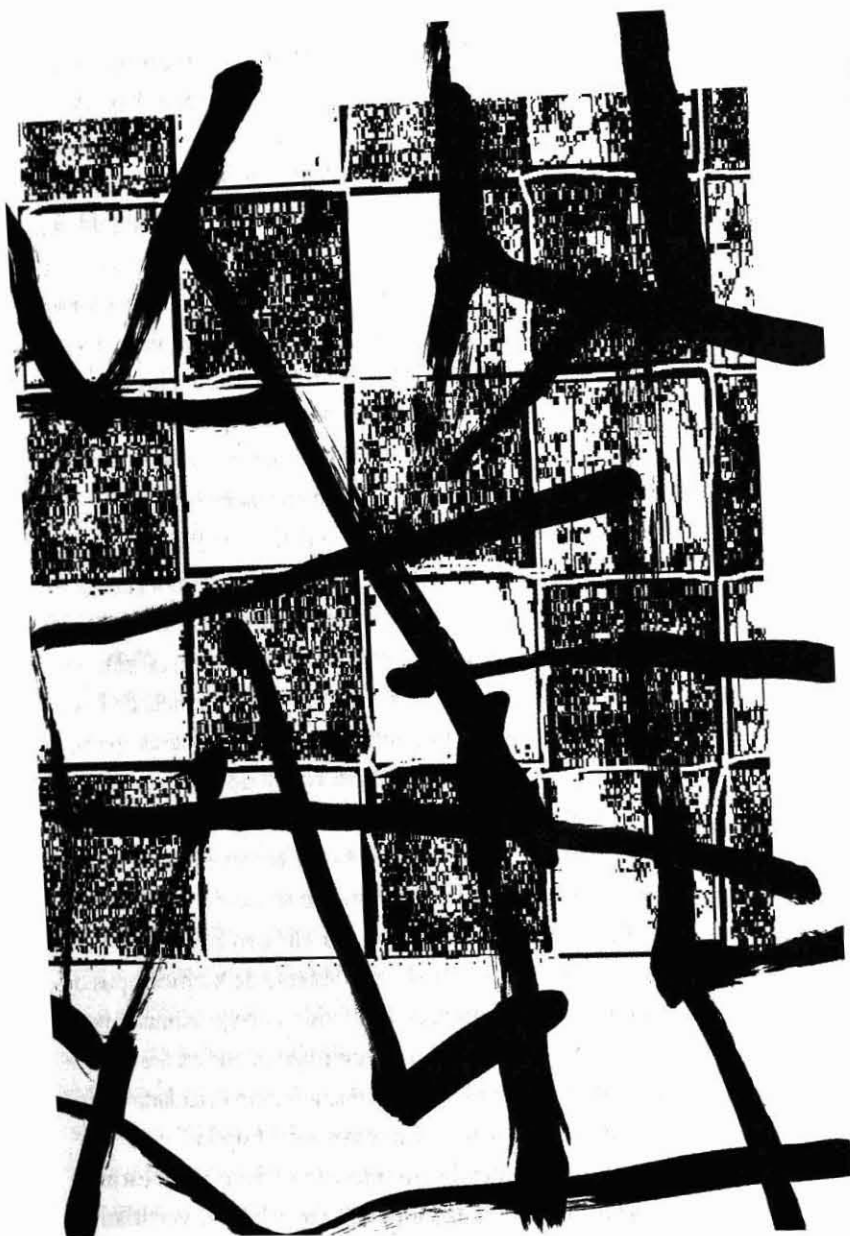
Los políticos saben muy bien que no todos los estudiantes son capaces de beneficiarse de los cursos y carreras ofrecidos en las universidades tradicionales. Una de las razones de ello es el costo. La universidad de investigación moderna se ha vuelto demasiado cara para acomodar a todos los jóvenes ansiosos en estos días de obtener una educación superior. La respuesta obvia a la masificación debe ser pues el crear un sistema donde algunas instituciones se especialicen en la academia y la investigación tradicionales, y otras en la enseñanza más vocacional. Un sistema así podría resultar menos costoso y más capaz de adaptarse a los variados talentos y necesidades de los estudiantes.

Objetos inamovibles

Lo que vuelve extremadamente difícil una reforma de la educación superior es el poderoso apego de los académicos a la investigación. Esta peculiaridad es bastante universal en el ethos de la alta enseñanza. Se argumenta que los estudiantes de licenciatura tienen un contacto limitado con los mejores académicos porque éstos se concentran en sus investigaciones y en la publicación de sus resultados, de los cuales depende principalmente el progreso de sus propias carreras. También se afirma que esto ha llevado a desatender esfuerzos que aspiran a desarrollar nuevas técnicas de docencia capaces de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Un estudio de la Fundación Carnegie para el Avance de la Docencia muestra que la prioridad que los académicos asignan a esta tarea varía de país a país. En México, el estudio señala que en las instituciones de educación superior 22% de los académicos se orientan esencialmente hacia la docencia, 43% tienen una tendencia primordial hacia la docencia y muy poco hacia la investigación, 31% se inclinan parcialmente hacia la investigación y sólo 4% de los académicos se orientan fundamentalmente hacia la investigación. En tanto, en Japón, Suecia, Alemania e Israel, un alto porcentaje de académicos expresan un compromiso prioritario con la investigación. En otros países, las orientaciones respectivas alcanzan más o menos 50%, aunque predomina el interés por la investigación.

Las dificultades de los gobiernos para organizar un sistema coherente varían de una nación a otra. Uno de los ejemplos más notables de la solución de los problemas hasta aquí planteados lo constituye la experiencia del estado de California, en los Estados Unidos. Se trata de una entidad que, paradójicamente, ha sido admirada por combinar el acceso libre a la educación superior con los estándares académicos más altos y cuyos campus insignia, ya sean públicos (Berkeley) o privados (Stanford), han atraído y generado una variedad considerable de premios Nobel. Lo importante del caso es que su excelencia no se ha logrado al precio de la exclusividad. El plan maestro elaborado para el Sistema Universidad de California en 1960 estipulaba que debía haber un lugar en la educación superior para cualquier joven del estado dispuesto a beneficiarse de ella. El sistema creció enormemente para responder a tal planteamiento. Pero el estado de California, a diferencia de Francia, estaba decidido a garantizar la diversidad desde el principio. Creó una jerarquía de tres capas de instituciones, en cuyo pináculo se encontraban los nueve campus de la Universidad de California. La *crème de la crème* (aproximadamente 12% de los 160 000 estudiantes del estado) ingresan a dichas instituciones. Debajo de ellas, en la jerarquía establecida, se encuentra el vasto sistema de multicampus de la Universidad Estatal de California, con aproximadamente 340 000 estudiantes. La capa inferior, que recibe a cerca de 1 400 000 estudiantes, se encuentra matriculada en los más de cien Colegios Municipales del Estado.

La genialidad de este modelo se debe a que estimula a las instituciones a especializarse. La Universidad de California (UC) ofrece educación de elite en costosos campus de primera clase en el plano mundial. El Sistema de Universidades Estatales (CSU) es también respetable, pero cuesta menos porque se centra menormente en la investigación y en el posgrado. Los colegios comunales, muchas veces mal vistos desde el exterior, son de alguna manera las joyas del sistema americano de educación possecundaria. Proveen, con un costo relativamente bajo, desde educación remedial hasta cursos que preparan a los estudiantes para grados de licenciatura, al mismo tiempo que responden de manera muy directa a las necesidades de adiestramiento manifestadas por los empleadores locales. Parte de la eficacia de tal sistema reside en el hecho de que, a diferencia del de Francia, trata de ofrecer a los estudiantes mecanismos de fácil transferencia de una entidad a otra, a medida que sus planes y habilidades cambian.



Las aspiraciones institucionales

A pesar de las ventajas del modelo arriba descrito, un rasgo muy desesperante es que, aun en California, no se han adoptado medidas contra lo que los estadounidenses conocen como "el deslizamiento de la misión" y los británicos denominan "deriva de académicos". A nadie le gusta estar en la base de la pirámide. En California, el sistema CSU ha realizado esfuerzos relevantes para asemejarse más al sistema UC, hasta el punto de asumir, cuando ello es posible, todas las posibles funciones de una universidad de investigación tradicional, sin que importen las cuentas que han de rendirse al gobierno estatal. En México, y en particular en la UNAM, un ejemplo de estas pretensiones académicas bien podría encontrarse en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La deriva de las escuelas concebidas como de tercer nivel, de donde deberían surgir los profesores de enseñanza primaria y secundaria, pone en serio riesgo su misión original y la estructura misma del sistema.

El logro de la diversidad, el freno a la deriva académica y la canalización de los egresados de menor nivel académico de la enseñanza secundaria o media a instituciones con mayor orientación técnica o vocacional, en países más pequeños o más centralizados que Estados Unidos, resultan aún más difíciles.

Pocos pueden dudar de la necesidad de algún tipo de darwinismo institucional. Hay un límite al número de buenas universidades de investigación que cualquier país puede costear, sin diluir en extremo el esfuerzo de investigación. Uno de los dilemas más arduos para la educación superior masiva es cómo lograr que esas universidades que no forman parte de la elite de investigación, formal o informalmente, se concentren en las necesidades de sus estudiantes en lugar de mejorar su posición en el orden piramidal. Es un error tratar de lograr esto de manera furtiva y, al mismo tiempo, mantener la ficción de que todas las universidades se crean con iguales fines. Esto sólo reforzaría la idea de que la docencia es menos importante.

El caballo de Troya

La ciencia ha enriquecido a las universidades de investigación y, en consecuencia, la indagación científica se ha convertido en su tarea clave y en la fuente de su autoconfianza. Esta hegemonía de las ciencias naturales no ha dejado de crear cierto resentimiento entre los miembros de otras disciplinas como las artes liberales y las humanidades.

En la mayoría de los países ricos, un porcentaje significativo del total de la investigación y el desarrollo nacional —comúnmente cerca de 15%, pero hasta 30% en economías menores— se debe a las universidades. El verdadero significado de la contribución de éstas es aún mayor, ya que realizan gran parte —de 80% hacia arriba— de la investigación básica que contribuye al conocimiento general, más que a productos o procesos en particular. En gran medida,

esta indagación universitaria es financiada con fondos públicos. Casi en todos lados, los gobiernos están convencidos de que si dejan a las compañías actuar por su propia iniciativa invertirían demasiado poco en aquélla, simplemente porque no verían el modo de capturar los beneficios para sí mismas. Las autoridades gubernamentales también han llegado a aceptar que la investigación básica de las universidades contribuye directamente al crecimiento económico. Todo esto ha enriquecido a la universidad de investigación y le ha infundido gran seguridad en cuanto a su propia importancia. Pero la intrusión del Estado en ese terreno también ha sido motivo de preocupación. El flujo de financiamiento público destinado a la ciencia desde la segunda Guerra Mundial ha incrementado la dependencia de las universidades respecto a él, aun en países donde muchas de las universidades líderes son privadas.

Algunos partidarios de la tradición académica aseguran que las universidades han estado demasiado dispuestas a permitir un caballo de Troya en su medio. Se quejan de que el dinero asignado para la investigación socava la independencia de la universidad, incrementa el *status* dominante de la investigación frente a la docencia, nutre el utilitarismo dentro de la comunidad, promueve injustamente algunas disciplinas en detrimento de otras y representa una política intelectual patrocinada por el Estado cuyas consecuencias pueden ser tan dañinas para la escolaridad, como las políticas industriales impuestas por el Estado lo han sido frecuentemente para la economía.

Poco parece influir la convicción de los gobiernos de que la ciencia básica es un bien público, o de que gran parte de ella debe realizarse en el seno de las universidades. El problema para muchos es cómo hacer llegar los frutos del trabajo de estas instituciones a la economía más amplia, con lo cual se olvida lo dolorosamente necesario: arreglos o instituciones de interfase que promuevan el contacto entre los científicos, los innovadores, los empresarios y las medianas o pequeñas compañías incapaces de mantener sus propias unidades de investigación y desarrollo.

Inclusive Japón ha mostrado últimamente ansiedad por abandonar su reputación de adaptador-innovador de ideas ajenas y expresado su intención de realizar más investigación básica, sobre todo en sus universidades.

No basta, sin embargo, la intención. Se requiere que en las universidades de investigación impere una atmósfera de innovación y se corran riesgos que faciliten, por ejemplo, a un estudiante graduado que ha realizado trabajo sobre una molécula biológica en particular, la tarea de transferir

su experiencia a una compañía farmacéutica, quizás alguna fundada por él mismo. Si algunas universidades del mundo han cumplido mejor que otras tal propósito, ello se explica porque las innovaciones serpentean dentro de la economía, de una manera mucho más circunvolutiva que la convencionalmente atribuida a la supuesta línea directa, pues parten de la investigación básica (realizada fundamentalmente en las universidades), pasan por la investigación y el desarrollo (principalmente a cargo de empresas) y de allí permean hacia la economía más amplia. Todo esto puede pensarse como un desvanecimiento de fronteras entre la universidad y el mundo exterior.

Cómo nos vemos y cómo nos ven

Cualquiera que haya vivido cercanamente a la UNAM deberá coincidir conmigo en que ésta es la institución de México más próxima al concepto de las grandes universidades de investigación. Su personal académico ha alcanzado, en lo general, un aceptable nivel de profesionalización. Sus instalaciones físicas son, en muchos casos, comparables a las de las mejores universidades del mundo y, lo más importante, cuenta entre sus alumnos con estudiantes que han mostrado una y otra vez su capacidad para desempeñarse efectivamente en el ejercicio de sus profesión o en la realización de estudios de posgrado en cualquier establecimiento del extranjero. Negar estos logros sería masoquismo puro y equivaldría a adoptar un punto de partida equivocado en cualquier proceso de evolución ascendente.

Nuestros problemas son en buena medida los mismos que los arriba expuestos, exacerbados por el carácter masivo de la enseñanza, por la carencia de varias componentes de las sólidas estructuras piramidales que también describimos antes, o la deficiencia de las mismas, y, ¿por qué no decirlo?, la falta de un riguroso control de calidad. Las soluciones de estos problemas no pueden proceder como "la canción de la burrita", con "un pasito p'adelante y dos pasitos para atrás".

Para quienes no han tenido contacto estrecho con la UNAM, la imagen que tienen de ella es lamentablemente menos favorable. Todos conocemos y hemos escuchado los adjetivos—muchos injustos y la mayoría simplistas o tremendistas, y que definitivamente no viene al caso repetir—con que desde el exterior se califica a esa casa de estudios. Sea cual fuera la razón o sinrazón de los juicios expresados por ellos, el hecho es que sí han afectado la dignidad que

implica la condición de universitario. Si ambicionamos la superación real de nuestras universidades y centros de investigación, entonces debemos hacer todo lo que esté en nuestras manos para recuperar esa dignidad.

El derecho a la educación

Proveniente de un grupo étnico al que por casi 2000 años de diáspora le fue vedada la educación superior, salvo durante excepcionales intervalos de ese periodo de su historia, tengo la idea firme de que el derecho a la educación debe de ser inalienable. A nadie se le debe privar de esa prerrogativa por sus creencias, sus orígenes étnicos o su situación económica. Pero cuando digo a nadie, me refiero a nadie: ¡tanto a quienes cuentan con recursos para pagar una colegiatura como a quienes no disponen de ellos! Si seguimos aspirando a que la UNAM continúe siendo la Universidad Nacional y merezca el apelativo de *máxima casa de estudios* del país, tal divisa ha de ser incuestionable.

¿Qué tanto se ha apegado la UNAM a ese principio en su historia reciente? Permítaseme partir de 1968, aunque es bien posible que los compromisos, más políticos que académicos, que gradualmente han conducido a las crisis recientes antecedan con mucho a esa fecha. Movimientos estudiantiles hubo muchos en todo el mundo en ese año y me cuesta trabajo imaginarme que fuera casualidad. Que hubo falta de tacto, de sensibilidad y hasta de respeto a los derechos humanos más básicos en México y otros países es indudable. El trauma aún lo estamos viviendo. Un resultado de ese proceso fue un país menos autoritario, pero en cambio, en la UNAM y, como ya vimos, en otros países del mundo, se glorificó la masificación y se impuso el llamado pase automático. Vista en abstracto e idealistamente, esta última acción hasta podría parecernos lógica, porque, en efecto, si el sistema de enseñanza media forma parte de la UNAM y un estudiante aprueba todos los requisitos de esa etapa, debería poder esperar su aceptación a la siguiente dentro de la misma institución que le ofreció aquella. ¡Si la UNAM también tuviera una escuela de párvulos, entonces el pase automático debería concederse desde ese nivel! Nos pareceríamos entonces a Japón, en donde la universidad a la que tiene acceso un estudiante depende mucho del jardín de niños, la primaria y la preparatoria en que recibió su enseñanza, y esto a su vez determina en gran parte el resto de su vida. Pero la gran diferencia son los criterios de selección y permanencia.

Todo lo anterior en cuanto al derecho a la educación. Preguntémonos ahora qué hay respecto al precepto de que el derecho de unos termina cuando empieza el de los otros. La masificación, el pase automático y el rebasamiento del límite de la capacidad física de la UNAM (los estudiantes no son partículas bosónicas que podemos amontonar en el mismo espacio) condujeron a una saturación de aulas debido a la cual los egresados de preparatorias incorporadas, y mucho más de las no incorporadas, del Distrito Federal y de la provincia, se volvieron súbitamente personas *non gratae* para la UNAM. De esta manera, excelentes prospectos que también tienen derechos han quedado excluidos gradualmente y casi en su totalidad de la UNAM, a menos que ingresen a ella partir de una de sus preparatorias, ¡reforzándose así el círculo vicioso de la masificación!

Nadie podrá desmentirme si digo que con ello sufrieron las consecuencias tanto los que sí tenían como los que no tenían y la UNAM dejó de ser ese maravilloso crisol de amalgama y de educación fuera de clases que fue antes.

No me cabe duda de que quienes más claman por evitar la privatización de las universidades han sido los principales causantes de la aceleración de este proceso. ¿Quiénes, si no los que pueden pagar su educación, son los que se van a las universidades privadas porque se les veda el acceso a las públicas? Pero no es el que haya universidades privadas lo que nos debe preocupar y mucho menos debemos evitar; lo que debe inquietarnos es que la universidad pública sea de calidad y eso no se logra aplicando el principio de exclusión o de selección negativa.

Al igual que es inaceptable que un estudiante no tenga acceso a la UNAM por sus limitaciones económicas, es inconcebible una Universidad Nacional en la que un estudiante quede automáticamente excluido de ella por el simple hecho de que el cupo en alguna carrera está saturado a causa de un proceso de pase automático cuyo único discriminante es la preparatoria de procedencia del alumno. ¡La UNAM es una Universidad Nacional y no la extensión analítica de la Preparatoria Nacional!

Si hay un solo estudiante al que la UNAM haya "excluido por sus escasos recursos", yo seré el primero en evidenciar esa injusticia y estoy seguro de que habrá muchos otros académicos que harán lo mismo. Sin embargo, cuando se dice que un estudiante "podría ser expulsado de la Universidad por el delito de no poder estudiar al ritmo que el gobierno quiere", francamente no entiendo lo que eso significa. Me ofende que se sugiera con esta frase que el ritmo y el contenido de los cursos impartidos por los académicos de

la UNAM los define el gobierno. Esto es claramente absurdo y más parece una burda racionalización para defender la incompetencia, la mediocridad y aun la desidia tras una envoltura romántica e ilusa. Reprobar, una y otra vez, materia tras materia, nada tiene que ver con "los que menos tienen", a menos que lo que menos tengan sean neuronas o vocación por los estudios que cursan. Usar el argumento de la pobreza para defender lo indefendible es ofender a quienes, a pesar de su pobreza, han demostrado, con su trabajo y estudio diarios, que ésta no es un obstáculo ni remotamente infranqueable.

De cualquier manera, a partir del pase automático, la UNAM, en vez de ser una universidad masiva, se convirtió cada vez más en una universidad de masas, lo cual sí me preocupa, si ello se entiende en el sentido de Ortega y Gasset. Todo esto revela que hay un peligroso sofisma en la aparentemente lógica conclusión que mencioné antes, relativa a que un estudiante pertenezca o no a un sistema de enseñanza media en la UNAM. No es una verdad divina ni humana que quienes aprueban la enseñanza media, sea en la UNAM o en alguna otra preparatoria, están necesariamente capacitados para ingresar a la universidad. Al igual que no por fuerza todos los que aprueban una licenciatura están capacitados para el posgrado. Tan cierto es ello como el que la educación superior no puede ser el único mecanismo de ascenso social. Desde luego, hay problemas culturales y de orientación vocacional respecto a los cuales la UNAM se encuentra del lado receptivo. El problema cultural es la insana percepción de que el trabajo manual es indigno y humillante. El problema de orientación vocacional concierne a padres y maestros desde los niveles más elementales del proceso de formación de un joven. Para resolver esta dificultad se requiere todo un proyecto nacional que, si bien de modo paulatino, elimine consistentemente una infinidad de círculos viciosos asociados con el problema. Pero es claro que la UNAM no es responsable de que todos estos problemas se resuelvan, ni tampoco puede esperar hasta que ello ocurra, y tampoco ha de permitir que se la convierta en un recurso para mantener relativamente ocupados o almacenados a varios centenares o miles de jóvenes que de otra forma estarían presionando el mercado de trabajo o ingresando al círculo de los desempleados o subempleados. Igualmente, no podemos ser tan cínicos como para argumentar que nuestros egresados, aunque no encuentren puestos en su área de capacitación, habrán adquirido al menos una educación universitaria. Esto lo único que genera es frustración y desaliento.

El retorno al futuro

Nuestro país requiere estructuras educativas con demostradas ventajas como las mencionadas antes; en particular, más colegios municipales y estatales. Nótese que uso deliberadamente el término colegio y no universidad con la intención de ser bastante menos laxo en cuanto al uso de estas designaciones, y de marcar distancia respecto al eufemismo de llamar universidad a un colegio donde se imparten algunas licenciaturas. Esto no significa que tales instituciones educativas sean despreciables o de segunda categoría. Todo lo contrario, pues, como ya hemos visto, en los países que llamamos desarrollados los colegios son la piedra angular del sistema educativo de nivel profesional. Estos colegios son los que natural y más íntimamente se relacionan con la problemática de la región donde se localizan y son los generadores del equipo humano profesional que de modo más directo e inmediato requieren los diversos sectores gubernamentales, industriales y comerciales de cualquier país. Los egresados de esos colegios tienen todo el derecho a la mejor educación posible para esos propósitos y a aspirar a una vida digna como resultado de su esfuerzo. Los profesores de esos colegios tienen igualmente todo el derecho a una digna remuneración por su trabajo.

En la cúspide de la pirámide académica están las Grandes Universidades, que escribo con mayúsculas para subrayar no su gigantismo sino la importancia de sus funciones. Éstas son las tantas veces repetidas—aunque en apariencia no suficientemente extendidas—creación y difusión del conocimiento y de la cultura, o, si alguien lo prefiere, la investigación y la docencia en el más libre y amplio sentido de la palabra. Las funciones de las universidades no son, pues, ni debemos pretender que sean, iguales a las de los colegios.

Sería injusto no reconocer que el Estado ha hecho un esfuerzo para contribuir al proceso de gestación de esas estructuras. Sin embargo, también resultaría iluso pensar que el problema se encuentra resuelto. La descentralización del sistema educativo nacional dista mucho de haberse logrado y aún no se vislumbra un claro proyecto realista que permita empatar la oferta y la demanda reales de recursos humanos requeridos por el país. La pirámide estructural de la que he hablado repetidamente sólo tendrá sentido si ese proyecto se realiza conforme a una planeación y proyección a largo plazo, dividida en etapas realistas y viables. Claro que esto cuesta mucho dinero y, por ello y con mayor razón, es imprescindible anteponer la calidad a la cantidad.

Aunada a esta problemática está la carencia virtual de laboratorios nacionales, de empresas de consultoría y de laboratorios de investigación y desarrollo en las empresas privadas. La presión resultante de tal vacío ha tenido que soportarla la UNAM con el concomitante riesgo de que se desvirtúen sus funciones esenciales, pues nuestra universidad, al querer actuar de acuerdo con su carácter nacional, no ha podido sustraerse a toda una serie de demandas de servicios ajenos a sus objetivos esenciales, aunque requeridos por el desarrollo de la sociedad. Tales demandas la distraen y de ello se deriva, en cierto sentido, ¡una universidad esquizofrénica!

Mucho se ha dicho y podría decirse sobre el tema, pero lo anterior basta para evidenciar hasta dónde la problemática de la UNAM se debe a las dificultades de su entorno y no, como se ha sugerido en algunos círculos, a su incapacidad de autogobernarse. Es obvio que la UNAM no puede resolver todos los problemas del país, o lo que algunos han dado en llamar "los problemas nacionales", y que tampoco le corresponde hacerlo.

Consecuentemente, si no queremos perderla como Universidad Nacional y como Máxima Casa de Estudios, debemos persistir en la tarea de recentrarla en su esencia.

Como Gran Universidad, la UNAM tiene la obligación de recibir en su seno, con la única limitante de su capacidad física real, a los jóvenes *más promisorios de todo el país, vengan de donde vengan y sea cual fuere su situación económica*. Tiene la obligación de proveer de becas dignas a los realmente necesitados para darles oportunidades paritarias que les permitan cumplir a plenitud sus obligaciones como estudiantes. Pero, como Gran Universidad, la UNAM no sólo tiene ese compromiso, sino también el derecho de establecer mecanismos justos y claros de selección de su estudiantado. No se trata, como dirían nuestros vecinos del norte, de implantar "acciones afirmativas", sino medidas que ofrezcan "igualdad de oportunidades".

