



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

MAESTRÍA EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA
PROMOCIÓN III (2021-2023)

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN GUATEMALA: LA UNIVERSIDAD DE SAN
CARLOS DESDE SU GÉNESIS HASTA LA POLITIZACIÓN PRESCRITA**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIA SOCIAL CON
ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA: JOSÉ ANDRÉS GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. MANUEL GIL ANTÓN

LECTORES: DR. MINOR MORA SALAS Y DR. ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

CIUDAD DE MÉXICO

JULIO DE 2023

AGRADECIMIENTOS

En el relato de Hesse, Siddhartha, el hijo del Brahmán, inicia un viaje en búsqueda de la iluminación. Esto lo llevará por diversos derroteros. No la encuentra en la disciplina ascética y renuncia de los deseos materiales de los Samana, pero tampoco en los placeres de la carne y la abundancia con Kamala y Kamaswami. Incluso, le resulta insatisfactoria la doctrina de un sabio iluminado, ya que la mera palabra no transmite necesariamente sabiduría. Al final de su viaje, aprendiendo el oficio de barquero junto a Vasudeva, quien le ayudó a cruzar el río en dos ocasiones cruciales, y luego de sufrir y superar la fuga de un hijo inesperado, Siddhartha encuentra la iluminación que siempre anheló.

Recuerdo la primera vez que leí la obra; tenía unos quince o dieciséis años. En ese momento, no estaba seguro de haber captado su mensaje, acaso hubiese uno solo. Sin embargo, me impactó considerablemente. Durante los siguientes años he regresado al relato en momentos particulares de mi vida, comprendiendo, o adaptando desde mis circunstancias, su mensaje. Luego de haber vivido casi el doble de años desde que leí la obra por primera vez creo haberme aproximado a una interpretación personal que me satisface. La sabiduría no es algo que se aprende, tampoco es algo que se adquiere únicamente con el pasar de los años. La sabiduría hay que experimentarla. Se vive en el desgarrar de los errores, las tristezas, los desamores y frustraciones, pero también en las alegrías, aprendizajes, y en el cariño y amor compartido. Sobre todo, junto a personas que, como Vasudeva, nos ayudan en diversos momentos a cruzar ríos de incertidumbre o aflicción, pero también de entusiasmos, dichas y satisfacciones.

Esta tesis es la culminación de un viaje personal y colectivo que inició en 2021. Han pasado dos largos años, llenos de gratas y también duras experiencias. Lo cierto es que me siento incrédulo ante la idea de ser alguien más sabio, pues solo me siento más viejo. No obstante, estoy seguro de que esta aventura a través de la maestría no hubiera sido posible sin la ayuda y acompañamiento de muchísimas personas que, tanto en México como desde Guatemala, fueron de manera directa o indirecta compañía, sostén o barqueros y barqueras que me ayudaron a cruzar innumerables ríos personales, académicos e intelectuales.

En primer lugar, quiero agradecer a mi madre, Mildred Hernández, por su apoyo, amor y comprensión incondicional. Sin ella, nada de esto hubiera sido posible. Gracias por acompañarme en cada momento de duda. Por ser, quizá sin advertirlo, un soporte emocional, además de material, sin el cual estar aquí, tan cerca y a la vez tan lejos, no sería una realidad. Más allá de eso, por enseñarme a través de tu ejemplo, tus luchas, sacrificios y amor incondicional, a ser una mejor persona. A comprenderme a mí mismo a través de ti, y a partir de eso aprender a querer y comprender a los demás. Estoy muy agradecido y me siento bendecido de ser tu hijo. Espero algún día retribuir al menos una parte de lo mucho que me has dado. Sobre todo, espero llegar a ser al menos la mitad de la gran persona que eres. Te amo mamá.

Asimismo, me gustaría agradecer al profesor Manuel Gil Antón. Su excepcional calidad humana, escucha atenta y sabio consejo fueron fundamentales desde el primer momento. Gracias por su

comprensión, apertura y disposición durante todo el programa. Sobre todo, por hacer suyo este proceso de elaboración de tesis y, a partir de ello, contagiarme de (auto)cuestionamientos, intuiciones y entusiasmos que culminaron, luego de gratos meses de trabajo intelectual, en lo que presento aquí y ahora. Por otro lado, me gustaría agradecer a los profesores y profesoras del seminario sobre desigualdad, exclusión y cursos de vida, quienes junto a compañeros y compañeras estudiantes me ayudaron a perfilar este tema de estudio.

Especial agradecimiento a mis lectores, el profesor Minor Mora y el profesor Roberto Rodríguez, cuyos comentarios incisivos me ayudaron a darle coherencia expositiva y sentido analítico al trabajo. Asimismo, a la profesora Matilde González-Izás, cuyas sugerencias e ideas me hicieron recapacitar y replantear el sentido y alcance del bosquejo inicial. Por otra parte, obligada mención a quienes me apoyaron con su tiempo y disposición para conversar tanto sobre mis inquietudes, como sobre sus experiencias y conocimientos. Así, agradezco a los profesores Elfidio Cano, Jorge Solares, Gilberto Castañeda, Edgar Ruano, Alfredo Tobar, Rafael Cuevas Molina, Carlos Chúa y Manolo Vela por las entrevistas que delinearón algunas de las reflexiones aquí expuestas.

Sobre todo, agradezco al profesor Virgilio Álvarez. Su calidad humana, apertura, disposición y apoyo también hicieron posible la elaboración de esta tesis. Además, sin sus obras y reflexiones sobre la Universidad de San Carlos, este trabajo no habría podido avanzar en la dirección deseada. Quiero agradecer también a la profesora Ana Vela Castro Mellado por su ayuda, quien junto a la profesora Diana Rosales, del Archivo General de la USAC, me facilitaron el acceso a las actas del CSU. Sin este apoyo, sin lugar a duda, esta tesis hubiera sido imposible.

Me gustaría agradecer también a mis compañeras y compañeros de la maestría. De manera directa o indirecta, fueron copartícipes de las experiencias vividas y aprendizajes compartidos. Especial agradecimiento a Jan y Arisbeth, con quienes sufrimos, pero también gozamos y dimos todo durante el programa. Asimismo, un agradecimiento y lugar especial a mi querida Regina, por su comprensión y cariño. Sobre todo, durante los meses más duros e intensos de trabajo. Tu apoyo, confianza y compañía fueron indispensables para mantenerme positivo ante las dificultades. Muchos abrazos.

Por último, me gustaría agradecer a las bibliotecas Daniel Cosío Villegas y César Brañas, cuyos acervos fueron fundamentales para la tesis. A la Oficina de Intercambio Académico de El Colegio de México, por facilitar una beca de la *Open Society* y permitirme realizar trabajo de campo en Guatemala. Gracias también a Edelberto Cifuentes Medina, Susan Gómez, Salvador Montúfar y Nineth Burgos, quienes redactaron las cartas de recomendación con las que postulé al programa de maestría.

A todas y todos, gracias. Pues si existe una sabiduría en la experiencia, es en la experiencia compartida.

Siddhartha había querido abogarse en ese río; en él se había abogado ahora el Siddhartha viejo, cansado y desesperado. Pero el nuevo Siddhartha sintió un profundo amor por esas aguas huidizas, y en su interior decidió no abandonarlas muy pronto. Herman Hesse

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	9
I.1 Planteamiento del problema.....	9
I.2 Construcción del caso	11
I.3 Justificación y objetivos de la investigación	17
I.4 Conjeturas de partida	19
CAPÍTULO II	20
2 Estado de la cuestión	20
2.1 Introducción	20
2.2 Actores, procesos y estructuras	22
2.2.1 Crítica a la perspectiva de actores procesos y estructuras	26
2.3 Los enfoques político-conflictuales.....	28
2.3.1 La veta sociohistórica y procesual	31
2.3.2 Crítica al enfoque político-conflictual	33
2.4 Los institucionalismos.....	34
2.4.1 Crítica a los institucionalismos.....	36
2.5 La investigación sobre la universidad en Guatemala, un campo fragmentario .	37
2.6 Aproximación a una propuesta para entender el cambio institucional	39
2.6.1 Coordenadas de análisis	40
CAPÍTULO III	45
3 Marco analítico y estrategia teórico-metodológica	45
3.1 Introducción	45
3.2 Dimensiones y orientaciones analíticas	46
3.3 Propuesta teórica	47
3.4 Perspectiva metodológica y técnicas de investigación	52
3.4.1 Un primer acercamiento al campo	52
3.4.2 Caracterización de las fuentes	53
3.4.3 Fuentes primarias y documentales	54
3.4.4 Sobre el tratamiento de las fuentes secundarias	57
3.4.5 Esquema general de las fuentes	58
3.5 Sobre las entrevistas.....	61
CAPÍTULO IV.....	65
4 Trayectoria de la Universidad de San Carlos 1944-1985	65
4.1 El momento jurídico-constitucional (1944-1957)	65

4.1.1	Génesis de la Universidad de San Carlos de Guatemala	65
4.1.2	Caracterización general	69
4.1.3	Síntesis del periodo	77
4.2	Modernización conservadora (1958-1968)	79
4.2.1	El contexto regional	83
4.2.2	Reajustes políticos en el marco de la planificación universitaria	86
4.2.3	La lógica del cambio institucional	89
4.2.4	El Ejercicio Profesional Supervisado	94
4.2.5	Los marcos jurídicos del contexto	96
4.2.6	Caracterización exploratoria de los universitarios durante este periodo ..	100
4.2.7	Matrícula y profesorado en las universidades privadas	104
4.2.8	Clausura de los Estudios Generales, un momento de transición	105
4.2.9	Síntesis del periodo y otros cambios realizados (1958-1968)	108
4.3	Complejización, diversificación y politización (1969-1979)	111
4.3.1	Reflexión previa	111
4.3.2	Elementos para aproximarse a un cambio de época	115
4.3.3	La lógica del cambio institucional	120
4.3.4	Replanteamiento político y escalada represiva	132
4.3.5	Caracterización exploratoria de los universitarios durante este periodo ..	136
4.3.6	Síntesis del periodo	145
4.4	1980: <i>Crisis</i> y reacomodos. ¿Una coyuntura crítica?	149
4.5	Cierre. La inercia burocrático-académica (1981-1985)	154
4.5.1	Otros elementos relevantes para caracterizar el periodo	160
4.5.2	Síntesis del periodo	163
4.6	Epílogo	167
5	CONCLUSIONES	169
5.1	Alcances y limitaciones de los hallazgos	177
5.2	Potenciales vetas de investigación a partir de los hallazgos	178
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
	OTRAS FUENTES	196
	ANEXOS	200

Índice de tablas

Tabla 1.	Matrícula superior privada vs. pública quinquenal 1970-1995	14
Tabla 2.	Constituciones Políticas de la República de Guatemala [CPRG] (1944-1985) y su impacto en la Educación Superior	16
Tabla 3.	Caracterización general de las fuentes documentales	58

Tabla 4. Caracterización general de las personas entrevistadas	62
Tabla 5. Matrícula anual 1944-1957	76
Tabla 6. Síntesis de las características generales de la secuencia (1944-1957)	79
Tabla 7. Matrícula Escuela de Estudios Generales 1964-1968	92
Tabla 8. Comportamiento de la matrícula por facultad 1962-1968	92
Tabla 9. Distribución de edades según Censo Universitario 1963.....	101
Tabla 10. Características del personal docente 1962 y 1964.....	102
Tabla 11. Características del personal docente de 1966 a 1968	102
Tabla 12. Porcentaje de alumnos universitarios graduados respecto a la matrícula total en América Latina (1962-1968).....	103
Tabla 13. Síntesis de las características generales del periodo (1958-1968).....	111
Tabla 14. Centros Regionales y sus carreras (1970-1978)	127
Tabla 15. Matrícula privada vs. pública en GT quinquenal (1970-1995)	129
Tabla 16. Resultados financieros al 31 de diciembre (1969-1975)	130
Tabla 17. Porcentaje de egreso (1950-1978)	137
Tabla 18. Distribución y composición del profesorado USAC (1969-1971)	141
Tabla 19. Distribución y composición del profesorado USAC (1972 y 1973).....	141
Tabla 20. Distribución y composición del profesorado USAC (1972 y 1973)	142
Tabla 21. Distribución y composición del profesorado y personal de investigación USAC (1979)	142
Tabla 22. Incremento regional de la matrícula universitaria 1962-1971 en universidades públicas y privadas.....	143
Tabla 23. Población total, matrícula y tasas de cobertura en América Latina (1973)	144
Tabla 24. Síntesis de las características generales del periodo (1969-1979).....	148
Tabla 25. Distribución de la matrícula USAC (1985)	160
Tabla 26. Porcentaje de egreso (1980-1985)	161
Tabla 27. Distribución y composición del profesorado y personal de investigación USAC (1986)	163
Tabla 28. Síntesis de las características generales del periodo (1981-1985).....	166

Índice de gráficas

Gráfica 1. Total de asesinatos y desapariciones de universitarios anual (1954-1995).....	15
Gráfica 2. Matrícula USAC entre 1978 y 1985	16
Gráfica 3. Distribución de la matrícula por Facultad 1947.....	76
Gráfica 4. Distribución de la matrícula por Facultad 1958.....	81
Gráfica 5. Incremento matrícula Escuela de Estudios Generales respecto a otras Facultades (1962-1968)	94
Gráfica 6. Matrícula de Estudios Generales frente a otras facultades (1966-1972)	116
Gráfica 7. Crecimiento de la matrícula universitaria (1969-1979).....	124

Índice de mapas

Mapa 1. Mapa de la ciudad de Guatemala distribuido por zonas	13
Mapa 2. Ubicación de Centros Regionales en Guatemala hasta 1980	128

...la universidad moderna *debería ser sin condición* [...] Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*.

Jacques Derrida (2002, pp. 9-10).

La reforma universitaria no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consistir principalmente en ella. Reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, o son tan frecuentes, consuetudinarios y pertinaces y tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos. En el primer caso, es seguro que serán corregidos automáticamente; en el segundo, fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos, que son malos. Contra estos habrá que ir y no contra los abusos.

José Ortega y Gasset (1965, pp. 16-17).

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación resume el trabajo realizado durante el programa de la Maestría en Ciencia Social con especialidad en Sociología del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Para facilitar la comprensión del documento, este se ha dividido en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones.

En ese sentido, durante el primer capítulo se despliegan las líneas generales que definen la problemática del estudio. Asimismo, se desarrollan la pertinencia y la relevancia de la Universidad de San Carlos de Guatemala como un caso sociológicamente informativo. Al final, se señalan los objetivos y preguntas generales de la investigación y algunas conjeturas que sirvieron de guía durante la elaboración del trabajo. En el segundo capítulo, siguiendo una lógica secuencial en la explicación, se hace una revisión del estado de la cuestión privilegiando aquellos trabajos que, desde una orientación empírica, empatan temática, analítica y teóricamente con el caso de interés. Esta revisión ha servido para explorar el panorama general del campo y para extraer coordenadas y elementos de análisis relevantes de cara al desarrollo de esta investigación.

El tercer capítulo parte de estas consideraciones analíticas para fundamentar la perspectiva teórica y metodológica a partir de la cual se propone desarrollar la investigación. En este apartado se describen los conceptos y líneas teóricas guía. Además, los sujetos y fuentes de información a partir de los cuales se perfiló y construyó el capítulo de los hallazgos. Por último, el cuarto capítulo despliega el desarrollo acumulado con la exposición y análisis de los resultados de la investigación a partir de la teoría y metodología propuesta. Por lo tanto, es el capítulo más denso y extenso del trabajo.

El quinto apartado corresponde a las conclusiones. Estas condensan no solo los hallazgos y algunas reflexiones analíticas en torno al caso de estudio, sino también se señalan algunas limitaciones asociadas a la perspectiva teórico-metodológica planteada y posibles vetas de trabajo futuras a partir de los resultados. Por último, vale la pena señalar que en una sexta y séptima secciones se consignan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del problema

El campo de la investigación sobre la educación superior surgió como una necesidad para ofrecer explicaciones a los efectos producidos por la emergencia de procesos y tendencias históricas que complejizaron y diversificaron los espacios educativos durante la segunda mitad del siglo XX en Europa y América (Altbach, 2014; Neave, 2001). La masificación educativa (Brunner y Labraña, 2020; Trow, 1974) junto con nuevas tendencias en la relación de estas instituciones con el Estado y el mercado (Álvarez Mendiola, 2012; Kent, 2012; Aguilar Villanueva, 2006) generaron al interior de los incipientes sistemas de educación superior una serie de reformas que alteraron rápidamente el fundamento del modelo de universidad tradicional y de élites característico hasta la década de los cincuenta (Rama, 2009; Brunner, 1987). Desde entonces, una gran variedad de aproximaciones analíticas, marcos teóricos y propuestas metodológicas han sido puestas en ejercicio para profundizar en el estudio de las universidades y sus relaciones internas y con otros sectores de la sociedad.

La tradición clásica de los estudios sobre la evolución de estos sistemas educativos y de las universidades en su conjunto, en Estados Unidos (Clark, 1984, 1983), Europa (Neave, 2001) o América Latina (Brunner, 1987, Rama, 1977; CEPAL, 1969) insertaron la discusión en el marco general de la *modernización* universitaria. El objetivo de fondo detrás de estas aproximaciones fue ofrecer una explicación causal del cambio a partir de ciertas covariaciones, correspondencias y contrastes entre casos nacionales (Thelen y Mahoney, 2015). Ello, a partir de la descripción y análisis de ciertas tendencias al interior de las instituciones y su interdependencia con grandes procesos macroeconómicos, culturales, políticos o sociales tanto locales como regionales (Rama, 1977; Rama y Tedesco, 1979). El resultado de este ejercicio permitió construir un marco unificado de transformaciones que, dadas ciertas condiciones, toda institución o sector institucional debía experimentar.

Para América Latina, la explicación general de dicha evolución señaló la existencia de cuatro grandes elementos comunes a todos los países¹. Así, el punto inicial de la modernización ocurrió de manera paralela a la expansión de la matrícula durante la

¹ Vale la pena señalar que en esta introducción solamente se desarrolla un panorama general sobre el asunto, profundizando sobre estos elementos en el apartado correspondiente a la revisión del estado de la cuestión.

década de los cincuenta (Brunner, 1987). Luego, y durante las siguientes tres décadas, se observó cómo una amalgama de procesos endógenos y exógenos a las instituciones se gestionaron y procesaron evidenciando, primero, el surgimiento de una división del trabajo y un mercado profesional tendiente al surgimiento de la profesión académica. En segundo lugar, la burocratización de las funciones de organización y coordinación institucionales. Luego, el paso de un modelo de universidad de élites a uno de masas. Y, por último, una politización vinculada a la militancia cuyo objetivo final sería vincular a las instituciones de educación superior con la transformación de la realidad nacional (Brunner, 1987).

No obstante, la pretensión de condensar explicaciones causales factibles sobre la evolución de los sistemas de educación superior a partir de la descripción de grandes estructuras, procesos amplios y comparaciones enormes (Tilly, 1984), no profundiza o permite abrir las cajas negras respecto a la lógica o mecanismos a partir de los cuales variables causales temporal y contextualmente situadas ejercen influencia para propiciar o limitar dicha evolución (Mahoney, 2004). Por otro lado, en la región, sobre todo en Sudamérica, han empezado a surgir trabajos que, desde disciplinas como la historia y la sociología, plantean la relevancia de observar cómo los factores de transformación, continuidad o ruptura académica e institucional son importantes y deben tomarse en cuenta para comprender el sentido del cambio en las instituciones y la lógica detrás de la interacción de ciertos actores u otros sectores institucionales relevantes (Daleo, y Lavintman, 2020; Markarian, 2020, 2015; Casali Fuentes, 2015; Chiroleu, 2004)².

Aunque los cortes temporales en estas aproximaciones son más reducidos, la lógica de la explicación descansa en lo que Mahoney (2004) denomina *narrativa causal*, mostrando cómo al profundizar sobre casos de estudio particulares (Thelen y Mahoney, 2015) es posible situar los procesos y eventos como parte de contextos temporal y geográficamente situados que despliegan los mecanismos y lógicas que condicionan y promueven el cambio dentro las instituciones.

En ese sentido, se propone situar la presente investigación como un estudio de caso ubicado en el cruce entre estas dos perspectivas. Sin embargo, en un sentido particular. Es decir, atendiendo a la evolución histórica de la educación superior a partir de ciertas tendencias históricas y procesos sociales durante la segunda mitad del siglo XX, pero

² Como en el caso anterior, en el capítulo correspondiente a la revisión del estado de la cuestión se profundizará más sobre el asunto.

tratando de detectar y profundizar sobre los mecanismos y lógicas causales que permitan describir y analizar a través del tiempo el cambio, continuidad y ruptura en la evolución de las instituciones.

Como sugiere el título general del trabajo, se ha seleccionado el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), la única universidad pública del país, como un caso analíticamente relevante para atender dichas inquietudes. El objetivo principal de la investigación, por lo tanto, es periodizar sus transformaciones en materia académica, institucional y política durante el momento de transformación de los sistemas de educación superior en la región. En concreto, se plantea la relevancia de situarla en una trayectoria que va desde 1944 y hasta 1985. Esta periodización no supone una mera cronología de hechos o una historia de la universidad. Como se verá, la discusión se inserta dentro de una corriente particular de la sociología histórica tendiente a reflexionar sobre los mecanismos causales de cambio dentro de las instituciones. Por otro lado, la periodización funcionará para llenar un vacío detectado dentro del campo y cierta proclividad a supeditar la temporalidad de la USAC a los procesos políticos nacionales (Marsiske, 2003). Sin embargo, antes de profundizar sobre la pertinencia analítica de algunos elementos, como el corte temporal, es necesaria una descripción de la USAC en el panorama nacional y como caso de estudio.

1.2 Construcción del caso

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), que tiene su antecedente más antiguo en la Real y Pontificia Universidad de San Carlos Borromeo, fundada en 1676, es la universidad más grande y antigua del país. Además, de un total de quince instituciones acreditadas de educación superior, es la única universidad pública que tiene Guatemala. Por mandato constitucional le corresponde “con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional estatal” (CPRG, 1985). En esta medida, su peso en la educación superior es considerable, ya que examinar la educación superior *pública* es, básicamente, referirse a la USAC.

Asimismo, es a nivel continental una de las primeras en prefigurar cierta autonomía frente al Estado durante la segunda década del siglo XX (García Laguardia, 1977). Sin embargo, sería hasta la formulación de la Constitución Política de la República de 1945 que dicha condición se formalizaría junto a la autonomía y personería jurídica, convirtiendo a la entonces Universidad Nacional de San Carlos en la actual Universidad

de San Carlos de Guatemala. Junto a este marco legal, entre 1945 y 1947 se formularía la Ley Orgánica que, hasta la fecha, estipula las disposiciones generales para su funcionamiento y organización institucional.

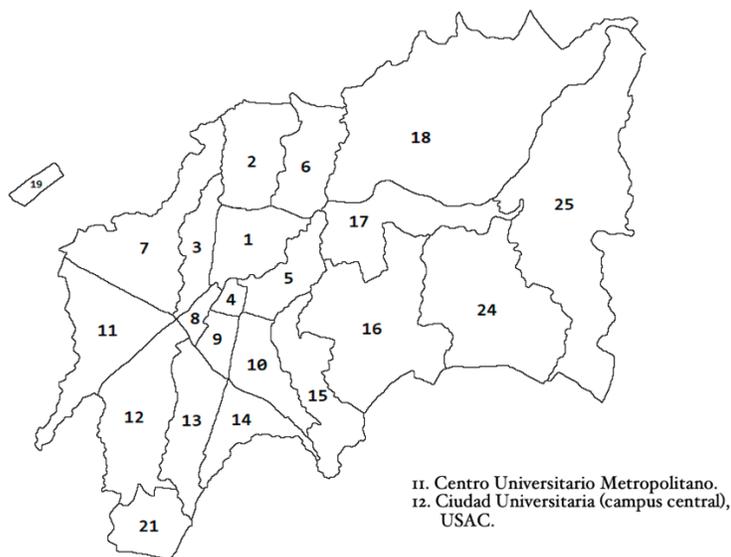
Entre los rasgos más característicos de la institución contenidos en estas normativas se encuentran no solo la autonomía, sino también el cogobierno con participación tanto de docentes, como de egresados profesionales y estudiantes. Vale aclarar que, aunque estos componentes no proceden directamente del influjo de la Reforma de Córdoba de 1918 en Argentina, cuyos pilares descansan también en la autonomía, el cogobierno y la extensión (Tünnermann 1983, 2001), existen coordinaciones entre ambos modelos. En todo caso, siguiendo a Álvarez Aragón (2002a) se puede situar el lapso entre 1944 y 1947 como el origen de la universidad pública contemporánea en el país.

Por otro lado, uno de los elementos centrales en la configuración de la universidad ha sido la centralidad que ocupa en las funciones y toma de decisiones el Consejo Superior Universitario, máximo órgano de dirección y que está compuesto por representantes profesionales, docentes y estudiantiles de las 10 facultades reconocidas en la Ley Orgánica³. Asimismo, esta centralidad administrativa se corresponde con una centralización geográfica. Aunque la USAC operó durante sus primeros años de funcionamiento como un conjunto desagregado de instalaciones en el Centro histórico de la zona 1 de la Ciudad de Guatemala, a inicios de la década de los sesenta se traslada hacia la zona 12, al suroccidente de esta área, incorporando en lo que ahora es la Ciudad Universitaria casi la totalidad de las facultades y escuelas no facultativas (Cazali Ávila, 2010)⁴.

³ Excluyendo en la actualidad *de facto* y *de jure* la representación de 9 unidades académicas no facultativas y los más de 20 Centros Regionales Universitarios e Institutos tecnológicos distribuidos a lo largo del país, sobre los cuales se hará referencia inmediata.

⁴ A principios de la década de los dos mil se trasladarían la Facultad de Medicina y la Escuela de Psicología al denominado Centro Universitario Metropolitano (CUM) en la zona 11 de la ciudad capital, únicas unidades académicas separadas del campus central o Ciudad Universitaria.

Mapa 1. Mapa de la ciudad de Guatemala distribuido por zonas



Fuente: editado a partir de IHielord - Trabajo propio, CC BY-SA 4.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=70013912>

La importancia de la Ciudad Universitaria como parte de la evolución histórica de la universidad es fundamental, no solo por condensar múltiples procesos de articulación política y académica a lo largo de la historia reciente del país, sino por concentrar, hasta finalizada la década de los noventa, más del 80% del total de la matrícula de estudiantes inscritos en la institución (Registro y Estadística, USAC). El otro 20% corresponde tanto a secciones como extensiones departamentales dependientes de algunas facultades ubicadas en el campus central, como Ciencias Jurídicas y Sociales o Humanidades, así como a los denominados Centros Regionales Universitarios, distribuidos en diversas zonas ecológicas y productivas del país y cuya creación, desde 1975, respondió a la necesidad de “desconcentrar a la población universitaria, desconcentrar los servicios universitarios, descentralizar las funciones de la universidad, diversificar y democratizar la enseñanza superior” y permitir un mayor acceso hacia la educación superior (Leyes y Reglamentos de la USAC, 2018, p. 311).

Aunque poco más de la mitad de estos Centros Regionales Universitarios se crearon durante la primera y segunda década de los dos mil, solamente entre 1974 y 1978, lapso en el que se aprobó su creación, se inauguraron siete centros, estableciéndose los últimos tres durante la década de los noventa (ver Mapa 2). Por otro lado, un rasgo característico de estas extensiones es su carácter dependiente en términos administrativos y académicos respecto al Consejo Superior Universitario. En ese sentido, no operan como

entidades autónomas. De hecho, durante los primeros años de su funcionamiento la figura de la dirección era un puesto de confianza que designaba la persona que ocupara la rectoría. Por lo tanto, son entidades subsidiarias del órgano central de toma de decisiones.

Además del carácter centralizado de la institución en términos administrativos, dos cuestiones pueden agregarse sobre la configuración de la universidad y del espacio de educación superior en su conjunto. En primer lugar, como se señaló previamente, la Ley Orgánica no ha sufrido modificaciones desde su promulgación en 1947. Por otro lado, la evolución de la oferta privada se ha comportado de manera discontinua a través de las décadas. El primer elemento es importante, pues define una línea de continuidad respecto a las disposiciones generales con las que funciona y se organiza la universidad, limitando o permitiendo sobre la base de arreglos preestablecidos e inamovibles posibles modificaciones a través del tiempo. El segundo, refuerza el carácter central de esta institución en la educación superior del país en la medida en que la oferta de educación superior privada concentra su crecimiento en dos momentos claramente diferenciados. El primero, entre la década de los sesenta y setenta. El segundo, por otro lado, hacia finales de la década de los noventa y hasta la primera mitad de la segunda década del siglo XXI.

En concreto, cuatro de las catorce instituciones privadas actualmente acreditadas se crearon entre 1961 y 1971. Estas, como se puede observar en la Tabla 1, concentraron entre el 20 y 30% de la matrícula de educación superior en el país hasta 1995⁶. Aunque al peso de este sector es considerable en el espacio de educación superior, sobre todo por su rápido y temprano crecimiento en el país, la USAC se mantuvo como la institución hegemónica absorbiendo el resto de la matrícula durante toda la segunda mitad del siglo XX.

Tabla 1. Matrícula superior privada vs. pública quinquenal 1970-1995

Año	Matrícula privada*	%	Crecimiento	Matrícula pública	%	Crecimiento
1970	3236	21%	-	12373	79%	-
1975	4854**	18%	1.5	22861**	82%	1.84
1980	11469	23%	2.36	39421	77%	1.72
1985	23184	32%	2.02	48283	68%	1.22

⁵ Actualmente cada centro lleva a cabo sus propias elecciones internas.

⁶ Vale aclarar que la quinta universidad privada creada desde 1971 se estableció en 1994. Sin embargo, se toman como referencia las 4 tradicionales creadas hasta la década de los setenta.

1990	27609	30%	1.19	64435	70%	1.33
1995	37273	32%	1.35	80228	68%	1.24
Crecimiento privado: 11.51 (1970-95)			Crecimiento público: 6.48 (1970-95)			

Fuente: elaboración propia con datos de Rama (2009), UDUAL (1975) y Registro y Estadística USAC.

* La matrícula de educación superior privada es resultado de una resta entre el total de matrícula proporcionado por Rama (2009) y los datos de Registro y Estadística de la USAC.

** Para este año se corrigió el dato de Rama (2009) a partir del Censo Universitario 1975 de la UDUAL (1975) para el total de matrícula en educación superior. Se cotejó el total de matrícula de la educación superior privada para los años 1974 y 1979 y siguen la tendencia sugerida por Rama (2009). Por esta razón, los datos se consideran confiables. Otra fuente para establecer la confiabilidad de los datos es Funes (2001), cuya reconstrucción de la matrícula para 1999 es similar a esta. Asimismo, Tobar Piril (2011) muestra la misma tendencia para el año 1995.

Un último aspecto relevante es la inscripción de la Universidad de San Carlos, y del país en su conjunto, en un proceso revolucionario y contrarrevolucionario descrito como un Conflicto Armado Interno que ocupó aproximadamente 36 años de la historia reciente del país [1960-1996] (Saénz de Tejada, 2017; Figueroa Ibarra, Paz Cárcamo y Taracena Arriola, 2013; Thomas, 2013; Jonas 1991). El papel que jugó la institución durante este proceso fue variable. Sin embargo, durante la década de los setenta alcanzó un punto crítico para la institución (Álvarez Aragón, 2002b). Luego de 1980, la universidad experimentó un pico de asesinatos y desapariciones a los miembros de la comunidad, entre estudiantes, docentes y del sector administrativo, así como la repentina inasistencia de muchas personas o la fuga de cerebros por temor a la represión vivida en el país (Kobrak, 1999).

Gráfica 1. Total de asesinatos y desapariciones de universitarios anual (1954-1995)*



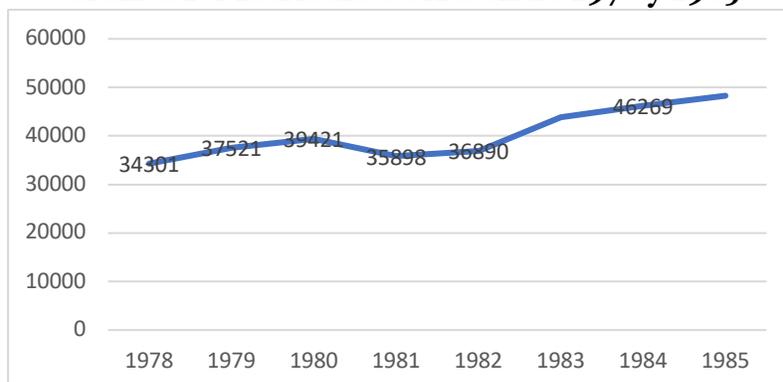
Fuente: elaboración propia con datos de Kobrak (1999).

* Algunos datos son imprecisos. Asimismo, esta gráfica está elaborada sobre un aproximado de 400 víctimas. Se sabe que fueron aproximadamente 800 las personas vinculadas a la USAC que fueron asesinadas o desaparecidas durante el Conflicto Armado Interno.

Por primer vez la Universidad de San Carlos experimentó una caída significativa de la matrícula en términos de su crecimiento sostenido desde la década de los cincuenta y su

crecimiento acelerado durante la década de los setenta⁷. Sin embargo, una vez disminuía la represión entre 1981 y 1982, se observa que cambios promovidos por la universidad se detienen y las políticas institucionales adquieren otra orientación.

Gráfica 2. Matrícula USAC entre 1978 y 1985



Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística, USAC

El siguiente cambio que afectaría a la universidad sería promovido por medio de la promoción de una nueva Constitución Política de la República en 1985, la última hasta la fecha y la cuarta desde 1945. Cada uno de estos marcos jurídicos influyó de manera diferencial en la trayectoria de la USAC y de la educación superior en su conjunto. Sin embargo, un rasgo característico de todas estas Constituciones es que, modificando algunas disposiciones que afectaron directamente a la USAC y a la educación superior en general, coexistieron de manera paralela a una Ley Orgánica inalterada desde 1947. Por otro lado, el cambio más relevante de la última Constitución fue la incorporación de las universidades, a través de las facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales y la figura del rector, en la elección de puestos de representación en órganos del Estado. Aunque los contornos de estas funciones extra-académicas terminaron de delinearse con ciertas modificaciones legislativas pocos años después, sobre esta apertura se modifica la lógica del funcionamiento institucional respecto a las disposiciones generales a partir de las cuales operaba la institución desde la promulgación de su Ley Orgánica.

Tabla 2. Constituciones Políticas de la República de Guatemala [CPRG] (1944-1985) y su impacto en la Educación Superior

CPRG, 1945	CPRG, 1956	CPRG, 1966	CPRG, 1985
-Autonomía. - Colegiación obligatoria.	- Exclusividad en la dirección ES estatal. - Porcentaje de presupuesto fijo.	- Reconocimiento de otras universidades existentes.	- Aumento presupuestal al 5%.

⁷ Lo que puede contribuir a una explicación sobre el aumento en 10% del total de la matrícula privada entre 1980 y 1985 (ver Tabla 1).

	- Posibilidad a crear otras universidades bajo dirección USAC.	- Mecanismos más claros para la creación de nuevas universidades. - Se quita <i>exclusividad</i> a USAC de ES pública. - Aumento presupuestal al 2.5%.	- Se vuelve a incluir la <i>exclusividad</i> de la USAC en la ES pública. - Se añaden funciones políticas a la institución y espacio de educación superior en su conjunto.
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

1.3 Justificación y objetivos de la investigación

Por lo tanto, los elementos descritos permiten justificar la pertinencia del caso, pues coadyuvan a la explicación de la evolución de los sistemas de educación superior profundizando en los mecanismos causales y procesos institucionales e históricos a partir de los cuales se transformó la educación superior pública guatemalteca. Sobre todo, incorporando a la dimensión académica e institucional las expresiones políticas de diversos actores y su cristalización en procesos estructurales violentos y autoritarios tanto en la región centroamericana como en Latinoamérica (París de Oddone, 2010).

Adentrarse a tales mecanismos y dimensiones ayuda a brindar una explicación sobre los elementos tendientes a generar una trayectoria y no otra, sobre todo, tratando de revelar el por qué dentro de Guatemala existe una sola universidad pública o el surgimiento de la oferta privada posee rasgos más bien políticos e ideológicos y no económicos o sociales. Es decir, permite detectar variables causales explicativas detrás del cambio institucional y la lógica de sus configuraciones a través del tiempo. En ese sentido, la periodización inicia en 1944 porque marca la génesis de la institución tal y como se estructura actualmente. Es decir, y como se mencionaba en el apartado previo, es el surgimiento de la universidad contemporánea en el país. Por otro lado, termina en 1985 porque es el punto en el que, pese a no terminar el Conflicto Armado Interno, se cierra un ciclo de modificaciones constitucionales e inicia una fase en la que las funciones políticas de las instituciones de educación superior están reglamentadas⁸.

Es con esa intención que se propone como objetivo general la periodización de la universidad. No una periodización sin más, sino al servicio de rastrear las influencias, contrastes, condicionamientos, restricciones o efectos acumulados en la trayectoria histórica de la institución. Precisamente a eso apunta el segundo objetivo de la

⁸ Además de esta justificación analítica, se ha seleccionado como corte temporal esta fecha por una cuestión relacionada al acceso a recursos tanto informativos como temporales. Sobre todo, dada la complejidad de reconstruir y analizar una trayectoria más extensa.

investigación, a saber, al análisis de la configuración de los procesos y elementos institucionales involucrados en la promoción, implementación u obstrucción de cambios durante la trayectoria de la Universidad de San Carlos. Por otro lado, entendiendo que la universidad no está separada de su entorno, el último objetivo de este trabajo consistiría en situar los cambios, continuidades y rupturas institucionales de la universidad en el contexto histórico, político y social del país en cada periodo de la trayectoria institucional estudiada.

En el fondo, las preguntas que esta investigación trata de responder son las siguientes, a saber, ¿qué elementos permiten distinguir la cristalización de tendencias detrás del cambio en materia académica, institucional o política durante la trayectoria de la Universidad de San Carlos durante el periodo 1944-1985?, ¿qué líneas de continuidad o ruptura se encuentran entre periodos?, ¿de qué forma se imbricaron y codeterminaron los elementos contextuales y las transformaciones institucionales a lo largo del tiempo?, ¿de qué manera evolucionó el carácter ideológico que tenían algunos de los actores universitarios, como las autoridades y el sector estudiantil, y cómo afectó la promoción o restricción del cambio al interior de la institución? Al responde dichas preguntas no solamente se contará con una reconstrucción sociológica de la trayectoria institucional, sino se tendrá a disposición un avance sustancial para profundizar sobre otros elementos de interés futuros. Por ejemplo, los actores, procesos o estructuras académicas, los procesos contenciosos al seno de órganos de representación al interior de la universidad o comparaciones entre casos nacionales.

Por otro lado, la propuesta teórica para alcanzar los objetivos y responder las interrogantes propuestas se inscribe dentro de las reflexiones de la sociología histórica, específicamente dentro del debate sobre el cambio institucional y la dependencia de la trayectoria o *path dependence* (Mahoney, 2000). En general, estas discusiones permiten situar el cambio no como una mera sucesión de hechos, sino como resultado de los efectos de procesos y arreglos institucionales acumulados a través del tiempo⁹.

Por último, la estrategia metodológica consistió, primero, en una revisión detallada de algunas de las coordenadas analíticas más importantes en el estudio empírico del cambio en educación superior o dentro de las universidades. Sobre todo, leyendo cada una de estas perspectivas desde el lugar o tratamiento que tiene la cuestión de la temporalidad

⁹ Vale la pena señalar el carácter expositivo de esta aproximación. Se invita a una lectura detallada sobre la estrategia teórica planteada en la primera sección del Capítulo 3 de este trabajo.

y la lógica que opera como fundamento del cambio institucional. A partir de este panorama general se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave del movimiento estudiantil y de la administración universitaria durante las décadas de los setenta y ochenta. Asimismo, se propuso una revisión y sistematización de fuentes primarias, como actas del Consejo Superior Universitario (el principal órgano de dirección universitaria), boletines institucionales, catálogos de estudios, memorias de labores, estatutos institucionales y discursos rectorales. Por último, se revisaron algunos cuerpos legales como las cuatro Constituciones Políticas del país durante estos años y Decretos gubernamentales o del Congreso de la República¹⁰.

1.4 Conjeturas de partida

Este trabajo parte de algunas conjeturas u opiniones informadas que la investigación trata de respaldar o contrastar empíricamente, y que sirvieron de guía durante la elaboración del trabajo. Estas son las siguientes:

- Dentro de la temporalidad estudiada, las transformaciones y problemáticas de la universidad estuvieron condicionadas y moldeadas por decisiones en torno a la estructura institucional y los marcos jurídicos adoptados al inicio de la trayectoria. Ejemplo de lo primero sería el proyecto de la Ciudad Universitaria y de lo segundo la implementación de la Ley Orgánica en 1947.
- El Conflicto Armado Interno y el contexto político y represivo vivido en el país desde la década de los sesenta influyó de manera variable en el funcionamiento de la Universidad. Sin embargo, hasta la década de los ochenta no fue determinante respecto a las problemáticas asociadas a la promoción y formulación de proyectos institucionales.
- A pesar de las particularidades nacionales, la Universidad de San Carlos se adhiere únicamente durante la década de los setenta al esquema de referencia para describir la evolución de los sistemas de educación superior en América Latina (Brunner, 1987). Sin embargo durante el resto de la trayectoria esto no se cumple.

¹⁰ Como en el caso anterior, esta solamente es una aproximación expositiva a la estrategia metodológica. Un panorama más detallado sobre esta cuestión se puede encontrar en la segunda sección del Capítulo 3 de este trabajo.

CAPÍTULO II

2 Estado de la cuestión

2.1 Introducción

Dentro del campo de estudio sobre la evolución de los sistemas de educación superior, específicamente de aquellas perspectivas que tratan de dar cuenta de manera directa o indirecta del cambio institucional, se han seleccionado investigaciones empíricas que, bajo distintas perspectivas, permiten aproximarse al estado de la cuestión y extraer orientaciones que faciliten establecer algunos criterios fundamentales para el estudio la Universidad de San Carlos de Guatemala. El objetivo de esta revisión es doble. En primer lugar, describir las coordenadas de análisis bajo las cuales los estudios de la educación superior pública analizan el cambio en estas instituciones. En segundo lugar, detectar la clase de tratamiento y uso que dicha bibliografía realiza sobre la variable temporal en la que se inscribe el fenómeno. Así, el siguiente apartado del presente capítulo inicia con una revisión general de dicho panorama, para luego establecer algunas de las limitaciones del campo. Esto servirá para que, en una segunda parte, se establezcan las coordenadas teóricas y metodológicas que guían la presente investigación.

Vale aclarar que un aspecto fundamental de la bibliografía revisada sobre el estudio de la educación superior es que, aunque trata de dar cuenta del cambio dentro de las universidades, no se inserta dentro de un debate sustantivo sobre el cambio institucional en general. Estas discusiones, ligadas más bien al uso del método histórico-comparativo (Falleti y Mahoney, 2015; Mahoney, 2004; Thelen, 2003; Pierson, 2003), el sentido de la periodización histórica (Katznelson, 2003) o la lógica causal detrás del cambio institucional (Hacker, Pierson y Thelen, 2015; Mahoney, 2000) serán cuestiones que habrá que complementar en la última parte del presente capítulo para el tratamiento y análisis del caso de la USAC.

Así, y para organizar la bibliografía, en este trabajo se ha optado un criterio de revisión asociado a las presuposiciones ontológicas sumergidas u ocultas detrás de estas propuestas (Liebersohn y Horwich, 2008). Para esto se ha adaptado el esquema de Tilly (2008), el cual propone que, en el campo de las ciencias sociales, las decisiones ontológicas condicionan las definiciones, preocupaciones inquisitivas y modo de explicación sobre diversas entidades sociales.

De acuerdo con el autor, existen cuatro grandes alternativas ontológicas. La primera es la del *individualismo metodológico*, que privilegia el elemento decisonal y situacional de las personas como el componente fundamental de la realidad social, pero sobre todo, del tipo de explicación. La segunda es la del *individualismo fenomenológico* que, a grandes rasgos, privilegia los estados mentales y de consciencia de las personas como los elementos a estudiar. En este sentido, si se quisiera dar cuenta de procesos y estructuras políticas de gran escala, las dos opciones son, o caracterizarlas como la suma de respuestas individuales a mismas situaciones, o como la conexión entre las acciones.

La tercera alternativa es la del *holismo ontológico*, la cual asume que las estructuras, entendidas también como instituciones, pueden tener lógicas auto-reproductivas. Por último, la cuarta alternativa es la del *realismo relacional*, donde los vínculos, transacciones o interacciones son el elemento central del análisis. Cada una de estas es susceptible de complementarse con otras orientaciones.

A partir de estas coordenadas analíticas se detectaron ciertas comunalidades entre cuerpos bibliográficos y se distinguieron ciertas orientaciones que facilitan el ordenamiento del panorama sobre el estudio de las universidades. Así, un primer grupo de investigaciones están enfocadas al análisis de la evolución educativa, agrupando descripciones y detectando explicaciones causales en elementos históricos y estructurales que, desde la mitad del siglo XX, se han asociado a la complejización, diversificación e integración de los denominados sistemas de educación superior. Un segundo grupo de bibliografía, sin necesariamente desprenderse por completo del primer tipo de investigaciones, privilegian el elemento político-conflictual detrás del cambio. Entre estas perspectivas destacan aquellas que se centran en el estudio de la dinámica entre aplicación de políticas públicas y cambios institucionales y, por otro lado, aquellas que observan a las instituciones como “arenas de combate” (Capoccia, 2015) y centran su mirada en grupos o actores específicos en dinámicas situadas sincrónica o diacrónicamente.

Un tercer grupo, por otro lado, se enfoca en el cambio a partir de los elementos valorativos y culturales que legitiman o minan la legitimidad institucional. Por último, y fuera de los márgenes de la clasificación establecida, se han incluido en el cuerpo del trabajo algunas fuentes que, bajo una orientación empírica, se han preocupado por caracterizar algún elemento o componente de la educación superior pública guatemalteca. Sobre todo, focalizando la mirada sobre el desarrollo histórico de la

universidad durante la segunda mitad del siglo XX. Estos trabajos, si no la totalidad (aunque se cuestiona la posibilidad de encontrar muchos más), son los más importantes dentro de las publicaciones disponibles. Muchos de ellos, obras de referencia canónicas del campo desde hace algunas décadas. Sin embargo, entre los trabajos más importantes, que no alcanzan ni siquiera una docena de fuentes, se detectan ciertas características que retratan el estado de la cuestión en el país.

Lo que se sugiere es que la investigación en Guatemala sobre la universidad es un campo escaso y fragmentario. Asimismo, monopolizado, aun con las pocas fuentes que lo componen, por la historia política del movimiento estudiantil. Esta condición presenta tanto retos como posibilidades, y motiva a reflexionar e indagar sobre las condiciones y procesos detrás de esta insuficiencia dentro del campo de la investigación guatemalteca. Aunque algunas pueden coordinarse con las orientaciones analíticas y los abordajes metodológicos expuestos en los apartados previos, incluirlas, sin más, oscurecería la condición antes descrita. Por esa razón se ha decidido desarrollarlas en un espacio distinto con ello dar cuenta del estado de la cuestión en Guatemala.

En general, el estado del arte informa, primero, sobre los debates en torno al campo de estudio de la educación superior. En segundo lugar, la revisión detallada de algunos trabajos permitirá establecer ciertos contrastes analíticos y empíricos de cara a la evolución y periodización histórica de la Universidad de San Carlos. Por último, el tratamiento de las fuentes resalta ciertas dimensiones de análisis relevantes que, independientemente de la perspectiva teórica adoptada, se han tomado en cuenta para el estudio del presente caso.

2.2 Actores, procesos y estructuras

La primera vertiente para el análisis de la cuestión sobre el cambio institucional se presenta con una etiqueta relativamente ambigua. Estudiar la cuestión educativa, en cualquier nivel de análisis y desde alguna dimensión o campo particular partiendo de los actores involucrados, procesos en marcha y estructuras institucionales subyacentes, podría hacer suponer que cualquier tipo de aproximación es susceptible de caer bajo

dicha perspectiva¹¹. Sin embargo, este no pretende ser un modelo analítico omniabarcante del estudio de la cuestión educativa.

La etiqueta, más bien, hace alusión a una visión teórico-metodológica que señala una manera particular de entender el cambio o transformación dentro de cualquier campo de la educación superior. Asimismo, de un repertorio relativamente definido de fuentes bajo las cuales se construye la explicación del fenómeno bajo estudio. Como cualquier perspectiva teórica, se basa en ciertas suposiciones que no están definidas de manera clara, pero que condicionan y definen la forma en la que se hace investigación (Liebersohn y Horwich, 2008).

Como señala Muñoz García (2002), algunas de estas suposiciones parten de la conjetura de que detrás del cambio institucional operan (en diversa medida y bajo contextos históricos particulares) procesos de diferenciación, complejidad e integración. Esta aproximación no es casual, pues parece surgir en paralelo a la necesidad de dar respuesta a las rápidas y complejas transformaciones y demandas que sufrieron muchas universidades durante la mitad del siglo XX (Altbach, 2014; Altbach, 2009; Klein y Sampaio, 2002). Las causas o fuentes de dichos cambios fueron diversas. Involucraron, generalmente, elementos demográficos, culturales, políticos, sociales y económicos que coadyuvieron, sobre todo desde la década de los sesenta, a la transformación de las instituciones universitarias, así como a la paulatina consolidación de sistemas de educación superior en todo el mundo (Clark, 1983).

El marco general de las transformaciones, desde esta perspectiva, estaría representado por el modelo de Brunner (1987), quien, al cruzar estos elementos externos a la institución y comprenderlos desde sus componentes políticos y económicos, habría constatado ciertos cambios tendenciales en las universidades. Dentro de este esquema, estas instituciones habrían retratado un tipo de modernización patente en la masificación y diversificación de la composición estudiantil, la expansión y burocratización institucional, la profesionalización de la labor académica y, por último, en una diferenciación estructural que, en conjunto con los factores previos, habría impelido a buscar mecanismos para la consolidación de un sistema nacional de educación superior en diversos países de la región.

¹¹ Incluso, podría llevar al equívoco bajo la suposición de que dentro de este campo se analizan diversos temas desde eclecticismos ontológicos, teóricos y metodológicos que involucran perspectivas y tradiciones incompatibles o de diferente orden.

Es en estas transformaciones regionales que descansa la constatación de transitar de estados más simples a contextos cada vez más complejos, en los que nuevos actores, procesos de diverso orden y estructuras institucionales en paulatina reconfiguración constituyen el campo educativo y, además, disputan la definición de los valores, normas y prácticas institucionales. Sirva de guía la siguiente conjetura realizada por Fuentes Molinar (1987) para comprender las coordenadas generales de las que parte esta perspectiva:

Se ha ido constituyendo durante los pasados 20 años una universidad nueva, desprendida de una matriz tradicional en la cual todavía se reconoce, pero profundamente distinta en aspectos sustanciales. No solo es una universidad mucho más grande -institucional y socialmente- sino que está poblada por sujetos nuevos, académicos profesionales ubicados en un mercado agudamente diferenciado, estudiantes de un amplio abanico de orígenes sociales, administradores y burócratas de oficio, empleados y trabajadores. Entre ellos se ha establecido una compleja red de relaciones sociales, mientras hacia el exterior se han transformado los vínculos con las clases sociales, con el aparato productivo y el empleo, con los procesos políticos y el Estado, con la creación y apropiación de la cultura. A esta universidad la conocemos mal y poco (s/p).

Esta última afirmación condensa en buena medida la aproximación general de estos estudios. Aunque se reconozca tácita o explícitamente la existencia de actores externos a la universidad, es hacia dichos *académicos, estudiantes, administradores y burócratas* que componen la red de relaciones al interno de la institución y los procesos de su recomposición y reconfiguración a donde se dirige la mirada analítica (Gil Antón, 2012, 2006, 2004, 1994; Galaz-Fontes y Gil Antón, 2009; Galaz-Fontes, *et. al.*, 2011)¹². Asimismo, aunque se reconozca la existencia de estructuras económicas, políticas, sociales y culturales detrás de estas transformaciones, lo importante es cómo estas alteran la propia estructura académica e institucional de los sistemas de educación superior de manera diferenciada a lo largo del tiempo. Es decir, dichas estructuras se asumen como dadas, como cajas negras más bien al servicio de analítico para tratar otros procesos. Dar cuenta del cambio, por lo tanto, supone asumir un enfoque histórico en el

¹² Aunque no necesariamente todos los trabajos se insertan en esta veta de análisis, las compilaciones elaboradas por Renate Marsiske (1990, 2006a, 2006b, 2015, 2017) también evidencian la importancia del sector estudiantil en los procesos de cambio institucional en Latinoamérica.

que se detectan momentos o episodios de desenvolvimiento antes y después del desarrollo del fenómeno de estudio¹³ sin adentrarse necesariamente al proceso detallado que cristalizó ciertos arreglos.

Así, y para aprehender estas transformaciones y los efectos producidos en diversos órdenes del campo educativo, suelen utilizarse fuentes estadísticas y descriptores micro y macroeconómicos. Entre estos destacan el comportamiento de la matrícula, cambios en las tasas de cobertura, crecimiento y diversificación del sector, porcentajes de los presupuestos nacionales dedicados a la educación, tasas de desempleo, total de profesionales dedicados a la docencia e investigación, entre otros. No es casual que estos estudios iniciaron de la mano del estudio de la denominada masificación educativa (Trow, 1994). Asimismo, se parte de que estos cambios han estado acompañados por la propia transformación del mercado y de la relación histórica entre las universidades y el Estado (Brunner y Labraña, 2020; Caamaño Morúa, 2020; Caamaño Morúa y Chacón Roldán, 2017; Álvarez Mendiola, 2012; Ornelas Delgado, 2009; Schugurensky, 1999). De esta suerte, los efectos, tensiones y dinámicas generadas a partir de la implementación de políticas públicas en educación, de modelos de gestión y evaluación alternativos o de nuevas modalidades de financiamiento, son algunas de las preocupaciones más representativas de esta perspectiva¹⁴.

Algunos de los beneficios de este modelo es que permite, con relativa facilidad, establecer criterios de análisis estandarizados para la comparación entre casos nacionales. Trabajos clásicos, como los de Clark (1995, 1984, 1983), han permitido, para países europeos y anglosajones, analizar trayectorias históricas y composiciones académicas comunes. La versión *estructuralista* en América Latina, por ejemplo, generó a partir de la subsunción de casos nacionales hipótesis sobre la composición de la región basadas en tendencias micro y macroeconómicas (CEPAL, 1969; Rama y Tedesco, 1979). Asimismo, como se verá enfatizado más adelante, la diversificación y diferenciación del campo educativo también ha generado su correlato en la especialización académica. Esto se hace patente en investigaciones internacionales que, por ejemplo, centran su atención en parcelas particulares de estudio, como lo puede ser los procesos de consolidación de la profesión académica (Altbach, 2009, 2004).

¹³ Al operar en este sentido, la perspectiva de los actores, procesos y estructuras adopta generalmente una postura *internalista*, preocupada más bien por el microcosmos institucional.

¹⁴ Aunque se señalan estas perspectivas de análisis, lo cierto es que este campo no se agota en estas aproximaciones. Sin embargo, sí brindan una orientación general para entender algunas de sus preocupaciones más importantes, las cuales se complementan con los primeros enfoques conflictuales del apartado donde el componente político es central dentro del análisis.

Esta última constatación sugiere que, a medida que el campo se complejiza, los actores, procesos y estructuras que orbitan, influyen, componen o transforman a las instituciones de educación superior, tanto adentro como afuera de estas, se amplían o alteran su composición. Desde estas coordenadas, esta perspectiva es capaz de dar explicaciones generales tomando en cuenta una diversidad de elementos como punto de partida. Por ejemplo, partiendo de los efectos de la planeación educativa o política en las universidades o sistemas de educación superior (Padua, 1994; Rodríguez, 1999), de los modos de financiamiento y modelos de gobernabilidad educativa (Reséndiz Núñez, 2000), de los procesos de organización espacial de la educación superior (Didou Aupetit, 1999), de la relación entre el Estado y la universidad dando énfasis al papel que juega la autonomía universitaria (Muñoz García, 2018), o de los procesos de diversificación y crecimiento a partir de reformas, leyes y propuestas creadas en los sistemas de enseñanza (Rodríguez Gómez, 2002, 1994).

Otro de los beneficios de esta perspectiva, precisamente por su componente histórico, es que permite la periodización de los cambios institucionales. Los trabajos de Rodríguez Gómez (1999), Gil Antón (2004) y Fuentes Molinar (1989), por ejemplo, describen y periodizan para el caso mexicano grandes fases de cambio diferenciadas que surgen de un cruce analítico entre políticas públicas en educación superior, comportamiento de la matrícula, aplicación de políticas públicas en educación o lógicas políticas entre actores. Sin embargo, estas periodizaciones, como se dijo antes, constituyen cajas negras que describen procesos estructurales que se asumen como dados y que describen, más bien, el comportamiento de diversos subprocesos y estructuras que sirven para caracterizar cambios en el sistema educativo o la lógica contextual de diversos actores universitarios.

2.2.1 Crítica a la perspectiva de actores procesos y estructuras

La perspectiva de los actores, procesos y estructuras universitarias, tal y como fue descrita previamente, se inscribe, a grandes rasgos, dentro de un holismo ontológico. Es decir, asigna a las estructuras y procesos institucionales una suerte de lógica auto-reproductiva derivada de la relación y determinación de otras estructuras y procesos, generalmente dados por sentado, del contexto geográfico e histórico bajo estudio. Asimismo, ya sea por constatación empírica o como supuesto implícito (Liebersohn y Horwich, 2008) al nivel de la explicación, se presupone una lógica de diferenciación, complejización e integración detrás del desarrollo del sistema educativo, cuando otros

casos, por ejemplo, contradicen algunos de estos supuestos, como muestran algunos países en Asia (Shin, 2015; Chou, 2015; Huang, 2015, Shin, 2012) o el caso uruguayo en Latinoamérica (Markarian, 2020).

