

Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades

Coordinación

Jorge González Teyssier

Ernesto García Palacios

Participantes

Javier Guillén Anguiano
Jesús Nolasco Nájera

Gerino Guzmán Delgado
David Sergio Placencia Bogarin

Lucía Laura Muñoz Corona
Laura S. Román Palacios



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades



Coordinación

Ernesto García Palacios
Jorge González Teyssier

Participan

Javier Guillén Anguiano
Gerino Guzmán Delgado
Lucía Laura Muñoz Corona
Jesús Nolasco Nájera
David Sergio Placencia Bogarin
Laura S. Román Palacios





Primera edición, 4 de noviembre 2013.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárcana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
Enrique Bañp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad
Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General
Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



Nota del editor: Algunos de los títulos están tomados tal y como aparecieron publicados.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General
Ing. Genaro Javier Gómez Rico
Secretario General
Mtra. Ma. Esther Izquierdo Alarcón
Secretaria Académica
Lic. Juan A. Mosquedá Gutiérrez
Secretario Administrativo
Lic. Araceli Fernández Martínez
Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
Lic. Laura S. Román Palacios
Secretaría de Planeación
Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas
Secretaría Estudiantil
Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Programas Institucionales
Mtro. Jesús Nolasco Nájera
Secretario de Comunicación Institucional
M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles
Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan
Dr. Roberto Ávila Antuna
Vallejo
Lic. Arturo Delgado González
Oriente
Lic. Jaime Flores Suaste
Sur

Diseño y formación: Oscar Figueroa Tenorio.

Diseño de portada: Jorge Flores Figueroa.

Ilustración de portada: Mural “La ciencia del trabajo” de José Chávez Morado, ubicado en el vestíbulo del Auditorio Alfonso Caso, Ciudad Universitaria, UNAM.

Cuidado de la edición: Lic. David Sergio Placencia Bogarin y Mtra. Lilia Cervantes Arias.

Corrección: Mtra. Lilia Cervantes Arias.

D. R. © 2013. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
C. P. 04510, México, D. F.
ISBN: 978-607-02-4667-8

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	11
I. Antecedentes	17
El Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza	19
Pablo González Casanova	
El Proyecto Nueva Universidad	33
Ernesto García Palacios y David Placencia Bogarin	
El futuro de nuestras universidades	49
Roger Díaz de Cossío	
II. Discursos del rector Pablo González Casanova	59
El punto de partida.	61
Discurso de protesta como rector	
Pablo González Casanova	
La Innovación Académica. La Universidad y el Sistema	
Nacional de Enseñanza	65
Pablo González Casanova	
Declaración de Villahermosa sobre la Reforma Universitaria	71
Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova	75
III. La Gaceta Amarilla	83
Se creó El Colegio de Ciencias y Humanidades	85
Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades	89
y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato	
Unidad Académica del Ciclo Del Bachillerato. Reglas y criterios	93
de aplicación del plan de estudios	

Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades	97
Bases para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades	99
Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato	101
IV. Ideas fundamentales del Nuevo Modelo	113
El CCH, una Institución Universitaria que Exigen la Sociedad Moderna y el Desarrollo Social Víctor Flores Olea	115
Aprender a Enseñar y Enseñar a Aprender Alfonso Bernal Sahagún	123
La Enseñanza Tendrá que ser Menos Pasiva Juan Manuel Lozano Mejía y José F. Herrán Arellano	127
La Unidad Debe ser el Centro o la Esencia de la Vida Universitaria Ricardo Guerra Tejeda	131
Educar para Despertar la Capacidad de los Estudiantes Guillermo Soberón Acevedo	133
Tenemos cupo para trece mil alumnos de primer ingreso; este año hubo treinta mil solicitudes Moisés Hurtado González	137
V. Reflexiones	143
La enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades Alfonso Bernal Sahagún	145
Homenaje al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún primer coordinador del CCH	153
Entrevista al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún en Aguascalientes (2012) Jorge González Teyssier	163

CCH, Cinco años. Avanzado proyecto educativo	177
Manuel Pérez Rocha	
Perspectivas del CCH	183
Fernando Pérez Correa	
Retos y perspectivas	195
Fernando Pérez Correa	
Sesión de preguntas y respuestas	203
Origen y contexto histórico del proyecto CCH	211
Javier Palencia Gómez	
Sesión de preguntas y respuestas	225
Consolidación y Desarrollo	233
Alfonso López Tapia	
Sesión de preguntas y respuestas	243
Mañana Como Ayer: Memoria del CCH	253
David Pantoja Morán	
El Colegio de Ciencias y Humanidades de la utopía a la realidad	259
de la anarquía a la institucionalidad de la consolidación a la reforma	
curricular y normativa	
Jorge González Teyssier	
Interpretaciones del Modelo Educativo del Colegio	275
José de Jesús Bazán Levy	
Sesión de preguntas y respuestas	291

Presentación



El transcurso de los primeros 40 años de vida del Colegio de Ciencias y Humanidades es un excelente motivo para recordar, analizar y reflexionar acerca de su nacimiento, evolución y situación actual.

Nos encontramos inmersos en un proceso de actualización curricular, en una búsqueda que nos allane los caminos hacia los aprendizajes más pertinentes, significativos y actuales que necesitan adquirir nuestros alumnos.

En esa pretensión resulta de incuestionable validez revisar los conceptos, ideas y planteamientos que, en diversos momentos, expresaron quienes asumieron la conducción del Colegio.

Con la selección que se presenta aquí, o con cualquiera que se hiciese, resulta imposible agotar todas las percepciones, propuestas o iniciativas externadas por sus autores, sin embargo, este material puede brindar al lector un panorama de lo que ha sucedido en el Colegio en diferentes etapas de su devenir.

Las ideas de su creador, el Doctor Pablo González Casanova, son el punto de partida no sólo porque generaron una nueva visión de la Universidad, sino también porque nutrieron la esperanza, los ideales y acciones de todos sus protagonistas, especialmente de sus profesores. A quienes posteriormente encabezaron el rumbo del Colegio les correspondió la tarea de organizar y consolidar dichas ideas, en contextos algunas veces difíciles, pero siempre con la convicción de que la educación de los jóvenes de nuestro país ameritaba cualquier esfuerzo, por grande que fuera requerido.

Los puntos de vista contenidos en esta publicación han tenido un papel orientador en el rumbo de la institución y han influido en el trabajo dentro y fuera del aula de quienes, en mayor o menor medida, han hecho realidad los ideales educativos que nos siguen inspirando.

En la memoria del Colegio quedará grabada la valiosa labor de sus protagonistas, esta recopilación pretende ser una aportación de dicho trabajo.

Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General

Noviembre, 2013

Introducción



El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México ha cumplido cuarenta años. En este marco, la dirección general, encabezada por Lucía Laura Muñoz Corona, preparó este libro para difundir aspectos de la historia académica y política de la institución, construida siempre por su comunidad y sus protagonistas que, mediante opiniones y acciones, han aportado elementos que fortalecen la vigencia del modelo educativo.

Este trabajo da cuenta de expresiones vertidas en diferentes momentos y espacios. Algunas están relacionadas con las expectativas previas a la creación del Colegio. Otras son planteamientos educativos, políticos y culturales que correspondieron con su época y contexto. Nociones todas válidas que intentaron ser coherentes con los principios del CCH pero que no estuvieron exentas de contrariedades, resistencias y críticas. Nada extraño en una institución universitaria plural, dialógica y dinámica.

Los documentos históricos aquí seleccionados permiten comprender el devenir institucional en situaciones trascendentales como la creación de su Consejo Técnico (1992), el nombramiento como Escuela Nacional (1997), la instalación de la Dirección General (1998), algunas de sus principales reformas curriculares, entre otros. Asimismo, los textos son voces, que responden a quienes en algún momento estuvieron a cargo del Colegio e interpretaron la esencia académica del CCH: los legados de *aprender a aprender*,

aprender a hacer y aprender a ser; la concepción del alumno como actor de su propio aprendizaje, y la convicción en el trabajo cotidiano, colegiado, responsable e innovador en el aula, donde el principal orientador y guía es, y será, el profesor.

Para el interesado en conocer la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades esta obra da cuenta de cómo, en el inicio de la década de 1970, influyeron aspectos económicos, políticos, sociales y culturales para la conformación de este bachillerato universitario: atender la creciente demanda de jóvenes del nivel medio superior en la Zona Metropolitana con un currículo novedoso —semestral— y con nuevos métodos de enseñanza basados en el aprendizaje y en unidades didácticas tipo taller. También respondió a las demandas e ideas de la generación del 68 que encontró en la educación otra forma de aportación social y política. Como se podrá apreciar, desde su creación el CCH ha dado pasos significativos en lo educativo, enmarcado en su tradición cultural de compromiso social.

Gran mérito en la creación de la institución merece el doctor Pablo González Casanova que, con una profunda convicción por mejorar la situación de justicia, democracia y libertad social, definió a la educación como el mejor instrumento para promover dichos aspectos. Así se lee en los numerosos escritos que aparecen a lo largo de este libro en los cuales *Don Pablo* justifica la necesidad de contar con sistemas de enseñanza que transiten por el camino de la razón y las discusiones sis-

temáticas, lógicas, serias y profundas para transformar a la sociedad desde la escuela.

Siendo rector de la UNAM, González Casanova encomendó al Consejo de la Nueva Universidad, la creación de un bachillerato con un plan de estudios innovador para que el estudiante dominara los lenguajes predominantes y sus aplicaciones del español y las matemáticas, además de los dos grandes métodos del conocimiento: el histórico-social y el experimental. De esta manera, el conjunto de las disciplinas académicas del Colegio se articularon en cuatro áreas o campos de conocimiento: Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico-Social y Matemáticas con el objetivo de fomentar una visión humanista de las ciencias y la naturaleza, y un enfoque científico de los problemas del hombre y la sociedad.

Textos como el del doctor Roger Díaz de Cossío, quien presidió el Consejo de la Nueva Universidad, explican las expectativas nodales de las personas que diseñaron parte de la estructura académica del CCH bajo el interés de que los alumnos adquirieran una formación científica y humanística capaz de ponerse en práctica.

El número especial de la *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, conocido en el argot *cecehachero* como la *Gaceta amarilla*, está incluido en este trabajo porque es referencia obligada para comprender la importancia del proyecto CCH, su origen y sus fines. Sin duda, un texto vertebral acerca de las orientaciones educativas del Colegio: la filosófica, pensar por sí y a sí

mismos; la política, generar una formación democrática; y, la pedagógica, aprender para la vida.

Documentos y testimonios de la historia del Colegio contiene declaraciones de diversas personalidades que, desde sus funciones directivas, tuvieron estrecha relación con la fundación y el desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El doctor Víctor Flores Olea, entonces director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (de 1970 a 1975), subrayaba la trascendencia de *aprender a aprender* como el vínculo entre la academia y las actividades productivas para que los jóvenes tuvieran un mejor futuro profesional. Por su parte, el ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, coordinador fundador del CCH, se refiere en otro apartado a la necesidad de establecer la cultura de la interdisciplina con programas enfocados sobre todo hacia el logro de objetivos de aprendizaje más que a cubrir temas. Así es como surgió la convicción permanente (que se ha convertido en una de las principales aportaciones educativas de la institución) de renovar la enseñanza por medio de sus profesores, definidos como guías, orientadores y compañeros de los estudiantes que enfatizan más el aprendizaje que la enseñanza.

Otros puntos de vista con respecto a la situación académica, laboral, política y administrativa del Colegio permiten conocer, por ejemplo, en voz del ingeniero Manuel Pérez Rocha —coordinador del CCH en 1973— el papel de las Academias donde los profesores organizados demost-

traron la trascendencia de la democratización del gobierno universitario. Por otro lado, el doctor Fernando Pérez Correa, coordinador general de 1974 a 1977, describe las condiciones en las cuales el proyecto *cecehache* se institucionaliza como un proceso que busca la eficiencia académica en beneficio del estudiante y del país.

El licenciado Javier Palencia Gómez, coordinador entre 1983 y 1986, explica cómo desde que el Colegio nació ha combinado lo *nuevo* con lo *viejo*, las ciencias y las humanidades; acto originado por el esfuerzo, la imaginación, la creatividad, la libertad, el entusiasmo, el rigor y la disciplina de muchos grupos de universitarios, iniciadores y continuadores, que establecieron, entre otras cosas, la promoción de la cultura básica.

Logros del Colegio son sus miles de estudiantes *cecehacheros*, de los cuales una gran proporción se encuentra desempeñando alguna profesión. También se tiene la certidumbre que, desde la propia formación, se han promovido y practicado (en algunos sentidos), relaciones de libertad, equidad, solidaridad y respeto con base en convicciones democráticas. Escenarios posibles por el esfuerzo y compromiso de los profesores *cecehacheros* como lo refiere el ingeniero Alfonso López Tapia, quien fuera coordinador de 1989 a 1993.

Pasaje destacado en *Documentos y testimonios de la historia del Colegio* es la reforma del Plan de Estudios en 1996. El maestro Jorge González Teyssier, coordi-

nador de 1995 a 1998, explica los factores que se intentaron resolver: excesivas cargas de trabajo de los profesores, descenso de la eficiencia terminal e incremento de la deserción y la reprobación, saturación de los planteles, extenso horario con el que funcionaban y escaso personal académico-administrativo y directivo.

La presente obra contiene textos del doctor José de Jesús Bazán Levy, primer director general del Colegio (1998-2006) y del doctor David Pantoja Morán, coordinador en dos ocasiones (1977-1983 y 1993-1995); de Moisés Hurtado González, director general de la Escuela Nacional Preparatoria (1970-1974); de Ricardo Guerra Tejada, director de la Facultad de Filosofía y Letras (1970-1978); de Juan Manuel Lozano Mejía director de la Facultad de Ciencias (1969-1973), y de José F. Herrán Arellano, director de la Facultad de Química (1970-1978). Todos ellos reflexionan, en distintos momentos y situaciones, acerca del Colegio y de ciertas particularidades que deberían corregirse o consolidarse de mayor manera.

Documentos y testimonios de la historia del Colegio se estructura en cinco partes: Antecedentes, Discursos del rector Pablo González Casanova, La Gaceta Amarilla, Ideas Fundamentales del Nuevo Modelo y Reflexiones. En ellas hay palabras individuales que se derivan de utopías colectivas, con el compromiso de hacer del Colegio de Ciencias y Humanidades un bachillerato universitario de vanguardia, crítico, propositivo, democrático y ético.

Este libro está dirigido en primera ins-

tancia a los profesores de la institución para que comprendan la historia del Colegio, la analicen críticamente y la enriquezcan con sus experiencias cotidianas (del pasado, del presente o del futuro). Está claro que a nuestra escuela le faltan muchos capítulos por reconstruir y, sobre todo, por construir. Retos y desafíos qué enfrentar con una convicción prioritaria: formar estudiantes que aprendan a aprender las ciencias y las humanidades.

I. Antecedentes

El problema del Método en la Reforma de la Enseñanza¹

Pablo González Casanova²

Cualquier reforma de la enseñanza posee tanta realidad como una operación militar. Nuestra reforma de la enseñanza preparatoria tiene un objetivo tan real y tan concreto, como lo pudo tener la operación Neptuno, por la cual las fuerzas aliadas ocuparon las playas de Normandía. Sin embargo, cuando nosotros hablamos de reforma, solemos incurrir en un grave error o no contamos nuestras fuerzas ni vemos la forma de agruparlas, o no pensamos en los objetivos que debemos tomar previamente ni apuntamos la evolución de las operaciones que vamos a acometer, o no fijamos con precisión el objetivo final de nuestra lucha. En estas circunstancias nos encontramos en las antípodas de lo que fuera aquella notable operación de los aliados, en que estaban previstas fuerzas, obstáculos y objetivo final. A lo más nos limitamos a expresar ciertos *desiderata* que parecen obvios y que nos preocupan al ver el fracaso de la educación, o proponemos medidas que nos vienen a mientes tras un razonamiento, que se limita a satisfacer en forma más o menos lógica nuestros anhelos. De ahí provienen las múltiples derrotas a las que nos hemos enfrentado en el curso de nuestra historia educativa, y no hablo de los triunfos, puesto que hoy, en que nos sentimos con las fuerzas necesarias para emprender una reforma, quizá debamos reparar menos en éstos que en aquéllas.

Lo que descuidamos generalmente es un método, un método que nos permita aprender las dificultades concretas del problema y las más graves aun de su solución práctica. Las siguientes palabras están encaminadas a hacer una exploración previa sobre dicho método en su aplicación al problema que nos ocupa: la reforma del bachillerato mexicano en 1953. No vamos pues a hablar del método en general, sino que vamos a estudiarlo aplicándolo a la totalidad concreta del problema. Esta totalidad puede parecer de suyo abrumadora, y el hecho de que analicemos en forma metódica algunas de las múltiples cuestiones que presenta, para nada implica el que debamos resolverlas todas conjuntamente. Por el contrario, el análisis general reforzará la posibilidad de iniciar con éxito la reforma, fundando primero una o dos escuelas bajo el nuevo sistema, que por sí solo se recomendará y extenderá como ocurrió en Francia con la reforma educativa de la Postguerra, la cual se inició con una escuela, y sólo un año después surgieron otras del mismo tipo, hasta que hoy por la demanda de profesores, estudiantes y padres de familia, el nuevo sistema goza de público renombre.

Dicho esto pasemos a nuestro asunto. ¿Qué elementos debemos considerar antes de emprender la reforma del bachillerato o de proponer soluciones y planes para su mayor perfeccionamiento? Desde luego aparecen dos: la realidad educativa y los valores u objetivos de la educación. Por la primera entendemos el estado actual de la enseñanza preparatoria, por la segunda

¹ Tomado de la separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades, Vol. 2, Núm. 2, México, 1953, Documento presentado en el Congreso Latinoamericano de Sociología.

² Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México 1970-1972.

el objeto ideal de dicha enseñanza. Pero, a poco que ahondamos en la cuestión vemos la enseñanza preparatoria, ligada a la enseñanza en general y a ésta, a su vez, relacionada con la sociedad en que vivimos. Por otra parte, en cuanto ahondamos en el objetivo ideal de la enseñanza que nos proponemos, advertimos dos cuestiones fundamentales, la relación de ese objetivo ideal con la realidad de la escuela y de la nación, y las dificultades extrínsecas e intrínsecas que se presentan para realizarlo. En estas circunstancias el problema original parece complejísimo: ¿Qué nos promete un análisis de la enseñanza preparatoria y de su reforma en cuanto esté relacionado con tantos objetivos y realidades? Yo creo que en primer lugar nos promete una problemática muy rica, y en segundo lugar la posibilidad de ver la cuestión en el todo y sus partes.

Naturalmente un enfoque de esa naturaleza puede volverse desproporcionado y estéril, si no ponemos un límite a establecer nuestras correlaciones. Este límite debe existir, y consiste en saber qué elementos internos y externos influyen o están relacionados con el estado actual de la enseñanza preparatoria, qué elementos internos y externos postulan la necesidad de un cambio, y cuáles se oponen a que el cambio u objetivo se realice. Así, es necesario ver la realidad nacional, la realidad escolar y la realidad preparatoria, en cuanto se oponen o favorecen a una reforma de la enseñanza; y es necesario confrontar nuestro ideal de la educación preparatoria con su aplicación posible, y sólo después, establecer un programa viable de la educación.

Para ello nada mejor que dividir nuestro estudio en tres partes principales, una propiamente sociológica, o que se refiera a la

relación de la educación preparatoria actual con la sociedad y los grupos sociales, otra propiamente pedagógica, o que se refiera a las relaciones del estudio real o actual con los objetivos o anhelos de la enseñanza y con los planes de estudio vigentes; y finalmente, otra más, sobre el modo de hacer la reforma, y que no debe desconocer las diferencias sociológicas y pedagógicas anteriores.

Si abordamos el estudio de la enseñanza preparatoria, en su relación con las formas sociales de la nación nos encontramos con problemas que provienen de la evolución de las estructuras políticas, agraria, industrial, demográfica y cultural, y de las revoluciones que han conmovido esas estructuras desde el año de 1910 a nuestros días. De esos problemas hay algunos de particular importancia, que no podemos desconocer al analizar la enseñanza preparatoria.

La revolución política ha provocado la necesidad de replantear la educación democrática, y ha contagiado a nuestra vida escolar y académica con dos problemas: el de la representación y el de la participación en el poder, en la administración, o el gobierno. Nuestras escuelas se han enfrentado en muchos casos a la necesidad de dar a los estudiantes y profesores cierta representación y el sufragio necesario para lograrla, y por otra parte, han permitido que los estudiantes y la masa de profesores participen en el gobierno académico. Esta corriente, de suyo bondadosa y fructífera, ha traído graves dificultades a la enseñanza, cuya solución no implica para nada, el atentar contra la participación y elección de los representantes estudiantiles o magisteriales; todo lo contrario. Implica el no desconocer dos hechos fundamentales: la existencia de una opinión

pública estudiantil y magisterial, y el funcionamiento real de las formas electorales.

Cualquier reforma de la enseñanza debe contar pues, estos dos elementos: debe utilizar los canales de la democracia educativa, para procurar ganarse la opinión y hacer que en la pugna democrático-académica priven los símbolos y los problemas educativos, sobre aquellos que son ajenos a la enseñanza, y que corresponden a la pugna democrática de los grupos nacionales. Así, un punto fundamental en la reforma consistirá en destruir la idea de que los males de nuestra enseñanza provienen de un estatuto jurídico, político, o religioso, principalmente. Quienes quieren por ejemplo, desplazar el problema educativo en favor del falso problema jurídico, de hecho tratan el mal con remedios ajenos y a la postre ineficaces.

La lucha por una mejora de la educación debe ser una lucha planteada primordialmente en el terreno educativo, que tienda a cambiar la estructura académica, para que rinda los frutos que de ella se esperan, que son frutos académicos, científicos, técnicos, humanísticos. Quienes hablen de reforma a las leyes y no de reforma a la enseñanza y los métodos, a la organización de las escuelas, deberán ser convencidos de que una actitud verdaderamente patriótica consiste en luchar por una reforma educativa antes que nada, deberán ser convencidos de que es necesario abandonar toda concepción sustancialmente jurídica o legalista, o cualquier otro tipo de símbolos y reformas que no queden en el terreno propiamente educacional. Esta campaña, desde luego, será eficaz a medias, porque la presión de los grupos nacionales extraescolares sobre los escolares, nunca podrá desaparecer del

todo; pero influirá en la opinión estudiantil y magisterial, que jamás debe ser ignorada o subestimada en un régimen democrático.

Otro problema planteado por la estructura democrática de nuestras escuelas es el que corresponde al axioma de Allport: "Es un axioma —dice el sociólogo americano— que la gente no puede ser enseñada cuando cree que al mismo tiempo va a ser atacada". En efecto, una de nuestras preocupaciones fundamentales al actuar en la enseñanza superior, como en la primaria o secundaria, debe consistir en demostrar a los escolares que la escuela "es una comunidad de cultura", "una comunidad de maestros y alumnos que no persiguen fines antagónicos: sino complementarios, y que se traducen en un fin fundamental considerado desde dos puntos de vista distintos pero nunca opuestos; enseñar y aprender". (Cito a Alfonso Caso). Es decir, nuestro problema consiste en deslindar con precisión la democracia nacional y la democracia educacional; en aquella la lucha priva constantemente, en ésta la lucha se limita a ciertos terrenos de la representación, de la ejecución, y queda fuera de ella un terreno técnico propiamente educativo que requiere de la observación, de la aceptación de opiniones y sugerencias por parte de los estudiantes, pero que nunca puede presentar el carácter de lucha entre alumno y profesor. Pero esta labor de convencimiento no se podrá lograr nunca en un régimen democrático, como el nuestro, si no se observan las leyes propias de la democracia y de la libertad.

En el Instituto de Estudios Escolares de Iowa, E.U., se hicieron estudios con tres grupos de alumnos, uno de régimen democrático, otro de régimen autocrático, y otro del régimen llamado "laissez faire", dejar hacer.

En el primero el profesor animaba a los estudiantes al trabajo y les daba una perspectiva de los distintos pasos del proceso educativo, en el segundo el profesor, usando de su autoridad, dictaba una tras otra las órdenes sobre cada uno de los pasos del proceso, y los estudiantes ignoraban cuál era el objetivo final de su trabajo, cuál era el *goal*. Trabajaban porque los obligaban a trabajar, porque sancionaban severamente a los ociosos. En el tercero, ni los obligaban ni les explicaban las partes y la totalidad del proceso educativo. Naturalmente el régimen democrático obtuvo los mejores resultados y los peores, el régimen del “*laissez faire*”. Al hacer una reforma, nosotros no debemos descuidar esta valiosa experiencia.

En muchas ocasiones hemos confundido lamentablemente la democracia con la anarquía, hemos quitado a las autoridades magisteriales la fuerza de que disponían en otro tiempo, y no hemos sido lo suficientemente cuidadosos como para trabajar con ahínco en decirles a los estudiantes, cuáles son los procesos del aprendizaje y cuál el objetivo final. Por lo menos no hemos visto este problema con el carácter fundamental que tiene, no hemos logrado hacer del proyecto educacional un proyecto vital, cordial para estudiantes. Si nosotros queremos evitar que los estudiantes se sientan atacados por los profesores y por lo tanto que presenten resistencias al aprendizaje, si queremos que nuestro régimen democrático no sea anárquico y cumpla su misión educativa, debemos ganar la opinión y la participación del estudiante dándole plena conciencia del proceso del saber.

Por lo que respecta a las revoluciones y evoluciones de la estructura agraria, industrial, demográfica y cultural, debemos

decir que al incrementar la capilaridad social, la población económicamente activa, la concentración urbana, el número de candidatos a la educación superior, las escuelas rurales y urbanas, primarias y secundarias, han suscitado graves problemas en nuestro sistema educativo y en la enseñanza real del estudiantado mexicano, problemas que repercuten en la enseñanza preparatoria y en la enseñanza superior. Algunos de ellos son: a) el problema de la proporción de escuelas de enseñanza prevocacional y de enseñanza secundaria, b) el problema de la selección de los estudiantes, c) el problema de la adaptación, d) el problema de la competencia, e) el problema de la difusión cultural, f) el problema de la especialización, g) el problema de la técnica y el humanismo. Muchos de estos problemas pueden ser resueltos en el seno de una reforma preparatoria, pero otros no; otros exigen una reforma general de la enseñanza, y es necesario ser conscientes de esta diferencia, para ponernos límites, aunque después tratemos de ir más lejos en nuestros afanes reformistas.

a) La industrialización del país, la reforma agraria y el mejoramiento de la agricultura que inevitablemente deberá ocurrir no corresponden a la distribución de la población escolar. Actualmente los estudiantes de las escuelas prevocacionales, incluidas las agrícolas, constituyen la cuarta parte de los alumnos de escuelas secundarias. “Es obvio —escribe con razón Kneller en su estudio sobre la educación en México— que esta desproporción debe ser corregida si se quiere que las escuelas sirvan en forma más adecuada a las necesidades vitales de México”. Ahora bien, las soluciones que se presentan son, una de carácter parcial, y otra de carácter general. Por la primera po-

demos pugnar, dentro del actual sistema de enseñanza, porque el prestigio de las escuelas técnicas aumente en la población, con lo que disminuiría la población escolar de las escuelas preparatorias, y resolveríamos en parte el sobrecupo en la enseñanza pre-profesional y profesional; por la segunda, mucho más radical, y más racional, deberíamos insistir ante las autoridades competentes para que se realice un proyecto presentado desde la época del general Ávila Camacho, por el cual desaparecería la actual dicotomía entre la enseñanza vocacional y la enseñanza académica, sin que por ello dejaran de ser canalizadas las distintas vocaciones. Pero esta reforma presenta más dificultades que la primera y, en último caso, no debemos desechar aquella.

b) El aumento de la población escolar ha provocado una situación de la que todos nos lamentamos, y que no ha sido abordada convenientemente, me refiero a la selección de los alumnos. No es posible pensar que tengan derecho a la enseñanza superior, quienes por pereza, por incapacidad o por cualquier otra circunstancia, no han logrado el nivel medio de cultura, de suyo bajo, que proporcionan nuestras escuelas primarias y secundarias. El derecho a obtener la cultura o la técnica superiores no debe estar limitado por razones económicas en un régimen democrático, pero tampoco se debe extender a los incapaces, por muy ricos o muy pobres que sean. Las razones de este hecho doloroso son obvias: esos alumnos crean situaciones de desnivel en las clases, aumentan el problema del sobrecupo, suscitan crisis en la escuela, y son en buena medida causa de la deserción escolar que sufrimos, y que representa un gasto inútil y enorme para la Nación.

Cualquier forma de la escuela preparatoria debe abordar desde ahora, rigurosamente, la selección de los alumnos. Estamos en la posibilidad de emprender la selección, y de perfeccionarla en el futuro. Para esto último México necesita hacer una verdadera campaña de becas, a fin de crear un cuerpo lo suficientemente numeroso e influyente de psicólogos de la educación. Esta campaña debe iniciarse ahora mismo, para que mañana el problema se resuelva de una manera idónea y efectiva, pues mientras no tengamos un número suficiente de psicólogos bien preparados en la psicología del adolescente, por muchos deseos que tengamos de hacer la selección de alumnos en toda la nación no la podremos hacer, sino de una manera imperfecta y ocasional, y esa reforma imperfecta y ocasional sería preferible a la ausencia total de selección, que hoy abruma a nuestras escuelas preparatorias.

c) El elevado coeficiente de capilaridad social que ha ocurrido desde la Revolución hasta nuestros días, ha planteado tres problemas que vamos a esbozar conjuntamente: el de la adaptación, el de la competencia y el de la difusión cultural.

El movimiento de la población rural a los centros urbanos y el incremento de las clases medias, así como el acceso de individuos de las clases bajas, a las escuelas secundarias, preparatorias y universitarias, ha provocado entre otros fenómenos, uno de particular importancia, que radica en la incertidumbre de no saber a qué grupo social se pertenece. Esta situación de incertidumbre se advierte, por ejemplo, en el hijo de carpintero que estudia para abogado, o en el hijo de un campesino indígena que pretende estudiar medicina o antropología. Se

trata de individuos que ya no pertenecen al grupo original, y que sienten resistencias sociales, para ingresar a grupos que tienen por privilegiados, o lo son efectivamente.

Los sociólogos han llamado a este tipo de individuos "hombres marginales". Cuando disminuyen las diferencias —dice Kurt Lawin— entre los grupos no privilegiados y los privilegiados, cuando los miembros de un grupo no privilegiado obtienen ciertos elementos —como la educación superior— de los grupos privilegiados —y este es el caso al que asistimos desde la Revolución de 1910—, la tensión de esos individuos aumenta, su incertidumbre, su depresión y a menudo su agresividad son más frecuentes e intensas. Esto se debe a que han perdido el punto de apoyo que les daba su grupo y no han ganado totalmente el del grupo que consideran superior. Ahora bien, este fenómeno, que es esencial para el análisis de la psicología colectiva de la Revolución, es en buena medida origen de múltiples frustraciones y agresividades por parte de los estudiantes. La escuela preparatoria debe abordar la solución de este problema, debe disminuir las resistencias sociales del grupo considerado superior, mediante una educación integral, principalmente de los estudiantes marginales, a los que la escuela está en la obligación de entregar una enseñanza teórica, pero también una enseñanza social, que les impida creer, por ejemplo, que las reglas de la buena educación son gestos de hipocresía. La escuela debe crear un ambiente social, la academia debe ser un verdadero grupo social, que haga una educación —por medio de reuniones, visitas de profesores y alumnos, charlas, etc.— la cual aliviará la situación del estudiante, y eliminará una incertidumbre y una agresividad

que son altamente perjudiciales a la escuela, a la enseñanza y a los propios individuos.

El mismo fenómeno de capilaridad social ha influido en el sentido de la competencia escolar de un modo peligroso, y en forma tal, que debe ser abordado lo más pronto posible, en las secundarias, preparatorias y universidades. Ocurre, como dice a propósito de la enseñanza en el mundo contemporáneo, el sociólogo español Medina Echevarría, que los estudiantes, en estas condiciones, llegan a inscribirse en las escuelas superiores más que para aprender, para ascender de clase social, lo cual desvirtúa el sentido de la enseñanza y sustituye la competencia cultural por una competencia social anti-educativa. Este problema, como el anterior, exigen un replanteamiento de la difusión cultural, escolar y extra-escolar, en los grupos de alumnos y en los de padres de familia, cuando se pueda, y la reforma de la enseñanza preparatoria no lo debe descuidar. Sobre ello hablaremos después, porque la solución no sólo supone una campaña contra una parte de la cultura folklórica, contra los anhelos extra-educativos, contra la falta de unidad cultural entre profesores y padres de familia, sino, además, una recuperación del sentido de la enseñanza, a que habremos de referirnos con posterioridad.

La evolución nacional ha suscitado dos cuestiones más de primera importancia: la de la especialización y la de la enseñanza técnica y humanista. La Revolución Política y la Revolución Industrial al fomentar la división del trabajo y reforzar el ideal democrático, crean de un lado la necesidad de formar técnicos, y de otro la necesidad de formar hombres capacitados para intervenir idóneamente en la vida nacional, social y política, es decir, ciudadanos que sean

poseedores de una cultura humanista que comprenda estudios filosóficos, sociológicos, literarios, etc. Esta es la labor propia de la enseñanza de segundo ciclo y superior, y la reforma de la enseñanza preparatoria no debe ignorar los obstáculos socio-culturales que se presentan para cumplir los cometidos que exige el México contemporáneo. En la imposibilidad de considerarlos detalladamente, los enunciamos a continuación: 1o.- En primer lugar encontramos un obstáculo ancestral, legado de la cultura escolástica, que hace de la enseñanza una labor memorística, e impide que el segundo ciclo sea un paso preliminar de la enseñanza para la investigación, la cual debe ser el último grado de toda enseñanza. 2o.- En el segundo lugar nos encontramos con un legado intelectualista, que hace incluso de la enseñanza técnica una enseñanza excesivamente teórica. 3o.- En tercer lugar nos encontramos con un obstáculo de factura producto de la división del trabajo y de la influencia que ha ejercido la cultura norteamericana en la psicología de nuestros estudiantes: en efecto, nuestros estudiantes tienden a despreciar prematuramente las materias ajena a la especialización a que se sienten llamados, lo cual, en forma paradójica no hace sino retrasar las posibilidades de esta especialización. Ahora bien como el ideal de toda educación verdaderamente democrática es hacer por igual técnicos que sean humanistas y humanistas que sean técnicos, o, para decirlo de otro modo, técnicos que sean ciudadanos y viceversa, nosotros debemos considerar los datos sociales que se presentan como obstáculos para realizar esta labor, al plantear nuestros sistemas, nuestros métodos, y nuestros programas de enseñanza preparatoria y general.

Y ahora querría apuntar el segundo gran problema que plantea a la reforma la experiencia que hemos tenido anteriormente al aplicar sistemas abstractos de enseñanza. (Esta experiencia nos permitirá afinar el método, al elaborar un nuevo sistema). Con ello paso del terreno sociológico al propiamente educativo.

Hemos atribuido a los alumnos de las escuelas preparatorias y universitarias el afán de pasar sin saber. Se dice generalmente que lo único que desea el alumno es pasar de año o de materia, preocupándose por obtener la puntuación mínima o máxima, pero teniendo en mientes siempre la preocupación de pasar. Nosotros mismos hemos partido de este supuesto, para explicar el fenómeno desde un punto de vista social, ya como deseo de obtener un título que permita una mejor posición, ya como deseo de "ascender de clase". Pero el supuesto es incompleto y la explicación sólo parcial. Aceptemos que el alumno desea sobre todo pasar, que eso se debe en parte a un proceso de capilaridad social, con ello no habremos explicado el hecho en su totalidad. La verdad es que tenemos un sistema educativo trunco en sus finalidades docentes, cortado, incompleto, inesencial, en el que el alumno no puede nunca advertir el propósito de un método científico o técnico, o de una cultura humanista, en el que el alumno es agobiado, asfixiado por múltiples presiones: número excesivo de materias, atomización de conocimientos, número excesivo de horas de trabajo escolar, falta de instrumentos que faciliten su estudio personal, etc.