Si la UNAM debe mantener bajo su jurisdicción parte del sistema de educación media (y muchos dudamos que ello sea deseable), tal hecho se justificaría sólo si sus preparatorias son modelos de excelencia y no fuentes de problemas ulteriores. Tanto el ingreso como el egreso de ese sistema debería ser indudablemente selectivo, con estricta demanda de calidad a los estudiantes y maestros. Si esto aplica y sólo si podemos garantizar que se aplique, entonces bienvenido el pase automático. Sin embargo, esto constituye una utopía y la realidad es otra. Para conseguir que los extremos se acerquen es imprescindible persistir en la necesidad

de procesos de selección que aseguren, en efecto, iguales oportunidades a quienes tengan iguales merecimientos. El pase reglamentado es un tibio inicio en la dirección de restituir a la UNAM sus derechos como Gran Universidad. Cualquier paso atrás en este proceso no lo perdonarían las futuras generaciones.

No he tocado el asunto de las cuotas, primero porque creo que si podemos garantizar un estudiantado de calidad, y no sólo de cantidad, su educación bien podría ser gratuita, y ello no representaría ningún lujo para el país. En segundo lugar, porque confío en que si la UNAM reasume las funciones que le son propias y deja de obsesionarse por justificar su obvia razón de ser, la sociedad mexicana, que mayoritariamente no es tan torpe, no le negará su derecho a realizarse y a contar con los recursos necesarios para ello. Si hacemos conscientes y partícipes, sujetos y no objetos, a los académicos y estudiantes de la institución, de los proyectos y planes de desarrollo de ésta, y si estos últimos conforman un conjunto coherente y no una suma de desideratas, seguramente entre todos los sustanciales actores de la comunidad universitaria encontraremos los medios para allegarnos recursos adicionales, sin necesidad de vendernos al mejor postor, ofender sensibilidades o promover la pasteurización académica. Quizás deberíamos adoptar el lema de lord Rutherford: "Tenemos poco dinero, por ello debemos pensar mejor."

Desde luego, resulta una atractiva idea que nuestros grandes maestros puedan acercarse a las preparatorias y a los primeros años de la licenciatura para ayudar en el proceso formativo de los jóvenes. Me pregunto si no sería mucho más efectivo para esos fines el que, por ejemplo, se programaran en las preparatorias, como parte integral de los currículos, conferencias, mesas redondas, simposios, etcétera, en donde participaran esos grandes maestros, o bien que se asignaran créditos a los profesores preparatorianos que durante los veranos tomaran cursos de actualización en los diversos institutos de la UNAM, precisamente con esos grandes profesores, a quienes desde luego también se asignarían créditos. Me pregunto, finalmente, si no podríamos organizar todas estas actividades de tal manera que los académicos no se sintieran empujados a una especie de proceso de leva de cursos o tesis, semejante al que ocurría con los marineros en siglos pasados. Una de las grandes riquezas de la UNAM es su diversidad. ¿Por qué no aprovecharla en vez de pretender suprimirla mediante la homologación? ♦

La verdadera riqueza es el conocimiento

♦
MARCOS MOSHINSKY

El problema central de México, tanto a lo largo de las administraciones anteriores como en la que recientemente ha tomado posesión, es el de la pobreza y, en particular, el de la pobreza extrema.

En 1940, éramos 20 millones de mexicanos y, de ellos, los que vivían en la pobreza eran quizás 90%. Hoy somos 100 millones, el porcentaje de pobres ha disminuido quizás a 50 o 60%, pero su número total ha aumentado a consecuencia de la explosión demográfica.

¿Cómo elevar el nivel de vida de ese gran número de mexicanos, no sólo desde el punto de vista económico sino también del cultural?

Un proverbio, tal vez chino, asegura que hace mejor quien enseña a otro a pescar que quien le regala un pescado. En lo que a la pobreza concierne, el equivalente de enseñar a pescar es educar, término que implica varios pasos enumerados a continuación:

1) No se puede educar a alguien subalimentado, en particular si se trata de niños. De allí que gran parte del presupuesto nacional tenga que gastarse en procurar un nivel de vida mínimo a la población pobre. Pero esta ayuda no debe ser gratuita. A los adultos hay que exigirles que colaboren activamente en el mejoramiento de los lugares en que viven, empezando por sus casas. A los niños de edad escolar, que estudien al máximo de sus capacidades. Y allí surge el siguiente problema por resolver.

2) Los profesores del nivel de primaria, y hasta muchos de secundaria y preparatoria, se quejan de sus míseros sueldos y con frecuencia se manifiestan en la capital para reclamar aumentos. Harían bien, sin embargo, en practicarse primero un autoexamen, para ver si en realidad

realizan acertadamente la labor que tienen encomendada. No dudo que haya profesores capaces de aprobar brillantemente esa prueba, pero muchos se encuentran en las aulas por componendas políticas y carecen de aptitud para la docencia. El sindicato del ramo, en lugar de cumplir su función de defender los intereses económicos y académicos de sus agremiados, se muestra hoy dividido, realiza actividades esencialmente de apoyo al PRI o al PRD y no hace más que acentuar la lamentable situación de la enseñanza pública en los niveles mencionados.

¿Cómo corregir los problemas señalados?

Si las olimpiadas de conocimiento que ya hay en ciencias exactas y naturales se extendieran a humanidades y lenguas, y particularmente al español, se tendría información sobre los estudiantes bien preparados en todos los campos. Al identificar a estos últimos, se podría reconocer también a los profesores que los llevaron a alcanzar su alto nivel de conocimiento. Entonces, sería cuestión de colocar, en los puestos directivos de la Secretaría de Educación Pública y de sus oficinas en los estados, a estos profesores, en lugar, con honrosas excepciones, de los burócratas fosilizados o sindicalistas demagógicos que actualmente los ocupan. Si este plan se estableciera, se apreciaría en pocos años el aumento de la eficiencia de la educación primaria y, en algunos casos, de la secundaria y la preparatoria.

3) Una vez terminadas eficazmente la educación de primaria y de nivel medio, ¿a dónde deberán continuar sus estudios los alumnos?

La sociedad debería efectuar un análisis de las capacidades de los egresados, independientemente del nivel económico de las familias de que provinieran. Muchos

estarían mejor estudiando carreras cortas de dos o tres años que los capacitaran para ejercer los servicios que la sociedad requiere. En Estados Unidos, por ejemplo, un buen plomero o mecánico automotor gana frecuentemente mejor que muchos profesionistas universitarios. Otros, por sus capacidades y ambiciones intelectuales, serían candidatos a la educación universitaria. Quisiera ocuparme de esta última en la parte final de mi artículo.

4) La mayor parte de las personas piensan que la educación universitaria es semejante a la que se recibe en los niveles anteriores, sólo que más especializada y detallada. Nada más lejos de la verdad en las universidades dignas de

ese nombre. En los niveles primario y medio se educa para formar el carácter del alumno, socializarlo y enseñarle los conocimientos básicos. En las universidades, el propósito fundamental consiste en enseñar a pensar al alumno y ponerlo en contacto con los conocimientos de frontera en la época que hace sus estudios. Para ello necesita profesores que a la vez sean investigadores, porque sólo así podrán contribuir al fin arriba indicado.

Las universidades deben ser centros de investigación para producir el nuevo conocimiento, que es la verdadera riqueza del mundo actual. Si volvemos la mirada a nuestro alrededor, vemos por todos lados el papel preponderante

del conocimiento: las computadoras, las comunicaciones instantáneas, los transportes, las medicinas, los medios para cuidar la salud y hasta la alimentación que, mediante los modificadores genéticos, puede brindarnos mejores y más abundantes productos.

No puede pensarse, pues, en reducir a los profesores universitarios a ser simples repetidores del conocimiento ya existente. Ello equivaldría a condenar a sus alumnos al papel de ciudadanos de tercera en un mundo globalizado. Eso ocurre en las universidades públicas donde hay alumnos y profesores sólo interesados en la actividad demagógica que, con sus desmanes, impiden el aprovechamiento de los alumnos que sí van a la universidad a estudiar.

Hay que planear la forma de elevar la educación en México en todos sus niveles. Pero ello no ha de obstar para que las universidades e instituciones de educación superior sigan siendo a la vez centros de educación de los alumnos más capacitados e instituciones de investigación original, competitivos con las buenas casas de enseñanza superior que hay en cualquier parte del mundo.

En un sentido más pedestre, los productos basados en investigaciones del siglo XX probablemente representan hoy en día un valor económico mayor que todas las materias primas cotizadas en el mercado, incluido el petróleo.

Es, pues, el conocimiento la verdadera riqueza. ♦



El rectorado de Manuel Gómez Morin: la defensa de la Universidad y de la libertad

JAVIER GARCIADIEGO

Contexto y conflicto

El rectorado de Manuel Gómez Morin* en la Universidad Autónoma de México, entre 1933 y 1934, fue tan breve como intenso, y tuvo secuelas académicas, institucionales y políticas. El contexto histórico que lo enmarcó no podía ser más complejo. En el plano internacional, la crisis económica de 1929 y los éxitos de los modelos soviético y fascista habían puesto en predicamento a las doctrinas liberales. En nuestro país, si bien las secuelas de la crisis económica habían sido severas, se había alcanzado la paz con los rebeldes cristeros y había iniciado el proceso de institucionalización de la política con la creación, en marzo de 1929, del Partido Nacional Revolucionario (PNR); además, ese mismo año había tenido lugar la campaña electoral de José Vasconcelos, que resultó finalmente fallida por su incapacidad para crear una estructura opositora permanente, pero que había dejado una actitud antigubernamental en el estudiantado universitario.

En el ámbito educativo, a la Universidad se le había concedido la autonomía en junio de 1929, luego de un movimiento estudiantil de motivaciones gremiales y académicas.¹ Sin embargo, ésta no era una autonomía plena, en tanto que el gobierno de la institución seguía padeciendo varias limitaciones y condicionantes. Además, en 1933 el gobierno y las principales instituciones sociopolíticas del país —piénsese en el PNR y en la Confederación Regional

Obrera Mexicana— habían radicalizado sus posturas ideológicas, y se comenzaba a hablar de su simpatía por las doctrinas socialistas. Con ese pretexto, varios estudiantes que se identificaban con el socialismo propusieron que la institución se afiliara al credo marxista. Así, en el Décimo Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en Veracruz en agosto de 1933, se resolvió que la Universidad Nacional y los demás centros de educación superior del país formaran profesionistas que contribuyeran a la creación de un México socialista. La ceremonia final del congreso fue presidida por Vicente Lombardo Toledano, quien había sido elegido para dirigir la Escuela Nacional Preparatoria en 1929 y era un influyente líder del movimiento obrero.² Lombardo Toledano no era el único universitario con intereses políticos mayúsculos; también asistieron jóvenes como Alcides Caparros, ligado a Tomás Garrido Canabal, el gobernador de Tabasco cercano a Calles y muy conocido por su violento anticlericalismo, Alonso Garrido Canabal, sobrino suyo, y Carlos Madrazo, connotado líder estudiantil tabasqueño.³

² En marzo de 1933, Lombardo ya había roto relaciones con Luis N. Morones, y a partir de octubre de ese año dirigió la Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOCM). Véase Robert P. Millon, *Vicente Lombardo Toledano*, México, s. e., 1962, p. 212. Una biografía del joven Lombardo, que abarca hasta el principio del decenio de los treinta, se encuentra en Enrique Krauze, *Caudillos culturales en la Revolución mexicana*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1976.

³ Desde su adolescencia Madrazo contó con la protección de Tomás Garrido Canabal. En esa época, se convirtió en dirigente de la Asociación de Estudiantes Libres de Tabasco; también fundó, dirigió y fue redactor de la *Voz del Estudiante*, su órgano informativo. En su juventud fue representante de las Organizaciones Estudiantiles y delegado por Tabasco en el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, que se realizó del 7 al 14 de septiembre de 1933. Véase Archivo Histórico de la UNAM (en adelante AHUNAM), fondo Universidad Nacional, sección Rectoría, caja 23, exp. 280; también, Rogelio Hernández, *La formación del político mexicano. El caso de Carlos A. Madrazo*, El Colegio de México, 1991.

* En este texto se respetó la grafía original, en francés, del apellido Morin, pues así lo escribía el personaje aquí tratado, si bien siempre castellanizó su pronunciación.

¹ Alfonso de Maria y Campos, *Estudio histórico jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, UNAM, México, 1975. Véase también Juan Molinar, *La autonomía universitaria de 1929*, tesis de licenciatura en ciencias políticas, BNEP-Acatlán, UNAM, México, 1981.

En resumen, en dicho congreso hubo varios delegados que se caracterizaban por tener intereses políticos superiores a sus deberes escolares.

A pesar de la presencia de representantes estudiantiles con otras posturas ideológicas, quienes se opusieron a cualquier tipo de dogmatismo, la resolución principal consistió en presionar hasta hacer de todas las universidades públicas instituciones que impartieran educación de orientación socialista.⁴ Considerando la polarización ideológica a consecuencia del renovado anticlericalismo gubernamental, el enfrentamiento con otras posturas sería radical, sin pausas ni concesiones. Al mes siguiente, en septiembre, tuvo lugar en la Ciudad de México el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, con participación de estudiantes, profesores y funcionarios. Después de la intervención del rector de la Universidad de Guadalajara, Enrique Díaz de León, a favor de que en las universidades imperara la ideología “revolucionaria de izquierda”, Lombardo Toledano insistió en su alegato en apoyo de la ideología socialista. En esta ocasión, sin embargo, la réplica fue contundente: Antonio Caso, miembro honorario del congreso, se opuso a la adopción del materialismo histórico como doctrina única de las funciones educativas universitarias. Alegando que era una “tesis falsaria”, Caso defendió la libertad de cátedra y, airado, rechazó que en las universidades se adoptara oficialmente algún credo.

Así comenzó lo que se conoce como “la polémica Caso-Lombardo”,⁵ en la que este último alegó que la libertad de cátedra era un “mero instrumento en busca de fines políticos dentro de un Estado burgués que sólo sirve a una clase”. Si bien en este congreso también terminó por adoptarse los planteamientos postura de Lombardo Toledano, pudieron expresarse varias posturas contrarias.⁶ Caso continuó el debate en la prensa durante varias semanas, pues estaba decidido a combatir esa “proterva” universidad, “propia de rebaños”, con “todas las armas que a mi mano se encuentren”. Uno de los que terciaron en el debate fue Manuel Gómez Morín, quien afirmó que no era conveniente que la

Universidad adoptara “exclusivamente una teoría”; según él, lo urgente era contar con maestros capaces, cumplidos y honrados, pues “el profesor superficial o simulador nunca cumplirá su deber ... aunque se pase el tiempo diciendo discursos marxistas”.⁷

La polémica trascendió al debate intelectual y pronto se expresó políticamente. Para comenzar, los estudiantes de la Facultad de Derecho, encabezados por su director, Rodolfo Brito Foucher, y apoyados por profesores como Miguel Palacios Macedo, Eduardo Pallares y Luis Chico Goerne,⁸ iniciaron un movimiento por la libertad de cátedra y en contra de la actitud prosocialista de Lombardo Toledano y del sector universitario identificado con la línea gubernamental, que incluía al propio rector Roberto Medellín.⁹ Al mismo tiempo, los estudiantes de Derecho —quienes en 1929 habían dado inicio a la lucha por la autonomía— decidieron rechazar las conclusiones del Primer Congreso de Universitarios y desconocer a las asociaciones gremiales que respaldaran las ideas promarxistas. Los conflictos se tornaron cotidianos: por ejemplo, un número enorme de profesores de Derecho renunció a sus cátedras,¹⁰ actitud que fue avalada por los estudiantes antisocialistas. Lamentable pero previsiblemente, la violencia estalló entre los estudiantes prosocialistas y los defensores de la libertad de cátedra. Además, el conflicto pronto se extendió a las facultades de Filosofía y Letras y Comercio y Administración. Los profesores y estudiantes de Derecho respaldaron a su director, Brito Foucher; al rector Medellín, lo apoyaron Enrique O. Aragón, director de Filosofía, Ignacio Chávez, de Medicina, José Villagrán, de Arquitectura, Roberto Casas Alastriste,

⁷ MGM, “Bases de la Reforma Universitaria”, en *El Universal*, 22 de septiembre de 1933, y en Archivo Manuel Gómez Morín (en adelante AMG), sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Correspondencia Rectoría.

⁸ Otros profesores solidarios fueron Roberto Esteva Ruiz, veterano de los años porfirianos, y el joven Antonio Carrillo Flores.

⁹ Roberto Medellín nació en 1881, en Tantoyuca, Veracruz; se tituló de farmacéutico en la Escuela Nacional de Medicina e ingresó a la Escuela de Altos Estudios; fungió como químico en jefe del Instituto Médico Nacional, y fue director de la Facultad de Ciencias e Industrias Químicas. También se desempeñó como secretario general de la Universidad en el rectorado del licenciado Ignacio García Téllez, de septiembre de 1929 a septiembre de 1932. Cfr. Consuelo García Stahl, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, Secretaría de Rectoría, UNAM, 1975. Véase también Leticia Medina, *Catálogo del Archivo de Fotografías. Colección Rectores*, UNAM, México, 1984, p. 44.

¹⁰ Algunos ejemplos serían el propio Caso, Esteva Ruiz, Gómez Morín, Chico Goerne, Mariano Azuela, Trinidad García, Palacios Macedo, Manuel Borja Soriano, Ricardo J. Zevada, Enrique González Aparicio, Carrillo Flores, Daniel Cosío Villegas, Andrés Serra Rojas, Luis Garrido, Eduardo Villaseñor, Emilio Pardo e Hilario Medina, entre otros.

⁴ El Décimo Congreso Nacional de Estudiantes se llevó a cabo en Veracruz, del 25 de agosto al 3 de septiembre de 1933. Entre los temas que abordaron destacan la educación sexual, la oposición al servicio militar obligatorio y a los regímenes dictatoriales en América y la creación de un Secretariado de Prensa y Publicaciones. Véase *El Universal*, 26 de agosto y 4 de septiembre de 1933.

⁵ Antonio Caso, *Obras completas. Polémicas*, t. 1, UNAM, México, 1971, pp. 169-199.

⁶ Por ejemplo, las de Antonio Luna Arroyo, Jorge Cuesta, Xavier Icaza y Pablo González Casanova [padre].

de Comercio, y, obviamente, Lombardo Toledano, de la Preparatoria. El desafío entre ambos grupos se hizo abierto y total; de su resultado dependería el futuro inmediato de la institución.

Durante la segunda semana de octubre, los alumnos de Derecho partidarios de la libertad de cátedra se declararon en huelga, exigieron las renunciaciones del rector Medellín y de Lombardo Toledano y pidieron que se rechazaran oficialmente las propuestas socializantes. Su actitud no pudo generalizarse: aunque fue respaldada por los estudiantes de Comercio y Filosofía y Letras —encabezados estos últimos por Juan Sánchez Navarro—,¹¹ fue rechazada por los estudiantes de Medicina, partidarios de su director, Ignacio Chávez, y del rector Medellín. Las divergencias tuvieron varias expresiones violentas. Ante la fuerza del movimiento opositor, el rector Medellín decidió sacrificar a Lombardo Toledano, lo que fue visto como una clara señal de debilidad. Indudablemente, las autoridades, profesores y alumnos progubernamentales y prosocialistas habían sido derrotados.¹² Lo importante es que los triunfadores no solamente rechazaron la implantación de la ideología socialista, sino que aprovecharon la ocasión para proponer una nueva reforma universitaria, a partir de la obtención de la plena autonomía. De hecho, hay quien sostiene que el movimiento estudiantil de 1933 fue una continuación de la lucha autonomista de 1929, pues su objetivo era lograr “la plena autonomía que garantice la libertad de pensamiento”.¹³

El gobierno tuvo que reconocer que sus aliados universitarios habían sido vencidos, y el presidente Abelardo Rodríguez envió al Congreso “la iniciativa de reformas que exigía la actual Ley Orgánica de la Universidad Autónoma”. Al mismo tiempo, y de manera astuta y revanchista, dispuso que ésta viviera “con sus propios recursos”.¹⁴ La nueva Ley Orgánica fue auspiciada por el secretario de

Educación Pública, Narciso Bassols, y tal parece que su primera versión fue redactada por Jesús Silva Herzog, con la colaboración de Luis Enrique Erro.¹⁵ Otorgaba, en efecto, la autonomía plena, pero el gobierno se desentendía por completo de apoyar económicamente la educación superior capitalina. Varios universitarios percibieron la amenaza en ciernes. Sin embargo, se deslumbraron con el brillo de su triunfo, en tanto se había alcanzado el objetivo de la lucha, que era salvaguardar la libertad de cátedra. La realidad pronto ensombrecería su victoria.

Además de lograr una nueva Ley Orgánica, la autonomía plena —la única posible—, la salida de Lombardo y el fin del proyecto socializante, el triunfo del movimiento forzó la renuncia del rector Medellín. Obviamente, esto suponía riesgos: la institución debía iniciar la nueva fase de su desarrollo en total libertad pero sin los recursos económicos necesarios y víctima de un enorme vacío de poder, al carecer de las principales autoridades. No sólo habían renunciado el rector y el secretario general, Julio Jiménez Rueda,¹⁶ sino que varios directores habían quedado profundamente deslegitimados. La situación no era fácil. Para sortear la crisis se requería del concurso de las personas adecuadas y de las soluciones pertinentes.

Proyecto dual: sobrevivir y reformar

La Universidad debía comenzar su nueva vida con otro rector. El elegido —“por aclamación”, aunque con ausencia de varios directores— en la sesión del Consejo Universitario del 23 de octubre de 1933 fue Manuel Gómez Morin. Como universitario tenía antecedentes destacados: miembro de la generación de 1915 y del grupo de los Siete Sabios, comenzó su carrera docente apenas se tituló. De 1923 a 1924 fue director de la Facultad de Derecho; su gestión se caracterizó por la modernización de la escuela. Luego realizó varias labores públicas importantes, de manera sobresaliente la creación del Banco de México en 1925. Sin embargo, pronto canceló sus colaboraciones técnicas con

¹¹ Alicia Ortiz Rivera, *Juan Sánchez Navarro. Biografía de un testigo del México del siglo XX*, Editorial Grijalbo, México, 1997.

¹² Una confiable y suficiente información del conflicto estudiantil de 1933 se encuentra en Lucio Mendieta y Núñez, *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México, 1957. La fuente “clásica” para este tema es el libro de Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, Editorial Bear, 1963. Mediante información oral se me ha asegurado que Sebastián Mayo es un seudónimo que usó Manuel Calvillo, potosino nacido en 1918, quien luego destacó como poeta e historiador.

¹³ Existe un documentadísimo estudio sobre este tema: María Teresa Gómez Mont, *Manuel Gómez Morin. La lucha por la libertad de cátedra*, UNAM, México, 1996. Aunque sus conclusiones son poco críticas, quien desee profundizar en el tema debe consultar este importante trabajo.

¹⁴ Tales recursos eran, además de sus bienes muebles, una dotación, por una sola vez, de diez millones de pesos.

¹⁵ Jesús Silva Herzog, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, Siglo XXI Editores, México, 1974.

¹⁶ Tanto Medellín como su secretario, el licenciado Julio Jiménez Rueda, presentaron su renuncia ante el Consejo Universitario, debido “a la situación creada actualmente en la Universidad” por la huelga organizada por la Unión Nacional de Estudiantes Católicos y el anuncio del presidente de la República de enviar al Congreso una iniciativa para modificar la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma vigente. Véase *El Universal*, 16 de octubre de 1933.

el gobierno, pues no coincidía con las prácticas políticas imperantes. De hecho, no sólo rompió con el gobierno sino que se hizo opositor; incluso llegó a figurar como financiero del movimiento vasconcelista de 1929.¹⁷ Así, al momento de asumir la rectoría, Gómez Morin se caracterizaba por dos facetas, la de reconocido universitario y la de opositor político, lo que permitía suponer que durante su rectorado continuaría la confrontación entre la Universidad y el gobierno.