Por lo tanto, construir un modelo comparativo a partir de estas coordenadas, como sostiene Tilly (1984), implica asumir cierta teleología histórica que no se corresponde de manera necesaria con los procesos de cambio realmente existentes en otros contextos históricos. Aunque el marco general de estas aproximaciones permita el establecimiento generalizaciones causales a partir de contrastaciones entre casos (tema que se desarrollará más adelante), lo cierto es que en toda teoría etápica (*Stage theory*) bajo este tipo de esquemas es fácil confundir los efectos de las estructuras como orígenes causales de los fenómenos bajo estudio (Archer, 2009). La explicación bajo estas coordenadas guarda cierto matiz funcionalista cuando se procede bajo estos supuestos. Sin embargo, este no es siempre el caso y es posible introducir gradaciones cuando, en paralelo a la descripción de las estructuras, se describen a la escala de los actores los procesos de su constitución (Gil Antón, 1994).

Respecto al holismo implícito detrás de estas perspectivas, historizar y caracterizar los procesos y estructuras externos detrás de los cambios institucionales no supone, necesariamente, abrir la caja negra que guarda los mecanismos a través de los cuales estas configuraciones se llevaron a cabo. Las perspectivas más bien *estructuralistas* y desarrollistas (Rama y Tedesco, 1979; Rama, 1977; CEPAL, 1969), por ejemplo, observan tendencias macroeconómicas o la relación de los sistemas educativos respecto a dichas estructuras o elementos políticos sin adentrarse, salvo excepciones, a casos nacionales (Tedesco, 1989). Como es susceptible de ocurrir en cualquier orientación, el alcance de esta perspectiva en su conjunto está condicionado por el tipo de fuentes a las que recurre. Descriptores estadísticos de diverso tipo son fundamentales para una caracterización y descripción de los procesos y estructuras institucionales, sin embargo, no despliegan los mecanismos detrás de los números que les representan. Además, el riesgo de tomar a la parte por el todo y cometer una falacia ecológica es elevado bajo esta perspectiva. Lo que muestran las estadísticas no encasilla necesariamente a todas las personas que la componen bajo una misma categoría de relevancia. Suponer esto es negar al nivel de la explicación la heterogeneidad siempre presente en un grupo o población.

No por estas razones la perspectiva deja de ser valiosa. Sobre todo, por la posibilidad y alcance que el acopio de este tipo de fuentes permite, como la periodización y

comparación histórica de un caso a través del tiempo. Asimismo, el interés por el contexto detrás de esta perspectiva no es secundario. Historizar los grandes procesos y estructuras del contexto y sus correlatos institucionales es un primer paso para la caracterización y descripción profunda de la evolución o trayectoria de las universidades. Tarea que sigue estando pendiente para el caso de la Universidad de San Carlos en Guatemala.

2.3 Los enfoques político-conflictuales

Los contornos que dividen a esta perspectiva de la desarrollada con anterioridad son delgados en algunos sentidos, complementarios en otros, e incompatibles cuando las orientaciones analíticas privilegian elementos completamente ausentes o secundarios para la aproximación general de los actores, procesos y estructuras.

En este sentido, en el campo de investigación de algunos países como México, dichos componentes no desaparecen, pues las coordenadas históricas que le dan vida son las mismas que las de la perspectiva anterior. Al respecto, en un sentido similar al de Fuentes Molinar (1989) citado en el apartado anterior, Ordorika (1999) señalará lo siguiente:

La evidencia empírica muestra que, en las últimas tres décadas, han surgido *demandas* cada vez mayores, tanto internas como externas, que han conmovido a las universidades de todo el mundo. [...] Entre los efectos más importantes de estas *demandas* [...] pueden señalarse: un aumento extraordinario en la matrícula estudiantil, el crecimiento del cuerpo docente, diversificación de tareas y expansión burocrática [el resaltado propio] (p. 155).

Así, la perspectiva político-conflictual lee estos procesos en clave de las crecientes y contradictorias demandas impuestas por diversos sectores a las instituciones universitarias (Atairo, 2016). Por lo tanto, la universidad es vista como una arena política o un campo de conflicto en el que diversos actores y sectores se disputan recursos de diverso orden (Kaplan, 1994; Baldrige, 1971). Como señala Muñoz García (2002), esto permite que la lectura analítica de la universidad se haga en clave de regímenes de gobierno, gobernabilidad, negociación, alianzas, opciones políticas, sistemas de dominación o de legitimidad. Así, en general, y por ello no de manera exclusiva, el gobierno universitario es la unidad de análisis privilegiada de esta aproximación.

En un tipo de investigaciones apegadas esta perspectiva, el enfoque conflictual podría caracterizarse como el complemento político de la visión internalista del estudio del cambio en la educación superior. La pista la brinda el propio Muñoz García (2002), al señalar que el papel social de la institución “se vincula con la aparición de *agentes, estructuras y procesos* que le son *externos* y que ejercen presión política con el propósito de orientar su cambio” [el resaltado es propio] (p. 9). En este sentido, parecería que esta perspectiva suple en términos analíticos el elemento político y conflictual detrás de las presiones que el ambiente genera sobre la universidad, específicamente en los órganos con la capacidad para *orientar y disputar* el cambio.

Por ejemplo, las investigaciones de Acosta Silva (2009, 2002, 2000) toman como dimensión principal al gobierno universitario y los efectos que políticas educativas y reconfiguraciones del Estado y su relación con las universidades produjeron al interior de estos órganos. Sin embargo, aunque en algunos trabajos el cambio es visto como proceso (Acosta Silva, 2000), la temporalidad en la que se inscribe el fenómeno es muy reducida, detallando procesos en poco más de una década. Algunos trabajos, por otro lado, parten del mismo esquema de la perspectiva anterior, atendiendo fenómenos estructurales como la masificación o modernización (Martínez Boom, 2004). Así, la burocratización académica (Kent, 1999b) derivada de la transformación del Estado hacia modelos de gestión y evaluación (Casanova Cardiel, 2002; Kent, 1999a) es un tema que también está presente en la bibliografía en su veta política. Sin embargo, en otros contextos también es posible encontrar otro tipo de investigaciones preocupadas, a la inversa, por la manera en la que la estructura del gobierno universitario condiciona la ayuda que recibe del Estado (Tandberg, 2013) o la variación a través del tiempo en la aplicación de políticas públicas a partir de la influencia de grupos legislativos y arreglos particulares en la gobernanza educativa (McLendon, Hearn y Deaton, 2006).

No obstante, la orientación analítica detrás de estas coordenadas señala más bien la necesidad de comprender que el cambio institucional debe tomar en consideración la propia evolución histórica de las instituciones y su contexto a partir de sus elementos relacionales. La universidad no está asilada de su entorno, está en contacto con diferentes sectores de la sociedad. Dentro de esta red de relaciones el Estado es uno de los sectores con mayor influencia hacia la institución, sobre todo si esta es de carácter público. Y, aunque la tendencia es que en la relación Estado-universidad sean las problemáticas del primero las que se imponen (Casanova Cardiel, 2002), lo cierto es que las universidades son instituciones con características y recursos particulares en cuyos órganos de

dirección se disputan los sentidos del cambio. Así, estos no son nunca impuestos, sino resultado de *ensamblajes conflictivos* (Acosta Silva, 2002) en constante tensión. Comprender la evolución de dicha relación, que siempre es de interdependencia, supone situar las características de ambos sectores en términos históricos, dirigiendo la mirada a los órganos de decisión en los que estas tensiones por el cambio se procesan y disputan a lo largo del tiempo.

De alguna manera, esto abre la posibilidad a pensar a la universidad desde su ecología de relaciones y de centrar la mirada desde las dinámicas y vínculos que realmente se generan en el seno de las instituciones (Ness, Tandberg y McLendon, 2015). Es en este tipo de aproximaciones que las diferencias respecto a los trabajos anteriores son, en términos teóricos y metodológicos, más distantes que aquellos elementos que tienen en común. Como sugiere Kyvik (2009), aunque las estructuras son importantes, no hay una necesaria relación causal entre cambios sociales, tecnológicos o políticos y el cambio institucional en educación superior. Además, por importantes que sean las estructuras (y los procesos) estas no toman decisiones. Por lo tanto, dentro de esta veta de análisis son los actores y sus transacciones en dinámicas y contextos de conflicto por la monopolización de recursos, la legitimación de visiones o toma de decisiones los elementos centrales.

Siendo un campo más heterogéneo, es más complicado dar cuenta a nivel de conjunto de las declaraciones sumergidas (Liebersohn y Horwich, 2008) detrás de los supuestos que guían la idea que del conflicto tienen los autores que asumen esta perspectiva. Esto es consecuencia de que cada investigación asume visiones diferentes sobre la amplitud o características del antagonismo entre actores o sectores, así como de la composición y diversidad de recursos en pugna. A lo sumo, siguiendo a Tilly (2008), se observa una tendencia a generar las explicaciones desde una alternativa *individualista metodológica* o *realista relacional*, donde las unidades de análisis más importantes tienden a ser las interacciones, vínculos, prácticas situadas o condicionamientos disposicionales.

Precisamente es en la orientación relacional dentro de la Ciencia Política que se han desarrollado diversos estudios sobre los denominados *grupos de interés*. Estos grupos son, de acuerdo con Thomas y Hrebener (1992): “Cualquier asociación de individuos, organizados ya sea de manera formal o no, que intenta influir en las políticas públicas” [traducción propia] (en Ness, Tandberg y McLendon, 2015, p. 152). Estos grupos pueden ser estudiantiles (Archer, 1972; Becker, 1970; Walter, 1968) o sindicales (Baldrige y

Kemerer, 1976), por ejemplo. Por lo tanto, lo importante es de dar cuenta de su composición, sus acciones, dinámicas internas y externas, así como las lógicas detrás de las alianzas que establecen para comprender el tipo de relaciones que se establecen dentro del campo educativo para generar algún tipo de influencia en las decisiones relativas a la aplicación, adopción, promulgación o bloqueo de políticas públicas en educación superior (Tandberg y Ness, 2011; Tandberg, 2006; Lowery y Gray, 1993).

Pese a esto, la temporalidad de estas investigaciones generalmente es acotada a momentos de disputa particular. Es decir, no existe mayor historización del cambio institucional. Sin embargo, sí existen en la perspectiva relacional investigaciones que, de alguna manera, abren las cajas negras que condensan los mecanismos a partir de los cuales las estructuras institucionales llegan a reconfigurarse a través del tiempo. Esta bibliografía se ubica en una línea de trabajo elaborada, más bien, desde una mirada sociohistórica y procesual que hecha mano del trabajo de archivo como fuente principal para la reconstrucción de contiendas en el seno de procesos de disputa por el cambio institucional.

2.3.1 La veta sociohistórica y procesual

Un renovado interés ha despertado el desprendimiento analítico de viejos enfoques sociohistóricos y políticos que describían a las Universidades latinoamericanas como un todo homogéneo posicionado de manera polar frente a las políticas autoritarias de los gobiernos en turno (Markarian, 2015), o cuyos cambios pueden ser entendidos en tanto bloques institucionales uniformes sin atender las asincronías, fisuras y contradicciones políticas, ideológicas y estructurales detrás de dichas transformaciones en diversos sectores y niveles que componen a la institución universitaria (Vaughan y Archer, 1971). En muchos sentidos, estas nuevas aproximaciones, como sugiere Markarian (2020) para sus propios trabajos, tratan

de pensar las condiciones de posibilidad de los diferentes espacios disciplinares, la naturaleza de sus formas de producir conocimiento y sus siempre complejas relaciones con las políticas públicas y los aspectos más oscuros del papel político. [...] Trata[n] de no perder de vista, a su vez, que los procesos de modernización académica pueden llevarse a cabo bajo diferentes signos político-ideológicos y en ambiguas relaciones con aspiraciones de reforma institucional de muy variado sustento doctrinario (p. 23).

Así, este cuerpo bibliográfico está enfocado a la dilucidación de los procesos de cambio, continuidad y ruptura institucional durante momentos álgidos y de tensión entre Universidad y Estado, en contextos de conflictos armados, guerra civil o regímenes autoritarios. Aunque en cada caso nacional los procesos se viven en temporalidades diferenciadas, la mayoría se sitúa durante el momento modernizador de la educación superior. Con esto en mente, la intención es reconstruir las contiendas a partir de las dinámicas situadas de los actores a través del tiempo, los recursos en disputa, las características ideológicas del contexto local y regional, las tensiones alrededor de la toma de decisiones, las resistencias al cambio o a la dirección en la que está conducido y los efectos que estas pugnas generan.

En este sentido, y sobre todo a partir de un estudio de las fuentes primarias, trabajo de archivo, entrevistas a actores claves, lectura de boletines, periódicos, informes y demás acervos disponibles, buscan explicar la modernización universitaria a partir de la “constelación de entidades y actividades, típicamente actores y sus acciones, que están vinculadas entre sí de tal manera que regularmente generan” este proceso [traducción propia] (Hedström, 2005, p. 2). Es decir, explican la disputa a partir de los *mecanismos* que dan cuenta del cambio institucional. Con ello, de alguna manera, abren la caja negra detrás de la relación entre los actores, procesos y estructuras existentes en un tiempo y espacio histórica y contextualmente condicionados. Es por este tipo de aproximación y las características de los mecanismos en juego, que por sus particularidades no poseen una generalidad nomológica, sino que dependen de los factores variables del lugar y del contexto (Linares Martínez, 2018), que este tipo de aproximaciones también permiten trascender los casos regionales y proponer otros elementos para el debate de las tendencias (Acevedo Tarazona y Samacá Alonso, 2011) detrás de la transformación de la educación superior en Latinoamérica.

Estos procesos de disputa en diversas universidades del continente, como en Chile (Casali Fuentes, 2015), Colombia (Acevedo Tarazona, 2012), Uruguay (Markarian, 2020, 2015), Venezuela (Weky, 2020), Argentina (Daleo y Lavintman, 2020; Perazzi, 2014; Chiroleu, 2004), Cuba (Tsvetkova y Tsvetkov, 2020) y Guatemala (Rabe Rendón, 2020, 2022; Tsvetkova, 2021), algunas de estas investigaciones insertas en debates sobre la denominada “Guerra Fría Cultural” (Calandra y Franco, 2012; Stonor Saunders, 1999) muestran el alcance analítico detrás de aproximaciones desde estas coordenadas y su relevancia dentro del debate dentro de una sociología de las universidades.

2.3.2 Crítica al enfoque político-conflictual

Como se ha podido constatar, cuando se incorpora la dimensión conflictual al análisis de las universidades no existe una única visión teórico-metodológica. Las unidades de análisis generalmente giran en torno a los gobiernos universitarios u órganos de decisión y las interacciones que estos generan con otros sectores. En otras ocasiones, serán los propios actores en contextos de disputa, como el movimiento estudiantil o diversos grupos de interés sobre los versará el análisis. Y, si bien existe un primer grupo de aproximaciones que se caracterizan por continuar la línea de interpretación *holista* de los actores, procesos y estructuras institucionales (Tilly, 2008), tratando de entender al gobierno universitario desde su composición y modificación de cara a las políticas públicas implementadas, otro tipo de aproximaciones se enfocan en la caracterización de los grupos que disputan las decisiones y en la reconstrucción de las disputas de manera sincrónica (bibliografía sobre grupos de interés) o diacrónica (enfoques sociohistóricos).

Dentro de estos últimos dos grupos de trabajos se enfatiza el elemento contextual o ecológico de la pugna, fundamental para comprender las características del entramado de relaciones y el sentido del conflicto en un momento y lugar determinado del proceso de cambio institucional. Asimismo, a partir de una explicación por mecanismos, es decir, a la escala de los actores y sus acciones, las últimas aproximaciones logran abrir la caja negra que visibiliza los matices, contradicciones, ambigüedades y tensiones detrás de las trayectorias institucionales. Las fuentes que privilegian la dimensión política y conflictual del cambio institucional oscilan entre un holismo ontológico cuando siguen la estela de trabajos sobre actores, procesos y estructuras de la perspectiva anterior, y un realismo relacional cuando se distancian de los grandes procesos y enfocan la mirada en los eventos en los que actores y sus acciones disputan el sentido de las transformaciones o la toma de las decisiones en contextos histórica y geográficamente situados.

Algunas de estas últimas aproximaciones construyen algo similar a lo que el sociólogo Charles Tilly (2008) denomina *event catalogs* o catálogo de eventos. Es decir, un “conjunto de descripciones sobre múltiples interacciones sociales recabadas de un delimitado conjunto de fuentes bajo procedimientos relativamente uniformes [traducción propia] (Tilly, 2008, p. 47). Por último, vale la pena expresar que el tratamiento de la temporalidad, salvo en el último grupo de bibliografía, no es central para la explicación de los fenómenos. En realidad, sigue siendo, como en el caso de la perspectiva de actores

y procesos, un uso estrictamente nominal, donde las periodizaciones no aparecen como elementos analíticos importantes para comprender el cambio institucional.

2.4 Los institucionalismos

Existe un último grupo de aproximaciones a la cuestión del cambio institucional. Estas las hemos agrupado bajo la etiqueta de los *institucionalismos*, en plural, dado que no existe una sola perspectiva, sino un campo complejo (neoinstitucionalismo, institucionalismo histórico, racional, del cambio gradual, etc.) en constante actualización y debate (Gómez, 2015). Sin embargo, es posible detectar algunas coordenadas o presupuestos generales que guían todos los análisis que parten desde esta perspectiva general. En este sentido, vale la pena resaltar, entre estas, dos analíticamente fundamentales.

La primera, a grandes rasgos, supone una separación adentro/afuera. Partiendo de esta distinción, el campo se separa en tres grupos de orientaciones. La primera, como señala Castillo Alemán (2006), centra su atención analítica “en las interacciones internas y características de las organizaciones, por lo cual comprende aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas” (p. 39). Así, se entiende a las universidades como sistemas cerrados donde lo importante es dar cuenta de fenómenos como las relaciones laborales, el diseño y cultura de la organización, las percepciones de los trabajadores, etc.

Por otro lado, siguiendo a Castillo Alemán (2006) nuevamente, existen las orientaciones que buscan dar cuenta del cambio entendiendo a la institución como un sistema abierto en interacción con otras instituciones o con su ambiente. Aquí encontramos trabajos en los que la relación de la universidad con el Estado y sus políticas, el mercado, y otros grupos son lo importante. Dentro de este tipo de aproximaciones, dentro de la veta histórica, por ejemplo, el elemento contextual es fundamental para comprender las lógicas del cambio institucional (Pierson y Skocpol, 2008).

Habría, por último, una tercera veta que, sin borrar la distinción entre esta separación, consideraría necesario integrarlas para una comprensión profunda y más realista de la transformación institucional. Marcos analíticos para comprender el cambio bajo estas coordenadas han sido propuestos por autores como la propia Castillo Alemán (2006) y Ordorika (1999). Sin embargo, también diversos tipos de institucionalismos, como aquel basado en la teoría distribucional del cambio gradual (Thelen, 2004) que, posicionándose

en contra del énfasis del contexto del institucionalismo histórico y su preferencia por estudiar los fenómenos desde sus coyunturas o acontecimientos más importantes, parte de la noción de un cambio gradual pero constante dentro de las instituciones (Mahoney y Thelen, 2010)¹⁵.

La segunda coordenada, por otro lado, tiene que ver con la forma en la que los diversos institucionalismos entienden y se aproximan al análisis las instituciones y las relaciones que dentro y fuera de estas se gestan. De acuerdo con algunos de los autores más representativos del campo, a quienes citamos *in extenso*, se

propone que mucha de la estructura formal de las organizaciones tiene un rol puramente simbólico [...] La estructura organizacional expresa la adhesión a las instituciones que conforman un determinado ambiente o campo institucional. La presencia de esas formas organizacionales institucionalizadas da legitimidad a la organización. Ellas se adoptan por la organización como una estrategia deliberada de legitimación, o bien se imponen a ella de manera no reflexiva, rutinaria, sobreentendida, “dada por sentada”, porque las instituciones permean las organizaciones a través de modelos mentales, esquemas clasificatorios, rutinas, libretos y otros estructurantes cognitivos en los que la organización está inmersa y que por lo tanto forman parte del lente a través del cual los miembros de esa organización ven el mundo (DiMaggio y Powell; Meyer, Rowan y Zucker en Fernández y Bernasconi, 2014, p. 5-6).

Así, si lo importante es dar cuenta de las dinámicas y relaciones dentro de estructuras institucionales, éstas serán entendidas en términos culturales y simbólicos. Por lo tanto, dichas dinámicas y relacionales entre individuos estarán mediadas por esquemas de reglas formales e informales que son aceptados o disputados en las representaciones que los individuos tienen dentro del contexto institucional. En jerga del institucionalismo (Fernández y Bernasconi, 2014, p. 6), serán los “mitos racionalizados, valores compartidos, normas profesionales, hábitos y representaciones comunes” los elementos que juegan un rol central en legitimación de las estructuras organizacionales y de donde habrá que partir para comprender las transformaciones.

¹⁵ Una vez desarrollada la primer coordenada o presupuesto de los institucionalismos, podría parecer que muchos, sino todos los trabajos antes desarrollados se guían bajo alguno de estos presupuestos y, por lo tanto, estarían subsumidos en la categoría general del institucionalismo sociológico. Sin embargo, es necesario aclarar que esto no es así precisamente por el segundo elemento que caracteriza esta perspectiva, que la diferencia de las posiciones teórico metodológicas anteriores.

Por último, dado que la orientación que une estas aproximaciones es más bien analítica, los temas de interés y los tipos de estudio son variados. Así, es posible encontrar trabajos preocupados por periodizar transformaciones en perspectiva internacional comparada privilegiando el elemento contextual (Barrett, 2017), comparando casos nacionales desde la influencia de las políticas públicas (Castillo Alemán, 2004), examinando la relación Estado-mercado (Kent, 2012), analizando la reestructuración del poder desde la relación entre política pública y reorganización de las *reglas del juego político* en las universidades (Durand Villalobos, 2005), o caracterizando los contextos en los que académicos son proclives y contribuyen al cambio y qué estrategias despliegan (Louvel, 2013), entre otros.

2.4.1 Crítica a los institucionalismos

Los institucionalismos, generalmente, oscilarán entre un holismo y un individualismo fenomenológico de acuerdo con la clasificación de Tilly (2008). Esto significa que, interesados por una explicación de las estructuras, asumirán que estas tienen características auto-reproductivas basadas en elementos culturales y un conjunto de reglas y normas formales e informales. Asimismo, la legitimidad de estas reglas y amplitud de su acatamiento, estará mediado por esquemas mentales que sostienen, a través de representaciones comunes, los “mitos racionalizados, valores compartidos, normas profesionales, hábitos” (Fernández y Bernasconi, 2014, p. 6) y demás dentro de la organización universitaria. Aunque el análisis sobre el carácter auto-reproductivo de las estructuras es sugerente, sobre la fenomenología implícita, habrá que tomar ciertas distancias. Esto, precisamente, porque una explicación de tipo fenomenológico corre el riesgo de reducir el cambio o estabilidad institucional a meros elementos de la cultura organizacional y disposiciones subjetivas de los individuos que las componen.

Aunque el campo de la investigación en educación superior no es amplio explorando algunas de las dimensiones antes expuestas desde una perspectiva histórica, sí es cierto que dentro de los múltiples institucionalismos se han generado ciertas vetas de análisis que exploran la posibilidad comprender el cambio a partir de un análisis histórico-comparativo y, específicamente análisis secuencial (Falleti y Mahoney, 2015; Mahoney, 2004, 2000; Pierson, 2003). En estas perspectivas, que beben del enfoque analítico endógeno/exógeno aquí descrito, se puede encontrar una orientación útil para la periodización de la Universidad de San Carlos bajo los objetivos propuestos.

2.5 La investigación sobre la universidad en Guatemala, un campo fragmentario

Como se adelantaba en la introducción a este capítulo, los trabajos empíricos dedicados al estudio de la universidad pública en Guatemala durante el siglo XX o que hagan referencia a esta temporalidad son sumamente reducidos, heterogéneos y fragmentarios. Incluso trabajos para periodos posteriores son escasos. Por tal motivo, se ha decidido dedicarle un breve apartado para describir, a grandes rasgos, algunas de las dimensiones analíticas y orientaciones metodológicas que guían las investigaciones en el área. Dada las características de estos trabajos y del estado de la investigación sobre la universidad en general, este apartado tiene la única pretensión de acercar al lector al desarrollo de un campo investigación no consolidado.

El primer grupo de investigaciones, que condensan el porcentaje más alto de trabajos realizados y, de alguna manera, monopolizan la orientación analítica en Guatemala, versa sobre el movimiento estudiantil. Dentro de estas investigaciones se pueden citar en un primer subgrupo aquellas cuya orientación es más bien descriptiva, que a través de trabajo de encuestas caracterizan elementos socioeconómicos (Poitevin, 1976) o sociopolíticos (Petersen, 1969) de los estudiantes. El trabajo de Poitevin (1976), por ejemplo, se inserta dentro de las labores de carácter institucional para la elaboración de políticas institucionales. Busca caracterizar la composición social de los estudiantes a partir de tres elementos, a saber, la composición socioeconómica, diversos ítems relacionados a la vida e interés académico y, por último, su opinión sobre temas políticos, culturales y religiosos.

Para ello, construye una muestra del 5% del total de la población estudiantil en 1975 y a través de un muestreo probabilístico sistemático logra seleccionar solo el 4.06%, es decir, 929 casos. A partir de los resultados de este trabajo logra determinar que la mayoría de los estudiantes universitarios provienen de familias de comerciantes, pequeños propietarios rurales y asalariados de cuello blanco. Además, solo unos pocos son hijos de artesanos o de obreros. El trabajo inserta sus reflexiones, además, bajo la perspectiva de las clases sociales.

El segundo subgrupo de investigaciones sobre movimiento estudiantil podría caracterizarse bajo las coordenadas de una historia política y social. Dentro de estas aproximaciones pueden citarse obras que privilegian la cara pública o activista del

movimiento estudiantil (Vrana, 2017), las pugnas detrás de los cambios en unidades académicas específicas (Castañeda Sandoval, 1999), la trayectoria de sus mártires más representativos (Sáenz de Tejada, 2018), o el entramado de relaciones, procesos de politización y reivindicaciones desde la fundación de la universidad hasta la década de los noventa (Álvarez Aragón, 2002a, 2002b).

Aquí no hay un criterio metodológico unificado. Sin embargo, todas estas aproximaciones asumen central situar al movimiento estudiantil no solo en su contexto local, sino temporal e histórico. Sobre todo, la existencia del Conflicto Armado Interno (1960-1996) es fundamental para la reconstrucción de la explicación histórica y procesos de transformación. La más acabada de estas perspectivas, y quizá dentro de la bibliografía sobre el tema universitario, tanto por su ambición analítica como por la extensión temporal de su estudio, es la obra en dos volúmenes de Álvarez Aragón (2002a, 2002b).

Para elaborarla, el autor recurrió, en su mayoría, a entrevistas, bibliografía secundaria y trabajo hemerográfico. Pretende ser tanto una historia de la universidad como del movimiento estudiantil. Por lo tanto, en el desarrollo de la historia se conjugan elementos de las estructuras y procesos institucionales, con factores políticos, económicos y culturales estatales. Esto, para contextualizar pugnas y transformación ideológica entre actores de diverso orden en el seno de la universidad. Aunque el trabajo parte desde la fundación de la universidad, el periodo del Conflicto Armado Interno, la represión vivida en el país y la paulatina politización del movimiento estudiantil durante estos años ocupa un lugar central dentro del conjunto de la obra (1960-1982). Más que conclusiones, el autor delinea algunos planteamientos generales para comprender por qué la institución ha llegado a adoptar las características que posee.

El tercer grupo posee las características de los enfoques sociohistóricos y procesuales descritos en apartados previos, aquí se ubican los trabajos de Rabe Rendón (2020, 2022), Tsvetkova y Tsvetkov (2020) y Tsvetkova (2020). El primer autor, en general, parte de un trabajo de archivo, revisión de fuentes primarias como boletines o discursos y la realización de entrevistas para analizar los contextos de disputa dentro de la Facultad de Arquitectura por la transformación curricular durante los años setenta. De alguna manera, profundiza las aproximaciones previas de Castañeda Sandoval (1990, 1999), quien describe el proceso a partir de su experiencia como actor principal dentro de este contexto. Así, reconstruye para la Facultad de Arquitectura las especificidades de sus transformaciones, cambios en las mallas curriculares, disputas por los cambios en los

métodos de enseñanza y procesos políticos internos, con el vínculo y tensiones que esta unidad académica mantenía con el Consejo Superior Universitario.

Por último, existen otras aproximaciones que no pueden ser catalogadas dentro de algún grupo específico por su singularidad. Así, se pueden mencionar algunas historias descriptivas de la Universidad, entre las cuales destaca Cazali Ávila (2010) o más recientemente Paz-Quezada (2022) para la educación superior en su conjunto. Asimismo, crónicas periodísticas de sucesos específicos en el contexto del Conflicto Armado Interno (Crespo y Andrés, 2013), informes institucionales sobre la represión vivida Kobrak (1999), o recopilación de entrevistas sobre los procesos de reforma universitaria Chúa, (2019). No obstante, las coordenadas generales de estas investigaciones no merecen ser desarrolladas, pues la mayoría sigue las orientaciones de investigaciones previas o se limita a describir eventos dentro del contexto de la historia política del país.

Para finalizar este apartado, es necesario enfatizar la escasez de trabajos con orientación empírica en el campo de la educación superior, específicamente relativos a la Universidad de San Carlos de Guatemala. El hecho de que el movimiento estudiantil, y no la universidad en tanto institución, condense la mayor parte de abordajes, permite avanzar hacia ciertas conjeturas del desarrollo histórico de la institución y las características generales del sistema de educación superior guatemalteco. Guatemala es un país donde existe solo una universidad pública. Esta, por su evolución histórica, está desconectada del sistema educativo estatal. Además, en una primera aproximación, parece no evidenciar el tipo de cambios experimentados en países como México. Por esta razón, adquiere sentido que el eje analítico generalmente sea el Conflicto Armado Interno y la evolución ideológica del movimiento estudiantil, sector cuya importancia en el país, así como en Latinoamérica, parece condensar con mayor visibilidad procesos de diferenciación y radicalización política.

2.6 Aproximación a una propuesta para entender el cambio institucional

Una vez revisado el estado de la cuestión con la doble finalidad de revisar, por un lado, el panorama sobre el estudio del cambio en la educación superior y, por el otro, señalar el uso o comprensión que se tiene de la variable temporal de dicho cambio, se procede a extraer de estas investigaciones algunas coordenadas de análisis que permitan perfilar de manera preliminar la aproximación al caso de estudio. Dichos ejes tienen que ver tanto

con el contexto en el que se inscribe el fenómeno, como con la importancia de la dimensión política y la variable temporal en la explicación del cambio institucional.

2.6.1 Coordenadas de análisis

- a) Las universidades son instituciones imbricadas en contextos locales y regionales específicos. Asimismo, estos contextos están históricamente condicionados.

Parecería una obviedad, pero las universidades no están asiladas de su entorno. Lo que señala la bibliografía es que, pese a existir ciertas tendencias asociadas a cambios regionales y a configuraciones geopolíticas particulares, cada trayectoria está marcada por especificidades dadas por los propios cursos históricos de los países. Aunque los *actores, procesos y estructuras* puedan ser nominalmente los mismos, su composición y las características de los vínculos que establecen es diversa en cada caso. Por ejemplo, en una porción considerable de la bibliografía revisada no está incorporada la dimensión político-nacional que en el caso guatemalteco se externalizó a través de la configuración de un Conflicto Armado Interno que duró 36 años. Constatar esto implica, como sugieren Tilly (1984) y Abbott (1992), que los análisis sobre las *estructuras* y *procesos* sean estos habilitadores o coercitivos, deben ser *concretos* en cuanto a estar referidos a lugares, actores y tiempos determinados.

Asimismo, el tiempo cumple una función importante, dado que toda práctica social ocurre siempre en contextos que están espacial y temporalmente situados (Giddens, 1984). Por lo tanto, el análisis de los procesos a los que estas prácticas dan lugar debe partir de coordenadas analíticas que privilegien la *historicidad* del fenómeno. El presupuesto de fondo de esta afirmación es que lo *que* sucede y *cómo* sucede, está afectado por el *cuándo* sucede (Tilly, 1984).

Por lo tanto, el contexto temporal importa, ya que a partir de este es posible, como señala Griffin (1992, p. 408), dar cuenta de “arreglos institucionales o estructurales, posibilidades o contradicciones” que, luego, puedan servir como elementos de contraste, comparación y análisis para futuras generalizaciones causales. Este es el marco general de obras como las de Clark (1995, 1984, 1983), donde las diferencias nacionales permiten establecer esquemas generales de transformación entre casos nacionales. Así, de la diferenciación entre periodos históricos se puede profundizar sobre múltiples regularidades detrás de los distintos arreglos estructurales o institucionales bajo estudio.

Vale aclarar que este esquema de interpretación ha sido fuertemente criticado. Sobre todo, a partir del denominado *giro narrativo* en ciencias sociales y propuestas de diverso orden que abogan por una transición de lógicas de explicación basadas en *causas*, a aquellas que descansan en la narración de *eventos* (Abbott, 1992, 1995; Aminzade, 1992; Griffin, 1993, 1992; Sewell, 2005). No obstante, estas coordenadas siguen siendo aprovechables para un estudio de alcances acotados. Efectivamente, es cierto que este tipo de aproximaciones no se toman la *temporalidad* en serio (Aminzade, 1992) y son propias de esquemas teleológicos donde, por ejemplo, procesos como la *ruralización*, *globalización* o *modernización* engloban supuestas etapas distintivas con atributos variables que toda sociedad o entidad debe atravesar. Sin embargo, como sugiere Sztompka (1995), una versión más atenuada de estos supuestos sugiere no un proceso uniforme de modernización, sino una mirada más diversificada. “Se apunta a que en los diversos campos de la vida social, la modernización tiene un *tempo*, un ritmo y unas secuencias distintas, y que en consecuencia la falta de sincronización de los efectos modernizadores puede reiterarse” (p. 165). Por lo tanto, es posible detectar particularidades, comunalidades y contrastes en todo análisis comparativo, sin que una mirada sobre estos grandes procesos estructurales dejen de tener sentido analítico.

Sin desconocer la amplitud de estos debates, se defiende que los límites de la explicación, en todo caso, están dados a la escala de las fuentes y recursos disponibles. Asimismo, a las pretensiones analíticas del presente estudio. De cualquier forma, el contexto espacial y temporal importan y son indispensables para situar el desarrollo de la trayectoria de la universidad a través del tiempo. Desconectar a la universidad de estos elementos, tanto a nivel local, como regional, supondría aislarla analítica y ontológicamente de las configuraciones que pueden coadyuvar a la profundización de las condiciones a través de las cuales fue posible una trayectoria y no otra.

- b) Los cambios en las características de los actores universitarios a través del tiempo permiten aproximarse a la orientación de las transformaciones que atraviesa una institución como la universidad.

La descripción de las características de ciertos actores, como los estudiantes y los académicos son útiles para situar históricamente su composición e influencia a lo largo del tiempo. Por un lado, a partir de diversos indicadores, como la matrícula, el tipo de disciplinas más demandadas, las distribuciones por género, tasas de egreso y demás, es

posible tener una imagen general del curso y transformación de ciertas características universitarias y los problemas asociados a la continuidad, cambio y ruptura de algunos patrones institucionales. Conocer la composición política de algunos actores, como los estudiantes y las autoridades universitarias, como se desarrolla en el siguiente supuesto, también permite profundizar sobre algunos elementos de análisis respecto al peso que tuvieron ciertos actores y sectores en la trayectoria institucional.

- c) La dimensión política es constitutiva de la composición institucional y de las relaciones que establece la universidad con otros sectores.
 - a. Algunos de los sectores organizados más relevantes para comprender el sentido del cambio, continuidad y ruptura de ciertos arreglos institucionales son los estudiantes y las autoridades universitarias. Estos se encuentran imbricados en *ecologías* específicas cuyas lógicas particulares definen el alcance y motivación de sus intereses, así como su relación con otros sectores o grupos dentro del Estado.

Las universidades son instituciones que, más allá de su labor académica, por el rol social que desempeñan, el papel que cumplen en el entramado institucional del Estado o los intereses que se juegan dentro de la propia institución, están compuestas por un componente eminentemente político. En este sentido, el cambio resulta, como señala Muñoz García (2002),

de la confrontación de proyectos, de la disputa por el liderazgo entre grupos, el aparato de gobierno y los medios para el ejercicio del poder. [...] [En tanto] los miembros de una institución interactúan, se agrupan según afinidades políticas, se movilizan y al hacerlo provocan conflictos y contradicciones que al resolverse llevan al establecimiento de nuevos pactos, reglas y medidas políticas (p. 9).

Por lo tanto, hacerse cargo de dicho elemento político en la universidad, es comprenderla desde una de sus características constitutivas. Dentro de la presente investigación, este es un aspecto fundamental. Sin embargo, la amplitud y alcance de su relevancia es acotado en algunos sentidos importantes. Sobre todo, porque la investigación busca construir y caracterizar periodos de una trayectoria donde, si bien la cuestión política es importante, tomarla en serio implicaría situarse en muchas ocasiones a la escala de las disputas, cuestión imposible de realizar.

En el caso de la USAC, lo anterior invita a observar a la universidad en su relación respecto al Estado, sobre todo, tomando en cuenta el Conflicto Armado Interno y su evolución a través de los años. Esto supone entender al conflicto como un proceso temporalmente diferenciado al de la trayectoria institucional, es decir, con sus propios ciclos, pero en relación e interdependencia constante con la evolución de dicha trayectoria. Por lo tanto, el nivel de análisis dentro de esta relación será de carácter meso-institucional. Se tratará, en la medida de lo posible, de no realizar abstracciones, matizar las contradicciones de esta relación cuando sea necesario, describir con la mayor profundidad posible y analizar el vínculo tomando en cuenta el carácter heterogéneo y contingente detrás de las interacciones.

Es decir, se partirá de la premisa de que ni el Estado ni la Universidad de San Carlos “hacen cosas”, buscando mantener este supuesto en la medida de las posibilidades con los recursos y fuentes disponibles. Por otro lado, dentro del elemento contextual muchas veces figuran las condiciones geopolíticas y tendencias regionales a las que el país no es ajeno. Por lo tanto, saber a grandes rasgos qué pasa en el exterior, resulta heurísticamente útil para comprender la trayectoria institucional. Por otro lado, un segundo sentido en el que se observará lo político de lo institucional está dado a la escala de la evolución, presencia e incidencia de ciertas características en los actores universitarios. La bibliografía sobre el tema de la USAC (Álvarez Aragón, 2002a, 2002b; Sáenz de Tejada, 2018; Vrana, 2017; entre otras), suele tomar como unidad de análisis al movimiento estudiantil. Efectivamente, esta investigación sostiene que la composición y politización de los estudiantes y, entre estos, aquellos vinculados a actividades de activismo político, son fundamentales para analizar los cambios y arreglos entre los elementos que hacen posible el cambio institucional.

Sin embargo, se propone, sin descuidar a dichos actores, situar la mirada analítica más bien en las figuras de otros actores, como las autoridades y, específicamente los rectores. Ello, como un marcador general de las coordenadas que, en cada momento, ayudan a definir las características generales de las políticas universitarias implementadas o la proyección que se proponía de manera institucional hacia la sociedad.

- d) Pese a que dentro del campo de análisis del cambio institucional se señalan ciertos límites para darle sentido a la lógica detrás de las variables causales que lo promueven o limitan (Mahoney y Thelen, 2010), sí existen ciertos desarrollos y

herramientas para el estudio de las trayectorias institucionales a través del tiempo.

El primero de estas refiere a los atributos de dichas variables causales. Como señala Castillo Alemán (2006), existen tres orientaciones fundamentales para situar la lógica del cambio que ponen la mirada en factores endógenos, exógenos o en un *continuum* entre ambos polos. Aunque se reconoce la potencia heurística de mantener una mirada en mecanismos tanto internos como externos a la institución, sobre todo, porque múltiples procesos históricos y sociales no suceden al margen ni de la universidad ni del contexto por separado, dar mayor peso analítico a los factores endógenos resulta más adecuado para ampliar la mirada sobre las particularidades del cambio y trayectoria de la USAC.

La segunda cuestión hace alusión a la relevancia que supone incorporar la dimensión temporal al cambio institucional. Como se señaló con anterioridad, asumir las orientaciones de ciertos institucionalismos, sobre todo en su veta histórica (Pierson y Skocpol, 2008), implica partir del supuesto de que, en tanto ciertos patrones pueden operar bajo lógicas auto-reproductivas y cristalizar arreglos a través del tiempo, la relevancia de eventos del pasado puede tener una influencia determinante en la configuración y desarrollo de eventos futuros. Con ello, la visión global sobre la evolución de una trayectoria institucional no está segmentada en bloques independientes o en meros puntos iniciales y finales. La periodización, por tanto, se ocuparía de rastrear la evolución de ciertos patrones e identificar dentro de una narrativa causal (Mahoney, 2000) qué elementos, en qué momentos y bajo qué circunstancias, ocurrió el cambio.

Con estas orientaciones preliminares derivadas de la revisión del estado de la cuestión, se está en condiciones de establecer una propuesta general para la periodización y análisis de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

CAPÍTULO III

3 Marco analítico y estrategia teórico-metodológica

3.1 Introducción

En el capítulo anterior se desarrolló un panorama general del estado de la cuestión y se describieron los alcances y limitaciones detrás de algunas de las coordenadas analíticas y metodológicas más importantes en las propuestas para analizar el cambio institucional.

Ahora, el objetivo del siguiente capítulo es doble. Por un lado, en términos teóricos, se busca partir del saldo o de la revisión del apartado anterior para establecer un marco analítico básico que permita aprehender las características del fenómeno bajo estudio. Esto supone desarrollar con más detalle algunos elementos como la temporalidad del fenómeno, el contexto en el que se inscribe a lo largo del tiempo, y la lógica *de* y *entre* los periodos que se buscan reconstruir. Por otro lado, el capítulo busca definir y caracterizar las fuentes de información, sus alcances y limitaciones, pero también las dificultades que las circunstancias del trabajo de campo impusieron para su acceso y sistematización. En buena medida, la estrategia teórico-metodológica parte de dichas dificultades y busca, en la medida de lo posible, complementar algunos de los elementos más destacados dentro del campo de estudio sobre la universidad con la información disponible para el caso de la Universidad de San Carlos.

La pretensión, como se verá en el último apartado de este capítulo, es construir un marco analítico realista y capaz de ordenar de manera coherente el desarrollo de la trayectoria institucional al mismo tiempo de dar luces sobre sus particularidades, comunales y tendencias en el marco de las investigaciones sobre las universidades en América Latina. Con estas consideraciones en mente, el capítulo está dividido en dos secciones. En la primera se inicia con algunas aclaraciones sobre las limitaciones de la información para pasar, posteriormente, a una profundización en la comprensión de algunos elementos básicos para caracterizar la *historicidad* del caso, su contexto y la lógica detrás de los periodos. Esto supondrá una breve discusión sobre lo que se entiende por teoría dentro de esta investigación y los alcances y limitaciones de la postura asumida.

En la segunda, por otro lado, es de carácter metodológico. En él, como se sugirió al inicio, se desarrollará el contenido general de las fuentes y el perfil de los sujetos entrevistados. Asimismo, se describirá el proceso de investigación durante sus etapas iniciales y algunas

de las decisiones y estrategias tomadas para sortear los obstáculos surgidos y maximizar los recursos disponibles. Por último, se hará una conclusión general sobre los alcances y límites de la perspectiva que se propone para el estudio de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3.2 Dimensiones y orientaciones analíticas

Una mirada alternativa al estado de la cuestión sobre el cambio en educación superior sugiere la lectura de los trabajos a partir de tres preguntas generadoras, a saber, *qué* vieron (dimensiones de análisis), *dónde* lo vieron (a qué escala, pero también en relación con el tipo fuentes sobre las que se trabajó) y *cómo* lo interpretaron (el nivel de generalidad o especificidad de la explicación y el alcance analítico de la propuesta). Como se señaló, cada investigación asumirá cada interrogante desde una postura distinta, en la medida en que el posicionamiento de quien escriba se sitúe dentro de alguno o algunos de los presupuestos o coordenadas ontológicas (Tilly, 2008; Law, y Urry, 2004).

Así, existen desde aproximaciones cuya explicación está dada a la escala de estructuras institucionales desde un punto de vista internalista (*actores, procesos y estructuras, visión estructural, algunos institucionalismos*) y otras, por el contrario, construidas a partir de la narración de los *mecanismos* detrás de procesos geográfica y temporalmente situados, entre otras perspectivas (*enfoques sociohistóricos*). El alcance explicativo de estas visiones no está dado solo por el tipo de preguntas y la unidad de análisis planteada, sino también por las fuentes disponibles para responderlas. Lo opuesto es igualmente válido. Las fuentes disponibles delimitan lo que se puede preguntar y la composición de la respuesta. Ambos elementos son interdependientes. Asumir este supuesto es fundamental, ya que implica hacerse cargo de las limitaciones que de partida hay que gestionar durante el proceso de investigación.

¿A qué conducen o qué justifican estas reflexiones? A que dentro del proceso de investigación se han tenido que relajar ciertos supuestos y pretensiones analíticas. En primer lugar, a aceptar que no se cuenta con la información suficiente para construir lo que el sociólogo Charles Tilly (2008) denomina *event catalogs* o catálogos de eventos. Es decir, el tipo de información de archivo suficiente para generar una explicación narrativa profunda que contemple todos los *mecanismos* causales deseables y a partir de los cuales se pueda explicar la evolución histórica de la USAC a detalle. Tampoco se cuenta con toda la información necesaria para, por otro lado, reconstruir periodizaciones detalladas

bajo todos los supuestos de la perspectiva de *actores, procesos y estructuras* universitarias¹⁶. Es decir, un vasto o al menos amplio acervo de información estadística.

Sí se cuenta, pese a todo, con información suficiente para aproximarse a ciertos componentes o elementos (que pueden ser o no necesariamente eventos) que permiten situar, en cada etapa o periodo de la trayectoria institucional, ciertos arreglos y configuraciones, tanto propias a la institución, como de la específica trayectoria histórica del país, que permiten caracterizar el sentido de los cambios, continuidades y rupturas dentro de la universidad. Asimismo, estos ayudan a establecer una diferenciación entre las etapas, pero también postular su carácter interdependiente. Con esto en consideración, se procede a plantear la propuesta teórica y analítica general del trabajo.

3.3 Propuesta teórica

Dentro de la investigación existe una tensión permanente respecto al sentido analítico del *tiempo* respecto al cual se sitúa a la universidad. Asumir que el tiempo o la *temporalidad* en un fenómeno es un elemento constitutivo de su desarrollo y no una mera variable accesoria implica, en términos analíticos y metodológicos, asumir del carácter *procesual* del fenómeno en cuestión (Abbot, 2001, 2016). Así, no solo se trata de ubicar a la universidad *en el tiempo*. Es decir, dando importancia a ecología de relaciones sociales configuradas en un contexto espacial y temporalmente específico, sino de pensarla *a través del tiempo*. Por lo tanto, a partir de su historia pasada, presente y futura, así como de las configuraciones y arreglos variables que ha atravesado durante su trayectoria institucional. Esto supone distanciarse de la bibliografía sobre actores, procesos y estructuras, donde la dimensión temporal es una mera variable y no un elemento constitutivo para comprender los fenómenos.

Por otro lado, si bien se acepta la imposibilidad de desgranar la totalidad de los mecanismos causales y detallar todas las secuencias de eventos (patrones de acciones espaciotemporales distinguibles) que, a la vez, configuran procesos de cambio específicos al interior de la Universidad de San Carlos, se considera posible dotar de cierto dinamismo los periodos¹⁷. Ello, a través de la adaptación de un marco analítico que

¹⁶ Esto quedará más claro en el segundo apartado, destinado a caracterizar las fuentes de información.

¹⁷ Es importante diferenciar entre *secuencia* y *periodo*. En esta investigación el primer término hace referencia a sucesiones de eventos específicos, mientras que el segundo contiene secuencias de eventos y elementos distintivos que permiten distinguir cambios o modificaciones generales en la lógica en la que los primeros operan.

vincule diversos elementos del contexto con ciertos arreglos institucionales que, dentro de una temporalidad específica, se asocian de tal manera que permiten diferenciar *periodos* en la trayectoria de la universidad.

Estos periodos no son meras sucesiones de hechos. Por otro lado, y a diferencia de las periodizaciones sobre la evolución de los sistemas de educación superior revisados en apartados anteriores (Gil Antón, 2004; Rodríguez Gómez, 1999; Shin, 2015), donde estas se utilizan como recursos descriptivos para señalar y condensar grandes procesos que luego ayudan a explicar ciertos fenómenos (complejización, profesionalización, masificación etc.), aquí se quiere hacer notar que existe una lógica específica entre periodos históricos.

En la medida de que el tiempo y la historia importan (Abbott, 2001), cualquier análisis del cambio institucional debe partir de la premisa de que ciertos arreglos, eventos o acciones en el pasado ejercen cierta influencia en configuraciones futuras. Es decir que lo que ha pasado en un punto del tiempo, puede ejercer influencias causales en momentos posteriores (Sewell, 2005; Mahoney 2000). Sin pretender ser este un análisis histórico-comparativo, estas premisas introducen el presente estudio sobre la Universidad de San Carlos dentro de los debates sobre la causalidad en la sociología histórica y, específicamente, sobre causalidad distal [*distal causation*] (Capoccia, 2015) que implica la perspectiva o enfoque del *path dependence* (Pierson, 2000; Mahoney, 2000).

Diversas nociones se asocian a este último concepto, muchas veces sometiéndolo a un estiramiento conceptual que le hace perder precisión analítica (Rixen y Viola, 2015). Sin embargo, dos elementos son definitorios para analizar una secuencia de eventos bajo esta perspectiva. En primer lugar, y siguiendo a Stinchcombe (1968), quien sugiere que en la explicación histórica pueden detectarse dos tipos de causas, las primeras asociadas a la génesis y las segundas a la reproducción de patrones institucionales, se señala que una vez adoptado cierto arreglo, este *tenderá* a operar en términos de “rendimientos crecientes” (Mahoney, 2000). Es decir, una vez adaptado cierto patrón, este tenderá a acrecentar los beneficios o condicionamientos asociados a su lógica de reproducción, haciendo más difícil regresar a un estado previo a su configuración y, posiblemente, generando mecanismos de bloqueo que condicionan o delimitan los contornos de prácticas o eventos futuros.

Para partir de esta perspectiva, además, el punto inicial o la génesis de una institución debe ser resultado de eventos contingentes (no explicables por algún cuerpo de teoría), que siendo resultado de una crisis, coyuntura crítica o punto de quiebre, desencadenan sucesiones de eventos o patrones con propiedades estructurales deterministas (Mahoney, 2000). Aunque dicho determinismo estructural ha sido cuestionado (Katznelson, 2003) y se han incorporado debates sobre el margen de agencia en contextos institucionales críticos (Capoccia, 2015), lo cierto es que una vez adoptado cierto patrón, este debería ejercer ciertos condicionamientos en las decisiones y opciones de los actores institucionales a través del tiempo. En todo caso, el margen de agencia se plantea como parte de un análisis empírico más que una suposición *ex ante*.

En segundo lugar, si los rendimientos crecientes operan como un mecanismo causal que condiciona el cambio, acumulando o cristalizando ciertos arreglos, el atributo fundamental dicho mecanismo es que está ubicado al interior de la propia institución. Es decir, el rendimiento creciente es siempre resultado de un proceso endógeno. Por lo tanto, el reforzamiento es siempre un auto-reforzamiento (Rixen y Viola, 2015). Esto sugiere tomar distancia con ciertas discusiones respecto al uso del concepto de “coyuntura crítica” que elaboran ciertos autores (Mahoney, 2000; Capoccia, 2015), quienes lo incorporan al marco del *path dependence* e introducen como factor de cambio algún o un conjunto de factores exógenos, incluyendo asimismo que los rendimientos pueden ser también constantes o disminuir en el tiempo.

Aunque se reconoce la necesidad de entender el cambio desde factores externos a la institución universitaria, sobre todo porque muchos arreglos institucionales, como señala la bibliografía en Ciencia Política, se promueven desde el plano jurídico (Capoccia, 2015) y la universidad no es ajena a procesos sociales e históricos particulares, como el crecimiento demográfico o el Conflicto Armado Interno, por ejemplo, estos elementos están al servicio de una descripción y análisis de la trayectoria institucional. Por otro lado, la discusión sobre las posibles *coyunturas críticas* que esta pueda atravesar implica otro tipo reflexión específica que se desliga del núcleo central del concepto de *path dependence*, aunque lo complementa.

Así, dentro de esta investigación, siguiendo a Capoccia y Kelemen (en Rixen y Viola, 2015), y Capoccia (2015), se entenderá el tipo de cambio derivado de una *coyuntura crítica* como aquel que es resultado de un periodo corto de tiempo (respecto a la duración del tiempo antecedente y precedente) en el que prima cierta incertidumbre respecto al

futuro de ciertos arreglos, lo que brinda a diversos agentes la capacidad para tomar decisiones que pueden alterar una trayectoria institucional a largo plazo. Vale la pena señalar que un aspecto fundamental en el origen de las coyunturas críticas es el hecho de que las condiciones previas a su desarrollo no determinan (o deberían determinar) el tipo de trayectoria asumida por una institución (Mahoney, 2000).

Este elemento de imprevisibilidad ayuda a señalar, de acuerdo con Mahoney (2000), puntos de origen en una secuencia, eludiendo así la cuestión de regresar demasiado en el tiempo o el problema de la regresión infinita hacia un indeterminado punto de inicio. A partir de estas coordenadas, sobre todo con el trabajo de Mahoney (2000), el *path dependence* ha sido útil para analizar dos tipos de secuencias de eventos. El primer tipo es de carácter autorreforzante, donde la formación y reproducción de un patrón manifiesta rendimientos crecientes a lo largo del tiempo. El segundo tipo de secuencia es más bien de carácter reactivo, donde los eventos en un momento dado son reacciones respecto a eventos antecedentes pero que, analizada la secuencia en su conjunto, explica un resultado final que pudo transformar o revertir eventos previos¹⁸.

La caracterización de este tipo de secuencias, sobre todo las reactivas, es fundamental en dos sentidos. En primer lugar, permite contrastar la idea de que los mecanismos causales que producen el cambio avanzan siempre hacia adelante, de manera progresiva o solamente acumulativa. En segundo lugar, al señalar la posibilidad transformar o revertir el sentido, la trayectoria o arreglos que ciertos eventos guiaban, abre la posibilidad a comprender el carácter político detrás de las pugnas por el sentido del cambio institucional.

Efectivamente, el enfoque del *path dependence* no se cierra a la posibilidad a que elementos funcionales, utilitarios, políticos o culturales sean fundamentales en la reproducción institucional (Mahoney, 2000). Sin embargo, se parte del supuesto de que, en última instancia, estos factores o mecanismos está supeditados al carácter estructural definido a partir de ciertas condiciones iniciales contingentes y el carácter acumulativo o reactivo de su reproducción.

¹⁸ Aunque esta orientación extiende el núcleo central del concepto tal y como lo definen Rixen y Viola (2015), resulta útil para comprender cualquier cadena de eventos, cuyo resultado no sería explicable sin atender a los mecanismos de reacción y contra-reacción previos.

Es en estos sentidos que la literatura ha avanzado en la definición de ciertos efectos que pueden asociarse a una secuencia analizada bajo el enfoque del *path dependence*. Dos de estos son de particular relevancia. En primer lugar, la noción de *layering* o sobreposición institucional. De acuerdo con Schickler (en Thelen, 2003), la sobreposición supone la renegociación parcial de ciertos elementos institucionales sin alterar otros o, en general, el núcleo central de la institución. Dicha noción es heurística y analíticamente útil, sobre todo, en contextos de continuidad institucional donde múltiples sectores tienen metas distintas y pueden influir en las reglas y estructura institucional.

La segunda noción es la de *conversion* o conversión (Hacker, Pierson y Thelen, 2015; Thelen, 2003), a partir de la cual se puede describir cómo actores específicos, que pueden o no formar parte de los márgenes y ocupar un espacio de toma de decisiones de un momento u otro, son capaces de redirigir la institución hacia una dirección hacia la que no estaba encaminada. Como se puede observar, ambos conceptos tienen ciertas similitudes al tipo de secuencias descritas por Mahoney (2000), en tanto la sobreposición o *layering* sugiere la existencia de capas de patrones institucionales sobre esquemas previos y la conversión una redirección que puede ser resultado de una reacción y contra-reacción respecto a eventos previos.

Estas consideraciones y marco son útiles para comprender el cambio dentro la universidad y la periodización de sus transformaciones. Permiten, más allá de caracterizar puntos iniciales y finales de una secuencia (que puede coincidir con el inicio o final de un periodo), describir y adentrarse a las lógicas configurativas en cada etapa de la trayectoria institucional. Específicamente, partiendo de las variables institucional, académica y política. Sin embargo, el análisis y caracterización de los elementos configurativos dentro de los periodos sigue manteniéndose, en gran medida, al nivel de procesos locales o regionales que no son detallados y caracterizados a profundidad o por aspectos y caracterizaciones propias a la universidad, como procesos de politización, adopción y ejecución de planes institucionales, aumentos en matrícula, cambios en la composición del estudiantado o de las autoridades, etc.

Lo que se busca con estas caracterizaciones y modos de vinculación entre elementos en cada periodo, es superar un mero análisis comparativo entre un punto inicial y las diferencias respecto a un punto final (A→B) durante varias etapas. Asimismo, ligar cada periodos y sucesiones de secuencias unos con otros y, de alguna manera, concatenar la trayectoria a través de un proceso que ha sido siempre dinámico y gradual. Si bien las

secuencias o periodos mantienen una coherencia interna que las diferencia unas de otras, cada una posee siempre características de procesos previos y configuraciones que condicionan procesos y arreglos futuros.

El objetivo es, en cada uno de estos periodos, identificar a grandes rasgos, y con cierto nivel de detalle cuando sea posible respecto los elementos o, incluso, eventos, sus configuraciones particulares y el proceso o componente general les vincula. El objetivo de esto es caracterizar y profundizar respecto a la trayectoria institucional de la USAC. Como señalan Mahoney y Thelen (2015), dentro del análisis histórico-comparativo, el uso de este enfoque supone una explicación empírica de los mecanismos basada en un conocimiento profundo del caso bajo estudio. Aunque ya se han señalado algunas limitaciones al respecto, este trabajo se inserta dentro de este tipo de inquietudes y busca señalar y describir algunos potenciales mecanismos de cambio al interior de la Universidad de San Carlos.