La insensatez de nuestro sistema explica en realidad el fenómeno, pues ha ocurrido que tanto profesores como alumnos han sido sometidos a un proceso infinito de frus-

traciones: el profesor sabe que nunca podrá trabajar y conocer personalmente a sus cien o doscientos alumnos, que el retraso de unos respecto a otros lo obliga a reducir el ritmo de su enseñanza y la profundidad de los conocimientos, que el número de materias no le permite exigir que el alumno estudie en forma debida la materia que imparte, que la abundancia de los temas lo obliga a no cumplir nunca los programas hasta el fin, que la falta de instrumentos en los laboratorios y la abundancia de "practicantes" hacen de la enseñanza activa un juego irrisorio, en el que el alumno sólo ve una parte del proceso total de un problema experimental y de su solución.

Por su parte el alumno se ve agobiado por el número de materias, por la dispersión de objetivos, por las repeticiones inútiles, por la adaptación brusca a niveles inferiores o superiores de conocimientos, por la desatención o de sus problemas personales, por la imposibilidad de encontrar un guía en los libros de texto, por la dificultad o la imposibilidad de encontrar los libros indicados en las bibliotecas o en las librerías, por la enseñanza indirecta y artificiosa de lo que sean la verdadera ciencia y las verdaderas humanidades, por el incumplimiento de programas, por la idea arraigada de repetir lo que el profesor dijo y no de pensar por su cuenta, por la necesidad que advierte en el laboratorio, donde durante un año entero lo único que logra hacer es poner al fuego un tubo de vidrio y doblarlo —¿para qué?— o formarse en una cola de cincuenta alumnos y pegar los ojos un minuto al microscopio.

Es así como una enseñanza que tiene cierta apariencia racional en sus programas —apariencia muy discutible— adquiere un sin-sentido completo total. ¿Qué sentido

queda entonces para el profesor, y para el alumno? Para el alumno pasar de año, para el profesor, pasar al alumno. El alumno desea pasar de año para recibirse al cabo del tiempo y obtener un título. El pasar tiene para él un sentido social, de mejoría, de futuro. En su casa le hablan de la importancia del título. Por su parte la enseñanza para el profesor tiene también como angustioso o conformista sentido, extender una boleta a fin de año, diciendo que el alumno pasó o no pasó. Para ello el profesor establece un cuestionario que es prueba del incumplimiento del programa, u obliga al alumno a estudiar solo, todo lo que no pudo ver en clase. Generalmente ocurre lo primero.

Recibidas las pruebas, el profesor establece, con más o menos conocimiento, una escala de valores y calificaciones, que va del mayor al menor ignorar, y así acaba todo. Para el profesor el sentido —con notables y angustiosas excepciones— es pasar al alumno y a firmar en la portería cada vez que da clase, y cobrar en la tesorería cada quincena. El sentido de la propia actividad se torna burocrático; faltar menos, faltar más, esforzarse o descuidarse, todo parece igual, cuando se está destinado inevitablemente al fracaso. Se pierde el fin de la vida y lo único que se conserva es el empleo.

Ahora bien, todo lo anterior hace que la relación profesor-alumno establezca una oposición entre pasar y no pasar, que sustituye a la oposición genuina de la enseñanza: aprender o no aprender, saber más o menos. Aquella es la obsesión, la meta primordial de alumnos y profesores, pasar o no pasar, esta ocupa un lugar muy secundario o simplemente desaparece: saber o no saber. De ello no tienen culpa los alumnos, tampoco muchos de los profesores. De ello

es culpable el sistema educativo abstracto, que parece ser el resultado de un propósito nefasto: hacer que la escuela dé al alumno la totalidad del conocimiento. Es increíble pero cierto: en nuestro sistema educativo se quiere entregar todo y no se da nada.

La selección de materias, o bien parece una clasificación de las ciencias, las humanidades y las actividades del género humano, o bien está hecha con criterios personales, aislados y carece de unidad, y es arbitraria. Ni se toma en cuenta la importancia de las materias que se han de enseñar en primero, segundo, y tercer términos, ni se toma en cuenta la importancia de los temas en cada materia, ni se busca en la vértebra de ciencias y humanidades, ni se someten a constante revisión los métodos de enseñanza y sus resultados, ni se estudian las experiencias de nuestra pedagogía, o de la pedagogía extranjera, sino que todo parece materia opinable.

Así, al establecer nuevos planes, al formular horarios, al decidir sobre materias o métodos, se suele oír ese “yo creo”, “yo opino”, —saben ustedes que a mí—, etc., en fin tantas expresiones que manifiestan una historia personal o el sentido común de cada uno, el sentido común que es “la filosofía de los que no tienen filosofía”, la ciencia de los que no tienen ciencia, la cultura de los que carecen de cultura. En suma, se pasa del sentido abstracto del todo, al sentido de la opinión y de la experiencia inmediata, improbables, inconstante. De un lado se encuentra la razón en la totalidad y no se piensa en el individuo, estudiante o profesor. ¿Es posible la enseñanza de la totalidad del conocimiento? ¿Es preferible enseñar de todo un poco, enseñar de algo, enseñar lo esencial? ¿Enseñar los instrumentos

esenciales para apropiarse de instrumentos esenciales a la especialización en un tercer ciclo, superior de la enseñanza? ¿Qué es posible enseñar y aprender concretamente de la totalidad cultura-ciencia-técnica? No se formulan estas preguntas, ni se establecen estas relaciones, y de esa totalidad abstracta de los conocimientos humanos, se pasa a la experiencia individual, incontrolada y arbitraria. En el primer caso la persona humana que es el estudiante desaparece frente al sistema total, abstracto; en el segundo, se sustituye a una experiencia controlada, a una probabilidad científica, otra aislada y accidental. Así se forja un sistema educativo en el que la persona del alumno y la del profesor son ignoradas y en que son ignoradas las realidades sociales de México. Pero como esas personas existen, y como existe incontenible la realidad social, el sistema fracasa. Así, no podemos seguir atribuyendo a los alumnos el estado miserable de nuestra enseñanza, tampoco debemos atribuirlo a los profesores, sino al sistema abstracto y arbitrario que nos rige, que hoy nos ahoga, asfixiando por igual al profesor y al alumno. El sistema educativo vigente es el principal enemigo de la cultura nacional. A él se debe —en buena parte— el que nuestra juventud no sepa divertirse, no tenga la cultura de la diversión, a él también los cohetes y las algaradas, y las rispideces y agresividades de que nos lamentamos, señalando como culpable al estudiante.

Al emprender una reforma del bachillerato no podemos desconocer, ni los datos que nos arroja el análisis de la evolución social de México, ni la confrontación del sistema educativo y de la realidad. En ese análisis y en esa confrontación están las bases para una reforma metódica de la en-

señanza. Aquí no hemos hecho sino un esbozo, sino un apunte al problema; pero en la imposibilidad de detenernos más, vamos a pasar al tercero y último punto, de los que nos hemos propuesto tratar hoy: me refiero al de la reforma del bachillerato, sobre la cual quisiera esbozar también algunos obstáculos y algunas soluciones, necesariamente ligados con los anteriores.

Existe una conciencia general sobre la necesidad de reformar la enseñanza de segundo ciclo. No hay profesor universitario que no advierta y no lamente el estado bajísimo de la cultura de los estudiantes. Llegan estos a nuestras universidades —en su inmensa mayoría— sin la cultura que debían tener como bachilleres y, lo que parece más grave aún, dentro de los propósitos actuales de la enseñanza sin los conocimientos elementales de la especialidad que han escogido.

De hecho el ciclo de la enseñanza general de segundo grado se divide en tres períodos cerrados: el de las llamadas escuelas secundarias, el de las preparatorias, y el de los primeros años de las escuelas profesionales. La insuficiencia de la enseñanza secundaria obliga a volver sobre las mismas materias, sobre los mismos temas y con idénticos métodos, en los cursos de las preparatorias. Otro tanto ocurre en las escuelas profesionales, donde se enseñan idiomas, gramática elemental, álgebra elemental, etc., para poder pasar al estudio de la literatura extranjera, de la filología, del álgebra superior. Tenemos así tres ciclos donde deberíamos tener uno solo; tenemos la enseñanza secundaria insuficiente, una enseñanza preparatoria que es remiendo de la anterior, y uno, dos, tres años en los cursos profesionales, en que

se trata cubrir las lagunas de nuestros bachilleres. Si con tanto remiendo logramos el propósito de la enseñanza, si obtuviéramos así profesionales cultos, ciudadanos capaces y técnicos suficientes, el mal no sería tan grave. Pero estos remiendos, este sistema de remiendos nos obliga a sobrecargar el número de materias por año y el número de temas por materia, en forma tal, que impiden un éxito sistemático, tanto en la educación general como en la educación técnica o especializada.

En efecto, la deserción escolar es una de las más elevadas del mundo, y la cultura media de los estudiantes universitarios, y de la mayoría de los nuevos egresados de las escuelas y facultades universitarias, una de las más bajas. Vivimos en el sistema académico del “sálvese quien pueda”, y sólo algunos logran salvarse. Pero la prueba de un sistema social no son las excepciones, la prueba de nuestro sistema pedagógico es esa mayoría que se queda sin los elementos necesarios para el triunfo científico, académico, o social después de haber terminado sus estudios, o después de haberlos abandonado a mitad de camino, muchas veces a mitad del camino universitario. Esto representa un fracaso de nuestro sistema educativo y plantea la necesidad de reformarlo inmediatamente.

Es injusto que quienes tienen escuela no aprendan y que muchos no tengan escuela; que en un país pobre, como el nuestro, padezca un sistema educativo antieconómico, el cual contraría los intereses de la población escolar, los de la población que queda fuera de la escuela, y los de los profesores con sus bajos salarios. Sería más económico para el país un sistema educativo que impidiera el alto grado de deserción escolar, que

lograra dar educación a todos los estudiantes (acreedores a ella por su aplicación, por su interés y por sus capacidades de estudio), que disminuyera el número de repeticiones y remiendos inútiles, logrando aumentar el número de profesores disponibles para nuestra creciente población escolar, y logrado aumentar los salarios de los profesores con el ahorro de los actuales dispendios. Ahora bien, ese sistema, todos lo sabemos, es factible, realizable.

La reforma —como dijimos antes— deberá abordar la solución de varios problemas (selección de alumnos, difusión cultural, etc.), y no sólo el que representa nuestro absurdo programa de la enseñanza de segundo ciclo. Sin embargo, el principio de la renovación y de la solución consistirá en terminar con el sistema de remiendos, hoy vigente, y en establecer una enseñanza de segundo ciclo que comprenda de cinco a seis años y tenga un sentido unitario, producto de un verdadero sistema.³ Ahora bien, como la actual situación de la enseñanza media es tan grave, debemos también pensar en una solución de emergencia, que mejore visiblemente los males particulares de la enseñanza denominada Preparatoria. La Preparatoria tiene males que pueden ser resueltos en lo particular, sin esperar a que dentro de cinco años —en el caso de que fuera inmediata y efectiva una reforma del segundo ciclo— contemos con buenos programas en los últimos grados de la enseñanza general. Porque, supongamos que de inmediato se establezca un mejor programa de cinco años, que abarque las actuales secundarias. Este sólo podrá ser aplicado el año próximo y todos los que se hayan inscrito ya en el primer año de

las escuelas secundarias no podrían participar de sus ventajas. Así, cinco generaciones de estudiantes estarán destinadas a sufrir hasta el final el actual sistema. Es necesario reformar la Preparatoria —independientemente de que pugnemos por una reforma total y definitiva del ciclo secundario.

¿Pero, es posible tener una mejor escuela Preparatoria, es posible perfeccionar el programa vigente, es posible dentro de nuestro sistema de remiendos hacer algo mejor en la Preparatoria? Se ha pensado que sí y con razón, porque la actual escuela —a más de otros males de que adolece— tiene un programa sobrecargado de materias, de especialidades y falto de unidad y del carácter esencial que debe tener el currículum del segundo ciclo.

Por lo tanto se plantean dos soluciones, una definitiva que abarque la reforma de la totalidad del ciclo de segunda enseñanza, y, una de emergencia que abarque los dos años de la Escuela Preparatoria. Aquí vamos a consagrarnos a analizar las posibilidades de esta última, a reserva de tratar en otra ocasión la solución definitiva y total.

Para acabar con los males de la Escuela Preparatoria, en lo que atañe a los planes de estudio y programas de enseñanza, no podemos emplear el método comparativo determinando las semejanzas y diferencias de las preparatorias de otros países, y viendo sus ventajas respecto a la nuestra. No podemos comparar nuestra Preparatoria con otras extranjeras porque éstas no existen. La situación educativa de México es característica, el sistema de “remiendos” es nuestro tal y como actualmente existe; es una mezcla absurda de las experiencias francesas y norteamericanas.

Ahora bien, si tenemos la experiencia de que una gran mayoría de los estudiantes

³ Habrá que buscar esta unidad en los planes y programas independientemente de que se conserven varios tipos de administración.

que llegan a nuestras universidades carece de cultura general, e incluso de los conocimientos de su especialidad, debemos percatarnos que los alumnos llegan a las escuelas preparatorias con una cultura general tan baja, que impide pasar a nuevas materias de enseñanza a materias especializadas o muy particulares, antes de mejorar su cultura general.

No podemos seguir cometiendo el error de querer cubrir las lagunas de los alumnos que vienen de las secundarias y de proporcionarles, además, una buena dosis de conocimientos particulares, porque eso nos llevaría a seguir inflando los programas, a impedir que los alumnos cubran sus lagunas y adquieran nuevos conocimientos en otros terrenos, lo cual obligará a nuestras universidades a seguir impartiendo las enseñanzas generales y elementales y a retrasar la especialización y la enseñanza verdaderamente superior. Así, pues, lo primero será cubrir las lagunas esenciales, atacar el problema de la cultura general, y esto, en vez de contrariar la especialización, nos ayudará a realizarla lo más pronto y de una manera más efectiva. Otro error que no debemos cometer es el que consiste en sostener de manera implícita o explícita que en el bachillerato estudiarán todos, absolutamente todos los problemas científicos o humanísticos. Esta idea de que en la escuela y sólo en la escuela se aprenderá y se enseñará, es una idea pedante y absurda cuando se aplica a las escuelas universitarias, pero cuando se aplica a las escuelas preparatorias, raya en lo ridículo. No podemos pretender enseñarlo todo, ni siquiera casi todo, en el bachillerato.

En un ciclo secundario sistemático de cinco a seis años podríamos acordar alguna importancia a la especialización, sin detri-

mento de la cultura general de los estudiantes, como lo ha demostrado en Francia, por ejemplo, la reforma de Langevin, pero en nuestro sistema de repeticiones y subciclos-cerrados, la especialización deberá limitarse mucho más y no debemos tener seis o siete bachilleratos, sino dos, el de ciencias y el de humanidades,⁴ y aun esos dos con pocas diferencias, para que la especialización no nos entregue ese absurdo de estudiante, que falto de cultura general es incapaz de concentrarse y especializarse.

Al limitar nuestras pretensiones, podemos en realidad ser más ambiciosos y entregar al estudiante una cultura elemental intensiva y algunas experiencias muy particulares sobre lo que pueda ser la labor de un científico o de un humanista en el momento que explora un campo de su especialidad. Esta reducción de las materias, esta concentración en torno a las cuestiones especiales y a algunas experiencias particulares, nos permitirán hacer de la educación preparatoria lo que debe ser; una educación que entregue los instrumentos generales, como un primer paso para apoderarse de los instrumentos generales, como un primer paso para apoderarse de los instrumentos particulares de ciencias y humanidades. Lo importante es convertir el sistema extensivo y superficial de la actual escuela en un sistema intensivo que ahonde en los temas fundamentales de la segunda enseñanza.

Con este criterio, es necesario buscar cuál es el núcleo de la cultura y del método que deba impartir la escuela Preparatoria y después buscar en cada una de las materias cuáles son los temas, los métodos, los pro-

⁴ Esta idea no contradice la de un bachillerato único y flexible. A todos los alumnos se impartirá cultura general y las opciones en materia de ciencias o humanidades se basarán primordialmente en la elección de seminario o laboratorio.

blesas esenciales, para evitar que sigamos entregando a los alumnos catálogos y directarios de filosofía, de literatura, de ciencias. Por lo pronto me voy a limitar a enunciar de nuevo, algo que es de todos conocido —pero a menudo parece olvidado— se desea de un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular, y que posea en principio una cultura científica y humanista. Pero no sólo, sino que se desea abrirle posibilidades, horizontes: que sepa para qué sirven el pensar, el escribir, y el calcular, y las ciencias y las humanidades. Se desea romper varias resistencias que tiene el semicírculo contra la cultura, procurar al alumno un espíritu que le conduzca a relacionar constantemente lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, las distintas particularidades, generalidades, abstracciones y concreciones entre sí. En fin, se desea también canalizar su sentido de competencia, hacer que éste se limite en lo posible, al terreno de la cultura.

Ahora bien, para lograr tales fines, es menester concentrar la atención de los alumnos en el menor número de materias que sea posible, concentrar su atención en los temas esenciales, hacer que los temas —métodos o cuestiones— sean motivo de ejercicio concreto, de aplicación constante. En suma, lo que resulta necesario es eliminar el sin-sentido que presenta para el alumno una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso, una enseñanza primordialmente abstracta o primordialmente concreta que no relacione unas materias con las otras. Así, es necesario impedir que el estudiante siga el curso de metafísica con un existencialista, el de ética con un neokantiano, el de historia de la filosofía con un tomista, porque eso no le permitirá tener nunca idea de la filo-

sofía. Tendrá una idea antisistemática de la filosofía, es decir una idea antifilosófica. Es preferible que el estudiante estudie todas sus materias filosóficas en un mismo curso, con un tomista o con un existencialista, o con un neokantiano, o con un marxista, para después acepte o refute esas ideas en su totalidad. La historia, las ciencias sociales, las ciencias físicas, le proporcionarán otros criterios para enjuiciar la realidad filosófica que haya aprendido.