Gómez Morin se preocupó por resolver la crisis económica de la Universidad y, a pesar de lo breve de su periodo rectoral, emprendió proyectos de reorganización de la misma. El lema que introdujo, "Austeridad y trabajo", hacía referencia a su estrategia para superar las dificultades inmediatas y a su firme convicción de que solucionar los problemas requería de un esfuerzo "orientado y preciso", animado por un espíritu responsable. Su deseo íntimo y profundo consistía en imbuir a la institución de una nueva ética laboral. Además de los inconvenientes económicos inmediatos, Gómez Morin tenía que resolver urgentemente dos asuntos políticos: debía restablecer la concordia de la comunidad, pues el conflicto la había escindido, y aminorar el distanciamiento con el gobierno. En el discurso con el que aceptó su designación y presentó su programa de labores, Gómez Morin insistió en que no había conflicto alguno con el gobierno, el cual había ratificado y ampliado la autonomía y reconocido la libertad de cátedra. Sin embargo, Gómez Morin se permitió marcar su distancia al presidente Rodríguez, al rechazar la acusación de que la Universidad servía a intereses distintos a los que le imponían sus estatutos.¹⁸

Su experiencia como financiero le permitió afrontar el problema económico que aquejaba a la Universidad de manera profesional, con una estrategia múltiple: intentaría presionar al gobierno para que aumentara el subsidio; además, buscaría donativos de los egresados y de empresas —nacionales y extranjeras—, dispuestas a tal obra

filantrópica; por último, buscaría convencer a los alumnos de que pagaran cuotas, y a los profesores y empleados de que cedieran parte de su salario. Convencido del valor didáctico del ejemplo, Gómez Morin redujo su propio salario a la tercera parte. Tan importante como obtener recursos, era reducir gastos. Por lo mismo, en 1934 pretendió operar con un presupuesto tres veces menor al previamente acordado: en cifras redondas, significaba pasar de un presupuesto de tres millones y medio a uno ligeramente superior al millón.¹⁹

Desgraciadamente, hubo muchos rechazos a su propuesta de reducciones salariales; asimismo, hubo destacados universitarios que criticaron la disminución del presupuesto, pues temían que ello ocasionara desatender funciones de la Universidad.²⁰ Mientras que para algunos la solución radicaba en reconciliarse con el gobierno, para que éste otorgara un mayor subsidio, Gómez Morin insistió en que la auténtica solución radicaba en mejorar las finanzas de la institución, haciendo más eficiente la administración de sus recursos y convenciendo a los miembros de la comunidad de que cooperaran económicamente con ella. Durante su rectorado buscó que los universitarios actuaran como si se luchara por la sobrevivencia. Tal parece que los resultados fueron satisfactorios, a pesar de las negativas a colaborar de algunas personalidades, incluso de gente muy identificada con la institución. La obtención de recursos económicos fue un esfuerzo casi personal de Gómez Morin. Además de dar el ejemplo con el recorte de gran parte de su salario, Gómez Morin aprovechó sus amplias redes sociales para obtener alentadores ofrecimientos de ayuda.²¹ Entre las negativas a colaborar, seguramente una de las más dolorosas fue la de José Vasconcelos, de quien Gómez Morin había sido admirador, luego eficaz colaborador y tiempo después correligionario. Además de dirigirle varias "injurias y desahogos", Vasconcelos manifestó que el problema universitario, tal como lo planteaba Gómez Morin, resultaba "pequeño" y "personal"; además, estaba convencido

¹⁷ Además de la obra de Enrique Krauze citada en la nota 2, véase Luis Calderón Vega, *Los Siete Sabios de México*, Editorial Jus, México, 1972; Javier Garciadiego, "El joven Manuel Gómez Morín en la joven Universidad Nacional durante la joven Revolución mexicana", en *Cuando por la raza habla el espíritu. Manuel Gómez Morín rector de la UNAM, 1933-1934*, Editorial Jus, México, 1995, pp. 17-32; "Manuel Gómez Morin en los 'veintes': del abanico de oportunidades al fin de las alternativas", en *El Banco de México en la reconstrucción económica nacional*, ITAM / Editorial Jus, México, 1996, pp. 35-69, y "José Vasconcelos y Manuel Gómez Morin: afinidades y desacuerdos", en revista *Universidad de México*, UNAM, enero-febrero 1998, pp. 52-59.

¹⁸ Acta de la sesión del 23 de octubre de 1933, Archivo del Consejo Universitario, UNAM. Véase también *El Universal*, 24 de octubre de 1933.

¹⁹ Memorandum de Manuel Gómez Morin sobre la "Organización económica y material de la Universidad" [1933], en AGMG, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Proyectos.

²⁰ Acta de la sesión del 13 de noviembre de 1933, Archivo del Consejo Universitario, UNAM.

²¹ En el AGMG, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Donativos, y en el AHUNAM, fondo UNAM, ramo Rectoría, cajas 32-34, exps. 416-426, se encuentran cientos de cartas en las que distintas personas e instituciones ofrecen su apoyo económico. Véase también la relación de "Donativos para fines determinados", en AHUNAM, fondo UNAM, ramo Rectoría, c. 34, exp. 426, ff. 2636-2641, y *Excelsior*, 23 de mayo de 1934, donde se consignan varios "estimables donativos".

de que era "incapaz" de llevar a feliz término cualquier obra importante.²²

Como lo probaría a lo largo de su vida, además de ser un buen financiero Gómez Morin tenía grandes dotes organizativas. Dado que no sólo encontró a la Universidad amenazada por la bancarrota, sino también escindida, ideologizada y carente de la estructura y la normatividad adecuadas, otro de los proyectos prioritarios fue su reorganización. Para comenzar, buscó que se creara un cuerpo docente auténtico, con sus funciones, derechos y obligaciones bien definidos, y convenidos los procedimientos más atinados para las contrataciones. Sobre todo, se preocupó por la superación constante de los profesores a través de cursos de actualización y de la realización de labores de investigación. Si bien las dificultades económicas imposibilitaban cualquier mejora salarial inmediata, Gómez Morin sabía que ésta era una condición necesaria para lograr la dedicación plena del profesorado. El proyecto de Gómez Morin consistía en hacer de éste un cuerpo orgánico en lugar de suma de individualidades dispersas. Sin menoscabo de la libertad de cátedra, promovió la reforma de los planes de estudio y las discusiones sobre asuntos pedagógicos, temas que le preocupaban desde sus años como profesor y director de la Facultad de Derecho. Convencido de la necesidad de investigar, dispuso la creación de centros para tal fin en las escuelas y facultades desde enero de 1934.²³ Como era previsible, el jurista Gómez Morin comprendió la urgencia de normar debidamente la vida de la institución. Para comenzar, decidió reglamentar la nueva Ley Orgánica (del 19 de octubre de 1933), por lo que, en febrero de 1934, promulgó un nuevo Estatuto, sobre las obligaciones y derechos de las autoridades, profesores y alumnos, y sobre los órganos de poder dentro de la Universidad.²⁴ Asimismo, se ratificaron los fines y objetivos de la institución, con base en la ideología del joven rector: la investigación científica y la difusión de

la cultura se vieron coronadas por el compromiso docente de formar profesionistas técnicos útiles a la sociedad.²⁵

Sin embargo, Gómez Morin no logró la reconciliación de todos los miembros de la comunidad; tampoco pudo conquistar un consenso plenamente positivo sobre su persona y su proyecto. De hecho, durante su rectorado la Universidad padeció varios conflictos internos; el más grave aquejó a la Facultad de Medicina a principios de 1934. El Plan de Estudios elaborado por su director, doctor Ignacio Chávez, fue rechazado de manera soez por el líder de los estudiantes. Mientras que las autoridades de Medicina exigieron la expulsión de éste, Gómez Morin propuso un castigo moderado. Chávez criticó a Gómez Morin por contradictorio, pues por un lado exigía orden y trabajo y por el otro solapaba la indisciplina y la desidia. El siguiente paso fue la renuncia de Chávez, con la que se solidarizaron varios profesores distinguidos.²⁶ Esto provocó, más que

²⁵ Para MGM el concepto de *técnica* está relacionado con el conocimiento cuantitativo de la realidad. En ese sentido, supone y supera al de *ciencia*, pero la subordina a un ideal humano. Consúltase a Carlos Castillo Peraza (comp.), *Manuel Gómez Morin, constructor de instituciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994, pp. 59-61.

²⁶ Los mejores ejemplos serían Gustavo Baz, Ismael Cosío Villegas, Ignacio González Gúzmán y Salvador González Herrejón.



²² Para un análisis de las complicadas relaciones entre ambos, véase mi artículo "Jose Vasconcelos y Manuel Gómez Morin..." citado en la nota 17.

²³ Acta de la sesión del 4 de diciembre de 1933, Archivo del Consejo Universitario, UNAM.

²⁴ Estatuto de la Universidad Nacional de México, 13 febrero de 1934. Cfr. AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Leyes.

una sangría, un auténtico cisma. El riesgo evidente de un decaimiento académico no pasó inadvertido para Gómez Morin, quien con ese conflicto constató la complejidad de las relaciones sociopolíticas e intelectuales entre los miembros de la comunidad. Es más, es indudable que la oposición de los estudiantes católicos a la impartición de educación sexual, promovida por Chávez, influyó en el desánimo de éste. Por el rechazo de Gustavo Baz a asumir el mando de la escuela, el nuevo director fue el doctor Fernando Ocaranza,²⁷ con lo que los universitarios católicos aumentaron su peso y fuerza dentro de la institución. La llegada de Ocaranza no aminoró la oposición de los chavistas, quienes siguieron siendo contrarios a Gómez Morin hasta el final de su rectorado. Si bien había una antipatía mutua, lo cierto es que Chávez, Baz²⁸ y la mayoría de los médicos tenían un proyecto distinto al del joven rector, fincado en una mejor relación con el gobierno y en un más claro compromiso social. Con todo, los mayores problemas enfrentados por Gómez Morin fueron los externos.

Maestro, caudillo y jefe

El breve rectorado de Gómez Morin estuvo enmarcado por muchos e intensos conflictos políticos. Piénsese que correspondió al periodo comprendido entre el lanzamiento de la candidatura de Lázaro Cárdenas, en diciembre de 1933, y su ascenso a la silla presidencial, en diciembre del año siguiente. Coincidió también con una grave crisis económica, todavía consecuencia del *crack* internacional de 1929. Sobre todo, el país enfrentaba el agotamiento del modelo del Maximato y la necesidad de hacer grandes redefiniciones políticas para poder sortear las graves presiones sociales traídas por dicha crisis económica. Un par de meses después de que Gómez Morin llegara a la rectoría, tuvo lugar la convención del PNR en que se eligió a Cárdenas como candidato presidencial y en la que se aprobó su proyecto de gobierno —el plan sexenal—. Por lo que se refiere a la educación, dicho plan propugnaba su orientación socialista. Obviamente, Cárdenas asumió como propio dicho compromiso, lo que

hizo que muchos correligionarios, políticos y líderes de organizaciones sociales afines se declararan partidarios de la educación socialista. El proceso de adhesiones se incrementó cuando Plutarco Elías Calles, el "Jefe máximo", dio el "grito de Guadalajara" en julio de 1934 en favor de una educación estatizada.²⁹

En tanto autónoma, la Universidad no era objeto de la reforma constitucional. Sin embargo, Gómez Morin sabía que a pesar de su invulnerabilidad jurídica la institución sería otra vez víctima de fuertes presiones, previsiblemente mayores que las sufridas el año anterior, debido al nuevo contexto ocasionado por la postulación de Lázaro Cárdenas. Esto explica los constantes llamados a la comunidad universitaria para que se mantuviera al margen de la lucha política nacional.³⁰ Sin embargo, la autonomía no significaba asepsia ideológica o apoliticismo. Durante 1934, a pesar de tantos llamados, y de haber mejorado la relación de Gómez Morin con el presidente Rodríguez,³¹ se reavivaron las polémicas ideológicas y las contiendas políticas.

Como era de esperarse, el apoyo oficial a la educación socialista y el ascenso de Cárdenas reanimaron a los grupos lombardistas, lo que se produjo gran tensión, ante la posible revancha ideológico-política. El antecedente de este clima de confrontación se sitúa en julio de 1933 —o sea el mes previo al Décimo Congreso Nacional de Estudiantes, tres meses antes de la llegada de Gómez Morin a la rectoría y a medio año de la candidatura de Cárdenas—, cuando tuvo lugar una Convención Nacional Estudiantil en Morelia. En esta reunión, convocada por el llamado Partido Nacional Estudiantil, se condenó la educación universitaria que se impartía en el país y se anunció que más de veinte organizaciones estudiantiles apoyarían al general Cárdenas. Al margen de esta adhesión, lo relevante era el reclamo a las universidades. Para los asistentes a la Convención de Morelia, estudiantes normalistas, preparatorianos, técnicos y universitarios, todos de ideología socialista, las universida-

²⁹ "México ha entrado en la vida institucional", fue el título del discurso que el general Calles pronunció en Guadalajara, el 20 de julio de 1934; se conoce mejor como "el grito de Guadalajara". Véase *El Universal*, 21 de julio de 1934.

³⁰ Llamado de Gómez Morin a la comunidad universitaria a "no caer en provocaciones". Véase AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Escritos sobre la autonomía, s. f.

³¹ En mayo de 1934, Abelardo Rodríguez cedió medio millón de pesos a la Universidad, disculpándose de no poder obsequiarle más por la situación económica de su gobierno. En respuesta, Gómez Morin le dijo que tan generoso gesto era el inicio de una nueva era en las relaciones entre el gobierno y la Universidad, y aprovechó la ocasión para asegurar que ésta cumplía con la función que tenía asignada: la formación de la juventud mexicana. Cfr. AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Correspondencia Rectoría. *Excelsior*, 31 de mayo de 1934.

²⁷ Fernando Ocaranza, *La tragedia de un rector*, continuación de "La novela de un médico", s. e., México, 1943. Para el conflicto en Medicina véase Lilia Estela Romo Medrano, *Ignacio Chávez, rector de la UNAM*, tesis de doctorado en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1996, pp. 155-174.

²⁸ Para analizar su trayectoria universitaria, véase Rodolfo Alanís Boyzo, *Gustavo Baz Prada. Vida y obra*, Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México, 1994, pp. 111-119.

des eran instituciones estériles, “sin compromiso social ni interés por solucionar los problemas del país”, que sólo beneficiaban a “algunos elegidos”, mientras que ellos, los jóvenes cardenistas, representaban a las “masas juveniles trabajadoras”.³² La fuerza de los universitarios prosocialistas reunidos en Michoacán explica que un grupo de ellos, encabezado por el rector de la Universidad nicolaita, Jesús Díaz Barriga,³³ presentara a Cárdenas un proyecto de reforma del artículo 3°. En correspondencia, en la comisión encargada de hacer el nuevo artículo 3° quedó el diputado socialista michoacano Alberto Bremauntz.³⁴ Aunque en el proyecto de esta comisión no se incluyó a las instituciones de educación superior, el triunfo de Cárdenas y la reforma constitucional provocaron un clima de gran agitación en los círculos universitarios, tanto de la Ciudad de México como del resto del país.

Una vez electo Cárdenas, pero antes de que asumiera la Presidencia, los diputados iniciaron la reforma legislativa. Tan pronto se confirmó su carácter y orientación, Gómez Morin expresó su inconformidad y puso en alerta a la comunidad ante la amenaza de una “sujeción sectaria” y de una forzada “subordinación a normas de pensamiento y de acción” ajenas a los universitarios.³⁵ El miedo y el rechazo no fueron exclusivos del rector: de manera inmediata, también se pronunciaron en contra la Federación de Estudiantes Universitarios y la Confederación Nacional de Estudiantes, dominadas por estudiantes católicos, que se comprometieron a defender la libertad de la Universidad “frente al Estado”.³⁶ Igualmente importante fue la postura tomada por el Consejo Universitario, donde varios maestros —como Manuel Gual y Alfonso Caso— y algunos alumnos —como Jorge Cuesta— se opusieron a la imposición de cualquier dogma. En la sesión del 6 de agosto de 1934, Gómez Morin

habló de la necesidad de oponerse de manera firme al cambio constitucional y alertó a la comunidad respecto a la amenaza que implicaba la llegada de Cárdenas a la Presidencia. Contra “la fácil demagogia”, Gómez Morin recomendó la práctica de la tolerancia.³⁷

La postura del rector no acabó con la pugna y la polémica; al contrario, avivó el debate: el Partido Nacional Estudiantil, abiertamente cardenista, descalificó a las agrupaciones no afines y ratificó su adhesión al socialismo,³⁸ por su parte, la Confederación de Estudiantes Socialistas, creada por los jóvenes vinculados al tabasqueño Tomás Garrido Canabal, acusó a la Confederación Nacional de Estudiantes de estar conformada por clericales y capitalistas, quienes con la “seudo libertad de cátedra” reforzaban a la explotadora sociedad burguesa. Más aún, la Confederación de Estudiantes Socialistas clamó por la creación de una universidad estatal paralela, en la que privara el socialismo científico.³⁹ Consecuentemente, señaló que el congreso de la Confederación Nacional de Estudiantes, que había tenido lugar entre abril y mayo en San Luis Potosí, había sido una “farsa”. Ciertamente es que las conclusiones de este congreso no habían favorecido a la educación socialista, y que podía alegarse que dicha reunión había gozado del apoyo de Saturnino Cedillo, político conservador, antigarridista y anticardenista;⁴⁰ además, que la mayoría de estudiantes asistentes eran católicos. Sin embargo, también es cierto que participaron jóvenes representantes de todos los campos ideológicos,⁴¹ como Enrique Ramírez y Ramírez, marxista, y Benito Coquet, “liberal de izquierda”, además de católicos como Armando Chávez Camacho, Luis de Garay, Luis

³⁷ Acta de la sesión del 6 de agosto de 1934, Archivo del Consejo Universitario, UNAM.

³⁸ El debate no puede calificarse de lineal o maniqueo, como lo demuestra el que el Frente Único de Izquierda no aceptara que se impusiera en las universidades la educación socialista, con el argumento de que ello era, simplemente, una medida demagógica.

³⁹ En el Congreso de Juventudes Socialistas de Tabasco se pronunciaron en contra de la libertad de cátedra y por la creación de la universidad estatal. Véase *El Universal*, 30 de julio de 1934.

⁴⁰ Otra posible interpretación es que la reunión recibió el apoyo de otro político potosino, Aurelio Manrique, profesor en la Escuela Nacional Preparatoria. Ello explicaría que muchos de los asistentes a la reunión se hayan manifestado a favor de Antonio I. Villarreal, candidato a la Presidencia del país por el Partido Antirreeleccionista y viejo correligionario y amigo de Antonio Díaz Soto y Gama, también potosino y, sobre todo, muy influyente maestro en la Escuela Nacional Preparatoria.

⁴¹ Uno de los asistentes a la reunión asegura que Cedillo maniobró para que no pudiera llegar el ferrocarril en el que viajaba la delegación estudiantil garridocanabalista. En cambio, fueron aceptados como delegados varios jóvenes opositores a Garrido Canabal, que incluso habían tenido que huir de Tabasco. La versión es de Juan Sánchez Navarro, entrevistado por Teresa Gómez Mont. Cfr. *op. cit.*, p. 320.

³² Sebastián Mayo, *op. cit.*, pp. 226-228.

³³ En el grupo nicolaita destacaban Enrique Arreguín, Pablo G. Macías, José María Mendoza, Gabino Vázquez y Natalio Vázquez Pallares.

³⁴ Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México (antecedentes y fundamento de la reforma de 1934)*, Imprenta Rivadeneyra, México, 1943.

³⁵ Este llamado de advertencia debe ser visto como respuesta al “grito de Guadalajara” y a la publicación del ensayo “La escuela socialista en lugar de la escuela laica. Proyecto de reforma al Artículo 3° de la Constitución”, 24 de julio de 1934.

³⁶ Hubo un pronunciamiento el día 30 de julio, firmado por Efraín Brito Rosado, veterano de la lucha por la autonomía de 1929, por Juan Sánchez Navarro, líder de la lucha por la libertad de cátedra de 1933, y por Benito Coquet, máximo dirigente de la Confederación Nacional de Estudiantes. Véase *El Universal*, 31 de julio de 1934; Sebastián Mayo, *op. cit.*, p. 304, y Mónica del Valle, *La organización estudiantil universitaria 1930-1934*, tesis de licenciatura en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1986.

Islas García, Daniel Kuri Breña y Manuel Ulloa.⁴² Las conclusiones de dicho congreso reflejaron la enorme complejidad de la política universitaria de aquellos meses: no se adoptó ideología alguna, pues implicaría "la imposición de un credo a quienes no lo sustentan", y se obligó a que la Confederación siguiera siendo gremial y apolítica, lo que no debe interpretarse como conservadurismo velado, pues por otro lado se condenó el imperialismo y se hicieron apologías de los obreros, los campesinos y "los grupos étnicos".⁴³

A pesar de las diferencias y los matices, resultó mayoritaria la oposición a que la Universidad adoptara el credo socialista. Dicha negativa forzó al PNR a reconocer que la reforma constitucional no afectaría a la Universidad. Sin embargo, continuaron propalándose rumores de que también la educación superior sería forzada a reformarse, en términos de organización, planes de estudio, objetivos y perfil socioeconómico de sus estudiantes. Además, en varias declaraciones se calificó a las autoridades universitarias de "elementos reaccionarios", y el gobierno solicitó el concurso de los "intelectuales revolucionarios".⁴⁴ Comprensiblemente, tales rumores obstaculizaron la marcha normal de las actividades académicas y obligaron a las autoridades universitarias a concentrarse en lo político. Por ejemplo, Gómez Morin tuvo que refrendar pública y detalladamente su postura.⁴⁵ La polémica alcanzó un tono impropio para el debate intelectual cuando circuló un anónimo, presumiblemente auspiciado por el gobierno, en el que se acusaba a Gómez Morin de ser clerical, abogado de empresas extranjeras, protegido de Alberto J. Pani y universitario oportunista, para quien la Rectoría no era sino una plataforma al "éxito".⁴⁶

Gómez Morin era consciente de que su postura resultaba irreconciliable con la sostenida por el presidente electo,

próximo ya a tomar el poder. Sabía también que su personalidad era fuente de fricciones con los principales políticos del país, desde Plutarco Elías Calles hasta Narciso Bassols. Por lo mismo, sabía que su permanencia en la Rectoría traería nuevos ataques a la institución. Satisfecho de su labor como rector, cargo que siempre consideró accidental y transitorio, Gómez Morin intentó renunciar en un par de ocasiones. La primera fue en julio de 1934, pero su dimisión no fue aceptada por el Consejo Universitario.⁴⁷ Un mes después confesó a su padrino que la Rectoría había resultado "muy dura" y llena de "dificultades", por lo que su renuncia estaba próxima.⁴⁸

El ambiente en la Universidad, de por sí muy acalorado, vino a exacerbarse a finales de septiembre de 1934, cuando la reforma constitucional se hizo realidad. Aunque no afectaba a la educación superior, la reforma fue criticada por la Federación Estudiantil Universitaria y por el rector Gómez Morin. De hecho, éste también criticó "las circunstancias creadas por la agitación que en los medios políticos ha venido haciéndose en contra de ... la Universidad", la que, a pesar de ello, trabajaba "normalmente". Es más, aseguró que tales ataques habían fortalecido la unión y la identidad de la institución y aumentado el valor de la libertad, sin la cual eran imposibles "el trabajo científico" y "la formación moral" de los jóvenes.⁴⁹ No obstante el llamado para que todos siguieran trabajando y con una actitud serena, sin caer en provocaciones, la situación se tornó terriblemente áspera: hubo manifestaciones estudiantiles contra la Cámara de Diputados y algunas escuelas suspendieron actividades como forma de protesta, a iniciativa, otra vez, de la Facultad de Derecho. A diferencia de 1933, en esta ocasión sí se solidarizó la Facultad de Medicina,⁵⁰ que había sido contraria a la lucha por la libertad de cátedra y al propio rector Gómez Morin, pero que ahora era dirigida por el católico Ocaranza. Las amenazas presiden-

⁴² Respecto a las organizaciones estudiantiles católicas, véase Luis Calderón Vega, *Cuba 88. Memorias de la UNEC*, Fimax Publicistas, Morelia, Michoacán, 1959.

⁴³ Sebastián Mayo, *op. cit.*, pp. 317-324.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 306.

⁴⁵ Lo hizo en su ensayo *La Universidad de México. Su naturaleza jurídica*, publicado en septiembre de 1934 —que fue originalmente un memorándum dirigido en noviembre de 1933 al Consejo Universitario, órgano que lo avaló por entero—, y, sobre todo en *La Universidad de México. Su función social y la razón de ser de su autonomía*, publicado también en septiembre de 1934. Ambos ensayos se incluyen en el libro *1915 y otros ensayos*, Editorial Jus, México, 1973, pp. 79-128. También se encuentran en la antología editada por Carlos Castillo Peraza, *op. cit.*, pp. 92-119. Véase además la respuesta de Adalberto García de Mendoza en un ensayo titulado *Filosofía de una nueva Universidad*, en el que aseguraba que mientras el marxismo sería la salvación de la Universidad el socialismo lo sería de México.

⁴⁶ "¿Por qué el rector de la Universidad, licenciado Manuel Gómez Morin, se opone a la enseñanza socialista?", en AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Correspondencia Rectoría [1934].

⁴⁷ Gómez Mont asegura que fue presentada "con gran prudencia", pero que fue rechazada pues la coyuntura era grave. Cfr., *op. cit.*, pp. 362-364. Véase también AMGM, sección Instituciones Educativas, sección Universidad, subserie Correspondencia Rectoría, renuncia, 11 de julio de 1934.

⁴⁸ Carta a Benito Martínez, 22 de agosto de 1934, en AMGM, c. 257, exp. 856.

⁴⁹ AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Escritos sobre la autonomía [octubre de 1934].

⁵⁰ Manifiesto que el Comité de Huelga de la Facultad de Medicina lanza al Estudiantado Nacional, en contra de la "... imposición de la educación socialista en las escuelas Primarias, Secundarias, Técnicas y Normales ..." Cfr. AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Huelga en Medicina, 24 de octubre de 1934.

ciales de reprimir a los universitarios⁵¹ obligaron al rector a salir en defensa de la comunidad: sin que fuera cierto, aseguró al presidente que las escuelas continuaban con sus actividades normales, pero también le hizo ver que los universitarios habían sido obligados a asumir "una actitud de defensa" por la injusta postura del gobierno contra ellos.⁵²

Los siguientes días fueron de desilusión para Gómez Morin, pues fracasaron sus intentos de que los estudiantes siguieran en sus clases. Más aún, si los estudiantes católicos habían sido decisivos en la renuncia de Medellín y en el ascenso de Gómez Morin a la Rectoría, el fanatismo de algunos de ellos exacerbó las diferencias y trastocó las labores de la institución. Por ello, Gómez Morin tuvo que llamar la atención a los estudiantes católicos para que no confundieran la vida académica, necesariamente plural, con las preferencias y lealtades religiosas.⁵³ A pesar de sus proclamas en favor de la tolerancia y de la continuación de las labores, se declararon en huelga las facultades de Derecho, Medicina y Ciencias Químicas, así como la Escuela Nacional Preparatoria. Es probable que Gómez Morin haya visto en ello un desacato, prueba de pérdida de liderazgo. Los acontecimientos parecían estar fuera de control. Su personalidad aún no tenía la fuerza suficiente para enfrentar a los principales actores nacionales y menos para dirimir el conflicto. Por eso, volvió a presentar su renuncia; el motivo fue que su presencia servía de pretexto al gobierno para organizar "ataques contra la Universidad". Hubo miembros del Consejo Universitario, como Enrique Aragón, que se negaron a aceptar tal dimisión, y hubo otros, como Alfonso Caso, Ezequiel Chávez, Trinidad García y los consejeros estudiantiles Bernardo Ponce y Jorge L. Tamayo, que demandaron su aceptación o cuando menos el otorgamiento de una licencia prolongada. La renuncia fue sometida a votación, y el resultado dispuso — por 23 votos contra 21 — que no se aceptara su separación del cargo.⁵⁴

⁵¹ El presidente Rodríguez había condenado la violencia estudiantil y había advertido que la reprimiría "con la energía que las circunstancias requieran". Véase *El Universal*, 18 de octubre de 1934.