Para finalizar, vale la pena mencionar que partir de un análisis desde la noción de *path dependence* implica partir de un enfoque que también es teórico, en la medida en que los dos componentes principales de esta noción están planteados en términos de proposiciones lógicamente concatenadas y derivadas de principios a partir de los cuales es posible realizar ciertas contrastaciones empíricas (Merton, 2002). Estas preposiciones, en su núcleo base son, primero, que arreglos institucionales del pasado condicionan procesos y eventos futuros. Luego, que estos últimos están ubicados, en esencia, *dentro* de las instituciones y operan bajo una lógica retroalimentativa. Por lo tanto, esta investigación, de manera directa, plantea la posibilidad de contrastar o reafirmar estos principios de cara al caso de la USAC y someter a verificación de estos postulados teóricos (Liebersohn y Horwich, 2008; Rueschemeyer, 2003).

3.4 Perspectiva metodológica y técnicas de investigación

3.4.1 Un primer acercamiento al campo

Esta investigación se planteó, en un primer momento, como un estudio exploratorio sobre la trayectoria de la Universidad de San Carlos y sus transformaciones en el contexto del Conflicto Armado Interno, desde la perspectiva del curso de vida de diversos actores universitarios. En este sentido, el marco analítico detrás de esta pretensión atisbaba la posibilidad de reconstruir, desde las experiencias de diversas personas vinculadas a la universidad durante momentos clave de su historia reciente,

sobre todo desde la década de los setenta, elementos que coadyuvaran a la comprensión y profundización de los procesos de cambio, ruptura y continuidad dentro de la USAC en términos académicos, educativos y políticos.

Esto suponía tener un conocimiento extenso sobre la universidad y el contexto nacional, ya que de otra forma sería imposible establecer un vínculo entre diferentes niveles y contrastar diversas temporalidades (individuales, institucionales y nacionales) en una narrativa coherente sobre las transformaciones de la Universidad de San Carlos durante el contexto del Conflicto Armado Interno en el país. Así, para complementar las trayectorias se proponía (y aún se mantiene), la revisión de diversos recursos que, siguiendo las coordenadas de la perspectiva de los actores, procesos y estructuras institucionales revisada durante el apartado anterior, permitiera una mejor caracterización y periodización de la USAC. Asimismo, la incorporación de literatura sobre el Conflicto Armado Interno y la historia de Guatemala, puesto que a la universidad no podía separársele de sus contextos temporales y geográficos a lo largo del tiempo.

Las trayectorias eran, dentro de este esquema y pensadas a partir del enfoque biográfico de Bertaux (2005, 1999) instrumentales para nutrir y reconstruir este desarrollo institucional. No obstante, dados los límites y alcances de un trabajo de tesis de maestría, vincular y empalmar tres niveles y temporalidades de análisis (individual, institucional y nacional) dentro de un periodo tan amplio, como lo era el periodo del Conflicto Armado Interno (1960-1996), era una tarea que pronto tuvo que posponerse. Se planteó, entonces, una relocalización de la temporalidad desde unas coordenadas analíticas más asequibles, a saber, el lapso entre 1944 y 1985, partiendo de la consideración que este periodo condensaba algunas de las transformaciones y rupturas más importantes dentro de la USAC.

3.4.2 Caracterización de las fuentes

Como se dijo en la sección anterior, y dadas ciertas limitaciones coyunturales para acceder a fuentes institucionales (que se tratarán en el siguiente apartado), se decidió cambiar la metodología propuesta y basar esta reconstrucción, periodización y análisis de la trayectoria institucional a través de la misma estrategia de revisión documental, pero junto entrevistas con algunos actores clave dentro de algunos procesos relevantes

del cambio institucional, autores sobre textos fundamentales sobre la universidad y conocedores sobre la historia reciente de la USAC¹⁹.

En este sentido, se desarrollarán en los siguientes dos apartados las coordenadas generales de cada estrategia. Esta discusión conduce necesariamente a plantear para la propia investigación, en una tercera y última sección, la descripción del alcance empírico y analítico a partir de la estrategia metodológica propuesta y de las características de las fuentes revisadas.

3.4.3 Fuentes primarias y documentales

Uno de los obstáculos más difíciles de sortear en cuanto acceso a información sobre la universidad fue el cierre inesperado del campus central y diversas unidades académicas en el interior del país desde mayo de 2022. Esto limitó la posibilidad de consultar, entre otros acervos, los archivos ubicados en la biblioteca central. En este sentido, y dadas las características de la propuesta de investigación, la documentación estadística, boletines, catálogos de estudios, memorias de labores, planes institucionales y actas de Consejo Superior Universitario, eran elementos centrales para alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, al momento de entregar formalmente este trabajo de tesis (junio de 2023), la universidad sigue cerrada y el acceso al campus se encuentra restringido²⁰.

Para atender este problema se plantearon cuatro estrategias. La primera, recurrir a los mecanismos institucionales disponibles. Así, a través de la Coordinadora General de Información Pública (CIP) se realizaron diversas solicitudes para el acceso a información que, por Ley, la universidad tiene la responsabilidad de compartir. Se realizaron alrededor de 5 gestiones por esta vía en diversos momentos del proceso de investigación. No obstante, pese a conseguir estadísticas básicas, algunas actas de Consejo Superior Universitario, memorias de labores y boletines institucionales de algunos años, la información disponible estaba sujeta a su digitalización, lo que limitó en gran medida obtener toda la documentación deseable, puesto que no todo está digitalizado dentro de la universidad.

¹⁹ En muchos casos, estas características se articulan en un mismo perfil.

²⁰ Vale la pena anotar que el día 9 de junio de 2023, poco tiempo después de entregar la versión final de este manuscrito, las instalaciones del campus central fueron entregadas a las autoridades de la USAC, iniciando así un lento y ambiguo proceso para retomar la presencialidad en una institución en crisis política, académica y de legitimidad.

Por lo tanto, se recurrió a una segunda estrategia, resultado de una búsqueda no premeditada en el acervo de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México. Ahí se encontraron y revisaron diversos números de las revistas oficiales de la USAC y de la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe (UDUAL) de la cual la USAC formó parte desde su fundación en 1949. Asimismo, esta última organización realizó algunos censos también disponibles para su consulta. De los 12 censos disponibles, y que cubren una temporalidad que va de 1962 a 1986 se extrajeron algunos datos importantes, sobre todo, datos relativos a la matrícula estudiantil, composición del profesorado, personal de investigación y otros indicadores tanto nacionales como regionales. Además, estos documentos, en algunos casos, incluyen información de algunas de las universidades privadas creadas entre 1961 y 1971 en el país, lo que ayudó a caracterizar de mejor forma el espacio de educación superior durante algunos periodos.

Por otro lado, se revisaron las publicaciones trimestrales, bianuales y anuales de la *Revista Universidades* de la UDUAL, específicamente los números disponibles de los años 1959 a 1986²¹. De ahí se extrajeron datos importantes relativos a la promulgación de convenios regionales en materia educativa, a procesos de vinculación institucional, discursos de rectores de la USAC, datos estadísticos, pronunciamientos y otras cuestiones que, si bien fue difícil corroborar como propuestas puestas en marcha dentro de la universidad (a menos que lo mencionaran de manera clara) permitieron reconstruir los periodos o secuencias y caracterizar el ambiente regional en el que se desarrollaban las actividades de la universidad.

Asimismo, se revisaron los números de las revistas de la Universidad de San Carlos disponibles entre 1952 y 1983 (siendo este año el último disponible en la biblioteca). Siendo una revista cuyo carácter fue más bien científico-divulgativo, la información extraída fue más fragmentada. Sin embargo, se extrajeron algunos elementos importantes, como resúmenes de informes de labores, trabajos académicos con información descriptiva sobre la USAC, comunicados, discursos y dictámenes, entre otros.

Una tercera estrategia fue la consulta de los documentos disponibles en el archivo de la Biblioteca César Brañas en Guatemala, la cual forma parte de la Dirección General de Extensión Universitaria (DIGEU). Esta, al estar ubicada en la zona 3 de la ciudad y no

²¹ Salvo algunos números de algunos años, en todos los tomos anuales se encontró información sobre Guatemala y la Universidad de San Carlos.

en el campus central, mantuvo sus operaciones con normalidad. Durante el mes de marzo se habló con las personas encargadas y, a través de comunicaciones telefónicas y por correo, se solicitó reunir toda la documentación existente sobre la universidad. En esta biblioteca se tuvo acceso a las Memorias de Labores de 1950-1954, 1973-1974 y 1982-1985, el Catálogo de Estudios de 1980 y 1983 y algunas legislaciones universitarias de los años sesenta y setenta. Asimismo, se acudió al Instituto Nacional de Estadística (INE) el cual contiene los registros de los censos realizados en 1950, 1964, 1973 y 1981. Esta visita se hizo con el objetivo de reconstruir las tasas de cobertura educativa para estos años, ya que el INE no cuenta ni con los datos digitalizados para estos años, ni estimaciones.

Por último, la sistematización de la información disponible en la literatura existente sobre la Universidad de San Carlos fue una estrategia necesaria para articular los elementos necesarios en la reconstrucción y periodización de su trayectoria histórica. Estas obras fueron el canal a través del cual se conocieron algunos documentos importantes que luego se solicitarían a la institución vía la Coordinadora de Información Pública (CIP) para corroborar datos o profundizar en ciertos elementos. En este sentido, es importante anotar que, en un primer momento, dentro del proceso de investigación no se tenía mayor claridad sobre la documentación que contenía la información buscada. Fue un proceso de ida y vuelta entre la bibliografía, incluidas las revistas mencionadas, la literatura sobre el campo y las actas disponibles, que se fue solicitando, poco a poco, información sobre la Universidad.

No obstante, las solicitudes tardaban, en promedio, un mes completo o más en ser procesadas. Esto sugirió la necesidad de buscar alternativas para acceder de manera pronta a la información. Así, se buscó a personas que pudieran contactar al personal de biblioteca. Fue de esta manera que, por medio de la encargada del departamento de Social-humanística de la Facultad de Ingeniería, Ana Vela Castro Mellado, se obtuvo en febrero de 2023 el correo de la Licenciada Diana Rosales, trabajadora del Archivo General de la USAC. En comunicaciones con ella, se obtuvo el mismo tipo de respuesta que en solicitudes hechas por medio de la CIP, a saber, la falta de información digitalizada, sobre todo, de los años de interés. Pese a ello, la licenciada de manera amable compartió una serie de enlaces con algunas actas y acuerdos elaborados por Rectoría desde los años 20's.

No obstante, esta información estaba distribuida de manera desproporcionada. Para las décadas de 1920 a 1970, la información es escasa. Es, sobre todo, desde 1976, que las actas

y acuerdos empiezan a estar digitalizados con mayor frecuencia. De esta manera, se contaba con una escasa cantidad de información para años previos, y una sobreabundante y prácticamente ininteligible cantidad de datos desde la década de los ochenta. Por esta razón, es decir, una falta de información para todos los años de interés y, por otro lado, una abundante cantidad para momentos posteriores, se optó por una metodología más acotada y postergar a otra propuesta de investigación más amplia la revisión pormenorizada de estos documentos luego de 1985.

3.4.4 Sobre el tratamiento de las fuentes secundarias

Vale aclarar que esta investigación, dadas las coordenadas en las que se inscribe y la escasez de trabajos existentes sobre la universidad, se guía en mayor o menor medida en ciertas fuentes consideradas articuladoras indirectas del interés inquisitivo. En este sentido, vale la pena desarrollar con cierto detalle el uso que se le ha dado a esta bibliografía secundaria. Sobre todo, a textos de Álvarez Aragón (2002a, 2002b) y Cazali Ávila (2010).

Como se decía en el capítulo y párrafo anterior, una de las características del campo de investigación sobre la Universidad de San Carlos, y de la educación superior en general, es su escasez. Por lo tanto, cualquier análisis que se elabore sobre la universidad debe partir, de manera directa o indirecta, de las pocas fuentes existentes. Muchas de estas, como es el caso de las citadas con anterioridad, son las únicas a las que se puede recurrir para tener un panorama general de la evolución histórica de la USAC. Por lo tanto, no son únicamente parte del estado de la cuestión, sino también aportan elementos importantes en la reconstrucción histórica de los cambios, continuidades y rupturas institucionales.

La centralidad de estos clásicos, siguiendo a Alexander (1987), radica en plantear problemáticas y reflexiones que siguen estando abiertas y son útiles para pensar la universidad y la educación superior pública en el país. La deuda frente a estos trabajos no puede ser menospreciada, puesto que de ellos parten algunas de las consideraciones aquí planteadas. Sin embargo, es necesario hacer ciertas salvedades. En primer lugar, que la revisión de estas fuentes no es central, sino complementaria al trabajo realizado. Es decir, el núcleo central de la investigación se elabora a partir de las fuentes primarias y documentales disponibles, incluyendo discursos, legislaciones y estadísticas que, en

algunos casos estaban ubicadas en un mismo tipo de documentación, y en otros, tuvieron que ser reconstruidas desde diversas fuentes.

Por este motivo, estas fuentes secundarias se han utilizado ahí donde la caracterización con los recursos disponibles es insuficiente o la información sobre un tema es acotada. Por ejemplo, aunque en su obra *Cazali Ávila* (2010) recurra a fuentes primarias y diversos recursos como boletines o catálogos de estudios para reconstruir la historia de la Universidad, no hay estadísticas o elementos que permitan ligar los cambios mencionados con otras cuestiones de relevancia. Incluso, existen múltiples omisiones en aspectos relevantes para el análisis institucional. En general, su trabajo tiene más las características de una cronología del avance institucional y, por lo tanto, la descripción está relativamente desconectada del contexto próximo de la USAC, por lo que no es muy indicativo de los elementos a considerar para reconstruir dicho contexto y la dimensión temporal de las secuencias o periodos.

3.4.5 Esquema general de las fuentes

En la línea de lo antes expuesto, la siguiente tabla describe y caracteriza las fuentes primarias y documentales revisadas.

Tabla 3. Caracterización general de las fuentes documentales²²

Tipo de documento	Años revisados	Información relevante	Utilidad empírica y analítica
Censos y Anuario UDUAL	1962-1986 Total: 12 censos y 1 anuario (1987)	Matrículas, cantidad y composición del personal docente (titular o por horas), del sector administrativo, de los gastos e ingresos institucionales, cuotas de ingreso, catálogos de estudios.	Construcción y caracterización de periodos. Sobre todo, información sobre la composición de la matrícula en el sector privado, las características de los docentes e investigadores e indicadores regionales sobre educación superior.
Revista Universidades	1959-1986 Total: 62 números y un aproximado de	Convenios regionales, planes de acción, comunicados, estadísticas,	Caracterización de periodos y del contexto. Sobre todo, tendencias regionales.

²² Vale aclarar que, cuando se menciona cantidad de documentos revisados, se hace sobre las fuentes en la que fue detectado contenido relevante para construir el apartado analítico. En realidad, esta revisión implicó la revisión de la totalidad de los documentos existentes y, en ese sentido, excede el mero número de folios importantes. Estos últimos fueron escaneados y forman parte del acervo personal del investigador para su consulta.

	250 folios revisados.	pronunciamientos, discursos, cables y comunicaciones entre entidades, etc..	
Revista USAC	1954, 1965, 1971, 1971, 1974-6, 1978, 1980, 1982-3. Total: 11 números y un aproximado de 300 folios revisados.	Información estadística, informes de labores, discursos universitarios, comunicados importantes, textos científicos relevantes.	Caracterización de periodos y del contexto.
Memoria de labores	1945-1954 (fragmentos); 1950-1954; 1958-1962 (fragmento); 1966-1969 (fragmento); 1974-1975; 1983-1985 Total: 8 documentos de extensión variable ²³ .	Detalles sobre proceso de planificación y construcción de infraestructura del campus central.	Construcción y caracterización de periodos.
Catálogo de estudios	1967-1968 (fragmento) 1980. Total: 2 documentos de extensión variable ²⁴ .	Marcos generales de organización académica y administrativa, información de algunas dependencias, descripción de áreas de estudio, cuotas de ingreso y egreso, matrícula por área.	Construcción y caracterización de periodos.
Boletín “Voz Informativa” y otros boletines	1959-1961 (fragmentos), 1967 (fragmentos), 1974-1978 (fragmento)	Debate y descriptores cuantitativos sobre masificación y medidas institucionales. Discursos universitarios y planes institucionales.	Construcción y caracterización de periodos.
Estadísticas generales del Departamento de Registro y Estadística USAC	1947-2000	Matrículas por área de estudios y por sector de estudios en toda la universidad.	Construcción y caracterización de periodos.

²³ Por ejemplo, las memorias de labores de los años cincuenta y sesenta son tomos, entre unas 150 y 200 páginas, en las que se desarrolla por temática el trabajo hecho. Por otro lado, las Memorias de los años ochenta, son documentos sin número de páginas, pero que fácilmente exceden los 800 cada uno. De estos solo se revisó el apartado relativo a la Rectoría, secretaria general, Registro y Estadística, y de la Coordinadora General de Planificación.

²⁴ Del catálogo de 1967-1968 solo se obtuvieron datos respecto a la infraestructura, ya que solo esto estaba digitalizado. Del Catálogo de 1980, un documento de aproximadamente 500 páginas, se extrajo información de la parte introductoria, que plantea un resumen general de la institución.

<p style="text-align: center;">Actas de Consejo Superior Universitario (CSU)</p>	<p>El apartado sobre las actas de CSU amerita un desarrollo especial. Gracias al apoyo de personal de Archivo General de la USAC se tuvo acceso al total de la documentación disponible sobre lo relativo a algunos convenios de rectoría, boletines institucionales, memorias de labores y, sobre todo, las actas de las sesiones realizadas por el Consejo Superior Universitario.</p> <p>Entre el conjunto actas disponibles se revisaron, específicamente, y por ser los años con los que se cuenta si no la totalidad, con casi todo digitalizado, los años 1964, 1966, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979 y 1980.</p> <p>En total, se revisaron poco más de 3200 folios entre dichos años, más algunas otras actas de años en los que solo existen 2 o 3 documentos digitalizados. Para ordenar la ingente cantidad de información y no perder de vista los elementos importantes del contenido para los propósitos de esta investigación, se creó una pequeña matriz <i>ad hoc</i> con algunas dimensiones clave. En estas dimensiones temáticas se consignaron las actas con una breve descripción, de ser necesaria. Asimismo, aunque algunas dimensiones no son directamente relevantes, se dejaron con el interés de explorar más adelante algunas cuestiones ahí planteadas.</p> <p>Las temáticas propuestas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto/demanda sindical. • Aumento sindical/docente. • Conflicto estudiantil en unidad académica. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Problemas estudiantiles generales. • Discusión sobre presupuesto. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ampliaciones presupuestales (institución). • Discusión sobre infraestructura. • Centros regionales. • Realidad nacional. • Crisis institucional. • Comunicados importantes. • Visitas a Gobierno. • Estadísticas. • Peticiones académicas (estudiantes / profesores). • Reglamentos y estatutos. • Seguridad (robos/drogas). • Amenazas/agresiones/asesinatos. • Pugnas varias (rectoría). <p>Vale la pena resaltar qué se gana y pierde en la elección de estos documentos como fuente principal para la reconstrucción de la trayectoria de la USAC. En primer lugar, se considera provechoso contar con información relativa al órgano en el que, a final de cuentas, se gestionan, debaten y ejecutan las propuestas que pueden influir en la totalidad de la institución. Sin embargo, esta capacidad de síntesis descuida otros procesos, igual de importantes, que se llevan a cabo en las diversas dependencias, unidades académicas y entre otros actores que, no estableciendo relación directa con el CSU, también son susceptibles de mantener y cambiar el estado de cosas existente en sus propios espacios.</p>
---	--

3.5 Sobre las entrevistas

El criterio de selección de la muestra fue inicialmente de oportunidad. El primer paso fue tratar de conversar con los autores más relevantes del campo o personas que se supiera sobre su participación en momentos clave de la trayectoria institucional de la universidad. Así, de esta selección de la muestra pronto el proceso paso a ser una especie de bola de nieve luego de que el Dr. Virgilio Álvarez Aragón de manera amable contactara a otras personas vinculadas a la universidad y estas, a la vez, indicaran algunos otros perfiles importantes. Como se podrá observar en la Tabla 4, los perfiles son, en la mayoría de los casos, de personas vinculadas a la docencia, investigación y administración universitaria. Asimismo, muchos son ellos mismos autores de literatura sobre el Conflicto Armado en el país, el movimiento estudiantil o la USAC.

Las entrevistas, salvo se especifique lo contrario en la tabla, fueron realizadas en su mayoría vía remota desde plataformas como Google Meet, Zoom y Messenger de Facebook, dependiendo de la preferencia explicitada por el entrevistado.

El modelo de entrevista fue semiestructurado. Dada la heterogeneidad de los perfiles, las preguntas guía sirvieron de detonadores para iniciar una conversación sobre las apreciaciones, percepciones e información general que los informantes tuvieran sobre el periodo bajo estudio. Por tal motivo, el instrumento se adaptó en cada caso al tipo de perfil y temas que se fueron discutiendo a lo largo de la entrevista. Así, las dimensiones analíticas detrás del instrumento buscaron aproximarse al carácter contextual de los cambios, sus componentes políticos y, sobre todo, académicos. Dependiendo del perfil, se profundizaron elementos particulares en los que la persona haya tenido alguna experiencia directa o sobre los que se consideraba conocedora. En algunos pocos casos, las entrevistas se realizaron en dos sesiones para aclarar o profundizar en algunos aspectos pendientes. El promedio de las entrevistas fue, en general, de aproximadamente 2 horas.

El objetivo de las entrevistas fue profundizar, desde la perspectiva de actores clave de distintos sectores de la universidad, en el contexto general de los cambios, las ideas, percepciones o proyectos detrás de las propuestas, las dificultades para llevarlas a cabo frente a otros intereses, las vivencias y opiniones sobre momentos específicos de la trayectoria de la Universidad de San Carlos y los balances generales sobre su historia

reciente. La siguiente tabla muestra a las personas entrevistadas, una breve descripción de su adscripción institucional y los elementos discutidos que coadyuvaron al planteamiento analítico y fundamentación empírica del estudio. El guion de la entrevista puede encontrarse en la sección de anexos, al final de este trabajo.

Tabla 4. Caracterización general de las personas entrevistadas

Nombre	Adscripción institucional	Dimensiones de la entrevista	Plataforma
Virgilio Álvarez	Movimiento estudiantil 70's, director Centro Regional de Sur Oriente (1979-1982), autor de obras de referencia sobre USAC. Exiliado. Autor de obras sobre la USAC.	Lógica del contexto y actores durante diversas etapas de la evolución histórico-institucional. Contextualización de grandes cambios USAC a lo largo de las décadas. Influencia Conflicto Armado Interno.	Meet
Elfidio Cano	Director de Centros Regionales durante 70's. Diversos puestos administrativos durante 2000's.	Lógica detrás de proyecto de Centros Regionales, dificultades y clima general. Procesos de politización en USAC.	Meet
Carlos Chúa	Médico. Participante en procesos de ejecución de programa de Centros Regionales en los 70's. Autor de obras sobre procesos de Reforma Universitaria (1985-2013). Exiliado 1980-1993.	Cambios curriculares en Facultad de Medicina 70's. Procesos de reforma Universitaria 80's. Reformas constitucionales y su impacto en leyes USAC.	Facebook Messenger
Jorge Solares	Participante en denominadas jornadas de marzo y abril 1962. Profesor universitario en diversas unidades académicas, miembro del CSU varios años, promotor de cambios a nivel disciplinar en la denominada odontología social.	Proceso de politización en jornadas de marzo y abril 1962. Proyecto de Centros regionales. Eventos durante transición de 70's a 80's.	Correo electrónico
Gilberto Castañeda	Actor principal procesos de cambio en Facultad de Arquitectura. Transición a Decano durante 70's y exilio a México en 80's.	Contexto y proceso de cambio curricular en Facultad de Arquitectura 70's.	Zoom
Edgar Ruano	Parte del movimiento estudiantil durante los 70's. Parte de la Escuela de historia y sus representaciones en Facultad de Humanidades en momento de ruptura e independencia de la unidad académica.	Caracterización del movimiento estudiantil desde 1944. Proceso de independización de Escuela de Historia frente a Facultad de Humanidades a mediados de los 70's.	Meet

		Procesos de pugna estudiantil.	
Alfredo Tobar Piril	Estudiante y, posteriormente, docente en Centro Regional de Mazatenango y Cobán 70's y 80's. secretario general y director general de Planificación USAC 2000's.	Relación Campus-Central y Centros Regionales 70's-90's. Lógicas clientelares y políticas detrás de promoción de cambios. Transformación curricular en Centros Regionales 80's.	Meet
Rafael Cuevas Molina	Hijo de exrector Rafael Cuevas del Cid.	Lógica del contexto y descripción general del ambiente e intereses detrás de las propuestas y planes ejecutados por rector Rafael Cuevas del Cid (1970-1978).	WhatsApp Meet
Manolo Vela	Secretario General de la AEU 1994-1996. Académico, investigador y autor sobre obras relativas al Conflicto Armado Interno.	La conversación con el profesor Vela fue más bien de carácter informal y exploratorio. Se platicó sobre algunas de las dimensiones político-estudiantiles del movimiento al que perteneció durante su juventud, así como algunas impresiones sobre la cuestión del Conflicto Armado Interno y la Universidad.	Personal

Un elemento importante para señalar es que el contenido de las entrevistas no pudo ser incorporado en su totalidad. En esto influyó no solo el recurso temporal, sino la dificultad para adaptar algunas ideas o datos desde la óptica analítica propuesta. Sin embargo, esta es información útil para incorporarse a futuras investigaciones o para nutrir los desarrollos posteriores de este trabajo. En esta línea de interpretación, vale la pena señalar que las pretensiones analíticas estuvieron supeditadas en buena medida a las fuentes y recursos a disposición. De esto se sigue que el grado de detalle y el potencial explicativo sobre el fenómeno bajo estudio están definidos, entre otras cosas, por la granularidad y características de la información disponible y no solo por el tipo de preguntas hechas. Ambos elementos se codeterminan, el tipo de preguntas, y los recursos disponibles para responderlas. Así, lo que se puede decir y el grado de generalidad o detalle de las respuestas están condicionados por esta interdependencia. Hacerse cargo de las implicaciones de este presupuesto fue una primera limitación que en esta investigación se asumió.

Como se expresó en apartados anteriores, el acceso a fuentes estuvo restringido por múltiples razones que hubo que sopesar. Sin embargo, las estrategias para afrontar estos obstáculos permitieron articular una serie de recursos con los cuales fue posible reflexionar sobre procesos generales de transformación, continuidad y ruptura dentro de la universidad. Pese a ello, se reconoce la imposibilidad de adoptar una mirada netamente procesual y enfocada en los eventos a partir de los cuales pueden, de alguna manera, abrirse las cajas negras que visibilizan el carácter dinámico y concreto detrás de los procesos históricos de cambio. Frente a esta limitación, se aceptó la premisa de Lieberson y Horwich (2008), la cual aduce lo siguiente:

Little is gained when theories are evaluated by combining unrealistic standards with less than ideal data, and employing methods that rest on unrealistic assumptions. Worse yet, this ritualism prevents us from recognizing the possibility of a more appropriate way of using data to evaluate theories (p. 18).

Por lo tanto, se optó por el uso de una perspectiva teórica con premisas sintéticas y de alcances empíricos contrastables con los recursos disponibles. Es decir, sin pretensiones teóricas elevadas y que, frente a la posibilidad de recaer en conceptualizaciones banas y estiramientos conceptuales (blandeza analítica), permitiera evaluar la propuesta por su capacidad heurística y, sobre todo, descriptiva (Besbris y Khan, 2017). Ello, mostrando cómo la conjunción de diversos factores y su composición, así como algunos eventos y su relevancia o existencia variable a través del tiempo, permiten profundizar en descripciones y análisis sobre la trayectoria institucional de una institución como la Universidad de San Carlos de Guatemala. Con esto la investigación coadyuva al análisis hacia potenciales vetas de trabajo o la profundización sobre diversos mecanismos causales que futuras investigaciones, en el marco de la Sociología de las universidades y sociología histórica puedan profundizar, expandir o contrastar para el caso de la trayectoria de la USAC y el sistema de educación superior guatemalteco en su conjunto.

CAPÍTULO IV

4 Trayectoria de la Universidad de San Carlos 1944-1985

El presente capítulo tiene por finalidad condensar los hallazgos y describir la evolución de la trayectoria de la Universidad de San Carlos. Para ello se parte no únicamente de las coordenadas de análisis derivadas de la revisión del estado de la cuestión. Además, se incorpora una reflexión sobre la evolución y desarrollo de los periodos y sus secuencias de eventos a partir del enfoque o teoría del *path dependence* descrito antes. Como se ha señalado de manera sucinta en el apartado de la estrategia teórico-metodológica, son las configuraciones entre elementos académicos, institucionales y políticos a través del tiempo lo que permite distinguir cambios entre periodos.

Al final de cada periodo se agrega una tabla síntesis con las características principales de la temporalidad analizada.

4.1 El momento jurídico-constitucional (1944-1957)

4.1.1 Génesis de la Universidad de San Carlos de Guatemala

El 1 de diciembre de 1961, el mismo día de la celebración de la autonomía, se inauguró el Edificio Central de la Ciudad Universitaria. En su discurso, el rector Carlos Martínez Durán, quién cumplía su segundo periodo no consecutivo en el más alto cargo dentro de la institución, recordaba los inicios de la obra de la siguiente manera:

Del extremo Sur y del Cercano Norte, vinieron un día numerosos hombres de pensamiento a convivir con nosotros para dar vida a aquel primero y gran congreso universitario hispanoamericano. Y un día de septiembre de 1949, vestido de lluvia fina, bajo la protección de Chac, el dios maya de las eternas sementeras, colocamos la piedra fundamental de la Ciudad Universitaria. Y cien rectores hispanoamericanos vertieron en la oquedad la hirviente cal y el sólido cemento (1962, p. 195).

Y es que, durante su primer rectorado (1945-1949), el doctor Martínez Durán habría sido no solo el primer Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala bajo su régimen de autonomía, participante de la creación del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) en 1948, sino, además, promotor y primer presidente de la

Unión de Universidades Latinoamericanas, posterior Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en 1949. Por otro lado, la inauguración del edificio de rectoría a inicios de la década de los sesenta simboliza tanto el cierre de una primera etapa de cambios desarticulados en la USAC, y el inicio de otra de eminente transformación y planificación institucional.

Fue durante los primeros años de la década de los 40's, de gran convulsión para el país, que se delimitó el carácter jurídico de la universidad. Específicamente en 1944, luego de 14 años de dictadura, diversos sectores del ejército, grupos sociales y círculos intelectuales, con apoyo de las élites económicas, lograron la renuncia del dictador Jorge Ubico y la de su sucesor, el también general Federico Ponce Vaides. Como señala Sáenz de Tejada (2017), luego de la renuncia de este último, una Junta Revolucionaria asumió el gobierno. Uno de los objetivos expuestos de esta junta era iniciar un régimen democrático y la realización de elecciones libres en el país. Sin embargo, también marcó el inicio de una serie de reformas en materia social, cultural y económica tendientes a la reforma y modernización tanto del Estado como de la industria nacional (Handy, 2013; Torres-Rivas, 2010; Guerra-Borges-2011).

Mientras se realizaban los preparativos para que esto fuera posible, la Junta Revolucionaria inició sus gestiones con la promulgación de diversos Decretos provisionales. Entre estos, el 9 de noviembre se publica el Decreto 12, el cual condensaba debates y exigencias de diversos sectores ligados a la institución. Con este, se dota de autonomía a la entonces Universidad Nacional de San Carlos²⁵. De acuerdo con el Decreto en mención, la universidad “con sede en la capital de la República, es autónoma en cumplimiento de su misión científica y cultural, y en el orden administrativo” (Art. 1, Decreto 12). Asimismo, en los artículos 2 y 5 se señalaba su personalidad jurídica y la procuración que el Ejecutivo haría para promover su autonomía financiera.

Sin embargo, como señala Álvarez Aragón (2002a), la promulgación de este texto también implicó la pugna y debate entre dos visiones distintas sobre la universidad y el alcance de su recién adquirida autonomía. Estas dos visiones estarían representadas por los asesores de la Junta Revolucionaria y la Comisión de Educación del Congreso. El resultado de este conflicto sería determinante, porque condicionaría la trayectoria posterior de la institución. Entre estas diferencias, dos son de relevancia particular. En

²⁵ Entrando en vigor el 1 de diciembre del mismo año.

primer lugar, que el alcance de la autonomía no debía ser entendido de manera acotada. Esto, puesto que la autonomía, de acuerdo con el Legislativo no implicaba “de exclusivo un manejo económico independiente: es de alcances muchas veces insospechados, [...] no es solo un hecho de repercusión nacional, sino un suceso que se proyecta más allá de las fronteras patrias” (Expediente del Decreto Legislativo 14 en Álvarez Aragón, 2002a, p. 192).

El caso es que, si para los asesores de la Junta Revolucionaria la Universidad ahora era autónoma, lo era en un sentido administrativo y académico que no cerraba la posibilidad a ser monitoreada por el Estado. Esto quedaba patente en el Artículo 6 del mismo Decreto 12, en el que expresamente se anotaba lo siguiente: “La ley Orgánica decidirá la forma en que el Ejecutivo verificará la suprema inspección que le corresponde de conformidad con lo dispuesto por el artículo 77. Inciso 7º, de la Constitución de la República” (Art. 6, Decreto 12)²⁶. Es decir que, para la Junta Revolucionaria, aunque se reconocía la autonomía, la institución estaba supeditada a los controles y vigilancia del Ejecutivo.

Para la Comisión de Educación, esto era contradictorio con la condición de autonomía que la nueva universidad debía adquirir. Si la universidad era autónoma, lo debía ser con todas las implicaciones del término. Por lo tanto, el 16 de diciembre del mismo año, el Legislativo emite el Decreto 14. En este, además de cambiar el nombre a Universidad de San Carlos de Guatemala, se declara que la institución es autónoma a secas, sin limitaciones o aclaraciones espaciales o de otro tipo, como en el artículo primero del Decreto de la Junta Revolucionaria²⁷. Asimismo, se eliminan todas las posibles ataduras o sujeciones que esta pueda tener frente al Ejecutivo u otro órgano al no incorporar otra aclaración que esta se regirá por su ley y estatutos respectivos.

En segundo lugar, si el Decreto 12 de la Junta de Gobierno en su artículo 3 enumeraba las 7 facultades existentes hasta el momento como parte integral de la universidad, el Decreto 14 del Legislativo abría la posibilidad a crear nuevas dependencias al señalar que

²⁶ El artículo hacía referencia a la Constitución Política de la República promulgada en 1935, la cual, en el inciso 7 detallaba los deberes y atribuciones del Estado respecto a la educación pública, expresando como atribución la “suprema inspección” sobre la universidad y otras instituciones.

²⁷ De acuerdo con Álvarez Aragón (2002a), eliminar la etiqueta *Nacional* y dejar San Carlos de Guatemala, pese a hacer referencia a la universidad colonial, buscaba, con la nueva perspectiva que se tenía sobre la autonomía universitaria, borrar los resabios de la universidad existente durante la dictadura y reivindicar el carácter antiguo e ilustre de la institución. Por otro lado, aunque se eliminaba también que su sede era en la ciudad capital, en posteriores modificaciones y, específicamente en la Ley Orgánica de la Universidad, este criterio de localidad volvería aparecer.

“integran la Universidad de San Carlos de Guatemala las facultades, institutos y demás organismos que establezcan su Ley Orgánica y Estatutos” (Art. 3, Decreto 14 del Congreso de la República). Esto, como sugiere Álvarez Aragón (2002a), supone que, para el Ejecutivo, la universidad era una institución dada y reformable, mientras que, para el Legislativo, lo que surgía de estas discusiones era una *nueva* institución en todo el sentido de la palabra. Tampoco era esta algo dado, sino algo abierto al cambio y transformación²⁸.

Esta visión quedaría contenida en la Constitución Política de la República sancionada el 11 de marzo de 1945. En ella, en el artículo 84 se expresaría que

la Universidad de San Carlos de Guatemala es autónoma y se gobierna de acuerdo con la ley respectiva y sus estatutos. El estado contribuirá a asegurar y acrecentar el patrimonio universitario, y consignará anualmente en el presupuesto la partida destinada al sostenimiento de la Universidad (CPRG, 1945).

Asimismo, la nueva Constitución Política de la República añadiría algunos artículos de relativa importancia como el 68º, en el que se establecía la colegiación oficial obligatoria para ejercer las diversas profesiones que en la universidad se impartiesen (CPRG, 1945)²⁹. Durante ese mismo año, se promulgaría también el Decreto 131 que contenía el proyecto de la nueva Ley Orgánica de la USAC. Con esta y sus posteriores modificaciones el nuevo carácter de la institución sería plenamente definido. Algunas anotaciones sobre esta Ley son importantes, puesto que, al igual que la promulgación de su autonomía, definen el carácter jurídico, académico y político de la trayectoria institucional hasta la actualidad. Asimismo, supone el contraste implícito entre dos nuevas visiones sobre los fundamentos y alcance de la universidad.

En este sentido, en la primera versión del documento, aprobada por el Congreso el 31 de mayo de 1945, el gobierno estaría integrado por la figura del Rector, quien lo presidía. Asimismo, de los distintos decanos de las facultades existentes, un profesor y un estudiante de cada facultad electo por mayoría absoluta. Por último, el tesorero y secretario, con voz, pero sin derecho a voto. Por otro lado, el Cuerpo Electoral para elegir rector estaba compuesto por el propio Rector, 10 profesores y 10 estudiantes por

²⁸ En la Ley Orgánica y sus modificaciones promulgadas posteriormente, se señalarían de nuevo las 7 facultades existentes, añadiendo la posibilidad a que la universidad creara otras. De alguna manera, el texto final incluiría ambas visiones.

²⁹ Es decir, que pese a egresar de una disciplina y ser extendido el título acreditador correspondiente, el ejercicio de las diversas profesiones estaba supeditado también al registro en el colegio profesional correspondiente según la facultad de la que se haya egresado.

cada facultad. Esto suponía la existencia de un cuerpo bipartito o, de acuerdo con Álvarez Aragón (2002a), un modelo de universidad de *profesores y estudiantes*.

Por otro lado, en lo relativo a la estructura docente, señalaba el Decreto 131 de Ley Orgánica la existencia de profesores titulares, adjuntos y suplentes. No obstante, poco menos de dos años después, el 3 de febrero de 1947, un nuevo Decreto se publicaría, modificando algunos de los presupuestos básicos de la primera propuesta. En esta nueva versión de la Ley Orgánica, el Decreto 325 del Congreso de la República eliminaría la figura de suplentes y adjuntos de la estructura docente, dejando únicamente a auxiliares de cátedra. El cambio más importante, no obstante, sería la adición de un tercer grupo a la estructura bipartita del gobierno. Regresando a la estructura organizacional basada en gremios, en la nueva Ley Orgánica aparecerían integrando tanto el gobierno universitario como el Cuerpo electoral los profesionales electos de cada Colegio profesional de cada facultad existente³⁰.

A partir de ese momento, el gobierno de la universidad estaría conformado por tres cuerpos, a saber, profesores, estudiantes y profesionales. De acuerdo con Vrana (2017), la incorporación de este último grupo fue un indicativo del compromiso que los universitarios, aun fuera de la institución debían a la institución que les formó. Por otro lado, el alcance de la autonomía sería, salvo en el aspecto financiero, puesto que autonomía no supone autarquía económica, prácticamente total. El Estado, al ser la Universidad la encargada de velar por la educación superior pública del país podía desentender de la educación superior pública en general, velando solo por el correcto funcionamiento o conducción de los otros niveles. Así, y bajo estos supuestos, es que surge la Universidad de San Carlos de Guatemala y, por lo tanto, la universidad pública contemporánea.

4.1.2 Caracterización general

El primer periodo está caracterizado no solo por una ausencia de datos, sino por un clima institucional relativamente estanco. Luego de la promulgación de la autonomía y la delimitación de los contornos jurídicos antes expuestos y expresados en la Constitución Política de la República de 1945 y el Decreto 325 de Ley Orgánica de la USAC, fueron

³⁰ Asimismo, se reduciría la cantidad de representantes en el Cuerpo electoral de 10 a 5 representantes por profesores, estudiantes y, ahora, profesionales.

muy pocos los avances realizados. Sobre todo, como se verá, en infraestructura y las primeras dependencias extrafacultativas.

Como señala Palma (1975), el hecho es que, por depender la Universidad de San Carlos del Estado hasta la fecha de su autonomía, esta no tenía bienes propios. Por lo tanto, y en cumplimiento del segundo apartado del artículo 84 de la Constitución Política que señalaba como tarea del Estado su contribución al crecimiento del patrimonio universitario, el gobierno del primer presidente de la Revolución, Juan José Arévalo Bermejo, otorgó diversas tierras a la USAC. En total, entre el 23 de octubre de 1945 y el 7 de marzo de 1947, cedió 21 fincas urbanas tanto en la ciudad, como en el departamento de Quetzaltenango.

Por otro lado, el recién electo Dr. Carlos Martínez Durán, bajo recomendación de ciertas tendencias en círculos norteamericanos (Álvarez Aragón, comunicación personal), iniciaría las gestiones para la futura construcción de una Ciudad Universitaria en la que se pudieran alojar todas las facultades y dependencias de la USAC. Hasta ese momento, la Universidad se encontraba distribuida en diversos edificios inconexos de la ciudad capital. Para este propósito, según se relata en las Memorias de labores de 1945-1946, 1946-1947 y se recuerda en el documento de Labores realizadas de 1958-1962, se generó un acuerdo especial dentro del Consejo Superior Universitario en el que las obras relativas a la Ciudad Universitaria, más no una planificación integral, deberían ser prioritarias.

Así, entre 1946 y 1958 se adquirieron diversos terrenos situados al sur de la ciudad en una finca llamada "Santa Elisa". Vale la pena mencionar que, hacia 1961, el balance entre inversiones y gastos daba como resultado un déficit de Q423,828.87 quetzales que la propia universidad debía cubrir. Esto, ya que la inversión realizada, y que consistía en terrenos, su mantenimiento, urbanización y, además, los edificios de Agronomía (con laboratorio y auditorio), Ingeniería, Veterinaria, Rectoría y campo deportivo, ascendía a Q3,311,829.42 millones de quetzales (Labores realizadas, 1962). Todo este dinero, según consta en los documentos, fue gestionado con el presupuesto asignado por el Estado, Bonos del Tesoro del Banco de Guatemala (desde 1957) y, por último, de presupuestos extraordinarios (para el edificio de rectoría).

Es importante notar que, salvo este último edificio, el cual, como se verá más adelante, fue gestionado y financiado en parte con presupuesto de organismos externos, las obras

de la Ciudad Universitaria hasta 1957 parecen haber sido costeadas con dinero del Estado a través de distintos medios o donaciones. Pese a todo, durante el periodo 1944-1954, las autoridades universitarias y los representantes estudiantiles no fueron afines a los gobiernos de la revolución (Álvarez Aragón, 2002a; García Añoveros, 2010). Particularmente, las autoridades de la Universidad se mostraron antagónica frente al gobierno y las políticas del coronel Jacobo Árbenz Guzmán (1951-1954).

Frente al problema agrario que atravesaba el país, y pensado como un plan con miras a la modernización de la economía guatemalteca (Sáenz de Tejada, 2017; Handy, 2013), el gobierno de Árbenz impulsaría una reforma agraria a través del Decreto 900 el 18 de junio de 1952. Algunos sectores se opusieron a tal medida, pues entre otras cuestiones era lesiva a la propiedad de tierras ociosas en el interior del país, que serían dadas en usufructo a campesinos para su trabajo. A través de un recurso de Amparo, se buscó frenar dicho Decreto. La medida que el presidente asumió fue destituir a los Magistrados de la Corte encargada de avalar dicho recurso (Álvarez Aragón, 2002a; García Añoveros, 2010).

Diversos sectores universitarios se opusieron a la medida. Ya desde marzo de 1950 Martínez Durán habría cedido la rectoría en elecciones democráticas al ingeniero Miguel Asturias Quiñonez. Estos sucesos habrían enfrentado de manera frontal al gobierno y a las autoridades universitarias. Un año después, el gobierno promovería, a través del Artículo 41 de una nueva Ley Orgánica de Educación el 27 de febrero de 1953, la posibilidad a que se pudieran crear nuevas universidades. “La educación superior será impartida en la Universidad de San Carlos y en las demás instituciones de naturaleza que creará el Estado” (en Álvarez Aragón, 2002a). No queda claro el contexto de esta medida (Álvarez Aragón, 2002a), sin embargo, puede considerarse como un ajuste de cuentas por parte del gobierno frente a la oposición universitaria.

Y es que, además, desde los primeros años de la revolución, existía un clima de anticomunismo promovido por diversos sectores, sobre todo, en el contexto de la Guerra Fría recién iniciada entre Estados Unidos y la Unión Soviética (Cullather, 2002). Este anticomunismo se constituyó en poco tiempo en un sentido común a partir del cual iniciaron, luego de 1954, a configurarse diversas instituciones del Estado, como la policía y el Ejército (Epe y Kepfer, 2014; Aguilera Peralta, 2012; Ruano Najarro, 2012; Taracena, 2012; Torres-Rivas, 2011). Para 1952, las acusaciones hacia el gobierno de Árbenz y sus políticas estaban marcadamente influenciadas por este elemento. El suceso límite fue la

promulgación del Decreto 900, el cual, entre otras, vulneraba los bienes de la *United Fruit Company*. Fue a través de su intermediación, así como de diversos sectores en el país, que el Gobierno de Estados Unidos gestionó en Honduras un grupo de paramilitares *liberacionistas* que se encargaron, en 1954, de derrocar al gobierno del coronel Árbenz.

Es interesante notar que, durante el mismo año en que esto sucedió, Asturias Quiñonez terminó su mandato como rector, dando paso al rectorado del licenciado Vicente Díaz Samayoá. Luego de la denominada *contrarrevolución* 1954, el presidente *de facto* Carlos Castillo Armas nombró ministro de educación al ingeniero y exrector Asturias Quiñonez. Este último, en uno de sus discursos, que se cita *in extenso*, describiría lo acontecido durante estos años de la siguiente forma:

Infortunadamente, en la mayoría de los casos nuestras gestiones fueron infructuosas [...] por el clima de adversidad que existía en las altas esferas oficiales y que constituyó valladar a nuestros caros anhelos. [...] La Universidad, no arrojó un haz de leña en la hoguera de la división de la familia nacional que amenazaba consumir a la Patria. Esta línea de conducta [...] no nos impidió defender con oportunidad y energía, los derechos de la Universidad, en los momentos en que de manera sorpresiva, se presentaron al Congreso, proyectos de leyes que lesionaban la autonomía [...] Nuestra querida Patria después de la época de oscuridad y pena vividas en los últimos años, que felizmente ha sido clausurada, inicia una era mejor plena de respeto para los derechos de los ciudadanos y que restaura la perdida confianza del pueblo. [...] En este momento histórico [...] triunfa la razón, se inicia una época de comprensión, justicia y apoyo para la ilustre Universidad de San Carlos de Guatemala, que mantuvo la bandera del decoro en las horas dolorosas que vivió la Patria (Revista Universidad de San Carlos, No. 31, 1954, pp. 228-233).

En este discurso, Asturias Quiñonez hacía referencia a lo antes mencionado, no solo las malas relaciones entre su gestión y el gobierno, sino los hechos relativos al Artículo 41 antes mencionado, el cual fue combatido desde la Universidad como una vulneración de la autonomía universitaria y sus funciones como ente rector de la educación superior del país (Álvarez Aragón, 2002a). Por último, menciona su perspectiva respecto al fin del gobierno de Árbenz y el proceso contrarrevolucionario dirigido por Castillo Armas. El



Terrenos de la Ciudad Universitaria.
Fuente: Memoria de Labores 1950-1954.

exrector, luego de los sucesos de 1954, avizoraba mejores tiempos para la Universidad. No se equivocaba³¹.

Durante el gobierno de Castillo Armas se promulgaría una nueva Constitución Política de la República en Guatemala, en 1956. En esta la Universidad de San Carlos salía

“premiada” de diversas formas³². Los siguientes dos artículos son de vital relevancia.

Art. 102. La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma, con personalidad jurídica. Le corresponde con *exclusividad* organizar, dirigir y desarrollar la enseñanza superior en la Nación y la educación profesional. [...] Una asignación privativa, no menor del 2% del Presupuesto de Ingresos ordinarios de la Nación, se destinará a la Universidad de San Carlos de Guatemala para atender a su sostenimiento, desarrollo y engrandecimiento como rectora de la cultura de la Nación [subrayado propio].

Art. 106. Es libre la creación y funcionamiento de otras universidades en el país, pero es indispensable que, tanto su organización como sus exámenes, la equivalencia de sus estudios y la validez de los títulos y diplomas que expida, sean aprobados por la Universidad de San Carlos de Guatemala (Digesto Constitucional).

En el primero, se señalaba, por primera vez, un monto fijo del Presupuesto de Ingresos ordinarios de la Nación para la Universidad de San Carlos. Además, se señalaba la *exclusividad* de su labor en la enseñanza de la educación superior en el país. En el segundo, por otro lado, aunque no se cerraba la posibilidad a la creación de otras universidades,

³¹ El 1 de diciembre de 1954, el año de la contrarrevolución, y en la celebración del 10° aniversario de la autonomía universitaria, se invitaría y estarían presentes en el evento tanto el presidente Castillo Armas como al arzobispo metropolitano. Con ello, se hacía patente el papel con el que la USAC se insertaba en el proceso político que se vivía. Aunque Asturias Quiñónez fue nombrado ministro de educación por Castillo Armas, según consta en una serie de discursos publicados en el No. 31 de la Revista de la Universidad de San Carlos de 1954, tuvo que renunciar por motivos de salud, privando al presidente de “uno de sus más activos, leales y eficaces colaboradores” (Medalla Universitaria al Licenciado e Ingeniero Miguel Asturias Quiñónez, 1954, p. 223).

³² Castillo Armas reconoció en diversos momentos que el papel que la Universidad y sus juventudes habían jugado en el proceso contrarrevolucionario había sido fundamental (Álvarez Aragón, 2002a).

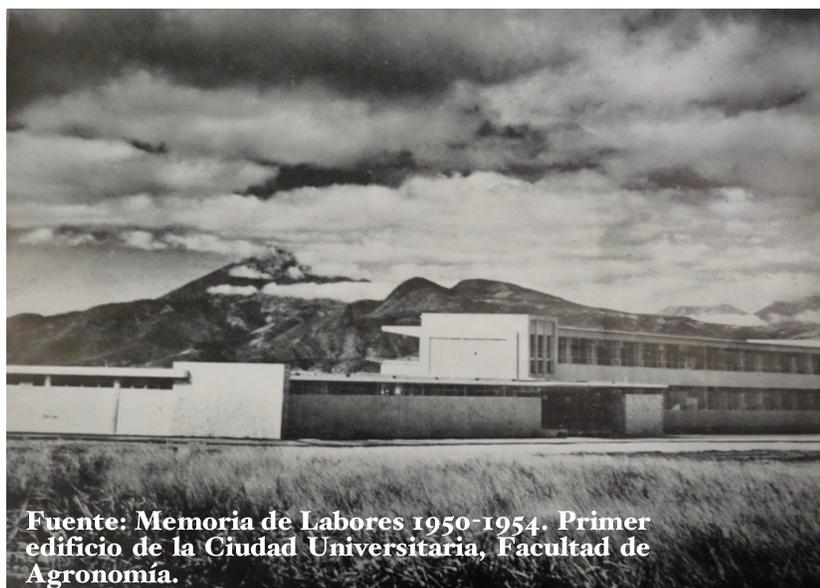


no hace explícita la mención a que será el Estado el que creará otras, sino que se deja abierta la posibilidad a que cualquiera lo haga. No obstante, cualquier propuesta está supeditada a la USAC, adjudicando a esta última el monopolio por el control de la educación superior tanto pública, como la potencial oferta privada.

En ese sentido, y en términos de configuración institucional, la autonomía (1945), la promulgación de una Ley Orgánica (1947), una asignación presupuestal fija y la *exclusividad* de la función educativa (Constitución Política) serían los elementos más importantes y determinantes del cambio institucional durante los años que van desde 1945 hasta 1957.

Un segundo grupo de cambios de relativa importancia durante este periodo son de carácter cultural y deportivo. Estos se pueden describir de manera esquemática. De acuerdo con las Memorias de Labores de la época disponibles, algunos proyectos puestos en marcha entre 1945 y 1950 son los siguientes. Vale aclarar que se sigue, además de la información contenida en los documentos oficiales, el esquema cronológico de Cazali Ávila (2010).

En 1945 se creó la Revista de la Universidad de San Carlos y la Imprenta Universitaria. En 1946 se creó una Escuela de Verano adscrita a la

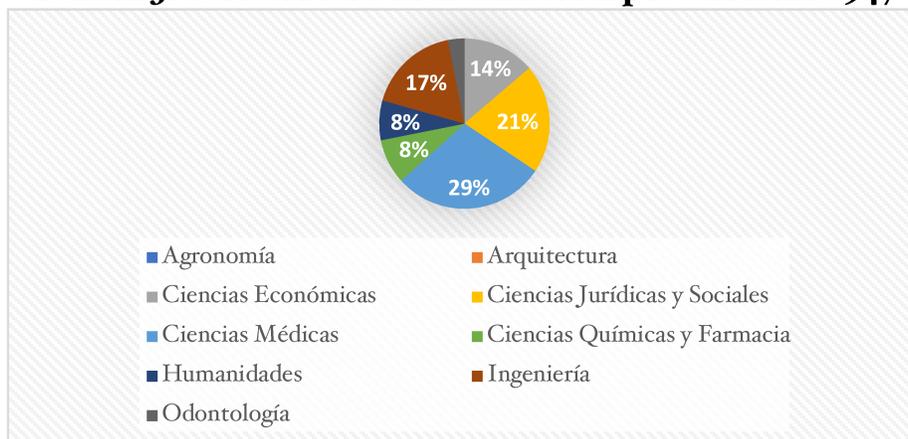


Facultad de Humanidades. Esta última facultad, promovida y creada en 1945 vía el presidente Arévalo (Acta CSU 78-45). Asimismo, se creó el Teatro Universitario. En 1947, por otro lado, se creó el Departamento de Radiodifusión y el Club Deportivo Universitario. Este último sería parte de los avances sustantivos en infraestructura durante los años siguientes. En 1948-1949, la universidad integraría tanto al CSUCA antes mencionado como a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

En 1950, por otro lado, se crearía la Facultad de Agronomía y algunas instalaciones deportivas, cuyas edificaciones serían las primeras en ser construidas en la Ciudad Universitaria en los primeros años de esta década. Durante este rectorado (Asturias Quiñónez), también se establecería un Departamento de Arte, como una Escuela de Artes escénicas. En 1954, durante el rectorado de Díaz Samayoa, se organizaría el Bufete Popular anexo a la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, lo que supuso un primer paso hacia la vinculación de la universidad frente a la sociedad a través de los profesionales del derecho. En 1957 se crearía la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y se iniciarían las gestiones para la creación, en 1958, de una Facultad de Arquitectura que, hasta entonces, se impartía como parte de la oferta en la Facultad de Ingeniería.

Por otro lado, en términos de la composición de la matrícula. Se sabe que en 1944 estaban matriculadas en la universidad 705 personas. Tres años después, para 1947, esta cantidad se había casi triplicado, contando la universidad ya con 1804 personas inscritas. La distribución de estas personas se muestra en la Gráfica 3, en la que se observa una marcada presencia de médicos matriculados, con 29% del total de la distribución. Seguido de este grupo está el grupo de Ciencias Jurídicas y Sociales, con un 21% del total de la matrícula. Por último, un 1%\$ correspondiente al grupo de ingeniería.

Gráfica 3. Distribución de la matrícula por Facultad 1947



Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística, USAC.

En los 12 años que componen este periodo (1944-1957), la matrícula de la Universidad crecería más de un 500%, el crecimiento más alto entre los periodos analizados. Para 1957 estaban en la universidad matriculadas un total de 4336 personas³³ distribuidas en 9 facultades. La Tabla 5 muestra el crecimiento anual y entre estos años. Vale la pena anotar que, para 1955, se observa una leve disminución en la tendencia hacia el crecimiento. Sin que pueda contrastarse o verificarse empíricamente, pudieron haber afectado en la inscripción los sucesos que llevaron al derrocamiento del gobierno del presidente Árbenz por el movimiento contrarrevolucionario.

Tabla 5. Matrícula anual 1944-1957³⁴

Año	Matrícula	Cre. Anual	Cre. Total
1944	705		
1945*	-		
1946*	-		
1947	1804	156%	
1948	2009	11%	
1949	2226	11%	
1950	2373	7%	
1951	2824	19%	
1952	3083	9%	
1953	3233	5%	
1954	3368	4%	

³³ Se añade el dato de 1944, ya que ni el Departamento de Registro y Estadística u otra fuente contienen los datos para los años 1945 y 1946.

³⁴ Al no existir datos para 1945, se agrega el existente para el año anterior.

1955	3245	-4%	
1956	3809	17%	
1957	4336	14%	515%

Fuente: Elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

* No hay datos para estos años.

Por otro lado, de acuerdo con el Sexto Censo de Población de 1950, único documento oficial sobre las características de la población durante estos años, el total de la población era de 2,788,122. De estos 276,725 tenían entre 20 y 24 (según Censo de 1964). Si la matrícula en la USAC para el mismo año fue de 2373 estudiantes, siendo la única universidad del país, se puede establecer que la cobertura bruta era de apenas un 0.8575%. Sin embargo, esta presentaría un considerable crecimiento para la siguiente década.