Es absurdo que el estudiante casi nunca relacione el conocimiento histórico con su propia historicidad, con su momento histórico. Es muy frecuente el incumplimiento de los programas de historia en las secundarias y otro tanto ocurre en las preparatorias, de tal modo que el estudiante aprende dos veces los nombres de los reyes de Texcoco, e ignora siempre la historia social del Mundo contemporáneo y de México. Por lo tanto es menester enseñar historia social y enseñarla a partir de la Revolución Francesa y a partir de la Revolución de Independencia, hasta llegar a nuestros días, a nuestro momento. Sólo así podrá comprender el estudiante la relación entre la historia académica y su propia vida, y la vida de su pueblo y la vida del mundo. Algo semejante a lo que hemos dicho sobre la filosofía y sobre la historia se podría decir de la enseñanza de otras materias que han sido atomizadas por nuestros programas, que son enseñadas en forma trunca, que entregan métodos y conocimientos anticuados, catálogos y listas, sin relación y sin fin. Pero baste con esos ejemplos por lo pronto, para dar idea de los males que provienen de la atomización de las materias.

Una vez descubierta la necesidad de entregar a los alumnos este tipo de educación

sistemática, esencial y relacionada, es menester entregarles una experiencia muy particular de la ciencia o de las humanidades, hacerlos que trabajen en un laboratorio o en un seminario que durante un año recojan y clasifiquen insectos, que durante un año entero estudien a Sancho, o Sócrates, o a Hidalgo. Que se acostumbren a emplear las reglas del trabajo científico o humanístico, que aprendan a jugar empleando sus reglas, con constancia, en un gran tema, en un problema, no para que hagan algo original, sino para que tengan la sensación de cómo se hace lo original, de cómo se trabaja lo original. Y en este terreno podrán elegir, tendrán la libertad de elegir, sin que quienes sigan un seminario de humanidades queden incapacitados para inscribirse en una escuela de ciencias, ni quienes sigan un laboratorio científico dejen por ello de tener derecho a estudiar alguna de las carreras humanísticas. Todo esto se puede hacer y se puede hacer ahora mismo; en una, en dos escuelas por lo pronto; pero se puede hacer.

Si seguimos estos criterios en la elaboración de los planes de estudios de una nueva preparatoria, podremos reducir el número de materias seguramente a la mitad de las que hoy existen, y con ello lograremos devolver su sentido a la enseñanza preparatoria, concentrar la atención de los alumnos, aumentar sus probabilidades de éxito, duplicar los sueldos de los profesores y su capacidad de atender más y mejor a sus clases y a sus propios estudios. En fin, con una reforma semejante, disminuirá en forma necesaria la deserción escolar y por lo tanto disminuirán los gastos inútiles que ocasiona al Estado. La reforma de los planes de estudio de la preparatoria deberá ir acompañada por una reforma en la organi-

zación de la vida escolar, que tome en cuenta las experiencias sociológicas arriba apuntadas, y deberá ser seguida ineludiblemente por una reforma general de la enseñanza de segundo ciclo. Pero, por ahora es necesario, dar un primer paso luchando por una reforma en los programas de la enseñanza preparatoria por lo menos en los de algunas escuelas preparatorias. Para esa lucha, estoy seguro de que contamos con lo mejor de México, con la juventud y los hombres de buena voluntad, con todos aquellos que en el terreno de la cultura sientan su responsabilidad y se enorgullezcan de su patriotismo.

La diferencia de nuestra lucha con la que libraron las fuerzas aliadas en las costas de Normandía, radica fundamentalmente en que no tenemos enemigos. ¿Dónde están los enemigos? ¿Serán enemigos los profesores a quienes se pueden duplicar los sueldos? ¿Serán los alumnos a quienes se va a disminuir el número de materias? ¿Serán los dueños de escuelas particulares, que al quedar eliminadas las siete especialidades de nuestros actuales bachilleratos, disminuirán sus gastos inevitablemente? ¿Será el Estado que con igual presupuesto hará menos gastos inútiles? ¿Serán todos ellos, que verán cómo vuelve a nosotros, el verdadero sentido de la enseñanza y de la vida de alumnos y maestros? No hay enemigos; no puede haberlos: el problema, es una problema de convencimiento, de esclarecimiento de los propósitos más nobles que animan esta reforma.

El Proyecto Nueva Universidad

Ernesto García Palacios

David Placencia Bogarin

El 6 de mayo de 1970, a la edad de 48 años y ya publicado su libro *La democracia en México*, Pablo González Casanova tomó posesión como rector número 35 de la Universidad Nacional Autónoma de México y, casi exactamente un mes después, expidió el acuerdo para crear el Consejo de la Nueva Universidad, cuyo objetivo fue estudiar sistemas de enseñanza y proyectos específicos para la creación de nuevas unidades académicas.

El rector designó a Roger Díaz de Cossío, en ese entonces, director del Instituto de Ingeniería, como Coordinador de la Investigación Científica y, al mismo tiempo, como Presidente del Consejo de la Nueva Universidad.

Entre junio y noviembre de 1970 el Consejo de la Nueva Universidad trabajó intensamente y se encargó de desarrollar dos novedosos proyectos: el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) y la Escuela Nacional Profesional (ENPRO), cuyos responsables fueron el cardiólogo Eduardo Cesármán y el ingeniero e investigador del Instituto de Ingeniería Gilberto Sotelo Ávila, respectivamente.

Los trabajos se desarrollaron en un principio en la Torre 2 de Humanidades y, posteriormente, se trasladaron a unos cubículos en el Estadio de Ciudad Universitaria, conocido como el “Reposo de los Atletas.”

Entre los académicos que participaron en ambos proyectos, además de los ya mencionados, se encontraban: Juan Manuel Térán Contreras, quien fungió como secretario del Consejo, Mario Contreras, Érika Doring, Alejandro Rossi, Enrique Suárez Gaona y Henrique González Casanova, entre otros.

Algunos años atrás, en 1953, Pablo González Casanova presentó una ponencia en el Congreso Latinoamericano de Sociología, celebrado en Chile, titulada “El problema del método en la reforma de la enseñanza”,¹ donde se vislumbran ya las principales ideas que, años después, darían origen al CCH.

Roger Díaz de Cossío, como presidente del Consejo, elaboró un estudio que denominó “El futuro de nuestras universidades”,² en el cual hizo una crítica al sistema educativo. Inició su reflexión señalando que las universidades tenían el mayor desafío de su historia, —en la década de 1970-1980— y que se generaría por la distribución de la población escolar en esos años y una mayor demanda lo que plantearía su crecimiento.

Díaz de Cossío mencionó dos carencias importantes:

1. No se podía garantizar una escolaridad mínima de por lo menos seis años para toda la población;
2. De 1960 a 1970 la capacidad de la enseñanza secundaria había crecido poco más de tres veces y la preparatoria poco menos de cinco, mientras tanto, la enseñanza superior creció sólo dos veces.

¹ Véase el documento completo en esta antología.

² Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/A/39, 25 de septiembre de 1970, pp. 1-5.

Consideraba que si se pretendía llegar a ser algún día un país desarrollado, se tendría que atender por lo menos a un diez por ciento más de la población en edad entre 19 y 24 años para 1980. Lo que implicaba que el sistema universitario debería crecer cuatro veces en los próximos diez años. El nivel preparatorio o vocacional debería expandirse por lo menos tres veces para atender al 20 % de la población en edad de cursar estos estudios para 1980.

En dicho documento advertía que la ampliación de los sistemas educativos debía ir acompañada de un desarrollo económico adecuado y sostenido, pues no tendría sentido ampliar aún más las oportunidades educativas para formar alumnos que después no encontrarían trabajo.

Decía que “el objetivo de una universidad es lograr que sus alumnos aprendan. Deben aprender a aprender y deben querer hacerlo. El saber aprender condiciona a las personas al cambio [...] —aseveró que— [...] de lo contrario a la Universidad le pasaría lo que a los dinosaurios, que crecieron mucho y no pudieron adaptarse al medio, por lo tanto desaparecieron”.³

Debido al desarrollo y a la industrialización, que se había llevado a cabo México, a partir de la década de 1940, se hacía evidente la necesidad de técnicos de nivel medio superior, que implicaba la contratación de mano de obra especializada, por lo que el proyecto de bachillerato siempre apuntó a salidas laterales y a la formación de las diferentes opciones técnicas, que además permitieran a los jóvenes incorporarse al trabajo productivo.

Es así que Roger Díaz de Cossío encabezó la elaboración de planes y programas de estudio innovadores conocidos como Proyecto Nueva Universidad, retomados de la llamada *Open University* inglesa.

Pablo González Casanova concebía un proceso en donde los profesores además de enseñar, elaborarían textos programados, así como materiales didácticos de los cursos que impartían.

El rector conformó el Consejo de la Nueva Universidad, cuyo primer documento esbozó el principio de descentralización de la UNAM, aunado a una importante línea de regionalización de la misma en zonas estratégicas de desarrollo económico y social en el país (como La Chontalpa en Tabasco).

En el documento resaltan cuatro aspectos: 1. La necesidad de pensar a la Universidad a partir de unidades académicas pequeñas y flexibles, que se pudieran adaptar y reproducir en todo el país; 2. La necesidad de reducir el costo de los fracasos educativos; 3. Considerar los riesgos que planteaba el futuro, de cara a una gran demanda de educación y una paulatina modificación de los mercados de trabajo de las profesiones tradicionales; y 4. La necesidad de racionalizar la inversión inicial en capital y en recursos humanos.⁴

El proyecto original era muy ambicioso, implicaba que la Universidad tomara un nuevo rumbo para el cual el país no estaba preparado; se consideró entre otras cosas, la ampliación urbana de la UNAM; la formación de unidades de recursos renovables en dos instancias: a) zonas agrícolas, ganaderas y forestales; b) atención a zonas desérticas,

³ *Idem.*

⁴ Víctor Cabello Bonilla, “Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH” en *Cuadernos del Colegio*, México, UNAM-CCH, Núm. 41, pp. 110-111.

tropicales y de riego. Así como también la formación de unidades académicas para el estudio de los recursos no renovables, incluso la creación de unidades académicas para estudios marinos.

Uno de los principales argumentos para modernizar a la Universidad era que la educación tenía que poseer una formación científica y humanística, pero se hacía énfasis en que los egresados del bachillerato deberían *saber hacer algo más*, pues se argumentó que la preparatoria no instruía a sus egresados para el mercado de trabajo inmediato, ya que no sabían hacer nada concreto, ni adquirían alguna habilidad específica, que el único beneficio que obtenían después de tres años de estudio, era una serie de conocimientos básicos y un tanto superficiales de muchos temas, es por eso que se invitaba a borrar las fronteras entre ciencias y humanidades y entre las diversas disciplinas.

Se concebía que los alumnos debieran aprender el lenguaje del español, las matemáticas, el método científico y el método histórico. No se pretendía que dominaran todas las metodologías, pero sí una de ellas y tener conocimiento de las demás.

Díaz de Cossío pensaba que la Universidad tendría que modernizarse, pues aseguraba que el concepto de gran campus universitario, donde se agrupaban todas las enseñanzas, estaba en crisis en todo el mundo. Consideraba que al crecer desmesuradamente se convertían en una colección arbitraria de disciplinas sin comunicación unas con otras. Argumentaba que los grandes campus universitarios se aislaban de su entorno y que “las universidades debían estar rodeadas por las ciudades, en pedacitos, moléculas, cuya dimensión fuera lo suficientemente grande para que existie-

ra una masa crítica de especialistas de una misma disciplina y lo suficientemente pequeña para que todos los componentes de la molécula se sintieran parte importante de ella, y tuvieran comunicación entre sí”.⁵

Se propuso que las Unidades Académicas fueran atendidas por 10 o 15 investigadores titulares, que dirigieran los proyectos apoyados por alumnos de los últimos semestres, las Unidades atenderían de 300 a 1 000 alumnos, de acuerdo con el tipo de Unidad y a los coordinadores de cada zona.

En primer lugar se criticó la forma en que se llevaba a cabo el proceso educativo, de ahí que se planeaba reducir el cuadro de materias dentro de cada área profesional; cambiar las normas de docencia, determinando qué materias requerían de asistencia; reducir las horas-clase a lo indispensable para obligar al estudio fuera de las aulas; propiciar la asistencia a talleres o centros de trabajo fuera de la Universidad; explorar un sistema tutorial; revisar las normas que condicionaban el flujo excesivo de estudiantes a la Universidad; terminar con el concepto jurídico que obligaba a asistir a la escuela para obtener un grado y quitar otras normas que exigieran la presencia física en las aulas.⁶

El proyecto Nueva Universidad consideraba dos niveles: la licenciatura y el bachillerato, el primero se estudiaría a través del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH), y el segundo en la Escuela Nacional Profesional (ENPRO).

5 Archivo Histórico del CCH, Proyecto Nueva Universidad: NU/A/39, 25 de septiembre de 1970.

6 Archivo Histórico del CCH, Proyecto Nueva Universidad: NU/A/3, 10 de agosto de 1970.

El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH)

El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades tenía como objetivo principal responder a la demanda de educación de profesional y, al mismo tiempo, formar especialistas con cultura científica básica que les permitiera dominar áreas interdisciplinarias en la solución de problemas, con los requerimientos del desarrollo científico y humanístico; vinculando el trabajo del humanista, del investigador científico y del técnico en una misma persona; relacionando la enseñanza y la investigación, y estableciendo las bases de la preparación de investigadores y técnicos en áreas insuficientemente desarrolladas en el país.

Entre sus características se encontraban las siguientes:⁷

1. Formar especialistas interdisciplinarios en las diversas ramas de las ciencias y las humanidades.
2. Unir los esfuerzos de las facultades de humanidades, de ciencias y demás escuelas y facultades de la UNAM, en un esfuerzo coordinado para el desarrollo de áreas de interés común.
3. Dividir en departamentos por disciplinas y en áreas interdisciplinarias.
4. Los planes de estudio correspondientes a los departamentos, podrían ser semejantes a los de las respectivas escuelas o facultades.
5. En los planes de estudio de las áreas buscar pautas de combinaciones de los cursos departamentales, con el objeto de que permanentemente el conjunto de profesores y alumnos trabajaran en forma interdisciplinaria.
6. Otorgar licenciaturas en ciencias y huma-

nidades, señalando las subespecialidades correspondientes.

7. Los estudiantes podrían continuar sus estudios, en centros de investigación y en divisiones de estudios superiores.
8. Se diseñarían cuatro carreras básicas con márgenes de combinaciones interdisciplinarias.
9. Reconocer los estudios realizados por alumnos que hubieran estudiado en más de una escuela o facultad.
10. Los departamentos del CNCH serían: español, matemáticas, ciencias e historia y ciencias sociales.
11. El coordinador de los diversos proyectos reuniría a los responsables de cada proyecto a fin de señalar líneas generales de trabajo.⁸

El plan de estudios constaría de dos años básicos, en los cuales los estudiantes podrían optar por el dominio de un lenguaje (español o matemático) o de un método (histórico o experimental). Sus componentes serían:

- a) Institutos de enseñanza básica (primeros años de licenciatura).
- b) Institutos de recursos.
- c) Institutos de investigación.
- d) Programas cooperativos con Centros de Trabajo.
- e) Enseñanza universitaria tradicional en otros sistemas reconocidos por el CNCH.

El Consejo Técnico del CNCH establecería las normas necesarias para el control administrativo y técnico de la enseñanza.

Se planeó que “en febrero de 1971 se tendrían que haber construido cuatro unidades de enseñanza básica para 3 200

⁷ Archivo Histórico del CCH, Proyecto Nueva Universidad: NU/D/21, 5 de octubre de 1970.

⁸ *Idem.*

alumnos de primer ingreso; 800 alumnos en cada unidad, distribuidos en dos turnos. Éstas constarían de un director, cuatro encargados de unidad, 28 profesores de tiempo completo y 320 profesores auxiliares (estudiantes de últimos años de licenciatura o de posgrado)".⁹

Para la realización del proyecto se llevaron a cabo pláticas con el Jefe del Departamento del Distrito Federal, ya que él tenía que asignar los espacios para la construcción. Para el CNCH se había ofrecido un terreno en avenida Río Churubusco.

El egresado del ciclo básico del CNCH tenía varias opciones: 1. continuar una carrera en la UNAM; 2. crear nuevas licenciaturas del CNCH con dos o tres semestres adicionales; 3. impartir una educación general orientada para que el egresado trabaje. En su momento Henrique González Casanova señaló que el CNCH sería una escuela de educación general en principios básicos.

El anteproyecto del plan de estudios del área de historia y ciencias sociales del CNCH era el siguiente:

⁹ Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/21, 25 de agosto de 1970.

Primer semestre	Segundo semestre
Lógica de la investigación científica. Historia de las ideas políticas y sociales modernas (curso monográfico). Geografía económica y política. Taller de redacción y técnicas de la investigación documental.	Estadística. Metodología de la investigación histórica y social. Historia de las doctrinas económicas (de Marx a nuestros días: monográfico). Teorías sociológicas modernas. Taller de redacción y análisis literario.
Tercer semestre	Cuarto semestre
Técnicas de investigación social. Historia moderna de la sociedad y el Estado en México. 1) Optativa 2) Optativa Taller de redacción y literatura.	Diseño de investigación social. Problemas actuales del desarrollo económico de México. 1) Optativa 2) Optativa Taller de redacción de análisis de las técnicas modernas de la información.
Serie de materias optativas	
Administración. Introducción a la teoría de los sistemas. Organización y métodos. Administración de recursos (materiales y humanos). Administración Federal, Estatal y Municipal.	Economía. Teoría económica. Teorías del desarrollo. Finanzas públicas. Formación económica de México.
Política y Derecho. Instituciones políticas modernas. Ciencia política. Teoría de las relaciones internacionales. Derecho constitucional mexicano.	Historia y Filosofía. Historiografía. Técnicas de la investigación histórica. Doctrinas filosóficas modernas. Historia de las ideas en México. (curso monográfico).
Sociología. Estructura y cambio social. Técnicas de muestreo. Programación y planificación (introducción). Sociología del desarrollo en México (urbano o rural: monográfico).	