⁵² Carta a Abelardo Rodríguez, 18 de octubre de 1934, en AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Correspondencia Rectoría.

⁵³ Inteligentemente, Soledad Loaeza argumenta que la alianza de Gómez Morin con los estudiantes católicos también supuso costos académicos y políticos para el joven rector, pues reducían su capacidad de maniobra y negociación; además, éstos estudiantes se oponían a algunas innovaciones intelectuales, que tuvieron que ser pospuestas. Cfr. Soledad Loaeza, *El PAN: la larga marcha*, 1939-1994, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pp. 126, 135 y 136.

⁵⁴ Renuncia de la Rectoría, 22 de octubre de 1934, en AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Correspondencia Rectoría. Acta de la sesión del 22 de octubre de 1934, en AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Consejo Universitario. Véase también *El Universal*, 23 de octubre de 1934.

Obligado a permanecer en el puesto, Gómez Morin se sintió forzado a lograr que se reanudaran las actividades en las facultades y escuelas huelguistas. Mientras que la Federación Estudiantil Universitaria y las facultades de Medicina y Derecho afirmaron ser partidarias de prolongar y generalizar la huelga, la Confederación Nacional de Estudiantes apoyó a Gómez Morin. El mismo resultado se obtuvo en un plebiscito, por lo que el joven rector solicitó que inmediatamente se reanudaran las labores docentes.⁵⁵ Dado que en la práctica no se obtuvo el resultado buscado, Gómez Morin, agotado y desilusionado, volvió a presentar su renuncia y solicitó que se nombrara como nuevo rector a alguien que "garantice la continuidad y ... pueda apartar los ataques enderezados contra la Universidad".⁵⁶ A los pocos días, el Consejo Universitario acordó concederle una licencia por un mes, otorgarle el grado de doctor honoris causa como respaldo a su labor rectoral y designar a Agustín Aragón como sustituto.⁵⁷ La salida de Gómez Morin, y el que no llegara a la Rectoría Rodolfo Brito Foucher, eran prueba de la fuerza de Calles y Cárdenas. Al mes siguiente, a pocos días de que éste tomara posesión como presidente, Gómez Morin ratificó su deseo de renunciar definitivamente, lo que fue aceptado por el Consejo Universitario. El nuevo rector fue el doctor Fernando Ocaranza,⁵⁸ a quien un año antes había promovido para que ocupara la Dirección de Medicina. El nombramiento de Ocaranza confirma, a su vez, la influencia que habían alcanzado los católicos universitarios, y explica las difíciles relaciones que tendrían la Universidad de México y el gobierno de Cárdenas.⁵⁹

Las grandes consecuencias

¿Cuáles fueron las secuelas y los legados del breve rectorado de Manuel Gómez Morin? Este personaje ya se había labrado una reputación de hombre inteligente, en tanto miembro de los Siete Sabios y destacado profesor y director de la Facultad de Derecho, no obstante su juventud. El

⁵⁵ AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Escritos sobre la autonomía [1934].

⁵⁶ AMGM, sección Instituciones Educativas, serie Universidad, subserie Escritos sobre la autonomía, 4 de octubre de 1934.

⁵⁷ Acta de la sesión del 26 de octubre de 1934, Archivo del Consejo Universitario, UNAM.

⁵⁸ Acta de la sesión del 26 de noviembre de 1934, Archivo del Consejo Universitario, UNAM.

⁵⁹ Véase Silvia González Marín, "La Universidad frente al estado cardenista", en *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*, UNAM, México, 1984, pp. 154-163.

prestigio de Gómez Morin también se fincaba en su capacidad profesional, origen de su exitoso bufete. Pero sobre todo era reconocido como un funcionario honesto y calificado, en especial en el ámbito financiero, por su desempeño en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y su decisivo papel en la fundación del Banco de México. Por último, la publicación de su ensayo 1915 no sólo lo había acreditado como intelectual, sino que había hecho posible que Gómez Morin fuera visto como un hombre que reconocía las responsabilidades y posibilidades de su generación en la reconstrucción posrevolucionaria del país.

Con su actuación como rector agregó a todos estos elementos su faceta de potencial opositor, de animador de los jóvenes, de defensor de las libertades individuales y de sostenedor de las instituciones. Ciertamente es que su vocación opositora ya se había manifestado cuando colaboró en el movimiento vasconcelista. Sin embargo, se evidenció que, a diferencia de Vasconcelos, Gómez Morin sería un opositor más responsable, contrario a personalismos y posturas iracundas. En resumen, se mostraron su perfil de defensor pacífico y razonable, pero irreductible, de la libertad y su carácter de líder de los jóvenes de la clase media urbana nacional. Así, su paso por la Rectoría le permitió establecer numerosas alianzas y redes con el sector universitario. Dado que la lucha por la libertad de cátedra y contra la imposición de la educación socialista no fue privativa de la comunidad que conformaba la Universidad Autónoma de México, pues también fue sostenida por miles de universitarios y de miembros de la clase media urbana en las principales capitales de provincia, puede asegurarse que el prestigio de Gómez Morin creció numéricamente y geográficamente. De funcionario responsable y destacado intelectual, pasó a figura pública.

Sociopolíticamente, la cruzada por la libertad de cátedra y contra la educación socialista vino a inaugurar un nuevo tipo de lucha en la historia mexicana del siglo xx. Ésta ya no fue una contienda por motivos agrarios, como la Revolución mexicana, o por razones religiosas, como la guerra cristera. Tampoco fue un conflicto electoral o motivado por alguna sucesión, como la revuelta de Agua Prieta, en 1920, la rebelión delahuertista, en 1924, y el movimiento vasconcelista, en 1929. Constituyó la primera oposición antigubernamental urbana y pacífica. Más aún, fue la primera auténticamente moderna, en tanto que estaban en juego asuntos y principios como la libertad individual y el socialismo. Los antecedentes del grupo

opositor se encuentran en la fracción que combatió por la libertad religiosa en las ciudades durante la guerra cristera y en el sector universitario y liberal del movimiento vasconcelista. Sin embargo, se debe insistir en que no se trató de una lucha religiosa: a pesar de la gran participación de universitarios católicos, también fueron numerosos los contingentes liberales. Aun así, es indudable que fueron años de ascenso político de los estudiantes católicos, quienes poco después serían la base de la oposición clasemediera al gobierno de Lázaro Cárdenas. Por último, debe subrayarse que no fue una lucha por el poder, por la silla presidencial, ni un movimiento caudillista y personalista. Tampoco fue un movimiento que expusiera a sus cuadros o que desconociera sus límites: a diferencia de Vasconcelos, Gómez Morin reconoció la fuerza gubernamental y la necesidad que el país tenía de estabilidad, por lo que en lugar de acometer una apuesta riesgosa, prefirió esperar una mejor coyuntura; mientras tanto se dedicaría a aumentar y consolidar sus redes y cuadros.

Puede asegurarse que la experiencia opositora de Gómez Morin en la Universidad, las alianzas establecidas durante sus años de rector y su prestigio entre la clase media urbana del país le permitieron, cinco años después, en septiembre de 1939, fundar el Partido Acción Nacional, institución entre tradicionalista y moderna, con mayoría de miembros de la clase media urbana, y primera organización opositora del México contemporáneo.

Por último, en términos institucionales, el rectorado de Gómez Morin se caracterizó por una admirable obra de sobrevivencia económica y una precursora labor de reorganización. Este personaje no dispuso del tiempo necesario ni de las condiciones adecuadas para realizar las reformas académicas y pedagógicas que tenía en mente desde los años en que había sido profesor y director de Jurisprudencia. Fueron meses de una conmovedora, por desigual, lucha contra el gobierno en defensa de la Universidad. El objetivo principal de Gómez Morin era inculcar de una mística de trabajo a los universitarios, afianzar la identidad de éstos y aglutinar a la comunidad. Su mayor legado es la conquista de la libertad de cátedra. Su ejemplo obliga a todos los miembros actuales de la Universidad a reafirmar su compromiso y lealtad con la institución, defender la autonomía y la libertad de cátedra —elementos asociados pero no idénticos— y cumplir sus funciones académicas con responsabilidad. ♦

El muelle de Puerto Colombia



ELSA CROSS

De noche,
sin más que el paso adivinando
el cemento disparejo,
o la caricia momentánea
entre el brillo y la ola,
a tramos alumbran los faroles
el caminar precario hacia lo oscuro,
no distinto
del de la propia vida,
mientras el mar alza insomne
las voces de sus ahogados,
de sus criaturas híbridas,
y su fragor discontinuo
habla y calla
del paso hacia el abismo.

La Universidad Nacional: tradición y porvenir

JULIANA GONZÁLEZ

I

Es obvio que la UNAM no constituye una realidad ahistórica, que pudiera comprenderse fuera de su propio devenir y, con él, de sus variaciones, altibajos y contradicciones; al margen del dinamismo que conllevan sus momentos de auge, así como los de crisis y renovaciones.

Tampoco se caracteriza por ser una realidad simple y unívoca, sino al contrario: se define por su extraordinaria *complejidad*. Es inevitable, cuando se piensa en la UNAM, traer a la mente el universo que ella constituye, esa especie de microcosmos en el que se concentra y reúne el cosmos cultural: el mundo de las ciencias, las humanidades, las artes, las tecnologías, todas ellas cultivadas y proyectadas tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y la difusión, así como también el mundo del deporte, del juego y el esparcimiento. Todo un universo, ciertamente, no sólo por su vastedad sino por su intrínseca significación. La riqueza de sus espacios, sus instalaciones, aulas y laboratorios, bibliotecas y hemerotecas, sus instrumentos de trabajo académico, que van desde computadoras hasta telescopios y barcos de estudio; su extraordinaria infraestructura, su campus diversificado. Todo ello —que no cabe siquiera ennumerar— no agota, ni expresa, realmente, a pesar de su enormidad, la riqueza espiritual, científica y educativa, el extraordinario potencial cultural y social que la UNAM constituye.

Pero nada de cuanto esta Universidad es, ha sido para ella de fácil adquisición, inmediata y gratuita, sino el resultado de un largo e intenso proceso de *autoconstrucción*; es identidad adquirida y consolidada, meta permanente de todos sus esfuerzos. Ella es, sin duda, resultado de la capacidad imaginativa y creadora de quienes, desde sus orígenes,

y en sus momentos históricos más cruciales, han configurado y reconfirmado el modelo que ella representa, ese magno proyecto cultural, decisivo para la vida del país. Pero ante todo, la UNAM es producto de las realizaciones y esfuerzos, individuales y colectivos, de todos los universitarios que, a lo largo de la historia de la institución, han venido consolidando una tradición de prestigio, liderazgo y vanguardia. Tradición de excelencia, ciertamente, que se ha ido forjando por años con la labor ejemplar de sus grandes maestros e investigadores, así como con la destacada presencia de tantas generaciones de egresados suyos que han contribuido de manera decisiva al desarrollo cultural, científico, social, económico y político de México y, en consecuencia, a su progreso y soberanía.

La UNAM cuenta así con un legado irrenunciable, firme y fértil raíz de su propio devenir. Posee una privilegiada herencia histórica ante la cual sólo cabe, junto con la vivencia de orgullo, la de una intensa e inquebrantable responsabilidad. Patrimonio vivo de singular valía, de ninguna manera susceptible de cancelación, pero sí de renovación y reforma.

Es por completo evidente —incluso resulta tautológico— que la academia constituye la *esencia* de la Universidad como tal y que, por tanto, ella deja de ser lo que es si deja de realizar sus fines académicos, de tener a la academia por encima de cualquier otro interés. Pero esta condición suya no la tiene nuestra Universidad asegurada por completo y en definitiva. Debe velar y luchar por ella, por su realización y salvaguardia. Está sujeta a riesgos y amenazas, a desvirtuaciones y negaciones, a desafíos que ponen en juego su existencia.

Su propia complejidad, la multiplicidad de sus funciones y objetivos, todo ello, tiende a generar tensiones inter-

nas, desequilibrios, desigualdades, conflictos, exclusiones y divisiones. Esa realidad enorme que comprende la UNAM tiene la posibilidad de configurar un todo armónico, y apunta idealmente a ello, pero la tiene también de lo contrario por diversas razones, entre ellas la de un crecimiento cuantitativo que no va al parejo del cualitativo o académico. En su grandeza, la Universidad lleva paradójicamente sus propios riesgos; en su virtud, sus amenazas. Y esto se hace particularmente evidente cuando se reconoce que ningún bien máspreciado tiene en el fondo la UNAM que su esencia de libertad.

Nuestra Universidad constituye ciertamente un espacio único de libertades, condensadas en principio en la "libertad de cátedra e investigación", además, por supuesto, de su autonomía. Y en tales libertades están implicadas muchas cosas más; desde luego el espíritu crítico, la apertura y pluralidad, la creatividad misma, la expansión vital, el cultivo, en suma, de las más altas expresiones de la cultura humana. Dicho de otro modo, la libertad es, sin duda, el aliento mismo de nuestra Universidad. Pero en su libertad, la UNAM lleva la posibilidad de sus propias contradicciones y negaciones. Sus riesgos y amenazas, su paradójica vulnerabilidad, son, en efecto, el precio de esa condición libre, aquello que constituye lo último a lo que ella puede renunciar.

La UNAM encierra efectivamente una realidad contradictoria. Ha sido vista en su claroscuro, en su significación a la vez positiva y negativa ("fortalezas y debilidades"), pero no es un claroscuro estático, un fotográfico blanco y negro. Es realidad *en proceso*, constitutivamente histórica, juego dinámico de construcción y reconstrucción. Y así visto, el movimiento tiene un signo dominante: está determinado por el ímpetu de persistencia, por una poderosa fuerza espiritual que le permite trascender quiebras y obstáculos y seguir apuntando al fiel cumplimiento de sus metas más propias. En esta fuerza, sin duda, tiene puesto su destino.

Insoslayables resultan así sus contrastes, sus carencias y amenazas: los peligros que tan gravemente la acosan. Pero insoslayables ante todo son sus virtudes y el caudal de potencialidades y de fuerza vital que la animan.

II

La triple proyección académica de la UNAM, hacia la docencia, la investigación y la difusión, constituye indudablemente una de sus notas distintivas más relevantes.

Particularmente, tratándose de la doble vertiente de investigación y docencia, es manifiesto que, en su significación positiva, el equilibrio entre ambas y su fecunda interrelación constituyen uno de los grandes privilegios de nuestra casa de estudios.

El prestigio de la UNAM ha estado puesto sin duda no sólo en el hecho de generar más de la mitad de la investigación que se produce en el país, sino en la calidad misma, de trascendencia nacional e internacional, de esta investigación, realizada, por lo demás, tanto por investigadores de centros e institutos, como por profesores-investigadores adscritos principalmente a facultades.

Y tal prestigio lo es también por cuanto a su docencia. Desde luego, por la alta calidad de su profesorado, constituido tanto por los profesores de carrera que en considerable proporción cuentan con una relevante trayectoria académica, como por los profesores de asignatura. Éstos a su vez, en un significativo número, son no sólo los propios investigadores que imparten docencia en escuelas y facultades, sino también profesionistas, por lo general eminentes en su campo, que encuentran en la UNAM el prestigio y el sitio idóneo para transmitir su propia experiencia profesional y para satisfacer su necesidad de trascendencia en la labor educativa. La docencia universitaria propiamente dicha no es, así, mera rutina: está nutrida por un saber vivo, original, que se está generando en contacto con los problemas y la experiencia, ya sea en la investigación original o en el ejercicio activo de la vida profesional.

La índole plural y heterogénea del estudiantado de la UNAM obliga, por lo demás, a una desafiante tarea educativa, capaz, al mismo tiempo, de despertar y promover las potencias latentes de los alumnos que lo requieran, y de responder a las expectativas y exigencias de una formación de la más alta calidad que se sabe la UNAM puede ofrecer.

Con todo ello se pone así en evidencia el carácter insustituible que tiene la educación tradicional o presencial: el contacto directo y vivo que implica la relación interhumana maestro-alumnos y alumnos entre sí; la inserción en una comunidad real de la que se forma parte. La educación universitaria conlleva la pertenencia a un mundo actual y propio. Es irremplazable, en efecto, el valor formativo de la enseñanza no virtual, sino real: el sentido socrático de ésta, centrado en la posibilidad de que el maestro ayude al "alumbamiento" del alumno, a su verdadera, íntima y auténtica realización. Nada sustituye el valor de la relación directa, interpersonal y dialógica. Nada sustituye la presencia real, en vivo, del maestro.

La experiencia educativa es análoga a la de un concierto musical o una puesta en escena teatral: acontecimiento único, directo e irrepetible, vivido personal y a la vez comunitariamente. Eso es lo formativo y verdaderamente educativo. La experiencia enseñanza-aprendizaje es vivencia y convivencia y eso es lo insustituible e irremplazable.

En este sentido, la educación universitaria, ciertamente, no puede sustituirse (ni siquiera desplazarse) por una educación virtual, por extraordinaria que ésta sea en sus propias capacidades informativas y tecnológicas. Los medios virtuales son auxiliares y sólo eso: auxiliares y complementarios, aunque poseen, sin duda, conocimientos y metodologías pedagógicamente importantes. Son valiosos así los medios tecnológicos que permiten la participación en un mundo más amplio y globalizado, pero ello no debe conducir a que se pierda la tierra firme de la concreción, de la realidad vital, condición *sine qua non* de lo propiamente humano y del sentido de la vida.

Desafortunadamente, a pesar de las invaluable virtudes que caracterizan a la docencia universitaria, y que han sido parte del prestigio de nuestra Universidad, la enseñanza ha sufrido en los últimos tiempos una insoslayable desvalorización; fenómeno que no afecta en realidad sólo a nuestra Universidad, pero que en ella adquiere especial trascendencia. Y se han generado a la vez concomitantes tendencias a privilegiar las tareas de investigación, ocasionando un manifiesto desequilibrio e inequidad entre éstas y las de docencia. Se trata en realidad de una situación circular y a la vez creciente, sumamente lesiva para una institución que tiene en la labor educativa su razón principal de ser.

Son múltiples los signos negativos que revelan en general dicha situación: la dificultad para evaluar y, por ende, para valorar adecuadamente la docencia en su especificidad; el desaliento en las tareas por naturaleza intangibles y altruistas de ésta (que no se traducen a productos visibles y contables); la concentración, cada vez más intensa, en las actividades de investigación, a costa de las de enseñanza; el distanciamiento, en algunas áreas muy señalado, entre institutos y facultades. A todo ello se suman los conflictos estudiantiles y la tendencia a una marcada politización de las escuelas y facultades, con el consiguiente decaimiento de su vida académica. Y aunque es cierto que ha habido múltiples esfuerzos por superar esta problemática, también lo es que en la crisis de la docencia cabe identificar uno de los puntos focales de la necesidad de reforma de la vida universitaria, de reencuentro con su más decisiva misión.

Otra cuestión es la relativa al hecho de que la educación superior, y en especial la que imparte la UNAM, tiene dos modalidades distintas. Una es, en efecto, la educación de carácter eminentemente profesional, que dota al alumno de saberes instrumentales, capacitándolo y habilitándolo para la realización de un trabajo productivo o de utilidad social. O sea, la educación dirigida a preparar profesionistas competentes y competitivos, aptos intelectual y técnicamente para un óptimo desempeño en el ámbito de la productividad y del servicio. Se trata, sin duda, de una educación que ha de contar con toda la información y el dominio técnico de la disciplina, que se rige, en suma, por modelos de alta calidad y posee sus propios rigores y excelencias. Ésta es, de hecho, la modalidad educativa que corresponde a las grandes disciplinas profesionales, de índole predominantemente práctica y, en su mayoría, estrechamente ligadas a los desarrollos tecnológicos. En ellas, sin lugar a dudas, la UNAM ha tenido una trayectoria de excepcional trascendencia y, en la actualidad, se halla ante el reto de no quedar rezagada, dado el auge que este campo educativo viene adquiriendo en otras instituciones —y tampoco de perder liderazgo, por supuesto, en el desarrollo de la investigación e innovación tecnológicas.

Pero es evidente que la Universidad no agota su tarea educativa ni de investigación en los objetivos profesionalizantes ni en esta vertiente de saberes instrumentales. Ella realiza, en efecto, esa otra forma de educación que es la formación académica, destinada al ejercicio de las ciencias básicas o puras, las humanidades e incluso las artes que se cultivan en la UNAM. O sea, todo ese campo cultural, preeminencia universitario, que no tiene carácter instrumental, que comprende los estudios que se ejercen por sí mismos y no como medios para fines ulteriores, de orden productivo o utilitario; las vocaciones que encuentran, en los fines cognoscitivos y en el mundo de los valores, la razón suficiente para su cultivo.

Sólo una institución de la naturaleza y tradición de la UNAM puede dar cabida, en efecto, al libre y pleno desarrollo de esas disciplinas, cuyo beneficio y "utilidad" son de otra índole, no "utilitaria". Ellas generan bienes que se justifican por su sola existencia, constituyendo ese haber fundamental cifrado en la riqueza científica y cultural de una nación; riqueza en la cual ésta tiene puesto su grado de civilización y de humanización. Y a esto contribuye la UNAM con su labor científica y humanística. Con ello presta uno de sus más trascendentales servicios. Nuestra Universidad dejaría de ser tal sin la dedicación a estos estu-

dios, y el país sufriría una mengua y una atrofia insuperables sin su cultivo.

Pero, además, es indispensable reconocer que la *formación universitaria* tiene otro significado más general, y en cierto sentido más fundamental, particularmente distintivo de la tarea estrictamente *formativa* que realiza la UNAM. Tarea que se cifra en la transmisión de unos valores, unos ideales y un espíritu específicos; en el desarrollo de una conciencia y una sensibilidad determinadas; en la realización, en suma, de las potencialidades más altas y propias del ser humano: razón, imaginación creadora, conciencia moral y social, sentido de la justicia, solidaridad y libertad, capacidad de comunicación, espíritu crítico, afán de objetividad y verdad; *humanización* en sentido estricto.

Y esta modalidad formativa de la educación universitaria irradia en todas direcciones, penetrando también en la propia capacitación profesional, lo cual da a ésta el sello propio de la educación impartida por la UNAM y la hace distinta de la que se ofrece en otras partes. El profesionista universitario es formado de un modo u otro en estos valores; recibe, directa o indirectamente, visible o invisiblemente, la impronta de lo que cabe llamar el *espíritu universitario*, su *ethos* o forma distintiva de ser, poseedora de unas características y virtudes propias (inseparables de su intrínseca libertad).

Aunque, en realidad, el espíritu universitario permea el todo de la Universidad, forma parte de ese campus moral y cultural, no sólo físico, que es el campus universitario; de ese universo que constituye la UNAM en sus más altas potencialidades, en su genuina excelencia o *areté*. Es uno de los bienes de los que particularmente hay que tomar conciencia y empeñarse en preservar. El espíritu universitario es ciertamente espíritu *humanístico*, pero al mismo tiempo, *científico*, racional y crítico. Conlleva también los valores de la actitud científica, es decir, el afán de verdad, la apertura crítica, el empeño en la búsqueda de razones, aquello por definición opuesto a todo tipo de dogmatismo y oscurantismo. Abarca en *unidad* el espíritu humanístico y el científico —en los significados más universales de ambos—, lo cual constituye también un rasgo único e insustituible de la UNAM.

Y tal espíritu, tal *ethos*, en sus mejores significaciones, subyace en la gran mayoría de quienes pertenecen a la UNAM y es percibido por lo general como “orgullo” o “mística” universitarios. Subsiste vivo y cierto, por debajo y a pesar de todos los insoslayables males que aquejan a la UNAM, a los aires enrarecidos que tienden a asfixiarla y, sobre todo, al gra-

ve deterioro que su imagen ha sufrido como consecuencia del oscuro y destructor paréntesis sufrido recientemente —que no acaba del todo de cerrarse—.

III

Academia es comunidad. Lo ha sido en su historia y muy señaladamente en el ámbito de la vida universitaria en general. El diálogo, la comunicación del conocimiento y de los valores, la contrastación crítica, las búsquedas colectivas, la participación en los asuntos de la disciplina, el sentido comunitario, todo ello, pertenece a la naturaleza misma de las universidades, y en la nuestra en particular se halla presente en su legislación, sus estructuras, sus formas de trabajo y, sobre todo, en sus cuerpos *colegiados* (comisiones dictaminadoras y evaluadoras, consejos técnicos, consejos académicos de área y Consejo Universitario, además de los claustros y colegios de profesores e investigadores, así como sociedades de alumnos y de egresados).

Sin embargo, hay muchos indicios en el presente de un cierto quebranto en la comunidad académica y de que ésta requiere una especial atención que dé lugar a su fortalecimiento. Indicios de que ese sentido comunitario y colegiado, o bien ha sufrido un deterioro, o no ha desplegado sus potencialidades a plenitud para asegurar una real cohesión comunitaria y una efectiva participación de la comunidad en los destinos de la institución. Lo cual es decisivo para hacer frente a los problemas y males que, particularmente en la actualidad, tienen comprometido el futuro mismo de la Universidad.