4.1.3 Síntesis del periodo

La Universidad de San Carlos de Guatemala surge a partir de una coyuntura crítica particular. No es necesariamente una coyuntura expresada al interior de la institución. Sin embargo, sí es resultado de un proceso externo cuyas expresiones compaginaron con un debate al interno sobre el alcance y valor de la autonomía. Cristalizados en el plano legal, el desarrollo de debates y diversos eventos en el plano nacional configuró el andamiaje jurídico a partir del cual se perfilarían una serie de arreglos institucionales cuyos efectos y consecuencias aún habrá que revisar. Sin embargo, elementos como el gobierno tripartito o la inclusión de los profesionales en dicho gobierno en la Constitución Política de la República de 1945 y la Ley Orgánica de la USAC de 1947, fueron resultado de elementos contingentes (Mahoney, 2000). Esto último, puesto que, como lo evidencian los debates sobre dichas cuestiones, estos elementos no se perfilaron como una la única vía posible para establecer el ordenamiento de la USAC.

De ahí en adelante, la trayectoria institucional estaría definida por estas cuestiones, entre muchas otras. Sobre todo, la Universidad de San Carlos se había perfilado como una institución autónoma, y sobre este atributo giraría, como ocurrió en la promulgación del Artículo 41 de 1953 promulgado por Árbenz, la defensa de la institución como única universidad destinada a la educación superior del país. La autonomía sería en adelante algo más que una mera cualidad jurídica o la expresión de una libertad académica. Sería también una idea a partir de la cual se podían defender banderas políticas y construir discursos frente a amenazas externas.

Si bien el artículo 41 abrió las puertas a que el Estado creara otras universidades estatales, la contrarrevolución de 1954 tuvo efectos reactivos frente a dicha posibilidad, estableciendo la *exclusividad* de la USAC para la educación superior pública en la Constitución de 1956. Nuevamente, los contornos de la universidad y de lo que luego podría haber sido un sistema de educación superior con más de una universidad pública se cristalizaban hacia una trayectoria con una única institución pública. Sin embargo, no se cerró la posibilidad a crear otras universidades, necesariamente privadas. Eso sí, supeditando su aprobación al control de la Universidad de San Carlos.

Una mención importante merece la política del primer rector de la USAC, Carlos Martínez Durán, quien una vez adquirida la personalidad jurídica la institución, propició la construcción del campus universitario. Sobre esta política giraría, hasta finales de los años setenta la política y problemática universitaria. Sin embargo, al terminar su mandato en 1950, y durante los siguientes dos rectorados, la infraestructura no sería una preocupación fundamental dentro de la institución, es decir, tanto Asturias Quiñonez como Díaz Samayoá condujeron la política universitaria hacia otros derroteros.

En todo caso, sería necesario el regreso a la rectoría del Dr. Martínez Durán en 1958 para que la institución adquiriera otra orientación. Fue su segundo rectorado y la política de planificación por él impulsada, como se sostendrá, una conversión (Hacker, Pierson y Thelen, 2015; Thelen, 2003) en la trayectoria institucional. Hasta 1958, la concepción que se tenía de la Universidad de San Carlos sería fragmentaria, pues se pensaba la Ciudad Universitaria desde obras que, paulatinamente, irían ocupando el terreno. Fue Martínez Durán quien, partiendo del sentido opuesto, promovió pensar primero el campus central y luego proseguir con las obras. Con este cambio, dio un nuevo giro a la planificación y, además, inició un nuevo ciclo que se tratará de caracterizar en el siguiente apartado.

En conclusión, se puede caracterizar este periodo como una etapa de gestación. La Universidad apenas habría adoptado un régimen de autonomía y eran necesarios tanto los cimientos jurídicos como materiales para su conformación. Aunque hubo la promoción de múltiples cambios, estos fueron mínimos frente a los contornos que en el plano constitucional y jurídico se dieron. Fueron estos últimos los que delimitaron los contornos de la trayectoria institucional y establecieron los parámetros de los potenciales cambios y continuidades posibles dentro del andamiaje organizacional y político de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Sirva la Tabla 6 como una guía, primero, de los elementos contextuales e institucionales más importantes presentes durante esta primera etapa y que definieron el carácter y composición del periodo en general. Además, por su relevancia analítica, se señalan tanto algunas guías que permiten comprender tanto la lógica del cambio y algún hecho o componente distintivo para establecer la transición hacia otro periodo. Se considera, por el contexto detrás de las transformaciones institucionales, que fue en el plano jurídico en general y constitucional en particular que se motivaron los cambios más importantes. Así, es en las Constituciones Políticas de la República de 1945 y 1954 que se establecieron los contornos de la USAC y, en esa medida, a partir de estos cambios se conjuntaron los elementos antes descritos y analizados dentro del periodo.

Tabla 6. Síntesis de las características generales de la secuencia (1944-1957)

Elementos internos y contextuales relevantes	Mecanismo ordenador del periodo	Elementos relevantes para comprender la transición hacia un nuevo periodo
<ul style="list-style-type: none"> * Clima anticomunista. * Apoliticidad institucional. * Afinidades con régimen contrarrevolucionario. * Construcción de obras de infraestructura. 	<p>Conformidad hacia los cambios en términos jurídicos y constitucionales.</p>	<p>Inicio de la segunda rectoría de Carlos Martínez Durán y reorganización de la planificación institucional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Modernización conservadora (1958-1968)

Carlos Martínez Durán iniciaría su segundo periodo rectoral en marzo de 1958³⁵. Promotor de la construcción de la Ciudad Universitaria desde los años de la autonomía, una de las primeras medidas que tomó fue la suspensión de todas las obras de infraestructura. La razón, según señala en el libro de Labores Realizadas (1958-1962), es que no se podía seguir avanzando en trabajos aislados sin antes tener un plan integral sobre el conjunto de lo que sería la Ciudad Universitaria.

³⁵ El Doctor Martínez Durán (1962) no escondía su temor por la potencial masificación universitaria que, a su juicio, rebajaba el nivel universitario “y entrega a la sociedad, no de élites directivas, sino de proletariado profesional, de hombres incultos, peligrosos para el futuro de la sociedad y de la vida humana” (p. 14). Sin embargo, al intelectual le parecía posible, con las medidas adecuadas, resolver a favor del elemento académico la tensión entre cantidad y calidad educativa.

Vale la pena recordar que sus antecesores, el ingeniero Miguel Asturias Quiñonez y el licenciado Vicente Díaz Samayoa habían realizado ciertos adelantos de urbanización de los terrenos adquiridos y habían construido, entre otras cosas, los edificios de la Facultad de Agronomía y de Ingeniería, respectivamente. Sin embargo, en ningún momento se realizaron labores de planificación más allá de los proyectos particulares. Por otro lado, parece que la visión de Martínez Durán estaba insertada en las coordenadas de las tendencias regionales respecto a la necesidad de hacer orgánica la unidad de las instituciones universitarias. Así, una de sus primeras medidas como rector fue la conformación de una comisión de planificación encargada de la organización integral de las obras de infraestructura en la universidad.

Este suceso rompió la lógica en la trayectoria institucional de la USAC, ya que, hasta el momento, no se había generado un plan a mediano o largo plazo que supusiera pensar a la universidad como un todo. En el dictamen de la comisión, se establecen las apreciaciones generales del problema que supone la planificación de la Ciudad Universitaria. Entre los supuestos, retoman el carácter *integral* del proyecto. Asimismo, asumen que esto implica tomar en cuenta, entre otras cuestiones,

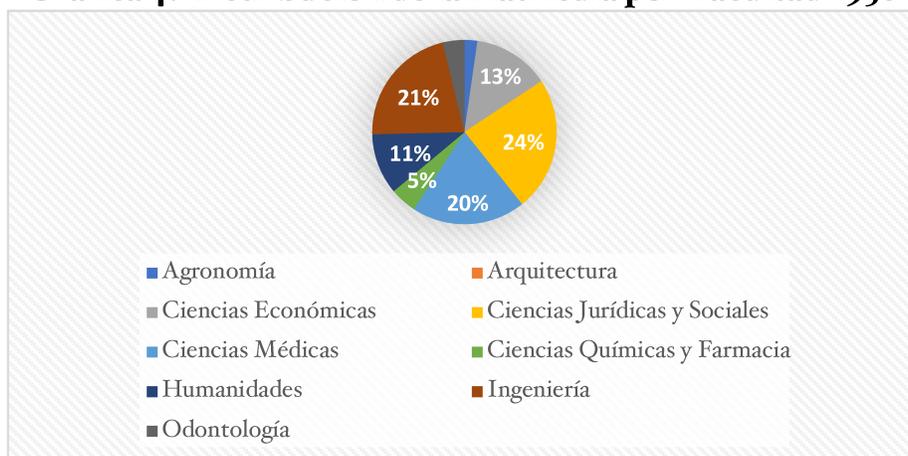
c) la estructura y nueva organización que se de [sic] a la Universidad [...] por medio de la reforma de su ley orgánica, y la integración que se logre de sus facultades, departamentos, laboratorios, institutos [...] para cumplir sus fines; e) el crecimiento de la población estudiantil y las necesidades en relación con el crecimiento de la población del país [...] f) la diversificación, mejoramiento y ampliación de los estudios universitarios, la creación de nuevas escuelas y la iniciación de nuevas carreras académicas [...] h) la previsión del aumento secular de las necesidades de la Universidad como consecuencia de la expansión lógica de sus actividades (Labores Realizadas, 1962, p. 57-58).

En este sentido, vale la pena observar un par de cuestiones. En primer lugar, que dentro de la visión de la comisión, la planificación integral de la Ciudad Universitaria estaba supeditada a las modificaciones de la Ley Orgánica de la USAC. Más adelante se describirán los problemas asociados al proceso de reforma afrontado por Martínez Durán. Sin embargo, desde esta época ya se hacía patente la necesidad de adaptar la ley y reglamentos e incorporarlos a planificaciones globales dentro de la institución. Asimismo, la diversificación y ampliación de los estudios, funciones institucionales y aumento de matrícula son temas que, si bien están planteados, no suponen un problema

inmediato para la comisión. Más bien, están de alguna forma pospuestos y supeditados al carácter instrumental que Ciudad Universitaria cumplirá para solucionarlos.

Y es que, si bien la matrícula de la universidad se había casi triplicado entre 1947 y 1958, pasando de 1804 a 4867 estudiantes, y su crecimiento anual habría sido de un 10% en promedio, las instalaciones existentes dentro de la ciudad capital y disponibles en la Ciudad Universitaria parecen haber sido relativamente suficientes para cubrir este crecimiento. Esto empezaría a cambiar poco menos de 10 años después. Asimismo, las características de la población estudiantil en términos de intereses profesionales no habían variado significativamente. Si se comparan las Gráficas 3 del apartado anterior y la Gráfica 4, las tres carreras con mayor cantidad de estudiantes matriculados seguían siendo Ciencias Médicas, Ciencias Jurídicas y Sociales e Ingeniería en casi 10 años.

Gráfica 4. Distribución de la matrícula por Facultad 1958



Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística, USAC.

Hasta el momento, solo se habían creado tres nuevas facultades, Agronomía en 1950, Medicina Veterinaria y Zootecnia en el año 1957 y, por último, derivada de las gestiones de Vicente Díaz Samayoa, la Facultad de Arquitectura en 1958. Sin embargo, más allá de esto, no había habido una diversificación radical de la oferta educativa en la universidad, siendo, como se observó en el apartado anterior, los temas de arte, cultura e infraestructura los más relevantes en términos de transformación institucional.

Por lo tanto, para avanzar con el proyecto de la Ciudad Universitaria, la Comisión de planeamiento asumió, entre sus funciones, la realización de estudios e investigaciones para conocer todos los aspectos que implicaba el proyecto. Para lograr esto, era necesario profundizar sobre la universidad, llevando a cabo análisis y evaluación de datos e

información disponibles. Aunque el proyecto estaba dividido en tres fases, es la primera la de relevancia capital. En esta primera etapa, de “Estudios básicos preliminares y programación de la ciudad universitaria”, la comisión señalaba la importancia de iniciar con “la recolección de datos e informaciones, por lo cual se sugiere que el primer paso sea la organización de una pequeña sección de estadística universitaria (Labores realizadas, 1962, p. 64).

Entre los datos que se buscaba recabar señalaban el número de estudiantes por Facultad, carrera, especialización, años de estudio, sexo, origen y demás. Asimismo, de la cantidad y composición del profesorado. La intención era hacer proyecciones que permitieran realizar cambios o plantear soluciones adecuadas a futuro. Asimismo, de la revisión de los programas de estudio y otros elementos se sugirió, aunque señalando las dificultades que supondría por el tipo de institución que era la USAC, la departamentalización total de la universidad³⁶. Al final, aunque la comisión se quejara de la incompleta de los datos obtenidos por no existir un departamento de estadística específico, se gestionó en la Universidad el primer Censo Universitario en 1959. Con esta experiencia, la universidad inauguraba una etapa de planificación institucional *sui generis* en su trayectoria.

De alguna manera, el proyecto de Martínez Durán iniciado en 1945 de crear una Ciudad Universitaria sería el eje transversal de la política institucional, sobre todo, durante su segundo rectorado a partir de 1958. Fue la planificación integral de la Ciudad Universitaria lo que motivó dentro de la institución un interés por conocer a fondo la composición y características de los actores universitarios y, a partir de este conocimiento y proyecciones, plantear soluciones acordes a las diversas situaciones que podían presentarse. Asimismo, a partir de esta primera etapa, la comisión asentó ciertos criterios que serían fundamentales para las fases siguientes. Entre estos destaca

el criterio de que ninguna Universidad puede aceptar alumnos ilimitadamente; d) Fijar tentativamente para propósitos de planificación un cupo de estudiantes que pueda ser atendido eficientemente; y e) Asentar el criterio de que al demandarse mayor ingreso de estudiantes, como consecuencia del crecimiento de la

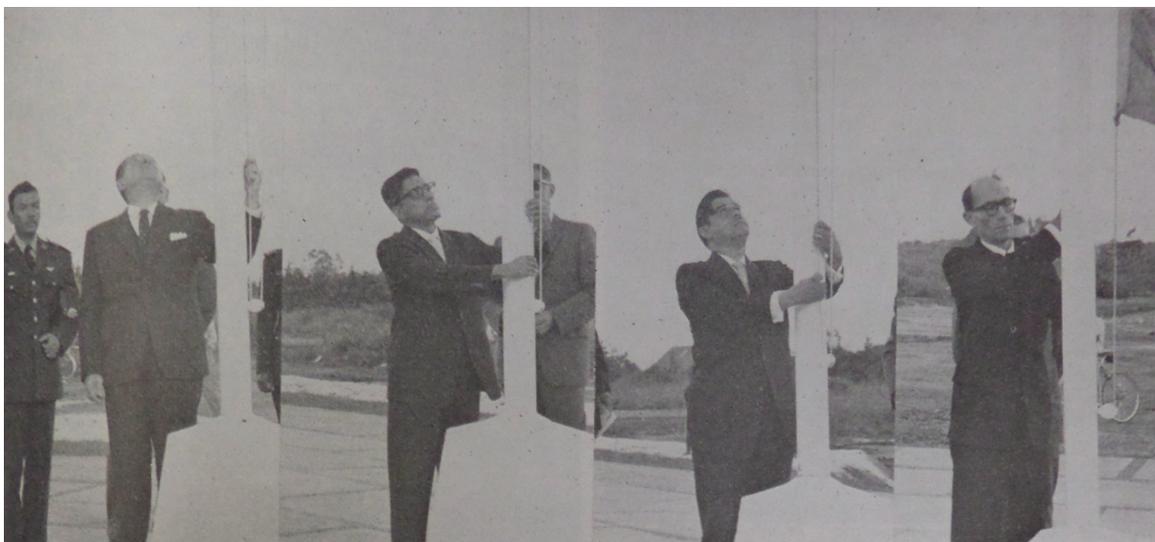
³⁶ De acuerdo con el informe de la Comisión, para este aspecto y la organización general de la Ciudad Universitaria, se consultó con personal de la Universidad de Costa Rica, la cual sirvió como guía durante las distintas fases de planificación del proyecto. Asimismo, la revisión de la Memoria de Labores de la gestión anterior (1954-1958), permitió observar que esta propuesta ya estaba planteada y, como en este caso, no avanzó hacia ninguna dirección concreta.

población, se estudiaría la forma de una mayor descentralización o la de abrir una nueva universidad (Memoria de Labores, 1962, p. 81).

En este sentido, la comisión era consciente de la necesidad de establecer mecanismos y filtros que limitaran el acceso de los estudiantes. Aunque no se conocen datos exactos sobre el precio de la matrícula anual para este año, a inicios de los 50's esta tenía un valor de Q20, o el equivalente a \$20 dólares. Para mediados de los sesenta, sin embargo, específicamente en 1964, esta habría ascendido al equivalente de \$60 dólares anuales (Acta CSU 856-64). Asimismo, se conoce por Villagrán Kramer (1965) que, para 1965, el crecimiento de la matrícula para algunas facultades ya es un problema que debe ser afrontado mediante el establecimiento de exámenes de admisión. Señala a las Facultades de Ciencias Médicas y Odontología como las promotoras de estas medidas. Por otro lado, Facultades como Ciencias Económicas afrontaron el problema diversificando sin mayores costes para la universidad su oferta educativa. Estas medidas tendrían un impacto próximo en la composición de la matrícula, puesto que, para finales de la década de los sesenta, esta sería la facultad con mayor cantidad de estudiantes. Ya a mediados de la década, la facultad ofrecía las carreras de Economista, Contador Público y Auditor y Administración de Negocios.

4.2.1 El contexto regional

El 1 de diciembre de 1961 es de suma relevancia por otros motivos. Como señaló el propio Martínez Durán al terminar su rectorado, este día representó no solo la conquista de la Ciudad Universitaria, sino un “cambio completo en la administración universitaria, tendiente a mantener la cohesión y la unidad en el Alma Mater” (Labores realizadas, 1962, p. 55). Asimismo, durante la jornada, y por los siguientes 3 días, se realizaría la VI Reunión ordinaria del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). En esta reunión se realizaron algunas observaciones y modificaciones al recientemente aprobado “Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana” (*Universidades*, Año II, N. 6, 1961).



Fuente: Boletín Universitario Nos. 11-12. Año XV. 1962. Iza de banderas al iniciarse ceremonia de inauguración de edificio de Rectoría en Ciudad Universitaria. De izquierda a derecha: presidente de la República de Guatemala, General Ydígoras Fuentes; de El Salvador, Dr. Napoleón Rodríguez Ruiz; de Honduras, Dr. Hernán Corrales Padilla; de Nicaragua, Dr. Mariano Fiallos Gil.

Dicho plan, de acuerdo con lo contenido en la II reunión extraordinaria del CSUCA, tendría el objetivo, entre otras cuestiones, de crear para Centroamérica diversas escuelas y el establecimiento de los denominados “Estudios Generales” en todas las universidades adscritas al plan. Asimismo, como señala el punto 4 de la sesión, se recomienda a todas las universidades proceder a crear o reorganizar sus departamentos de estadísticas universitarias para generar proyecciones y estudios sobre la demanda regional de las profesiones (*Universidades*, Año II, N. 5, 1961). Los Estudios Básicos consistían en un mecanismo a través del cual las universidades podrían generar un marco común de formación universitaria. Hacia afuera, en términos regionales, permitía la homologación de las carreras a través del estudio en un área común de 1 o 2 años en el que se formaría a los estudiantes antes de ser aceptados en las Facultades correspondientes. Hacia adentro, como señalaba Carlos Tünnermann Bernheim, secretario general del CSUCA durante estos años, buscaban “abandonar la estructura profesionista que concibe la Universidad como un mero conjunto de Escuelas sin nexos entre sí, e ir hacia la Universidad integrada, concebida como «una unidad orgánica y funcional» (*Universidades*, Año II, N. 5, 1961, p. 39).

Estas preocupaciones por integrar una suerte de sistema de educación superior regional no son casuales. Durante este mismo año, John F. Kennedy, bajo el temor a que se replicara en otros países lo ocurrido en Cuba en 1959, puso en marcha el programa Alianza para el Progreso. Este tendería a la cooperación entre Estados Unidos y América

Latina para estimular el crecimiento económico y los procesos de democratización política en la región (Torres-Rivas, 2007). En general, se ofrecía ayuda financiera con la esperanza de que, a través de una modernización con orientación social, se mitigara el descontento en América Latina. Al mismo tiempo, y derivado de diversos tratados e intentos de integración de años atrás, se crearía el denominado Mercado Común Centroamericano. El objetivo de este proyecto era, básicamente, crear una zona de libre comercio para expandir los mercados locales, homologar los aranceles externos para proteger los mercados internos y, además, generar incentivos fiscales para las incipientes industrias centroamericanas (Guerra-Borges, 2011).

En este sentido, la visión de rectores como Carlos Martínez Durán se insertaba en las coordenadas de los cambios geopolíticos y económicos que se vivía en el continente y, sobre todo, en Centroamérica. George R. Waggoner, decano de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Kansas, resumía durante estos años lo ocurrido en el IV Seminario de Educación Superior en las Américas expresando lo siguiente:

Todos reconocieron el excesivo aislamiento y separatismo entre el profesorado de las distintas facultades en las universidades latinoamericanas, así como los defectos de los programas de estudios generales. También fue unánime la idea de que [...] la cultura general es de suprema importancia y los valores de una educación integral y liberal son igualmente necesarios. 4) La mayoría [...] estuvo de acuerdo en que es necesaria una correlación entre los trabajos de investigación, la reforma de los programas de estudios generales y el desarrollo y progreso nacional. 5) Todos reconocieron el peligro que para la instrucción universitaria representa la excesiva participación de los estudiantes en la política nacional (*Universidades*, Año, IV, N. 14/15, 1964, p. 61).

Los estudios generales, en esa medida, estaban pensados para modernizar las universidades y, bajo los presupuestos de una formación cultural integral, mitigar la participación estudiantil en la política nacional. Para el CSUCA, además, permitía homologar los estudios a nivel centroamericano en el marco de una integración regional. No sería casual, entonces, que el propio Tünnermann (*Universidades*, Año II, N. 5, 1961) refiriera, en el discurso antes citado, la participación e interés de diversas entidades como la Fundación Ford o Rockefeller en la planificación de las actividades del CSUCA. Incluso, señala expresamente que el presidente Kennedy, en el marco del programa de

la Alianza para el Progreso, felicitó los esfuerzos realizados por el consejo centroamericano.

Como se verá más adelante, será este clima y el contexto regional, caracterizado por la inyección de capital por entidades externas y su interés por la implementación de políticas educativas de carácter modernizador con tintes sociales, lo que vinculará los elementos distintivos del contexto histórico de la Universidad de San Carlos durante estos años. En ese sentido, los cambios y transformaciones institucionales estaban en sintonía con las tendencias y proyecciones de entidades como el CSUCA y organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID por sus siglas en inglés), el Banco Mundial y programas como la Alianza por el Progreso.

4.2.2 Reajustes políticos en el marco de la planificación universitaria

Al inicio de este periodo, aunque las tensiones entre diversos sectores en el país se daban en medio de un clima anticomunista cada vez más radicalizado, como sus antecesores, el rector Carlos Martínez Durán parece haber tenido una relación relativamente cordial con el presidente en turno, el General Miguel Ydígoras Fuentes (1958-1963). Así queda establecido tanto en algunos de sus discursos (1958-1962), como en el documento de Memorias realizadas (1962), en el que Martínez Durán agradece en reiteradas ocasiones al mandatario y menciona que los pagos a la universidad siempre se hicieron con tiempo y que, incluso, el General habría cooperado ayudando a restaurar un teatro que por más de un siglo alojó a la Biblioteca Central. Además, habría ayudado donando sillas para el recinto (Labores realizadas, 1961, p. 104-105; Martínez Durán, 1962, p. 19-21).

También, según queda registrado en el Acta de CSU 672 del 8 de noviembre de 1958³⁷, hubo reuniones periódicas entre personas ligadas a la USAC y el gobierno. En un caso particular, tanto el rector como el decano de Humanidades intercedieron frente al presidente para no mover unas estelas en el sitio arqueológico Quiriguá, en el departamento de Izabal. Según relatan, el mandatario se mostró abierto a la solicitud y dichas estelas no fueron removidas. Es decir, si no hubo afinidades, al menos existió un trato cordial entre estas gestiones.

³⁷ De todo el rectorado del Doctor Carlos Martínez Durán solamente se logró acceder a 4 actas. Dos de 1958, una de 1959, ninguna de 1960 y una de 1962.

Esto cambiaría de manera repentina en marzo de 1962, unas semanas después de que Martínez Durán abandonara la rectoría y fuera electo para el periodo 1962-1966 el ingeniero Jorge Arias de Blois. Unos meses antes, específicamente 2 días después de hacer acto de presencia en la inauguración de la rectoría, se llevaron a cabo las elecciones nacionales. Diversos sectores estaban descontentos con el resultado, calificando de fraudulento el triunfo de las facciones *ydígoristas* (Figueroa Ibarra, Paz Cárcamo y Taracena Arriola, 2013), quienes automáticamente organizaron una nueva Junta Directiva en el Congreso para tomar posición durante el mes de marzo de 1962.

En el contexto de descontento provocado por esta situación, durante el mes de marzo y abril, diversos grupos, sobre todo estudiantes de educación media y universitarios, expresaron múltiples muestras de descontento. Las denominadas “Jornadas de Marzo y Abril” de 1962 condensarían uno de los estallidos sociales más importantes de la historia contemporánea del país y de los ciclos de protesta urbanos (Yagenova, 2016; Figueroa Ibarra, Paz Cárcamo y Taracena Arriola, 2013; Taracena Arriola, 2012; Álvarez Aragón, 2002a). El proceso y la escalada de violencia asumida por el Ejecutivo para frenar las manifestaciones bajo el pretexto de combatir la amenaza comunista alcanzó el 13 de marzo de 1962, entre otras, la vida de Marco Antonio Gutiérrez.

Este era trabajador en la Empresa Eléctrica de Guatemala y estudiante de la Facultad de Ciencias Económicas. Asimismo, en las múltiples acciones ejercidas por el Gobierno, se allanaron y destruyeron instalaciones de la universidad, sobre todo en las Facultades de Ciencias Médicas, Ciencias Jurídicas y Sociales y en el Paraninfo Universitario. Bajo presiones estudiantiles (Álvarez Aragón, 2002a), el Consejo Superior Universitario publicó el 20 de marzo un acuerdo en el que, a raíz de los hechos sucedidos (no mencionan el asesinato de Marco Antonio), declaran a “Miguel Ydígoras Fuentes, No Grato a la Universidad Autónoma de San Carlos de Guatemala, en virtud de considerarlo directamente responsable de los reiterados atropellos cometidos contra el Alma Mater (*Universidades*, Año II, No. 7/8, p. 87).

Esta es la primera vez que la Universidad se posiciona de manera frontal y radicalmente antagónica frente a un gobernante. Semanas después el CSUCA seguiría al CSU en sus repudio de las acciones de Ydígoras declarándolo también *Non Grato* al organismo (*Universidades*, Año II, No. 7/8). La UDUAL, por otro lado, a través de su presidente Risieri Frondizi, mandó una comunicación a Ydígoras protestando por los hechos sucedidos. La respuesta de Ydígoras es sugerente: “Refiérome [sic] suyo veintidós

corriente. Agradeceréle [sic] dirigirse a «AEU» para que purifiquen sus filas que están castrocomunizadas. Ojalá ustedes no estén sufriendo de la misma lepra” (*Universidades*, Año II, No. 7/8, p. 84). Es decir, los señalamientos de Ydígoras y su lucha contra el comunismo no estaba dirigida hacia la universidad como un todo ni a sus autoridades, sino a algunos de los estudiantes de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU).

Con estos eventos, el movimiento estudiantil, sobre todo el universitario, empezaría a perfilarse nuevamente y desde 1944 como un sector político importante dentro del panorama nacional. Muchos de los representantes dentro de la AEU, más adelante, serían intelectuales y académicos con roles importantes dentro de la estructura universitaria (Solares, comunicación personal). Como trasfondo de esta particular relevancia, el particular rol del estudiantado dentro del gobierno universitario y la capacidad de ejercer presión frente al sector docente y profesional empezaría a ser un elemento habilitador para que este sector adquiriera durante los siguientes años, un papel cada vez más determinante tanto en la política nacional, como en la trayectoria institucional.

Pese al clima convulso vivido durante este momento, la propia configuración del país volvería a calmar las aguas para la Universidad, aunque no necesariamente para el país y estos sectores estudiantiles en oposición, ya que las jornadas seguirían hasta el mes de abril después la salida abrupta de Ydígoras Fuentes del Gobierno. Ello, cuando el 31 de marzo, frente a la posibilidad de unos nuevos comicios y el potencial regreso del expresidente Juan José Arévalo Bermejo para participar en estos, el entonces ministro de la Defensa Enrique Peralta Azurdia da un golpe de Estado, disolviendo el congreso y gestionando, para 1964, la formulación de una nueva Constitución Política de la República.

En realidad, los fundamentos detrás de la preocupación de Ydígoras no eran únicamente hacia una amenaza anticomunista desarticulada. Ydígoras había sido el principal responsable de la formación de los grupos destinados a ocupar la isla de Cuba en 1959 (Ruano Najarro, 2012; Tischler Visquerra, 2012). Aunque una operación encubierta, pronto se hizo pública la participación del régimen en este proceso. Diversos sectores del Ejército, aunando a este aspecto, se mostraban descontentos por la corrupción dentro del Ejército. Entre 1960 y 1962, se llevaron a cabo diversas operaciones tácticas por parte de grupos militares en un intento de sublevación frente al régimen (Taracena Arriola, 2022). De sus fracasos y de las pocas alternativas de canalizar sus demandas a

través de un juego político democrático (Taracena Arriola, 2022), surgen en estos años diversos grupos guerrilleros, dando inicio a un Conflicto Armado Interno en el país y el primer ciclo ascendente de lucha revolucionaria entre 1962 y 1967 (Figueroa Ibarra, Paz Cárcamo y Taracena Arriola, 2013).

En todo caso, para 1964 el coronel Enrique Peralta Azurdia empezaría un nuevo proceso constituyente para reformular la Constitución Política de la República. En esta oportunidad, la Universidad aprovecha la coyuntura para promover algunos cambios que beneficien a la institución. Se genera una comisión específica (Acta CSU 867-64) que, entre otras cuestiones, aboga por pasar de un 2 a un 4% de presupuesto para la Universidad (Acta CSU 877-64). De acuerdo con lo mencionado en el Consejo Superior Universitario, las pláticas para aprobar los acuerdos con el presidente de la Asamblea Nacional Constituyente eran favorables a la USAC (Acta CSU 878-64). Vale aclarar que el presidente de esta asamblea, nombrado por Peralta Azurdia, no era otro que el exrector Vicente Díaz Samayoa, quien habría desempeñado el cargo entre 1954 y 1958. Nuevamente, un exrector de la USAC formaba parte de los cuadros de los gobiernos militares anticomunistas³⁸.

4.2.3 La lógica del cambio institucional

Por otro lado, en el marco de la planificación de la Ciudad Universitaria, las gestiones para cumplir con los acuerdos del CSUCA y la creación de una Escuela de Estudios Generales fueron hegemónicas durante este periodo. Asimismo, el apoyo entre diversos organismos e instituciones estadounidenses fue fundamental para moldear la política educativa. Ya en el acta 783 del 10 de febrero de 1962, pocas semanas antes de abandonar la rectoría el Doctor Carlos Martínez Durán, el tema de la Alianza para el Progreso era parte de la agenda. En septiembre de ese año, durante la siguiente gestión, se empiezan a ver algunas cuestiones importantes asociadas a la relación de la universidad con otros sectores³⁹.

Por ejemplo, en el Acta 811 del CSU del 8 de septiembre, se establece que el nuevo Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME), creado en un convenio

³⁸ Vale la pena recordar que Asturias Quiñónez, rector de la USAC entre 1950 y 1954, había sido nombrado Ministro de Educación por Carlos Castillo Armas.

³⁹ Como señala Jonas (1991), el financiamiento a través de distintas instancias, como la International Cooperation Administration (ICA, luego AID), y el Banco Mundial, serían claves para el país no solo en materia económica, sino también táctica, siendo el Ejército una de las instituciones más beneficiadas desde el Gobierno de Castillo Armas.

junto a la *Michigan State University* el 25 de noviembre de 1961, empezaría a funcionar. Asimismo, se señala la visita del entonces presidente del CSUCA Carlos Tünnermann para conocer los avances del Plan de Integración antes mencionado. Asimismo, se felicita al departamento encargado de la elaboración de los boletines estadísticos. Luego, se señala que existe un problema en el presupuesto, dado que el Gobierno ya no puede cumplir con el mandato constitucional a cabalidad. Por lo tanto, es necesaria una reducción del 6.076% del presupuesto para el año siguiente. Por último, se sanciona un Plan de Profesionalización del Magisterio de Educación Secundaria en Servicio. De alguna manera, esta acta condensa las características generales del periodo.

Lo siguiente es un resumen de la revisión de 75 actas de Consejo Superior Universitario para los años 1964, 1966, 1967 y 1968 disponibles⁴⁰. Es decir, una síntesis de poco más de 800 folios de los acuerdos, debates y propuestas hechas en el CSU. Asimismo, de los informes contenidos en las Revistas *Universidades* de la UDUAL para los años 1961-1968.

El comienzo del ciclo de 1964 fue muy importante para los esfuerzos que la Universidad de San Carlos estaba realizando desde hace muchos años. Ese año, por fin, sería inaugurada la Escuela de Estudios Básicos. Esta había sido posible gracias al apoyo de diversos organismos, incluido el Gobierno. Incluso, dentro de los primeros esquemas de planificación de la comisión gestionada por Martínez Durán para la construcción de la Ciudad Universitaria, ya se mencionaba la construcción de un edificio dedicado para este proyecto (Labores realizadas, 1962).

Como queda estipulado en la síntesis del Plan de Acción de la VII reunión ordinaria del CSUCA de 1962 (*Universidades*, Año III, N. 11, 1963), la Secretaría Permanente del órgano habría firmado un convenio en el que la AID podría brindar asesoría a las Universidades que así lo desearan para la organización departamentos de Ciencias Básicas y el planeamiento de las construcciones universitarias (Arts. 8, 13). En ese mismo marco de trabajo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de un Fondo Fiduciario de Progreso Social, contribuiría con un préstamo de US\$ 2,925,000 para fortalecer la educación superior en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua (*Universidades*, Año IV, N. 16-17-18, 1964)⁴¹. De acuerdo con informe del CSUCA, parte

⁴⁰ La mayor parte de las actas se concentra en los años 1964 y 1966. Para otros años algunas o la mayoría de las actas disponibles no mencionan nada relevante en términos de este análisis.

⁴¹ Otro documento, elaborado por la USAC casi 10 años después y citado en apartados posteriores, menciona la cifra de US\$ 2,250,000.00. Sin embargo, este documento no hace referencia a una fuente o convenio específico. Por lo tanto, se añade el publicado por la UDUAL con la salvedad que el dato es

del dinero sería destinado para fortalecer las matemáticas, física, química y biología de las instituciones. Sin embargo, tanto Guatemala como El Salvador también utilizarían parte del recurso para crear sus Departamentos de Ciencias Básicas (*Universidades*, Año III, N. 11, 1963). Entre la distribución, según los documentos de la época, a Guatemala se le asignaría el mayor monto, a saber, US\$ 675,000⁴². Por otro lado, sería el gobierno quien intermediaría el préstamo.

Así, según actas 856, 865 y 869, entre otras, parece que de los \$675,000, \$200,000 serían utilizados para el propósito de construir el edificio que alojaría a los Estudios Generales (planteados en Quetzales). Este dinero se otorgaría en dos pagos. El primero sería de Q100,000 y, de ser necesario, se otorgaría la segunda mitad. Parece que, aunque el rector visitó el BID (acta 861-64) y eran necesarios ciertos cambios a las cláusulas, el crédito finalmente se firmó en mayo de 1964 (1964-865). Por otro lado, el CSU estaba gestionando otro crédito frente a la AID por \$215,000 (862-64). El dinero sería utilizado para “contratar expertos que colaboren con la Universidad en planificación a largo plazo, desarrollo físico incluyendo biblioteca central, y otros especialistas para programas específicos tales como adiestramiento de profesores, ingeniería sanitaria” y el resto para equipos y becas (p. 5)⁴³.

A través de otros convenios, la Universidad, a lo largo de estos años, haría convenios con diversas universidades y organismos estadounidenses para mejorar programas, recibir donaciones, realizar acuerdos multilaterales o promover intercambios (1964-860-2, 65-71, 77; 1966-920, 26, 29, 37, 67). Es en este contexto que surgen los denominados Estudios Básicos en la USAC el 17 de febrero de 1964 (1964-859). El plan de estudios inicial estaba organizado de la siguiente manera:

Primer Semestre: M1 Matemáticas I, L1 Lenguaje I, C1 Cultura I, r21 Filosofía I.

Segundo Semestre: M2 Matemáticas II, L2 Lenguaje IT, C2 Cultura II, F1 Física

I. Tercer Semestre: B1 Biología I, Q1 Química I, C3 Cultura III, F2 Física II.

susceptible a ser contrastado con otras fuentes. Pese a esto, se señala que esto no hace perder la idea principal, a saber, la existencia de préstamos y planes regionales de desarrollo.

⁴² El documento de la USAC al que antes se ha hecho referencia, redactado casi 10 años después, señala que a Guatemala se le otorgó un monto de US\$ 785,000.00. Además, con un aporte local de Q540,000.00 (equivalente en dólares) para el programa de Estudios Básicos. Vale aclarar que es seguro que no solo la USAC obtuviera parte de este préstamo. La Universidad Rafael Landívar, fundada en 1961, también tuvo una Escuela de Estudios básicos y, posiblemente, recibió parte de este dinero para su gestión. De nuevo, existe una diferencia entre montos, lo que no obsta a que una cantidad significativa de dinero, a final de cuentas, haya sido destinada desde el BID para este proyecto.

⁴³ Se realizan algunas modificaciones en siguientes reuniones (acta 1964-865).

Cuarto Semestre: B2 Biología II, Q2 Química II, F12 Filosofía II, C4 Cultura IV o Matemáticas III (a optar una de las dos con aprobación de la Sección de Orientación y el Director de Estudios Básicos) [Acta CSU 875-64].

Exceptuando las facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas y Humanidades, que se incorporarían al plan posteriormente, todas las Facultades debieron cambiar y adaptar sus *pensums* de estudio en 1964 para incorporar a los y las estudiantes hasta el tercer año⁴⁴. Durante los cuatro años de su funcionamiento 1964-1968, la Escuela de Estudios Básicos (luego nombrada Escuela de Estudios Generales según acta 937-66) aceptó a una gran cantidad de estudiantes. Así, su matrícula pasó de 879 a 4177 en solo cuatro años, creciendo un 475%.

Tabla 7. Matrícula Escuela de Estudios Generales 1964-1968⁴⁵

Año	Matrícula	% anual	Cre. general
1964	879		
1965	2376	26.43%	
1966	3042	28.04%	
1967	4177	37.32%	281.94%

Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

Esto, implicó un desajuste y reacomodo de la matrícula en las diferentes facultades en la medida que, ahora, los estudiantes debían ingresar antes a la Escuela para, posteriormente, incorporarse a sus respectivas facultades. Por otro lado, en 1964 el pago por concepto de matrícula anual aumentó a Q60 (Acta CSU 856-64). Parece que, para la época, las finanzas de la universidad necesitaban un reacomodo para suplir algunos déficits financieros. Aunque algunos representantes estudiantiles se opusieron, proponiendo un monto de Q40 (Acta CSU 858-64), el CSU se negó por estar los presupuestos ya planificados.

Tabla 8. Comportamiento de la matrícula por facultad 1962-1968

Facultad	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
Agronomía	142	181	114	104	98	95	89
Arquitectura	240	242	212	197	194	189	188
Ciencias Económicas*	1030	977	1223	1077	960	954	920
Ciencias Jurídicas y Sociales	1312	1448	1540	1307	1224	1154	1083

⁴⁴ Al incorporarse otras facultades, también se añadieron cursos del área social-humanística en el *pensum* de estudios de la Escuela de Estudios Generales.

⁴⁵ Incluye nuevo ingreso y reinscripción.

Ciencias Médicas	689	781	660	547	539	567	583
Ciencias Químicas y Farmacia	378	343	193	153	176	114	127
Humanidades	402	481	622	481	466	515	626
Ingeniería	1036	987	875	749	706	767	751
Odontología	206	244	171	148	149	177	190
Medicina Veterinaria y Zootecnia	120	122	102	88	80	83	98

Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

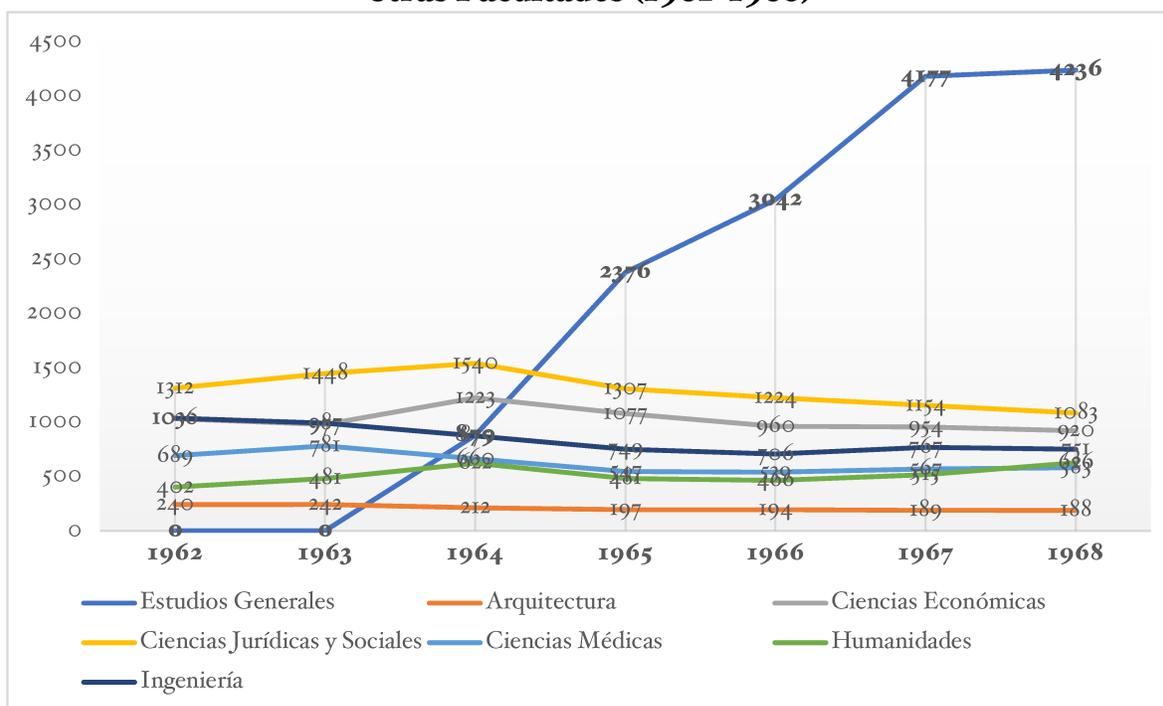
* Se desconoce el comportamiento de la matrícula para este año dentro de la Facultad de Ciencias Económicas, aunque no se relaciona con la fundación de la Escuela de Estudios Generales.

Como se puede observar de manera indirecta en la Tabla 8 y en la Gráfica 5, la Escuela de Estudios Generales absorbió una alta cantidad de estudiantes durante su funcionamiento. Desde 1964, en muchas Facultades se registró una baja de estudiantes y, luego de 1966, una vez concluidos los dos primeros años de formación, un crecimiento nuevamente, sin que el ingreso hacia las facultades fuera significativo y equivalente para todas las unidades académicas. Mientras entre 1963, un año antes de iniciar a funcionar la Escuela, y 1968, la matrícula en las 10 Facultades existentes había disminuido un 20% aproximado, pasando de 5806 a 4655, la de Estudios Generales habría aumentado en un 382%, pasando en solo 4 años de 879 a 4236 estudiantes.

Aunque en ninguna fuente se expone claramente la baja cantidad de estudiantes de Estudios Generales que se incorporan a las facultades entre 1966 y 1968, una pista se encuentra en los artículos 31 y 32 de su reglamento. En estos se exponen algunos criterios de promoción (Acta CSU 863-64). En primer lugar, se señala que ningún estudiante podrá pasar al siguiente año si ha perdido más de un curso. Además, que la repitencia es de máximo tres intentos por curso perdido y la reinscripción anual o semestral no podrá ser mayor a dos (art. 31). Por lo tanto, el art. 32 establece que la incorporación a las facultades correspondientes solo se dará una vez aprobado todo el *pensum* de estudios.

Estos elementos, ligados a los sucesos que llevaron al cierre de esta dependencia, permiten aproximarse a los obstáculos a los que se enfrentaban los estudiantes dentro de los Estudios Generales. Además, coadyuva a la explicación de la baja cantidad de estudiantes que culminaban esta etapa y se incorporaban a las facultades correspondientes. En buena medida, durante los 4 años de su funcionamiento, esta propuesta saturaba la matrícula en los primeros dos años y permitía a las facultades mantener una baja cantidad de estudiantes en sus programas.

Gráfica 5. Incremento matrícula Escuela de Estudios Generales respecto a otras Facultades (1962-1968)



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

4.2.4 El Ejercicio Profesional Supervisado

Un pequeño apartado merece uno de los proyectos más importantes promovidos por la USAC durante estos años. En 1966, tal como indica Sacayón (2014), inician las gestiones para que, en 1969, sea puesto en marcha el denominado Ejercicio Profesional Supervisado (EPS)⁴⁶. Este surgió en la Facultad de Odontología y, específicamente, como un programa de apoyo y asistencia comunitaria enfocado a la salud bucal, aunque luego sería extrapolado a Medicina y al resto de Facultades. Dentro de esta primera facultad, y para llevarlo a cabo, fue necesaria la reforma del *pensum* de estudios. El objetivo era acercar a la profesión odontológica a los fundamentos sociales detrás su quehacer, es decir “coadyuvar a que los estudiantes conozcan la realidad concreta y aprendan a realizar eficazmente su quehacer en el ambiente de Guatemala, al tiempo que contribuyen a resolver problemas concretos de su población, haciéndolos orgánicos a la población que deben servir” (Menéndez, Pomés y Cordón, 2001).

⁴⁶ Aunque este proyecto inicia formalmente en el siguiente periodo, es importante describir a grandes rasgos las características de su génesis.

Ya en 1964 los profesionales Otto Menéndez y Carlos Pomés publicarían en la edición cuatrimestral de la Revista Universidad de San Carlos No. 65 del año 1965 un texto en el que, ligando los debates sobre la denominada *odontología social*, buscaban determinar los componentes colectivos de la labor odontológica. De acuerdo con el texto, existía una tendencia en el campo de la Medicina hacia la orientación a cuestiones sociales (*Medicina social*). Por las similitudes entre ambas disciplinas, los autores creían posible establecer ciertas analogías con el campo odontológico.

Los fundamentos de la nueva perspectiva social en el campo, según los autores, se basaban en el carácter social de las universidades y la necesidad de vincular el conocimiento profesional a las causas sociales de los problemas médicos en general, y odontológicos en particular. Proponían y señalaban, por lo tanto, la necesidad de realizar cambios en los *pensum* de estudio, proyecto que ya estaba en marcha en la Facultad de Odontología y que, de manera progresiva, hasta culminar en el sexto año, acercaría a los estudiantes a la realidad social y comunitaria del país.

El Decano de la Facultad de Medicina durante el periodo 1966-1970 se referiría al problema general de la siguiente forma:

El médico que Guatemala necesita debe tener las siguientes características: que sea consciente de los problemas de la comunidad, con fuerte vocación de servicio, con preparación científica que le permita resolver problemas sin recursos de gran ciudad, que tenga habilidad e ingenio, capaz de continuar autoeducándose y que sea conductor y orientador de un grupo multidisciplinario, que dignifique la relación médico-paciente y la extienda a través de la familia a la relación médico-comunidad, conozca la dinámica y estructura de la sociedad dentro de la cual se mueve, que conozca la organización de la familia y las fuerzas que en ella actúan para conservar o perder la salud, que conozca los factores económicos que influyen sobre él mismo, su paciente y su comunidad. Cuando la meta del cambio es producir un tipo de médico que no existe actualmente en nuestro medio, es difícil proporcionar un ejemplo al estudiante (de León Méndez en Albizu Beristain, Todosantos y Méndez, 2007, p. 204).

Este proyecto se gestó en el tiempo en el que las ciencias sociales empezaron a ser promovidas en la USAC. En 1968, como parte de las labores del departamento de extensión universitaria, se empezaron a dar cursos de Ciencia Política y promover becas

para su estudio en el extranjero (*Universidades*, Año 8, No. 3; Acta CSU 968-68). En este sentido, el acercamiento a la realidad nacional y labor comunitaria que la universidad emprendió durante estos años estuvo ligada a la promoción y modernización conservadora dentro de planes regionales enfocados al desarrollo económico de los países. En última instancia, de manera independiente a los efectos que esto produjo en el clima ideológico de la institución, el Ejercicio Profesional Supervisado, primer gran proyecto de acercamiento de los estudiantes al ámbito comunitario, fue gestado y promovido, recordando al profesor Waggoner (*Universidades*, Año, IV, N. 14/15, 1964) citado previamente, como un medio para evitar, a final de cuenta, la participación en la política nacional por parte de los estudiantes.

De hecho, la propia AID generó ciertos incentivos para que los estudiantes de medicina fueran al campo como parte de su EPS, como señala Héctor Nuila, primer director del programa (en Albizu Beristain, Todosantos y Méndez, 2007): “El Ejercicio Profesional Supervisado, EPS rural, fue posible por la saturación de plazas en la capital, que un 60% de los estudiantes podían quedar sin plaza y que AID dio una bolsa de estudios siempre que cumplieran seis meses en el área hospitalaria y seis meses en la rural” (p. 207). Similar tesis sostiene (Tsvetkova, 2021), quien, desclasificando documentos de la entonces AID, señala en sus informes las dificultades que representantes de esta agencia tuvieron para motivar a los estudiantes para realizar trabajo en el interior del país. Según la autora, las agencias estadounidenses encontraron múltiples resistencias en diversos actores universitarios, quienes preferían quedarse en la ciudad capital para realizar sus prácticas profesionales.

4.2.5 Los marcos jurídicos del contexto

Como se dijo en un apartado anterior, durante la gestión de Jorge Arias de Blois iniciaría un proceso constituyente promovido por el presidente *de facto* el coronel Enrique Peralta Azurdía. Entre los miembros designados para la comisión encargada de generar los artículos que serían promovidos en la Asamblea Nacional Constituyente se encontraban el Doctor Rafael Cuevas del Cid (futuro rector de la Universidad), Julio César Méndez Montenegro (futuro presidente del país) y José Mata Gavidia (promotor de los Estudios Generales).

Es interesante notar que, de acuerdo con las Actas disponibles del Consejo Superior Universitario, no existe un interés por parte de esta comisión para cambiar la Ley

Orgánica de la Universidad. En realidad, el rasgo más relevante de las propuestas mencionadas es el aumento al 4% del presupuesto, como se anotó anteriormente. En este sentido, ¿qué razones podrían justificar esta abstención por parte de la comisión?

Una pista y conjetura que no se puede respaldar a profundidad en este análisis, es la dificultad que supuso, desde el inicio, cambiar la Ley Orgánica de la USAC. Un primer elemento para entender dicha dificultad es el proceso que debe seguir la modificación de dicha ley. En resumen, esta solo puede ser cambiada por el Congreso de la República. Es en el seno de este organismo que se decide y modifica dicha ley bajo propuesta del CSU. El segundo elemento lo proporciona Martínez Durán tanto en el documento de Labores realizadas de 1962 como en el Boletín Universitario N. 7 de 1959 (un año después de asumir el cargo).

En ambos documentos Martínez Durán expresa haber realizado diversas asambleas y propuesto diversos mecanismos para que las Facultades realizaran las modificaciones y propuestas para el cambio a la Ley Orgánica de la USAC. Sin embargo, lo que proponían las Facultades era un regreso al modelo de universidad del siglo XIX, en el que la autonomía debía entenderse de forma interfacultativa. Es decir, cada facultad pedía ser autónoma respecto al órgano central. Por otro lado, según relata Martínez Durán, en todas las propuestas se pedía quitar a los estudiantes del gobierno universitario. Respecto a la primera situación expresaba lo siguiente:

Era un vade retro, era un volver a 1875, matar la concepción de la Universidad y la Ciudad Universitaria, en fin, el triunfo del separatismo, la negación de la vida universitaria y el retorno a las Escuelas Facultativas, de tipo napoleónico, rivales, encarnizadas en lucha de privilegios (Boletín Universitario, No. 7, 1959, p. 5).

Luego, el rector se quejaba del desconocimiento sobre la tradición estudiantil en América Latina. Al final, concluyó que cambiar la Ley Orgánica y los estatutos podía suponer, más que un avance, un retroceso. Además, al ser “el Congreso de la República una institución política en la que triunfan importantes intereses ajenos a los universitarios” (Labores realizadas, 1962, p. 95) no quiso insistir más en el asunto y, como relata, “siguiendo” las ideas de sus antecesores en el cargo, prefirió *dejar las cosas como estaban* (Memorias realizadas, 1962).

Es decir, parece que el proceso de reforma institucional estuvo supeditado, desde siempre, a la Ley Orgánica del 1947. Cambiarla supondría abrir la posibilidad a que diversos intereses “extrauniversitarios” o contrarios al interés institucional realizaran modificaciones no consensuadas. Por otro lado, dentro de la propia institución existían intereses de diverso orden que restringían la amplitud de los cambios.

De cualquier forma, vale la pena describir de manera muy general dos cuerpos legales surgidos durante este periodo. De alguna manera, la relevancia de estos años también es relevante en términos de la configuración del espacio de educación superior en Guatemala. Gracias a los mecanismos jurídicos habilitados, surgieron las primeras universidades privadas. Así, entre 1958 y 1968 se crearían tres de las cuatro universidades existentes hasta la década de los noventa. La primera, católica, la Universidad Rafael Landívar -URL- (1961), luego, la evangélica o protestante Universidad Mariano Gálvez -UMG- (1966) y, por último, la Universidad del Valle de Guatemala -UVG- (1966), auspiciada por el Colegio Americano de Guatemala⁴⁷.

- **Estatuto de universidades privadas (1959):** En 1953, durante el gobierno de Jacobo Árbenz, se promovió el Artículo 41 de la Ley Orgánica de Educación, el cual abría la posibilidad a que se crearan nuevas universidades en el país. Posteriormente, fue el interés por crear una universidad católica el que motivó la formulación de un estatuto especial para universidades privadas. Sin embargo, de acuerdo con la Constitución Política vigente (1956), correspondía a la USAC la exclusiva tarea de velar por la educación superior y profesional. Por lo tanto, el 3 de diciembre de 1959 se crea un marco legal para la regulación de estas instituciones.

En dicho estatuto se reguló todo lo concerniente a la creación, composición y procedimiento para la modificación de las universidades privadas, las cuales

⁴⁷ De acuerdo con Levy (1995), la URL surge como parte de una primer ola de privatización de universidades religiosas en la región (específicamente católicas). Según entrevistas, la UMG es resultado de escisiones en el seno de la USAC y de la necesidad de que los sectores evangélicos tuvieran su propia universidad (Álvarez Aragón, comunicación personal). La UVG, por otro lado, es la Universidad que más se acoplaba a los intereses estadounidenses de una universidad científica en el país. Ninguna, al momento de su creación, salvo por la existencia de facultades de teología, ofrecía cátedras o carreras que no se ofrecieran en la USAC (Censos UDUAL 1962-1969). Aunque no entra dentro de la temporalidad estudiada, vale la pena mencionar a la Universidad Francisco Marroquín [UFM] (1971), la institución que con más claridad ideológica se posicionó en contra de la Universidad de San Carlos. Sin embargo, según la sugerencia de Levy (1995), esta se creó también como parte de una segunda ola de privatización en claro antagonismo con las instituciones católicas (o religiosas en general para el caso guatemalteco) de la primera ola. Según el autor, el activismo militante de los jesuitas al interior de la URL luego del Concilio Vaticano II a mediados de los sesenta provocó el retiro del apoyo de la élite comercial a la universidad y, con apoyo de la Cámara de la Industria, crearon la UFM.

estaban supeditadas en todo sentido a la USAC. Tanto el profesorado, como sus autoridades, reglamentos, mallas curriculares y demás, debía ser reconocido por la Universidad de San Carlos. En el marco de este estatuto la USAC avaló la creación de la URL en 1961 y de la UMG y UVG en enero 1966 (Acta CSU 912-66).

- **Constitución Política de la República de 1966:** El proceso constituyente promovido por Peralta Azurdia dio como resultado una nueva constitución decretada en septiembre
- de 1965 y vigente desde mayo de 1966. Sin embargo, en esta no figuró el 4% abogado por el CSU, sino solamente un aumento al 2.5%. Además, con la incipiente creación de universidades privadas, el carácter de *exclusividad* de las funciones educativas presente en la Constitución de 1956 se elimina en el nuevo texto. Para asentar los criterios bajo los cuales se regirán las nuevas universidades privadas en el país, en esta Constitución se instituye el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS), compuesto por el ministro de Educación (quien lo preside), dos delegados de la USAC, dos delegados por todas las universidades privadas existentes y dos delegados que no ejerzan cargos dentro de una universidad electos por los colegios profesionales (Art. 102). Asimismo, el mismo artículo 102 dota de personalidad jurídica y libertad para desarrollar actividades académicas y docentes a estas universidades, eliminando el control directo que la USAC mantenía en el estatuto previo. Es interesante notar que el artículo 103, además de exonerar a todas las universidades de impuestos, menciona que a las universidades privadas se les podrá dar financiamiento del Estado para que logren sus fines⁴⁸.

Respecto a estas normativas, vale la pena señalar que no supusieron una expansión de la oferta en la enseñanza privada superior. En realidad, desde la formulación del Estatuto de universidades privadas en 1959, solo se crearían 4 universidades privadas. La última, la Universidad Francisco Marroquín, sería fundada apenas en 1971. Es decir, 4 universidades nuevas en 10 años (1961-1971). Habría que esperar hasta mediados de la década de los noventa para que se crearan otras universidades. Por otro lado, según señala Cazali Ávila (2010), el CEPS siempre fue un organismo inoperante en materia educativa.

⁴⁸ Esta Constitución, por otro lado, tuvo por una de sus principales características la ilegalización de los partidos de izquierda y la prohibición expresa de cualquier partido de cuño comunista.

Aunque dentro de la normativa se señalara el control del órgano por parte del ministro de educación en turno, esta representación pronto se eliminaría, no estando ya en la siguiente Constitución Política de la República de 1985.