Al ingresar al tercer semestre el alumno debería seleccionar una de las series de materias optativas que se le ofrecían, sin embargo, los alumnos estaban en libertad de hacer los cambios que juzgaran más adecuados.

Los estudiantes que terminaran el cuarto semestre y tuvieran el propósito de impartir clases en el nivel medio, deberían tomar adicionalmente un curso de pedagogía y didáctica.

Las opciones propuestas eran:

1. Técnico analista social y político;
2. Ayudante en instituciones de investigación;
3. Todas las carreras humanistas; y
4. Redactor.

Escuela Nacional Profesional (ENPRO)

Se había pensado que la Escuela Nacional Profesional (ENPRO) respondiera a la demanda de educación de los egresados de secundaria al mismo tiempo, que debería proporcionar una enseñanza técnica y una enseñanza básica o general (los egresados deberían dominar una disciplina artística o técnica que les permitiera trabajar o continuar con sus estudios).

Los objetivos de la Escuela Nacional Profesional eran:¹⁰

1. Formar egresados que dominaran, como profesionales, una especialidad técnica o artística que les facilitara el ingreso al mercado de trabajo.
2. Formar egresados que supieran leer, escribir, hablar, estudiar, observar, preguntar, cuestionar, responder, buscar y utilizar in-

formación, haciendo uso de disciplinas científicas y humanísticas, como mínimo que le garantizara una cultura básica y su ingreso al ciclo superior.

El plan de estudios comprendía la enseñanza básica de dos lenguajes (español y matemáticas) y de dos métodos (el histórico y el experimental); ello representaba la mitad del plan de estudios. La otra mitad se integraría por el aprendizaje de un arte o técnica dentro de centros de trabajo asociados a la ENPRO.

Los componentes de la ENPRO serían:

- a) Las unidades de enseñanza académica.
- b) Los centros de trabajo asociados.

El Consejo Técnico de la ENPRO determinaría los planes para el desarrollo de nuevas especialidades y técnicas, así como las normas necesarias para el control administrativo y técnico de la enseñanza.

Para febrero de 1971 deberían de haberse construido las unidades suficientes para dar cabida a 10 000 alumnos de primer ingreso. La estructura administrativa constaría de “un director, dos subdirectores, cuatro supervisores de materia, 28 profesores de tiempo completo, 1 000 profesores auxiliares (estudiantes de licenciatura o pasantes), cuatro jefes de centros de trabajo asociados y los encargados de centros de trabajo necesarios (16 quizás)¹¹”.

En la junta del Consejo de la Nueva Universidad, realizada con el rector, el 21 de septiembre de 1970, se desarrollaron varias ideas con relación al adiestramiento en oficios y artes que se esperaba que pudiera proporcionar la ENPRO. Las ideas centrales se referían a las expectativas de demanda de ingreso por trabajadores, a la naturale-

¹⁰ Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/D/59*, 7 de octubre de 1970.

¹¹ Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/D/20*, 25 de agosto de 1970.

za de los programas de instrucción, al papel de la ENPRO en programas de formación en planta, a la capacidad actual y próxima para proporcionar educación en instalaciones de la UNAM y a la localización de éstas.

El proyecto estaba dirigido, sin excluir a trabajadores, a estudiantes que demandaran el ingreso a nivel bachillerato. Se consideraba un programa cultural y otro de capacitación, éste último se llevaría a cabo en plantas o fábricas, en instalaciones de la UNAM y en otras escuelas de oficios o artes no pertenecientes a la UNAM. Se pensaba que la función de la ENPRO se limitaría a informar al alumno sobre los requisitos del programa de formación conforme al plan de estudios y sobre la identidad de los centros asociados en que podían adquirir el adiestramiento en planta.¹²

Se vislumbraba que en las instalaciones existentes de las Escuelas de Música, Artes Plásticas, el Centro de Cálculo y en algunas otras instalaciones se podría capacitar en oficios o artes a 1 000 estudiantes de la ENPRO. Y que en otras instalaciones se podría conseguir una habilidad adicional máxima para adiestrar 8 000 alumnos en 1971.

Se planeaba construir una sede de la ENPRO en el Ex Museo del Chopo, otra en la Ex Escuela de Medicina de Santo Domingo, y se investigó si se podría instalar otra en la Academia de San Carlos.

El proyecto buscaba ser más formativo que informativo, de esa manera preparar a los egresados para una práctica profesional más satisfactoria, por lo cual era indispensable la enseñanza de habilidades, entre las que destacaban las siguientes:¹³

- Leer y escribir: Ensayos, trabajos monográficos y lecturas dirigidas.
- Hablar: Exposición oral de temas.
- Buscar y localizar información: Investigación documental, manejo de anuarios estadísticos, manuales, etcétera.
- Estudiar: Solución de problemas y estudio de bibliografía.
- Preguntar, observar, analizar, sintetizar y responder: Formación y solución de problemas específicos y diseño de experimentos.
- Criticar y cuestionar: Ensayos, crítica bibliográfica y discusiones.
- Trabajar manualmente: en talleres y laboratorios

El proyecto en sí era muy ambicioso, pues abarcaba Unidades Académicas en zonas agrícolas, el primero que se enfocó fue el de “Recursos Renovables Chontalpa”. En éste participaban la UNAM, el Gobierno de Tabasco, la Comisión del Río Grijalva, la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco, la Escuela Superior de Agricultura, y la Dirección General de Escuelas Tecnológicas Agropecuarias y Comerciales de la Secretaría de Educación Pública. Dicho proyecto comprendía prácticamente todos los estratos educativos, pues incluía primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, posgrado e investigación.

La UNAM designó un Consejo constituido por Roger Díaz de Cossío, presidente del Consejo de la Nueva Universidad; Pablo Zierold Reyes, director de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM; Agustín Ayala Castañares, director del Instituto de Biología de la UNAM y Eduardo Césarman, director designado para el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades de la Nueva Universidad.

12 Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/D/38*, 24 de septiembre de 1970.

13 Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/C/9*, 7 de octubre de 1970. Anexo I.

El proyecto ENPRO comprendía tres etapas y cuatro años, la primera fase arrancaría en 1971, ésta implicaba el inicio de la construcción y del funcionamiento del nivel secundario; construcción y puesta en marcha de la Unidad Académica para investigación en el desarrollo regional y, en especial, sobre agricultura y ganadería tropical y recursos marinos y de agua dulce. A esta Unidad podrían concurrir estudiantes de los últimos años de licenciatura para realizar investigaciones, tanto de la UNAM como de la Universidad Autónoma de Tabasco. La segunda etapa abarcaría 1972 y 1973, durante ésta se evaluarían los planes y programas de estudio y las necesidades de construcción para el ciclo de educación postsecundaria; y se pretendía incrementar el número de trabajos sobre investigación. La tercera etapa funcionaría durante 1973 y 1974, que empezaría a operar los planes a nivel licenciatura; la Unidad Académica estaría en plena actividad, tanto en la investigación, como en todos los estratos educacionales.¹⁴

El presidente del Consejo de la Nueva Universidad, Roger Díaz de Cossío tenía claras las dificultades que implicarían poner en marcha al mismo tiempo —febrero de 1971— la Escuela Nacional Profesional y el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades.

La primera dificultad surgió por la falta de definición de los planes de estudio, pues ello impedia a los arquitectos determinar las instalaciones que se requería construir. El segundo problema había sido generado por la ambigüedad, él mismo Roger señalaba que “se había regresado virtualmente al punto de partida, pues el plan era incohe-

rente y se habían hecho diversas cosas sin antes tener el plan bien definido”.¹⁵

Díaz de Cossío puntualizaba que la idea de nuevas escuelas era excelente, pero dejaba claro que una idea no era equivalente a un proyecto, menos, cuando la mayor parte de los conceptos que se empleaban para expresarla tenían el carácter de nociones vagas, ambiguas, equívocas, hecho que se demostraba con puntos de vista tan diversos respecto a lo que había que hacer y cómo hacerlo.¹⁶

Con los escasos documentos y actas con que se cuenta sobre la Nueva Universidad puede concluirse que el diseño todavía estaba confuso, que había muchas ideas sueltas y faltaba coherencia; así, en septiembre de 1970, Henrique González Casanova expresa que no le quedaba clara la diferencia entre la Escuela Nacional Profesional y el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, a lo que Carlos Gómez Figueroa le contesta que “en el primero se adquiriría un conocimiento superficial de las cuatro áreas planeadas y en el segundo se adquiriría un dominio de ellas”.¹⁷

En las minutas de las reuniones se puede observar que se pasaba con facilidad de un asunto académico a otro administrativo, o de uno escolar a otro de edificaciones o de carácter jurídico. Así se trae a la memoria que el principal problema era tratar de resolver, al mismo tiempo, la demanda y la instrumentación de nuevos métodos pedagógicos. Henrique González Casanova opinaba que habría que construir edificios de tipo tradicional, modestos y sencillos, para no desperdiciar recursos en instalacio-

14 Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/D/39C*, 25 de septiembre de 1970.

15 Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: NU/C/9*, 7 de octubre de 1970.

16 *Idem*.

17 *Idem*.

nes que pudieran resultar inservibles o poco funcionales. Para Eduardo Cesármán la Nueva Universidad se debería generar alrededor de la investigación; señalaba que, por lo ambiguo del proyecto, para 1971 lo que debería atenderse fuera la demanda y que, posteriormente, se resolviera la mejora de los sistemas pedagógicos.

Entre las críticas que se tuvieron que afrontar, sobresalía aquella que veía como problema el crecimiento de la Universidad, se argumentaba que el tamaño era ya inmanejable y que deberían impulsarse otros sistemas educativos. Sin embargo, era evidente que mientras no existieran otras instituciones de prestigio en centros urbanos los estudiantes seguirían tocando las puertas de la Universidad. Ello llevaba al punto de que se tenía que aceptar que la UNAM iba a seguir creciendo, pero que no podía hacerlo con la organización que tenía, sino que los modelos de crecimiento debían adoptar un modelo celular, ello permitiría la fundación del CCH y posteriormente la ENEP.

Frente a las críticas que espezaron a generarse los integrantes del Consejo de la Nueva Universidad, desarrollaron una estrategia destinada a contrarrestar los ataques. Se consideró necesario realizar una campaña de persuasión que explicara las razones que movieron a la rectoría a concebir el proyecto. “Era conveniente exponer los problemas que vivía la Universidad y la vinculación de éstos con el desarrollo del país: crecimiento demográfico-estudiantil; importancia de relacionar el trabajo teórico con el práctico y los profesores con el mercado de trabajo; necesidad de impulsar las investigaciones científicas y de formar universitarios polivalentes en sus aptitudes y conocimientos”.¹⁸

¹⁸ *Idem.*

Creían importante iniciar cuanto antes una adecuada política de relaciones públicas con los directores de los grandes medios de difusión del país.

Ante la falta de concreción del proyecto el tiempo se fue convirtiendo en un problema. Es así que en octubre Enrique Rubio Lara advierte que ya se había publicado la guía para el concurso de selección de 1971 y que no se hacía ninguna mención a las condiciones de ingreso ni a la Escuela Nacional Profesional, ni al Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades. Si se pensaba ofrecer el ingreso a la ENPRO y al CNCH como una alternativa de entrada a la Universidad, al mismo tiempo, que la Escuela Nacional Preparatoria y las escuelas y facultades del nivel licenciatura, “se tendría que elaborar una guía que contuviera las características de esas alternativas, las condiciones, requisitos y procedimientos que normaran, ilustraran y orientaran a los estudiantes, sobre las nuevas opciones”.¹⁹

El proyecto Nueva Universidad traería varios resultados, entre los que se encuentran que la transformación se enfocaría en el currículo y en las formas de aprendizaje. Se discutió sobre la relación profesor-alumno, y se propuso modificarla por otra en forma de seminarios, talleres, etcétera. En el primer documento se esbozó la posibilidad de una formación técnica que con el tiempo se convertiría en las opciones técnicas; se enfatizó el vínculo con la industria, pero también se pensó en la atención a las regiones de desarrollo estratégico en el país, porque se consideró un avance de la Universidad medio urbano y rural.

¹⁹ Archivo Histórico del CCH, Proyecto Nueva Universidad: NU/M/30, 7 de octubre de 1970.

El modelo educativo se basaría en la enseñanza activa, por lo que los profesores que trabajaran en las nuevas unidades de Bachillerato serían capacitados por la institución, para lo cual se hacía indispensable la elaboración de programas de entrenamiento; debería existir una comunicación constante con los nuevos profesores, se realizarían orientaciones de tipo práctico y formulación de programas adecuados al espíritu de enseñanza que se pretendía lograr en los nuevos bachilleratos.

“En los talleres de redacción se proyectaba hacer ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos. Se enseñaría al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo. Se escogería un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñaría al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas”.²⁰

Se estaba configurando un nuevo tipo de alumno para el que “tener información no era tan importante como el saber cómo encontrarla, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos, que respondiera adecuadamente a preguntas de toda índole que le hagan la ciencia, la sociedad, y que se haga como profesional”.²¹

El proyecto consideraba la formación de Unidades Técnicas y de Artes Aplicadas. “La Unidad Académica sería la encargada de elaborar los planes de estudio; se impartirían en las propias escuelas de la Universidad que ya participaban en este tipo

de enseñanza, como la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Escuela Nacional de Música y los Centros de Extensión Universitaria; también se consideró fundar unidades para este fin y que se impartieran en centros de producción o de servicios que establecieran planes de cooperación para la formación de personal técnico. Estos estudios tendrían un carácter optativo”.²²

Se sugirió que el Colegio de Ciencias y Humanidades “tuviera un coordinador nombrado por el rector, previa consulta al Colegio de Directores de la Universidad, y que en cada una de las unidades académicas de nueva creación hubiera un director nombrado por el rector, según procedimiento indicado en el proyecto de reglamento de las Unidades Académicas del Colegio”.²³

En octubre de 1970, después de que se habían elaborado los anteproyectos de la ENPRO y el CNCH, así como sus programas académicos, se determinó que la empresa no era viable y, sin que mediara una carta o explicación del cambio de planes, el personal que había participado en la elaboración fue despedido sin ninguna contemplación, por lo que éstos decidieron dirigirle una carta al rector, en la que argumentaban lo siguiente:

“El grupo de profesores que a iniciativa de la UNAM participamos en la elaboración de planes y programas del proyecto ENPRO-CNCH, consideramos pertinente hacerle llegar nuestro descontento y sorpresa por la forma en que el citado proyecto fue manejado. Creímos apropiado renovar la enseñanza de la Universidad, nos abocamos con entusiasmo, con lo mejor de nuestros conocimientos y de nuestra formación académi-

20 “Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios” en *Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Núm. I, junio de 1979*, p. 14.

21 Víctor Flores Olea, “El CCH, una Institución Universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social, en *Documenta, op. cit.*, pp. 32-33.

22 “Reglas y criterios de aplicación del plan de Estudios, Unidad Académica del Bachillerato, *op. cit.* pp. 12-13.

23 “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de Motivos” en *Documenta, op. cit.*, p. 9.

ca, al desarrollo de los planes y programas que nos fueron encomendados. Queremos subrayar que estos documentos fueron presentados dentro del plazo que se nos fijó, a pesar de los frecuentes cambios de finalidad y de exigencia de presentación, incluso mecanográficas, que se nos impusieron. Al principio el CNCH debería haber sido una antesala descongestionadora de las facultades universitarias; después, un proceso terminal a dos años, y por último, una pequeña universidad técnica y científica con estudios de tres a cuatro años. De acuerdo con esta meta se elaboraron los proyectos de las diversas áreas".²⁴

La respuesta por parte de las autoridades universitarias se redujo a decir que "los proyectos no servían".

Y, posteriormente, se argumentó que el motivo real para rescindir los contratos estribaba en "el elevado costo del proyecto, y que nuestro trabajo, inicialmente calificado como malo, se filtraría a la UNAM a través de los canales usuales. Debido a las confusas explicaciones que nos han sido ofrecidas, sólo podemos concluir que fueron razones extracadémicas las que crearon esta situación. El problema es de fondo y nos parece revelar una concepción de la Universidad que niega el diálogo y la participación activa de sus miembros en la solución de problemas".²⁵

De la misma forma que desapareció el proyecto de la Nueva Universidad, el 13 de enero de 1971 apareció el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Estableció los mismos objetivos del planteamiento original, sólo que ya no se pensaba en crear dos instancias e incluso se dejaron fuera las sedes propuestas; además se declaró que el proyecto se refería a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversas formas de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería, precisamente, el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos a la enseñanza y la investigación científica dentro de la institución.

Además de la propuesta para que se estableciera el mencionado Colegio, este proyecto se refería también a la creación de nuevas Unidades Académicas en el Ciclo del Bachillerato, es decir, a la formación de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Se argumentó que podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpliera sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo, que confiriera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugerían la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar, también en el ciclo del bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir alternativas distintas; estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en

24 Archivo Histórico del CCH, Proyecto Nueva Universidad: 26 de octubre de 1970.

25 *Idem*.

salidas laterales que eran indispensables en un país moderno.²⁶

Finalmente, en la sesión del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, se aprobó por unanimidad el dictamen favorable de las Comisiones del Trabajo Docente y Reglamentos en relación con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. El dictamen se tomó luego de tener constantes reuniones a partir del 18 de enero de 1971, en éstas se aprobaron: Las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios y el Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.²⁷

²⁶ Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad: Proyecto para la Creación del CCH y de la UACB.* 073-CNCH, 13 de enero de 1971.

²⁷ IISUE, Archivo Histórico de la UNAM, Dirección General de Obras, *Acuerdos*, Caja 70, Exp. 60, 27 de enero de 1971.

Fuentes Documentales

Archivo Histórico del CCH, Consejo Técnico, Sesiones del Consejo Técnico del CCH 1971-1980, Caja 1, Exp. 1, 1971.