La comunidad como tal implica, por un lado, la *intercomunicación* de quienes forman parte de ella, el compartir en concreto los asuntos académicos del área o de la disciplina y, por el otro, la *participación* activa, la capacidad real para intervenir en la conducción misma, tanto de aquello que afecta a cada entidad, como a los asuntos universitarios de carácter general.

Y lo que desafortunadamente se percibe son rasgos de incomunicación, de un extremado repliegue hacia intereses, académicos sí, pero predominantemente individuales. Ello en gran medida, quizás, como consecuencia de la “cultura” de estímulos que reina en todos los ámbitos de la academia. La incomunicación, el aislamiento e incluso la atomización, se manifiestan, en efecto, en un individualismo extremo que imposibilita el sentido comunitario y colegiado. Rara vez, asimismo, los órganos de comunicación académica

han logrado consolidar sus funciones para generar reales aportes a la vida académica.

Y son también insoslayables los datos que confirman la escasa participación que suelen tener las comunidades en la toma de decisiones y en las acciones que competen a la conducción, al gobierno mismo, de la vida universitaria. Hoy en especial esto resulta insostenible. Existe de hecho una intrínseca y creciente necesidad de dicha participación, definida en concreto como *democratización*. Tal ausencia de la comunidad universitaria explica en considerable medida la debilidad y vulnerabilidad extrema en que se puede ver nuestra Universidad en sus momentos de crisis.

Los factores que han contribuido a esa escasa presencia son de diversa índole:

Es un hecho, en principio, la diferencia de intereses (e incluso de aptitudes) que determina la dedicación a la vida académica o a la administrativa (y a la política universitaria). La academia suele estar exclusivamente puesta y concentrada en lo académico. Los profesores, investigadores e incluso la gran mayoría de los estudiantes tienden así a desentenderse de las tareas administrativas y de autoridad y a delegarlas en quienes tienen disposición para ello. Y al mismo tiempo, los universitarios que ocupan cargos suelen desplazar sus intereses propiamente académicos (muchas veces *tienen* que hacerlo debido a sus propias responsabilidades). Pero esto, más allá de una sana, necesaria y *transitoria* división del trabajo, puede llegar a generar una riesgosa división entre ambos campos de actividad, dando lugar a la existencia de dos grupos de universitarios: "académicos" y "funcionarios", lo que origina asimismo esa lamentable ausencia de la comunidad en las cuestiones decisivas de la Universidad. Situación que, a su vez, es reforzada por aquellas estructuras tradicionales que responden a otros tiempos de la vida de la Universidad y que hoy suelen ser cuestionadas.

Aunque también se hace evidente que la escisión se establece no sólo entre funcionarios y académicos, sino entre éstos y quienes por intereses y compromisos predominantemente políticos y extrauniversitarios, sí participan activamente, por lo general en forma contestataria, en la vida de la institución. En uno y otro casos, lo decisivo es que, en su mayoría, la comunidad académica queda sustraída y en efecto silenciosa, inmersa en sus preocupaciones académicas pero impotente frente al destino concreto de la institución, e impotente ésta, a su vez, para trascender sus males, sin la voz y la presencia comunitarias.

Es cierto, por otra parte, que la comunidad y la comunicación, particularmente en el orden académico, sólo pueden

darse dentro de *dimensiones humanas* y que sólo en ellas llegan a prosperar. En este sentido, no hay quien no concuerde en que su desmesurado crecimiento, su "gigantismo", no ha favorecido el sentido comunitario de la UNAM, ni quien no advierta que ella fue pensada y configurada en sus orígenes para otras magnitudes y estructuras, que han sido rebasadas con creces en la actualidad.

Desde luego, las dimensiones de la UNAM son en gran medida consecuencia de la función social de ésta, de su carácter público y nacional; responden, de hecho, a un desenvolvimiento histórico, y sólo por razones muy justificadas, y a través de un hondo consenso, podrían ser objeto de alguna forma de reducción. No sería éste, sin embargo, el camino, mientras haya todavía opción de asegurar, dentro de su complejidad y de sus proporciones reales, un orden interno que mantenga viva la calidad académica. Pues no está probado aún, de manera conclusiva, que estas dimensiones sean necesariamente excluyentes de la calidad académica.

Es verdad también que una genuina comunidad académica requiere de independencia y autonomía en su conducción, las cuales sólo pueden ser factibles dentro de comunidades hechas a escala humana, y no si ellas forman parte de un mundo inaccesible e incomunicado por su enormidad.

Pero ¿significa esto que no haya otra opción que no sea la fragmentación, si no es que el desmembramiento de la Universidad?

Quizá todavía sea cuestión de una distinta organización, más racional, que asegure a la vez la unidad y la diversidad, la autonomía de las entidades y la unidad dentro de un todo mayor. Que sea posible reordenar el mundo universitario en comunidades autónomas de dimensiones accesibles (y vivibles), pero a la vez interconectadas, comunicadas entre sí, no desmembradas.

Aún cabe el reto de mantener y revitalizar la unidad. De conciliar ésta con la diversidad, de alcanzar la simultánea independencia e interdependencia de las partes que constituyen ese complejo mundo de la UNAM. Aún cabe la posibilidad de racionalizar ese vasto y riquísimo conjunto, de hacer de su multiplicidad un todo orgánico, coherente e integrado, que mantenga la simultánea misión de la UNAM: el propósito de la excelencia académica y la responsabilidad social que le es propia, en tanto que universidad *pública* y *nacional*.

Obviamente, la UNAM no tiene puesta su grandeza en su tamaño, pero tampoco su "miseria". Una mejor estructuración y organización, una determinación más racional y

humana de sus dimensiones, podrían superar los riesgos de masificación (contraria naturalmente a los valores académicos) pero también los de fractura y desmembramiento.

Hay, por supuesto, otros modelos de universidad frente a los cuales la UNAM revela un carácter excepcional. Pero esto no significa que ella tuviera que asimilarse a tales modelos, y que las razones de su magnitud y su tamaño pudieran descalificar, si no es que invalidar, su excelencia.

La UNAM puede ser vista como un monstruo variopinto, como un híbrido compuesto de partes que no pegan entre sí. Su complejidad y su heterogeneidad exigirían por tanto la fragmentación. Pero puede ser vista también, y esto es lo que importa, como un mundo unificado o susceptible de asegurar su verdadera unificación. En esta alternativa se halla su futuro, y en ella tiene puestas sus posibilidades más determinantes.

¿Está cerrada la opción de lograr esa unidad, esa vida orgánica entre el todo y las partes, la opción de la armonía interna, de la compleja realidad que constituye la UNAM? La propia comunidad ha de dar respuesta a esta crucial interrogación.

Es manifiesto, así, por todo lo señalado, que uno de los retos más grandes que la UNAM tiene ahora por delante es encontrar la forma de hacer compatible la prioridad académica con la democratización, entendiéndose por ésta la participación más amplia posible de los universitarios en los diversos aspectos que determinan el rumbo de la institución. O sea, encontrar la forma de conciliar *academia* y *poder* sin que la esencia universitaria quede menguada, sino al contrario, propiciando que la participación comunitaria sea un medio de fortalecer y enriquecer los fines académicos; y que a la vez, el fortalecimiento profundo de éstos redunde en mayor comunicación y favorezca las posibilidades participativas de la comunidad, en su capacidad de gobernarse a sí misma. Ello habrá de comprender la posibilidad de reunir aquello que tiende a disociarse, de superar esa división entre académicos no participativos y funcionarios universitarios alejados de la academia. Pero se trata ante todo de definir el tipo específico de democracia que sea compatible con la academia y con las funciones y valores de una universidad. La democracia académica no puede ser equivalente a la democracia política, extra-universitaria (ni mucho menos traducirse a asambleísmo). Ella tiene que contar con las modalidades propias de la vida universitaria (información fidedigna, consultas, debates racionales) y, de manera fundamental, con sus órganos *colegiados* de gobierno (particularmente los consejos

técnicos y el Universitario). No se trata, entonces, por así decirlo, de politizar la academia, sino de academizar la política universitaria, siempre dando su lugar prioritario a los valores e ideales sustentados por la Universidad.

La UNAM tiene todas las condiciones para consolidar una genuina comunidad académica y para llevar a cabo la conducción colegiada de ésta. Su democratización se centra en potenciar estas condiciones, ampliarlas y llevarlas a su mejor cumplimiento (un ejemplo de sus posibilidades se halla en la nueva concepción del posgrado, asentada íntegramente en la idea de que la academia sea conducida por los académicos).

Democracia implica, en efecto, participación activa de la comunidad, *de todos*, en las acciones que deciden su propio destino. Pero democracia implica también dos cosas decisivas que se corresponden: pluralidad y apelación a la razón. La participación, la acción democrática, es por definición, *racional*, y por ello es *dia-lógica*: manifestación de diversidad y de racionalidad; se funda en la posibilidad de dar razón, de fundar en hechos y argumentos toda propuesta y toda decisión. Son los hechos y los argumentos las bases posibles de aquello que es la clave de lo democrático: el diálogo y el consenso.

Y la Universidad cuenta en este sentido con el máximo haber para el ejercicio democrático: aquello en lo que academia y democracia no sólo son compatibles sino que conllevan una afinidad sustancial: la razón crítica, con todo cuanto ésta implica para el universitario. La razón crítica es la razón que cuestiona, que duda e interroga. Ella expresa la actitud no conformista. Es la razón activa que se contrasta a sí misma, que se inscribe en la pluralidad, que se sabe diversa, no monolítica; que reconoce las razones del otro, que no piensa que éstas sean excluyentes; que se sostiene y se afirma a sí misma en argumentos y conocimientos; que esclarece su propia racionalidad. La razón crítica es razón *auto-crítica*, siempre capaz de dar razón de sí misma; que se sabe relativa, no absoluta, y está dispuesta a enriquecerse en la diversidad, a corregirse o autolimitarse, por firmes que sean sus convicciones, ante las razones del otro; a complementarse con ellas o, en todo caso, a mantenerse respetuosa de ellas. La razón crítica es inconforme, siempre en búsqueda, siempre abierta, siempre en proceso, nunca terminada, siempre dispuesta a la escucha y a la contrastación dialógica. Ésta es la racionalidad propia de una Universidad como la nuestra, no meramente contestataria sino que conlleva en su crítica la responsabilidad.

IV

Hoy la UNAM se encuentra justamente en etapa de crisis y de necesidad de reforma. Toda realidad histórica sólo se preserva si se renueva. Pero re-forma implica literal e intrínsecamente una recuperación de la forma o esencia propia, un dar cumplimiento a su naturaleza constitutiva, a sus potencialidades fundamentales. Encuentro de las nuevas modalidades en las que más cabalmente cumpla con esa compleja riqueza interna, con la múltiple misión que tiene encomendada. Todas las modificaciones posibles o cambios de la Universidad han de orientarse en dirección a su identidad o autenticidad.

Pero al mismo tiempo que es recuperación de lo esencial, la reforma de la Universidad no es mero movimiento conservador ni regresivo. Implica cambios reales, renacimiento, reavivación y transformación en todo aquello que la ponga a tono con los nuevos tiempos, sin cancelar lo fundamental. Debe ser renovada desde los parámetros del presente; vivificada en su proyección futura, reconocida en su caudal de potencialidades. Lo que la situación reclama son ambas cosas, en efecto: la reavivación de sus fuerzas distintivas, la defensa de su identidad, a la vez que llevar a cabo las modificaciones que la actualicen, que estén en consonancia con su propio momento histórico y social.

Y este momento histórico se caracteriza sustancialmente como momento de cambios: cambios científicos y tecnológicos, en los cuales la Universidad juega un papel decisivo, en tanto que ella procura la incorporación de las generaciones del país a los nuevos procesos irreversibles del mundo.

Pero no se trata sólo de cambios en el orden científico y tecnológico; también están aquellos, indisolublemente ligados, que son los de carácter ético-social, así como el compromiso humanístico y racional que conllevan. Cambios de valores, de mentalidad, de "concepciones del mundo y de la vida", de formas de organización de la sociedad humana (señaladamente orientadas por el imperativo de la democracia); revolución de la cultura, que también se está gestando en este presente y para el porvenir del hombre. Todas estas transformaciones de índole social y cultural han de coexistir así con la revolución científico-tecnológica, pues ésta misma requiere ser comprendida dentro de los horizontes de una renovación profunda en la conciencia ética y ético-política. Se trata así de atender a valores que integren y a la vez den cauce

y sentido al progreso científico y tecnológico. Pues de poco o nada sirven el conocimiento y la revolución tecnológica sin los fines humanísticos, sin la realización de los valores de la persona y la sociedad, sin una racionalidad crítica y sin la humanización y la conciencia de los fines que aseguran el porvenir del hombre. Es en este orden donde la Universidad tiene una presencia determinante, donde ella hace patente esa misión fundamental que le es particularmente propia y definitiva.

En tanto que realidad histórica, la Universidad conlleva, como se ha dicho, la posibilidad de contradecir su naturaleza, de desvirtuarla o distorsionarla. Pero por esa misma condición histórica tiene también la capacidad de superar todo aquello que vaya contra su propio ser. En este sentido, la define también su capacidad de autocrítica y de autosuperación; de corregir los falsos derroteros que desvían sus cometidos esenciales.

Contra toda falsa confianza y ensoberbecimiento, conviene tener presente que para algunos la UNAM podría suprimirse, aunque está claro que su destrucción vendría de fuera. Pues *intrínsecamente* ella es insuprimible e irremplazable. Y quien pensara en sustituirla no advierte el alcance social, intelectual, moral e histórico que tal sustitución traería consigo.

Más allá de sus crisis y de todo aquello que, desde dentro y desde fuera, ensombrece y pone en riesgo su ser, la UNAM sigue mostrando su ímpetu irrefrenable de persistencia; se revela como una inquebrantable fuerza vital de superación, como poderoso espíritu constructor y renovador, como realidad única e irremplazable.

Se diría, sin embargo, que todo lo expuesto expresa una visión idealista (un tanto romántica e ilusoria) de la UNAM. Desde luego, es una mirada que se concentra en sus potencias más positivas, en su excelencia o *areté*. Pero acaso sea ésta la visión necesaria para una comprensión más profunda y objetiva, más verdadera, menos determinada por las apariencias circunstanciales, por los aspectos negativos más fáciles de ver; menos puesta en lo inmediato y denigrante, en el rostro más violento y distorsionado de la Universidad. Acaso lo ilusorio y abstracto, parcial y pasivo, sea la visión que sólo percibe lo coyuntural, sin tener una perspectiva de largo alcance, que logre mirar hacia atrás, hacia adelante y hacia las capas más hondas y vivas del presente de esta Universidad. Mirada necesaria, en fin, para fundar la esperanza, la confianza y el aliento renovador que justamente se requieren en estos tiempos de reforma. ♦

La Universidad Nacional, el Estado y los rezagos educativos

MANUEL PEIMBERT

Introducción

En el país, la educación posterior a la secundaria padece dos atrasos fundamentales: uno en la calidad y otro en la cantidad. Atender únicamente una de estas dos deficiencias sería un grave error, pues proponer una enseñanza de calidad para las minorías sería una injusticia social, así como plantear para las mayorías una enseñanza sin calidad constituiría una simulación. En consecuencia, se deben atender los dos rezagos simultáneamente, mediante una educación de calidad para la mayor parte de los ciudadanos. La sociedad mexicana ha de realizar un esfuerzo permanente para lograr tal fin. El Estado, como instrumento de ella, es el responsable de la enseñanza pública del país y el encargado de abatir los rezagos mencionados.

Cobertura educativa

Enseñanza media superior. En este momento, tienen acceso a la educación media superior aproximadamente 39%¹ de los jóvenes en la edad escolar correspondiente, mientras que, en los países desarrollados (las otras naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE), ese nivel de instrucción es universal. La matrícula de México en el mismo nivel llega aproximada-

mente a 3 millones de alumnos, de los que la UNAM atiende únicamente 3.3%. Si queremos alcanzar una cobertura universal, debemos alcanzar una matrícula de 7.7 millones de estudiantes, que, obviamente, la UNAM no podrá absorber en su totalidad.

En 1993, la matrícula era de 2 244 134 estudiantes, lo cual indica que la tasa de crecimiento en los últimos siete años ha sido de 4.5% anual. De mantenerse tal ritmo de crecimiento, la matrícula alcanzará 4.7 millones de alumnos en 2010.

Licenciatura. En la actualidad tienen acceso a la enseñanza superior aproximadamente 15%² de los jóvenes de edad escolar correspondiente, mientras que, en los otros países de la OCDE, más o menos 50% de ellos estudian en alguna institución de educación superior. La matrícula en licenciatura es de alrededor de 2 millones de estudiantes, 75% de los cuales asiste a universidades públicas y 25% a universidades privadas. La UNAM únicamente atiende a 7% de los estudiantes de licenciatura. Para alcanzar los niveles educativos de los países desarrollados, requerimos triplicar la matrícula, esto es alcanzar 6 millones de estudiantes de licenciatura. Es evidente que la UNAM tampoco va a resolver el problema de la matrícula en este nivel.

En 1980, la matrícula era de 811 300 alumnos y, en 1990, de 1 252 000, lo cual indica un crecimiento de 4.7% anual en los últimos 20 años. Si se incrementa con

¹ Las cifras oficiales indican 45.5%, que se obtiene de dividir la matrícula entre el número de jóvenes entre los 17 y los 19 años, lo cual supone que el estudiante promedio tarda tres años en terminar este ciclo escolar. El 39% se obtiene al suponer que el estudiante promedio tarda tres años y medio en concluir tal ciclo.

² Las cifras oficiales indican 17.9%, que se obtiene de dividir la matrícula entre el número de jóvenes de 20 a 24 años, lo cual supone que el estudiante promedio cursa la licenciatura en cinco años. El 15% se obtiene al suponer que lo hace en seis años.



ese ritmo, la matrícula alcanzará 3.2 millones de estudiantes en 2010.

Especialización y maestría. Ahora hay 117 000 estudiantes en especialización y maestría, 12% de los cuales son atendidos por la UNAM. En 1990, el número de alumnos del país en este nivel era de 44 000, lo cual implica un crecimiento anual de 10% durante los últimos 10 años. De mantenerse constante ese ritmo de crecimiento, la matrícula llegará a ser de 320 000 estudiantes en 2010.

Doctorado. De los 9 000 estudiantes de doctorado inscritos en todo el país, la UNAM atiende a 33%. En el último año se doctoraron casi 1 000; aproximadamente 500 de ellos lo hicieron en esa institución, es decir un poco más de 50%, lo que indica que la eficiencia de esta casa de estudios es mayor que la del sistema nacional en su conjunto. En este nivel, el rezago es aun mayor; por ejemplo, en Estados Unidos se doctoran 50 000 estudiantes al año, lo cual quiere decir que tenemos un rezago per cápita de un factor de 17 en relación con ese país.

En 1990, el número de estudiantes de doctorado era de 1 530, lo cual implica que, en los últimos 10 años, ha habido un aumento espectacular de 19% anual. Este incremento se debe a que el rezago en el nivel es mucho mayor que en otros y a que el número de estudiantes de doctorado en 1990 era muy reducido. Si suponemos que la tasa de crecimiento en los próximos 10 años fuese de 15% únicamente, esperamos contar con una matrícula

de 36 000 estudiantes de doctorado en 2010.

Calidad de la enseñanza

Ahora discutiré algunos indicadores del retraso en la calidad de la enseñanza. El rezago en la cobertura educativa indica la baja calidad de la misma, ya que el aumento en el número de estudiantes propicia la calidad del sistema por múltiples razones; por ejemplo:

- a) Genera un mayor apoyo de la sociedad, ya que una de sus grandes aspiraciones democráticas es una educación de gran calidad para las mayorías.
- b) Permite una mayor captación de talentos.

c) Conduce a una sociedad más preparada con mayor capacidad para resolver nuestros problemas, uno de los cuales es poder seguir manteniendo y desarrollando nuestra independencia.

Otro rezago de nuestro país es el reducido número de investigadores, pues mientras que en él hay un investigador por cada 10 000 habitantes, en naciones desarrolladas hay de 10 a 20 investigadores por cada 10 000 habitantes.

Un tercer indicador del rezago lo constituye el gasto en ciencia y tecnología per cápita. Mientras que los países desarrollados invierten aproximadamente 2% del producto interno bruto en ciencia y tecnología, México destina a lo mismo apenas 0.4%; además, el producto interno bruto per cápita en los países desarrollados es aproximadamente ocho veces mayor que el de México, lo cual quiere decir que, per cápita, los países desarrollados invierten 40 veces más en ciencia y tecnología que México.

Un cuarto indicador, mencionado anteriormente, es la baja producción de doctores en todas las áreas.

Es importante mencionar que, si bien el rezago en todas las áreas es enorme, éste resulta aún mayor en artes y humanidades, ya que en los países desarrollados el porcentaje de estudiantes de licenciatura en estos campos es de aproximadamente 12%, mientras que en México es más de 2.8%.

En las naciones desarrolladas hay 15 investigadores por cada 10 000 habitantes. De ellos, más o menos la mitad trabajan para las instituciones de educación superior y son, en gran medida, responsables de la calidad de la enseñanza impartida en esos centros; la otra mitad se dedican a la industria y al desarrollo militar. En México, hay un investigador por cada 10 000 habitantes, y más de 90% de los investigadores nacionales se dedican a la enseñanza; por tanto, si deseamos alcanzar en este indicador a los países desarrollados, debemos aumentar el número de investigadores dedicados a la enseñanza por un factor de ocho. Si nada más queremos mantener la calidad del sistema de enseñanza, es preciso duplicar el número de investigadores dedicados a la enseñanza cada vez que se duplique la matrícula de la enseñanza superior.

Función de la UNAM

La responsabilidad directa respecto a la matrícula de la enseñanza media superior y superior no recae en la UNAM, sino fundamentalmente en el Estado. Éste debe resolver el problema creando nuevas instituciones de educación media superior y superior, así como apoyando con los recursos suficientes a las instituciones con capacidad para aumentar su matrícula. La UNAM no puede suplantar las funciones de las universidades e institutos de los estados, establecimientos que poseen una gran tradición y responden a necesidades regionales bien identificadas; la UNAM debe apoyarlos y apoyarse en el desarrollo de ellos.

Por otro lado, sí corresponde a la UNAM una gran responsabilidad respecto a la calidad de la enseñanza media superior y superior. Baste mencionar que un gran número de programas de bachillerato y licenciatura de la república se basan en los programas de la UNAM y que elevada cantidad de planteles están incorporados a ella. Por ello, la UNAM debe seguir analizando a fondo los programas de enseñanza media superior y superior del país y proponiendo cambios para mejorarlos y adecuarlos al avance del conocimiento y a las necesidades de la nación.

La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades son un laboratorio para mejorar la enseñanza del nivel bachillerato y también un semillero de jóvenes aptos para estudiar en las diferentes instituciones de educación superior del país.

La UNAM ha sido, es y, probablemente, seguirá siendo el principal actor responsable de la calidad de la edu-

cación media superior, superior y de posgrado del país. Como se dijo antes, no corresponde sólo a la UNAM resolver el rezago en la matrícula de la enseñanza media superior y superior; sin embargo, sí debe resolverlo en el nivel de doctorado.

Durante el último año, se graduaron en la UNAM más de la mitad de los doctores que produce el sistema educativo del país. La máxima casa de estudios produce aproximadamente 40% de la investigación nacional, lo cual muestra la íntima relación que hay entre la investigación y la formación de nuevos doctores. Esta relación no es fortuita, ya que la planta de investigadores de la UNAM incluye a 30% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del nivel I, a 44% de los del nivel II y a 54% de los del nivel III; además, la UNAM cuenta con las mejores bibliotecas especializadas y algunos de los mejores laboratorios de investigación disponibles en el país.

Durante los últimos 10 años, la UNAM ha formado a un poco más de 50% de los doctores que se gradúan cada año en México, por lo que es de esperar, y además recomendable, que ese porcentaje se mantenga gracias a la capacidad instalada en la UNAM, la experiencia de sus investigadores y la existencia de grupos consolidados de investigación en un gran número de áreas (la cantidad nece-



saría de investigadores para crear conocimiento trascendente en cada área, o masa crítica, como dirían los físicos). El incremento del número de estudiantes de doctorado pronosticado para la próxima década exigirá de la UNAM un esfuerzo extraordinario. Con el fin de consumarlo, necesitará de la sociedad un apoyo mayor que el que siempre ha tenido.

Para evitar la endogamia y para mantenernos en la frontera del conocimiento se debe incrementar el número de becas para estudios en el extranjero. Por estas mismas razones, se debe aumentar el número de becas para que estudiantes extranjeros realicen sus estudios doctorales en México. Es también evidente que la formación de la mayoría de los nuevos doctores debe efectuarse en nuestro país, ya que el costo por alumno es de cinco a siete veces menor en él que en los países desarrollados.