4.2.6 Caracterización exploratoria de los universitarios durante este periodo

Luego de los esfuerzos de la comisión de planificación designada por Martínez Durán y la realización del primer censo universitario de 1959, el segundo censo se realizó en 1963, durante el rectorado del ingeniero Jorge Arias de Blois. Ya que no se tuvo acceso a ninguno de estos documentos, se parte de la caracterización de Villagrán Kramer (1965), quien en la *sección doctrinal* de la Revista Universidades de la UDUAL realiza la siguiente descripción sobre los estudiantes basándose en dicho censo. En primer lugar, se sostiene que el 81.7% de los estudiantes son de reingreso, mientras que solamente un 18.3% son de nuevo ingreso. Por otro lado, como ya se había señalado en la tendencia de la Gráfica 4, para 1964, de una matrícula total de 7014 estudiantes, 1540 corresponden a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (21.9%), le sigue la Facultad de Ciencias Económicas con 1223 estudiantes (17.4%); luego, la Escuela de Estudios Básicos, inaugurada en febrero de 1964, con 879 estudiantes (12.5%); la siguiente es la facultad de Ingeniería, con 875 estudiantes (12.4%); y, por último, la Facultad de Medicina, con 660 estudiantes (9.4%).

De esta primera aproximación se colige que son las ciencias sociales las que ocupan un mayor porcentaje de la matrícula de la universidad y, sobre todo, que la universidad sigue siendo una institución que forma abogados y notarios, tendencia que se mantendrá hasta finales de la década. Resalta que Medicina se haya reducido del 20% del total de la matrícula en 1958, a un 9.4% menos de 10 años después. Poco a poco, la universidad dejaba de ser la universidad de las primeras facultades históricas y hegemónicas de su historia. Por otro lado, señala Villagrán Kramer (1961) que el 87.3% de los estudiantes, es decir 6120, son del sexo masculino. Del porcentaje de las mujeres, la mayoría se concentran en las facultades de Humanidades (sede central y Occidente)⁴⁹, la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia y, por último, en porcentajes muy reducidos, en la Facultad de Ingeniería (1.3%), Agronomía (0.9%) y Medicina (0.5%).

⁴⁹ La sede de occidente operó en el departamento (Estado) de Quetzaltenango durante el siglo XIX. Su formalización como el Centro Universitario de Occidente se dará hasta 1970.

Respecto a la composición social, se describe que un 51% son originarios de la ciudad capital y del departamento central. Es decir, 49% eran procedentes del interior de la república. Aproximadamente 3532 estudiantes (50%), por otro lado, eran provenientes de centros educativos públicos, un 47% de centros de estudios privados y, por último, un 3% de estudiantes extranjeros. A partir de su procedencia, ¿a qué facultades se adscribían los estudiantes? De acuerdo con Villagrán Kramer (1965), el censo revela que las personas provenientes de centros de enseñanza privada se ubican con mayor frecuencia en los Estudios Básicos, Facultad de Agronomía, Arquitectura, Ciencias Químicas y Farmacia, Ingeniería, Odontología y Veterinaria. Por otro lado, Las facultades de Derecho y Ciencias Económicas concentran los índices más altos de estudiantes graduados en establecimientos públicos.

Respecto a la edad, la media masculina era de 24.91 años y la femenina de 24.74 años. Es decir, la edad de los y las universitarias es relativamente joven (ver Tabla 9), pues los menores de 30 años representan el 76.9% de la población total. Por otro lado, en términos económicos un 86.6% formaba parte de la Población Económicamente Activa (PEA), de los cuales 62.2% trabajaba y el resto buscaba trabajo. Solo 830 estudiantes no trabajaban. Asimismo, del primer grupo, 40% eran bachilleres en ciencias y letras, 38.4% eran maestros de educación primaria y un 18.8% peritos contadores. Para finalizar, vale la pena señalar el total de graduados. A 1963 hubo un total de 1796 estudiantes graduados. Es decir, según Villagrán Kramer (1965), un promedio de 129 graduados al año teniendo como año base 1950. De esta cantidad, 1658 eran del sexo masculino y 138 del femenino.

Tabla 9. Distribución de edades según Censo Universitario 1963

Edades	Estudiantes
Grupo de 15 a 19 años	1090
Grupo de 20 a 24 años	2650
Grupo de 25 a 29 años	1651
Grupo de 30 a 34 años	1212
Grupo de 35 a 39 años	239
Grupo de 40 a 44 años	162
Grupo de 45 o más	10
Total	7014

Fuente: elaboración propia con datos de Villagrán Kramer (1965).

La tasa de cobertura bruta, por otro lado, habría crecido hasta 1964 un 167% respecto al dato de 1950. Es decir, pasaría de 0.8575% a un 2.2938% contemplando la existencia de

1059 estudiantes inscritos en la única universidad privada hasta ese momento, la Universidad Rafael Landívar. Por otro lado, triangulando los datos expuestos por Villagrán Kramer (1965) en la Tabla 9, se puede extraer la cobertura neta, que para este año era de 0.75%. En poco más de una década, la educación superior comenzaba a mostrar signos de significativa expansión.

Por otro lado, de acuerdo con los Censos de la UDUAL (únicas fuentes disponibles desde 1962 hasta 1986 para conocer y reconstruir la cantidad y composición del profesorado), hay dentro de la universidad un total de 451 personas laborando en calidad de personal docente para 1964. Este dato aumenta en un 145% cuatro años después, cuando en la universidad laboran alrededor de 707 personas como docentes. Las siguientes tablas muestran la comparación entre los años 1962, 1964, 1966-1968.

Tabla 10. Características del personal docente 1962 y 1964

Categoría	1962			1964		
	Absoluto	%	Salario*	Absoluto	%	Salario*
Tiempo completo	36	7%	\$600	67	14%	\$600
Medio tiempo	95	19%	\$300	72	16%	\$300
Por hora	357	74%	\$80	312	70%	\$80
Total	488	100%		451	100	

Fuente: elaboración propia con datos del Censos UDUAL.

* En dólares.

Tabla 11. Características del personal docente de 1966 a 1968

Categoría	1966			1967			1968		
	Abs.	%	Sal.*	Abs.	%	Sal.*	Abs.	%	Sal.*
Tiempo completo	117	20.3%	\$600	129	19.4%	\$600	129	18.2%	\$600
Medio tiempo	144	25%	\$300	130	19.5%	\$300	149	21.1%	\$300
Por hora	287	49.8%	\$100	339	51%	\$100	344	48.7%	\$100
Otros**	28	4.9%	\$60	67	10.1%	\$60	85	12%	\$60
Total	576	100%		665	100		707		

Fuente: elaboración propia con datos del Censos UDUAL.

* En dólares. ** Se desconoce el criterio de la categoría.

De acuerdo con los Censos hasta estas fechas, no existe información sobre el tiempo que dedican estos profesores y profesoras a la investigación o, al menos, la cantidad de personal que divide su tiempo en ambas labores. Sin embargo, se sabe, gracias al Censo de 1970, que en la USAC no hay investigadores dedicados a tiempo completo para esta tarea. Lo que las tablas evidencian, sin embargo, es un aumento considerable de los profesores dedicados a tiempo completo entre los años 1964 y 1966. La caída más

acentuada está en los profesores y profesoras por horas, que pasan en 6 años de representar $\frac{3}{4}$ partes del total del profesorado a poco menos de la mitad.

Por otro lado, se desconocen los criterios detrás de la etiqueta de “otros”. Sin embargo, se asume, por las características del comportamiento de su aumento, que estos pueden ser, entre otros, docentes auxiliares (estudiantes), los cuales, eventualmente, accedieron a un salario fijo por el desempeño de sus funciones. Esta categoría será, como se observará en el siguiente periodo, la que aumentará en mayor proporción para el siguiente año (1969).

Por último, de acuerdo con los Censos de la UDUAL, es posible reconstruir para diversos países de la región el porcentaje de alumnos graduados respecto a la matrícula total durante algunos años (Tabla 12). Es interesante observar que, desde 1962 hasta 1968, años comprendidos dentro de este periodo, el porcentaje de Guatemala fue el más bajo. A excepción de 1963 y 1964, la cantidad de alumnos graduados respecto al total de la matrícula fue el más bajo en Guatemala respecto a casi toda Latinoamérica (de acuerdo con el Censo, esta tendencia sería la misma entre 1969-1971). Es decir, pese a los avances realizados durante este periodo, Guatemala empezaba a evidenciar algunos rezagos en algunos indicadores.

Tabla 12. Porcentaje de alumnos universitarios graduados respecto a la matrícula total en América Latina (1962-1968)

País	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
Argentina	4.7	4.9	4.8	5.2	5.4	4.7	12.7
Bolivia	6.7	6.3	6.6	5.5	9	8.4	7.7
Brasil	16.8	16.4	15.9	17.8	18.2	17.8	15.5
Colombia	11.8	12.6	12	12.5	10.4	11.0	9.2
Costa Rica	5.9	5.5	3.3	5.6	4.7
Cuba	3.9	3.6	5.4	4.7	10.4	11.6	10.5
Chile	10.2	10.1	8.5	11.6	11.7	10.3	11.7
Ecuador	8.6	8.2	8.5	8.5	8.2	8	7.8
El Salvador	...	7.4	9.2	12.3
Guatemala	2.7	4	4.2	4.8	3.4	2.8	2.8
Honduras	5.8	7.4	7.4	6.5	6.8	8.6	...
México	12.7	13.2	13.9	12.7	9	12.7	13.8
Nicaragua	9.8	9.5	12.1	11.9	5.3	6.1	4.9
Panamá	5.7	5.6	5.3	4.6	7.1	8.3	5.2

Perú	14.6	15.4	14	14.2	8.5	10.7	9.1
Puerto Rico	16.6	15.7	15.9	16.2	18.5	18.7	14.3
República Dominicana	12.3	8.9	11.0	...	12	7	7.2
Uruguay	...	5.6	4.5	4.7
Venezuela	7	8.3	8.2	7	6.9	6.7	6.7
América Latina*	9.5	9.3	9.4	9.6	9.7	9.8	9.1

* Fuente: Castellanos *et. al.* (1976).

* Excluye Haití y Paraguay.

4.2.7 Matrícula y profesorado en las universidades privadas

Como se dijo en apartados anteriores, las tres universidades privadas existentes a 1969 eran la católica Universidad Rafael Landívar (1961), la evangélica Mariano Gálvez (1966) y la Universidad del Valle de Guatemala (1966). Estas universidades estuvieron, durante un tiempo, adscritas a la UDUAL y, durante algunos años, contribuyeron en los Censos de esta organización.

En este sentido, para 1965, la Universidad Rafael Landívar contaba con 1059 alumnos y 74 profesores. Tenía 3 facultades (Ciencias Jurídicas y Sociales, Económicas y Humanidades) y un Departamento de Estudios Básicos. Asimismo, había iniciado desde 1960 lo que se formalizaría para 1963 como las Facultades de Quetzaltenango, extensiones autónomas ubicadas en este departamento (Ochoa García, Álvarez Cajas, Cumatz Pecher, 1998). Entre 1962 y 1965 había pasado de 23 a los 73 antes mencionados. Para este último año, el 87% de los profesores eran horarios, 8% de dedicación exclusiva y, según el censo, 5% de tiempo completo. Los salarios de estos profesores, según se describe en el Censo, era del equivalente de \$100 dólares para los de dedicación exclusiva y tiempo completo y \$10 a los horarios. Asimismo, a los dos primeros se sumaban \$10 por hora extra de clase. Hacia 1968, por otro lado, habría pasado de 73 a 155 profesores. De estos, 92.3% eran horarios y el resto de tiempo completo⁵⁰.

De la Mariano Gálvez, por otro lado, no se tiene información de la matrícula antes de 1969. Sin embargo, pasó de 14 a 30 profesores horarios desde su fundación, en 1966, hasta 1968. Por último, la Universidad del Valle de Guatemala no figura en ningún censo antes de 1971, por lo que no hay información disponible para estos años.

⁵⁰ Parece haberse eliminado la categoría de *dedicación exclusiva*.

4.2.8 Clausura de los Estudios Generales, un momento de transición

Desde su fundación, los estudiantes se habrían posicionado en contra de la creación de una Escuela de Estudios Generales. Asimismo, habrían demandado eliminar los exámenes de admisión (Acta CSU 858-64). A dos años de funcionamiento de esta escuela, en 1966, el ingeniero Jorge Arias de Blois terminaría su mandato como rector. El siguiente profesional electo sería el anteriormente secretario de la Universidad de San Carlos, el abogado y notario Edmundo Vásquez Martínez. Su mandato coincidió con el proceso electoral en el que saldría ganador para la presidencia del país Julio César Méndez Montenegro, antiguo miembro del CSU. Además, este último habría designado al Dr. Carlos Martínez Durán como su ministro de educación⁵¹.

Durante el periodo de Vásquez Martínez, por otro lado, habrían seguido las gestiones con el BID para construir las instalaciones de la Ciudad Universitaria y, pese al apoyo decidido del gobierno para gestionar más préstamos (Acta CSU 928-66), ya a finales de 1966 se generaría un clima de desconfianza hacia el Banco por “malas experiencias” (Acta CSU 929-66). De cualquier forma, el edificio que alojaría los Estudios Generales finalmente se inauguró el 3 de marzo de 1967. Al acto asistió en calidad de ministro el Dr. Martínez Durán, quien cortó el listón de apertura en el acto. De alguna forma, este hecho fue un símbolo indirecto de las gestiones que él habría iniciado décadas atrás y los esfuerzos dedicados a la construcción de la Ciudad Universitaria. En adelante, la lógica de su construcción y las condiciones de su planificación adquirirían otro giro.

⁵¹ Méndez Montenegro asumiría como sustituto del candidato oficial del Partido Revolucionario, su hermano Mario Méndez Montenegro, asesinado meses antes de la elección. La candidatura de Méndez Montenegro se proyectó discursivamente como la del “Tercer Gobierno de la Revolución”. Sin embargo, estuvo sometido a la tutela del Ejército y a cumplir con la denominada “Doctrina de Seguridad Nacional” impuesta por este sector (Torres-Rivas, 2010).



Fuente: Boletín universitario, 15 de marzo de 1967, no. 12. De izquierda a derecha, el Rector Edmundo Vásquez Martínez; al centro, el ministro de educación, Dr. Carlos Martínez Durán; a la derecha, el secretario de la USAC, el Lic. Fernando José Quezada Toruño.

Las cosas estaban cambiando en la Universidad. Pese a las afinidades con el presidente, existían dificultades para obtener dinero del gobierno (Acta CSU 925-66). En algunas facultades los estudiantes mostraban su descontento de muchas formas. En Medicina, por ejemplo, solicitaron la renuncia del Decano y Secretario (Acta CSU 927-66). Esta, después de la anuencia de ambos profesionales para evitar problemas de carácter institucional, es concedida por el Consejo Superior Universitario. El 22 de octubre de ese año, en la Facultad de Ciencias Económicas estalla una bomba (Acta CSU 934-66).

En una de las últimas actas del año (Acta CSU 938-66), el consejo considera necesario realizar un pronunciamiento público en el que se desliguen actos de particulares de acciones en nombre de la USAC. Semanas antes, el propio rector comunicó al Consejo haber recibido dos amenazas de muerte (Acta CSU 937-66). Posteriormente, la Policía Nacional catearía su casa. Ya para inicios de 1967, se comunica al pleno del CSU que el Gobierno ha manifestado la disminución del presupuesto (Acta CSU 961-67). Empiezan, por otro lado, a hacerse presentes menciones sobre reuniones con presidente por asesinato de estudiantes universitarios (Acta CSU 966-67).

El clima político del país estaba cambiando. En un discurso de inauguración el 3 de marzo de 1967, el rector Vásquez Martínez expresaría lo siguiente:

En esta oportunidad en que nos toca abrir el curso de 1967 no podemos menos que dolernos de la inasistencia de numerosas autoridades, de profesores y de estudiantes, ya que la Universidad de San Carlos atraviesa uno de los momentos más difíciles de su existencia. [...] los continuos ataques de prensa de que la incomprensión hace víctima a la Universidad hasta los atentados físicos a sus instalaciones, nos hacen esperar un año colmado de dificultades y de sombras que afectan a la existencia misma de la Universidad (Boletín universitario, 15 de marzo de 1967, no. 12, p. 2).

Para finales de 1968, bajo el criterio de ser la Escuela de Estudios Generales no solo un filtro antidemocrático para el ingreso a la Universidad, sino una propuesta insertada en la lógica contrainsurgente y las perspectivas norteamericanas de la Doctrina de Seguridad Nacional (Castañeda Sandoval 1990, 1999), los estudiantes deciden irrumpir las actividades de la Escuela en agosto (Acta CSU 982-68). Luego de diversos debates, en los que estudiantes de la AEU y algunos profesionales pedían el cierre de dicha Escuela, el CSU decidió 10 votos a favor y 23 en contra, no cerrara. Sin embargo, se decidió, votando la mayoría a favor de la propuesta, reducir a un año el ciclo.

Pocos días después, los estudiantes tomarían el edificio de Rectoría y obligarían al CSU a sesionar de manera extraordinaria. Finalmente, como consta en el Acta del Consejo Superior Universitario del 9 de agosto (983), no solo se decide que la Escuela de Estudios Generales ya no funcionará a partir de enero de 1969, sino que se eliminarían los exámenes de admisión en toda la universidad. Los efectos de este suceso marcarían un antes y después en la trayectoria universitaria. Culminaba, pues, el largo ciclo de reformas promovidas por organismos internacionales y la ejecución de propuestas vinculadas a la modernización institucional de tintes conservadores. El clima político del país estaba cambiando, y con él, los estudiantes y las autoridades universitarias.

Por último, vale la pena señalar que los estudiantes también habrían buscado formas alternativas para fortalecer su organización interna. A finales de 1968 el entonces presidente de la AEU, Carlos Orantes Tróccoli habría ingresado una solicitud para agregar a los Q60 que se cobraban de matrícula anual, Q5 extras destinados a las diversas agrupaciones de estudiantes oficiales (Actas CSU 990, 991-68). De acuerdo con los documentos, 25% del total sería destinado a actividades deportivas y culturales, el 35% sería para los programas realizados por la AEU y AEUO (Occidente). Por último, un

40% sería para el resto de las asociaciones estudiantiles existentes. Así, desde 1969, la organización estudiantil contaría con un ingreso fijo por parte de la institución.

4.2.9 Síntesis del periodo y otros cambios realizados (1958-1968)

Durante estos años, que comprenden los dos ciclos rectorales de Martínez Durán y Arias de Blois, así como más de la mitad del de Vásquez Martínez, se realizaron diversos adelantos que fue imposible desarrollar a fondo en apartados previos. Sin embargo, refuerzan la caracterización elaborada y añaden otras cuestiones de las que pueden realizarse conjeturas secundarias. Por su calidad expositiva, los siguientes cambios se listan basándonos en la propuesta de Cazali Ávila (2010).

Durante el periodo de Martínez Durán se fundará la Facultad de Arquitectura⁵². En occidente del país, también se estableció la Escuela de Servicio Social Rural. Avance importante fue la regulación de los profesores y profesoras de medio tiempo y de tiempo completo, así como de sus salarios (Actas CSU 857/863-64). Se crearía, también, el departamento de Bienestar Estudiantil (Acta CSU 703-59).

Durante el rectorado de Arias de Blois, se consolidaron algunas de las propuestas iniciadas en el periodo anterior. Así, se creó un reglamento para El Plan de Prestaciones (Acta CSU 911-66). Además, se estableció de manera formal la Comisión de Planeamiento como un “organismo técnico encargado de las tareas de planificación del trabajo universitario la investigación de los requerimientos de la institución en diversos órdenes y la ejecución de los programas de trabajo” (Cazali Ávila, 2010, p. 382). En 1967 se crearía el Centro de Estudios de Población, donde iniciarían los estudios de ciencia política como parte de las funciones de extensión universitaria (Acta CSU 968-68). Por último, se aprobaría la creación del Departamento de Extensión universitaria.

Durante los primeros años del rectorado de Edmundo Vásquez Martínez también se creó la Escuela de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM). Como señalan los catálogos históricos de la USAC, específicamente el de esta institución (s/f), antes de este proyecto, en 1968, no existía una institución enfocada en la formación de profesores de enseñanza media⁵³. Por otro lado, se conoce la existencia de un Plan de Desarrollo 1967-1974 (Boletín Universitario, No. 14, 1967). Parece que en esta propuesta la

⁵² Aunque, como se dijo antes, las gestiones las habría realizado el exrector Díaz Samayoa.

⁵³ Creada durante esta gestión, su Estatuto formal sería aprobado pocos años más tarde, durante la gestión del rector Rafael Cuevas del Cid (1970-1974).

descentralización de la Universidad era una de las directrices presentes (Cazali Ávila, 2010). Sin embargo, no se tuvo acceso a dicho plan.

En términos analíticos, los 10 años que marcan el inicio y final de la denominada modernización conservadora en la USAC muestran ciertos elementos que perfilarían no solo un tipo de arreglos cuyos efectos supondrían una etapa crítica para la universidad años después, sino que ya evidenciaban el carácter coercitivo que la configuración jurídica y ciertos procesos al interno de la institución durante el periodo previo había promovido. En primer lugar, habrá que recordar que el periodo inicia con lo que Hacker, Pierson y Thelen (2015) y Thelen (2003) denominan una conversión institucional. Es gracias al nuevo enfoque institucional de Martínez Durán, quien hace de la planificación integrada del campus universitario, que la USAC inicia trabajos para conocer la composición de sus actores y promover políticas institucionales empíricamente fundamentadas.

Algunas de las propuestas, como la departamentalización de las facultades o cambiar la Ley Orgánica de 1947, ya se había sugerido en rectorados anteriores a 1958. Sin embargo, es necesario mencionar, al menos, dos elementos que se habrían de establecerse como resistencias para la promoción de cambios al interior de la USAC. Respecto a la departamentalización, los intereses que la estructura jerárquica de las titularidades creó al interior de las diversas unidades académicas de la universidad. Como sugiere Álvarez Aragón (2002a), la departamentalización hubiera significado el paso de unas titularidades planteadas en términos personalistas a un trabajo más bien diferenciado entre grupos de trabajo.

Estos mismos intereses, especialmente defendidos por sectores docentes y, se ha de suponer, profesionales, fueron los que promovieron, tal y como relata Martínez Durán (Boletín Universitario, No. 7, 1959), eliminar al sector estudiantil del gobierno universitario y regresar a un modelo de universidad lesivo al proyecto de la integración institucional conducido por el entonces rector. El segundo elemento fue el bloqueo (Mahoney, 2000) creado alrededor del cambio de la Ley Orgánica a través del Congreso de la República. No tuvieron que pasar más de 15 años, desde su promulgación, para que algunos elementos contenidos en dicha Ley mostraran ser incompatibles con las nuevas necesidades de la USAC. Sin embargo, las dificultades para cambiarla, tanto internas como externas, serían un elemento que volvería aparecer años después, sin que fuera posible, hasta la actualidad, encontrar alguna vía para su sustitución.

Un proceso de suma relevancia que empieza a perfilarse como un tema de interés dentro de la institución es el crecimiento de la matrícula. De alguna manera, sería el mecanismo causal a partir del cual la institución empezaría un paulatino proceso de sobreposición [*layering*] (Thelen, 2003) a partir del cual sería necesario el establecimiento de nuevos arreglos institucionales. Estos se hicieron patentes en la creación de comisiones especiales de planeamiento, nuevos centros de investigación, nuevas carreras y, derivado de una diversificación y ampliación del estudiantado y de la propia universidad, reglamentos para coordinar o mejorar las condiciones laborales de los trabajadores.

Por último, vale la pena adelantar el peso del sector estudiantil como un actor interno dentro de la promoción o reacción hacia los cambios al interior de la USAC. De alguna manera, el cierre de la Escuela de Estudios Generales o Básicos en 1968 supuso una reacción, aunque no exclusiva, sí mayoritaria de este sector, frente a las políticas institucionales de la época. De haber continuado la Escuela de Estudios Generales o Básicos, en las condiciones en las que operaba, el crecimiento de la matrícula hubiera sido aminorado y el acceso a la universidad habría sido mucho más limitado. La reacción del sector estudiantil frente a los eventos que, desde inicios de la década de los sesenta, promovieron esta escuela, evidencia el hecho de que no solo los rectores o autoridades profesionales, como fue el caso de Martínez Durán en 1958, eran capaces de promover la conversión institucional hacia otras trayectorias originalmente no previstas.

Los estudiantes iniciaban, así, un periodo de poco menos de una década en la que su rol dentro de la política interna sería determinante para la promoción de ciertos cambios al interior de la USAC. Más importante aún, no eran factores organizativos o de reacción espontánea los determinantes para este rol. Al menos, no al margen de ciertos arreglos institucionales que permitían, desde los marcos jurídicos establecidos durante la década de los cuarenta, que su participación fuera legítima y legalmente respaldada por la lógica del gobierno universitario. Si los estudiantes empezaban a tener un peso fundamental de manera *interna*, era porque estaban, además, respaldados y habilitados por ciertas estructuras institucionales que empezaban a evidenciar el rendimiento creciente o el auto-refuerzo (Pierson, 2003; Mahoney, 2000) que dichos patrones estaban atravesando de la mano del creciente involucramiento de este sector dentro de la política institucional.

Por último, sirva la Tabla 13, como en el apartado anterior de guía sobre las características generales de este periodo de acuerdo con el marco analítico propuesto.

Tabla 13. Síntesis de las características generales del periodo (1958-1968)

Elementos internos y contextuales relevantes	Mecanismo ordenador del periodo	Elementos relevantes para comprender la transición hacia un nuevo periodo
<ul style="list-style-type: none"> * Financiamiento, asesoría e injerencia de entes externos. * Planificación de infraestructura (Ciudad Universitaria). * Leyes, estatutos y Constitución Política de la República 1966. * Baja incidencia de Conflicto Armado Interno. * Relación cordial con gobiernos en turno. * Movilización y protesta estudiantil incipiente. * Clima ideológico aun no radicalizado. 	<p style="text-align: center;">Tendencias regionales hacia la modernización de las instituciones educativas y la disposición de las autoridades universitarias a implementarlas.</p>	<p style="text-align: center;">Cierre de la Escuela de Estudios Generales</p>

Fuente: elaboración propia.

4.3 Complejización, diversificación y politización (1969-1979)

4.3.1 Reflexión previa

Los siguientes 16 años, que van desde 1969 hasta 1985, límite temporal de esta investigación, condensan sucesos y procesos históricos muy complejos para el país en general y para la universidad en particular. Sobre todo, implicaron una reflexión sobre los elementos susceptibles a configurar periodos diferenciados. ¿Qué es, en realidad, lo que distingue a uno de otro? En los casos previos, los periodos parecen distanciarse, a final de cuentas, por los denominados mecanismos ordenadores detrás de los cambios promovidos. Para el primer caso, las modificaciones jurídicas y constitucionales. Para el segundo, el clima geopolítico y las propuestas regionales en educación superior⁵⁴. Es

⁵⁴ Aunque, vale aclarar, a la política institucional promovida por la gestión de Martínez Durán también se le otorgó un peso analítico considerable. Sin embargo, esta estuvo enmarcada por las tendencias antes mencionadas.

decir, en apariencia, se dio un privilegio analítico a elementos contextuales como centrales en la lógica del cambio institucional.

Apariencia solamente, puesto que, pese a la relevancia del contexto, en ambos casos, tanto las modificaciones constitucionales, como la aplicación de políticas regionales en educación superior, no habrían sido posibles sin la mediación de actores y sectores universitarios particulares quienes formularon, promovieron o implementaron a través de sus acciones conjuntas estas cuestiones⁵⁵. Además, en cada periodo se han señalado arreglos institucionales cuyas lógicas, de manera progresiva, han ido modificando, habilitando o limitado el alcance de lo posible por diversos actores. Sin embargo, luego de 1968 el peso de los factores endógenos es más pronunciado. No se trata de que ahora sean elementos *internos* los importantes en el cambio institucional. Más bien, se quiere insinuar que el privilegio analítico se invierte para los siguientes años en la medida que, derivado de los procesos que atraviesa la institución, el carácter contextual es menos clarificador respecto a lo que pasa adentro de una universidad cada vez más heterogénea, amplia y compleja.

Es decir, que lo que sucede en la institución es analíticamente más informativo y, por lo tanto, la descripción de los procesos por los que transita la universidad tiene un potencial heurístico más profundo para caracterizar un antes y un después en términos de su trayectoria histórica⁵⁶. Sin embargo, esta decisión acarrea un nuevo problema, a saber, determinar, dentro de la miríada de elementos internos y su relación con un contexto históricamente condicionado, las configuraciones que permiten establecer distinciones analíticas relevantes para la construcción de periodos diferenciados hasta 1985.

Y es que, luego del cierre de la Escuela de Estudios Generales, la Universidad entró en un ciclo de complejización, burocratización y diversificación institucional y académica que bien podría abarcar los años restantes. En efecto, sobre la base de los arreglos jurídicos y académicos asentados en periodos previos, y gracias a ciertos procesos o mecanismos como el paulatino aumento de la matrícula, la diversificación en la composición del sector estudiantil, el surgimiento de nuevos actores como sindicatos de trabajadores o la creación de nuevas dependencias y estatutos, la USAC alcanzó una nueva etapa en su evolución histórica. Así, y luego de la revisión de las fuentes disponibles

⁵⁵ Evidentemente, dadas las características y escala de análisis dentro de este trabajo, estos procesos no pudieron reconstruirse a la escala de los actores involucrados.

⁵⁶ Lo que no obsta para señalar que el contexto y la trayectoria histórica del país también son importantes para comprender a fondo los periodos.

(Catálogos de Estudio, Memorias de Labores, Actas de Consejo Superior Universitario, Revistas (USAC y UDUAL), boletines institucionales, discursos, entrevistas y demás), se sostiene de manera exploratoria que, institucionalmente, las bases del desarrollo de la universidad hasta la actualidad se condensan en lo ocurrido en la década de los setenta.

Sin embargo, el tipo de procesos a los que se hace referencia con etiquetas como complejización o diversificación tiene que ver más con los cambios, siempre graduales (Mahoney y Thelen, 2010; Thelen, 2004), a un nivel que se podría calificar de manera provisional de burocrático-educativo o burocrático-institucional. Es decir, al tipo de gestiones, propuestas y demandas que en términos generales encuentra una institución de educación superior y que, por medio del Consejo Superior Universitario en tanto órgano central y, desde sus múltiples dependencias, se procesan, discuten y, eventualmente modifican ciertos arreglos en las estructuras internas (planes de estudio, reglamentos académicos, convenios con organismos, mecanismos de selección, etc.). Es un hecho que, a través de los años, la institución se vuelve, por múltiples razones, más compleja⁵⁷. Por lo tanto, en retrospectiva hasta la década de los setenta, se observa de manera clara la existencia de un antes y un después en estos términos. Valgan dos ejemplos para reforzar esta cuestión.

En primer lugar, la Memoria de Labores de la Secretaría General del rectorado de Rafael Cuevas del Cid (1970-1974), señala que, durante su gestión, el CSU sesionó un total de 200 veces. Es decir, un promedio de 50 sesiones al año. Por otro lado, sus predecesores Arias de Blois (1962-1966) y Edmundo Vásquez Martínez (1966-1970), ambos, habrían sesionado un total de 246 veces, es decir, aproximadamente 30 veces al año. Esto también se traduce en una mayor extensión de folios y registros institucionales. Mientras en 1964 las Actas de CSU apenas superaba la cantidad de 300 folios, para 1975 la extensión roza los 600 y, para 1980, alcanza los 900.

Pero no solo se trata de cantidad. En segundo lugar, los actores con los que se debe tratar son cada vez más variados, las temáticas a discutir son cada vez más heterogéneas y las dependencias sobre las que se deben tomar decisiones son cualitativamente más complejas. De actas de 2 folios, se pasa a documentos de más de 20. El contenido, en

⁵⁷ En efecto, una conjetura que habrá que contrastar en investigaciones futuras, pero que motivó entre otras la realización de esta investigación, es que luego de estos años y, hasta la actualidad, la Universidad de San Carlos de Guatemala no ha propuesto otro cambio que el que inercialmente se deriva de funciones burocráticas. Así, en tanto institución de educación superior, las propuestas integrales de estos años, que a su vez contienen arreglos derivados de acumulaciones de elementos institucionales de periodos pasados, condensan y delimitan los contornos de la USAC hasta nuestros días.

general, sigue una misma estructura. Se comienza con la constancia de los presentes y, posteriormente, se agrega un resumen de la agenda propuesta que, entre otros elementos, incluye discusiones sobre 1) Elecciones, 2) Autorizaciones, 3) Informes, 4) Licitaciones y, luego, una variedad de temas relativos al proceso coyuntural que se está viviendo. En este último apartado se dan audiencias, se discuten planes de estudio, formulaciones o modificaciones de estatutos o reglamentos, temas presupuestales, transferencias para cubrir gastos, etc.

Además, en la medida en que la universidad crea nuevas carreras, nuevos departamentos, construye más obras o en la institución aparecen nuevos actores, asociaciones estudiantiles, grupos sindicales, claustros de profesores y otros, los apartados de las actas se expanden de manera considerable. Incluso, absorbiendo en muchas ocasiones los temas operativos cuestiones que podrían requerir un análisis más profundo por parte del Consejo Superior Universitario y que deben ser pospuestos para siguientes sesiones. Es decir, para los años setenta, la USAC ha ampliado y diversificado sustancialmente los temas de discusión, las instancias u órganos sobre los que se deben tomar decisiones y los actores y demandas procesadas. Es decir, ha alcanzado un punto alto de *layering* o sobreposición de componentes institucionales que son resultado de la negociación o renegociación parcial de ciertos arreglos al margen del núcleo institucional central de la universidad (Schickler en Thelen, 2003). Alterar este último, por otro lado, conduciría directamente a la Ley Orgánica de 1947.

Junto a esto, el Estado y la relación que la Universidad mantiene con este también ha cambiado. Ya no es la época provincial en la que Martínez Durán (1958-1962) mediaba de manera directa con el presidente en turno para gestionar demandas institucionales. Durante los años setenta, son raras las ocasiones en las que autoridades universitarias se reúnen con presidentes. Ahora, para gestionar el mismo tipo de demandas de años previos, las reuniones se realizan con ministros de carteras específicas, agencias gubernamentales particulares, actores relevantes dentro del Estado y, solo en casos excepcionales, con el presidente de la República⁵⁸.

Entonces, parece que en la década de los setenta la universidad, a través de la creación de diversas dependencias y órganos, y por el propio anclaje en procesos institucionales y

⁵⁸ Como se dirá más adelante, el desarrollo del Conflicto Armado Interno y la politización de diversos sectores también habría propiciado ciertos antagonismos con los gobiernos centrales. Sin embargo, hasta 1978 y desde 1980 nuevamente, hubo contactos que, sin dejar de ser tensos, se propiciaron entre las autoridades correspondientes.

contextuales históricamente condicionados, se consolida como una institución educativa compleja. Es decir, como una institución cuyas funciones están delegadas de manera articulada a través de múltiples dependencias que, a grandes rasgos, gestionan demandas, presupuestos, licitaciones, aumentos de matrícula y demás cuestiones, de alguna manera, clasificables como de un orden político y, sobre todo, burocrático. Y, pese a que existe una línea de continuidad desde los años setenta en adelante en este sentido, este elemento no puede ser determinante para asumir la existencia de un largo periodo desde 1969 hasta 1985 o posterior.

Para establecer un corte temporal analíticamente informado se han localizado, entre los diversos elementos de amplitud e importancia variable durante estos años, dos cuestiones. En primer lugar, la composición ideológica y política de ciertos actores o sectores relevantes dentro de la Universidad de San Carlos. Además, la forma particular en la que el elemento político se vincula con otros componentes institucionales y contextuales específicos. En segundo lugar, la centralidad que tienen ciertas problemáticas, como el tema de la infraestructura, el financiamiento de los proyectos, el aumento de la matrícula o el problema del presupuesto, entre otros, que el propio desarrollo institucional impone dentro de cada periodo y la manera particular en la que se formulan, afrontan o asimilan.

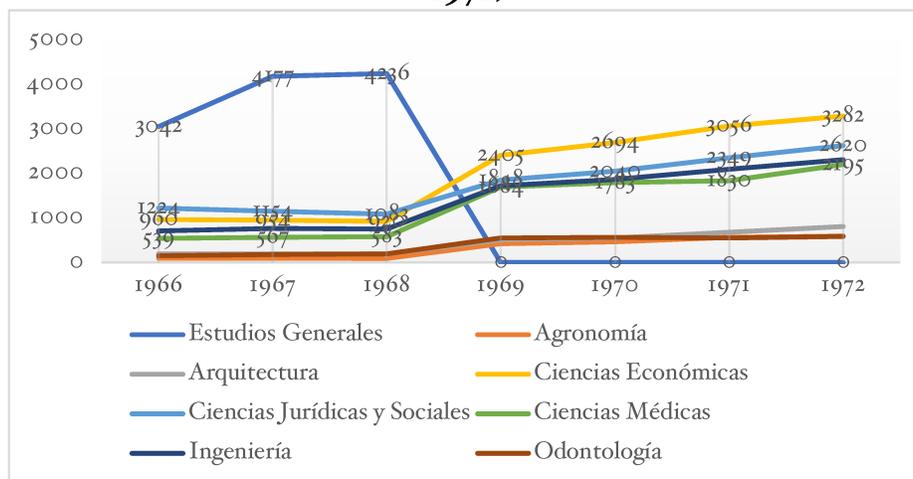
Bajo esta perspectiva se propone una división que abarca, para los siguientes 16 años, dos periodos diferenciados. El primero comprende un lapso de 10 años, desde 1969 hasta 1979, aunque el análisis se condensa en los años que van de 1974 a 1978, por expresar las transformaciones más importantes dentro de la universidad y sentar las bases del desarrollo próximo. La segunda, va desde 1981 hasta 1985. La omisión de 1980 no es baladí. Este fue un año singular en la trayectoria institucional y debe ser analizado desde la perspectiva de una posible coyuntura crítica entre los periodos propuestos, por lo que su tratamiento requerirá un breve apartado previo a la caracterización de los últimos años hasta 1985.

4.3.2 Elementos para aproximarse a un cambio de época

El cierre de la Escuela de Estudios Generales y la supresión de los exámenes de admisión para 1969 implicaría una reorganización de la universidad en múltiples sentidos. Desde el anuncio de su cierre, en agosto, diversas unidades académicas iniciaron un proceso de reorganización de los *pensum* de estudio. En prácticamente todas las facultades de la

universidad los primeros dos años ya no estaban contemplados como parte de las propias unidades académicas. Por lo tanto, era necesaria una rápida reformulación de los estudios de cara a las problemáticas de diverso orden que se deberían afrontar para las inscripciones del siguiente año (Rabe Rendón, 2020). Como se sugirió en la reflexión del periodo anterior, la clausura de este proyecto gestionado a principios de los años sesenta alteró significativamente la trayectoria institucional.

Gráfica 6. Matrícula de Estudios Generales frente a otras facultades (1966-1972)



Fuente: elaboración con datos de Registro y Estadística USAC.

Para 1969, los más de 4000 estudiantes entre primer y segundo año, más aquellos y aquellas que se quisieran matricular a la universidad, entrarían automáticamente a las facultades correspondientes. Para muchas facultades, el aumento sería problemático en diversos sentidos. A la vez, iniciaría un lento pero constante proceso de transformación en la composición del estudiantado. Por ejemplo, gracias a las investigaciones de Rabe Rendón (2000, 2022) y Castañeda Sandoval (1990, 1999) se conoce a fondo el proceso vivido durante estos años por la Facultad de Arquitectura.

Según relata Castañeda Sandoval (1990) en un estudio sobre la formación de arquitectos en Guatemala, durante estos años la

Facultad era particularmente identificable dentro de la Universidad Nacional por los apellidos de los estudiantes, en su enorme mayoría, expresión de su pertenencia de clase. [...] había muy pocos Mux, Xicará, Yaquián, en un país con más de 50% de población indígena. A partir de 1969 sin embargo -año en que

desaparecen los Estudios Generales- esta situación tiende a modificarse paulatina pero crecientemente (p. 32).

En 1968, antes del cierre de la Escuela de Estudios Generales, la Facultad de Arquitectura tenía solo 188 estudiantes. Un año después, en 1969, contaba ya con 504 personas matriculadas, es decir, más del doble. Según Rabe Rendón (2020), ingresaron un total de 453 nuevos estudiantes, lo que repercutiría de manera directa en la forma en la que las autoridades formularían ciertas propuestas relativas a la calidad académica y capacidad de cobertura, así como la respuesta estudiantil derivada de ello.

Así, durante el segundo ciclo de 1969, las autoridades de la facultad elaboraron y enviaron a CSU una propuesta tendiente a controlar la situación, añadiendo, según Castañeda Sandoval (1999), criterios de evaluación y prerrequisitos curriculares lesivos a los estudiantes. Esta acción, en el marco de diversas críticas que se estaban gestando al interior de la facultad durante dichos años por la orientación indiferente hacia la realidad nacional y la aplicación de un enfoque de *Beaux Arts* o estilos arquitectónicos academicistas (Castañeda Sandoval, comunicación personal), hizo que estallara un conflicto al interior de la Facultad.

Bajo presión de los estudiantes, el decano retiró el punto de la agenda en CSU y se decidió la formación de una comisión paritaria (5 profesores y 5 estudiantes) que evaluaría el plan de estudio propuesto. Sin embargo, 3 años después, para 1972, los estudiantes renunciaron expresando la inoperancia del órgano, así como los pocos avances realizados (Rabe Rendón, 2022). Las autoridades, por su parte, aun preocupadas por la calidad académica que, según ellos, habría disminuido (Rabe Rendón, 2020), decidieron conformar una nueva comisión que, para inicios de abril de ese año, redactaría una nueva propuesta con los mismos principios antagónicos a los intereses que motivaron a los estudiantes a oponerse 3 años antes (tanto en un sentido social, como académico).

Los estudiantes, según relata Rabe Rendón (2020), realizaron pocos días después una Asamblea General de la que surgió una “Carta a la comunidad universitaria”. Asimismo, se pidió la renuncia de la comisión redactora del nuevo plan de estudio. El 19 de abril la AEDA haría pública una propuesta en la que se proponía la reestructuración total de la facultad. En el documento se señalaba lo siguiente:

Los estudiantes de arquitectura, conscientes de la responsabilidad que nos compete y del paso definitivo que hemos dado en busca de la realización de nuestras aspiraciones, tomamos hoy a nuestro cargo y dirección la ineludible tarea de reestructurar nuestra ya caduca escuela (en Rabe Rendón, 2020, p. 76).

Dicha propuesta, luego de la toma del edificio de la facultad y la renuncia de la comisión encargada de elaborar el plan, sería elevada al CSU. El entonces rector, Rafael Cuevas del Cid (1970-1974) aceptaría y apoyaría este proyecto, pues estaba enmarcado dentro de la política de reforma que se impulsaba desde su gestión (Acta CSU 1149-72). Con esto inició en los años setenta un nuevo momento para la facultad que, con sus matices y contradicciones, llevaría al replanteamiento de las bases profesionales y académicas detrás del quehacer de la arquitectura en la universidad. El proceso iniciado por los estudiantes en Arquitectura bajo el lema: “Entendemos por nuevo arquitecto aquel que orienta su acción no a la obra aislada y personal sino a la obra orgánica y social” (*Carta a la comunidad universitaria*), condensaría el replanteamiento político de los estudiantes dentro de la universidad y, con ello, su surgimiento como un sector relevante en la trayectoria institucional hasta mediados de la década de los setenta, cuando nuevamente sus demandas se vuelcan a la coyuntura nacional.

Pero si el estudiante surgía de manera más evidente como un actor político relevante en el entramado institucional, también es patente un cambio en la composición ideológica de las autoridades universitarias. De acuerdo con Ruano Najarro (comunicación personal), la llegada a la administración del doctor Rafael Cuevas del Cid (1970-1974) supuso la toma de rectoría por grupos de izquierda. Así, es evidente una clara conversión ideológica, expresada en términos institucionales (Hacker, Pierson y Thelen, 2015; Thelen, 2003) respecto a las orientaciones de la política y discurso universitario frente a los gobiernos⁵⁹.

⁵⁹ Cuevas del Cid pertenecería o sería afín al Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT). Este fue el nombre que asumió el partido comunista guatemalteco para facilitar su legalización durante la proscripción que los gobiernos de la Revolución hicieron de la influencia de organizaciones internacionales en el país (1944-1954). Sin embargo, el partido fue ilegalizado en el Gobierno de Castillo Armas (1954-1957). Esto no implicó su desaparición, pues su presencia y articulación política (clandestina) fue fundamental en el desarrollo histórico del país y la universidad durante los siguientes años. Aunque surgieron múltiples agrupaciones guerrilleras durante el Conflicto Armado Interno en Guatemala, la orientación del PGT fue de una izquierda más tradicional y democrática. Sin embargo, el partido también atravesó divisiones internas con el pasar de los años, sobre todo durante la década de los setenta, creándose otras agrupaciones que, sin abandonar las siglas, asumirían otros posicionamientos más radicales o tácticos. Esta influencia también influyó al movimiento estudiantil, que transformó dichas diferencias en pugnas políticas o prácticas de articulación alternativas al interior de la universidad (Álvarez Aragón, 2002b; Vázquez Medeles, 2019).

En este sentido, aunque ya desde 1966 se señalarían roces con el BID (Acta CSU 929-66), sería hasta la rectoría de Cuevas del Cid en la que se rechazaría expresamente trabajar con la entidad. Las razones, tal y como señala el “Estudio y dictamen sobre el contrato de préstamo entre el Banco Interamericano de Desarrollo y la República de Guatemala” publicado en el número anual de la Revista de la Universidad de San Carlos de 1971, se resumen en el apartado 3.2 de la siguiente forma:

Dentro del marco de referencia trazado en el apartado anterior, podemos decir que, en la forma suscrita por el gobierno de la República, las cláusulas del préstamo resultan *inacceptables*. Además de imponer a la Universidad condiciones en las que se pone en claro la preeminencia de una de las partes (el Banco), es posible señalar otra serie de disposiciones que son irritantes, unas lesivas a la *soberanía Nacional*, otras; atentatorias contra la *autonomía universitaria*, algunas; *discriminatorias*, en otros casos; con concesión de *injustificables privilegios*, otras; son la imposición de criterios para la inversión encaminados a un *determinado modelo de desarrollo*, etc. (Lemus y Dary, 1971, p. 28).

Entre las razones, resalta la última, pues al cuestionar el modelo de desarrollo planteado por el préstamo, al cual más arriba en el documento critican de “rígido” dadas las necesidades heterogéneas de las instituciones en diversas naciones, cuestionan también y de forma muy explícita la manera en la que autoridades previas condujeron la política educativa dentro de la institución. Para la nueva rectoría, el precio a pagar por un préstamo de ese tipo ya no era admisible⁶⁰. La USAC también empezaba a oponerse de manera frontal a las propuestas emanadas del gobierno y, dentro del particular ciclo contrainsurgente que vivía el país, esto supuso los primeros indicios de una escalada de represión progresiva por parte del Estado⁶¹.

⁶⁰ De acuerdo con comunicaciones personales, el círculo cercano y el propio Cuevas del Cid pertenecían al clandestino Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT), lo que de manera clara definía una postura más nacionalista y antagónica frente a Estados Unidos. Lo que sus predecesores verían como parte de un programa de desarrollo y modernización universitaria, los rectorados desde Cuevas del Cid hasta 1980, lo verían expresamente como un ataque o amenaza a la soberanía nacional y a la autonomía institucional.

⁶¹ En 1969 se comisionó a la Facultad de Ciencias Económicas para realizar un dictamen sobre una serie de concesiones que el gobierno estaba haciendo a empresas estadounidenses para la explotación de Níquel en el país. Derivado de la crítica y señalamiento hacia los abusos de dichas empresas y la negativa de la Universidad de San Carlos hacia las propuestas del entonces presidente Carlos Manuel Arana Osorio (1970-1974) se llevó a cabo un cateo dentro de la Universidad en 1970, el asesinato de profesores y, en este clima, un intento por modificar en el Congreso de la República la Ley Orgánica de la universidad para supeditar la aprobación del presupuesto institucional a la decisión del Ejecutivo. Como señalan Thomas (2013) y Urrutia (2012), las primeras movilizaciones en el país de la década serían precisamente durante el gobierno de Arana Osorio, corresponsable de aplacar el primer ciclo insurgente de la década anterior en el oriente del país e iniciador de la “Campana de Pacificación” violenta en el país.

4.3.3 La lógica del cambio institucional

Al inicio del apartado se mencionó que dos elementos permiten distinguir el carácter singular de los periodos. En primer lugar, la politización de diversos sectores. Ya se ha mencionado al sector estudiantil, específicamente en la Facultad de Arquitectura y la figura y equipo del rector Rafael Cuevas del Cid. Un tercer sector estaría representado por los grupos sindicales, que durante los años setenta tuvieron una gran influencia no solo en la universidad, sino también en el país (Gutiérrez, 2011). En segundo lugar, se han mencionado ciertas problemáticas y la forma particular en las que fueron afrontadas. Respecto a esto último, se puede afirmar que el segundo hilo conductor del periodo bajo estudio estuvo supeditado a dos elementos. Por un lado, la crisis presupuestaria, acrecentada, sobre todo, desde 1969. Por otro lado, el incremento de la matrícula a niveles insostenibles para la infraestructura existente.

Aunque no se tuvo acceso a documentos sustanciales sobre el rectorado de Rafael Cuevas del Cid (1970-1974), se puede inferir que en su gestión la presencia de sectores estudiantiles y sindicales era ya frecuente. Así lo expresa en febrero de 1974, al entregar la rectoría a Roberto Valdeavellano Pinot (1974-1978). En su discurso señala que, dentro de su política de diálogo abierto, se discutió con diversos sectores, incluidos estudiantes y trabajadores (Cuevas del Cid, 1974). En efecto, según consta en la Memoria de labores de la Secretaría General marzo 1973 – febrero 1974, la cual contiene los resúmenes de las actas de CSU durante ese periodo, las visitas de diversos grupos y personas vinculadas a estos sectores eran relativamente frecuentes, al menos en mayor medida que las contenidas en actas previas.

Por otro lado, aunque los avances en materia institucional no serían tan importantes como los de su sucesor, la gestión de Rafael Cuevas del Cid sentaría las bases para que durante las rectorías siguientes y, sobre todo, la inmediata (1974-1978), la universidad implementara algunas de las políticas que, hasta la fecha, caracterizan a la institución⁶². Así, se pueden mencionar entre los avances de su rectorado la institucionalización del Centro Universitario de Occidente (CUNOC), el cual tiene sus antecedentes desde el siglo XIX pero que, desde esta fecha, operaría como un organismo regional de educación

⁶² De acuerdo con Dary Rivera (1982), rector de la Universidad de San Carlos durante el segundo semestre de 1981, el doctor Rafael Cuevas del Cid habría propuesto un “Plan Académico 1974-1979” que no sería aprobado en el Consejo Superior Universitario. Sin embargo, de este emanarían muchas de las propuestas que se ejecutarían durante los siguientes años.

superior ubicado en la ciudad de Quezaltenango, el segundo centro urbano más importante del país. Además, como sintetiza Cazali Ávila (2010), se creó El Estatuto de Carrera Universitaria, creando por primera vez la carrera de profesor universitario desde un enfoque técnico. Quizá otras tres de sus más importantes contribuciones fueron, primero, la reforma a los estatutos de la universidad, regulando no solo los concursos de oposición, sino incluyendo a los estudiantes dentro de los jurados calificadores (Cazali Ávila, 2010).

Las consecuencias de esta inclusión son evidentes años después y definen precisamente uno de los rasgos de la politización y contribución al cambio por parte del estudiantado. Esto, cuando se observa una alta participación y demanda estudiantil en CSU para la que las Juntas Directivas dentro de las facultades propicien estos procesos o se modifiquen los mecanismos de selección. Por ejemplo, desde finales de 1974 y hasta marzo de 1975, los estudiantes y diversos grupos de profesores en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia iniciaron una pugna frente a las autoridades de la facultad. Lo que inició como un problema de despido injustificado en el contexto de una elección (Acta CSU 1975-1) y la exigencia por llevar a cabo concursos de oposición y cambiar la estructura “piramidal” de la carrera docente (Acta CSU 20-75), escaló a la toma de diversas instalaciones, incluidas amenazas a miembros de CSU (Acta CSU 2-76), la posterior renuncia del decano y el secretario de la facultad en marzo de 1976 (Acta CSU 11-76) y la reestructuración académica de la facultad (Acta CSU 22-76). Vale aclarar, que esta no fue la única unidad con procesos de esta naturaleza. Sabemos, por Castañeda Sandoval (1999) y Rabe Rendón (2020, 2022), sobre el proceso en arquitectura. También, como consta en la última acta citada, en la facultad de agronomía también se estaban llevando procesos de esta naturaleza.

Por otro lado, el segundo avance de la rectoría de Cuevas del Cid se dio en el plano de la Extensión Universitaria. Fue durante su gestión que se estableció de manera formal la Dirección General de Extensión Universitaria, la cual, entre otras cuestiones, impulsó desde 1976 el programa del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS) multidisciplinario, el cual se instituyó en 1983. Por último, se creó formalmente, a través de la promulgación de su estatuto correspondiente (Acta CSU 1087-71), la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), la cual, como se dijo en apartados anteriores, supuso una innovación en el campo de la enseñanza y la profesionalización del sector docente en el país.



No obstante, fue con el doctor Roberto Valdeavellano Pinot, que la Universidad de San Carlos adquirió un nuevo giro. Aunque la universidad no había crecido en términos acelerados, era claro que el aumento de la matrícula era ya un problema que sería necesario gestionar dentro de la Ciudad Universitaria. Si bien en la rectoría de Cuevas del Cid las obras habrían

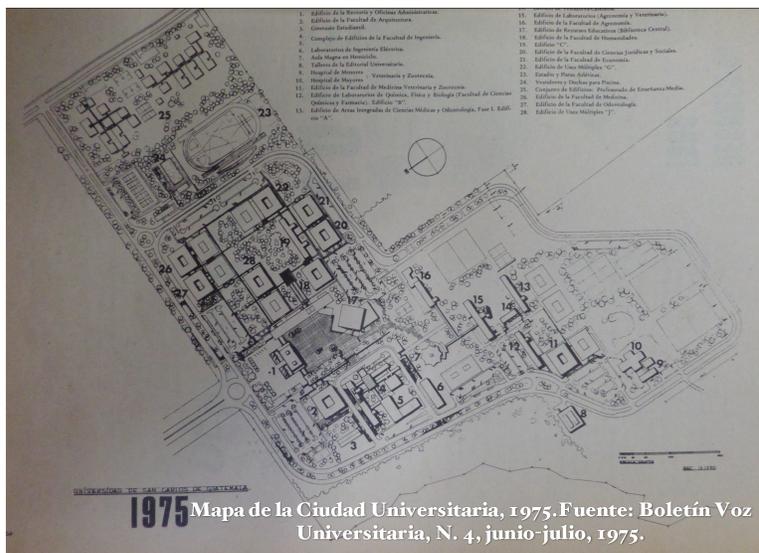
continuado, para 1975 la cantidad de personas comenzaba a presentar algunos retos de organización. Y es que, entre 1969 y 1979, la USAC habría crecido a un ritmo promedio del 13%, triplicando una matrícula que pasó de 11319 estudiantes a finales de la década de los sesenta, a poco más de 37500 diez años después.

En 1975 la población estudiantil era ya de más de 22,000. Para diciembre de ese mismo año, Valdeavellano, en el discurso de la celebración de la autonomía, resumía la problemática universitaria en dos puntos. Por un lado, el tema del presupuesto. Por otro, el incremento de la matrícula, que para 1985 se estimaba alcanzar un total de 58,000⁶³. Para resolver lo último, Valdeavellano sostenía que era necesario continuar las construcciones en la Ciudad Universitaria hasta alcanzar un equivalente a 10,000 metros cuadrados entre edificios, aulas, laboratorios y otras instalaciones de manera sostenida y *anual* hasta 1986. Esto supondría una inversión, de por lo menos, 2 millones de quetzales por año (Valdeavellano Pinot, 1975). El tema es que, de acuerdo con las estimaciones de la Comisión de Planificación conformada por el rector, la Ciudad Universitaria estaba pensada para albergar un máximo de 25,000 estudiantes.

⁶³ Aunque en realidad, la cifra solo se superaría hasta 1988. Las causas del error en la estimación de Valdeavellano, que no estaba desfasada realmente, se explorarán en el análisis de 1980.

Además de la falta de presupuesto, sobre la que se hablará después, era necesaria una estrategia para afrontar la sobrepoblación en el campus universitario. Bajo la consigna “¿Transformación o crisis?”, en el Boletín “Voz Universitaria” No. 4 de 1975 se resumían algunas de las propuestas para afrontar este dilema. Lo primero era atisbar una aparente paradoja. En el texto se señala que solo el 35% de la capacidad de la Ciudad Universitaria estaba siendo utilizada. De acuerdo con el documento, pese a la existencia de infraestructura, muchos de los edificios y laboratorios no se utilizaban en gran parte de los horarios hábiles diarios. Sin embargo, y aun bajo el entendido de que maximizando su uso se podían albergar a más del doble de la población existente, esto no era posible. La razón, es que,

para ello habría que modificar profundamente el régimen de trabajo de las distintas unidades académicas [...] no solo en cuanto a horarios, planes y programas de estudio, sino fundamentalmente en cuanto a las formas de docencia e investigación. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que en este terreno es donde existe mayor rigidez y resistencia a la transformación, por lo que una racional y más amplia utilización de los recursos actuales no es una alternativa o salida viable (p. 4).