Archivo Histórico del CCH, Consejo Técnico, Sesiones del Consejo Técnico del CCH 1971-1980, Caja 1, Exp. 2, 1972.

Archivo Histórico del CCH, Acta de la sesión del Consejo del Colegio de Ciencias y Humanidades del 10 y 13 de julio de 1972.

Archivo Histórico del CCH, Consejo Técnico, Sesiones del Consejo Técnico del CCH 1971-1980, Caja 1, Exp. 3, 1973.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/A/3, 10 de agosto de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/A/5, 18 de septiembre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/A/39, 25 de septiembre de 1970, pp. 1-5.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/C/9, 7 de octubre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/C/9, 7 de octubre de 1970 Anexo 1.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/20, 25 de agosto de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/21, 5 de octubre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/38, 24 de septiembre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/39C, 25 de septiembre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/D/59, 7 de octubre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: NU/M/30, 7 de octubre de 1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: 26/X/1970.

Archivo Histórico del CCH, *Proyecto Nueva Universidad*: Proyecto para la Creación del CCH y de la UACB. 073-CNCH. 13/01/1971.

IISUE, Archivo Histórico de la UNAM, Dirección General de Obras, Acuerdos, Caja 70, Exp. 60, 27 de enero de 1971.

Hemerografía

Badillo Islas, Luis, et al. (Irene García Pérez, Esther Hernández Zamora y José Guzmán Rodríguez), “El origen del Colegio” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.

Bazán Levy, José de Jesús, “Notas para una evaluación de las concepciones prácticas académicas del Bachillerato del Colegio” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.

Bernal González, Héctor, “La política en el CCH” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 27, abril-junio 1985, p. 40.

Cabello Bonilla, Víctor, “Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.

Cuéllar, Sergio, “El Colegio como proyecto político” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 27, abril-junio 1985.

Flores Olea, Víctor, “El CCH una Institución Universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social” en *Documenta*,

- México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Número 1, Junio de 1979.
- Garrido Martínez, Ana Lilia, *et al.* “Lineamientos para elaborar un proyecto interdisciplinario en el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.
- Márquez Fuentes, Manuel, “UACPyP: Una experiencia de vinculación institucional de la docencia y la investigación” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 27, abril-junio 1985.
- Pérez Correa, Fernando, “Perspectivas del CCH” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 16-18, julio de 1982-marzo de 1983.
- Pérez Rocha, Manuel, “3 artículos” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 10-11, enero-junio 1981.
- “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato” en *Documenta*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Núm. 1, junio de 1979.
- Ramírez, Maldonado, Zoilo, “El CCH y las academias” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 27, abril-junio 1985.
- Recio Zubietá, Juan, “¿Qué ha pasado con las academias? Un intento de respuesta” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núms. 16-18, julio de 1982-marzo de 1983, p. 137.
- “Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios” en *Documenta*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Núm. 1, junio de 1979.
- Rubio Gómez, Gloria Alicia y Eduardo Sánchez Morales, “El pasado del presente: El Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.
- “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Documenta*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Núm. 1, junio de 1979.
- Serna, María Cristina de la, “El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Reforma Educativa de la Universidad” en *Documenta*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Núm. 1, junio de 1979.
- Villamil Rivas, Jorge Alberto, “El CCH, reflexión sobre la vigencia de un proyecto” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 41-42, octubre 1988-marzo 1989.
- Villatoro Alvaradejo, Carmen y Luis Carreón Rodríguez, “¿Cuál será el futuro de la profesionalización de la enseñanza en el CCH” en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, Núm. 27, abril-junio 1985.

El futuro de nuestras universidades

Roger Díaz de Cossío*

Introducción

Nuestras universidades se enfrentarán al mayor desafío de su historia en la década 1970-1980. El desafío proviene de la distribución de la población escolar en 1970, de las demandas que plantea su crecimiento, y de los cambios cada vez más rápidos que sufrirá el futuro.

En este trabajo se ofrecerán alternativas para contestar la pregunta ¿qué se puede hacer? La demanda de educación cambió.

En nuestro país todavía no podemos garantizar una escolaridad mínima de por lo menos seis años a toda la población, y registramos la mayor demanda por educación superior de la historia.

Actualmente atendemos al 84 por ciento de la población de 6 a 12 años, mientras que hace diez años atendíamos sólo al 71 por ciento; es probable que en diez años más lleguemos al 90 por ciento. Esto representará un aumento en la población en enseñanza primaria de un 50 por ciento. Los servicios para enseñanza primaria crecieron entonces dos veces en una década y deberán crecer en la próxima, otra vez más sobre un nivel de 1960.

En el mismo período de diez años, 1960-1970, la capacidad de la enseñanza secundaria creció poco más de tres veces, y la enseñanza preparatoria poco menos de cinco veces, principalmente atribuibles al nivel vocacional de la Secretaría de Educación. Y mientras se registraron estos crecimientos

en los niveles inferiores, la enseñanza superior creció sólo dos veces en la misma década. **Es feroz el desafío que esto plantea a los sistemas de enseñanza superior del país.**

Si queremos llegar a ser algún día un país desarrollado tendríamos que atender por lo menos a un 10 por ciento de la población en edad 19-24 para 1980. Esto implica que nuestros sistemas universitarios deben crecer cuatro veces en los próximos diez años. Existe también un cuello de botella semejante entre los niveles secundario y preparatorio. El nivel preparatorio o vocacional debería expandirse por lo menos tres veces, para atender en 1980 al 20 por ciento de la población de la edad.

Se puede uno preguntar si son realistas las metas mencionadas para 1980. Creamos que las cifras para 1980 son el mínimo razonable que deberíamos atender para no producir grandes dislocaciones sociales. Existe la demanda por la educación. Es muy diferente si la demanda insatisfecha se encuentra, como ocurría antes, entre los niveles primario y secundario, que como está actualmente entre el secundario y los siguientes. Son ya minorías de jóvenes educados los que demandan, como su derecho, el tener acceso a niveles superiores de educación. Y tienen razón, si no les ofrecemos la oportunidad se la crearán ellos mismos.

En otras palabras. En los últimos diez años han crecido los niveles primario y secundario a velocidades mayores que los superiores de enseñanza, y además el nivel profesional ha crecido a una velocidad menor que el preparatorio. Y todo el sistema está creciendo a una velocidad mucho ma-

* "Documento de trabajo provisional del Consejo de la Nueva Universidad", 25 de septiembre de 1970 (documento de archivo)

yor que la economía general del país, y que nuestra capacidad de formar profesores entrenados según el modelo tradicional. Esto implica que el principal recurso humano que tendremos en el futuro será el propio estudiante, el que tendrá que ser simultáneamente el objeto y el sujeto del aprendizaje.

Debemos encontrar soluciones imaginativas y poco costosas para educar con un mejor nivel de calidad, a números cada vez mayores de estudiantes. Estas soluciones deberán estar adaptadas a nuestra realidad, en que tendremos simultáneamente analfabetos y una enorme demanda de educación superior. Todos los países actualmente desarrollados tuvieron una población esencialmente alfabetizada, con una escolaridad mínima de seis a ocho años antes de empezar a ampliar el sistema de educación superior. Hay factores sociales que explican el fenómeno. Al tener un porcentaje importante de población analfabetizada, tenemos un gran crecimiento demográfico por un lado, y el efecto de la educación para ascender en escala social es mayor que en un país más desarrollado, ya que es uno de los pocos medios reales de movilidad social. Estos dos factores producen la enorme demanda por educación.

Este fenómeno no se presenta en un país muy subdesarrollado en que escasamente existen egresados de universidades, como en algunos países africanos. Pero nuestro pueblo ya ha concebido la esperanza, la está sintiendo y la demanda. Existe ya una probabilidad de que si no yo, por lo menos mis hijos estén mejor. Por eso siempre se le piden al gobierno escuelas antes que agua o servicios. La próxima década será crítica para nuestro desarrollo.

Si la ampliación de los sistemas educativos no corresponde a un desarrollo económico adecuado y sostenido, se podría decir que no tiene sentido ampliar más las oportunidades educativas para formar gente que después no encontrará trabajo. Pero si no formamos gente entrenada en números suficientes, no podremos desarrollarnos. Por otra parte, después de una cierta etapa de desarrollo, la demanda por educación es social, y hay que satisfacerla si no se quieren tener grandes convulsiones.

Los cambios en el futuro

Nuestro siglo, y especialmente los últimos 25 años, se han caracterizado por cambios cada vez más rápidos en nuestras sociedades. Mucho se ha dicho sobre la velocidad a la que se producen cambios tecnológicos; se sabe que la cantidad de información sobre cualquier tema se está doblando cada diez años, y que ahora viven y producen el 80 por ciento de todos los científicos e ingenieros que han existido. También se han manejado argumentos sobre las dislocaciones sociales y personales que se producen en una comunidad sujeta a gran velocidad de cambio. En la actualidad una persona debe adquirir varios conjuntos distintos de actitudes e información durante su vida útil, mientras que nuestros abuelos probablemente siguieron toda su vida con los mismos enfoques de sus padres.

Para las universidades esto significa que la información que impartimos en clase será inútil para nuestros propios estudiantes cuando empiecen a ejercer su profesión. No debemos poner el acento en la información, pero lo ponemos porque es lo más fácil. Y no sólo esto, sino que seguimos añadien-

do información que se volverá inútil, y hemos alargado artificialmente la duración de la educación formal, en lugar de acortarla. Nunca quitamos nada. Así como en nuestro cuerpo continuamente están muriendo unas células, y otras se están renovando, en nuestras universidades nunca muere nada. Nuestras actuales universidades son los organismos más difíciles de cambiar y deberían ser exactamente lo opuesto. Necesitamos universidades efímeras, que se renueven y transformen continuamente, para estar acordes con la sociedad a la que se supone que sirven, y para que estén a la vanguardia de dichas sociedades.

El objetivo esencial de una universidad es lograr que sus alumnos aprendan, no ser el foro para que innumerables personas hablen en público tres veces por semana. ¿Qué deben aprender los alumnos? Deben aprender a aprender, y deben querer hacerlo. No tiene importancia la información que les sea transmitida, si se genera la habilidad de saber aprender. El saber aprender condiciona a las personas al cambio. En otras palabras, la universidad y sus estudiantes deben ser adaptables, como el cuerpo humano. Para la organización de universidades debemos seguir modelos biológicos, moleculares. De otro modo nos pasará lo que a los dinosaurios, que crecieron mucho y no pudieron adaptarse al medio. Y ya no están con nosotros. Lo mismo les pasará a las universidades, si no cambian y se vuelven adaptables.

Un resumen

Creemos haber justificado hasta ahora las siguientes afirmaciones:

- I) Debemos ampliar nuestros sistemas educativos; los de los niveles superiores en forma sin precedente en la próxima década. De otro modo no seremos nunca un país desarrollado y se producirán grandes convulsiones sociales.
- II) Los recursos para la ampliación de los sistemas crecerán a un ritmo bastante menor que la población escolar. Debemos entonces encontrar soluciones imaginativas y poco costosas para crecer, que mejoren la calidad de la enseñanza.
- III) No conocemos el futuro, pero sabemos que estará sujeto a cambios muy rápidos. En un medio sujeto a grandes cambios se necesita una característica principal: Adaptabilidad. No se puede tampoco pretender que con información muy detallada enseñada ahora se puedan resolver los problemas del futuro.

De las tres consideraciones anteriores pueden derivarse las bases para una política general de crecimiento y cambio en nuestras instituciones de enseñanza superior. En las siguientes secciones se ofrecerán algunas alternativas de crecimiento y cambio para nuestras instituciones y sus estudiantes.

Sistemas celulares

Ante perspectivas de gran crecimiento y con un futuro incierto y sujetos a cambios muy rápidos, no puede seguirse pensando en la ampliación indefinida a base del modelo tradicional profesor-alumno reuniendo los grupos por disciplinas también tradicionales y arbitrarias.

El concepto de un gran campus universitario donde se agrupan todas las enseñanzas está en crisis en todo el mundo. Las razones de esta crisis son de dos tipos.

Primero, los campus se han hecho tan enormes que no se tiene propiamente una universidad, sino una colección arbitraria de disciplinas junta, sin comunicación unas con otras, cada una de ellas creciendo aisladamente y produciendo especialistas cada vez más estrechos. Se empeoran así las comunicaciones en el sistema y se logra que la universidad produzca personas que sólo pueden comunicarse con aquellos de sus semejantes que tengan idéntico entrenamiento y punto de vista, y para los cuales es incomprendible lo que pasa a su alrededor, fuera de los confines estrechos de su entrenamiento.

La segunda razón es de orden social. Los grandes campus universitarios quedan aislados de sus alrededores y en conflicto con ellos. Generan subculturas alienadas del medio que los rodea. Un caso clásico y muy reciente es el campus de la Universidad de Illinois en Chicago. Se arrasaron unas cuantas hectáreas de arrabales y se construyó en ellas un grandioso conjunto de edificios lujosos, y se dejaron grandes áreas verdes. Esto inmediatamente causó conflicto con los alrededores. En el otro extremo está un concepto muy interesante, uno de cuyos ejemplos recientes es la Universidad de Leipzig en Ale-

mania Oriental, aquí se construyó una gran torre en el centro de la ciudad, que aloja la universidad. Tienen en los diversos pisos salones de clase y laboratorios, y en los pisos inferiores teatros, restaurantes y cines. Tanto las clases como los servicios son compartidos por los habitantes de la ciudad. La universidad y la ciudad en que se encuentra forman una sola unidad. O sea, estamos volviendo a los conceptos medievales de universidad donde ésta se encontraba siempre en la plaza principal, junto con la catedral y el palacio de gobierno.

Todo lo anterior nos hace pensar en que, dados los tamaños de las ciudades actuales, las universidades deben estar regadas por las ciudades, en pedacitos, moléculas, cuya dimensión humana sea por un lado lo suficientemente grande para que exista una masa crítica de especialistas de una misma disciplina, y, por otro, lo suficientemente pequeña para que todos los componentes de una molécula se sientan partes importantes de ella, y tengan comunicación entre sí.

Esto nos da un tamaño como de unos cuantos miles de alumnos trabajando en unidades multidisciplinarias. Cada uno de los estudiantes trabajaría más en una disciplina que en las demás, pero participaría también en ellas. Esto, para una molécula que fuera la suma de varias disciplinas fundamentales, como matemáticas, método científico a través de una ciencia, y humanidades. Pero también se puede pensar en otras moléculas en donde el foco sea la resolución de problemas con el concurso de varios tipos de especialistas y estudiantes de diversas disciplinas. Los problemas podrían estar relacionados con la ciudad, la agricultura, o los transportes, entre otros.

Se puede pensar en un sistema universitario compuesto de unidades donde la dimensión humana sea adecuada para la interacción de sus componentes, pero formado por muchísimas unidades. Tanto estudiantes como profesores podrían ir cambiando de unidad o molécula a lo largo del tiempo.

Esto produce ya un sistema de crecimiento sano, molecular, que puede ser indefinido sin que le ocurra al sistema lo que a los dinosaurios, que crecieron mucho y desaparecieron. Este sistema tiene también la ventaja de que si existen problemas en una molécula, no afectan al resto del sistema, y que a la vez que vamos creando moléculas, otras van desapareciendo, porque ya han cumplido su función.

Un sistema molecular es además adaptivo. Los cambios van ocurriendo en las distintas unidades, que evolucionan fácilmente, por su propio tamaño.

La adaptabilidad de los egresados

Ante un futuro que sufrirá cambios más rápidos que el presente, es importante que no sólo las universidades puedan adaptarse a las cambiantes sociedades de las que formarán parte, sino que sus egresados sean también adaptativos, que sepan y puedan cambiar. Como se dijo, debemos lograr, por encima de todo que nuestros estudiantes sean capaces de aprender, y además que puedan hacer algo concreto inmediatamente que salen del sistema educativo, a cualquier nivel y por cualquier razón. Pero también es importante que sepan y puedan hacer algo distinto poco tiempo después.

Esto indica el tipo de formación que todos deben tener, a todos los niveles: una buena formación científica y humanística, y que sepan hacer algo. Si aplicamos este criterio a todas nuestras enseñanzas veremos claramente los pecados mayores que cometemos. Como ejemplos, la preparatoria universitaria no prepara a sus egresados para el mercado de trabajo inmediato. No saben hacer nada concreto. No tienen ninguna habilidad específica. Tienen tan solo, después de tres años de estudio, una serie de conocimientos básicos y un tanto superficiales de muchos temas. Los ingenieros saben poco de humanidades y ciencias sociales y entonces, como profesionales, están poco conscientes de las consecuencias de sus decisiones técnicas. Los egresados de humanidades y ciencias sociales no saben nada de matemáticas.

Lo que indica la discusión del párrafo anterior es que por un lado debemos ser mucho más básicos en nuestras enseñanzas y por otro mucho más concretos.

La división del conocimiento en disciplinas es arbitraria, es una idea nuestra. El mundo real no es así. Debemos entonces borrar las fronteras entre ciencias y humanidades y entre las diversas disciplinas.

Al decir más básicos, queremos decir que debemos hacer hincapié en que nuestros estudiantes dominen uno de los tres o cuatro instrumentos básicos que existen y que le sirven al hombre contemporáneo para examinar, analizar y transformar el mundo a su alrededor. Estos son: el lenguaje, las matemáticas, el método científico y el método histórico. No podemos pretender que nuestros estudiantes dominen todas las metodologías mencionadas, pero sí una cualquiera de ellas y que tengan conocimiento de las demás. Lo que si no podemos

hacer es lo que estamos haciendo, pretendiendo enseñar a un estudiante matemáticas, física y química simultáneamente, y nada de lenguaje. Así tampoco aprenderán ni matemáticas ni física. Lo que se cree es que si se domina alguna de las metodologías mencionadas, el estudiante entonces será más capaz de hacer algo concreto, será más convertible a cualquiera de las demás, y se dará cuenta del poder del instrumento a su disposición. Podemos enseñar método científico a través de una ciencia, cualquiera que sea, digamos biología, y el estudiante, después y si quiere, podrá aprender física más fácilmente, o química. Esto por lo que respecta a ser más básico.