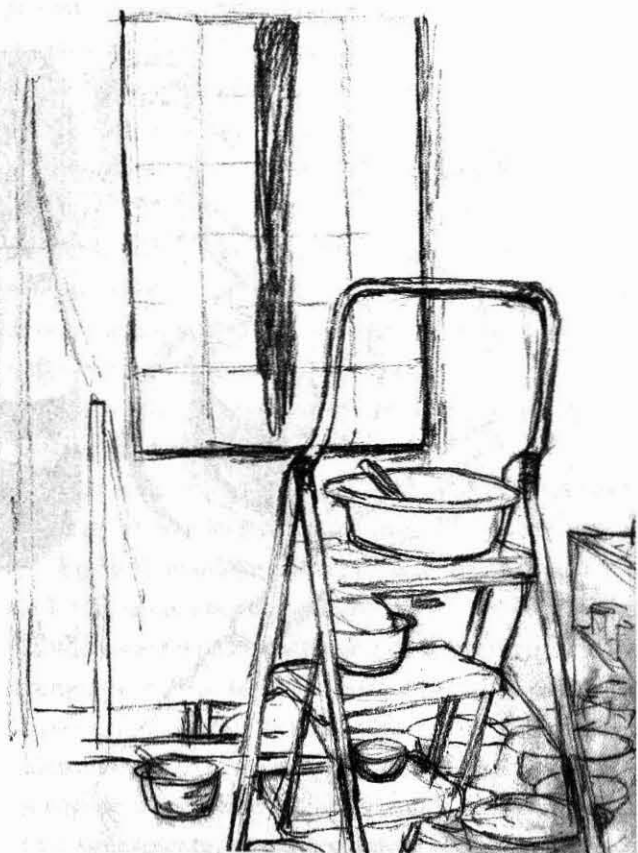
Conclusiones

Con base en el crecimiento de la matrícula registrado en los últimos 10 años, es de esperar que la enseñanza

media superior y de licenciatura se duplique en los próximos 15 años y que la de doctorado se cuadruplique en los próximos 10. Si no se toman las medidas adecuadas a tiempo, observaremos el desplome de la calidad, ya de por sí precaria, de la enseñanza en esos niveles. Consecuentemente, la UNAM debe cumplir un papel fundamental en la transformación del sistema de educación que tan explosivo crecimiento requiere. La UNAM, con el apoyo del Estado y de la sociedad, debe lograr las siguientes metas:

- a) Mejorar las condiciones de estudio para que los estudiantes terminen la preparatoria en tres años y la licenciatura en cinco.
- b) Cuadruplicar, en un plazo de 10 años, el número de estudiantes de doctorado del sistema educativo.
- c) Cuadruplicar la tasa de titulación de doctores por año en un lapso de 10 años. Es claro que no todos los nuevos doctores se dedicarían a la enseñanza, pues un buen número de ellos debería ser contratado por instituciones del sector público (empresas paraestatales, hospitales, secretarías de Estado, etcétera) y por empresas que dependan de la iniciativa privada.
- d) Duplicar, cuando menos, el número de investigadores empleados en el sector educativo en los próximos 10 años.
- e) Actualizar todos los laboratorios y demás equipo necesario para realizar investigación de frontera en todas las áreas que se cultivan en la UNAM, así como iniciar nuevas áreas de investigación.
- f) Acelerar la descentralización de grupos de investigación de nuestra máxima casa de estudios.
- g) Realizar convenios que propicien estudios conjuntos de los investigadores de la UNAM con los de otras universidades públicas.
- h) Actualizar todos los programas de estudio de todas las materias y de las diferentes carreras que se imparten en la UNAM.
- i) Estudiar la creación de nuevas materias y de nuevas carreras en todas las áreas del conocimiento donde sean necesarias.

Con el fin de lograr un desarrollo más justo y equitativo es necesario acabar con los múltiples rezagos de nuestro país, y no sólo con los de la educación superior. El objeto de esta nota es mencionar algunas de las responsabilidades de algunos de los actores sociales que inciden en la educación: la sociedad, el Estado, la UNAM y otras instituciones de educación superior. ♦



¿A dónde va la Universidad?

ROGER BARTRA

La UNAM ha vivido durante decenios la áspera confrontación de dos conglomerados de fuerzas: el populismo y el autoritarismo. Al iniciar el siglo XXI estos dos bloques han comenzado una lenta decadencia, pero están preparados para continuar en un congreso universitario su tradicional querrela por la universidad. Sin embargo, hay que señalar que, durante los últimos años, ha ido creciendo un conjunto de espacios universitarios que parecen escapar de la fuerza gravitatoria de la disputa tradicional y de sus polos. Se trata de nuevos espacios, de diversos signos ideológicos, de estudiantes, profesores e investigadores que están hartos de vivir sometidos bajo los usos y costumbres tradicionales. Se trata de grandes grupos de universitarios, poco o nada organizados, que están (estamos) más interesados en los contenidos de la educación que en la rígida formalidad hiperpolitizada a que ha estado sometida.

Esas nuevas corrientes tienen como prioridad la elevación del nivel académico, aunque predomina la idea de que para lograrlo es preciso iniciar una reforma, no de las instancias de abajo, sino de los niveles más altos: la universidad no podrá avanzar si los puestos de dirección, de influencia y de poder se encuentran en manos de universitarios mediocres o neutralizados por las presiones burocráticas. ¿Qué hacer ante esta situación? ¿Proponer un retorno a los simulacros de excelencia humanista totalizante y de arrogancia racionalista? ¿Regresar al reparto del poder académico en función de tradicionales ceremonias y ritos? ¿Cerrar los claustros académicos para frenar la masificación y evitar la posmodernidad? No creo que debamos retroceder. No creo que siquiera sea posible. Pero tampoco

creo que la vía de salida sea la tecnocratización de las prácticas académicas, la entronización de la burocracia y el reinado del eficientismo. En cierta forma, estamos atrapados entre el maltrecho modelo tradicional y el esquema tecnocrático. Me parece que la salida no será hacia el encuentro de otro principio integrador totalizante, del cual se desprenda una nueva jerarquización académica. Creo necesario aceptar la heterogeneidad del conocimiento y encontrar diferentes polos aglutinadores que, en nuestra circunstancia concreta, puedan conformar verdaderos centros de irradiación de conocimientos, de ideas y de estímulos.

Me parece que las funciones de organización, coordinación, decisión y dirección deben ser *funciones de servicio* y dejar de ser *funciones políticas*. Es preciso iniciar una desburocratización de la UNAM, de manera que los funcionarios se pongan al servicio de los académicos y no a la inversa. Elevar las exigencias académicas no debe depender principalmente de la imposición de cuotas ni de mecanismos selectivos que disminuyan los flujos de ingreso de estudiantes. La superación del nivel académico debe efectuarse desde el interior de la cátedra y no desde la administración. Esto no quiere decir que las nuevas condiciones dejen a un lado la transformación del sistema universitario de gobierno: será necesario ampliar la representatividad del Consejo Universitario y fortalecer las instancias de coordinación académica, cambiar las funciones de la Junta de Gobierno, ampliarla o, incluso, eliminarla para dar paso a un comité más independiente.

Es deseable que todos los sectores de la UNAM se encuentren *democráticamente* representados en un Consejo

Universitario compuesto por universitarios *electos* por sus respectivas comunidades, de acuerdo con una nueva proporcionalidad que aumente la participación de profesores, estudiantes e investigadores, y reduzca el peso de los funcionarios. Parece asimismo conveniente que deje de ser prerrogativa del rector y de la Junta de Gobierno elegir directores, para permitir que sea el personal académico de cada institución el que los designe. Estas u otras reformas serán bienvenidas y contribuirán a solucionar muchos problemas. Pero ellas mismas no garantizan la extinción de los mecanismos de la *mediocracia* tradicional; puede ocurrir simplemente que pasen a reproducirse, por decirlo así, democrática y no autoritariamente. La nueva situación requerirá algo más que la democratización de las formas de elegir las autoridades.

La universidad, si quiere sobrevivir mereciendo ese nombre, deberá fundar los cambios en contenidos que auspicien el más alto nivel intelectual y académico. Será necesario equilibrar y distribuir las fuerzas y los recursos de manera que sean los centros de más alto nivel los que se conviertan en la columna vertebral de la universidad. En mi utopía para los tiempos venideros, imagino que los universitarios llegamos a jerarquizar los problemas de un modo radicalmente nuevo. Quisiera dar unos pocos ejemplos al respecto. Me temo que, en un futuro congreso universitario, despertará muchas más pasiones, enconos y disputas la decisión sobre las formas de elegir a directores y coordinadores que una propuesta de reforma para modernizar radicalmente el sistema de bibliotecas. Algo tan evidente como crear la gran biblioteca central, aglutinando las decenas de bibliotecas dispersas en facultades, institutos o centros, significa dotar a la universidad de un inmenso cerebro al que podrían tener acceso miles y miles de estudiosos. Hemos escuchado durante decenios los cacareos eficientistas de la burocracia académica, pero no he oído nunca que propongan la creación de una inmensa biblioteca, a imagen y semejanza de tantas bibliotecas que se han convertido en el corazón de las grandes universidades. No debemos olvidar que la UNAM alberga nada menos que la Biblioteca Nacional, que se encuentra estancada debido a un absurdo diferendo con la burocracia gubernamental.

Un proceso similar de parcelación y redistribución de poderes ha llevado a que la UNAM carezca de una editorial normal, de alto nivel, eficiente y competitiva. En lugar de ello, tenemos decenas de changarritos publicadores, sometidos a las presiones e intrigas de cada espacio académico. No podemos desconocer el inmenso y decisivo papel edu-

cador que tienen las editoriales no comerciales (como el Fondo de Cultura Económica). Pero dudo que, a pesar de la enorme trascendencia que tendría la creación de una gran editorial universitaria, una propuesta en ese sentido conmueva a fondo al congreso universitario (en caso de que llegue). ¿Apasionaría a los grupos políticos de la UNAM una propuesta de crear una gran Facultad de las Artes, donde se reuniesen los estudios de música, cine, artes plásticas y teatro? ¿O discutir la posible creación de una Coordinación de Altos Estudios para la Investigación, en lugar de esa dualidad caduca que reparte las funciones según sean "humanísticas" o "científicas"?

Puedo desde ahora anticipar los reproches a estas inquietudes: bibliotecas gigantescas, grandes editoriales, altos estudios... Veleidades elitistas que olvidarían las miserias de un país sumido en el atraso, los grandes problemas nacionales, la globalización, la educación pública popular, etcétera. Es posible imaginar los viejos argumentos según los cuales, en otra dimensión, antes de acceder a la democracia política, México debía primero resolver sus problemas de desarrollo social y económico. Paralelamente, se creía que, antes de alcanzar una educación superior consistente y de alto nivel científico e intelectual, era necesaria una universidad dedicada a resolver los más elementales problemas del país —como la pobreza extrema, la dependencia y la marginación— y dirigida a educar masivamente, de la manera menos precaria posible, al pueblo. Bajo ese signo se abrió hace treinta años el ciclo que ahora parece cerrarse. Pero ahora sabemos que el país necesitaba urgentemente la democracia política, y que el retraso de su llegada ha provocado inmensos daños. El equivalente a la democracia, en la Universidad, es la libertad de volar por las regiones más elevadas, aunque no siempre transparentes, del espíritu.

La Universidad ha terminado el ciclo caracterizado por el predominio de la enseñanza masiva, el populismo académico autoritario y los fantasmas del 68. Esa etapa se inició en los años setentas, durante el sexenio de Luis Echeverría, y se ha extendido a lo largo de treinta años. Se inició y terminó con dramáticos enfrentamientos; comenzó y finalizó con sendas huelgas, una de trabajadores y otra de estudiantes. Yo creo que, para vislumbrar el futuro universitario, así sea en forma muy borrosa, debemos abandonar las proyecciones realizadas a partir de este modelo, el de una academia autoritaria masificada, cuyo ciclo culminó con la más grave crisis por la que haya atravesado

la UNAM, y que la paralizó durante diez meses. Sean cuales fuesen las virtudes y los defectos de ese ciclo, sus principales rasgos están dejando de operar u operan de manera sumamente defectuosa. Quiero exponer breve y sintéticamente algunos de ellos, para explorar las nuevas alternativas y tendencias.

La sociedad, especialmente desde 1968, penetró con fuerza los espacios culturales e influyó en la conformación de una inmensa masa cultural que gira en torno de los espacios universitarios o se encuentra en el interior de ellos; éstos, más que torres de marfil, son como fortalezas: enormes conglomerados de fuerza burocrática y política. Forman parte de un auténtico cuarto poder compuesto, además, por la prensa, la televisión, las escuelas, el cine, los hospitales, las editoriales y los colegios o academias que agrupan el trabajo intelectual en cuerpos organizados. No debe extrañarnos que las universidades se asemejen a otras instancias del poder estatal, en donde campean la ineficiencia, la corrupción, el gigantismo, la ambición y la burocracia. Pero las universidades no sólo son similares al Estado paternal que las acoge en sus brazos; se parecen también —gracias a su crecimiento desorbitado y a la masificación— a su madre patria, la sociedad civil. Con todos sus defectos y cualidades, la sociedad ha invadido los espacios académicos; en las universidades no sólo se estudia: las tolveneras de la vida social contaminan la vida académica en forma constante. Por eso se decía que la universidad era el espejo de la sociedad mexicana.

Así pues, Estado y sociedad penetraron los espacios académicos, para bien y para mal. La dinámica estatista fue ganando terreno durante los años que siguieron al 68. Su manifestación más irracional puede observarse en la forma en que los espacios académicos han ido retrocediendo ante las funciones administrativas. Hoy en día la Universidad no sólo se encuentra dominada por una cúpula estrecha y poco representativa —la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario—, pues además en su seno se ha formado una casta burocrática que ha ido adueñándose paulatinamente de los espacios académicos. Una aplastante mole de funcionarios, de administradores, de planificadores, de empleados de confianza y de burócratas ahoga con su peso a los profesores y a los investigadores, y se arroga arbitrariamente la función de decidir la forma en que han de insertarse en la vida académica miles de estudiantes universitarios. Esta burocracia universitaria se cohesiona gracias a la creciente y pegajosa cultura política priista que ha sido derrotada en las elecciones del 2000. Es claro que el auto-



ritarismo no es sólo una tradición profesoral reaccionaria; hay un nuevo autoritarismo que reúne el añejo *magister dixit* con una poderosa estructura burocrática y tecnocrática. De ella emanó el plan de una contrarreforma universitaria que fue el detonador de la crisis de 1999.

La situación que he descrito ha cambiado, pues ha cesado de operar eficientemente el paternalismo gubernamental y la sociedad se ha ido democratizando paulatinamente. Ahora el territorio universitario ya no puede pretender ser más libre y democrático que la sociedad que lo rodea. Esto quiere decir que se está iniciando una inversión. Ahora se han acentuado las exigencias de que la Universidad penetre a la sociedad y, de ser un espejo, se convierta en un foco activo que tome la iniciativa en los procesos que animan la vida social. El proceso de fragmentación de campus y espacios universitarios responde a esta tendencia. Es evidente —conviene agregar— que, en las nuevas condiciones, el sentido tradicional de la autonomía comienza a modificarse. La función principal de la autonomía es cada vez menos la de preservar un territorio más libre y democrático, para alojar y alimentar allí las fuerzas que en la sociedad no pueden crecer y desarrollarse. Si la sociedad empieza a ser más dinámica y creativa que la Universidad, en ese caso la autonomía puede convertirse en una barrera que conserve a esta última como un reservorio de viejas prácticas académicas ya marchitas.

Si la Universidad va dejando de ser un espacio determinado por los usos y costumbres de una academia autoritaria

y populista, burocratizada y anquilosada, en ese caso irá adquiriendo necesariamente una nueva plasticidad. Esos usos y costumbres han girado durante tres décadas en torno a la configuración de espacios de poder y a la regulación de los vínculos que unen a la academia con la sociedad o el gobierno. Por ello, los ejes de los conflictos se han referido a los mecanismos de admisión, el pago de cuotas, la organización sindical y estudiantil de los universitarios y la intervención del gobierno en el nombramiento de autoridades. Fueron marginados los temas sustantivos sobre los contenidos mismos de la educación y la investigación, sobre la calidad y la orientación de los estudios. Un enorme cascarón de poder burocrático envolvió a la Universidad y sofocó la ebullición de las ideas. Hoy en día la profunda crisis nos obliga a buscar formas flexibles que doten el tejido universitario de una plasticidad capaz de inducir a la administración a adaptarse a las nuevas ideas, a las innovaciones tecnológicas y científicas y, en suma, al siglo XXI.

Esta plasticidad significa una apertura a nuevas tendencias y a cambios: pone en un lugar destacado de la agenda un tema espinoso y que suele ser evadido: el problema de la mediocridad académica. Con el fin de sintetizar, y a riesgo de simplificar, quiero poner aquí un ejemplo jocoso para ilustrar la forma en que opera el viejo modelo de Universidad: mi amigo Sergio de la Peña, fallecido hace poco, ante la precariedad intelectual de la UNAM, nos consolaba con su curiosa teoría sobre el necesario equilibrio entre mediocridad y creatividad. En la Universidad —decía Sergio de la Peña—, hay una mayoría mediocre que trabaja poco y que constituye aproximadamente 80% del conjunto. Si el 20% creativo que más produce lucha con excesivo ahínco para expandirse, inevitablemente la mayoría se sentirá amenazada y reducirá al grupo minoritario a su mínima expresión. Por tanto, decía, más vale mantener el equilibrio en una prudente relación de 5 a 1. Era su manera de aplicar la geometría de la sección áurea a la conflictiva Universidad y de describir algunos de los usos y costumbres de la academia tradicional.

El peculiar equilibrio descrito de manera irónica preserva la existencia relativamente autónoma de un espacio masivo donde coexisten con cierta calma, rota de vez en vez, casi todas las tendencias, fuerzas, vicios e ideas de la sociedad. El equilibrio conserva y protege la estructura de poder típica del autoritarismo académico populista. Este equilibrio se ha roto, o se halla muy maltrecho, y ello ocasiona una extraña combinación de consecuencias afortunadas y desastrosas. Estas últimas son el resurgimiento con

gran fuerza de varios movimientos restauradores que quieren volver al *status quo ante*. Pero también se han abierto nuevas posibilidades, pues si ahora la Universidad se ve obligada a abrir sus puertas, no es sólo para dejar que entren masas de estudiantes, sino también para salir ella misma y enfrentarse a la nueva sociedad que ha estado creciendo a su alrededor. Pero no será una buena salida si aparece, en el nuevo escenario y ante un nuevo público, con el viejo disfraz y la máscara ya gastada del atraso y la mediocridad. La toga y el birrete del autoritarismo mediocrático y populista serían el hazmerreír de una sociedad que ya ha elevado sus exigencias.

El ciclo dominado por el populismo académico autoritario ha terminado. Pero no ha comenzado aún la nueva época. Es probable que el final del sistema autoritario a escala nacional, con la derrota electoral del PRI, acelere la transición. Pero los obstáculos son enormes y provienen principalmente de las fuerzas que se han disputado la UNAM durante treinta años: los administradores duros protegidos por los poderes federales, la vieja izquierda que desciende del ya remoto 68, los caudillos conservadores, los tecnócratas, la ramificada pero ineficiente burocracia, etcétera.

Estas fuerzas se han dividido y han escenificado una gran disputa por la Universidad. En primer lugar, una parte de estas fuerzas se aglutinó para, a tono con la tecnocracia gubernamental, imponer arbitrariamente en la UNAM la grotesca versión académica de una política de aranceles, precios y controles. Desde 1986 estas fuerzas han insistido tercamente en su proyecto, y con ello han provocado enormes tensiones que han paralizado a la Universidad en varias ocasiones. Tal proyecto, aunque acorazado por una dura cáscara eficientista, ha mostrado que contiene poca sustancia. Además, no ha logrado implantarse por otra razón relativamente sencilla: es muy difícil eliminar los aspectos populistas de la enseñanza sin al mismo tiempo sustituir el autoritarismo. Populismo y autoritarismo son dos caras de la misma moneda. La estructura autoritaria creció bajo la sombra protectora de la masificación, y su mediocridad congénita es fruto de una serie de componendas populistas.

Por otro lado, las fuerzas que tomaron su aliento e inspiración del 68 y que se expandieron con cierta frescura y originalidad durante los años setentas y ochentas, han terminado por anquilosarse. Muchos académicos reformistas acabaron en la amargura dogmática, los trabajadores democráticos abrieron paso a un sindicalismo atrasado y la imaginación estudiantil terminó en un descomunal berrinche fundamentalista. ♦

La biblioteca fuera del tiempo

GONZALO LARA

La pluma de H. P. Lovecraft ha sido una de las más influyentes en el género de horror fantástico, que él llamaba cósmico. A lo largo de toda su obra, es constante la presencia de libros innumerables, maléficos, cuya lectura usualmente suele conducir al delirio o revelar verdades insostenibles para la limitada concepción cósmica del hombre.

Lovecraft compartía con Borges ese gusto lúdico y a veces hasta perverso por lo apócrifo, por la afirmación de la existencia de lugares y textos espurios, presentándolos con tal veracidad que no ha sido poca la gente que ha llegado a librerías pidiendo el funesto *Necronomicon*; y no han faltado los bibliotecarios humoristas que lo han insertado en los catálogos con su respectivo autor desquiciado, el árabe Abdul Al-hazred.

Libros, literatura y afán de conocimiento son divisas de la alucinante literatura lovecraftiana. De igual manera, las bibliotecas, repositorios por antonomasia del saber, ocupan un lugar destacado en su narrativa. Es ahí a donde asiduamente acuden muchos de sus personajes tratando de desentrañar las horribles fatalidades inminentes que acechan la existencia humana. Es en la biblioteca de la inexistente Universidad de Miskatonic donde el engendro Wilbur Wathley descifra pasajes del *Necronomicon* y sufre una inefable metamorfosis que lo convierten a él y a sus téticos actos en el horror más inhumano que se haya registrado en los anales del apócrifo pueblo de Dunwich.

Las bibliotecas en la narrativa de Lovecraft no sólo son albergue del conoci-

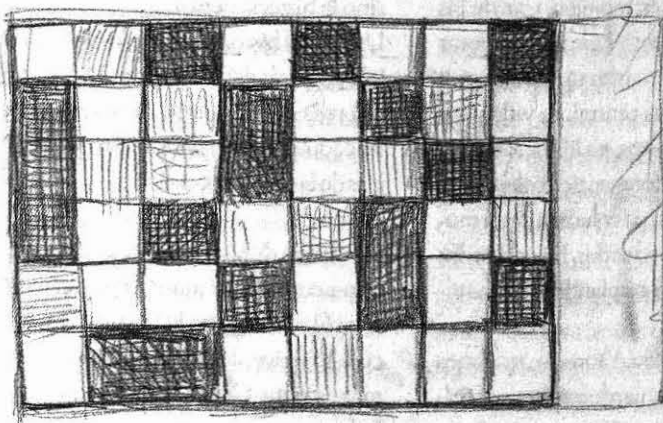
to registrado del hombre, sino también de saberes metahumanos, que tratan de remotísimas eras inimaginables, de cuando la Tierra era joven y la raza humana aún estaba a millones de años en el futuro, de universos lejanos e ignotos de los que sólo el folklore guarda vagos y oscuros retazos inconexos.

Sólo una mente en extremo imaginativa y onírica como la de Lovecraft podría haber concebido el titánico recinto megalítico que corresponde a la biblioteca ambiciosa e infinita de la Gran Raza en su cuento largo o novela corta *The Shadow Out of Time*. Hace 150 millones de años, la Tierra era poblada por una raza de seres altamente desarrollados que habían alcanzado la capacidad de proyectar su mente

miles de siglos al pasado y al futuro; su objetivo era conformar un acervo ingente de la historia y costumbres de las diferentes vidas inteligentes que han pasado y pasarán por este planeta y otros del universo conocido y por conocerse.

La ambición por el conocimiento universal, blasón de la Revolución científica, de los enciclopedistas y plenamente vigente en nuestros informatizados días, encuentra su correspondiente en la obra de Lovecraft, millones de años atrás, impulsada por una raza erudita poseedora de inmensas galerías interminables cuyos anaqueles hospedan eclécticamente lo más descollado en millones de años de historia y conocimiento.

Lovecraft, lector voraz soñador —raras veces dormía menos de doce horas al día—, y autodidacto en diferentes disciplinas, no sólo nos legó una prolija y riquísima literatura de alucinante ficción que vino a derribar manidos cánones del cuento clásico de horror gótico; también nos dejó una visión entre fatal y ominosa del potencial de libros y bibliotecas. ♦



quizá
2 muros
mas con una hilera y
un triángulo
y otro con
un triángulo y otro
triángulo y otro

colores: lo que no se negro
de la tierra blanca, negro y
rojo y azul

Diario público: Alfonso Reyes a la luz de una fecha

EMMANUEL CARBALLO

Don Alfonso murió en la Ciudad de México el día 27 de diciembre de 1959, rebasados en algunos meses los 70 años. (La zahorí persa que le augurara los 80 de Goethe, al equivocarse el vaticinio, privó a las letras mexicanas de los trabajos que a lo largo de una década pudo realizar este humanista infatigable.) En su testamento, que comenzó a redactar aun antes de publicar las juveniles y celebradas *Cuestiones estéticas* (1911), lega a los escritores de lengua española una constelación de arduas virtudes: el amor al oficio, la curiosidad por todo y por todos, la aptitud silenciosamente conseguida de transmutar en literatura los dolores propios y los infortunios. Su amplio y constante trato con las palabras, que se prolongó por más de medio siglo, le ha dado entre propios y extraños un sitio importante.

En cierto sentido, *Parentalia* (1959) es el primer libro de recuerdos de Alfonso Reyes; en otro, ese honor corresponde a su obra inicial, *Cuestiones estéticas*. Si la bibliografía de Reyes es una de las más extensas entre las de los escritores mexicanos del siglo XX, es, también, una de las más breves. Las ciento y tantas papeletas que la integran participan tácita o expresamente de un tema central, su vida y sus experiencias. Así vistos, sus libros son pliegos dados a los lectores anticipadamente a la encuademación en volumen de su monumental obra de recuerdos. En casi todos sus libros aparece y resplandece la materia autobiográfica.