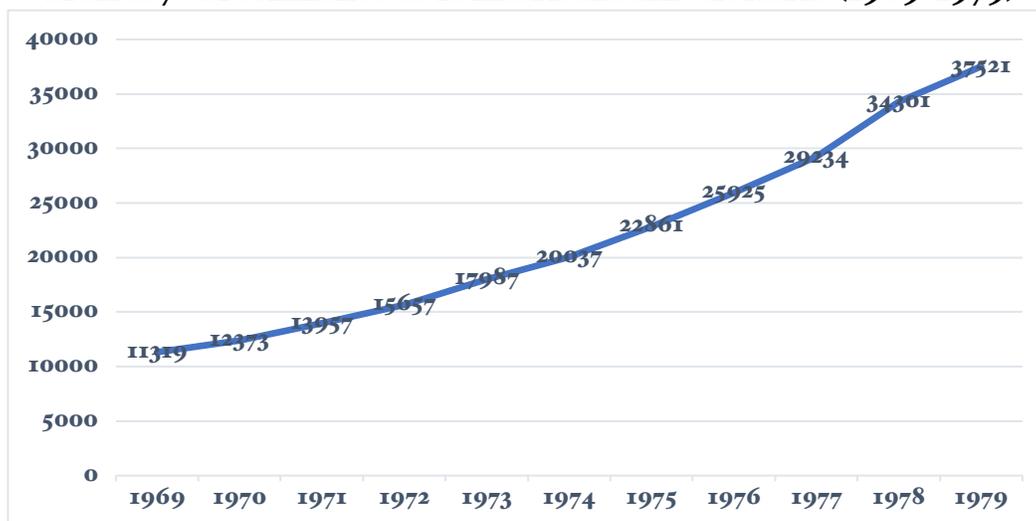


Lo que se deduce del documento es que, para responder de la forma más eficiente al tema de la matrícula, era necesario cambiar de manera radical los estatutos de la universidad y, posiblemente, su Ley Orgánica. Dadas las dificultades que esto suponía, se plantearon

otras alternativas. Nuevamente, las resistencias al seno de la universidad, como ocurrió durante la gestión de Martínez Durán la década anterior, se hacían evidentes. Además, podría suponerse que modificar la Ley Orgánica ya no se proponía de manera explícita dada la dificultad que implicaba, solamente dentro de la propia universidad, cambiar o

reformular el estado de cosas existente⁶⁴. Las estructuras e intereses ligados a la cristalización de dichos arreglos propiciaban que todo se mantuviera sin alteración, bloqueando la posibilidad de cambio. Sobre este núcleo problemático de limitaciones estructurales y políticas se sobrepusieron una serie de problemáticas que, incubadas desde años previos, no podían sino auto-reforzarse paulatinamente (Mahoney, 2000), volviendo más compleja la posibilidad de volver a un estado de cosas previo o solucionar el problema de raíz.

Gráfica 7. Crecimiento de la matrícula universitaria (1969-1979)



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

Para Valdeavellano Pinot y la Comisión de Planificación, era claro que este problema tenía que afrontarse desde otra perspectiva. Ya en entre los principios básicos que su rectorado promovería figuraba, por un lado, la intención eliminar la rigidez en las mallas curriculares a partir de una reorganización de los estudios. El objetivo era abrir a la USAC hacia estudiantes de sectores populares. Por otro lado, en el mismo tenor, proyectar a la universidad hacia otros ámbitos para evitar la concentración en la ciudad. Un elemento importante de este aspecto era que dicha proyección tenía que estar ligada a las actividades productivas y de servicios proclives a impulsar el desarrollo del país (Valdeavellano Pinot, 1975).

⁶⁴ Las críticas a la estructura “piramidal” de la carrera docente que hacían los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia ayudan a comprender que, en el seno de la universidad, una estructura docente basada en titularidades y auxilaturas, muy probablemente propició la consolidación de oligarquías académicas impermeables y antagónicas a los cambios de esta naturaleza. La departamentalización de la USAC, que es probable hubiera mitigado o disminuido estas cuestiones, se había planteado, al menos, desde la rectoría de Vicente Días Samayoa (1954-1958) sin alcanzar, desde entonces, algún acuerdo o avance sustantivo.

Antes de describir las alternativas planteadas, es interesante notar el cambio efectuado respecto a los elementos políticos que configuran el periodo anterior. De acuerdo con Valdeavellano, las propuestas que se realizaban estaban encaminadas hacia la “formación de un nuevo tipo de universitario [...], no solo dotado del saber científico y del manejo de la tecnología, sino también provisto de *ética social* y una *amplia conciencia*, que lo convierta en un *servidor auténtico del pueblo*” [el subrayado es propio] (1975, p. 340). Es decir, en este contexto, la cuestión social no es un mero accesorio para el desarrollo económico, sino, al menos discursivamente, una *auténtica conciencia* de servicio al *pueblo*.

Esta transformación y énfasis no es mínima. Tampoco la proyección hacia la realidad nacional de la universidad, que aun presente desde sus primeros marcos legales, fue un mero accesorio o pensada solo desde la *profesionalización* de los cuadros universitarios. Los miembros de la comunidad estudiantil debían, ahora, a través de estos elementos previos, “contribuir a la creación y difusión de una *imagen realista y digna de nuestra nacionalidad*, así como a la *eliminación de los elementos deformantes de la misma*” [el subrayado es propio] (Valdeavellano Pinot, 1975, p. 340). En última instancia, lo que el rector proponía estaba enmarcado en clara confrontación con los procesos políticos que se vivían en el país y las políticas que desde el gobierno se ejecutaban.

De cualquier forma, la propuesta planteada por la Comisión de Planificación y acordada por el CSU fue, entre otras, apoyar la gestión de un ingreso extra por 10,000,000 millones de quetzales como un aporte extraordinario del Estado, la realización de estudios para verificar la pertinencia de un nuevo Centro Universitario con sede en la ciudad de Guatemala, la posibilidad de diversificar la gama de servicios educativos ofertados por la institución y, por último, verificar la conveniencia de

desarrollar en los próximos años tres nuevos centros regionales universitarios en el norte, en el oriente y en el sur del país, así como continuar desarrollando tanto la capacidad física como los servicios educativos en el Centro Universitario de Occidente, cuyos proyectos serán aprobados por el Consejo Superior Universitario” (Acta CSU 13-75, p. 2).

En síntesis, la propuesta de los centros regionales sería la que finalmente se adoptaría (Actas CSU 27, 28-75). Estos condensarían la política de una gestión encaminada, primero, a la descongestión de la Ciudad Universitaria, cuya obra y trabajo en infraestructura tampoco se descuidaría, pues ya para 1977 serían construidos nuevos

edificios para seguir albergando estudiantes (Voz Universitaria, No. 1, 1976). Sin embargo, los centros ayudarían, principalmente, a descargar la matrícula del campus central. En segundo lugar, los Centros Regionales permitirían contribuir al desarrollo económico del interior del país al ofrecer a más personas el acceso a una educación superior desde un enfoque técnico que no se desligaría del elemento social.

Vale la pena citar, *in extenso*, la política general de este proyecto tal y como fue planteada por CSU:

Los Centros Regionales deben responder a la necesidad de desconcentrar la población universitaria, *desconcentrar* los servicios universitarios, *descentralizar* las funciones de la Universidad y *atender las necesidades* regionales o nacionales de formación de recursos humanos. La desconcentración de los servicios universitarios obedece, fundamentalmente, a las razones siguientes: se debe hacer más accesible la Universidad a la población nacional. Se deben extender las actividades universitarias para coadyuvar al desarrollo económico y social. No se debe estimular la tendencia migratoria a la ciudad capital por razones de estudio, y se debe aumentar la eficiencia en la inversión educativa de los estudiantes que viajan a la capital, promoviendo que dicha inversión se efectúe después de alcanzado cierto nivel en su formación universitaria regional y no sujeta a los riesgos de fracaso en la capital (Acta CSU 28-75, p. 5).

En total, durante la década de los setenta se crearían 8 centros regionales, de los cuales 7 serán inaugurados por la gestión de Valdeavellano. Las carreras que se crearon en cada centro, en teoría, respondían a las propias dinámicas y tendencias económicas de los departamentos (Estados) al interior del país⁶⁵. Sin embargo, a partir de este proyecto, la Universidad no solo consolidaba su interés en reducir la afluencia estudiantil en el campus central y ofrecer a diversos sectores la posibilidad de acceder a la educación superior. También, de alguna manera, respondía a su manera y dentro del particular

⁶⁵ No obstante, según señalan algunos conocedores y entrevistados, en muchos centros se optó por abrir carreras sin que realmente hubiera un área de oportunidad para el desarrollo local. Muchos técnicos se crearon pensando en empresas e industrias locales que, solo de manera contingente, se ubicaban en dichos departamentos. Además, como señala Álvarez Aragón (comunicación personal), la formulación de estas carreras estaba mal enfocada, ya que suponía que, a través de los Centros Regionales, se promovería el desarrollo económico local. El problema es que el Estado no propició el crecimiento de estos mercados o las condiciones estructurales mínimas para que los técnicos, una vez graduados, pudieran insertarse en algún sector específico. Por ejemplo, era muy difícil que un Técnico en producción agrícola trabajara en un departamento (Estado) en el que la economía agrícola, en un alto porcentaje, seguía siendo de subsistencia.

contexto nacional a la demanda social para el acceso a la educación superior. Es decir, que siendo la única universidad pública, gestionó su propia diversificación y expansión en el país al margen del Estado⁶⁶.

Tabla 14. Centros Regionales y sus carreras (1970-1978)

	Centro Regional	Año	Carreras impartidas al iniciar sus gestiones
1	Centro Universitario de Occidente (CUNOC) ⁶⁷	1970	Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades, Escuela Servicio Social Rural, Ciencias Comunes y otras carreras
2	Centro Universitario del Norte (CUNOR)	1976	Técnico Producción Pecuaria, agrícola, en Análisis de Recursos Minerales y Exploración de Recursos minerales
3	Centro Universitario de Nororiente (CUNORI)	1977	Técnico en horticultura y técnico en producción pecuaria
4	Centro Universitario de Noroccidente (CUNOROC)		Estudios en Silvicultura y Manejo de bosques; fruticultura y producción pecuaria.
5	Centro Universitario del Sur (CUNSUR)	1978	Técnico en Producción Agrícola; producción de aceites, grasas y derivados; técnico en procesamiento de carnes y derivados
6	Centro Universitario del Suroccidente (CUNSUROCC)		Técnico en producción de Granos Básicos; Fruticultura tropical; Conservación de Alimentos vegetales.
7	Centro Universitario de Suroriente (CUNSURORI)		Técnico en Producción Pecuaria; Producción Frutícola; Procesamiento de Productos Lácteos.
8	Centro de Estudios del Mar y Acuicultura (CEMA)		Técnico en Maricultura; Técnico en Cultivo de Agua Dulce (1977). Luego solamente Técnico en Acuicultura (1978).

Fuente: elaboración propia con datos del Catálogo USAC (<https://www.usac.edu.gt/catalogo/>).

⁶⁶ Aunque hay algunos antecedentes previa expansión de la Universidad de San Carlos durante la década de los setenta en ciudades como Quetzaltenango, Cobán (Alta Verapaz) o Mazatenango (Suchitepéquez), no fueron parte de un plan sistemático o, hasta donde se sabe, resultado del crecimiento de la matrícula.

⁶⁷ El Centro Universitario de Occidente no es exactamente como los otros. Este fue pensando más como una segunda USAC en el departamento de Quetzaltenango que una mera extensión técnica. Asimismo, era la única que contaba con Facultades y la enseñanza de diversas carreras no técnicas.

Mapa 2. Ubicación de Centros Regionales en Guatemala hasta 1980



Fuente: editado a partir de paintmaps.com

Por otro lado, ¿qué rol jugó la educación superior privada durante esta etapa? Como se señaló en apartados previos, se conoce que la Universidad Rafael Landívar creó una serie de Facultades en el departamento de Quetzaltenango ya en 1963. Sin embargo, también creó sedes departamentales tanto en Antigua Guatemala (Sacatepéquez) en 1969 y en Zacapa y Jutiapa en 1977 ofertando carreras técnicas (Ochoa García, Álvarez Cajas, Cumatz Pecher, 1998). Asimismo, la Universidad Mariano Gálvez creó en 1971 sedes departamentales en Baja Verapaz, Izabal y Petén (Ochoa García, Álvarez Cajas, Cumatz Pecher, 1998).

Por otro lado, aunque no se tienen otros datos sobre las universidades más allá de algunos contenidos en los Censos de la UDUAL, a la que inicialmente estuvieron adscritas algunas universidades (pero no siempre enviaban los datos requeridos), se pueden cruzar algunas otras fuentes y aproximarse al porcentaje de absorción que estas asumían para algunos años. En ese sentido, como se observa en la Tabla 15, que consigna la matrícula superior y privada por lustros desde 1970 hasta 1995, las universidades privadas hasta 1970, es decir, la Rafael Landívar (1961), Mariano Gálvez (1966) y Del Valle (1966), ya abarcaban poco más del 20% del total de la matrícula en educación superior. Es decir, 2 de cada 10 estudiantes lo hacían en instituciones privadas. Esto disminuyó para 1975,

aunque 10 años después absorberían el 30% del total de la matrícula en el país. Pese a esto, el crecimiento en USAC no desaceleró durante la década de los setenta, lo que propició las medidas antes mencionadas.

Tabla 15. Matrícula privada vs. pública en GT quinquenal (1970-1995)

Año	Matrícula privada*	% del total	Prop. Crec.	Matrícula pública	% del total	Prop. Crec.
1970	3236	21%	-	12373	79%	-
1975	4854**	18%	0.5	22861**	82%	0.84
1980	11469	23%	1.36	39421	77%	0.72
1985	23184	32%	1.02	48283	68%	0.22
1990	27609	30%	0.19	64435	70%	0.33
1995	37273	32%	0.35	80228	68%	0.24
Crecimiento total privado: 11.51 (1970-95)				Crecimiento total público: 6.48 (1970-95)		

Fuente: elaboración propia con datos de Rama (2009), UDUAL (1975) y Registro y Estadística USAC.

* La matrícula de educación superior privada es resultado de una resta entre el total de matrícula proporcionado por Rama (2009) y los datos de Registro y Estadística de la USAC.

** Para este año corregí el dato de Rama (2009) a partir del Censo Universitario 1975 de la UDUAL (1975) para el total de matrícula en educación superior. Cotejé el total de matrícula de la educación superior privada para los años 1974 y 1979 y siguen la tendencia sugerida por Rama (2009). Por esta razón, considero confiables los datos. Otra fuente para establecer la confiabilidad de los datos es Funes (2001), cuya reconstrucción de la matrícula para 1999 es similar a esta. Asimismo, Tobar Piril (2011) muestra exactamente la misma tendencia para el año 1995. En todo caso, se invita a leer los datos en tanto aproximaciones.

Con estos datos es posible aproximarse, también, al avance en las tasas de cobertura en la educación superior, que habían crecido significativamente desde 1964. De acuerdo con el VII Censo de Población de 1973, y usando los datos de 1975 como referencia para la matrícula privada, la tasa cobertura bruta habría pasado de 2.29% en 1964, a 3.22% en 1973. Aunque el crecimiento no fue significativo para esta fecha, creciendo solo un 40% en 9 años, la educación superior mostraba signos de una expansión creciente que, pocos años después, era más que evidente, como se desarrollará en un apartado futuro⁶⁸.

Por otro lado, ¿a qué problemas de financiamiento se enfrentó la USAC? Se decía que la Universidad, durante esta etapa, atravesó de manera más aguda un problema de presupuesto. De acuerdo con un informe financiero anexo al acta del CSU No. 25 del 21 de julio de 1976, la institución, precisamente desde 1969 y hasta 1974 habría tenido

⁶⁸ Lo que resulta interesante es que el sistema de educación superior en el país no alcanzó lo que Levy (1994) define como una tercer ola de privatización. Esta, a diferencia de la primera ola católica (o religiosa en general, si se quiere) y la segunda ola secular (en contra de la primera), estaría caracterizada, entre otras cosas, por ser más democrática, es decir, no adoptar un modelo de universidad de élite. Asimismo, sería resultado directo del fracaso (real o percibido) del sector público.

presupuestos con déficit y resultados negativos. Esto se debía, según se informa, a que la Universidad de San Carlos transfería una cuota patronal al Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS) que no le correspondía.

Tabla 16. Resultados financieros al 31 de diciembre (1969-1975)

Año	Ingresos reales	Egresos reales	Diferencias
1969	Q 5 233 969.00	Q 5 237 069.8	Q -3 100.8
1970	Q 5 267 035.61	Q 5 605 973.85	Q -338 938.24
1971	Q 5 785 825.53	Q 6 285 390.37	Q -499 564.84
1972	Q 7 455 029.14	Q 7 689 450.67	Q -234 421.53
1973	Q 8 810 465.71	Q 9 685 312.32	Q -874 846.61
1974	Q 9 812 606.86	Q 8 604 569.43	Q 1 208 037.43
1975	Q 12 178 767.77	Q 11 526 226.62	Q 652 541.15

Fuente: elaboración propia con datos de informe financiero Acta CSU 25-76.

Una vez realizadas las diligencias correspondientes en 1974 para dejar de pagar dicha cuota, parece que la Universidad tuvo acceso a recursos que permitieron implementar diversas reformas. Esto se observa ya en los resúmenes de la política presupuestal de la primera acta de CSU de 1979 (1-79), en la que se consigna que, para 1976, dentro de la planificación del presupuesto se aumenta de un 6% a un 15% el egreso destinado a inversiones. Otro elemento interesante, es que para el presupuesto 1975, el porcentaje destinado a funcionamiento fue del 81%. Aunque este porcentaje bajó para los años siguientes y hasta 1978, se mantuvo en un promedio anual de 73%. Es decir, la Universidad destinaba más de 2 terceras partes de su dinero a gastos operativos, en los que salarios y prestaciones ocupan un gran volumen. Del resto del dinero, entre 1974 y 1978 el 10.5% promedio se destinó a transferencias (dinero que de diversas partidas se destina para casos especiales no contemplados en funcionamiento de las diversas dependencias de la USAC), un 3.25% al pago de deudas generadas por la institución y, por último, un 11.25% promedio para infraestructura, que contempla la subida del 6 al 15% antes señalada entre 1975 y 1976 (para los siguientes dos años sería de un 12%).

Por otro lado, que el gasto destinado a funcionamiento sea el más elevado no resulta sorprendente si se observan las actas de CSU desde 1975. En ellas, la presencia de grupos sindicales que exigen aumentos presupuestales es constante (actas CSU 6-75, 12-75, 28-76, 33-76, 7-78, 13-78, 15-78, 24-78, 26-78, 27-78, 1-79, 16-79). Asimismo, lo son aquellas en las que el Consejo Superior Universitario considera, propone y aumenta las escalas salariales (actas CSU 24-75, 29-75, 16-76, 18-76, 23-76, 4-77, 5-77, 11-78, 21-79, entre otras). Las razones de esto, además de las presiones de los sindicatos, eran los procesos

inflacionarios que estaba padeciendo el país durante la segunda mitad de la década (Guerra-Borges, 2011) y que coadyuvó al constante aumento de la escala salarial durante estos años. Es decir, parece que la Universidad de San Carlos mantuvo una política de promoción y apertura hacia el incremento constante de los salarios, los cuales, como se observa en el alto porcentaje destinado a funcionamiento, representan en conjunto con otros aspectos más bien de operación el rubro más amplio del gasto institucional.

Desde que Valdeavellano asumió la rectoría, hizo parte de la política de descentralización las gestiones para obtener un incremento del porcentaje que el Estado destinaba constitucionalmente para la Universidad. Hasta esa época, se encontraba vigente el artículo 99 de la Constitución Política de la República de 1966 en la que se estipulaba un 2.5% para la institución. Sin embargo, ya desde el discurso del 1 de diciembre de 1974, se anunciaba la necesidad de, por lo menos, un 5% (Valdeavellano Pinot, 1974). Luego de diversas gestiones y la formulación de una propuesta específica, en noviembre de 1975 se logra la emisión del Decreto Legislativo 85-75 del Congreso de la República, en el que se estipula un incremento al 3% para la universidad, con la posibilidad a escalar 0.5% anual hasta alcanzar en 1980 el 5% (Actas CSU 27 y 29-75 del mes de noviembre).

No obstante haber planificado el año siguiente, es decir, 1976, bajo un presupuesto que contemplara el nuevo aporte estatal, el dinero no llegaría. El hecho es que el 4 de febrero de 1976, el país sufriría un terremoto cuyos efectos fueron devastadores para la sociedad e infraestructura guatemalteca. Esto prolongaría, hasta septiembre, las gestiones para recibir el dinero, ya que, según los delegados del Estado, luego del terremoto sería muy difícil cumplir con el Decreto legislativo promulgado (Acta CSU 29-76). No queda claro en qué momento se recibió el dinero, pues en el acta del Consejo Superior Universitario del 13 de octubre de 1976 (33-76) miembros de la Comisión de Planificación presentaron el plan de la “Política Financiera” en la que señalaban, entre otras cosas, que el aporte del Estado constituía para la USAC el 80% de sus ingresos corrientes. Además, que la planificación del presupuesto se había hecho pensando en un aumento en el aporte presupuestal por parte del Estado, el cual no se había generado hasta la fecha⁶⁹.

⁶⁹ No obstante, según consta en el Acta de CSU 22-76 del 28 de julio, la USAC recibió un aporte extraordinario del Estado por Q800,000 en el marco del plan de reconstrucción nacional y específicamente para reparación de infraestructura.

En algún momento entre finales de 1976 y abril de 1977 tuvo que haber llegado el aporte extraordinario del Estado, ya que se sabe por un informe financiero anexo al acta 12-77 de abril de ese año que la universidad ya contaba con este monto y, por el acta 11-78 de marzo de 1978, que existía un superávit financiero. Y es que, derivado del problema presupuestal del año previo, se implementó como principio básico del funcionamiento universitario una política de austeridad (Acta CSU 31-76). Esto permitió a la Universidad aumentar en muchos sentidos los montos en diversos rubros no solo en infraestructura, sino en prestaciones y salarios, como se ha señalado antes.

En todo caso, se señalan las particularidades del tema financiero precisamente por ser un eje articulador de la política y problemática universitaria durante este tiempo. Ya para 1979 la cuestión cambiaría. Durante la gestión del siguiente rector, Saúl Osorio Paz (1978-1980), las discusiones sobre el presupuesto y ayuda gubernamental no figurarían en casi ningún acta. Esto se refuerza con lo afirmado por el propio Osorio Paz en una ponencia pronunciada en noviembre de 1979 en la VIII Asamblea General de la UDUAL, en la que señala lo siguiente: “El actual régimen guatemalteco fue tajante en lo que respecta al apoyo gubernamental de carácter financiero hacia la universidad al expresar que no otorgaría ningún aumento en la asignación estatal que constituye la base del presupuesto universitario” (1979, p. 689). Las consecuencias de esto serían señaladas también por Osorio Paz (1979), quien describía los síntomas de la sobrepoblación universitaria señalando que la docencia se impartía a numerosos grupos de estudiantes que ya rebasaban las capacidades físicas de la universidad.

4.3.4 Replanteamiento político y escalada represiva

Otro de los elementos distintivos de este periodo, que ya se ha mencionado, es un cambio fundamental en la orientación política no solo de los estudiantes, sino de las autoridades universitarias. Tanto en los discursos de Rafael Cuevas del Cid como en Valdeavellano Pinot hay elementos de un discurso nacionalista crítico con la injerencia extranjera y la vulneración a los intereses nacionales⁷⁰. Asimismo, una distancia frente a la concepción

⁷⁰ Como señala Álvarez Aragón (2002b), no existe una línea de continuidad directa entre Cuevas del Cid y Valdeavellano Pinot en términos de articulación política al interior de la USAC. La candidatura y victoria del último a la rectoría fue más bien el resultado de un repliegue estratégico de grupos de izquierda más radicales frente a la posibilidad de que la elección la ganara el candidato de grupos más a la derecha del espectro político institucional. Así, Valdeavellano articuló a grupos tanto de izquierda como del centro. Sin embargo, esto no impide considerarlo como un perfil con ciertas tendencias de izquierda al interior de la USAC, aunque en un sentido menos radical que su predecesor Cuevas del Cid o que su sucesor, Saúl Osorio Paz.

desarrollista y la adopción indirecta de algunas de las tesis de la teoría de la dependencia. Sirvan dos extractos contenidos en los discursos de los rectores.

Respecto al rechazo del préstamo del BID, Cuevas del Cid diría lo siguiente:

Al rechazarlo, la Universidad de San Carlos no solo afirmó esa independencia, sino dio ejemplo para América Latina de cómo deben romperse –siquiera paulatinamente– los lazos de dependencia externa, dependencia de todo orden que nos mantiene en el retraso. Aquí, una vez más, supimos exigir de pie –como lo prometimos– lo que no teníamos por qué pedir de rodillas (1974, p. 214).

Por otro lado, Valdeavellano (1974) mantendrá esa línea crítica cuando, en el mismo discurso de aceptación al cargo, expresará que

Nacionalismo debe ser, para nosotros, la conciencia de que nuestro atraso y pobreza no son hechos naturales y necesarios y que persisten porque son lucrativos para ciertos grupos externos e interesados. Esta conciencia debe ser la afirmación de la nación como el curso dentro del cual cada pueblo vive su destino, en convivencia con otros pueblos, pero sin tolerar que sirva de condición la existencia de prosperidad para nadie en perjuicio de sí mismo (p. 228).

Estas posturas tuvieron su correlato en diversos momentos de coyuntura nacional, en las que, por primera vez y de una manera frontal, la Universidad, a través de diversas dependencias, criticaba propuestas o políticas gubernamentales en marcha. El primero de estos casos se dio en 1969, siendo Saúl Osorio Paz uno de los principales críticos y responsables de un dictamen de la Facultad de Ciencias Económicas contra la empresa “Exploraciones y Explotaciones Mineras de Izabal, S.A. (EXMIBAL). Esta empresa se había constituido en el país en 1960 y, desde entonces, había logrado eludir y agregar legislación a su favor para no invertir y tributar en el país, entre otras cuestiones (Revista USAC, 1972). El señalamiento de la USAC la habría valido, en 1970, un cateo en la Ciudad Universitaria y, posteriormente, un intento por modificar la Ley Orgánica en el Congreso para supeditar la aprobación presupuestaria al Ejecutivo (Cazali Ávila, 2010; Álvarez Aragón, 2002a)⁷¹.

⁷¹ De acuerdo con Crespo y Andrés (2013), Saúl Osorio también estaría ligado al PGT y su victoria condensaría años de articulación de la agrupación al interior de la USAC y, específicamente en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Sin embargo, la Universidad también se pronunció en contra y en más de una ocasión por propuestas emanadas desde organismos externos. Solo en 1974 lo hizo por un préstamo del BID hacia universidades privadas. La justificación, según el comunicado de Rectoría, es que este préstamo presentaba las mismas condiciones lesivas al interés nacional que lo motivaron a rechazar el préstamo a inicios de la década y, sobre todo, porque no existía un proyecto de educación superior en el país que justificara la inversión al sistema privado, sobre todo, tomando en cuenta que la USAC absorbía el 80% aproximado de la matrícula del país (en Revista USAC, 1974).

Entre 1974 y 1975, también la USAC a través de rectoría y la Facultad de Ciencias Médicas se habían opuesto a la ejecución de un plan promovido por el BID y la AID (ya USAID) que planteaba la realización de un “bio-experimento” con mujeres indigentes en uno de los hospitales públicos más importantes del país. Ello, con el objetivo de esterilizarlas y, así, promover el desarrollo económico (Revista USAC, 1974, 1975). Ese último año, también se llevarían a cabo diversas propuestas relativas a la explotación petrolera en el país, a las que la USAC señaló de lesivas al interés nacional (Revista UDUAL, Año 15, No. 60, 1975). Como queda constancia en el acta 15-75 de abril, la USAC solicitaba la derogación del Código de Petróleo y el Decreto 62-74, Ley de Régimen Petrolífero de la Nación.

Por este hecho, a los días siguientes durante el mes abril, el rector Valdeavellano recibiría esta correspondencia:

Como consecuencia de esta publicación, el día de hoy por la mañana recibió el señor Rector la siguiente nota: "Guatemala, Abril de 1975. Doctor Roberto Valdeavellano Pinot, Rector Magnífico de la USAC. Presente. Rector Valdeavellano: La hora de morir le está llegando. Usted como vocero de los comunistas que se escudan y esconden en la Universidad de San Carlos de Guatemala, es un traidor a su país, por estar al servicio de los que reciben consignas de Moscú. Su petición de anular toda la legislación petrolera, no es más que otra consigna recibida del paraíso comunista, como lo fue en el pasado el ataque contra EXMIBAL. [...] Sabemos que el análisis del código petrolero y del decreto 62-74 fue realizado por el cuartel general del comunismo y la guerrilla, es decir la facultad de ciencias económicas, a cuyo frente se encuentra uno de los principales marxistas del país, (a ese también le estamos enviando una advertencia). Doctor Valdeavellano, acepte esta nota como la última advertencia

que le hacemos, la próxima puede ser su sentencia. Si no ayudan al gobierno a resolver los problemas del país, cállense la boca, o nosotros se la callaremos para siempre. SOLO GUATEMALA. EL ESCUADRON DE LA MUERTE (Acta CSU 10-75, p. 4).

Vale aclarar que al *marxista* al que se hace alusión en la carta, es al entonces decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Saúl Osorio Paz, sucesor de Valdeavellano en 1978. Este último, según consta en la misma acta, recibió la siguiente correspondencia:

Licenciado Saúl Osorio Paz. Decano de la Facultad de Economía de la USAC. Presente. Decano Osorio: Su hora de morir le está llegando. Sabemos perfectamente quien es usted, el principal marxista de Guatemala y endoctrinador [sic] de los estudiantes que asisten a la facultad que usted jefea. También sabemos que usted dirigió el análisis del código petrolero y el decreto 62-74, junto con otro comunista ex-decano de esa facultad. El boletín de la Universidad de San Carlos que publicara su corifeo, el rector Valdeavellano, fue inspirado en el estudio que ustedes hicieron y al igual que el ataque que hicieron contra EXMIBAL (Acta CSU 10-75, p. 5).

El 4 de junio de 1976, mientras conducía su vehículo, una bomba estalló (Acta CSU 19-76). Aunque el rector salió ileso, relata cómo mientras el carro era movido del lugar, personas lanzaron otro artefacto explosivo (Acta CSU 21-76). Ya a finales de ese año, las constancias e informes de amenazas a diversas personas vinculadas a la universidad serían cada vez más frecuentes (Actas CSU 39-76, 20-77, 24-77, 1, 7-78, 25-78, 45-78). Aunque habrían sido asesinadas o amenazadas diversas personas dentro de la universidad durante estos años, un parteaguas sería el asesinato del secretario general de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), Oliverio Castañeda de León. Esta se daría el 20 de octubre de 1978 en la celebración del aniversario de la Revolución de Octubre. Hasta ese momento, la USAC y las diversas asociaciones estudiantiles habrían, en la línea de crítica que caracterizaba a la institución durante la época, cuestionado bajo diferentes mecanismos el intento y posterior subida en precio del pasaje del transporte urbano.

Aunque el gobierno finalmente decidió abandonar la propuesta, las represalias contra diversos sectores, sobre todo sindicales y universitarios, alcanzaron un nivel insospechado. De acuerdo con Thomas (2013), tanto el asesinato del líder estudiantil Castañeda de León en octubre, como la masacre perpetrada por el Estado hacia una

comunidad en Panzós, Alta Verapaz, en mayo, y la represión de una manifestación en agosto, harían evidente que la violencia adquiriría un nuevo giro⁷². Por primera vez el CSU sesionaría de manera permanente durante varios días con el objetivo exclusivo de discutir los hechos y violencia sufrida (Acta CSU 39-78). Luego de esto, iniciaría una escala de represión y asedio constante contra la USAC. Solo en 1979, fue tema de discusión las amenazas y asesinatos perpetrados contra miembros de la institución en al menos 20 ocasiones⁷³.

Durante estos momentos, Saúl Osorio Paz, quien había sido electo para el periodo rectoral 1978-1982, ya habría sido amenazado de muerte en múltiples ocasiones, denunciando el rector sobre la inminencia de este hecho (Acta CSU 12-79). Sin embargo, y pese al contexto, la Universidad mantuvo su funcionamiento. Así, se generaron nuevas legislaciones, como el Reglamento del Centro Universitario del Norte [CUNOR] (Acta CSU 24-79), se atendieron demandas sindicales y modificaron estatutos relativos a la cuestión de los trabajadores (Actas CSU 13, 16, 20, 21, 28, 33-79), se dieron aumentos salariales a trabajadores (Acta CSU 1-79) y se firmaron convenios de diverso orden con países e instituciones (Actas CSU 11, 25-79), entre otras cuestiones. La universidad, pese a todo, seguía funcionando.

4.3.5 Caracterización exploratoria de los universitarios durante este periodo

¿Cómo se sitúa la Universidad al iniciar la década? En primer lugar, tal y como se señala en la Tabla 12 de uno de los apartados anteriores, el porcentaje de egreso universitario respecto a la matrícula total en Guatemala era, en general, el más bajo de la región. Para los tres años siguientes y disponibles en las estimaciones del Censo UDUAL, “Examen de una década: sociedad y universidad 1962-1971” (Castellanos *et. al.*, 1976), es decir, 1969-1971 la tendencia se mantiene. De hecho, la distancia promedio para estos tres años respecto al segundo país con el porcentaje más bajo es de 1.43% y, frente al más alto, de 13.26%. Aunque más adelante se consignen los datos para algunos años siguientes, vale aclarar que este rezago ha sido una de las características principales de la educación superior guatemalteca, sobre todo y específicamente, en la Universidad de San Carlos.

⁷² Como señala Figueroa Ibarra (2011, 2012), este ciclo u ola de terror se prolongaría hasta 1983.

⁷³ Un recuento detallado del contexto detrás del asesinato y desaparición de estudiantes, docentes y administrativos durante estos años se encuentra en Kobrak (1999).

Por ejemplo, la Tabla 17 muestra el porcentaje de egreso respecto al total de la matrícula desde 1950 hasta 1979. Como se puede observar, el porcentaje de egreso es mínimo y no representa, hasta 1974, pero cayendo de nuevo para 1978, ni siquiera un 5%. Por otro lado, de acuerdo con los datos de Registro y Estadística, las mujeres siguen egresando en un porcentaje muy bajo. Aunque ya no es el 7.68% señalado por Kramer (1965) hasta 1963, las mujeres apenas representan entre 2 y 3 de cada 10 egresados de la USAC durante los años setenta.

Tabla 17. Porcentaje de egreso (1950-1978)

Años	Matrícula	Egreso	%	Hombres		Mujeres	
				%	%	%	%
1950-1957	26271	828	3.2%				
1958-1968	74382	2327	3.1%				
1969	11319	380	3.36%				
1970	12373	478	3.86%				
1971	13957	465	3.33%				
1972	15657	547	3.49%				
1973	17987	576	3.20%				
1974	20037	872	4.35%				
1975	22861	1054	4.61%	869	82.45%	185	17.55%
1976	25925	1068	4.12%	832	77.90%	236	22.10%
1977	29234	1385	4.74%	1115	80.51%	270	19.49%
1978	34301	1138	3.32%	812	71.35%	326	28.65%
1979	37521	1340	3.57%	969	72.31%	371	27.69%
Total	304304	11118	3.65%	4597		1388	

Fuente: Elaboración propia con datos de Osorio Paz (1979) y, desde 1975, con datos de Registro y Estadística USAC.

Sobre estos últimos elementos es difícil hacer alguna conjetura sin una revisión adecuada de los factores que, por un lado, definen el bajo porcentaje de egreso de la USAC y, por otro, el reducido número de mujeres dentro de dicho porcentaje, que está afectado por la proporción de mujeres al interior de la USAC. Respecto al primero, ya en Poitevin Dardón (1976) se menciona una alta tasa de deserción en la universidad hasta 1975. Sin embargo, un estudio sobre la composición de las estructuras curriculares y mecanismos de egreso en las diversas unidades académicas podría aclarar estas cuestiones. Sobre todo, cuando según datos de Registro y Estadística de la USAC, para 2015, siendo la matrícula de la institución de 201,592 estudiantes, las personas graduadas son 17,769. Es decir, poco más del 8.8% (de las cuales, a la vez, el 60.57% son graduadas en carreras técnicas y profesorado, 34.86% de licenciatura y a penas un 4.57% de postgrado).

Por lo tanto, el egreso apenas se ha duplicado en 35 años, concentrándose en nivel técnico y de profesorado). Lo que sí ha cambiado es la proporción de mujeres en la relación, pues su alto porcentaje de presencia en programas técnicos y de profesorado casi triplica al de los hombres. En los programas de licenciatura también es un 16% más elevado. En los posgrados, no obstante, siguen estando un tanto rezagadas frente a sus pares masculinos. De cualquier forma, sirva de contraste en la evolución de la paridad, más no en el porcentaje de egreso, que las mujeres a 2015 ya representan el 65.57% del egreso dentro del total en la institución. Evidentemente, la composición de la Universidad es muy distinta, pues para este último año las mujeres representan el 54.54% del total de la matrícula, a diferencia de décadas previas, en las que eran un porcentaje menor (Registro y Estadística, USAC).

Respecto a las unidades académicas, existe una clara diversificación y expansión de la oferta educativa. Primero, en 1969 el Departamento de Registro y Estadística consigna datos para Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Químicas y Farmacia, Humanidades (que puede incluir otros departamentos), Ingeniería, Odontología y Medicina Veterinaria y Zootecnia en el campus central. Asimismo, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades, Escuela de Servicio Rural y Ciencias comunes (que desde 1968 incluye los primeros años de carreras no establecidas) en el Occidente del país. Diez años después, a estas unidades académicas se añaden Ciencias Psicológicas, Historia, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política y EFPEM en la ciudad. Por otro lado, en el interior de la República ya se ubican diversas extensiones de humanidades, el CUNOC, CUNOR, CUNORI, CUNSUR, CUNSUROC, CUNSURORI y CEMA (ver Tabla 14).

Por otro lado, para 1979, todos los Centros Regionales, exceptuando el CUNOC, que era el único que ofrecía licenciaturas, acumulaban un total de 519 alumnos según los datos de Registro y Estadística de la USAC. Es decir, absorbían un 1.38% del total de la matrícula de la universidad. Por lo tanto, se puede afirmar que, durante estos primeros años, los centros aun no debieron descongestionar significativamente la Ciudad Universitaria. Asimismo, si se comparan las 3 carreras con mayor matrícula se observa la misma tendencia tanto para el inicio como para el final del periodo. En 10 años (1969-1979) la Facultad de Ciencias Económicas concentraría el mayor porcentaje de la matrícula total (21.24% y 22.60%, respectivamente).

A diferencia del periodo anterior, en el que Ciencias Jurídicas lideraba la distribución, parece que desde 1969, es decir, desde el cierre de la Escuela de Estudios Generales, la Facultad de Ciencias Económicas disparó su matrícula, la cual pasó de 920 estudiantes en 1968, a 2405 en 1969, creciendo 2.6 veces. Si bien la Facultad de Ciencias Jurídicas también habría crecido, lo habría hecho en menor medida, pasando de 1083 a 1848 en ese lapso. Las otras dos facultades con mayor concentración para los mismos 10 años eran, precisamente, Ciencias Jurídicas y Sociales (16.32% y 12.90%) e Ingeniería (15.12% y 10.54%).

Una caracterización del estudiante al interior de las facultades, de acuerdo con Poitevin Dardón (1976), quien realizó un estudio sobre la composición de clase y percepción sobre diversos temas de este grupo en 1975, describe el siguiente panorama⁷⁴. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes son asalariados o provienen de familias asalariadas del área urbana, de la burocracia estatal o, en una pequeña cantidad, del sector comercial. Asimismo, son, en su mayoría, de sectores de familia conservadora, racistas y tradicionales, aunque personalmente expresan cierto aire reformista y enarbolan un discurso radical. Uno de los elementos más interesantes, es que el 69% declaró no participar en asociaciones estudiantiles, del cual un 10% consideró que dicha participación obstaculizaba su situación académica. Del 31% que sí participaba, 23% señaló que lo hacía porque mejoraba su situación social y otro 17.54% porque mejoraba la académica (Poitevin Dardón, 1976). Por otro lado, cuando se pidió que ordenaran por importancia algunas proposiciones respecto a la función de la universidad, el 51% del total coincidió en poner en primer lugar “Formar un profesional concientizado y capaz de participar en la transformación política del país” y un 30% señaló, en segundo lugar, “formar un profesional con una concepción científica, crítica e integral del mundo, la sociedad y el pensamiento” (Poitevin Dardón, 1976, p. 45).

En este sentido, si bien es la década de la politización de la institución y, entre diversos actores, de los estudiantes, lo es en un sentido muy particular. Lo que señala Poitevin Dardón (1976) es que la cuestión de la participación estudiantil también estuvo ligada al elemento académico. Esto no es casual, desde el proceso de reestructuración de arquitectura desde 1969, siguieron esta pauta unidades académicas como Psicología e

⁷⁴ En un breve apartado metodológico, el autor señala que el objetivo del estudio era determinar la composición de los estudiantes a partir del elemento socioeconómico, académico y cultural, político y religioso. Aunque primero se planteó realizar una encuesta al 5% del total de la población estudiantil para 1975, solamente fue posible cubrir un 4.47%, es decir, 929 estudiantes, quienes fueron encuestados a través de un muestreo probabilístico sistemático.

Historia, entre otras. De acuerdo con Castañeda Sandoval (comunicación personal), quien transitó desde estudiante hasta decano de la Facultad de Arquitectura, fue invitado a dar muchas charlas en otras unidades académicas para informar y formar a otros estudiantes para replicar procesos similares al de su facultad a inicios de los años setenta.

En cada uno de estos procesos, así como en las demandas que se elevaban al Consejo Superior Universitario exigiendo modificaciones, lo que se encuentra de fondo es un interés académico. Como señala Edgar Ruano, quien junto a otros compañeros fue promotor de la separación de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades en 1974, las exigencias eran la realización de concursos de oposición para plazas docentes y la reestructuración académica, pues los estudiantes deseaban que en los cursos se enseñaran todas las corrientes filosóficas y políticas de la época, incluyendo el marxismo (comunicación personal). Los estudiantes seguían el ejemplo de la Escuela Psicología, que había logrado separarse de la misma facultad durante la misma época.

Respecto al sector administrativo se puede agregar muy poco, salvo la información proporcionada por Poitevin Dardón (1976) para 1975. De acuerdo con el autor, este sector representaba el 38.2% del total del personal de la Universidad de San Carlos. Otro 59.1% estaba representado por el profesorado. De acuerdo con el autor, la distribución de estos porcentajes era suficiente para afirmar la existencia de una burocracia al interior de la USAC. Sobre al profesorado, por otro lado, se tienen más datos, específicamente los contenidos en los Censos de la UDUAL. Dada la heterogeneidad en la que se presentan los datos, se ha optado por separar la información en tablas que consignen los datos tal y como se presentan para cada año disponible.

Vale la pena aclarar que, según las Leyes, Estatutos, Reglamentos y otras Disposiciones Legales de la Universidad de San Carlos de Guatemala de 1975, el profesorado se dividía en Profesores Titulares Principales y Profesores Titulares Adjuntos, los cuales podían jerarquizarse en 3 niveles (I, II y III). Por otro lado, existía el puesto de Profesor Auxiliar (o ayudante de cátedra) y Profesor Emérito. Así, la Tabla 18 muestra que, para 1969, de un total de 771 docentes, casi la mitad son horarios⁷⁵. Es decir, una alta cantidad del profesorado no tiene un contrato fijo en la institución. De acuerdo con Poitevin Dardón (1976), para 1971 la mayoría de los profesores se dedicaban al ejercicio de sus profesiones

⁷⁵ Puede inferirse que entre los profesores de medio tiempo y tiempo completo se ubican profesores titulares. Asimismo, en la categoría *otros* estarían representados los auxiliares de cátedra. Sin embargo, la forma en la que los Censos consignan los datos es confusa y, dados los aumentos y disminuciones anuales en las mismas categorías, se prefiere un análisis prudente y meramente descriptivo de algunos datos.

y, en su tiempo libre, daban clases en la universidad. Este grupo, para los años siguientes, no disminuirá.

Tabla 18. Distribución y composición del profesorado USAC (1969-1971)

Categoría	1969			1970			1971		
	Abs.	%	Sal.*	Abs.	%	Sal.*	Abs.	%	Sal.*
Tiempo completo	64	8.3%	\$600	100	12.1%	\$600	58	5.5%	\$600
Medio tiempo	212	27.5%	\$300	201	24.4%	\$300	217	20.4%	\$300
Por hora	359	46.6%	\$100	459	55.6%	\$100	711	66.8%	\$100
Profesores t. parcial	-			4	0.5%	\$400	-		
Otros	136	17.6%	\$60	61	7.4%	\$60	78	7.3%	\$60
Total	771	100%		825	100%		1064	100%	

Fuente: elaboración propia con Censos UDUAL.

Es necesario recordar que durante la gestión de Cuevas del Cid (1970-1974) se creó el Estatuto de Carrera Docente, lo que podría explicar ciertas discordancias entre algunos años, dados las modificaciones introducidas o reformas realizadas al documento final. Lo relevante, en todo caso, es además del porcentaje de profesores horarios, es el incremento sustantivo del profesorado en total, pasando de 771 (Tabla 18), a 3007 (Tabla 21). Es decir, creciendo 3.9 veces. Y, aunque la matrícula total haya aumentado en menor medida, es decir, 290% para esos mismos años, la proporción de profesores por cada 1000 estudiantes es mínima, siendo solo 68 para 1969 (contraste entre Gráfica 7 y Tabla 18).

Tabla 19. Distribución y composición del profesorado USAC (1972 y 1973)

Categoría	1972			1973		
	Abs.	%	Sal.*	Abs.	%	Sal.*
Tiempo completo	115	9.3%	-	105	8.8%	-
Medio tiempo	263	21.3%	-	213	17.9%	-
Por hora	694	56.2%	-	715	60.0%	-
Otros**	163	13.2%	-	158	13.3%	-
Total	1235	100%		1191	100%	

Fuente: elaboración propia con Censos UDUAL.

Para 1979 esto no cambiaría de manera significativa, pues tanto el aumento del profesorado como de la matrícula total indica la existencia de 80 profesores por cada 1000 estudiantes (contraste entre Gráfica 7 y Tabla 21). Otra cuestión, como se observa para 1974 y 1975 (Tabla 20) es que, progresivamente, el porcentaje de profesores Titulares

Principales de tiempo completo disminuye. Si para 1969 representaban el 9.3%, para 1975 la disminución será hasta alcanzar un 4.5%. Por otro lado, los ayudantes de cátedra también aumentaron durante estos años, pasando de un 13% a un 24% aproximadamente entre 1969 y 1975.

Tabla 20. Distribución y composición del profesorado USAC (1972 y 1973)

Categoría	1974		1975	
	Abs.	%	Abs.	%
Tiempo completo				
Principales	61	4.6%	63	4.5%
Adjunto	103	7.7%	132	9.4%
Medio tiempo	280	21.0%	388	27.5%
Por horas	844	63.4%	486	34.4%
Otro				
Variado/ayudantes	44	3.3%	342	24.2%
Total	1332	100%	1411	100%

Fuente: elaboración propia con Censos UDUAL.

Para 1979 la cuestión no se modifica de manera sustancial. Aunque no se tiene información para 1976 y 1978, ya para 1977 la universidad contaba con 2263 docentes (Censo UDUAL)⁷⁶. Si se compara este dato con el último conocido, es decir, el de 1975, se observa un crecimiento de 1.6 en 2 años. Y, aunque el crecimiento para 1979 solo es de 1.3 respecto a 1977, la composición no cambia respecto al dato de 4 años antes (Tabla 19). Lo que ahora se conoce, es la existencia de un reducido, pero a final de cuentas existente grupo de personas encargadas específicamente de tareas de investigación.

Tabla 21. Distribución y composición del profesorado y personal de investigación USAC (1979)

Categoría	1979		Investigadores por área	Abs.	%
	Abs.	%			
Tiempo completo	441	14.7%			
Medio tiempo	690	22.9%	Económico-social	4	6.3%
Por hora	994	33.1%	Pedagógica	3	4.8%
Otros**	882	29.3%	Diversas	56	88.9%
Total	3007	100%		63	100%

Fuente: elaboración propia con Censos UDUAL.

⁷⁶ Para este año no hay información de la composición del profesorado, solo se conoce la cantidad.

Sobre todo en la Tabla 21 se observan dos áreas específicas con 4 y 3 personas dedicadas a la investigación. No existe registro del porqué de esta clasificación, aunque se puede inferir exploratoriamente que este personal forma parte, o de algún instituto de investigaciones dentro de las facultades de Ciencias Económicas o Humanidades, o de algún departamento bajo la dirección de la Rectoría. Por otro lado, el grupo de áreas diversas, por su heterogeneidad, debe estar repartido en diversas unidades académicas dentro de la USAC.

Por último, en el plano internacional, en la Tabla 22 se puede observar el incremento regional de la matrícula universitaria tomando como punto de referencia 1962. De acuerdo con las estimaciones de la UDUAL, Guatemala creció en un 126.6% en poco menos de diez años en el sector público, lo que la coloca cerca de países como El Salvador, Colombia, Perú o México. Sobre todo, es interesante notar el incremento que ha tenido el sector privado en el país, pasando en menos de diez años de 138 a 3163 estudiantes. Aunque este crecimiento es uno de los más bajos en la región, permite aproximarse a la composición que paulatinamente estaba adquiriendo el espacio de educación superior en el país.

Tabla 22. Incremento regional de la matrícula universitaria 1962-1971 en universidades públicas y privadas

País	Universidades públicas			Universidades privadas		
	1962	1971	%	1962	1971	%
Rep. Dominicana	5306	26890	406.8	68	1198	1661.6
Chile	18376	80323	337.1	16136	40688	152.2
Ecuador	9003	36014	300.0	1986	14326	621.3
Costa Rica	4920	16878	243.0	0	0	0
Honduras	1707	5600	228.1	0	0	0
Nicaragua	1353	4282	216.5	266	3023	1036.5
Brasil	56879	178475	213.8	22657	68648	203
Venezuela	26183	76175	190.9	4516	12311	172.6
Bolivia	8915	24934	179.7	1454	3126	115
Panamá	5056	13557	168.1	0	627	0
México	112449	274300	143.9	6797	35340	419.9
Perú	35823	84188	135.0	6092	28529	368.3
Guatemala	5854	13957	126.6	138	3163	219.2
Colombia	24918	56402	126.4	13506	44427	228.9

El Salvador	2973	6546	120.2	0	1353	0
Puerto Rico	21892	42315	93.3	1773	8212	363.2
Argentina	183109	251416	37.3	9191	46973	411.1
Cuba	23261	30810	32.4	0	0	0
Paraguay	3896	4782	22.7	814	3251	299.4
Haití	1717	1494	-12.9	0	0	0
Uruguay	36529	18650	-41.0	0	0	0
Total	590119	1247296	111.4	85394	315195	269.1

Fuente: Elaboración propia con **estimaciones** realizadas en Castellanos *et al.* (1976).

Por otro lado, en la Tabla 23 se observa la tasa de escolaridad de diversos países de Latinoamérica. En ella, Guatemala vuelve a figurar con las tasas más bajas tanto en escolaridad bruta, es decir, de la relación entre la matrícula y el total de la población del país y, además, neta, a saber, la relación entre la matrícula y la población entre 20 y 24 años. Al respecto, vale la pena resaltar que la universidad para estas fechas no tenía implementados exámenes de admisión y ya contaba con un programa de becas relativamente amplio, según consta en registros de actas. Por lo tanto, una mirada más bien al sistema educativo en su conjunto podría dar luces respecto al bajo porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior al inicio de la década. Valga el dato de que, según el XII Censo Nacional de Población de 2018 y datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población total en Guatemala asciende a 14,901,286 personas, de las cuales 388,828 están matriculadas en educación superior⁷⁷. Es decir, la tasa de cobertura bruta es a penas el 2.61%.

Tabla 23. Población total, matrícula y tasas de cobertura en América Latina (1973)

País	Población total (Miles)	Estudiantes de tercer nivel	Tasa de cobertura	
			Bruta	Neta
Puerto Rico	2950	50489	1.7	30.14
Argentina	24720	423824	1.71	20.6
Panamá	1570	21716	1.38	15.97
Venezuela	11280	161054	1.42	15.85
Perú	14912	159339	1.08	12.49
Costa Rica	1870	19503	1.04	12.02 ¹
Chile	10229	127238 ¹	1.24	11.56 ¹
Uruguay	2992	26280	0.87	11.43

⁷⁷ Los datos están elaborados sobre la USAC y 9 de las 14 universidades privadas existentes. Por lo tanto, la matrícula debe ser más amplia.

Rep. Dominicana	4432	25885	0.58	9.05
Bolivia	5331	22919 ^{68*}	0.42	8.64
México	56160	369323	0.65	8.53
Brasil	101430	785159	0.77	8.4
Ecuador	6726	43743	0.65	7.9
Cuba	8920	55435	0.62	7.58
Nicaragua	2015	8630	0.42	6.80 ¹
Jamaica	1976	8413	0.42	6.68
El Salvador	3864	20034	0.51	6.16
Colombia	23209	124236	0.53	5.87
Paraguay	2674	7919	0.29	5.48
Guatemala	5540	21878	0.39	4.37
Guyana	757	2307	0.3	3.44
Honduras	2781	8271	0.29	1.76 ³
Haití	4440	1494 ²	0.03	0.36 ³
América Latina	300778	2494989	0.82	

Fuente: elaboración propia con datos de Revista UDUAL. Año. XVIII, No. 71, donde se cita a UNESCO, *statistical yearbook* de 1975 como fuente.

1 Dato de 1972.

2 Dato de 1967.

3 Dato de 1970.

6, 8: no se tiene detalle.

4.3.6 Síntesis del periodo

Los cambios ocurridos entre 1969 y 1979 condensan algunos de los procesos y reconfiguraciones más importantes de la Universidad de San Carlos en su historia reciente. Si bien el periodo jurídico constitucional sentó los marcos legales más importantes, como la Ley Orgánica, y la secuencia relativa a la modernización conservadora (1958-1968) sentó otros cimientos, tanto físicos como organizacionales, los siguientes 10 años condensan la complejización, diversificación y politización institucional.

Esto quiere decir que, sobre la base de los arreglos institucionales nucleares, contenidos en la Ley Orgánica, diversos estatutos, la creación de nuevas dependencias y el surgimiento de nuevos actores internos, habrían sobrepuesto nuevas dinámicas, nuevos intereses y arreglos institucionales los cuales, en última instancia, habrían hecho de la universidad una institución mucho más compleja. Sin embargo, estos procesos no estuvieron desconectados de la realidad nacional.

Como sugiere Torres-Rivas (2007), existe un elemento paradójico durante esta época de regímenes militares. Estos años

corresponden a) al peor período de represión violenta contra las fuerzas democráticas; b) al período más importante de la modernización económica nunca antes habido y c) a la etapa preinsurreccional, el momentum en que las luchas sociales se convierten en lucha armada (p. 103).

En ese sentido, la década de los setenta describe para Guatemala un momento de efervescencia social (campesina, estudiantil y sindical), radicalización ideológica y compromiso político (Levenson, 2007; Gutiérrez, 2011). Todo esto, acompañado de tendencias económicas regionales, como crisis inflacionarias y tensiones geopolíticas (Guerra-Borges, 2011)⁷⁸. Pero también de reacomodos políticos en el seno del Estado Guatemalteco y la reconfiguración de la lucha contrainsurgente en el país (Thomas, 2013; Schirmer, 2019)⁷⁹. Incluso, un terremoto en 1976 que sacudió al país, sobre todo a la ciudad, y volcó, no sin generar contradicciones al seno de la Universidad, a sus estudiantes a la reconstrucción nacional (Álvarez Aragón, 2002b)⁸⁰. Así, la trayectoria del país empalmó con los sucesos institucionales y viceversa, pues los universitarios, especialmente el sector estudiantil y las autoridades, apoyaron y, en algunos casos, se movilizaron junto al sector sindical, tanto dentro como afuera de la institución⁸¹.

⁷⁸ Por ejemplo, el surgimiento y amplitud del movimiento sindical no puede explicarse al margen de los efectos producidos por la denominada crisis del petróleo de 1973 y cierta apertura del Gobierno de Kjell Laugerud García (1974-1978) frente a la crisis política y económica nacional (Álvarez Aragón, 2002b). Y, aunque algunos países como Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica lograron superar algunos de los efectos de esta crisis a través de reformas y propuestas al modelo del Mercado Común Centroamericano (Guerra-Borges, 2011), los procesos políticos de países como Nicaragua y el derrocamiento de Somoza en 1979 recrudecieron para el caso guatemalteco la ofensiva indiscriminada contra líderes estudiantiles, sindicales y campesinos a finales de esta década, lo que diezmó por completo el ciclo de protesta.

⁷⁹ Como sugiere Thomas (2013), entre 1973 y 1983 inicia un segundo ciclo revolucionario. Asimismo, entre 1978 y 1982 habría una reconfiguración dentro del Ejército y el paso de una facción contrainsurgente “institucionalista” a una “táctica”, lo que implicaría el inicio del ciclo más violento del Conflicto Armado entre 1978 y 1982 (Schirmer, 2019).

⁸⁰ Como señala Álvarez Aragón (2002b), el terremoto planteó al interior de la USAC un debate en torno a la legitimidad que la ayuda universitaria daba al plan de reconstrucción nacional del gobierno. Sin embargo, la Universidad no se desatendió del problema y muchos grupos, sobre todo estudiantiles, volcaron sus actividades académicas a la planificación de soluciones al problema o a labores de ayuda comunitaria. Vale la pena mencionar que la USAC recibió apoyo moral y económico de instituciones académicas amigas en la región. Por ejemplo, la UNAM donó un aproximado de un millón trescientos mil pesos mexicanos como parte de una colecta tanto de profesores como de trabajadores administrativos. El dinero fue entregado por el Doctor *Honoris Causa* de la USAC, el jurista Mario de la Cueva, quien se encontraba en Guatemala con motivo de los 300 años de la fundación de la universidad (Cazali Ávila, 2010).

⁸¹ Como ejemplo de esta movilización, se puede señalar que, de acuerdo con Figueroa Ibarra (2011), entre 1970 y 1978 se llevaron a cabo 193 huelgas y paros en el sector industrial.