Para saber hacer algo concreto, hay que hacerlo. Aquí debemos copiar a los médicos, que en esto están en lo cierto. Ninguna escuela de medicina le otorga un título de médico a un alumno, sin que antes dicho alumno haya trabajado como aprendiz junto a uno o varios médicos. Todas las materias llamadas clínicas, de los últimos años de la carrera de medicina son en realidad aprendizajes directos que los alumnos realizan bajo la supervisión de un médico, en hospitales. Sería inconcebible alguien al que le diéramos título de médico sin que hubiera pasado años en materias clínicas de diversa índole. ¿Por qué no extendemos el mismo concepto a las demás actividades y profesiones? En tiempos pasados el título de arquitecto se lograba después de haber trabajado un tiempo indeterminado en la oficina de un arquitecto establecido, nada más. Reconocemos que para las áreas pintura, música, hay que seguir este camino ¿Por qué no para las demás? Podemos entonces usar como profesores a todos los que saben hacer algo en el mundo. No tendríamos pro-

blemas de profesores. Otro ejemplo. Queremos ser un ingeniero de minas. Pero no aceptamos que en lugar de los cursos de los últimos años de la carrera podríamos entrenar mejor y a menor costo a un estudiante si lo mandamos a trabajar a una mina uno o dos años. Y así con cualquier ingeniería o especialidad de ingeniería.

Los conceptos anteriores están empezando a extenderse a diversos campos. Ya existen muchas universidades que reconocen el trabajo de los estudiantes en la industria como parte de la obtención de una licenciatura. El aplicar bien este concepto tendría para nosotros otra ventaja muy importante.

Como no somos todavía un país desarrollado, el efecto del título es muy importante sobre una persona. Le estamos dando una patente de corso. En los países escandinavos, por ejemplo, no tiene mucha importancia en la conducta de una persona y en lo que puede obtener, si tiene o no tiene un título. En nuestro país si el efecto de tener un pergamo, obtenido de cualquier manera y en cualquier disciplina, es inmenso en los países africanos.

Si los estudiantes trabajan, en trabajos reales antes de obtener su título, serán después más útiles y estarán más adaptados, que si empiezan a trabajar después. Un estudiante de medicina veterinaria puede comunicarse mejor con los campesinos o con los ganaderos, si su primer contacto con ellos se establece antes de que la universidad les dé su título.

Muchos estudiosos del tema ven este sistema de aprendices como una de las grandes respuestas al problema del futuro en que habrá muchos estudiantes y muy pocos profesores del tipo de los que ahora conocemos.

Los pocos recursos

Dijimos que la tendencia actual es que los números de estudiantes crecen más rápidamente que los recursos disponibles, económicos y humanos, y que debemos encontrar soluciones imaginativas y de menor costo que hagan eficiente el proceso. Se presentarán a continuación algunas alternativas que creemos que cumplen con lo anterior. Esto sólo para mostrar que si queremos mejorar el proceso educativo, tendremos que cambiar muchos de los supuestos fundamentales con los que hemos venido trabajando muchos años.

La duración de la educación formal

En lugar de añadir información a nuestros planes de estudios debemos acortarlos drásticamente. Todos podemos pensar que más de la mitad de los cursos que tomamos fueron inútiles. Quitémoslos. En Inglaterra todas las licenciaturas son de tres años. ¿Por qué nosotros las tenemos de cinco? Si estamos de acuerdo con la imagen de un profesional que debe ser una persona con una buena formación básica y que sepa hacer algo, haciéndolo, esto se puede lograr en mucho menos tiempo del que ahora usamos para formar a una persona que tiene que empezar a aprender algo al salir de la universidad. Si lográramos reducir nuestras licenciaturas a tres años, suprimiendo la información inútil, estéril, repetitiva que pretendemos transmitir, liberaríamos súbitamente un tercio de los recursos económicos y humanos que tenemos, ya sea para educar a más estudiantes o para mejorar la calidad del proceso, o para ambos. Para

hacer esto no necesitamos más dinero sino convencernos de que se puede hacer y de que es una mejoría.

El alumno-profesor

En todos nuestros sistemas educativos existen estudiantes de los últimos años que dan clase en los primeros años, estudiantes de nivel profesional que dan clase en preparatoria, estudiantes que no entienden a su profesor y que acuden a estudiantes de nivel superior para que les enseñen.

Por otra parte sólo hay dos caminos, que les reconozcamos crédito por tomar y dar cursos. Bastaría con que cada estudiante, cada semestre, imparta a tres de sus compañeros el curso que él acaba de tomar el semestre anterior, para que ya no tengamos el problema de profesores en el sentido tradicional, el alumno-profesor sería calificado con el promedio de las calificaciones de sus tres alumnos.

El académico que ahora conocemos como profesor sería el que controlaría el proceso, poniendo exámenes, resolviendo dudas y escribiendo textos, pero no lo usaríamos tampoco eficientemente como ahora, en que tiene también que transmitir información tres veces por semana, eso lo harían los alumnos-profesores. Se lograría además, así, un altísimo nivel de aprendizaje por parte del estudiantado, al hacerlo responsable de dar clase continuamente a lo largo de sus estudios. Nuevamente, esta solución aunque radical no cuesta más dinero que el que ahora tenemos para producir aprendizaje de grandes números con una mejor calidad.

El aprendiz

Por las razones antes expresadas debemos generalizar el sistema de aprendices en todas las carreras y en todas las disciplinas. Es nuevamente otra manera de usar una enorme capacidad desperdiciada de instrucción que tienen todos los que están haciendo algo. Y se logrará además una mayor coordinación con el mercado de trabajo de nuestros egresados.

Otro resumen

Se han planteado alternativas de solución al gran problema que enfrentarán las universidades mexicanas en la próxima década: sistemas celulares de crecimiento, multidisciplinarios, y sistemas de aprendizaje más básicos, más aplicados, y más breves, usando siempre como recurso humano precioso al estudiante, como profesor y como aprendiz, y a todos los que ahora saben hacer algo como instructores de los aprendices mientras trabajan.

A los profesores actuales los usaríamos más eficientemente como investigadores con sus aprendices. Ayudantes de investigador, como controladores del proceso de aprendizaje y como productores de materiales de clase. Combinando todos los modos anteriores mejoraremos la calidad y nos alcanzarán los recursos.



Pablo González Casanova



Henrique González Casanova



*II. Discursos del rector
Pablo González Casanova*

El punto de partida

Discurso de protesta como rector*

Maestros y estudiantes de la UNAM, señoras y señores:

Hoy continuamos una dura y noble tarea en la que nos han precedido maestros muy distinguidos y en la que nos sucederán otros más en un noble propósito: educar a la juventud, investigar los fenómenos naturales y humanos y difundir la cultura superior en el ámbito nacional. Ello supone, de un lado, que nuestra responsabilidad es transitoria y que debemos recordar en todo momento que antes que nada somos y seremos profesores, y que los puestos de dirección que ocupamos constituyen una etapa parcial de nuestra vida universitaria. Pero si esto es así, nuestra responsabilidad es parecida a la de los demás universitarios, profesores y estudiantes que educan y se educan, que investigan y difunden la cultura.

Hay algo más, el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar. No es esta una forma retórica. Un gobierno universitario implica sobre todo el uso de la razón, y el ejemplo de la conducta; pero si ese es el gobierno universitario, si supone una relación estrecha entre la razón y la moral para que sea gobierno, para que sea políticamente viable, para que no resulte una ficción romántica e ilusa, se ne-

cesita que sea un gobierno en el que todos compartan la responsabilidad, en el que todos asuman la responsabilidad de regir su conducta y la conducta de la comunidad universitaria. En una casa de estudios, todos tenemos la responsabilidad de que nuestra casa sea casa y nuestros estudios alcancen el máximo rigor y las metas morales. *Por ello la Universidad tiene que ser una comunidad en que profesores y estudiantes convivan y dialoguen permanente y profundamente sobre su especialidad profesional y sobre su especialidad humana.* Desde un punto de vista práctico nuestra tarea universitaria de profesores y estudiantes consiste en hacer múltiples comunidades en nuestras escuelas, en nuestros institutos, en nuestros campos deportivos, en nuestras horas de recreo. Los profesores no podemos limitarnos a ser profesores de especialidad sino de carácter, de serenidad, de conducta. No debemos tampoco limitarnos a dictar clase o a investigar: necesitamos proponernos, como diaria tarea, la construcción de pequeñas comunidades de diálogo de generaciones, en formas prácticas, viables, constantes que pensamos estimular ampliamente en el futuro y para las que pediremos sus ideas, sus opiniones, sus reflexiones, a estudiantes y maestros.

Porque en todo caso en un gobierno universitario de seres que piensan, el mensaje siempre tiene que ir acompañado de la pregunta, y la pregunta del método para contestarla. *¿Qué Universidad queremos todos y cada uno de los universitarios? ¿Queremos realmente una gran Universidad, y en qué consistiría como tarea de*

* Discurso pronunciado por el Dr. Pablo González Casanova en la sesión conjunta de la Junta de Gobierno y el H. Consejo Universitario, el 6 de mayo de 1970, *Gaceta UNAM*, Vol. XIX, Núm. 5 (15 de mayo de 1970), pp. 2-5. Tomado de Pablo González Casanova: *6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, México, UNAM, 1983, p. 39

enseñanza, de investigación, de difusión de la cultura superior y adopción de la cultura vernácula? ¿Queremos una reforma universitaria? ¿Y en qué consiste ésta? Sin duda en reformas académicas, de métodos y conocimientos, pero sobre todo en una reforma de las relaciones humanas, de las relaciones entre unos estudiantes y otros, entre profesores y estudiantes, que permitan alcanzar los objetivos principales de la Universidad hacia la que marchemos, una vez precisadas las metas.

Precisemos las metas; asumamos pues la responsabilidad de decir que todos y cada uno de nosotros quiere realmente, decididamente, una gran Universidad, altos niveles técnicos, científicos, humanísticos y de organización. Y asumida esta **precisa** responsabilidad, compartamos los esfuerzos por alcanzarla, y pensemos en los mejores métodos. ¿Son éstos necesariamente legales, y de qué orden? ¿Son elementalmente cuantitativos? Todos queremos la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes de estudiantes, y también como una participación mayor en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y los estudiantes. ¿Y para alcanzar esos objetivos vamos a pensar necesariamente en aumentar sin cambiar las aulas y los recursos, o en aumentar las aulas, en aumentar los recursos, e idear nuevas formas de utilizarlos, nuevas combinaciones que nos permitan enseñar a muchos y enseñar a un alto nivel? ¿No es necesario acabar con el misterio de lo que debe saber un hombre como especialista y como hombre? **¿No necesitamos decirles a los estudiantes que van a venir a la Universidad qué deberán saber para que los estu-**

dios que van a emprender sean fecundos, y para que no se desconcierten ante los conocimientos necesarios para las profesiones que han escogido? ¿No necesitamos así difundir y publicar ante todos los jóvenes lo que necesitan saber para que tengan éxito en sus estudios y no se vean paralizados por el temor y la zozobra? ¿No tenemos que difundir el material escrito y oral para que aprendan lo que deben saber, con nuestra orientación de profesores que hablan y de profesores que escriben? Muchos métodos hay para enseñar a grandes números de estudiantes y debemos estudiar la forma de implantarlos, y debemos implantarlos. Pero al mismo tiempo, la cultura superior exige más y más un conocimiento de los métodos de investigación y análisis, y a investigar sólo se aprende investigando. ¿No debemos impulsar de una manera sin precedente los institutos de investigación humanística y científica, para que al lado de los investigadores experimentados trabajen los jóvenes que mañana serán investigadores?

Todas las estadísticas indican que la enseñanza secundaria seguirá creciendo a tasas elevadas, y también la superior, y este hecho debemos contemplarlo con gran optimismo y sin ningún temor, pues temer que crezca la enseñanza media y la cultura superior en las nuevas modalidades técnicas y científicas es temer un México más desarrollado y los universitarios debemos ser los primeros en no tenerle miedo al desarrollo de la Nación.

Y si esto es así, ¿cómo resolver el problema si, a más de los cambios en los métodos y formas de enseñanza para las grandes masas que quieren cultura superior, no contribuimos a preparar un número de profesores, y a renovar los conocimientos de los

antiguos profesores con los nuevos datos científicos, humanísticos, políticos, de un siglo que ha entrado en el último tercio de su existencia y que varía con celeridad, en medio de crisis profundas, que tampoco debemos contemplar con miedo sino con esperanza? Los jóvenes que pierdan la esperanza perderán la juventud, y los adultos que no veamos en los jóvenes la esperanza de una humanidad mejor, perderemos el último residuo de nuestra condición humana. Los jóvenes deben tener la esperanza de poder aprender y de poder hacer, de poder actuar para una Universidad mejor y un México mejor. Nuestra tarea de maestros es enseñarles las virtudes de la serenidad para que cumplan sus propios designios, explicarles los requisitos que el conocimiento y el lenguaje racionales constituyen para el triunfo de sus propósitos, y respetar sus legítimos derechos a organizarse en las formas que consideren más idóneas para alcanzar sus objetivos, formas que resuelvan en la práctica el problema de la **representación** estudiantil; organizaciones que transmitan el pensar y el sentir de las bases en formas inequívocas, sin falacia, y que permitan conocer sus perspectivas de jóvenes, de estudiantes y de ciudadanos, sin alterar la posibilidad de que esos jóvenes maduren en la conducta de sí mismos, estudien a los niveles más altos y sean ciudadanos que logren **realmente** hacer un México mejor.

Pero en esta tarea de orientación de la juventud los profesores universitarios que trabajamos en la universidad no podemos estar solos, necesitamos el concurso de todos los mexicanos, universitarios o no, que desde fuera pero en el seno mismo de México nos exigen que hagamos una Universidad mejor. Ellos también tienen que hacer

un México mejor, y si nosotros creemos que la razón y el derecho deben y pueden ser la norma del gobierno universitario, ellos deben contribuir a que la juventud crea en la razón y el derecho. Por eso nosotros, en la Universidad, con la serenidad, la razón y el derecho, estudiaremos a muy corto plazo las formas más idóneas para defender, con la razón y el derecho, a aquellos colegas y estudiantes que consideremos son inocentes de acuerdo con el derecho nacional y la razón nacional. Sin la comprensión de esta decisión nuestra y de su profundidad moral y política nadie podrá pedirnos que sigamos siendo maestros. Porque hoy existen entre muchos de nosotros —profesores y estudiantes— la idea de que la historia actual de México puede ser menos dolorosa, puede ser más racional que en otras partes del mundo; nos basamos para sostener esta tesis en la lógica de la historia de México, que queremos difundir y propagar; pero si la realidad se opone sistemáticamente a nuestras tesis, muy difícil será, si no imposible, desconocer que otros tienen la razón, y que la lógica de nuestra historia, de lo que pensamos que es nuestra historia, ha variado o es distinta.

Creemos que es posible hacer un mundo mejor para nuestros hijos con menos dolor, y por ello hemos asumido permanentemente nuestra responsabilidad intelectual y moral. Y estamos seguros de lograrlo, si la comunidad universitaria merece la comprensión de la comunidad nacional.

En cualquier caso no se espere nunca —por elemental sentido común— que nuestra Universidad renuncie a sus decisiones autónomas en la designación de las autoridades, en la asignación de sus recursos, y en la programación de sus actividades

académicas, ni se piense que la Universidad ideal pueda ser nunca un lugar de consenso pleno, que en nuestro tiempo significaría la desaparición del derecho de pensar y del derecho de organizarse. En la Universidad de siempre ha habido y habrá el derecho a la lucha ideológica y a la organización, al pensamiento racional con perspectivas ideológicas distintas, y a la organización de los seres pensantes de acuerdo con sus metas filosóficas, culturales, sociales.

Nunca será así un acto meramente personal el de aquel universitario que ratifique nuestro derecho a la autonomía y a la libertad de cátedra y de investigación; será un acto esencial: sin autonomía y sin libertad de expresión y de cátedra no hay Universidad. Y vamos a hacer los universitarios mexicanos una gran universidad: vamos a respetar a la comunidad nacional y a exigir su respeto. Tenemos la confianza plena en los universitarios, y lo que es más tenemos la confianza plena en el futuro de la nación y de la humanidad, es decir, en los pueblos y en los jóvenes.

Y aquí en la Universidad, queremos que los estudiantes sepan que en esta casa se puede disentir, porque ni por edades ni, sobre todo por ideologías, el hombre de hoy puede siempre asentir, pero queremos enseñarles a disentir no por la violencia, sino por la razón, no por las discusiones erráticas, sino por las discusiones sistemáticas, lógicas, serias, profundas en que todos y cada uno de los participantes realicen un análisis y mejoren su capacidad de análisis no sólo en los libros sino en el país, ni sólo en el país sino en los libros y los laboratorios, para coincidir en un esfuerzo colectivo, en que todos y cada uno de los universitarios tendremos una gran respon-

sabilidad, contribuir a que México sea un país más culto y más justo.

La innovación académica

1. La Universidad y el Sistema Nacional de Enseñanza*

Señores Consejeros:

Los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria y profesional se encuentran en una crisis mucho más profunda de lo que cabe imaginar, cuando sólo se repara en las explosiones rápidas y espectaculares que se viven en las comunidades universitarias. La ruptura de los cuadros clásicos de la enseñanza universitaria proviene de una situación internacional e interna, que con frecuencia escapa a las decisiones de las autoridades escolares. De hecho está ligada a la crisis de grandes sistemas sociales y políticos que las universidades deben estudiar, enjuiciar y contribuir a transformar, sin renunciar por ello a estudiarse, enjuiciarse y transformarse a sí mismas.

La transformación de la sociedad contemporánea es sin duda el reto más grande que existe para la cultura humana y en particular para la universitaria. Todo hombre consciente se plantea el problema de alcanzar estadios más elevados de civilización y organización social, impidiendo una entropía atómica y una violencia que acabe con el hombre mismo. La Universidad como centro superior de la cultura contemporánea se plantea el problema con más agudeza y vive, también con más agudeza, el peligro de la autodestrucción.