En *Parentalia* don Alfonso se remonta más allá de su nacimiento y narra sus raíces, cuenta las hazañas guerreras de su abuelo el coronel Domingo Reyes y de su padre el general Bernardo Reyes, las virtudes de su madre, doña Aurelia Ochoa, cuya vida "estaba cortada al modelo de la antigua 'ama' castellana". Su familia, sin sangre

azul y sin color local muy teñido, era una familia a caballo (su padre y su madre, al igual que sus hermanos mayores, nacieron en Jalisco; él, debido a las tareas civilizadoras del general, nació en el Norte: es, se ha dicho, el jalisciense más ilustre nacido en Monterrey). Su arraigo fue arraigo en movimiento; su destino, en buena porción de la vida, se parece al de los viajeros. Supo ser provinciano, metropolitano, francés, español, argentino, brasileño y, sin embargo, ninguna persona sensata se atreve a regatear su mexicanidad, inexcusable pecado original de la geografía. "Mi casa —escribe— es la tierra. Nunca me sentí profundamente extranjero en pueblo alguno, aunque siempre algo náufrago del planeta".

Quiero recordar hoy y aquí una de sus mayores virtudes: el respeto y el cariño que siempre sintió y expresó por su padre. Virtud que, en cierto modo, ayuda a comprender su vida y obra. El 9 de febrero de 1913 (día en que don Bernardo muere frente al Palacio Nacional) es una fecha que consigna no sólo la historia de México sino la historia personal de Alfonso Reyes. Una y otra historias califican el hecho como "desvío del último instante". La historia del país emite juicio más severo; la del hijo, que se cuida de no transgredir las reglas de la objetividad, llora por suyo al hombre caído.

Libre de las tentaciones de mentira o de rencor, juzga su muerte desde el punto de vista filial y, cuando la Historia con mayúscula lo exige, lo hace desde la serenidad más estricta. Como hijo, afirma: "Yo bien hubiera querido —y mi ternura se atrevió a sugerírselo— verlo consagrado a escribir sus memorias cuando regresó de Europa, en vez de verlo intervenir a destiempo en los últimos acontecimientos que lo condujeron a un fin trágico. Pero era difícil que

prevaleciera el deseo de un muchacho sin experiencia (para colmo, 'picado de la araña' y que vivía siempre en las nubes) sobre las incitaciones de otras personas, que después se han arrepentido al punto de negar su responsabilidad en aquella funesta ocasión, y sobre el peso de tantos deberes y tantos intereses nacionales coaligados por la fatalidad. Mi brújula no se equivocaba, y tengo derecho a lamentarlo" (*Parentalia*). Como observador imparcial, sentencia: "Algunos disfrazan su animadversión para aquella memoria (la de su padre) bajo la capa de la censura política contra el desvío del último instante. La suerte les ha dado un fácil pretexto, y se apoderan de él codiciosamente" (*Parentalia*). A este respecto, y dicho sea en honor de Alfonso Reyes, su testimonio es más convincente que el de su hermano Rodolfo (*De mi vida. Memorias políticas*. Tomo I, 1929).

El "deseo de un muchacho sin experiencia", sin embargo, descansaba en la observación de hechos comprobables. "La adoración popular por aquel hombre (su padre) rayaba en el fanatismo. La gente llegó a disimular su retrato tras las imágenes de la Guadalupeana, para poder orar ante él sin ser perseguida por el régimen. De él se esperaba la salvación del país por efecto de algún conjuro milagroso. Aquel sentimiento exagerado me puso en guardia. Todo fanatismo es 'ambivalente' y se desliza fácilmente del amor al rencor" (*Las burlas veras, primer ciento*, 1957). Aquel fanatismo paró en odio cuando el "hombre providencial" no quiso acaudillar a sus partidarios y derrocar a Porfirio Díaz. Sacrificó la presidencia en aras de la lealtad. (Frente a Díaz insurrecto, en tiempos de Lerdo, ratificó como militar su lealtad al presidente.) Don Alfonso se percató de que se "aproximaba el crepúsculo de aquellos dios" y de los primeros avisos de la impopularidad de su padre al observar inscripciones callejeras en las paredes, en los lugares reservados y los cuarteles.

Reyes identifica en la *Ifigenia cruel* (1924) el recuerdo con la huida. "Amigas, huyo; ¡jesto es el recuerdo! / Huyo porque me siento / cogida por cien crímenes al suelo. / Huyo de mi recuerdo y de mi historia / como yegua que intenta salirse de su sombra". Reyes huye de México porque

recuerda a su padre, y huye de su recuerdo transmutándolo en literatura: las letras siempre operaron en él saludable purga sentimental. En la "breve noticia" a la *Ifigenia*, cuenta: "Cuando Ifigenia opta por su libertad y, digámoslo así, se resuelve a rehacer su vida humildemente, oponiendo un 'hasta aquí' a las preguntas y rencores políticos de su tierra, opera en cierto modo la redención de su raza, mediante procedimientos dudosamente helénicos desde el punto de vista filológicos..., pero procedimientos que, en forma sencilla, directa, y en un acto breve y preciso de la voluntad, bien podrían, creo yo, servir de alivio a muchas supersticiones de nuestros días". La *vendetta* que narra en la *Ifigenia* tal vez pueda resumirse en un párrafo de su "Romance viejo": "En la última inundación, el río se llevó la mitad de nuestra casa (la de Monterrey) y las caballerizas del fondo. Después se deshizo la casa y se dispersó la familia. Después vino la revolución. Después nos lo mataron..." (*Calendario*). Rescata de la muerte a su padre y lo instala, a prueba de contingencias, en la vida de numerosas páginas de sus libros.

Don Alfonso llama a su padre con expresiones heroicas, religiosas y nobiliarias. Le dice, por ejemplo, "príncipe liberal", "héroe que juega con las tormentas", "varón de siete llagas", "Cristo militar", "Rodrigo en bulto, palabras y ademanes", capitán en el que la prudencia sólo iguala a la bravura. Piensa en él cuando menciona a Alejandro y a César, a Aquiles y a Odiseo (*Homero en Cuernavaca*, 1949).

Debe a su padre, él mismo lo escribe, algunas virtudes de su carácter y la afición por las letras. "Me figuro que debo a él cuanto hay en mí de Juan-que-ríe. A mi madre, en cambio, creo que le debo el Juan-que-llora y cierta delectación morosa en la tristeza" (*Parentalia*). Al recordarlo se embriaga de lucidez (*Parentalia*). "Yo no he hurtado mis aficiones. En mí, simplemente, habría de desarrollarse una de las posibilidades del ser paterno. Después

de todo América, como solía decir Rubén Darío, es tierra de poetas y generales" (*Parentalia*). "Algunos, que sólo quisiéramos ser poetas, acaso nos pasamos la vida tratando de traducir un impulso lírico lo que fue, por ejemplo, para nuestros padres, la emoción de una hermosa carga de caballería, a pecho descubierto y atacando sobre la metralla" (*Los dos caminos*, cuarta serie de *Simpatías y diferencias*, 1923).

Este amantísimo amor de hijo por su padre, ¿qué significa? En este caso la interpretación más sencilla es la más correcta. Alfonso Reyes, "varón humanísimo", vio siempre en su padre, en pensamiento y acción, las virtudes que le eran más caras: la vitalidad gozosa, la lealtad, el amor al oficio, el emprender y llevar a cabo grandes empresas, el equilibrio y la mesura. En cierto sentido, y en oposición a Quevedo, la espada en algo se parece a la pluma.

Sin embargo, el 9 de febrero de 1913 dejó en la vida y obra de Alfonso Reyes una huella que no borrarían sus dilatados años. Sin ambages, él mismo lo confiesa: "Aquí morí yo y volví a nacer, y el que quiera saber quién soy que lo pregunte a los hados de febrero. Todo lo que salga de mí, en bien o en mal, será imputable a ese amargo día" (*Oración del 9 de febrero*, 1963).

Analizar y juzgar los trabajos y los días de Alfonso Reyes a la luz de esa fecha es una tarea seductora y peligrosa. El 9 de

febrero convierte al joven de 24 años, hasta ese día visto como un ser privilegiado por los círculos sociales y políticos, en el hijo-del-traidor, en un contrarrevolucionario (su hermano Rodolfo conspira contra Madero y ocupa, después, alto cargo en el gobierno de Huerta), en el chivo expiatorio de los errores cometidos por su familia. Rehúsa el cargo de secretario particular que le ofrece Huerta y le acepta, en cambio, un puesto insignificante en el servicio exterior. Se aparta así de la *vendetta* mexicana y desde su refugio en Europa, a donde llega pobre y abatido, con mujer e hijo a cuestas, comienza a poner en claro sus ideas sobre el pasado inmediato y el sentido de su función como escritor. Se prohíbe tocar la historia actual de México (para evitarse complicaciones innecesarias) y dedica sus horas libres al estudio de Grecia, Góngora, Mallarmé, Goethe, tema y autores de su predilección desde varios años atrás. Así, por razones externas y no por voluntad propia, don Alfonso se traza un camino que lo conducirá al humanismo, a ser, como alguien le llamó, el mexicano universal. Esa fecha, asimismo, hizo de él un hombre en extremo sensible al juicio y el prejuicio de los demás. Si a su padre le debe el oficio de escritor, a su padre le debe, también, una vida llena de sobresaltos, de sutilezas al escribir y congojas al pensar. ♦

México y el mundo: retos y oportunidades de la política exterior

VÍCTOR BATTA FONSECA

En sintonía con la intención de diversificar la política exterior de México, expresada por los funcionarios del nuevo gobierno que encabeza Vicente Fox, a fines del 2000 se publicó una excelente compilación de trabajos titulada *Los desafíos de la política exterior de México en los escenarios regionales*. Se trata de una serie de investigaciones que argumentan no sólo la necesidad de diversificar las relaciones internacionales del país, sino que analizan críticamente los fundamentos en que se ha forjado en el pasado la proyección de México en los diversos espacios geográficos.

Los trabajos incluidos en aquel libro forman parte del proyecto de investigación "México en los foros de cooperación de la Cuenca del Pacífico", financiado por el Conacyt y desarrollado en el Centro de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, cuyos resultados da a conocer ahora la Institución Paradigma de Actividades Científico-Culturales, sociedad civil que, además, edita la joven revista especializada *Kaos Internacional*.

La orientación pragmática y casi exclusivamente económica de la política exterior aplicada por los gobiernos priistas y las crecientes vulnerabilidades políticas y financieras del gobierno mexicano, fenómenos que han acotado cualquier intento de activismo y diversificación efectiva, obligan a hacer un análisis del desigual papel que México ha desempeñado en los diversos escenarios regionales.

De entrada —se apunta en la introducción del libro—, los responsables de la política exterior del país han desplegado sus estrategias sin considerar las diferencias económicas, sociales y cultura-

les de cada una de las áreas regionales, error que reduce la capacidad de interlocución de Estado mexicano con sus contrapartes.

"La interacción en los diferentes escenarios regionales varía en forma e intensidad. Mientras algunas subáreas geográficas representan un mayor interés estratégico por su colindancia, peso económico y político, así como por sus nexos históricos, otras sólo merecen interés coyuntural, de corte protocolario o inclusive fugaz, en las que el acercamiento se remite sólo al plano discursivo", apunta Carlos Uscanga, coordinador de la obra aquí referida.

Convencidos de que las aceleradas transformaciones mundiales ocurridas en las últimas décadas han redefinido la dinámica económica, política y cultural de los diversos espacios regionales, los autores trabajaron alrededor de tres bloques temáticos:

El primero [...] se identifica [con] el entorno económico y político en el cual México se halla inmerso, ante las vertiginosas transformaciones ocurridas en la sociedad internacional en la última década. El segundo, [...] analiza la política exterior de México frente a los cambios exógenos y los requerimientos endógenos exigidos por un modelo político en transición. Finalmente, se presenta la interacción de México en tres frentes regionales específicos: Estados Unidos, como un ejemplo de las acciones y estrategias de política exterior mexicana para enfrentar los problemas y avatares producto de una relación estrecha y compleja; y el Pacífico asiático y la Unión Europea, como representación de los anhelos para hacer realidad el añejo y

ya gastado discurso de la necesidad de poner en práctica la diversificación de las relaciones comerciales y financieras.

En el primer artículo, Mónica González, profesora del Tecnológico de Monterrey, campus ciudad de México, analiza el papel de México y su política exterior en el marco de las transformaciones políticas internacionales que llegaron con el nuevo milenio, para señalar luego que el país ha equivocado el camino al tratar de insertarse en el nuevo orden mundial con una visión estrecha.

Tal visión convirtió a la otrora prestigiosa política exterior mexicana en un mero instrumento para conectar al país en los circuitos económicos y financieros globales: el ingreso al GATT y luego a la Organización Mundial de Comercio (OMC), la firma del mayor número de acuerdos de libre comercio posibles, el ingreso a la OCDE y, en suma, la vinculación cada vez más estrecha de la economía mexicana con los circuitos supuestamente globales del mundo desarrollado, que no es otra cosa que la economía estado-unidense.

Las conclusiones de la autora no podían ser más demoledoras: durante los últimos tres sexenios, la política exterior de México se ha economizado; es decir, ha privilegiado los objetivos económicos y comerciales en detrimento de una diplomacia global que incluya otras consideraciones, como la de formar alianzas con otros países subdesarrollados, solidarizarse con la lucha de Cuba contra el embargo estadounidense, apegarse a las iniciativas adoptadas contra el armamentismo mundial, pugnar por la reforma del sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), etcétera.

La impotencia del hombre (Sísifo) en un universo indiferente y a menudo hostil parece reflejarse en una política exterior cada vez menos activa, poco propositiva; cada vez más defensiva, que no define intereses, objetivos ni prioridades; hace a un lado el interés nacional en aras de mantener una buena relación con los centros financieros mundiales y privados, contra lo señalado en nuestra

Constitución y los principios de derecho internacional promovidos.

En el segundo artículo, María Cristina Rosas analiza la estrecha vinculación que el regionalismo mantiene con las crisis que ha atravesado el sistema multilateral de comercio. En su trabajo, titulado "México ante el declive del regionalismo y la crisis del sistema multilateral de comercio", examina cinco grandes temas: el tránsito de las negociaciones comerciales internacionales del seno del GATT a la OMC, el auge y la decadencia del regionalismo, la liberalización unilateral del comercio, el incremento de las tensiones comerciales y la necesidad de estudiar la vinculación entre las políticas internas y las políticas comerciales externas.

Rosas sostiene que la crisis del sistema multilateral de comercio, expresada claramente por las complicaciones políticas que trabaron durante largos años la Ronda Uruguay del GATT, favoreció el auge del regionalismo y éste se expresó en la firma de un sinúmero de acuerdos comerciales de alcance regional, entre ellos el Mercosur, el TLCAN, el APEC y otros.

"Sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, el regionalismo empezó a vivir un *impasse*", y en muchos casos algunos de sus experimentos cayeron en una profunda crisis, como es el caso del Mercosur, afectado profundamente por la crisis financiera brasileña.

Las crisis del multilateralismo y del regionalismo tienen efectos muy dispares sobre México. La política comercial externa mexicana ha tenido que enfrentarse y apoyarse tanto en el multilateralismo ascendente representado por la OMC, como en el regionalismo que también experimenta un nuevo auge y cuya experiencia más cercana es el TLCAN.

El TLCAN y la membresía en la OMC son importantísimos para México, ya que en el primer caso involucra a su principal socio comercial (Estados Unidos), en tanto el multilateralismo de la OMC siempre plantea la posibilidad de ser utilizado para que México gane acce-

so a los mercados de diversos países. En teoría, al menos, el TLCAN y la OMC serían foros complementarios para México, ya que lo que no pudiera obtenerse a través de canales bilaterales-regionales podría buscarse vía los multilaterales,

concluye la investigadora de la Coordinación de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Por su parte, Juan Carlos Mendoza, miembro de carrera del Servicio Exterior Mexicano, insiste en el papel que ha cumplido la política exterior nacional como instrumento de desarrollo interno. Recuerda que, a partir de que México cambió su modelo de desarrollo económico y se orientó hacia el mercado internacional, al inicio de los años ochentas, se vio en la necesidad de adecuar su diplomacia a ese objetivo.

Como el bienestar de los 100 millones de mexicanos está indisolublemente ligado al proceso de globalización y la economía mexicana se internacionaliza aceleradamente, se redefinieron los intereses nacionales y la política exterior mexicana, se volvió cada vez más pragmática y menos apegada a los viejos principios (no intervención y autodeterminación), sostiene Mendoza.

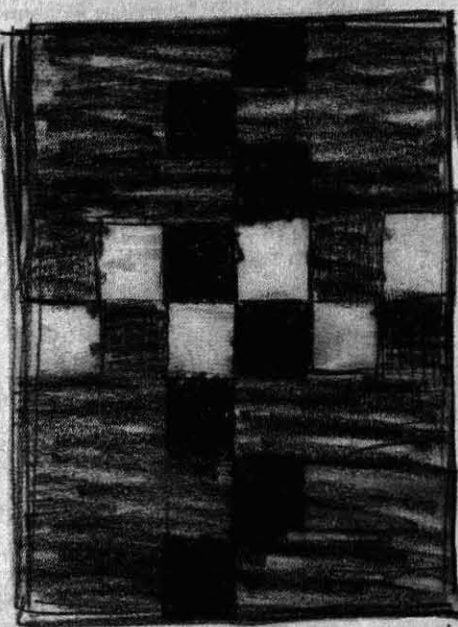
En un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, así sea de manera asimétrica, la política exterior se ha convertido en un instrumento fundamental para el desarrollo interno del país. De ahí la urgente necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo consenso nacional que guíe esa política exterior a fin de que cada Gobierno, independientemente de su filiación político-ideológica, pueda hacer frente con el respaldo de la sociedad mexicana a las inevitables amenazas y presiones externas propias de un escenario internacional dominado por los intereses de un puñado de potencias,

concluye el mismo analista.

En su turno, Susana Chacón, también del Tecnológico de Monterrey, señala los que a su juicio son los principales

retos de una nueva política exterior mexicana de cara al escenario internacional del nuevo milenio. Según ella, la diplomacia mexicana necesita una nueva estrategia, fincada en los siguientes elementos: 1) el establecimiento de canales de comunicación institucional entre la sociedad y el gobierno; 2) paralelamente, la creación de canales privados que mejoren la imagen de México en el exterior, sobre todo en Estados Unidos; 3) la intervención en el proceso de toma de decisiones de Estados Unidos y otros países claves, mediante el cabildeo; 4) el aprovechamiento de las vulnerabilidades estadounidenses; 5) el incremento real de la presencia mexicana en Europa y en otras regiones como Asia y América latina; 6) finalmente, "cada vez es más necesario respetar el papel de los principios de política exterior, no en su forma tradicional, sino adecuándolos a las nuevas realidades y a las circunstancias emergentes".

El tercer bloque de trabajos aborda lo que ha sido y debería ser, desde el punto de vista de los autores, la política exterior de México respecto a los tres principales escenarios regionales: Estados Unidos, Asia y Europa.



"La política exterior de México frente a Estados Unidos" es el título del artículo de Rafael Velázquez Flores, doctor en Estudios Internacionales por la Universidad de Miami. Para él, las características recientes de las relaciones México-Estados Unidos están marcadas por la creciente interdependencia, institucionalizada desde 1994 con la firma del TLC; por la asimetría de poder (económico, político y militar) que hay entre los dos países, y por la existencia de una relación mixta que a lo largo de la historia ha oscilado entre la cooperación y el conflicto. Los tres factores arriba apuntados, argumenta Velázquez, han conformado una relación especial, única en el mundo.

Pero esa relación especial ha sido posible gracias al pragmatismo que desde la década de los ochentas envolvió a la diplomacia mexicana, el cual, a fin de cuentas, ha devenido en una creciente debi-

lidad de la capacidad negociadora de México a la hora de enfrentar los principales temas de la agenda bilateral: comercio y TLC, migración y narcotráfico.

El autor remata su trabajo con algunas recomendaciones: 1) democratizar el sistema político mexicano, para aumentar la credibilidad y el poder de negociación frente a Estados Unidos; 2) conformar nuevos regímenes institucionales para negociar en mejores condiciones; 3) establecer alianzas con otros países débiles para negociar conjuntamente frente a las grandes potencias: "México tiene que volver la mirada hacia América Latina, Asia y África."

En su texto, Carlos Uscanga analiza la estrategia de política económica que México puso en marcha en la región del Pacífico asiático después de la crisis financiera de 1994. Plantea que la agenda internacional del gobierno de Ernesto

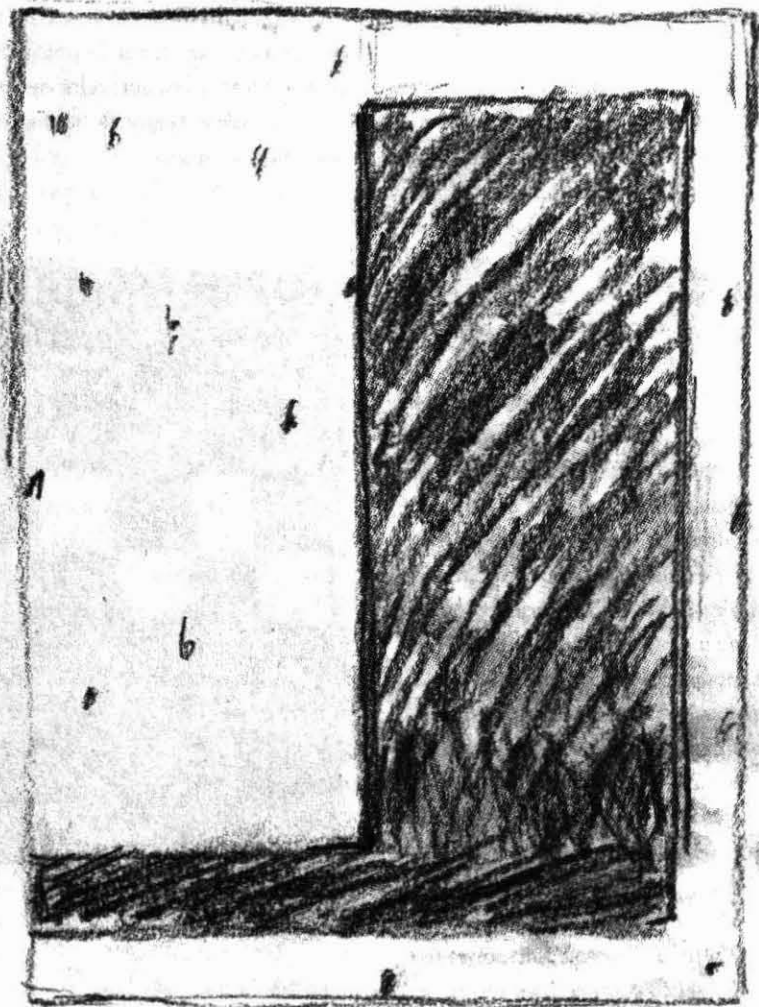
Zedillo fue revisada como parte fundamental del plan de recuperación, en busca de los siguientes objetivos: orientar la política económica exterior de manera que contribuya a la recuperación y ponga fin al escepticismo de los socios comerciales de México, y adoptar una estrategia de diversificación de mercados —incluida una intensa actividad en la región del Pacífico asiático— vital durante los últimos seis años.

El autor recuerda el entorno económico de la crisis y los efectos de ésta en las relaciones comerciales que México mantenía con la zona del Pacífico. Señala que, en 1996, la diplomacia mexicana enfocó sus baterías hacia la región a partir de una gira del presidente Zedillo que buscaba atender los puntos pendientes de la agenda bilateral con algunos de sus socios comerciales: China, Corea del Sur y Singapur.

Uscanga concluye señalando que la participación de México en los mecanismos de cooperación regional, sobre todo en APEC, ha logrado expandir sus contactos diplomáticos y ha abierto nuevos espacios para la participación en negocios de los empresarios mexicanos en la zona. Sin embargo, alerta el autor del artículo y coordinador de la obra: el "gran reto de México en la Cuenca del Pacífico es abandonar la simulación".

Cierra el contenido de este excelente libro colectivo un artículo de Alejandro Chanona Burguete titulado "La política exterior de México hacia la Unión Europea". En él se hace un recuento de la evolución de los nexos de México con esa región del mundo y se describe la importancia del Acuerdo Global que firmaron México y la Unión Europea en noviembre de 1999, aunque se recuerda que la firma de acuerdos comerciales no es la panacea "para el comercio exterior si antes no se impulsa una política de competitividad al interior de la economía nacional". ♦

Carlos Uscanga (coord.), *Los nuevos desafíos de la política exterior de México en los escenarios regionales*, México, Institución Paradigma de Actividades Científico-Culturales, 2000, 180 pp.



Los corazones blancos

LUIS MANUEL ZAVALA

Casi arrepentido de haber cedido a la tentación, observo las fotografías de la portada; son cinco ilustres jugadores merengues. A la izquierda, presidiendo el desfile, el más grande de todos: Alfredo Di Stéfano. Un poco más abajo, unos ojos tan inteligentes como tan intensos; son los de un niño que ha dibujado a su héroe, largo, largo, como un personaje del Greco. El brazo izquierdo en todo lo alto, con un saludo que es un triunfo; un insospechado copete cubre hasta media frente de la famosa "Sae-ta rubia". Por supuesto tal dibujo no puede ser un modelo de realismo y, sin embargo, qué autenticidad; y es que la fidelidad a la que obedece es de naturaleza indiscutible, es la que proviene de los ojos del alma.

Pienso en la fuerza de la evocación, en esa portada que nos conduce hacia los territorios siempre entrañables de la infancia; pienso en el niño que no pudo ver al Real Madrid ni a Di Stéfano, pero los incorporó a su imaginación hasta teñir su corazón de blanco. Niño otra vez, miro al autor del libro como un personaje épico y me siento plenamente orgulloso de compartir con él una pasión y una mística, las cuales de alguna manera nos igualan. Entonces la elección empieza a tornarse lúcida: escogí ese libro, *Salvajes y sentimentales*, porque yo también deseaba un reencuentro con mi héroe.