Las tres figuras rectorales son muy distintas también a sus antecesoras. En efecto, hubo un proceso de conversión ideológica (Thelen, 2003), pues ningún rectorado antes de los años setenta era marcadamente de izquierda. En realidad, mucho había cambiado entre rectores como Miguel Asturias Quiñonez o Vicente Díaz Samayoa, y personajes como Rafael Cuevas del Cid, Valdeavellano Pinot o Saúl Osorio Paz. Las problemáticas que estos últimos tuvieron que enfrentar también fueron muy distintas. Si Martínez Durán sentó las bases de la Ciudad Universitaria durante sus dos periodos rectorales (1945-1950 y 1958-1962), el resto de los rectores, sobre todo los últimos dos de la década, gestionarían su saturación y deberían ellos mismos, junto a sus equipos de trabajo, plantear alternativas al problema. El tema del presupuesto también distingue este periodo, pues en ningún momento de la historia de la Universidad se había discutido con tanta frecuencia y preocupación la falta de recursos. Si en 1956 un 2% del presupuesto de ingresos ordinarios del Estado parecía suficiente, ya a mediados de la década de los setenta no se aceptaba la posibilidad a gestionar la amplitud de la institución con menos del 5%.

Así, por ejemplo, en 1979 solo un 36.7% de profesores y profesoras tenían medio tiempo o tiempo completo. Aunque no es un porcentaje despreciable, los problemas asociados al presupuesto dentro del CSU estuvieron situados, por lo general, en el plano de las condiciones laborales demandadas por diversos sectores sindicales respecto a la mejora salarial y de las prestaciones. El tema de los concursos de oposición aparece, más bien, asociado con demandas estudiantiles. No es posible establecer si con más presupuesto hubiera sido posible la ampliación de las titularidades. Sin embargo, dadas las características del gasto institucional, con un gran porcentaje dedicado a gastos de operación y funcionamiento, parece que adquirir un compromiso financiero con una mayor cantidad docentes en condición de titularidad hubiera generado efectos negativos. Sobre todo, dado que mientras el porcentaje no se modificaba, sí lo hacían la matrícula y sus problemáticas asociadas.

El sector estudiantil también había cambiado su composición. Sin embargo, la politización de ciertos grupos no estuvo codeterminada únicamente por la propia evolución de las condiciones políticas y sociales del país. Parece, más bien, resultado de una amalgama entre inquietudes políticas y sociales, junto a intereses académicos. Fueron estos últimos también los que motivaron algunos de los cambios más importantes dentro de la institución, como la separación de algunas unidades académicas de grandes

facultades, la reestructuración de otras, o la promoción de cambios institucionales graduales a partir de demandas y presiones constantes en sus espacios de estudio o frente al Consejo Superior Universitario. Muchos de los estudiantes que participaron activamente de la política, incluso en grupos clandestinos y que abogaban por la lucha revolucionaria, eran ellos mismos parte de sus asociaciones, juntas directivas facultativas e, incluso, del Consejo Superior Universitario.

Se sugiere, entonces, que la estructura tripartita del gobierno universitario y el rol protagónico que esta otorga al sector estudiantil es una característica *habilitadora* y fundamental del proceso de politización al interior de diversos grupos. Sin la posibilidad de ser también representantes estudiantiles, pugnar por puestos de dirección y toma de decisiones y, una vez dentro, influir en el curso de la institución, el alcance de este sector hubiera sido mucho más limitado⁸². Lo que muestran casos como los de las unidades académicas de Arquitectura, Veterinaria y Zootecnia, Historia, Psicología e, incluso, la Escuela de Estudios Básicos, es que además de existir una apertura por parte de ciertos sectores institucionales, es necesaria la existencia de una plataforma institucional que eleve las demandas estudiantiles y tenga la capacidad de procesarlas a través de mecanismos que vayan más allá de meras medidas de hecho.

Tabla 24. Síntesis de las características generales del periodo (1969-1979)

Elementos internos y contextuales relevantes	Mecanismo ordenador del periodo	Elementos relevantes para comprender la transición hacia un nuevo periodo
<ul style="list-style-type: none"> * Aumento de la matrícula. * Infraestructura limitada. * Problemas presupuestales. * Politización de actores institucionales. * Diversificación académica. * Reconfiguración del Conflicto Armado Interno y escalada represiva. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diversificación, expansión y tensión entre actores y estructuras institucionales. 	<p style="text-align: center;">Desarrollo de eventos acontecidos en 1980.</p>

⁸² Los trabajos de Álvarez Aragón (2002a, 2002b) reconstruyen múltiples procesos de organización y pugna entre diversos grupos estudiantiles para alcanzar puestos de representación en toda la universidad. Estas cuestiones no son baladí, sobre todo, tomando en cuenta el interés de diversas agrupaciones políticas clandestinas en que estudiantes afines a estos ocuparan dichas posiciones. Además de ser una plataforma para articular a más estudiantes, también capacita para la toma de decisiones e ampliar el margen de influencia de cara a la posición que la institución puede adoptar frente a coyunturas externas.

* Ciclos de protesta y de demanda social. * Crisis económicas y procesos inflacionarios.		
---	--	--

Fuente: elaboración propia.

4.4 1980: *Crisis* y reacomodos. ¿Una coyuntura crítica?

Desde enero de 1980 y, sobre todo, a partir de marzo, la Universidad atravesaría el momento más crítico de su historia reciente. Por primera vez la institución entraría en paro en señal de denuncia y luto por el asesinato de miembros de la comunidad universitaria y, al seno del Consejo Superior Universitario, llegarían propuestas para el cierre estratégico como una medida para paliar la crisis y represión vivida. Entre los factores regionales asociados a la radicalización de algunos grupos y la correspondiente respuesta represiva estatal están el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua durante 1979 y el avance del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en El Salvador. Sin embargo, al interior del país la movilización sindical, campesina y estudiantil también estaba siendo fuertemente reprimida con el replanteamiento táctico del Ejército y la Policía (AVANCSO, 2013; Schirmer, 2019). Decidido a que no ocurriera lo mismo en Guatemala y consciente que la movilización popular de los últimos años era acicate para la militancia insurgente, el Ejército durante el gobierno de Romeo Lucas García (1978-1982) realizó un replanteamiento táctico a partir de una lógica de violencia indiscriminada (Schirmer, 2019)⁸³.

Para la universidad el proceso se intensificaría en enero, cuando luego de solicitar ayuda en diversas instancias de la USAC (Actas CSU 1, 2-80), grupos campesinos y estudiantiles ocuparan la embajada de España el 31 del mes. Esto, en señal de protesta y para llamar la atención sobre diversos atropellos que vivían en el departamento del Quiché (Thomas, 2013; Figueroa Ibarra, 2012). La respuesta del gobierno, en un hecho que todavía genera debate, fue la quema de los ahí presentes. De 39 personas, solamente 2 sobrevivieron. El primero, el propio embajador, Máximo Cajal López. El segundo, el campesino Gregorio Yujá Xoná, quien luego de haber sido secuestrado durante la primera noche que se

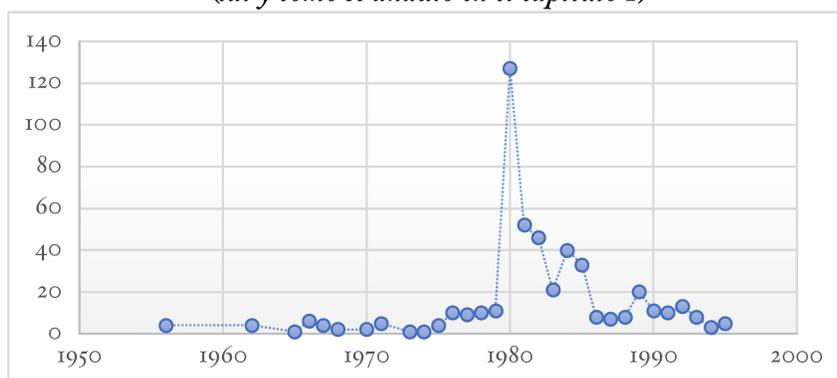
⁸³ Según Schirmer (2019), antes de Lucas García (1978-1982), específicamente durante el último año del presidente Kjell Laugerud García (en 1977), el planteamiento del Ejército era focalizar la ofensiva contra la insurgencia en una proporción de 30/70 (añadiendo a las masacres, que eran la proporción minoritaria, elecciones, seguridad y desarrollo). Sin embargo, con la llegada de Lucas García y la hegemonía de un nuevo grupo, lo denominados “tácticos” dentro del Ejército, se aplica la estrategia del 100% contrainsurgencia, aumentando por esta razón la represión indiscriminada.

encontraba recuperándose de sus heridas en un hospital, fue arrojado con señales de tortura frente a la rectoría de la USAC al día siguiente (Kobrak, 1999; Acta CSU 4-80).

A inicios de marzo, aparece también el cuerpo de Alejandro Cotí, líder y representante estudiantil de Ingeniería en el CSU (Acta 12-80). Días después, asesinan a Hugo Rolando Melgar, asesor jurídico de la universidad, quien habiendo recibido amenazas de muerte previamente, dejó una carta para ser leída en CSU (15-80). Dos días después, otro asesinato a un miembro importante de la comunidad, el economista Julio Alfonso Figueroa. Estas muertes, entre otras, marcarían el inicio de las desapariciones y asesinato de diversos miembros de la institución. Como se observa en la Gráfica 1, que solamente despliega un aproximado de los asesinatos a personas vinculadas a la universidad, 1980 fue el año más crítico. Incluso, desde la sesión de la última acta citada, a saber, el 24 de marzo de 1980, el rector Saúl Osorio Paz se ausentaría para no volver y, en medio de diversas pugnas y tensiones al interior del órgano de dirección, presentaría desde México su renuncia formal al cargo 7 meses después, el 15 de octubre (Acta CSU 48-80).

Su salida del país estaba justificada. Como se desarrolló previamente, el rector, ya siendo decano, habría recibido diversas amenazas de muerte. Incluso, en reunión con el presidente en turno, Romeo Lucas García (1978-82), durante el mes de agosto, este señaló a miembros de la universidad, quienes habrían solicitado audiencia para abogar un cese a la represión vivida, que tenía conocimiento de las actividades subversivas de Osorio Paz y que, de volver a Guatemala, sería encarcelado (Acta CSU 38-80). El primero en sustituirlo sería el químico biólogo Leonel Carrillo Reeves, desde mayo y hasta julio, pues era el decano más antiguo y, según estatutos universitarios, el encargando de sustituir a la figura del rector en ausencia de este último. Sin embargo, en este último mes este también renuncia, según se puede observar en el desarrollo de los acontecimientos, como señal de descontento frente a la ausencia de Osorio Paz (Acta CSU 27-80).

Gráfica 1. Asesinatos y desapariciones de universitarios (1954-1995)*
(tal y como se añadió en el capítulo 1)



Fuente: elaboración propia con datos de Kobrak (1999).

* Algunos datos son imprecisos. Asimismo, esta gráfica está elaborada sobre una población aproximada de 400 víctimas. Sin embargo, se sabe que fueron aproximadamente 800 las personas vinculadas a la USAC que fueron asesinadas o desaparecidas durante el Conflicto Armado Interno. Sin embargo, la gráfica sirve para mostrar la escalada represiva durante este año.

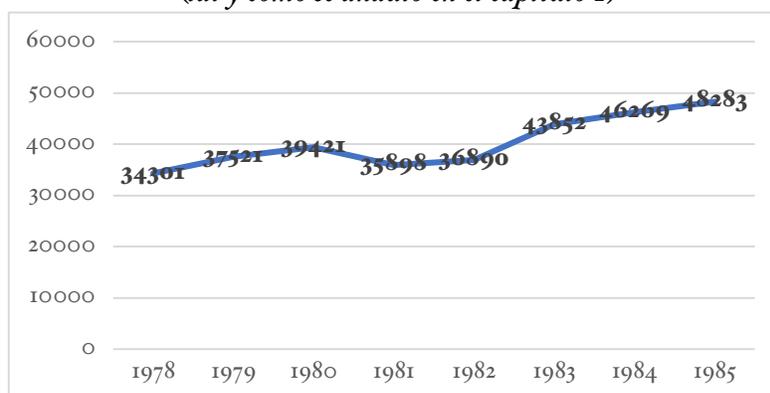
El siguiente en ocupar la rectoría sería el segundo decano más antiguo, el ingeniero Raúl Mejía Molina (Acta CSU 29-80), quien solo desempeña el cargo unas semanas antes de salir exiliado del país por amenazas de muerte. A este le sucederá Romeo Alvarado Polanco, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, quien cumplirá este hasta cargo hasta el cese de sus funciones como decano en noviembre. En tanto Osorio Paz ya habría renunciado de manera formal a la rectoría, y un nuevo proceso electoral estaba en marcha, Carrillo Reeves regresa a desempeñar el puesto hasta el año siguiente, cuando es electo un nuevo rector. Por primera vez en la historia de la universidad, un rector se ausentaba y, eventualmente, renunciaba. Durante ese año, como se observó, el puesto fue ocupado en cuatro ocasiones y, desde marzo, Saúl Osorio Paz no volvió al país.

Los acontecimientos y represión vivida tuvieron repercusiones en múltiples sectores de la institución. Desde el mes de abril la universidad empezaría a recibir renunciaciones por parte de docentes y paros en algunas unidades académicas (Acta CSU 18-80). Para mediados de mayo, el CSU consideraría necesario tomar medidas derivadas del alto porcentaje de licencias que se estaban pidiendo para justificar ausencias de más de 30 días (Actas CSU 21, 22-80). Entre asesinatos y desapariciones, a mediados de julio, un automóvil entraría a la Ciudad Universitaria y, a plena luz del día, individuos abrirían fuego a los transeúntes, la mayoría estudiantes quienes caminaban por rectoría, muriendo algunos y siendo heridos muchos otros (Acta CSU 31-80). El problema estaba escalando y pocos días después, representantes de las facultades de Arquitectura, Humanidades, Agronomía, Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas y Sociales en

sesión de CSU, señalarían como un problema la renuncia o ausencia injustificada y no informada de profesores para el inicio del segundo semestre (Acta CSU 35-80).

Como se puede ver en la Gráfica 2, la deserción fue amplia para ese año, contabilizándose una disminución del 8.83% en la matrícula de la USAC para el año siguiente. Esto, en alguna medida, podría ayudar a explicar cómo de 1980 a 1985, la matrícula de educación superior privada pasó del 20 al 30% (ver Tabla 15). Sin embargo, como se ha hecho notar, no solo los estudiantes dejaron de asistir a sus actividades. Muchos docentes, con o sin licencia, dejaron de asistir a la Ciudad Universitaria.

Gráfica 2. Matrícula USAC (1978-1985)
(tal y como se añadió en el capítulo 1)



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

Ante esta problemática el CSU decidió tomar la siguiente medida: autorizar la contratación de estudiantes no graduados para que estos realizaran tanto las labores de docencia, como de administración e investigación. Además, que se contrataran como ayudantes de cátedra II a estudiantes que, por lo menos, hubieran cubierto a la fecha 2/5 partes de sus respectivas carreras (Acta CSU 34-80). Fue en este contexto en el que un grupo de profesores del claustro de la Facultad de Medicina solicitaron audiencia al CSU, durante el mes de julio, aconsejando un cierre de la USAC (Acta CSU 31-80). Sin embargo, seguidamente representantes de la Asociaciones de Estudiantes (AEU) y representantes del Sindicato de Trabajadores de la Universidad de San Carlos de Guatemala (STUCS) señalaron estar en contra de la medida y, de contemplarse, que se sometiera a votación democrática en la universidad.

De acuerdo con lo consignado en las actas y discusiones sobre el tema, parece que el CSU en ningún momento tomó como una propuesta viable el cierre total de la institución. En realidad, la Universidad, pese a todo, siguió funcionando y alternando sus

operaciones cotidianas con las gestiones necesarias dadas las coyunturas y violencia vividas. Desde febrero de ese año se aprobarían los lineamientos de la Política de Investigación de la USAC (Acta CSU 9-80), uno de los esfuerzos más importantes para sentar las bases de una lógica integral en la gestión y desarrollo de esta cuestión dentro de la universidad⁸⁴. Tiempo después también se promovería una política deportiva (Acta CSU 11-80), se incrementarían los salarios (Acta CSU 23-80), se cambiarían reglamentos o modificarían diversos convenios (Acta CSU 10, 18-80), entre otros.

Sobre todo, la universidad se mantuvo funcionando en aquellas áreas que antes se han caracterizado como burocráticas o administrativas. Es decir, operando pequeños pero significativos procesos que la hacen funcionar y coadyuvan a su desarrollo institucional, como transferencias intrainstitucionales, licitaciones, debates sobre presupuestos, cambios en algunos programas, informes de diversa índole, etc. Asimismo, habría estudiantes, profesores y profesoras que, pese a todo, seguirían asistiendo a sus actividades académicas. Sin estos elementos, el CSU no hubiera podido atravesar 1980 sin considerar seriamente la propuesta de cerrar la institución. En realidad, aunque muchos de los temas en actas de CSU son relativos a la represión, en un sentido administrativo, esta última no generó una crisis considerable al punto de afectar el desempeño de la USAC en tanto institución. Sirva de indicador lo siguiente. Aunque no se tuvo acceso al documento, se conoce por la presentación que de la Revista de la USAC de 1980 hace su secretario-administrador, Roberto Paz y Paz, que las memorias de la institución para ese año, es decir, las labores realizadas, abarcaban 2 tomos y un total de 500 páginas (1981).

Pese a todo, se puede afirmar exploratoriamente que luego de 1980, la composición de ciertos actores cambió, así como la orientación de las propuestas y trasfondo de los proyectos. Luego de 10 años de procesos de complejización, diversificación y politización, la universidad entraría a una nueva etapa. Similar en muchos sentidos a la anterior, pero con elementos específicos que la diferenciarían. Y, aunque el país seguiría sufriendo una escalada represiva, en la que la universidad seguiría siendo foco de represión, en ningún momento atravesaría una inestabilidad como la de 1980.

⁸⁴ Y, aunque durante ese y el siguiente año se mantendrían las gestiones, la Dirección General de Investigación (DIGI) no sería institucionalizada hasta 1993 (Cazali Ávila, 2010).

4.5 Cierre. La inercia burocrático-académica (1981-1985)

Luego de los sucesos de 1980, que no implicarían el final de la represión hacia la universidad, la institución adquirió un nuevo vuelco, sobre todo, en términos de una proyección política a la sociedad. En este contexto, la figura de los dos rectores electos durante este periodo ejemplifica con mayor claridad los presupuestos ideológicos de las nuevas gestiones.

En junio, luego de un proceso de elecciones gestionado a partir de la renuncia de Saúl Osorio Paz a finales de 1980, fue electo el químico biólogo Mario Dary Rivera. En su discurso inaugural, señaló las “bases doctrinarias” que enmarcaban su pensamiento. Entre estas, el supuesto de que la universidad

1. **Acoge** todas las manifestaciones del pensamiento [...] 2. **Investiga** [...], **enseña** [...] y **hace extensión** [...] 3. **Presta** a la sociedad los servicios profesionales y los recursos humanos calificados que esta requiere [...] 4. **Contribuye** a modificar los ambientes natural y social, en la búsqueda del bienestar humano [...] 6. **Participa** en la organización social y su quehacer proyecta acción política. En efecto, la acción universitaria, en cualquier dirección que se ejerza tiene por consecuencia una posición o una acción política entendida esta en su acepción científica y en su más amplia y libre expresión, pero nunca debe representar una tendencia o partido político [...] No es sectaria [...] 9. Realiza su trabajo en **forma pacífica**, porque utiliza a la inteligencia y como instrumento y razón (Dary Rivera, 1982, p. 12-15).

En este sentido, lejos están el sentido crítico hacia modelos de desarrollo impuestos desde el exterior y el nacionalismo que caracterizó a sus predecesores. La Universidad de San Carlos comenzaría a ser, desde 1981, una institución que se proyectaba, al menos desde el punto de vista de sus autoridades, como una institución dedicada a la formación profesional y apoliticidad de sus cuadros. Al menos, la política que Dary tenía en mente era muy distinta a la practicada por diversos grupos, incluidos profesionales y estudiantes de años previos.

Sobre los primeros tenía algo que decir. Así, en un discurso de septiembre con motivo de la toma de posesión de un nuevo decano en Ciencias Jurídicas y Sociales, expresaría lo siguiente:

Estamos convencidos de que la conjura en contra de la Universidad, como institución, comprende un despiadado ataque a nuestra Casa de Estudios y es obvio además que abarca varios frentes [...] el de las minorías políticas, de características ideológicas diversas, que intentan imponer por las vías del hecho, formas de gobierno que son contrarias a las leyes y estatutos vigentes (Dary Rivera, 1982, p. 88).

Sobre todo, el rector en sus discursos arremetería en reiteradas ocasiones contra los estudiantes. Específicamente, sobre los estudiantes politizados, ese 30% que Poitevin Dardón (1976) describió en su estudio sobre la USAC en los años setenta y que fueron actores principales dentro del proceso político nacional y transformación académica institucional. Según el rector, la acción política, derecho de todos, “no debe comprometer a nuestra institución académica [...] En las universidades, pareciera ser que muchos de sus miembros hubiesen sido desquiciados. Algunos jóvenes aparentan estar alienados, mantienen desafíos verbalistas y provocaciones inconscientes” (Dary Rivera, 1982, p. 89). En otro discurso, de septiembre de 1981, incluso, expresará lo siguiente: “Es preciso agregar, amigos estudiantes, un fenómeno más que afecta y fustiga durante nuestra vida cotidiana actual: la **hiperpolitización**. [...] El infeliz resultado es la producción de verdaderos fanáticos y maniáticos de la política” (p. 103).

Es decir, y como resultado probable de lo acontecido en años previos, si bien el rector consideraba necesario aceptar la existencia de una pluralidad ideológica, ello siempre y cuando una perspectiva (la de izquierda, asumimos) no monopolizara la proyección que la universidad tenía hacia la sociedad y su quehacer dentro de la institución. Un nuevo ciclo habría iniciado en términos políticos para la USAC. Sin embargo, la violencia no aminoró y, el 15 de diciembre de 1981, a solo seis meses de haber asumido la rectoría, Mario Dary sería asesinado frente a la rectoría en el campus central de la Ciudad Universitaria.

De acuerdo con Álvarez Aragón (comunicación personal) y otras fuentes informales, Dary Rivera no murió dentro del contexto del Conflicto Armado Interno. Más bien, parece ser que los responsables pertenecían a estructuras ligadas al narcotráfico al interior de la universidad. Este problema ya habría sido señalado en diversas actas de Consejo Superior Universitario. El primer precedente ubicado se encuentra en el acta

34-77 de la sesión de CSU del 5 de octubre de 1977⁸⁵. En esta, dos profesores informan sobre una balacera entre narcotraficantes en las cercanías al edificio de agronomía. Sin embargo, de acuerdo con las actas de CSU 14-78 y 2-79, este era un tema, junto a los robos constantes (Actas CSU 22-76, 18-78, 19, 24-79, 35-79, 7, 11-80, etc.) de debate constante respecto al tipo de vigilancia que se debía contratar al interior de la institución. Incluso, la cuestión de las drogas llegó a tal nivel que, en modificaciones al “Estatuto de las Relaciones Laborales entre la Universidad de San Carlos y su Personal” de 1978, se incluye el tema de las drogas y estupefacientes (Acta CSU 33-78).

Entre diversos procesos y propuestas menores, sería en la breve gestión de Mario Dary en la que se iniciaría de manera formal con un Sistema de Investigación (SINUSAC) que articulara la investigación universitaria en su conjunto bajo una Dirección General de Investigación (DIGI) y un Consejo Coordinador e Impulsor de la Investigación [CONCIUSAC] (Dary Rivera, 1982). Durante los siguientes años se crearían algunos congresos de investigadores. Sin embargo, como se ha señalado antes citando a Cazali Ávila (2010), este proyecto se consolidaría hasta 1993. Sin embargo, las bases estaban ya planteadas.

El siguiente rector electo sería Eduardo Meyer (1982-1986). Nuevamente, se encuentra una distancia radical frente a autoridades previas en términos de proyección política. En un discurso contenido en el No. 99 de la Revista *Universidades* de la UDUAL en 1985, el rector expresaría su visión sobre la violencia vivida. El carácter teológico de sus palabras es radicalmente significativo en contraste con los discursos previos:

La lucha nuestra es contra la muerte, contra la violencia, contra la destrucción, contra todo aquello que pueda agredir al ser humano que está hecho a imagen y semejanza de Dios. [...] la educación y la ciencia significa el ser humano y está permanente en contacto con el Supremo Creador [sic], porque la educación y la ciencia también es espiritualidad. [...] ¿qué estamos haciendo?, construyendo o destruyendo, dando amor o dando odio. [...] Dios no puede estar de acuerdo con la violencia -venga de donde venga-, porque existe una sentencia bíblica... (Meyer Maldonado, 1985, p. 22).

Meyer, aunque en muchos sentidos diferente a Dary, expresa el mismo tipo de neutralidad frente a la cuestión política. Y es que, de acuerdo con algunas fuentes (Chúa,

⁸⁵ Que no obsta a que ya se haya detectado con anterioridad en actas y años previos.

2019), el rector habría tenido vínculos con diversas estructuras del gobierno. Incluso, renunciaría a su puesto en 1986 para ser ministro de educación. En todo caso, la exposición *in extenso* respecto al carácter político de los rectores a través de sus discursos, sirve de marcador para aproximarse a las coordenadas de los cambios promovidos por sus gestiones. Ya se ha hecho mención del tema de la investigación durante la gestión de Mario Dary. Se sabe, por otro lado, que Meyer formalizó un Centro Regional, el primero desde 1978 (Acta CSU 28-84). Este sería el Centro Universitario de San Marcos (CUSAM), el cual ya operaba dentro del departamento bajo la dirección del CUNOC desde los años setenta.

Más allá de esto, no se consigna en Cazali Ávila (2010) o Álvarez Aragón (2002b), las fuentes más acuciosas en ese sentido, otros cambios durante esta época. Y es que, de acuerdo con lo que aquí se propone, y a tenor con el tipo de discursos enarbolados, las gestiones no impulsaron mayores cambios dentro de la Universidad. Aunque en 1982 se creó la Coordinadora General de Planificación (Memoria General de Labores -1983-), desde esta dependencia no se impulsarían mayores transformaciones.

Vale aclarar que la selección de esta dependencia como marcador de los cambios realizados, descansa en que esta fue pensada como “una unidad de investigación, análisis y asesoría del Consejo Superior Universitario y el Rectorado, que tiene a su cargo la formulación y evaluación de las diferentes políticas para el desarrollo *integral* universitario (Memoria General de Labores -1983-, s/p). Antes de ese órgano, era la Comisión de Planificación nombrada por el rector, desde 1966, quien realizaba dichas funciones (Catálogo de Estudios, 1983).

Así, y de la revisión de algunos de los discursos del Dr. Eduardo Meyer (Revistas UDUAL y USAC, 1983), las Memorias Generales de Labores 1982-1985 y el Catálogo de Estudios de 1983), se puede observar una tendencia clara hacia el trabajo administrativo. Incluso se sabe que la Universidad no aplicó un plan general de desarrollo como el implementado durante la gestión de Valdeavellano Pinot, hasta los años noventa, con la aprobación del “Plan General de Desarrollo Universitario 2000” (Acta CSU 25-93). Así, la USAC comenzaba un prolongado ciclo de funcionamiento más bien inercial. Lo importante, durante esta época fue el trabajo operativo y, de alguna manera, el reacomodo de ciertos actores, sobre todo profesionales.

Los cambios radicales serían propuestos, más bien, y como lo fueron durante el *momento jurídico-constitucional*, en la arena jurídica. En 1985 sería formulada una nueva Constitución Política de la República, la cual entraría en vigor al año siguiente. Los presupuestos de los cambios, tal y como fueron presentados a la comisión encargada de trabajar el tema de la universidad, se redactaron a partir de una propuesta delegada por el rector Meyer al doctor y exrector Edmundo Vásquez Martínez y al abogado Jorge Mario García Laguardia (Chúa, 2019).

Los cambios más importantes y relativos al funcionamiento USAC estarían contenidos en los artículos 82, 83 y 84. Algunos de los elementos más importantes serían, por un lado, el regreso del carácter de *exclusividad* que tendría la USAC para la dirección, organización y desarrollo de la educación superior pública estatal (CPRG, 1985, art. 82). Por otro lado, se estipularía, al menos un 5% del Presupuesto General de los Ingresos Ordinarios del Estado (CPRG, 1985, art. 84). De alguna manera, la Constitución de 1985 volvía a cerrar la posibilidad a que, eventualmente, se creara otra institución de enseñanza superior pública. Las interpretaciones sobre este hecho son múltiples. Álvarez Aragón (2002a, 2002b) describe los momentos en los que la USAC pudo dejar de ser la única institución pública y no se creó una segunda o más alternativas, como una condena al gigantismo que actualmente padece. En todo caso, el precepto constitucional terminó por configurar un sistema de educación superior con una única universidad pública y un número cualquiera de universidades privadas. Y estas últimas también recibieron algunos beneficios.

Si en el artículo 102 de la Constitución Política de Guatemala de 1965 se estipulaba la existencia del Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS), facultándolo para aprobar la creación de nuevas universidades, era necesario un dictamen previo de la USAC y el Ejecutivo (CPRG, 1965). Ahora, en el artículo 86 de la Constitución de 1985, esta condición desaparece. También cambia la composición de su gobierno, pues ya no habrá injerencia del gobierno a través del ministerio de educación, que otrora formaba parte y presidía dicho órgano. Ahora, solamente estará conformado por dos delegados de la USAC, dos de todas las universidades privadas y 1 delgado por los colegios profesionales.

Sin embargo, el cambio constitucional más importante estará dado en un sentido más amplio y con implicaciones muy distintas que los anteriores. Aunque la Universidad de San Carlos tenía representación en organismos como el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS) y la Junta Monetaria, la Constitución de 1985, junto a una serie

de reformas hechas para 1993, abriría la puerta para que las universidades en su conjunto, a través de las rectorías y/o las facultades de Derecho o de Ciencias Jurídicas y Sociales o de Ciencias Económicas y Auditoría, formaran parte de la conformación de comisiones de postulación encargadas de seleccionar perfiles en instituciones como la Corte Suprema de Justicia (CPRG, 1985, art. 215), Corte de Apelaciones (CPRG, 1985, art. 217), del Contralor General de Cuentas (CPRG, 1985, art. 233) y jefatura del Ministerio Público (CPRG, 1985, art. 251), entre otras.

Esto provocaría una alteración sustancial al espacio de educación superior, puesto que, a través de la participación en la elección de perfiles claves de la institucionalidad del Estado, las universidades podrían ejercer una influencia mucho más alta que siendo simples instituciones de educación superior. Vale la pena aclarar que, una vez concluidas las reformas que terminaron de definir los contornos de la participación política de las universidades en 1993 (hasta el momento solamente existían 5 desde 1971), comenzó una segunda ola de privatización de la educación superior.

En todo caso, fueron los cambios constitucionales los elementos más importantes de este periodo, junto a la despolitización de las autoridades y el funcionamiento administrativo de la institución. De alguna manera, el factor constitucional marcaría, aunque sus efectos no serán perceptibles décadas después, los contornos de un nuevo funcionamiento y lógica institucional. A través de este elemento, el carácter político de la proyección universitaria, tanto en las instituciones privadas, pero sobre todo en la Universidad de San Carlos, dada su relevancia en el sistema educativo en su conjunto, sería reglamentado y no meramente una expresión ideológica, como lo fue durante el periodo previo. En ese sentido es que se puede hablar, luego de 1985, de una *politización prescrita*. Ahora, las universidades tienen, por mandato constitucional, el deber de coadyuvar al funcionamiento del Estado a partir de mecanismos extraacadémicos⁸⁶. Un estudio sobre las implicaciones de este hecho sigue siendo una tarea pendiente en la investigación sobre la trayectoria y configuración del espacio de educación superior guatemalteco.

⁸⁶ Es decir, que el carácter relacional del sistema de educación superior y, específicamente el de la Universidad de San Carlos de Guatemala por su peso en el mismo, cambia respecto a otras y nuevas instituciones del Estado con las que estratégicamente se establecen vínculos, generan disputas y alcanzan consensos (Jessop, 2016).

4.5.1 Otros elementos relevantes para caracterizar el periodo

Como se pudo observar en la Gráfica 2 de apartados anteriores, la universidad disminuyó la matrícula entre 1980 y 1981. Sin embargo, esta fue subiendo poco a poco, creciendo, hasta 1985, en un 28.88% respecto a 1981. Aunque los Centros Regionales fueron pensados como un mecanismo para descentralizar y descongestionar la Ciudad Universitaria, lo cierto es que su impacto hacia 1985 seguía siendo marginal. Como se puede observar en la Tabla 25, entre los 7 Centros Regionales existentes, excluyendo tanto el CUNOC y al CEMA, solamente acumulan el 2% de la matrícula total de la Universidad⁸⁷.

Tabla 25. Distribución de la matrícula USAC (1985)

Áreas	Abs.	%
Total	48283	100%
Subtotal Ciudad	40816	85%
Subtotal departamental	7467	15%
Secciones Departamentales de la Facultad de Humanidades	2937	6%
Centro Universitario de Occidente (CUNOC)	3559	7%
Centro Universitario del Norte	116	2%
Centro Unviersitario de Oriente	75	
Centro Universitario de Noroccidente	41	
Centro Universitario del Sur	71	
Centro Universitario de Suroccidente	321	
Centro Universitario de Suroriente	44	
Centro de Estudios del Mar y Acuicultura	0	
Centro Universitario de San Marcos	303	

Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

Es decir que, en realidad, a corto plazo y mediano plazo, los Centros Regionales no cumplieron la función esperada. De hecho, según datos de Registro y Estadística, sería hasta 1995 que un centro regional, a saber, el Centro Regional de Suroccidente (y solo para ese año, hasta 1999) excedería los 1000 estudiantes. En esta fecha, los centros en funcionamiento, 9 en total, excluyendo a CUNOC, solamente absorberían un 4.82% de

⁸⁷ Se excluye el CUNOC dadas sus características más bien de una segunda dependencia de la USAC en el occidente del país, ofertando no solo carreras técnicas, sino licenciaturas. Por otro lado, el CEMA dejaría de funcionar en 1980 y solo retomaría sus funciones hasta 1986.

la matrícula total⁸⁸. Por lo tanto, es esperable que la situación siguiera tornándose complicada al interior de la Ciudad Universitaria. Esto lo confirma el informe de la Memoria de Labores de 1983, el cual señala en el apartado 6.2 del informe de la administración lo siguiente:

Al iniciar el año 1983, se agudizó la crisis financiera [...] Varios proyectos fueron analizados para procurar el incremento de los ingresos y una adecuación más eficaz para reducir la diferencia entre el gasto y el producto universitario. Se integró una comisión mixta para el estudio de la *reforma de la matrícula estudiantil* y se ordenó la revisión y renovación de contratos de inmuebles propiedad de la Universidad [el subrayado es propio] (1983, s/p).

Por lo tanto, se puede observar que, al igual que en el periodo anterior, el tema financiero fue problemático también para esta administración. De hecho, el informe continúa describiendo que el rector acudió con el presidente de la República durante ese año para gestionar un incremento, no pudiendo concretar nada para paliar la crisis financiera (Memoria de Labores -1983-). Pese a esto, el pago de la matrícula, por ejemplo, no habría cambiado. Si desde la década de los sesenta el pago era de al menos Q65.00, en 1983 seguía manteniéndose en Q68 (Q60.00 de matrícula, Q6.00 de cuota estudiantil, que subió Q1.00 y Q2 de papelería) [Catálogo de Estudios 1983].

Por otro lado, poco habría de cambiar el interés profesional del estudiantado desde los años setenta. Según datos de Registro y Estadística, Ciencias Económicas se mantendría como la facultad con mayor concentración de la matrícula total de la USAC (26.3%), incluso, con amplio margen respecto a la Facultad de Ingeniería (12.54%) y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (12.03%), que seguirían estando en el segundo y tercer lugar. Asimismo, la en la Tabla 26 se observa el total de personas graduadas por sexo.

Tabla 26. Porcentaje de egreso (1980-1985)

Año		Abs.	% tot.	% rel
1980	Total	1857	4.71%	
	M	1281		69%
	F	576		31%
1981	Total	1494	4.16%	

⁸⁸ Vale aclarar que, según señala Tobar Piril (comunicación personal), los Centros Regionales iniciaron un proceso de reforma curricular a finales de los años ochenta e incorporaron licenciaturas e ingenierías a los *pensum* de estudio. Pese a esto, el porcentaje de matrícula para estas unidades es mínimo.

	M	1016		68%
	F	478		32%
1982	Total	1844	5.00%	
	M	1204		65%
	F	640		35%
1983	Total	1573	3.59%	
	M	982		62%
	F	591		38%
1984	Total	1704	3.68%	
	M	1089		64%
	F	615		36%
1985	Total	1575	3.26%	
	M	1025		65%
	F	550		35%

Fuente: elaboración propia con datos de Registro y Estadística USAC.

Si bien el porcentaje respecto a la matrícula total aumentó de 1979 a 1980, pasando de 3.57% a 4.71%, esta cifra disminuiría nuevamente desde 1983. Es decir, en ningún año de la trayectoria institucional de la USAC, el porcentaje subió más de un 5%. Asimismo, se observa un incremento relativo en la distribución por sexos. Las mujeres, poco a poco, empiezan a ser ya 4 de las 10 personas graduadas en la USAC.

Por otro lado, la tasa de cobertura bruta en 1981, según datos del IX Censo de Población, datos de Registro y Estadística de la USAC y tomando en cuenta los datos de la matrícula privada para 1980 de la Tabla 15, alcanzaría la cifra de 8.64%. Para establecer un paralelo, como se dijo en apartados anteriores, en 9 años, entre 1964 y 1973, la cobertura bruta solo creció un 40%. Sin embargo, solamente entre 1973 y 1981, esta creció un 168.32%. Esto evidencia y respalda la conjetura de ser los años setenta una época de expansión y diversificación de la educación superior pública.

Sobre el profesorado se cuenta con muy poca información. Según el Censo UDUAL de 1983, la universidad contaba para ese año con 5947 docentes. Sin embargo, para el Censo de 1986 se anotan y describen, como consta en la Tabla 27, únicamente 3764⁸⁹.

⁸⁹ Dada la anomalía en los datos, no se toma por confiable el dato de 1983, el cual, además, no describe la composición del personal docente. Por lo tanto, solo se toma por válido el dato de 1986 como una aproximación estimada de los profesores y personal de investigación para este año.

Tabla 27. Distribución y composición del profesorado y personal de investigación USAC (1986)

1986						
Categoría	Abs.	%	Investigadores	Doctorado	10	9.26%
Tiempo completo	470	12.5%		Maestría	20	18.52%
Medio tiempo	1197	31.8%		Licenciatura	70	64.81%
Por hora	2097	55.7%		Otro	8	7.40%
Total	3764	100.0%		Total	108	

Fuente: elaboración propia con datos del Censo UDUAL 1986.

Lo interesante es que, respecto al dato de 1979 (Tabla 21), no hay mayores diferencias. Salvo que, posiblemente, el dato de la categoría *otro* de dicha tabla puede estar contenido en los profesores y profesoras horarios de la Tabla 27. Entonces, el crecimiento en 7 años sería del 25.18%, pasando de 3007 a 3764 el personal docente. Asimismo, se pasaría de 63 a 108 investigadores, un crecimiento del 71.43%. Ahora, en lugar de dividirlos por área, se hace por nivel educativo. Lo relevante es que casi el 65% de este personal, es decir, 2/3 del total, posee únicamente título de licenciatura. Por otro lado, del total de profesores y profesoras, el personal dedicado a investigación apenas representa el 2.87%, lo que describe cierto rezado en la materia.

4.5.2 Síntesis del periodo

Luego de los sucesos de 1980, la Universidad adquiriría un esquema político más neutral. Incluso, las autoridades serían críticas con algunas manifestaciones ideológicas dentro de la institución. Y, aunque la represión siguió siendo una constante hasta 1985, incluso, siendo ocupada la Ciudad Universitaria por el Ejército ese año, así como sustraídos documentos y destruida parte de la infraestructura (Kobrak, 1999), la intensidad y escala represiva no alcanzó los niveles previos. Esta conciencia motivó a Meyer, como consta en el No. 92 de la Revista *Universidades* de la UDUAL (abril-junio de 1983), a solicitar que la VIII Asamblea General de la Unión se llevara a cabo en Guatemala. De acuerdo con el contenido, “el rector expresó que la represión disminuyó ostensiblemente; lo que se manifiesta en que no hay matanzas generalizadas de universitarios, como las tristemente realizadas hace poco tiempo” (p. 215).

Además de la crítica hacia la politización de diversos sectores, sobre todo internos, se observa que la problemática del crecimiento de la matrícula y la crisis financiera siguen estando presentes, de alguna manera, dentro de los obstáculos detectados por la

administración. Esto propició la continuidad en las gestiones para aumentar el porcentaje del presupuesto del Estado destinado para la universidad y el eventual logro a partir de la promulgación de una nueva Constitución Política de la República en 1985.

Este último aspecto es de suma relevancia, pues en los últimos 4 años revisados, se observa cierta inercia institucional, posiblemente derivada del reacomodo y proceso vivido luego de 1980, donde el cambio más significativo, estuvo dado por la promulgación de una nueva legislación. Aunque la administración de Dary Rivera (1981) y Eduardo Meyer (1982-1986) avanzó en elementos sustantivos, especialmente en investigación, este proceso no se concretó hasta los noventa (Cazali Ávila, 2010). En todo caso, se observa en las Memorias de Labores desde 1983 hasta 1985, así como en el No. 14 de la segunda época de la Revista de la USAC de 1983, que contiene un informe de labores de todas las unidades académicas de la USAC para ese año, una labor si bien académica, volcada más a la labor cotidiana y administrativa que enfrenta una institución educativa.

Luego de 1980 la universidad siguió funcionando. Desde 1981 y, de acuerdo con conjeturas futuras que habrá que contrastar empíricamente, los cambios emanados dentro de la USAC no tendrán el carácter paradigmático que en periodos previos. Más bien, estarán condicionados por el desarrollo institucional anterior y, sobre todo, por los marcos jurídicos establecidos en la Constitución Política de la República y otras normativas vigentes. Los cambios, como ocurre entre 1981 y 1985, serán más bien de carácter gradual. Estos emanarán del propio desarrollo y curso de una institución sometida a demandas de diversos sectores, a la necesidad de implementar o modificar nuevos reglamentos para resolver coyunturas, de generar nuevas carreras y establecer nuevos mecanismos para el control de la matrícula, etc. El largo proceso de transformación institucional iniciado en 1944 habría culminado.

¿Qué efectos acumulados se han detectado durante estos años? De hecho, la aproximación al breve lapso posterior a 1979 no ofrece mucha información sobre este tema. Sin embargo, es clara una intensificación de la crisis financiera. Asimismo, las medidas tomadas por el Consejo Superior Universitario durante 1980 para suplir al personal docente y administrativo posiblemente impactaron de manera particular sobre la composición del profesorado. Una futura investigación podría analizar los efectos, si los hubiere, de esta medida al interior de la universidad en términos de la incorporación de un grupo de estudiantes, que luego se convirtieron en profesionales, con derechos laborales adquiridos y posiblemente sindicalizados, en relación con las dificultades

causadas por la falta de incorporación de más profesores y profesoras titulares. Esto sugiere que elementos como la sindicalización, la crisis financiera y la existencia de una gran cantidad de profesores y profesoras que, pese a no ser titulares, pueden exigir no ser removidos o ser reinstalados en caso de despido, acrecienta las contradicciones al seno de la institución y retroalimenta las problemáticas asociadas a la calidad académica.

Por otro lado, la tesis de Álvarez Aragón (2002b) sobre las dificultades asociadas a la consolidación de una carrera profesional en la USAC tienen que ver con elementos políticos, específicamente asociados a la toma de decisión dentro de la institución. En este sentido, el argumento del autor es que, una vez expresado en dicha Carta Magna que únicamente los profesores y profesoras titulares podían acceder a representación en órganos de decisión, se encontró una incompatibilidad dentro de la USAC. Esto, ya que si los sectores profesionales podían acceder a través de sus colegios correspondientes, no tenía sentido negarles el espacio a docentes no titulares. Por lo tanto, se tomó la decisión de que toda aquella persona que hubiera accedido o que acceda a cátedra vía concurso de selección, debe considerarse titular, incluso si solo es por *una* hora de tiempo laboral, “quitando a la *titularidad* todo contenido meritocrático” y debilitando la carrera docente (p. 346). Los efectos de esto, en términos académicos, fueron no solo la fragmentación de un profesorado sin compromisos reales con la institución, sino el empleo de las horas de trabajo académico como recurso eminentemente político.

En todo caso, sirva la Tabla 28 como una síntesis de las características de un periodo que, abarcando únicamente 4 años, nos aventuramos a señalar caracteriza las bases distinguen el desarrollo posterior de la institución. Especialmente, en lo relativo a la lógica detrás del cambio institucional. Hasta una nueva aproximación inquisitiva sobre la trayectoria posterior de la USAC, los rasgos más importantes de la universidad durante este tiempo son su vuelco político, la relevancia de los marcos jurídicos promulgados y la inercia burocrático-académica. Ahora bien, ¿por qué la universidad asumió esta composición y no otra? Es decir, ¿cuál es el mecanismo ordenador que articula los elementos antes descritos?

Si bien se puede inferir, a partir de los discursos de los rectores, que la crítica ideológica se justifica por la represión vivida en Universidad de San Carlos, no así la lógica de su cambio durante estos años. De acuerdo con algunas posturas (Álvarez Aragón, comunicación personal) el asesinato a figuras académicas clave dentro de la universidad durante esta época propició la consolidación de una burocracia administrativa y no

académica, como las previas. Esta idea, heurísticamente más profunda, se corresponde de alguna forma con la afirmación llana que por lo general se hace respecto al carácter *determinante* que tuvo el Conflicto Armado Interno en la USAC.

Otro elemento para considerar, descrito en Álvarez Aragón (2002a, 2002b) es la influencia política que tienen los Colegios Profesionales al interior de la universidad y que, de alguna manera, limita la posibilidad al cambio académico⁹⁰. Sin embargo, dadas las limitaciones de este trabajo, no nos arriesgamos a establecer ninguna conjetura sin la información suficiente para respaldarla. Por lo tanto, pese a las reservas, se ha optado por señalar cómo mecanismo la reserva y crítica frente a la politización y un vuelco estratégico hacia labores eminentemente burocráticas y administrativas.

Tabla 28. Síntesis de las características generales del periodo (1981-1985)

Elementos internos y contextuales relevantes	Mecanismo ordenador del periodo	Elementos relevantes para comprender la transición hacia un nuevo periodo
<ul style="list-style-type: none"> * Despolitización y crítica ideológica de las autoridades. * Cambio gradual a partir de gestiones administrativas y académicas cotidianas (inercia burocrático-académica). * Nuevos cambios en la jurisdicción nacional y en normativas relativas a la USAC. 	<p>Vuelco estratégico a la crítica ideológica y labores administrativas.</p>	<p>Conjetura: continuidad hasta la actualidad en términos administrativos y académicos.</p>

Fuente: elaboración propia.

⁹⁰ La tesis del autor es que los profesionales son, en esencia, reacios al cambio, pues cambiar demasiado el estado de cosas existentes en términos académicos vulnera sus intereses profesionales.

4.6 Epílogo

En 1985 se abre un nuevo ciclo de reconfiguración del conflicto y el Estado. De acuerdo con Fuentes Knight (2022, p. 43): “Las divisiones dentro del Ejército, la desgastante y costosa guerra de baja intensidad y las tensiones con los gestores de poder” llevaron al general Óscar Humberto Mejía Víctores⁹¹ a convocar a una asamblea constituyente⁹². Luego de este proceso, la nueva Constitución Política de la República regresará a la USAC la exclusividad de su labor educativa, aumentará su presupuesto del 3 al 5% y, sobre todo, la dotará de funciones particulares que, junto a reformas emitidas en 1993, incrustarán a la institución al andamiaje del Estado. Ello, no solo a través de la representación en cortes o selección de perfiles para diversos tribunales, sino en otros organismos de relevancia política fundamental, ya sea de manera directa o indirecta (DIGI, 2014)⁹³. La politización militante o contestataria de la universidad se amalgamará, a través del Consejo Superior Universitario y facultades como la de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas o Medicina, con una politización prescrita o reglamentada⁹⁴.

Con este suceso la USAC culminará un periodo de letargo y recomposición de la institucionalidad después del ciclo de represión y crisis vivido antes. Una universidad distinta, menos activa en política y más fragmentada institucionalmente afrontará la denominada transición a la democracia electoral post 1985 (Torres-Rivas, 2010)⁹⁵. Los cambios siguientes serán paulatinos, patentes en la creación de algunas dependencias de

⁹¹ Quien habría llegado a la presidencia a través de un golpe de Estado contra el también golpista Efraín Ríos Montt (1982-1983).

⁹² Aunque, como sugiere Schirmer (2019), un plan para ceder espacio a gobiernos civiles y la desmilitarización de las instituciones del Estado ya formaba parte de la agenda del Ejército desde inicios de la década de los ochenta.

⁹³ Algunas de estas funciones no son propias de la USAC, pues diversas legislaciones, sobre todo la constitucional, incluye a otras universidades privadas desde sus facultades de Derecho o Ciencias Jurídicas y Sociales en diversos espacios de participación política.

⁹⁴ En este sentido, se plantea la coexistencia de dos formas distintas de representar el carácter político de la Universidad de San Carlos. Por un lado, aquel en el que la Universidad se constituye a través de sus autoridades, estudiantes o profesionales, en un actor crítico frente a otros sectores o, por otro lado, solidario a través de sus funciones con la solución de los problemas nacionales. La segunda forma es aquella que desde 1985, con la adopción de una nueva Constitución Política de la República, integra a la universidad de una forma novedosa al Estado al comprometerla con funciones que van más allá de sus labores educativas y científicas. Como se anotó en la cita anterior, la USAC no fue la única reconfigurada, sino el sistema educativo superior en su conjunto. Sin embargo, el peso de la USAC, dadas sus características, es aun más relevante. Por otro lado, este esquema terminó de delinearse con ciertas modificaciones jurídicas en 1993. Sin embargo, se considera que, por estar ya planteado un esquema político particular en la Constitución de 1985, este es el punto de quiebre a partir del cual se puede hablar de una politización de diverso orden.

⁹⁵ Aunque se convocaría a elecciones libres y democráticas (aún con la proscripción de partidos comunistas), el Conflicto Armado Interno continuaría hasta 1996.

investigación y la creación de nuevos Centros Regionales⁹⁶ o en la ampliación de sus mallas para incorporar programas de profesorado, licenciaturas ingenierías, rompiendo el esquema de formación técnica previa. Es el momento en que las propias condiciones y contexto plantean la posibilidad para repensar a la USAC.

A manera de cierre, en 1988 inicia un debate sobre la posibilidad de realizar una reforma frente a la compleja realidad política, social y económica que atravesaba el país y las dificultades financieras y académicas que sufría la USAC. Como un movimiento eminentemente estudiantil y todavía partidista (Pérez, 2014), el proceso de Reforma no logra sostenerse debido a la violencia estatal que, a través de la información proporcionada a la inteligencia militar por parte de un estudiante ligado al gobierno (Kobrak, 1999; Pérez, 2014), se desaparece a 11 representantes de dicha agrupación. Este es el último suceso de relevancia dentro de la lógica del Conflicto Armado Interno dentro de la USAC.

Tres años después, por la vía institucional, se genera desde Consejo Superior Universitario una nueva comisión para llevar a cabo la reforma universitaria (Chúa, 2019; Pérez, 2014). En un contexto de letargo político, desarticulación académica e institucional y desconexión del sector estudiantil con los procesos de transformación interna, el documento de propuesta de reforma, con 63 iniciativas enfocadas a la transformación de la universidad, se estanca luego de un congreso específico en 1996, mismo año en el que concluye el Conflicto Armado Interno y se firman los Acuerdos de Paz.

Como recuento del impacto que generó el conflicto en el país, el saldo en cuanto a represión, ejecución extrajudicial y desaparición forzada sería de un aproximado de 200 000 personas, así como un millón de desplazados internos y cientos de miles desplazados hacia otros países (ODHA, 1998; CEH, 1999). En el caso de la USAC, este significó la pérdida por desaparición o asesinato de aproximadamente 800 personas, la mayoría docentes y estudiantes universitarios, líderes estudiantiles, sindicales e intelectuales de renombre. Asimismo, de un gran número de exiliados y exiliadas.

⁹⁶ Ahora llamados Centros Universitarios.

5 CONCLUSIONES

El propósito principal de la investigación fue periodizar la trayectoria histórica de la Universidad de San Carlos de Guatemala desde 1944 hasta 1985 a partir de sus transformaciones en materia académica, institucional y política. Este ejercicio permitió distinguir cuatro configuraciones distintas entre dichos elementos y la posibilidad de entender cómo ciertos procesos, secuencias de eventos y arreglos institucionales influyeron no solo en cada periodo, sino a través de la temporalidad general en la que se inscribió el estudio.

En ese sentido, el primer periodo describe la génesis académica e institucional de la universidad (1944-1957), siendo fundamentales los marcos jurídicos que definieron los contornos a partir de los cuales la USAC funcionaría en materia administrativa, académica y política. El segundo (1958-1968), por otro lado, se caracteriza por un clima político afín o cordial con los gobiernos de turno y las tendencias regionales en Educación Superior promovidas por organismos como el CSUCA, así como las primeras movilizaciones estudiantiles y la aplicación de los primeros planes integrales hacia la integración del campus universitario. El tercer periodo (1969-1979) condensa procesos acumulados de cambio que llevan a la USAC, a partir de las limitaciones impuestas por los arreglos institucionales preestablecidos, a su complejización, diversificación y politización militante dentro del contexto del Conflicto Armado Interno.

Entre este último periodo y el siguiente ubicamos 1980 como parte de un momento de inestabilidad institucional que no llegó a constituir una coyuntura crítica dentro de la USAC. Si bien la violencia alcanzó su punto máximo, condensado este año el mayor número de personas ligadas a la institución asesinadas, desaparecidas o que decidieron abandonar sus estudios o trabajo, el CSU no contempló nunca el cese de funciones, lo que podría haber debilitado aún más la estabilidad de la universidad de acuerdo con la perspectiva de algunos actores. Sin embargo, sí se generó un efecto notable en la dimensión institucional y política. Así, el último periodo (1981-1985) muestra signos de estancamiento en la promoción de cambios similares a la etapa previa. Asimismo, se expresa en una postura sumamente crítica de las autoridades con la politización de algunos sectores, sobre todo estudiantiles.

Esto lleva a la siguiente pregunta, a saber, ¿cómo interpretar la relación e interdependencia entre estos periodos? Como se señaló en el apartado relativo a la

propuesta teórico-metodológica, las coordenadas específicas a partir de las cuales se entendió el cambio institucional inscriben el análisis de la trayectoria de la USAC dentro del debate sobre el *path dependence* y la noción general de que eventos pasados y los arreglos que estos establecen delimitan las posibilidades del cambio futuro (Mahoney, 2001; Sewell, 2005). Por otro lado, que los mecanismos causales que operan detrás de dichos cambios se ubican, en última instancia, al interior de la institución y que su tendencia principal es la del auto-reforzamiento (Rixen y Viola, 2015).

Si bien en el apartado analítico se plantearon algunas reflexiones en torno a los efectos que ciertos eventos y arreglos previos produjeron en momentos posteriores del curso institucional, sigue pendiente un análisis global de la trayectoria histórica de la USAC. Ello, pues la delimitación de los procesos susceptibles a ser entendidos desde la perspectiva del *path dependence* es siempre un ejercicio que se realiza *a posteriori* y no previa exploración empírica de un caso (Capoccia, 2015; Rixen y Viola, 2015). Así, y como sugiere la bibliografía sobre el tema (Mahoney, 2000), es posible identificar la relevancia capital del *momento jurídico-constitucional* (1944-1947) como punto de partida desde el cual surgen diversos procesos y arreglos institucionales cuyos efectos son notables en momentos futuros de la historia institucional, y que condicionaron no solo la lógica del cambio, sino el margen de acción y los intereses de diversos grupos al interior de la universidad.

Dos son las secuencias de eventos que son susceptibles a analizarse bajo la perspectiva del *path dependence*. La primera es aquella relativa al proceso que culminó tanto con la promulgación de la Constitución Política de la República de 1945, como de la Ley Orgánica de la USAC en 1947. Gracias a este último cuerpo legal se establecieron las disposiciones generales a partir de las cuales la institución se organizaría en materia académica, política y administrativa. Alrededor de esta normativa se estableció, además, un mecanismo de cierre no intencionado. A saber, la imposibilidad de modificarla sin atender a una pluralidad de intereses contrapuestos y en contienda dentro de la universidad y, por otro lado, el riesgo de que cualquier propuesta fuera modificada por el Congreso de la República al margen de los planteamientos universitarios.

Sus condicionamientos, observables a través de la historización de la trayectoria institucional, estuvieron siempre asociados al margen de posibilidad de cambio. Dicha ley no solo constriñó el margen de acción respecto a lo que se pudo o no hacer dentro de la universidad, también fue el marco general sobre el cual se sobrepusieron una serie de

problemáticas y se delinearon ciertos procesos. Por ejemplo, durante las décadas de los cincuenta y sesenta respecto a la posibilidad de reestructurar la organización de las facultades a través de la departamentalización por áreas de estudio. Además, durante la década de los setenta, constituyendo una de las limitaciones principales, junto con los intereses creados al interior de la USAC, para solucionar el problema del aumento de la matrícula y la saturación de los espacios.

Dentro de esta ley también se institucionaliza el gobierno tripartito, el cual incluye no solo a profesores y profesoras y profesionales egresados, sino también a estudiantes. Aunque sería necesaria una consideración del grupo profesional, sobre todo, por la influencia que un grupo extra-académico tuvo en la toma de decisiones dentro de la institución (Álvarez Aragón, 2002a, 2002b), esto desborda el alcance de esta investigación. Sin embargo, sí es posible señalar la influencia que tuvo para la configuración del sector estudiantil durante momentos específicos de la evolución histórica de la universidad.

Antes de esto, vale aclarar que la existencia de un gobierno tripartito o la participación estudiantil en órganos de dirección no es garantía de que este sector constituya un grupo de interés influyente dentro de la universidad. De alguna manera, estas condiciones institucionales sirven de base o fundamento para su protagonismo. Sin embargo, no definen el potencial peso del sector al margen de diversos procesos históricos y cadenas de eventos acumuladas que, en momentos específicos, pueden habilitar y reforzar su organización y movilización, como se profundizará más adelante. Esto se observa específicamente en la secuencia de eventos que llevan a inicios de los años sesenta a la apertura de la Escuela de Estudios Básicos.