Casi al momento de abrir el libro me pregunto si se puede decir algo medianamente interesante o nuevo acerca del fútbol; no obstante, inicio la lectura con una esperanza firme, sabedor de que Javier Marías suele presentar desde perspectivas insólitas y fascinantes los asuntos más comunes. Recuerdo su *Corazón tan blanco* y su visión del matrimonio como una institución preñada de delirios atroces;¹

¹ En dicha novela descubrí que estar casado es tan monstruoso como permanecer soltero. Desde entonces, ya no me siento culpable a causa de mi soltería y, por tanto, vivo más ligero.

o el regocijante artículo "Delitos futuros" (*Mano de sombra*), donde el autor nos alerta sobre la ambigüedad con la que aparece tipificado en los códigos el acoso sexual, según la cual casi todo puede constituirse en materia de delito, incluso lanzarle un piropo o dedicarle un poema a la supuesta víctima. La conclusión habla por sí misma: De seguir así toda relación sexual terminará por realizarse ante un notario.

De entrada, la constatación de una verdad siempre sospechada pero que hasta la lectura de Javier Marías adquiere visos de certeza: el fútbol representa "la recuperación semanal de la infancia", por eso no valen los intentos de muchos técnicos por atenuar y, en consecuencia, desdramatizar la magnitud de lo ocurrido, menos aún cuando se pierde un clásico: no sólo son tres puntos que se van, es un puñado de héroes que han caído. Lo anterior impregna de una especie de ética trágica lo que de otra manera sería sólo un pasatiempo frívolo:

La primera lección de todo jugador y de todo entrenador debería ser ésta: "En este juego si no hay drama no hay nada." Si perder o ganar un partido no se vive como un asunto crucial y con argumento o historia, con desenlace o catástrofe, que afecta al pasado, al presente y al futuro, a la dignidad y a la decencia y por supuesto a la cara con que se levanta uno al día siguiente, entonces dejémosle estar y miremos por televisión a los equipos de los otros con ecuanimidad y tibieza ("Corazones tan blancos", p. 44).

La añoranza de Javier Marías por un fútbol más épico, más deslumbrante y, ante todo, más dramático encuentra eco, síntoma de que efectivamente algo se está perdiendo. Vienen a cuenta los versos del ex madridista y ex albiceleste, Jorge Val-

dano: "Ya no hay juglaría heroica, / ni extremos incisivos, / ni poetas que canten al balón. / Es la hora del carrilero y del prosista."² Encandilado, distraído, por el primer verso (olvido por un momento que Valdano habla de las transformaciones técnicas y tácticas del juego) recuerdo con nostalgia a uno de sus cantores —iba a decir poetas—: Ángel Fernández. Al conjuro de su nombre, la imaginación se puebla de personajes dispuestos a la hazaña. No importa, según afirman muchos aficionados, que su narración fuese más grande que los hechos, otra vez combaten el Cyrano y el Pierna fuerte, el Hijo del Corso y el Confesor. Y qué decir de esa maravillosa metonimia que resume y expresa como en un aleph lo que fue un partido memorable (Italia 3, Brasil 2): "La pelota se volvió azul."

Despierto de la evocación y regreso a la lectura. Poco después descubro que hay jugadores, como algunas estrellas de cine, cuyo nombre, de cuatro a más sílabas, parece resguardarlos del olvido: Beckenbauer, Maradona, Zubizarreta, Batistuta, Antognoni (¡jugadorazo!, me pongo de pie), Butragueño. Este último un héroe musical porque su juego, desprovisto de significado, "carece de letra y de explicación. Como la música sólo puede tararearse, nada más" ("El héroe musical", p. 88). Incorruptible como todo personaje épico, carente de edad y siempre admirado, a sus seguidores no les queda sino lamentar su partida; de ahí que el escritor se lamenta de que nunca sabemos cuando es el fin de algo. "Hay un delantero rubio a quien he visto anotar por última vez", acaso diría un improbable Borges futbolero.

Al igual que el poeta argentino, Marías no pierde ocasión para lanzar sus dardos al nacionalismo. La selección de España

² Citado por Eduardo Alonso en "Lfrica y prosa de las patadas", en *Leer*, julio-agosto de 2000, p. 118. El juicio de Valdano me parece algo injusto, ya que a medida que el fútbol se vuelve más táctico y atlético, se torna más difícil para un jugador soñar dentro de la cancha. No obstante, hay una buena noticia para Valdano y para todos lo que añoramos el fútbol creativo: existe un jugador maravilloso cuyo futuro parece ilimitado; se llama Pablito Aimar.

y el Barcelona son sus blancos recurrentes; de manera irónica los une su falta de identidad. La primera sin un estilo reconocible (cuando menos la que participó en el último mundial), no es como Alemania, “aburrida y tenaz”, ni como Brasil, “adornada y algo hueca”, ni como Argentina, “con suficiencia y miedo” (“Cuatro corners zurdos”, p. 171). Por su parte, el Barcelona parece empeñado en una imposibilidad metafísica: representar a Cataluña con base en jugadores extranjeros. Lleno de holandeses, olvidan sus dirigentes y su director técnico que ante el Real Madrid es más importante la participación de Guardiola que la de Kluivert o Rivaldo. La pasión de los clásicos se mantiene a condición de que los equipos sean representados por jugadores que uno identifica con el club no con jugadores de paso, mercenarios a final de cuentas, recuerda Javier Marías. El rival al que se quiere ver caer ya resulta irreconocible para la memoria del alma, entonces nada más justo que reclamar a quienes lo han desvirtuado, en especial a algunos directivos: “Y

mientras nos roban el vestigio mayor de la infancia, cínicos como Nuñez declaran que la culpa de que jueguen tantos extranjeros la tiene el gobierno” (“Trasvase o estafa”, p. 197).

Si bien el tema de la identidad destaca en la obra, no es el único de los asuntos metafísicos relacionados con el fútbol que trata el autor. Y si le interesa la transformación del conjunto “blaugrana”—equipo que ya no parece frágil, melancólico y hamletiano, sino triunfalista y cínico—o la del Real Madrid—que gana su séptima Copa de Campeones y al mismo tiempo da lástima en la liga—, Marías también fija su atención en la naturaleza transitoria de la victoria y del fracaso. En el fútbol cada semana hay que empezar de nuevo; por eso es cruel y por eso es benigno. Los jugadores en cada jornada reviven el mito de Sísifo, sugiere el perspicaz escritor madrileño.

Los festejos de los goleadores, la actitud ante los himnos nacionales, las malevas perillas de varios seleccionados españoles son otros de los asuntos considerados en

el libro, cuyo título, *Salvajes y sentimentales*, abarca a todos los involucrados en el juego. Irreverente, desmitificador como en sus otros escritos, Marías se manifiesta en contra del aspecto “innoble o amanejado” del portero de Francia (Barthez) en el último mundial o del mexicano Jorge Campos, “vestido de Superratón”, imagen esta última que va en detrimento de la dignidad propia del guardameta y que constituye una especie de provocación a los delanteros a quienes Campos invita a vejarlo y, por lo tanto, a horadar su portería (“Cuatro corners zurdos”, pp. 172 y 173). No puedo evitar preguntarme si ésta es la causa de algunos de los últimos descalabros sufridos por la selección de México. Espero que esto no se confirme en los próximos encuentros, aunque desde luego me interesa mucho más el futuro de mis queridos Pumas.

A punto de terminar la lectura, después de mirar las fotografías de la etapa mítica del Madrid, muchas a salvo de la corrupción en álbumes infantiles, pienso en lo que representaría para el espíritu de un pequeño ver al equipo de Alfredo Di Stéfano sobre el terreno de juego. Para el niño Javier Marías sería lo mismo que para muchos otros: un puñado de héroes siempre dispuestos a la gesta gloriosa. La emoción se aviva, sin embargo, en el caso de un niño formado en la atmósfera franquista, en la que “todo lo demás era marrullería y trataba de inspirar miedo y era sordido más que dramático. El Madrid era un oasis como el cine de los sábados” (“Oasis”, p. 25). Entonces el fútbol desplegado por los merengues implicaba como tantas novelas de aventuras un aprendizaje ético. Era el anuncio de que el mundo podía ser mejor en una sociedad marcada por lo gris.

El aficionado al fútbol se vuelve niño, cuando menos mientras goza o sufre los avatares de su equipo. Asiste al estadio como si fuese a un rito que le permitiera recuperar su infancia. Ahí, en compañía de los otros, en colaboración con los otros, tal vez restaure su corazón tan blanco. ♦

Javier Marías: *Salvajes y sentimentales*, Aguilar, Madrid, 2000. 235 pp.



René Acuña. Colaboró en el número 599. Doctor en lenguas y literaturas hispánicas por la Universidad de California, en Los Ángeles.

José Balza. Colaboraciones suyas aparecen en los números 580 y 584-585. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Un Orinoco fantasma* (Centro de Estudios Ibéricos y Americanos de Salamanca), *La mujer de la roca* (Ateneo de la Laguna), *Obras selectas I y II* (Universidad Central de Venezuela) y *El bolero, canto de cuna y de cama*, en prensa.
jose_balza@hotmail.com

Roger Bartra. Véase el número 554-555. Sus libros más recientes son *El salvaje artificial* (Era/UNAM) *El siglo de oro de la melancolía. Textos españoles y novohispanos sobre las enfermedades del alma* (Universidad Iberoamericana) y *La sangre y la tinta. Ensayos sobre la condición postmexicana* (Océano).
muria@servidor.unam.mx

Kena Bastien van der Meer (Ciudad de México, 1954). Estudió parte de la carrera de letras en la Universidad de Lausana, Suiza. En México ha estudiado cinematografía en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) y actualmente cursa la licenciatura en historia en el Instituto Cultural Helénico. También ha realizado estudios en danza clásica, folclórica y contemporánea. Desde 1984 es investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza (Cenidid) del INBA; también se ha desempeñado como intérprete y tra-

ductora (francés e inglés). Entre sus actividades destaca la creación en 1997 del acervo de danza y salud de la Biblioteca de las Artes, Centro Nacional de las Artes. En 1989 recibió un diploma de reconocimiento por su labor académica en el Cenidid José Limón (otorgado por CNCA, INBA y SGEIA), y en 1992 la beca al desempeño académico (CNCA).

Víctor Batta Fonseca. Colaboró en los números 596 y 599.

Emmanuel Carballo. Su anterior colaboración aparece en el número 516-517. Es profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara. Cronista oficial de la Delegación de Cuajimalpa a partir de 1986. Se halla adscrito al Sistema Nacional de Investigadores. Desde 1990 es colaborador literario de la agencia informativa Notimex y desde 1995 escribe en las páginas editoriales de *El Universal*. Entre sus libros se encuentran: *Protagonistas de la literatura hispanoamericana del siglo XX* (UNAM), *Páginas sobre la Ciudad de México* (Consejo de la Crónica de la Ciudad de México), *Notas de un francotirador I y II* (Instituto de Cultura de Tabasco/IPN/SOGEM), *Historia de las letras mexicanas en el siglo XIX* (Universidad de Guadalajara), *Ya nada es igual* (UNAM/Ediciones Corunda), *¿Qué país es éste? Los Estados Unidos y los gringos vistos por escritores mexicanos de los siglos XIX y XX* (Sello Bermejo/CNCA) y *Reflexiones sobre literatura mexicana siglo XIX* (ISSSTE).

Francisco Castro Leñero (Ciudad de México, 1954). Artista plástico. Estudió pintura en la Escuela Nacional de Pintura

Escultura y Grabado La Esmeralda. Recibió una beca para estudiar diseño gráfico en Urbino, Italia (1976-1977) y una beca para producir litografía en La Esmeralda (1980-1981). En 1997 realizó una estancia de trabajo en Graz, Austria, por invitación de la fundación Next. Desde 1982 es profesor de dibujo en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM. Entre otros reconocimientos, ha obtenido el Premio de adquisición, sección anual de pintura, Salón Nacional de Artes Plásticas, 1982. Miembro del Sistema Nacional de Creadores del FONCA (desde 1999). Entre sus exposiciones individuales más importantes se encuentran: *El color de la materia* (Galería Arte Contemporáneo, 1992), *Estructura esencial* (Museo de Arte Moderno, 1994), *Recent Work*, Francisco Castro L. (Galería Chaac Mol, Los Ángeles, California, 1995), *Desplazamientos* (Galería Arte Contemporáneo, 1998), *Espacio en construcción, 1977-1999* (Museo Carrillo Gil, 1999) y *Ground Simetry* (Howard Scott Gallery, Nueva York, 2000). Su obra forma parte de diversas colecciones, entre ellas, las del Instituto Nacional de Bellas Artes, el Centro Cultural Arte Contemporáneo, el Museo de Arte Internacional Rufino Tamayo, el Museo Metropolitano de Nueva York, el Museo de Arte de San Antonio y la Fundación Next de Austria.

Iván Carrillo. Textos de su autoría han aparecido en los números 564-565, 582-583, 586-587, 588-589, 593-594 y 600-601.

Teresa del Conde. Sus colaboraciones aparecen en los números 515, 546-547, 584-

585 y 588-589. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Dirigió el Museo de Arte Moderno desde 1990 hasta febrero de este año. Es columnista del diario *La Jornada*. Sus libros más recientes son: *Sueños, memorias y asociaciones. A cien años de La interpretación de los sueños* (FCE), *¿Es arte?, ¿no es arte?, el campo artístico y la historia del arte* (Museo de Arte Moderno) y *Tamayo* (Little Brown and Company).
tdconde@dsi.com.mx

Arnaldo Córdova (Ciudad de México, 1937). Licenciado en derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtuvo el diploma de perfeccionamiento en filosofía del derecho, equivalente al doctorado, en la Università degli Studi di Roma. Doctor en ciencia política por la UNAM. Es investigador del Instituto de Investigaciones Sociales y profesor de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha obtenido la Beca Ford de Investigación (1979-1980) y la Beca Guggenheim (1988-1989). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. En marzo de este año el Consejo Universitario de la UNAM lo nombró investigador emérito. De 1982 a 1985 fue diputado de la LII Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Es colaborador de *La Jornada* y del suplemento Pagi-nauno de *Unomásuno*. Entre otros libros, es autor de: *La formación del poder político en México* (Era), *La ideología de la Revolución mexicana. La formación del nuevo régimen* (Era), *La política de masas del cardenismo* (Era), *La Revolución y el Estado en México* (Era) y *La Revolución en crisis. La aventura del maximato* (Cal y Arena).

Elsa Cross. Véanse los números 523-524, 545, 559, extraordinario I de 1998 y 588-589. Sus poemarios más recientes son *Los sueños. Elegías* (CNCA) y *Espirales. Poemas escogidos 1965-1999* (UNAM).

Juan Ramón de la Fuente. Rector de la UNAM. Colaboró en los números 454, 456, 475 y 480. Ha publicado más de 200 artículos y 11 libros sobre temas de educación, salud e investigación científica.

Javier Garciadiego. Colaboró en los números 542, 564-565 y 581. Actualmente prepara el libro *La Revolución mexicana* para la colección Biblioteca del Estudiante Universitario, de la UNAM, así como un par de ensayos para la *Historia de la Revolución mexicana*, en 23 volúmenes, en proceso de edición por El Colegio de México. Una versión anterior de este ensayo fue leída en el XII Congreso de AHILA, en Oporto, Portugal, el 22 de septiembre de 1999.
jagarcia@colmex.mx

Juliana González. Véanse los números 548 y 562. Es miembro de la Junta de Gobierno de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Su libro más reciente es *El poder de Eros. Fundamentos y valores de ética y bioética* (UNAM/Paidós). Es miembro del Consejo editorial de *Universidad de México*.
julgv@infosel.net.mx

Víctor Guerra (Ciudad de México, 1947). Licenciado en matemáticas por la UNAM, maestro y doctor en matemáticas aplicadas por la Universidad de Rice, en Texas. Es investigador del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas y, actualmente, director general de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM; también es coordinador de Informática Educativa en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Entre sus proyectos de investigación aplicada destacan: el Sistema Integral de Telecomunicaciones de la UNAM, el Centro de Supercómputo de la UNAM y el Programa UNAM-EUA (mediante el Centro de Extensión de San Antonio). Fue coordinador del Programa de Resultados Electorales

Preliminares del Instituto Federal Electoral. Entre sus distinciones destaca el Premio a la Excelencia en el Uso de la Informática 1997, otorgado por el Grupo Sayrols. Es coautor de numerosos artículos en revistas especializadas y de divulgación.
vguerra@servidor.unam.mx

Gonzalo Lara (Ciudad de México, 1977). Licenciado en bibliotecología por la UNAM. Es coautor del libro *El significado del bibliotecario: una antología para el futuro profesional* (El Colegio). Actualmente es productor de *Zine* (revista alternativa).
moztrenko@yahoo.com

Elsa Medina (Ciudad de México, 1952). Fotógrafa. Realizó estudios de fotografía y diseño en la Universidad de San Diego, California. Como reportera gráfica ha trabajado en los diarios *La Jornada* (1986-1993 y 1994-1995) y *El Sur* (desde 1993), periódico del estado de Guerrero. Entre otros premios, ha obtenido el primer lugar en los concursos Cartel Turístico Tláhuac '84, Dos Culturas, un Sólo Origen (CONAPO, 1988) y Fenómenos Meteorológicos y sus Consecuencias (Comisión Nacional del Agua, 1991). En 1991 presentó las exposiciones individuales *Entre fronteras* (Teatro Calderón, Zacatecas) y *Sobre Nicaragua* (Foto Galería Nacho López, San Luis Potosí).

Marcos Moshinsky (URSS, 1921). Llegó a México en 1927. Nacionalizado mexicano en 1942. Licenciado en física por la UNAM, maestro y doctor en física por la Universidad de Princeton. Es investigador del Instituto de Física, donde fue jefe del Departamento de Física Teórica, y profesor de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Dirigió un grupo de investigación del Instituto Nacional de Energía Nuclear (1960-1984). Fundador de la Escuela Latinoamericana de Física en 1959 y profesor de la misma. Es miembro de El Colegio Nacional desde

1972. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Es doctor honoris causa por la UNAM (1996) y la Universidad de Goethe, Alemania (2000). Entre otras distinciones, ha recibido los premios de la Academia de la Investigación Científica (1961), Nacional de Ciencias (1968), Príncipe de Asturias (1988), Interamericano de Ciencias Bernardo A. Houssay (OEA, 1990) y de Ciencias de la UNESCO (1997). Ha publicado más de 260 artículos de investigación. Es autor de: *Group Theory and the Many Body Problem* y *The Harmonic Oscillator in Modern Physics: From Atoms to Quarks* (Gordon & Breach); coautor de: *Tables of Transformation Brackets*, con T. A. Brody, *Many Body Problems and Related Problems of Theoretical Physics*, con T. A. Brody y G. Jacob (Gordon & Breach), y *The Harmonic Oscillator in Modern Physics*, con Yu. F. Smirnov (Hardwood Academic Publishers).

moshi@fenix.ifisicacu.unam.mx

Manuel Peimbert. Véanse los números 523-524 y 567-568. Miembro de la Junta de Gobierno de la UNAM. Actualmente es vicepresidente de la Academia de Ciencias del Tercer Mundo (TWAS). Forma parte del Consejo editorial de *Universidad de México*.

peimbert@astroscu.unam.mx

Rafael Pérez Pascual Colaboró en el número 540. Actualmente es coordinador del Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías. caacfm@correo.unam.mx

Marcos Rosebaum (Ciudad de México, 1935). Licenciado en ingeniería química por la UNAM, maestro y doctor en ciencias nucleares por la Universidad de Michigan. Es investigador del Instituto de Ciencias Nucleares de la UNAM, del que fue director. Ha sido investigador y jefe

de proyecto en la División de Física y Matemáticas Aplicadas del Centro de Estudios Avanzados de General Electric y asesor del Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, entre otros cargos. Es investigador emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro de las sociedades mexicanas de Química y Física, la American Physical Society y la New York Academy of Sciences, entre otras sociedades científicas. Autor de 75 artículos de investigación. Su biografía aparece en *American Men and Women of Science* (1976), *Who is Who in Atoms* (1976) y *Who is Who in South and Southwest* (1978).

mrosen@nuclecu.unam.mx

Guillermo Sheridan. Véase el número 538. Doctor en letras españolas por la UNAM. Hasta marzo de este año fue director de la Fundación Octavio Paz. Entre sus libros más recientes se cuentan: *El dedo de oro* (Alfaguara), *México en 1932. La polémica nacionalista* (FCE), *Lugar a dudas* (Tusquets) y *Allá en el campus grande* (Tusquets).

Paul Valéry (Sète, 1871-París, 1945). Importante poeta y escritor francés. Sus li-

bro de poesía son: *Álbum de versos antiguos* (1920) y *Cármenes* (1922), este último contiene su poema más famoso, el extenso *El cementerio marino*. En prosa escribió diversos textos misceláneos agrupados en *Variété* y *Tel quel*; y ensayos en forma de diálogo en *Introducción al método de Leonardo da Vinci* (1895) y *El alma y la danza* (1923).

Antonio Velázquez. Colaboró en el número 551. De 1988 a 1994 fue director del Programa Nacional para la Prevención del Retraso Mental de Origen Metabólico, Secretaría de Salud. Desde 1999 es coordinador, por parte de la UNAM, del Centro de Medicina Genómica (UNAM, Secretaría de Salud, Conacyt y Fundación Mexicana para la Salud). En 1998 recibió el Premio de Investigación Pediátrica Aaron Sáenz y en 2000 el Premio Reina Sofía a Investigaciones para la Prevención de Deficiencias. velare@servidor.unam.mx

Luis Manuel Zavala. Véanse los números 531, 538, 546-547, 552-553, 559, 566, 572 y 586-587. Es profesor en la Escuela Nacional Preparatoria y la ENEP Acatlán.



Canal 22
4a CONACULTA



Los sábados
por la tarde

JAZZ

www.canal22.org.mx / e-mail canal22@solar.sar.net

UNIVERSIDAD DE MÉXICO

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Enero-Febrero 2001

Núm. 600-601

♦ Poemas de Boullosa y Pulido

♦ Kaplan: ¿Neo-cesarismo
en América Latina?

♦ Luna: Universidades públicas
y desarrollo regional

♦ Textos sobre Calderón, Tablada, Gorostiza
y Lezama Lima

♦ Ilustra: Hugo Kiehnele

Los Ángeles 1932, núm. 11, colonia Olímpica, C. P. 04710,
Delegación Coyoacán, México, D. F.
Tel. 56 06 69 36

Radio Educación

1060 am **RAD**

Cultura con imaginación

GENTE DE CINE

Martes y jueves
11:00 horas

LINTERNA MÁGICA

Viernes, 15:30 horas

www.cnca.gob.mx

xeeepro@conaculta.gob.mx

TAMBIÉN POR EL CANAL 112 DE EDUSAT

CONACULTA
RADIO EDUCACIÓN

PUBLICACIONES UNAM

DEL ESTADO
Y SU
DERECHO

DEL ESTADO Y SU DERECHO SEGUNDA SERIE (ESTUDIOS POLÍTICOS) T. IV

Arnáiz Amigo, Aurora
Facultad de Derecho
2000, 319 págs.

"Este Tomo IV forma unidad temática con el Tomo II de la primera serie pues se trata de la búsqueda de soluciones de problemas controvertidos sociales-políticos, que interesan a la sociedad política de nuestro tiempo, de cualquier lugar y espacio... [Los temas contenidos] han sido presentados en foros nacionales e internacionales.

SER EL ESCLAVO QUE PERDIÓ SU CUERPO

Boullosa, Carmen
Selección y voz de la autora
Coudassot-Ramírez, Sabine y Serur, Raquel: Presentación
Coordinación de Difusión Cultural
Colección Voz Viva de México
CD: 2000

SER EL ESCLAVO QUE
PERDIÓ SU CUERPO



El cuerpo se presenta como una envoltura con la que sus propietarios tienen problemas para convivir. A veces, parece que no llegan a coincidir del todo con ellos. De cierto modo no los llena por completo y quedan espacios vacíos de los que no logran adueñarse. Cuando no logran llenar su cuerpo, algo se encarga de llenárselo y los invade por completo sin que tengan ningún control sobre lo que les pasa. ¿Qué tienen al descubrirse vacíos de imagen? Todos son en verdad esclavos que perdieron su cuerpo.

Informes: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Av. del IMAN núm. 5, Ciudad Universitaria, C. P. 04510, México, D.F.
Tel. 5622 6583, Fax 5622 6582 <http://www.libros.unam.mx> pldico@servidor.unam.mx

Fotografía de Elsa Medina



Sin título, Ciudad de México, 2000. De la exposición *...a la deriva*

“Para mí, la única certeza que me da esta imagen es el vuelo”, me comentó Patricia Mendoza. “Todo lo demás te habla de una gran ambigüedad de espacio y tiempo.” Ambigüedad puede ser una palabra clave para definir el lenguaje fotográfico y las muchas directrices que suele desplegar... y pensar que en algún tiempo se consideró a la fotografía como una “calca de lo real”. La imagen intimista de Elsa Medina pone en alerta nuestros sentidos, invoca magia y evoca una extraña suprarrealidad que atrae y desconcierta. En efecto, son dos las presencias fundamentales que estructuran el mensaje: una luz incatalogable y un tratamiento del espacio que lo mismo aprisiona y libera. Consciente de ello o no, la fotoperiodista se ha alejado de sus terrenos para retratar su interior y plasmar con toda su virtud un estado de ánimo inefable por ambiguo.

Iván Carrillo

00602



7 48984 10002 5