Desde el punto de vista estudiantil, esta dependencia filtraba antidemocráticamente a los estudiantes. Fue la secuencia de eventos que llevó al cierre de esta escuela (Mahoney, 2000) el catalizador de una serie de procesos acumulados que, hasta ese momento, no eran críticos dentro de la USAC. Una vez eliminados los exámenes de admisión, redistribuida la matrícula que de la Escuela de Estudios Generales pasó a las diversas facultades (la cual constituía poco menos de la mitad del total de la matrícula total dentro de la ciudad universitaria) y readaptados apresuradamente los *pensums* de estudio, inició un ciclo largo que *reforzó* el peso del sector estudiantil junto a la intensificación de las problemáticas institucionales antes señaladas, a las que habría que añadir la primera crisis financiera que la universidad sufrió y cuyos síntomas aun caracterizan a la institución.

La Constitución Política de la República de 1945, por otro lado, sentó las bases para que la USAC se constituyera como la única universidad pública del país y el margen de intervención del Estado fuera nulo respecto a la educación superior pública en general. Dentro de esta explicación el carácter con el que se vinculó la función educativa con la autonomía universitaria fue fundamental. Desde la Constitución de 1945 no se planteó la posibilidad de crear nuevas universidades estatales hasta 1953, con el gobierno de Árbenz. En ese momento, fue la defensa de la autonomía el elemento central para defender el carácter singular de la USAC como institución de educación superior. Con la nueva Constitución Política de 1956, por otro lado, si bien se abrió la posibilidad a crear otras universidades, de carácter privado, se señaló el carácter *exclusivo* de la USAC dentro del Estado. Esto obedeció a una serie de acciones y reacciones al interior de diversos grupos simpatizantes tanto del proceso revolucionario de 1944 como de la contrarrevolución de 1954. Sin embargo, bloqueó la posibilidad a un sistema de educación superior estatal diversificado.

Para 1966, con la promulgación de una nueva Constitución Política de la República, si bien la universidad perdió la exclusividad *de jure*, en realidad la diversificación institucional recayó sobre un sector privado en el cual la USAC tenía un margen de influencia muy alto a través de su participación en el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS). Con la última Constitución de 1985 a la universidad pública se le adjudica nuevamente la *exclusividad*. Lo que estos elementos señalan es que, si bien hubo una serie de eventos que definieron diversas acciones y reacciones al interior de la posibilidad de que se crearan nuevas universidades públicas (Mahoney, 2000), la evolución jurídica apunta a la hegemonía de la USAC como única universidad estatal. Evidentemente esto obedece a una serie de condiciones históricas particulares, sin embargo, una vez definido un primer estado de cosas durante la promulgación de la primera Constitución Política, remover la singularidad de la USAC como la *universidad pública* fue muy complicado⁹⁷.

La segunda secuencia de eventos es la que culmina con la planificación y gestión de lo que será la futura Ciudad Universitaria, propuesta por el primer rector de la Universidad

⁹⁷ Lo que sugiere Álvarez Aragón (comunicación personal) y que refuerza lo dicho es que, en 1944, no se pensó en la posibilidad de crear otras instituciones de educación superior pública porque la USAC era *la universidad* que había surgido de la Revolución de Octubre. En 1954 su *exclusividad* señala, por otro lado, su valor como la institución de la *contrarrevolución*. En 1966, por otro lado, existe un desahogue ideológico a partir de la oferta privada. En 1985 se cierra nuevamente, y hasta la actualidad, la posibilidad una vez regresa la *exclusividad* constitucional.

de San Carlos, el doctor Carlos Martínez Durán. Así, la adquisición de tierras a través del gobierno del presidente Arévalo (Palma, 1975) y la idea de integrar las diversas dependencias institucionales en un campus central condujo los esfuerzos durante los siguientes años a consolidar este proyecto. De alguna manera, esta fue la política central que definió el carácter de la evolución de muchos de los procesos institucionales. Para 1958, con el regreso de Martínez Durán, volcó a la institución a la planificación sistemática a partir de información previamente escasa o no sistematizada sobre la USAC (Hacker, Pierson y Thelen, 2015; Thelen, 2003). Durante la década de los setenta, por otro lado, sirvió para contener el aumento de la matrícula y durante los momentos más violentos del Conflicto Armado Interno como refugio frente a la represión estatal (Álvarez Aragón, 2002b).

Por lo tanto, estas reflexiones invitan a pensar la universidad de los primeros años de la década de los ochenta no como resultado inmediato de una crisis institucional causada por la evolución y escalada represiva del Conflicto Armado Interno. Es decir, como consecuencia de la coyuntura experimentada durante los últimos años de la década de los setenta y, específicamente, la violencia vivida en 1980. Más bien, como el resultado de la conjunción de estos elementos con una serie de procesos y arreglos institucionales acumulados al seno de la universidad a través del tiempo. Estos últimos, configurados y sobrepuestos sobre la base de leyes y disposiciones ubicadas durante la creación de la Universidad de San Carlos entre 1944 y 1947. Es decir, la periodización de la evolución histórica de la USAC es útil para explorar los mecanismos causales históricamente situados a partir de los cuales se siguió una trayectoria y no otra.

La revisión empírica de esta evolución, por otro lado, refuerza la relevancia de la teoría propuesta en dos sentidos. En primer lugar, confirmando que eventos o arreglos institucionales en el pasado ejercen influencia sobre eventos o arreglos futuros, tal y como sugieren autores como Mahoney (2000), Sewell (2005) o Tilly (1984). Sin embargo, de este tipo de condicionamiento ubicado en puntos distantes a través del tiempo (Capoccia, 2015) no se sigue una lógica *post hoc*. Es decir, la mera existencia de un elemento singular en el pasado no afecta directamente a otro elemento futuro sin la confluencia de otros factores y procesos acumulados que intervienen para limitar o reforzar dicho condicionamiento. Por ejemplo, la mera existencia de un reglamento que estipule la participación estudiantil en el gobierno universitario no garantiza que este sector será relevante para promover o limitar el desarrollo de eventos tendientes al cambio dentro de la universidad.

Como se observa en el caso de la USAC y se adelantó previamente, fue necesaria la confluencia de una serie de eventos a finales de la década de los sesenta y la intensificación de problemáticas institucionales para que el sector estudiantil asumiera un rol importante dentro de la universidad. En segundo lugar, y derivado de lo anterior, se muestra evidente que los efectos de elementos en el pasado no deben pensarse como constantes a través del tiempo. Como sugiere Thelen (2003), existe la posibilidad de que elementos alternativos se superpongan (*layering*) a arreglos previos y que esto, de manera gradual, genere un cambio al interior de la institución (Mahoney y Thelen, 2010). Así, también la trayectoria de la USAC evidencia cómo, sobre la base de criterios jurídicos pueden asentarse prácticas relacionadas a intereses sectoriales y la monopolización de recursos que definen las problemáticas y bloqueos a partir de los cuales es imposible alterar el estado de cosas existente.

Por último, es importante señalar que, así como es posible plantear la utilidad de ciertas proposiciones teóricas, la profundización empírica sobre un caso también permite establecer ciertos contrastes. Este último es el caso respecto al esquema descrito por Brunner (1987) sobre la evolución de los sistemas de educación superior en América Latina que se desarrolló tanto durante el planteamiento del problema del Capítulo 1, como en el apartado relativo al estado de la cuestión en el Capítulo 2. En este sentido, si bien la USAC atravesó procesos de politización, burocratización, expansión de la matrícula o el crecimiento del sector académico bajo una lógica que se aproxima a la descrita por Brunner (1987), es necesario realizar ciertas matizaciones.

En primer lugar, el esquema de Brunner (1987) no toma en cuenta la existencia de un conflicto bélico, guerra civil o conflicto armado entre los factores tendientes a producir los procesos descritos. Por ejemplo, la politización al interior de la USAC no obedece únicamente a procesos vinculados con elementos económicos, culturales o sociales, sino que se inscribe dentro de la lógica de un proceso revolucionario y contrarrevolucionario. Aunque se reconoce la existencia de un movimiento estudiantil vinculado a demandas internas a la institución a finales de la década de los sesenta, la articulación estudiantil durante buena parte de la década siguiente estuvo enfocada a la militancia desde la perspectiva de la lucha armada. Esto define cómo, en buena medida, la represión experimentada desde la segunda mitad de la década de los setenta y, sobre todo, en 1980,

desmovilizó a este sector y posicionó a las autoridades universitarias en contra de cualquier discurso de esta naturaleza⁹⁸.

En segundo lugar, se sugiere que ni la burocratización, masificación o posible conformación de un espacio académico siguieron el curso descrito por Brunner (1987). Muchas razones pueden explicar este hecho. Uno de los factores más importantes fue el contexto jurídico bajo la cual operó el incipiente y desarticulado sistema de educación superior en Guatemala. A diferencia de la mayor parte de países del continente, en Guatemala no existe hasta la fecha una conexión directa en términos educativos y administrativos entre universidades-Estado. Esto quiere decir que, por un lado, la USAC se mantiene como la institución rectora de la educación superior pública y, en su calidad de autónoma, no está influenciada directamente por el Ministerio de Educación que regula los niveles educativos previos. Lo mismo sucede con las instituciones privadas que, pese a tener un órgano de coordinación como el Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS) y haber dependido de la USAC durante sus primeros años, una vez creadas podían operar con relativa autonomía académica y docente⁹⁹. Por lo tanto, en Guatemala no ha sido posible establecer un sistema de educación superior formal y legalmente instituido que regule la oferta educativa de nivel superior en su conjunto (Duriez González y Obregon, 2016).

Junto a los efectos provocados por la Ley Orgánica y la singularidad de la USAC como única institución de educación superior pública, la masificación no fue normativa en los márgenes establecidos por la bibliografía¹⁰⁰. Sin embargo, sí implicó un aumento sustancial y relevante de la matrícula y de la composición social del ingreso a la nivel superior, sobre todo en el sector público¹⁰¹. Pese a esto, no implicó la expansión de la educación superior. En realidad, el aumento de la matrícula a niveles insostenibles por la USAC, que evidencia de manera indirecta el aumento en la demanda en el país, llegó

⁹⁸ Sin embargo, también es posible señalar el efecto que produce en la configuración de otros factores o arreglos, como la manera en la que se procesan las problemáticas, el alcance real de las propuestas de cambio o el surgimiento de coyunturas críticas. El caso de la Universidad de El Salvador (UES) es sugerente, pues también durante 1980 la UES sufrió ataques por parte del gobierno. Sin embargo, la guerra civil vivida en el país vecino sí derivó en la toma por parte del Ejército de la universidad, lo que propició, entre otras cosas, una expansión acelerada de la oferta privada (Ramirios, 2018; Hernández, 2016; Valle, 1991).

⁹⁹ Aunque en el CEPS existió la figura del Ministro de educación quien presidía el consejo desde 1966, esta desapareció para 1985.

¹⁰⁰ Con masificación normativa se quiere señalar el margen establecido por Martin Trow (1974) y canónico en la consideración de que una institución ha dejado de ser de élite y ha pasado a ser de masas. Aunque hay versiones alternativas Rama (2009), la propuesta del primer autor es que la cobertura debe oscilar entre el 15-50% de la población entre 20 y 24 años para el nivel superior si se quiere hablar de masificación educativa.

¹⁰¹ Este es el único sector sobre el que se tiene información sobre el asunto.

cuando ya existían las únicas cuatro universidades privadas creadas hasta la primera mitad de la década de los noventa. Y, aunque se observan tendencias de ciertas instituciones, como la Universidad Rafael Landívar o la Universidad Mariano Gálvez a crear dependencias al interior del país, no se puede asegurar que estas iniciativas obedezcan únicamente al aumento de la demanda¹⁰². Es decir, surgieron obedeciendo a otros factores más bien ideológicos o políticos.

Por lo tanto, siendo la USAC la única institución pública, absorbió la mayor parte de una demanda que, para una sola institución, requirió la formulación de proyectos alternativos (Centros Regionales) para la gestión del espacio y democratización de la educación superior. Aunque por un lado la institución sí aumentó sus dependencias y funciones, siguiendo una tendencia hacia la burocratización institucional, fue la universidad pública y no el Estado quien propició los mecanismos para contener la demanda al mismo tiempo que diferenció la oferta proponiendo carreras técnicas y no disciplinas liberales como alternativa educativa. Al ser la única pública, por otro lado, la crisis financiera y las dificultades asociadas a la promoción de docentes titulares restringió la posibilidad a que se crearan mejores y mayores condiciones para el trabajo académico¹⁰³.

Sin embargo, esto no quiere decir que no haya existido un incremento sustantivo de la matrícula y se haya permitido el ingreso a capas más heterogéneas de la sociedad dentro del sector público. La USAC, entre las universidades existentes hasta 1985, sí alteró sustancialmente la composición de sus actores y, entre estos, el sector estudiantil muestra rasgos más evidentes de ello. Por otro lado, hubo un crecimiento considerable del profesorado. Si en 1962 la USAC contaba ya con 488 profesores y profesoras de tiempo completo, medio tiempo y horarios (que no es despreciable), para 1986 tenía ya más de 3700. Además, contaba ya con un incipiente sector dedicado a labores específicas de investigación (Censos UDUAL). Y, aunque los profesores horarios concentraban el mayor porcentaje de la distribución, en el último año para el que se tienen datos (1986),

¹⁰² Sobre todo, porque ni la Universidad del Valle de Guatemala o la Universidad Francisco Marroquín crearon sedes al interior del país durante el lapso estudiado. Es decir, la mitad del sector privado no amplió la oferta. Además, si bien la Universidad Rafael Landívar y la Universidad Mariano Gálvez sí lo hicieron, la mayoría de estas sedes se crearon antes de los años setenta o iniciando esta década de grandes transformaciones.

¹⁰³ Lo que se quiere señalar, más allá de una hegemonía de profesores y profesoras horarios tanto en el sector público como privado, es que, al no expandirse la educación superior, es decir, al no existir más de 4 instituciones privadas relativamente pequeñas tomadas por separado, y solo una pública, tampoco se crearon las condiciones cuantitativas para la existencia de más profesores tendientes a distribuirse en un mayor número de universidades. Lo que sucedió, más bien, es que los profesores y profesoras de la USAC eran quienes duplicaban sus labores enseñando en alguna de las instituciones privadas, donde eran mayoría (Álvarez Aragón, comunicación personal).

los profesores y profesoras de tiempo completo y medio tiempo ya ocupaban casi el 45% de la distribución. Es decir, hubo transformaciones sustantivas en términos de las condiciones del espacio académico, incluso, situando la mirada en una sola institución¹⁰⁴.

En ese sentido, se señalan como dimensiones o variables relevantes para comprender las posibles correspondencias y divergencias en la evolución de los sistemas de educación superior tanto los conflictos internos como las configuraciones jurídicas. En el primer caso, para atender los efectos críticos o condicionantes que producen al interior de las trayectorias nacionales. En el segundo, para profundizar sobre las posibles causas que influyen en la articulación o fragmentación de los sistemas de educación superior en general.

5.1 Alcances y limitaciones de los hallazgos

Como se señaló en el apartado relativo a la estrategia y propuesta teórico-metodológica, se asumieron algunas limitaciones de partida para el análisis y sistematización de las fuentes, especialmente por la dificultad al acceso a información disponible sobre la USAC. Esto afectó, por un lado, la posibilidad de abarcar una temporalidad analítica más pertinente. Por otro lado, introdujo una serie de sesgos que es importante mencionar. Existe, pues, un sesgo de selección asociado a la elección de ciertos datos, descripciones o referencias contenidas en documentos institucionales, discursos rectorales o censos universitarios como fuentes confiables para la reconstrucción histórica de una temporalidad tan amplia como la planteada. En efecto, esta extensión temporal también limitó en buena medida una descripción y análisis detallado de muchos eventos o elementos importantes, que se han omitido o sobre los que no se ha podido profundizar lo suficiente.

Además de estas cuestiones, es necesario agregar una breve anotación sobre los límites y alcances de la perspectiva analítica planteada. Como se sugirió en durante el estado de la cuestión, los institucionalismos por lo general señalan como *locus* del cambio elementos que pueden ser internos o externos a la institución o sector institucional (Castillo Alemán, 2006; DiMaggio y Powell, 2001). Dentro de estos debates, este trabajo dialoga con la perspectiva del *path dependence* (Mahoney, 2000), cuya característica principal es

¹⁰⁴ De acuerdo con Álvarez Aragón (2002b), para el año dos mil trabajaban 2940 personas en algún cargo docente dentro de la USAC. Aunque el número total es menor al consignado por los Censos de la UDUAL para la década de los ochenta, el comportamiento en la distribución del profesorado es similar. Así, 37% de ese total tiene un contrato por ocho horas y, en general, el 47% tiene un contrato por más de cuatro.

situar el cambio en los componentes endógenos. En general, se puede plantear que la separación entre un dentro y afuera no es necesariamente fructífera, dado que existen ciertos procesos históricos que son transversales a las instituciones. Es decir, existe un *continuum* entre lo que sucede adentro y afuera de la universidad (Ordorika, 1999).

Si bien en esta investigación no se han omitido elementos contextuales, el nivel de detalle e imbricación entre la universidad y su contexto ha sido, en la mayor parte de los casos, estrictamente nominal. Pese a esto, se reconoce que asumir un enfoque institucionalista orientado a observar actores, procesos, eventos o arreglos internos, sí permite profundizar sobre los mecanismos de cambio dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Sobre todo, tomando en cuenta el vacío que existe dentro de la investigación sobre la evolución de la educación superior pública en el país y como un preámbulo a investigaciones futuras en el campo de la sociología de las universidades en la región.

5.2 Potenciales vetas de investigación a partir de los hallazgos

Planteado lo anterior, es importante señalar las posibilidades que este trabajo de investigación abre para futuras reflexiones sobre la educación superior en Guatemala y la región. Una primera veta de análisis podría estar enfocada al tratamiento y análisis de los procesos, actores y estructuras universitarias profundizando, sobre todo, en la evolución y composición del profesorado y personal de investigación al interior de la universidad. Como sugieren los hallazgos, este sector creció considerablemente al interior de la institución desde la década de los sesenta hasta los ochenta. Sin embargo, aún no se conoce a fondo el marco general de las transformaciones en materia docente y de investigación, ni claridad respecto a los mecanismos causales detrás de las distribuciones particulares entre tiempos completos, medios tiempos u horarios que adoptó este sector a lo largo de los años.

Es decir, aunque ya se han explorado ciertas problemáticas relacionadas con la evolución institucional y se han dado pistas sobre los efectos del uso político de los espacios docentes (Álvarez Aragón, 2002b), sigue siendo necesaria una reflexión más detallada sobre el asunto. Además, falta situar a este subgrupo tanto dentro del grupo de profesores y profesoras de otras universidades privadas, como respecto al universo más amplio del profesorado en otros niveles educativos. Una investigación orientada a estas cuestiones podría coadyuvar a la generación de hipótesis sobre las características o el

cuestionamiento de la existencia de un campo profesional dedicado a la docencia e investigación en Guatemala.

Otra veta de análisis, resaltando la dimensión política y contenciosa detrás de los procesos de cambio, podría enfatizar los mecanismos de clausura y apertura que ciertos grupos al interior de la universidad han establecido para mantener ciertas cuotas de poder y beneficiarse de las reformas que se han realizado luego de la Constitución Política de la República en 1985 y modificaciones posteriores (Murphy, 1988). Ambos trabajos podrían partir no solo del marco general de esta investigación, sino ampliar la mirada en un contexto de evolución y ampliación de la oferta en educación superior privada desde la década de los noventa en el país.

Por último, una visión regional podría situar la discusión en el marco de la sociología histórica, aplicando el método histórico-comparado (Mahoney, 2004) para detectar la evolución de secuencias de eventos entre casos nacionales y, así, detectar mecanismos causales comunes o elementos contrastantes en la evolución de los sistemas de educación superior en Centroamérica (Falleti y Mahoney, 2015). Además del caso guatemalteco, otros como el salvadoreño o costarricense podrían considerarse para resaltar precisamente estas potenciales comunalidades o divergencias en la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1992). From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism. *Sociological Methods & Research*, 20(4), pp. 428-455.
<https://doi.org/10.1177/0049124192020004002>
- Abbott, A. (1995). Sequence Analysis: New Methods for Old Ideas. *Annual Review of Sociology*, 21, pp. 93-113. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2083405>
- Abbott, A. (2001). *Time Matters. On Theory and Method*. The University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2016). *Processual Sociology*. The University of Chicago Press.
- Aboites, H. (2010). La encrucijada de la universidad latinoamericana. En Leher, R. (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, pp. 95-119. Clacso, Homo Sapiens.
- Acevedo Tarazona, Á., y Samacá Alonso, G. (2011). El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación. *Revista Historia y Memoria*, (3), pp. 45-77.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127479003>
- Acevedo Tarazona, Álvaro (2012). Modernización universitaria y protesta estudiantil en Colombia: el caso de la Universidad Industrial de Santander (1953-1977). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 17(2), pp. 371-399. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407539692012>
- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta Silva, A. (2002). *Ensamblajes conflictivos. Políticas públicas y reformas universitarias en México 1982-1992*. Universidad de Guadalajara.
- Acosta Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Aguilar Villanueva, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilera Peralta, G. (2012). El pensamiento militar guatemalteco. En Álvarez Aragón, V., Figueroa Ibarra, C., Taracena Arriola, A., Tischler Visquerra, S., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996)*. Tomo I. *Proceso político y antagonismo social*, pp. 365-413. FLACSO.
- Albizu Beristain, J. L., Todosantos, G., y Méndez, M. E. (2007). *El efecto Guatemala Un viaje con las promotoras y los promotores de salud a través de la vida. Del 0 al 2012: nombrar las cosas es re-crear el mundo*. Magna Terra editores.

- Altbach, P. (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.
- Altbach, P. (2014) The emergence of a field: research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(8), pp. 1306-1320. DOI: 10.1080/03075079.2014.949541
- Álvarez Aragón, V. (2002a). *Conventos, Aulas y Trincheras. Universidad y Movimiento Estudiantil en Guatemala. Volumen 1. La Ilusión por conservar*. FLACSO.
- Álvarez Aragón, V. (2002b). *Conventos, Aulas y Trincheras. Universidad y Movimiento Estudiantil en Guatemala. Volumen 2. El sueño de transformar*. FLACSO.
- Álvarez Mendiola, G. (2012). State and Market in Higher Education Reforms: Overview of the Issues. En Schuetze, H.G., y Álvarez Mendiola, G. (eds.), *State and Market in Higher Education Reforms*, pp. 7-23. Brill.
- Aminzade, R. (1992). Historical Sociology and Time. *Sociological Methods & Research*, 20(4), pp. 456-480. <https://doi.org/10.1177/0049124192020004003>
- Archer, M. S. (1972). *Students, university & society*. Heinemann Educational Books.
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista. El enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Atairo, D. (2016). *El gobierno universitario en la agenda académica y política de América Latina*. ANUIES.
- AVANCSO. (2013). *Ordenar, vigilar, perseguir y castigar. Un acercamiento histórico a la institución policial en Guatemala. Cuaderno de investigación No. 27*. AVANCSO.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university. Research in the Sociology of Complex Organizations*. John Wiley & Sons, Inc.
- Baldrige, J. V., y Kemerer, F. R. (1976). Academic Senates and Faculty Collective Bargaining. *The Journal of Higher Education*, 47(4), pp. 391-411. <https://doi.org/10.2307/1978726>
- Barrett, B. (2017). *Globalization and Change in Higher Education. The Political Economy of Policy Reform in Europe*. Palgrave Macmillan Cham.
- Becker, H. (1970). *Campus power struggle*. Routledge
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 56(2011), pp. 61-93. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/2402/showToc>.
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.

- Besbris, M., y Khan, S. (2017). Less Theory. More Description. *Sociological Theory*, 35(2), pp. 147-153. <https://doi.org/10.1177/0735275117709776>
- Brunner, J.J. (1987). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brunner, J.J., y Labraña, J. (2020). The Transformation of Higher Education in Latin America: From Elite Access to Massification and Universalization. En Schwartzman, S. (ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century*. Springer.
- Caamaño Morúa, C. (2020). La universidad-empresa en América Central: el caso de la UCR. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 59(155), pp. 101-120. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/44619>.
- Caamaño Morúa, C., y Chacón Roldán, F. (2017). Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública. En Ruiz, N. (comp.). *Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias*, pp. 283-299. frontierAbierta.
- Calandra, B., y Franco, M. (eds.). (2011). *La guerra fría cultural en América Latina: Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Biblos.
- Capoccia, G. (2015). Critical junctures and institutional change. En Mahoney, J., y Kathleen, T., *Advances in Comparative-Historical Analysis*, pp. 147-179. Cambridge University Press.
- Casali Fuentes, A. (2015). Reforma, modernización y conflicto político en la Universidad de Chile, 1963-1973. *Historia* 396, No. 1, pp. 37-71. Recuperado de <http://www.historia396.cl/index.php/historia396/article/view/57/56>
- Casanova Cardiel, H. (2002). La Universidad hoy: idea y tendencias de cambio. En Muñoz García, *Universidad: política y cambio institucional*, pp. 17-38. Centro de estudios sobre la Universidad, Porrua.
- Casareto, S., y Daleo, G. (comps.). (2020). *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos de Estado Terrorista*. EUDEBA.
- Castañeda Sandoval, G. (1990). Luchas estudiantiles en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1954-1980). En Marsiske, R. (Coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Castañeda Sandoval, G. (1999). *La formación de Arquitectos en Guatemala. Consideraciones académico-pedagógicas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos, J. F., Hidalgo, J., Huerta, J. J., y Sosa, I. (1976). *Examen de una década: sociedad y universidad 1962-1971*. UDUAL.

- Castillo Alemán, G. (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 28(111), pp. 37-70. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982006000100003&lng=es&tlng=es.
- Castillo Aleman, G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles latinoamericanos*, 12(25), pp. 115-148. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-76532004000200005&lng=es&tlng=es.
- Cazali Ávila, A. (2010). *Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala: época republicana (1821-1994)*. Editorial Universitaria.
- Chiroleu, A. (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia. *Fundamentos en Humanidades*, V(9), pp. 29-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400902>
- Chou, C.P. (2015). Higher Education Development in Taiwan. En Shin, J., Postiglione, G., y Huang, F. (eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia*, pp. 89-104. Springer.
- Chúa, C. (2019). *Universidad de San Carlos de Guatemala. Una Reforma Universitaria a fuego lento*. Ediciones y servicios gráficos El Rosario.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1984). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative View*. University of California Press.
- Clark, B. R. (1995). Complexity and differentiation: the deepening problem of university integration. En Dill, D. y B. Sporn, *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, pp. 159-169. Pergamon Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (1969). *El pensamiento de la CEPAL*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH). (1999). *Guatemala, memoria del silencio*. 12 tomos. Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS).
- Crespo, P. y Andrés, A. (2013). *El rector, el coronel y el último decano comunista. Crónica de la Universidad de San Carlos y la represión durante los años ochenta*. F&G editores.

- Cuevas del Cid, R. (1974). Palabras del Dr. Rafael Cuevas del Cid al entregar el cargo de rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, al Dr. Roberto Valdeavellano Pinot. *Revista de la Universidad de San Carlos*, publicación anual, No. 5, pp. 213-216.
- Cullather. N. (2002). *PBSUCCESS. La operación encubierta de la CIA en Guatemala 1952-1954*. Avanco.
- Daleo, G., y Lavintman, J. (2020). Exterminio planificado y documentado. En Casareto, S., y Daleo, G. (comps.), *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos de Estado Terrorista*, pp. 33-198. EUDEBA.
- Dary Rivera, M. (1982). *Discursos Universitarios Mario Dary Rivera. 16 de junio al 16 de diciembre, 1981*. Editorial Universitaria.
- Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. Trotta.
- Dictamen de la Facultad de Ciencias Económicas Sobre el Contrato con EXMIBAL (Marzo de 1970). (1972). *Revista de la Universidad de San Carlos*, Publicación Anual, No. 3, pp. 107-112. Editorial Universitaria.
- Didou Aupetit, S. (1999). Gestión de los sistemas de educación superior en México. Las dinámicas espaciales y urbanas. En Casanova Cardiel, H., Rodríguez Gómez, R. (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo 2, pp. 387-429. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- DiMaggio, P., Powell, W. (2001). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En Powell, W., DiMaggio, P. (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, pp. 104-125. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Investigación [DIGI]. (2014). *Mapa de Poder y Representaciones de la USAC ante cuerpos colegiados en el Status Quo de Guatemala a mayo 2014*. Dirección General de Investigación, USAC.
- Durand Villalobos, J. P. (2005). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora.
- Duriez González, M., y Obregon, G. (2016). Educación superior en Iberoamérica informe 2016. Informe nacional: Guatemala. Universia, Cinda.
- El rector de la Universidad de San Carlos Visita la UDUAL. (Abril a junio 1983). *Universidades*, Año XXIII, Tercera Serie, No. 92, pp. 215.
- Epe, M. Y Kepfer, J.R. (2014). *El enemigo interno en Guatemala*. CAFCA.
- Falleti, T. G., y Mahoney, J. (2015). The comparative sequential method. En Mahoney, J., y Kathleen, T., *Advances in Comparative-Historical Analysis*, pp. 211-239. Cambridge University Press.

- Fernández, E. & Bernasconi, A. (2014). Las nuevas carreras de medicina como símbolo: entre la legitimidad académica y la señalización de mercado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(74). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n74.2014>.
- Figueroa Ibarra, C. (2011). *El recurso del miedo. Estado y terror en Guatemala*. F&G editores.
- Figueroa Ibarra, C. (2012). Genocidio y terrorismo de Estado en Guatemala (1954-1996): una interpretación. En Álvarez Aragón, V., Figueroa Ibarra, C., Taracena Arriola, A., Tischler Visquerra, S., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo I. Proceso político y antagonismo social*, pp. 169-178. FLACSO.
- Figueroa Ibarra, C., Paz Cárcamo, G., y Taracena Arriola, A. (2012). El primer ciclo de la insurgencia revolucionaria en Guatemala (1954-1972). En Figueroa Ibarra, C., Tischler Visquerra, S., Taracena Arriola, A., Álvarez Aragón, V., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo II. La dimensión revolucionaria*, pp. 27-120. FLACSO.
- Figueroa Ibarra, C., Tischler Visquerra, S., Taracena Arriola, A., Álvarez Aragón, V., y Urrutia, E. (eds.). (2013). *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo IV. Proceso de paz y contexto internacional*. FLACSO.
- Fuentes Knight, J.A. (2022). *La economía atrapada. Gestores de poder y Estado encadenado*. F&G editores.
- Fuentes Molinar, O. (1987). Presentación. *Sociológica*, No. 5. Revista del departamento de Sociología, UAM-A. México
- Fuentes Molinar, O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. *Universidad futura*, N. 3, UAM-A. México
- Funes, M. (2001). Educación superior en Guatemala. *Theoretikos*, V(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/116/11650205.pdf>
- Galaz-Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Galaz-Fontes, J.F., Sevilla-García, J.J., Padilla-González, L.E., Arcos-Vega, J.L., Gil-Antón, M., y Martínez-Stack, J. (2011). México: A Portrait of a Managed Profession. En Locke, W., Cummings, W., y Fisher, D. (eds.), *Changing Governance and Management in Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, vol 2, pp. 57-105. Springer, Dordrecht.
- García Añoberos, J. (2010). *El “caso Guatemala” y la universidad*. Editorial Serviprensa S.A.

- García Laguardia, J. M. (1977). *La autonomía universitaria en América Latina: mito y realidad*. Universidad Nacional Autónoma de México [Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos].
- García Ramirios, C. (2018). Diagnóstico de la Universidad de El Salvador. *La Universidad*. Recuperado a partir de <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/980>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Gil Antón, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Altbach, P., *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, pp. 43-82. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. (2006) ¿Una nueva época? Notas en medio de la turbulencia. En Vessuri, H., *Universidad e investigación científica*, pp. 73-83. CLACSO.
- Gil Antón, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios sociológicos*, 30(89), 549-566. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59829092009>
- Gómez, A. (2015). Enfoques recientes para el análisis del cambio institucional: La teoría distribucional del cambio gradual. *Política y gobierno*, 22(2), pp. 391-415. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372015000200005&lng=es&tlng=es.
- Griffin, L. J. (1992). Temporality, Events, and Explanation in Historical Sociology: An Introduction. *Sociological Methods & Research*, 20(4), pp. 403-427. <https://doi.org/10.1177/0049124192020004001>.
- Griffin, L. J. (1993). Narrative, Event-Structure Analysis, and Causal Interpretation in Historical Sociology. *American Journal of Sociology*, 98(5), pp. 1094-1133. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2781584>
- Guerra-Borges, A. (2011). *Guatemala: 60 años de historia económica (1944-2004)*. Biblioteca Básica de Historia de Guatemala.
- Gutiérrez, M. (2011). *Sindicalistas y aparatos de control estatal. Elementos para una historia del movimiento sindical*. SEPAZ, Guatemala.
- Hacker, J. S., Pierson, P., y Thelen, K. (2015). Drift and conversion: hidden faces of institutional change. En Mahoney, J., y Kathleen, T., *Advances in Comparative-Historical Analysis*, pp. 180-208. Cambridge University Press.

- Handy, J. (2013). *Revolución en el área rural: conflicto rural y Reforma Agraria en Guatemala, (1944-1954)*. CEUR.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge University Press.
- Hernández, D. (2016). Bosquejo histórico de la Universidad de El Salvador. *La Universidad*, (20). Recuperado a partir de <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/254>
- Huang, F. (2015). Higher Education Development in Japan. En Shin, J., Postiglione, G., y Huang, F. (eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia*, pp. 27-42. Springer.
- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente, futuro*. Libros de la Catarata.
- Jonas, S. (1991). *The Battle for Guatemala. Rebels, Death Squads, and U.S. Power*. Westview Press.
- Kaplan, M. (1994). Crisis y reforma de la universidad. En Rodríguez Gómez, R., Casanova Cardiel, H. (Coords.). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo 1, pp. 53-85. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Katznelson, I. (2003). Periodization and Preferences. Reflections on purposive action in comparative historical social science. En Mahoney, J., y Rueschemeyer, D., *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, pp. 270-201. Cambridge University Press.
- Kent, R. (1999a). Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior. En Casanova Cardiel, H., Rodríguez Gómez, R. (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo 2, pp. 233-253. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Kent, R. (1999b). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva imagen
- Kent, R. (2012). State and Market in Higher Education: Genealogy and Insufficiencies of a Conceptual Dichotomy. En Schuetze, H.G., y Álvarez Mendiola, G. (eds.), *State and Market in Higher Education Reforms*, pp. 25-39. Brill.
- Klein, L., y Sampaio, H. (2002). Actores, arenas y temas básicos. En Kent, R., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, pp. 31-105. FLACSO, UAA, Fondo de Cultura Económica.
- Kobrak, P. (1999). *En pie de lucha. Organización y represión en la Universidad de San Carlos de Guatemala, 1944 a 1996*. CIIDH.
- Kyvik, S. (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Springer.

- Law, J., y Urry, J. (2004) Enacting the social. *Economy and Society*, 33(3), pp. 390-410. DOI: 10.1080/0308514042000225716
- Lemus, B., y Dary, M. (1971). Estudio y dictamen sobre el contrato de préstamo entre el Banco Interamericano de Desarrollo y la República de Guatemala. *Revista de la Universidad de San Carlos*, Anual, pp. 5-105.
- Levenson, D. (2007). *Sindicalistas contra el Terror. Ciudad de Guatemala 1954-1985*. AVANCSO.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. FLACSO Y CESU.
- Lieberson, S., y Horwich, J. (2008). Implication Analysis: A Pragmatic Proposal for Linking Theory and Data in the Social Sciences. *Sociological Methodology*, 38(1), pp. 1-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2008.00199.x>
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher Education*, 66(6), pp. 669-691. <http://www.jstor.org/stable/43650120>
- Lowery, D., y Gray, V. (1993). The density of state interest group systems. *Journal of Politics*, 55(1), 191-206. <https://doi.org/10.2307/2132236>
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), pp. 507-548. <http://www.jstor.org/stable/3108585>
- Mahoney, J. (2004). Comparative-Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, 30, pp. 81-101. <http://www.jstor.org/stable/29737686>
- Mahoney, J., y Thelen, K. (2010). A Theory of Gradual Institutional Change. En Mahoney, J., y Thelen, K. (eds.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency and Power*, pp. 1-37. Cambridge University Press.
- Malen, B. (2001). Generating interest in interest groups. *Educational Policy*, 15(1), pp. 168-186. <https://doi.org/10.1177/0895904801015001010>
- Markarian, V. (2015). La universidad intervenida. Cambios y permanencias de la educación superior uruguaya durante la última dictadura (1973-1984). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Dossier No. 4, pp. 121-152. Recuperado de <https://www.historiadelaeducacion.cl/index.php?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=38>
- Markarian, V. (2020). *Universidad, Revolución y dólares. Dos estudios sobre la Guerra Fría cultural en el Uruguay de los sesenta*. Debate.
- Marsiske, R. (2003). Conventos, aulas y trincheras: universidad y movimiento estudiantil en Guatemala. *Perfiles educativos*, 25(100), pp. 89-90. Disponible en

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200008&lng=es&tlng=es.
- Marsiske, R. [Coord.]. (1990). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Marsiske, R. [Coord.]. (2006). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Marsiske, R. [Coord.]. (2006b). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Marsiske, R. [Coord.]. (2015). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. IISUE.
- Marsiske, R. [Coord.]. (2017). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V*. IISUE.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez Durán, C. (1962). *Discursos universitarios 1958-1962*. Editorial Universitaria.
- McLendon, M. K., Hearn, J. C., y Deaton, R. (2006). Called to account: Analyzing the origins and spread of state performance-accountability policies for higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), pp. 1-24. <https://doi.org/10.3102/01623737028001>.
- Medalla Universitaria al Licenciado e Ingeniero Miguel Asturias Quiñónez. (1954). *Revista de la Universidad de San Carlos*, No. 31, pp. 220-236.
- Menéndez, O., Pomés, C., y Córdón, J.A. (2001). *Enfoque histórico del Ejercicio Profesional Supervisado -EPS- en las Universidad de San Carlos de Guatemala. Génesis y desarrollo de una actividad de aprendizaje-trabajo*. Editorial Universitaria.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Meyer Maldonado, E. (1985). La Universidad de San Carlos de Guatemala. Su autonomía y proyección, y su implicación para el logro de La Paz social. *Universidades*, Año. XXV, Tercera Serie, No. 99, pp. 13-23.
- Muñoz García, H. (2002). La política en la universidad y cambio institucional. En Muñoz García, *Universidad: política y cambio institucional*, pp. 39-80. Centro de estudios sobre la Universidad, Porrua.
- Muñoz García, H. (2018). *Mercado, Estado y autonomía universitaria*. UNAM, MAPorrúa.
- Murphy, R. (1988). *Social closure: the theory of monopolization and exclusion*. Clarendon Press Oxford.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa

- Ness, E.C., Tandberg, D. A., y McLendon, M. K. (2015). Interest Groups and State Policy for Higher Education: New Conceptual Understandings and Future Research Directions. En Paulsen, M. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 151-186. Springer.
- Ochoa García, C., Álvarez Cajas, V., y Cumatz Pecher, C. (1998). *La universidad. Las universidades. La situación de la educación superior en Guatemala en el fin de siglo*. AMEU.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHA). (1998). *Guatemala, nunca más I. Impactos de la violencia*. ODHA.
- Ordorika, I. (1999). Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM). En Casanova Cardiel, H., Rodríguez Gómez, R. (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo 2, pp. 155-191. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas Delgado, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., Stubrin F. (comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (83-119). CLACSO, Homo Sapiens.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Misión de la universidad*. Ediciones de la Revista de Occidente.
- Osorio Paz, S. (1979). Educación y empleo. *Revista de la Universidad de San Carlos*, Año XIX, No. 77, pp. 678-695.
- Padilla, L. A. (2013). Guatemala: relaciones internacionales y contexto Geopolítico Mundial, 1954-1996. En Figueroa Ibarra, C., Tischler Visquerra, S., Taracena Arriola, A., Álvarez Aragón, V., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996)*. Tomo IV. *Proceso de paz y contexto internacional*, pp. 97-144. FLACSO.
- Padua, J. (1994). La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades. En Rodríguez Gómez, R., Casanova Cardiel, H. (Coords.). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo 1, pp. 111-169. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Palma, G. (1975). La Universidad: 1944-1974. *Estudios*, 6, pp. 223-250. Disponible en https://iihaa.usac.edu.gt/archivohemerografico/wp-content/uploads/2017/09/06_estudios_1975_palma.pdf.
- París de Oddone, M. B. (2010). *La Universidad de la República. Desde la crisis a la intervención 1958-1973*. Ediciones Universitarias.
- Paz-Quezada, L. (2022). *Historia de la Universidad en Guatemala 1676-2021 y su impacto en la cultura*. Independiente Editorial Digital.

- Perazzi, P. (2014). Peronismo, pos-peronismo y profesionalización: trayectorias académicas, estrategias de auto-preservación y círculos discipulares en la antropología porteña, 1945-1963. *Sociohistórica*, No. 34. Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2014n34a02>
- Pérez, O. (2014). Entre movimientos y reformas universitarias en Guatemala: De la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Estudios digital*, 4, pp. 1-27. Disponible en <https://iihaa.usac.edu.gt/sitioweb/wp-content/uploads/2016/12/OPérez-ED4.pdf>
- Petersen, J. H. (1969). *The Political Role of University Students in Guatemala: 1944-1968*(Order No. 7012843). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (302453285). Recuperado de <https://www.proquest.com/dissertations-theses/political-role-university-students-guatemala-1944/docview/302453285/se-2>
- Pierson, P. (2003). Big, Slow-Moving, and... Invisible. Macrosocial processes in the study of comparative politics. En Mahoney, J., y Rueschemeyer, D., *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, pp. 177-207. Cambridge University Press.
- Pierson, P., y Skocpol, T. (2008). El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), pp. 7-38. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v17n1/v17n1a01.pdf>
- Plan Centroamericano de Educación Avanzada. (1964). *Universidades*, Año IV, N. 16-18, p. 83.
- Poitevin, R. (1976). *Las clases sociales en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Universidad de San Carlos, Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Rabe Rendón, B. (2020). La Escuela de Estudios Generales y su relación con los cambios curriculares en la facultad de arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Avance*, 10(17), pp. 58-81. Recuperado de <http://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/avance/article/view/1449>
- Rabe Rendón, B. (2022). *El movimiento que transformó la Facultad de Arquitectura*. CRA. DIFA-USAC.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 173-195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>.
- Rama, G. W. (1977). *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. DEALC.

- Rama, G.W., y Tedesco, J. C. (1979). Education and development in Latin America (1950-1975). *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 25(2/3), pp. 187-211. <http://www.jstor.org/stable/3443730>.
- Reséndiz Núñez, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. Siglo XXI.
- Rixen, T., y Viola, L. A. (2015). Putting path dependence in its place: toward a Taxonomy of institutional change. *Journal of Theoretical Politics*, 27(2), pp. 301-323. <https://doi.org/10.1177/0951629814531667>
- Rodríguez Gómez, R. (1994). La modernización de la educación superior en perspectiva. En Rodríguez Gómez, R., Casanova Cardiel, H. (Coords.). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo 1, pp. 171-197. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). Planeación y política de la educación superior en México. En Casanova Cardiel, H., Rodríguez Gómez, R. (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo 2, pp. 195-231. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez Gómez, R. (2002). Transformaciones del Sistema de Enseñanza Superior en México en la década de los noventa. En Muñoz García, *Universidad: política y cambio institucional*, pp. 143-188. Centro de estudios sobre la Universidad, Porrúa.
- Ruano Najarro, E. (2012). El golpe de Estado de 1963. En Álvarez Aragón, V., Figueroa Ibarra, C., Taracena Arriola, A., Tischler Visquerra, S., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996)*. Tomo I. *Proceso político y antagonismo social*, pp. 75-168. FLACSO.
- Rueschemeyer, D. (2003). Can One or a Few Cases Yield Theoretical Gains? En Mahoney, J., y Rueschemeyer, D., *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, pp. 305-336. Cambridge University Press.
- Sacayón, E. (2014). Recuperar la dimensión comunitaria en el trabajo social universitario. *Revista Análisis de la realidad nacional*, 3(9), pp. 218-241. Disponible en www.researchgate.net/publication/304675663_Recuperar_la_dimension_comunitaria_en_el_trabajo_social_universitario
- Sáenz de Tejada, R. (2017). Revolución, guerra y democracia (1944-1996). En Torres-Rivas, E. (coord.), *Historia de Guatemala. Un resumen crítico*, pp. 151-203. FLACSO Guatemala.
- Sáenz de Tejada, R. (2018). *Oliverio*. F&G editores.

- Schirmer, J. (2019). *Intimidaciones del proyecto político de los militares en Guatemala*. Sophos, FLACSO Guatemala.
- Schugurensky, D. (1999). ¿Quo Vadis universidad pública? Tendencias globales y el caso argentino. En Casanova Cardiel, H., Rodríguez Gómez, R. (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo 2, pp. 433-491. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Sewell, W. H. (2005). *Logics of History. Social theory and social transformation*. University of Chicago Press.
- Shi, X. (2015). The Path Toward Mass Higher Education in China. En Shin, J., Postiglione, G., y Huang, F. (eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia*, pp. 63-88. Springer.
- Shin, J. C. (2012). Higher education development in Korea: western university ideas, Confucian tradition, and economic development. *Higher Education*, 64(1), pp. 59-72. <http://www.jstor.org/stable/41477919>
- Shin, J.C. (2015). Higher Education Development in Korea: Accomplishments and Challenges. En Shin, J., Postiglione, G., y Huang, F. (eds.), *Mass Higher Education Development in East Asia*, pp. 43-62. Springer.
- Stinchcombe, A. (1968). *Constructing Social Theories*. Harcourt, Brace, and World.
- Stonor Saunders, F. (1999). *The Cultural cold War: The CIA and the World of Arts and Letters*. The New Press.
- Tandberg, D. A. (2006). State-level higher education interest group alliances. *Higher Education in Review*, 3, pp. 25-49. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/232250917_State-Level_Higher_Education_Interest_Group_Alliances
- Tandberg, D. A. (2010a). Politics, interest groups and state funding of public higher education. *Research in Higher Education*, 15(5), pp. 416-450. DOI: 10.1007/s11162-010-9164-5
- Tandberg, D. A. (2010b). Interest groups and governmental institutions: The politics of state funding of public higher education. *Educational Policy*, 24(5), pp. 735-778. DOI:10.1177/0895904809339163
- Tandberg, D. A. (2013). The conditioning role of state higher education governance structures. *The Journal of Higher Education*, 84(4), pp. 506-543. DOI: 10.2307/23486804
- Tandberg, D. A., y Ness, E. C. (2011). State capital expenditures for higher education: “Where the real politics happens”. *Journal of Education Finance*, 36(4), pp. 735-778. <https://www.jstor.org/stable/23018118>

- Taracena Arriola, A. (2022). *Yon Sosa. Historia del MR13 en Guatemala y México*. El Colegio de México, UNAM.
- Taracena, L. P. (2012). Los rasgos políticos del conflicto interno en Guatemala, 1954-1996. En Álvarez Aragón, V., Figueroa Ibarra, C., Taracena Arriola, A., Tischler Visquerra, S., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo I. Proceso político y antagonismo social*, pp. 199-262. FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Ediciones Solar.
- Thelen, K. (2003). How Institutions Evolve. Insights from comparative historical analysis. En Mahoney, J., y Rueschemeyer, D., *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, pp. 208-240. Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge University Press.
- Thelen, K., y Mahoney, J. (2015). Comparative-historical analysis in contemporary political science. En Mahoney, J., y Kathleen, T., *Advances in Comparative-Historical Analysis*, pp. 3-36. Cambridge University Press.
- Thomas, C. S., y Hrebendar, R. J. (1992). Changing patterns of interest group activity. En Petracca, M. P. (Ed.), *Politics in the American States: A comparative analysis*, pp. 100-128. CQ Press.
- Thomas, M. (2013). La gran confrontación: el segundo ciclo revolucionario 1972-1983. En Figueroa Ibarra, C., Tischler Visquerra, S., Taracena Arriola, A., Álvarez Aragón, V., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo II. La dimensión revolucionaria*, pp. 121-198. FLACSO.
- Tilly, C. (1984). *Big structures. Large processes. Huge Comparisons*. Russell Sage Foundation.
- Tilly, C. (2008). *Explaining Social processes*. Routledge.
- Tobar Piril, L. A. (2011). La educación superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI. *Innovación Educativa*, 11(57), pp-69-80. Recuperado el 17 de septiembre de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350009>.
- Torres-Rivas, E. (2007). *La Piel de Centroamérica: una visión epidérmica de setenta y cinco años de su historia*. FLACSO Costa Rica.
- Torres-Rivas, E. (2010). *El Estado de Guatemala: ¿orden con progreso?* PNUD Guatemala.
- Torres-Rivas, E. (2011). *Revoluciones sin Cambios Revolucionarios. Ensayos sobre la Crisis en Centroamérica*. F&G editores.
- Trow, Martín. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE (comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. pp. 51-101. OCDE.

- Tsvetkova, N. (2021). *The Cold War in universities: U.S. and Soviet cultural diplomacy, 1945-1990*. Brill.
- Tsvetkova, N. y Tsvetkov, I. (2020). Fear in University Policy of the United States and the Soviet Union in Guatemala and Cuba. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriiã 4, Istoriia, 25(2). <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.2.12>
- Tünnermann, C. (1983). *Estudios sobre la teoría de la universidad*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Editorial Hispamer.
- Urrutia, E. (2012). Medio siglo de historia: los partidos políticos en Guatemala, 1954-2000. En Álvarez Aragón, V., Figueroa Ibarra, C., Taracena Arriola, A., Tischler Visquerra, S., y Urrutia, E. (eds.), *Guatemala: Historia reciente (1954-1996)*. Tomo I. *Proceso político y antagonismo social*, pp. 263-363. FLACSO.
- Valdeavellano Pinot, R. (1974). Discurso pronunciado por el nuevo rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Dr. Roberto Valdeavellano P., en el acto de su investidura rectoral. *Revista de la Universidad de San Carlos*, publicación anual, No. 5, pp. 217-228.
- Valdeavellano Pinot, R. (1975). Discurso pronunciado por el rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Doctor Roberto Valdeavellano P., en el acto de graduación profesional y de conmemoración de la Autonomía Universitaria (1º de diciembre de 1975). *Revista de la Universidad de San Carlos*, publicación anual, No. 6, pp. 367-372.
- Valle, V. M. (1991). La educación universitaria en El Salvador. Un espejo roto en los 80's. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, N. 19-20, pp. 255-279. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521068>
- Vaughan, M., y Archer, M. S. (1971). *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*. Cambridge University Press.
- Vázquez, Medeles, J. C. (2019). *Militantes Clandestinos. Historia del Partido Guatemalteco del Trabajo-Partido Comunista (PGT-PC)*. Universidad Iberoamericana.
- VII Reunión Ordinaria del Consejo Superior Universitario Centroamericano. (1963). *Universidades*, Año III, N. 11, pp. 131-135.
- Villagrán Kramer, F. (1965). La Universidad de San Carlos de Guatemala. *Universidades*, V(21-22), pp. 9-31.
- Vrana, H. (2017). *This city belongs to you: a history of student activism in Guatemala, 1944-1996*. University of California Press.

- Walter, R. (1968). *Student Politics in Argentina: The University Reform and Its Effects, 1918-1964*. Basic Books.
- Weky, L. B. (2020). Educación superior y política en Venezuela. La historia de la Universidad de Oriente, 1958-1974. *Procesos Históricos*, No. 37, pp. 42-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/200/20063285004/html/>
- Yagenova, S. (2016). *Teoría de los movimientos sociales. Recorrido histórico y debates actuales*. FLACSO Guatemala.

OTRAS FUENTES

Leyes y Decretos

- Constitución Política de la República de Guatemala [CPRG]. Art. 68, 84. 11 de marzo de 1945.
- Constitución Política de la República de Guatemala [CPRG]. Arts. 102, 106. 2 de febrero de 1956.
- Constitución Política de la República de Guatemala [CPRG]. Art. 102. 15 de septiembre de 1965.
- Constitución Política de la República de Guatemala [CPRG]. Arts. 82, 83, 84, 215, 217, 233, 251. 31 de mayo de 1985.
- Decreto 12 de la Junta Revolucionaria de Gobierno de 1944 [con fuerza de ley]. Autonomía USAC. 9 de noviembre de 1944.
- Decreto 14 de la Junta Revolucionaria de Gobierno de 1944 [con fuerza de ley]. Ampliación autonomía y cambio de nombre de USAC. 16 de diciembre de 1944.
- Decreto 131 del Congreso de la República de 1945 [con fuerza de ley]. Ley Orgánica USAC. 31 de mayo de 1945.
- Decreto 325 del Congreso de la República de 1947 [con fuerza de ley]. Nueva y definitiva Ley Orgánica USAC. 3 de febrero de 1947.

Documentos institucionales

Reglamentos USAC

- Leyes, Estatutos y Reglamentos Generales de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (1961). Editorial Universitaria.

Leyes, Estatutos y Reglamentos y otras disposiciones legales de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (1975). Editorial Universitaria.

Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (2018). Editorial universitaria.

Censos

Censo Universitario Latinoamericano; 1962-1965. (1967). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1966-1969. (1973). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1970. (1971). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1971. (1974). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1972-1973. (1976). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1974-1975. (1978). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1976-1977. (1980). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1979. (1981). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Censo Universitario Latinoamericano; 1983. (1985). Unión Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

IX Censo de Población. República de Guatemala 1981.

VI Censo General de Población. Abril 18 de 1950. Guatemala. Dirección General de Estadística. Oficina permanente del Censo.

VII Censo General de Población. 1964. Dirección General de Estadística. Oficina permanente del Censo.

VIII Censo de Población, 26 de marzo de 1973. Guatemala. Dirección General de Estadística.

X Censo de Población y V de Habitación. 1994. Guatemala. Sistema Estadístico Nacional.

XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. 2018. Disponible en <http://redatam.censopoblacion.gt/bingtm/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPVGT2018&lang=esp>.

Catálogos de estudios y memorias de labores (USAC)

Catálogo de Estudios 1967-1968. USAC.

Catálogo de Estudios 1980. USAC.

Catálogo de Estudios 1983. USAC.

Guía Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala. 1958.

Labores Realizadas. Periodo 1958-1962. USAC.

Memoria de la Marcha de Labores de la Universidad de San Carlos de Guatemala durante el año 1968. Lic. Edmundo Vásquez Urrutia. USAC.

Memoria de Labores 1950-1954. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Memoria de Labores. Periodo 1945-1946. USAC.

Memoria de Labores. Periodo 1946-1947. USAC.

Memoria General de Labores -1983-. USAC.

Memoria General de Labores -1984-. USAC.

Memoria General de Labores -1985-. USAC.

Boletines revisados (USAC)

Boletín “Voz Universitaria Informativa”. Periodo Rectoral del Doctor Roberto Valdeavellano P. Julio 1974 – febrero 1978. Época VI – del año Uno No.1 – al año Cuatro No. 4.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XIII. No. 7. Guatemala, julio de 1959.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XIII. No. 12. Guatemala, diciembre de 1959.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XIV. No. 3. Guatemala, marzo de 1960.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XIV. No. 4. Guatemala, abril de 1960.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XV. No. 8. Guatemala, agosto de 1961.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Año XV. No. 11-12. Guatemala, noviembre-diciembre de 1961.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Época II. No. 10. Guatemala, septiembre de 1966.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Época II. No. 12. Guatemala, marzo de 1967.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Época II. No. 14. Guatemala, abril de 1967.

Boletín Universitario. Órgano de doctrina e información de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Época II. No. 15. Guatemala, 15 de junio de 1967.

Actas de Consejo Superior Universitario-USAC

Actas CSU, 856-881 de enero a diciembre de 1964.

Actas CSU, 911-938 de enero a diciembre de 1966.

Actas CSU, 01-29 de enero a diciembre de 1975.

Actas CSU, 01-39 de enero a diciembre de 1976.

Actas CSU, 01-43 de enero a diciembre de 1977.

Actas CSU, 01-49 de enero a diciembre de 1978.

Actas CSU, 01-41 de enero a diciembre de 1979.

Actas CSU, 01-53 de enero a diciembre de 1980

ANEXOS

Guion de entrevista

Introducción

Muchas gracias por su disponibilidad para realizar esta entrevista. En este momento me encuentro realizando un trabajo dentro del programa de Maestría en Ciencia Social con Especialidad en Sociología en El Colegio de México para comprender el contexto en el que la Universidad de San Carlos desarrolló sus actividades educativas durante algunos años clave del Conflicto Armado Interno en el país. Para ello, me interesa conocer su experiencia o conocimientos como parte del estudiantado, profesorado o sector administrativo. El contenido de su relato me ayudará a estudiar las transformaciones que atravesó la institución en los años en los que usted estudió o trabajó en ella.

Dimensiones de análisis (dependiendo del rol del entrevistado)

- **Dimensión político-estudiantil**
 - **Elementos de interés:** vinculación académica del rol estudiantil, procesos particulares de cambio promovidos al interior de facultad/unidad académica, tipo de educación recibida, intereses personales y de otros estudiantes en términos académicos, diferencias entre rol político y rol estudiantil.
- **Dimensión laboral**
 - **Elementos de interés:** lógica de Centros Regionales, expresiones sindicales.
- **Dimensión contextual (local y nacional).**
 - **Elementos de interés:** perspectiva del contexto político-nacional, experiencia frente a procesos particulares de cambio al interior de la universidad.
- **Dimensión institucional.**
 - **Elementos de interés:** cambios particulares dentro de USAC (Escuela de Estudios Generales/Básicos, Centros Regionales), relación entre facultades, perspectivas frente aumentos de matrícula, crisis financiera, procesos electorales al interior de la USAC.
- **Información importante.**
 - **Elementos de interés:** perfil de actores clave, lógica en la promoción, defensa o resistencia a ciertos cambios, efectos de legislaciones y reglamentos, líneas del tiempo institucionales, redes políticas al interior de la USAC, experiencias personales en espacios ocupados, proyecciones sobre la Universidad a futuro.