De hecho para la humanidad, como para la Universidad de nuestro tiempo, los proce-

sos de creación y autodestrucción constituyen la vivencia cotidiana de esta crisis en que el hombre necesita hacer cambios profundos manteniendo lo mejor de la cultura y la razón, de la humanidad y de la Universidad. Pero cualquier cambio que se genere racionalmente no podrá derivar ni en la destrucción de la humanidad ni en la destrucción de la universidad, sino en la sustitución, lo más racional posible, de formas obsoletas de ser y vivir, de la una y la otra.

La Universidad seguirá teniendo así responsabilidades a la vez críticas y técnicas, que no podrá destruir sin destruirse a sí misma. Para mantener al más alto nivel estas funciones, sobre todo en un país como México, cuya historia presenta características *sui generis* en el contexto latinoamericano, la Universidad deberá alcanzar cada vez niveles más altos en el terreno científico y tecnológico a fin de contribuir al desarrollo de las fuerzas de producción y los servicios, y formular marcos teóricos y prácticos cada vez más profundos de una política fundamentalmente innovadora, que sepa enfrentar la crisis global en sus formas menos dolorosas y más acordes con las posibilidades nacionales y los requerimientos imposaderables de una justicia social y un cambio de estructuras. En México la Universidad deberá vivir así, simultáneamente, la construcción de una cultura científica y tecnológica y la crítica de las formas inhumanas, parciales y enajenantes de esa cultura, que opera en

* Palabras pronunciadas en la sesión del H. Consejo Universitario celebrado el 19 de noviembre de 1970, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. I. Núm. 32 (25 de noviembre de 1970), pp. 1-4.

un contexto de violentas e injustas estructuras sociales. Esta será su tarea esencial como Universidad, y su tarea circunstancial como Universidad de un país que a la vez necesita desarrollar la ciencia y la tecnología, y la crítica social y cultural. Sin el cultivo permanente y racional de las ciencias y las humanidades, la Universidad se destruiría a sí misma, al abandonar sus características esenciales, y su tarea en la historia nacional. Pero esa tarea tendrá que realizarse con grandes innovaciones que respondan a los cambios y presiones de nuestra época.

En todas las universidades de hoy se da un problema de crecimiento simultáneo de la población que demanda educación en forma masiva, y de una juventud que se siente rechazada, inconforme e incluso angustiada con su futuro individual y con la posibilidad de una catástrofe nuclear o de un cambio a la vez doloroso y necesario de las estructuras sociales. Estas circunstancias afectan la vida misma de nuestras instituciones, ya por la pléthora de estudiantes, ya por los fenómenos psicológicos y políticos que suelen alcanzar formas particularmente violentas, ya por la incapacidad de la sociedad y la universidad de autotransformarse a tiempo en formas creadoras y positivas.

Frente a ambas circunstancias —la demanda masiva de educación superior y la demanda más específica de participación en el gobierno universitario— el “sistema escolar” presenta resistencias considerables. Su rigidez es manifiesta ante la necesidad de una movilización de sus recursos y de la innovación en las formas de proporcionar educación, así como ante la posibilidad de aumentar la participación de la juventud en los procesos conscientes de cambio cultural, social y de gobierno en las propias escuelas y universidades.

¿Acaso no todo o casi todo lo que se ha hecho en materia de reformas educacionales es sustancialmente conservador? Esto es, ¿en las reformas no predominan los hábitos adquiridos, las imágenes de conductas y pautas tradicionales, las pequeñas innovaciones, los cambios parciales a los que se denomina “reformas” y que, de hecho, son insignificantes para resolver siquiera parcialmente, los grandes problemas a que se enfrenta una Universidad Nacional, en nuestro tiempo, y en un país como el nuestro?

La reforma universitaria necesita empezar por cambiar el concepto mismo de la Universidad como tarea concreta, y por cambiarlo en todas sus funciones, sus relaciones, o características. De esta conceptualización radicalmente distinta que inquieta sobre las finalidades mismas de la institución y ponga en duda hasta sus más insignificantes procedimientos de trabajo y formas de adscribir o adquirir papeles y responsabilidades, se tendrá que pasar necesariamente a formular los perfiles de un cambio para el que tenemos que preparar no sólo nuestra imaginación sino nuestra voluntad, no sólo nuestra capacidad de concebir otras formas culturales, educacionales, sino nuestra capacidad de actuar para resolver problemas especialmente novedosos, y que, de hecho, nos conducen incluso a eliminar el concepto mismo de la escuela como forma ineludible de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación científica o humanística; porque la escuela tiene una historia de aislamiento considerable, y es posible que nos encontremos en el final de esa historia, y se presenten nuevas posibilidades de desarrollo educacional que no hemos analizado suficientemente.

En efecto, la enseñanza en los claustros universitarios requiere un proceso profundo, radical, de desclastración. Al recinto escolar que subsista se tendrán que añadir cada vez más la fábrica-escuela, el hospital-escuela, la biblioteca-escuela, el hogar-escuela.

Los papeles tradicionales de los profesores tendrán que complementarse, que requerir nuevas inversiones de tiempo y dinero. Al profesor que dicte cátedra en el aula o enseñe en el laboratorio, se tendrá que añadir el profesor que escriba libros programados y convencionales en los que aprendan cientos de miles de estudiantes, el profesor que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por los canales de televisión y los circuitos cerrados, y a ellos se añadirán sin duda sistemas de profesores que en pequeños grupos de 10 a 20 alumnos, trabajen en centros distribuidos en el territorio nacional aclarando a los estudiantes los problemas que vieron en la televisión y no entendieron, o los que leyeron en los libros y cursos por correspondencia y que requieren una explicación, una aclaración, una discusión o plática informales.

La escuela así se verá complementada por los centros asociados a la Universidad, por los institutos, hospitales, bibliotecas, salas de cultura, que colaboren en la educación y abran sus puertas a la misma; por las tele-universidades de circuitos abiertos y cerrados, y siempre en combinación con las oficinas centrales de redacción de textos, de redacción de cursos por correspondencia, de elaboración de programas, de diseño de pruebas, exámenes, y otras formas de evaluación de lo que el estudiante ha aprendido. Esto ocurrirá casi inexorablemente en un futuro no

muy lejano, y tendremos que estudiar sus formas viables, a tiempo, con imaginación y seriedad.

El cambio de papeles del profesor se verá así complementado por el uso de nuevos recursos técnicos, pero aun estos cambios serán insuficientes, pues al mismo tiempo se requerirá usar, aprovechar, dar oportunidad, a nuevos recursos humanos, estableciendo una institución que movilice un capital enorme y excedente, mediante la instauración de todo un sistema en que el estudiante pueda y deba ser siempre profesor al nivel inmediato inferior al que aprende. La creación de un sistema de estudiantes-profesores cada vez más amplio se hace necesario; el estudio de un **sistema nacional de servicio educacional**, de un sistema de servicio obligatorio educacional mediante el cual todo estudiante, para obtener un título o grado, deberá seguir cursos e impartir cursos en proporciones que fijen los distintos Consejos Técnicos, parece un tema de análisis obligado e imposergable. Este sistema, liberaría un enorme potencial humano, permitiría que los estudiantes a nivel de doctorado o maestría enseñaran en la licenciatura, los de la licenciatura enseñaran a nivel preparatorio, los de preparatoria a nivel secundario, los de secundaria a nivel primario y los de 6º. año de primaria participarán en la alfabetización; pero no sólo resolvería el problema de movilización de los recursos humanos disponibles, sino un problema pedagógico bien conocido: que nada se aprende mejor ni más bien que lo que se enseña, y al mismo tiempo resolvería una serie de problemas, en cuanto a la necesidad que siente la juventud de participar más activamente en la cultura y la enseñanza, dándole seguridad, responsabilidad y método.

Pero es evidente que a esta necesidad de democratización de la enseñanza, de ampliación exponencial en el uso de los recursos técnicos y humanos para capas numerosísimas que exigen y requieren educación, se añade simultáneamente la necesidad de aumentar las posibilidades técnicas, científicas y humanísticas de la enseñanza al más alto nivel, dando una importancia sin precedente a la investigación, lo cual obligará a reestructurar la Universidad haciendo en ella lo que el premio Nóbel Monod llamaba una verdadera revolución educativa, esto es, concediendo a la investigación y a los institutos de investigación un peso mucho mayor en el cuadro de la Universidad del que han tenido hasta la fecha; lo cual implicará la creación de grandes institutos de investigación con sus distintos departamentos, secciones y programas a los cuales siempre quede adscrito el estudiante-investigador. Este proyecto, en mi opinión debe ser el que amerite nuestra máxima preocupación en una Universidad que cumplirá con su cometido en la medida en que forme profesores e investigadores en los estudios de postgrado y de un gran impulso a la infraestructura de la investigación científica y humanística del país.

Las reformas anteriores necesitarán complementarse con un replanteamiento de los *curricula*, para una formación que permita dominar al estudiante universitario de hoy, los lenguajes predominantes y sus aplicaciones —en nuestro caso la lengua y literatura española, así como las matemáticas aplicadas al terreno de las probabilidades, el análisis de sistemas y la computación— con las vinculaciones que estos lenguajes tienen con la lógica clásica y simbólica. En igual forma deberá

replantearse la enseñanza de los dos grandes métodos de conocimiento: el histórico-político y el experimental con su aplicación respectivamente, al estudio de la sociedad moderna y contemporánea y a la física, a la química, a la biología e incluso a algunos fenómenos sociales.

Sobre la base de una cultura común, actualizada con los grandes descubrimientos de nuevas técnicas y áreas de estudios, se añadirán una serie de combinaciones interdisciplinarias muy insuficientemente exploradas y que requieren aligerar nuestros *curricula*, fijos, rígidos aún, y permitir al estudiante el que aparte de los planes generales de estudio pueda seguir una infinidad de planes particulares interdisciplinarios, de acuerdo con las necesidades del trabajo científico y técnico, con infinitas combinaciones de lenguajes, métodos y especialidades. Los esfuerzos asociados de dos o más escuelas e institutos merece la atención prioritaria de la Universidad.

Para alcanzar estos propósitos, la Universidad no sólo continuará elaborando y reelaborando los planes de estudios generales de sus distintas escuelas, y otros particulares, sino que estará obligada a aclarar, a precisar y publicar con la mayor amplitud, cuáles son estos planes, qué materias contienen, en qué temas se divide cada materia, qué problemas requiere resolver o saber el estudiante para entrar a la Universidad y tener probabilidades de éxito en sus estudios, o para que la Universidad considere que, ya egresado, es capaz de contribuir a los procesos críticos y técnicos de la sociedad contemporánea, como universitario. Esto es, la Universidad deberá romper profundamente otro gran secreto que han mantenido los sistemas tradicionales, revelando al estudiant-

te, con toda claridad, lo que la Universidad le exige saber, los temas que debe dominar y las fuentes (libros, cursos, antologías) en que puede aprender.

Esta forma de acabar con el misterio que angustia al estudiante, cuando va a presentar un examen de admisión para entrar a un instituto de cultura, no sólo acabará con la angustia de quien no sabe exactamente de qué se le va a examinar, ni cómo puede aprender por cuenta propia, o cómo puede mejorar lo que sabe por cuenta propia, sino que intensificará los procesos por los cuales grandes núcleos de estudiantes se enseñen a sí mismos, aprendan por sí mismos, como individuos o en pequeños grupos de compañeros y amigos, que se preparan ayudándose para tener acceso a la cultura superior.

A los cambios anteriores, a los cambios que exige de los universitarios un tiempo como el que vivimos en que, definitivamente, es necio cerrarle la puerta a miles de estudiantes a quienes hemos dado una enseñanza secundaria que desemboca en la necesidad de entrar a las escuelas superiores o de sentirse frustrados, se requiere desde luego añadir la posibilidad de combinar, en todos los niveles, la enseñanza general, la enseñanza profesional y la enseñanza académica. En este terreno mantenemos formas decimonónicas en que toda enseñanza conducía a la preparación de pequeñas élites, en que la enseñanza del niño y del joven siempre era preparatoria para las élites y frustrante para la mayoría, y sólo prestaba servicio a grupos reducidísimos de estudiantes destinados a las carreras clásicas del abogado, médico e ingeniero.

Junto con un proceso de liberación de recursos técnicos y humanos, de rebasamiento del claustro escolar, y de concurso

de los centros de producción y servicios a la educación universitaria, utilizando los medios técnicos de comunicación de masas y las formas clásicas del diálogo y el grupo de trabajo, es necesario, en todos y cada uno de los niveles de enseñanza, dar al estudiante la posibilidad de que sus estudios, cada 3 ó 6 años sean, a su elección, estudios preparatorios o terminales, esto es estudios que lo capaciten para seguir aprendiendo y especializándose en nuevas especialidades, o para aplicar en el trabajo real una especialidad que ya domina, y que le haya proporcionado, o el nivel primario o el nivel medio del sistema educativo.

Pero todos los esfuerzos anteriores pueden resultar insuficientes, en lo que al sistema educativo concierne, si no se replantean, al mismo tiempo, los problemas de participación en el gobierno universitario del profesorado y del estudiantado.

Ignorar un proceso universal que tiende al incremento en la participación social para la toma de decisiones, puede ser censurable en cualquier institución, pero en una Universidad es definitivamente contrario a la esencia misma de la reflexión mínima de la conciencia y el saber de los procesos políticos, necesarios y deseables. En este terreno la creación de nuevos estilos políticos y de participación en las decisiones académicas requiere, simultáneamente, de una gran memoria y de una gran imaginación. Las demandas de los jóvenes pueden incitar la imaginación de la comunidad universitaria; la memoria de la institución puede buscar soluciones distintas a las que en el pasado demostraron su ineficacia.

Concretamente, al problema meramente cuantitativo de la representación estudiantil, se tiene que añadir la experiencia

sobre lo que la mera cantidad significa en la universidad latinoamericana, que teniendo sistemas formales de representación, por falta de **representatividad** de los estudiantes que participan en sus cuerpos colegiados, hace nugatoria la representación de las inquietudes, de la imaginación, de las demandas, de las observaciones reales de los estudiantes, sólo en apariencia representados. Cantidad sin representatividad nada significa para la representación estudiantil en el **gobierno** universitario. Y una vez resuelta la **representatividad** no hay duda que ésta será mucho más que paritaria y de hecho mayoritaria. La creación política de la Universidad radica en la responsabilidad de los profesores y estudiantes, en su articulación y en su **representación**. El gobierno universitario a que aspiramos es aquél en que cada universitario se sienta libre y responsable como universitario con su inteligencia y su voluntad a crear y recrear la Universidad. Cuando decimos que consideramos ingobernable la Universidad sin el concurso de todos los universitarios estamos haciendo un llamado a todos y cada uno de ustedes a reflexionar con nosotros, a estudiar con nosotros, a razonar con nosotros, a gobernar con nosotros.

Señores Consejeros, las tareas que tenemos por delante son arduas, y de nuestras palabras y conducta dependerá el futuro de una gran parte de la juventud y del país. Todas ellas requerirán un considerable esfuerzo en el seno de la Universidad y de este Consejo, pero estoy seguro de que nuestro esfuerzo dará óptimos frutos si empleamos con firmeza los métodos universitarios de reflexión, discusión y gobierno, decididos a no renunciar nunca a ellos, en ningún momento, como estamos decididos.

Declaración de Villahermosa sobre la Reforma Universitaria*

En la actualidad se acepta sin reservas que la educación es agente primordial para alcanzar el desarrollo. Los objetivos de la educación, concebidos en forma dinámica, congruente con la realidad nacional, imponen la necesidad de una continua revisión. Esto es tanto más importante cuando que países como el nuestro, en vías de desarrollo, muestran cambios de trascendencia en cortos períodos de tiempo. Nuestro interés será en todo momento considerar esos cambios y adaptar en consecuencia nuestros sistemas.

Ya en los trabajos de la XII Asamblea de la ANUIES, que se realizó en la ciudad de Hermosillo, Son., pensando en la realidad nacional en forma adelantada y contemplando problemas del futuro inmediato, se establecieron, el día 3 de abril de 1970, los objetivos de la Educación superior. Al analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus disfuncionalidades y serios problemas, que hacen imposible la necesidad de una reforma integral, toda vez que subsisten males seculares como son, entre otros, la improductividad, la frustración, el subempleo, la dependencia tecnológica.

La reforma, por lo tanto, consistirá en encontrar los medios operativos más eficaces para hacer realidad los objetivos de la educación, que permitan desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del

hombre y contribuyan a establecer un orden social justo que promueva su desenvolvimiento.

La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social. Además, deberá ser democrática; tenderá a equilibrar la composición social de la población escolar en forma más justa y deberá dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos la cual siempre es susceptible de mejorar. Será más eficiente en tanto sus sistemas sean elaborados en base al diálogo continuo y racional de la comunidad universitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, los que suscriben, rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior del país, someterán a la consideración de sus respectivos consejos y comunidades universitarias las siguientes proposiciones, que estiman fundamentales, sobre la reforma de la enseñanza superior.

I. La reforma educativa es un proceso permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

II. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo

* Acuerdos tomados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior en su XIII asamblea, celebrada los días 20 y 21 de abril de 1971, en Villahermosa, Tabasco. Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. I, núm. 26 (23 de abril, 1971), pp. 1-2.

que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidades a la juventud del país.

Para lograr los objetivos anteriores consideramos imprescindible:

1. Coordinar los recursos educativos del país y conjugar los esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país, en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes.
2. Movilizar los recursos del país para establecer un servicio social educativo en el que participen los centros de producción y de servicios y en el que participen también los propios estudiantes. Así, los centros de producción y servicio colaborarían con la educación en los procesos de aprendizaje de técnicas especializadas y particulares, y los estudiantes colaborarían con los profesores en la enseñanza nacional.
3. Especificar lo que el educando debe saber y saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación, tanto para su acceso al nivel inmediato superior, como para su incorporación productiva a través de una salida lateral.
4. Con base en las especificaciones del inciso anterior, establecer un sistema nacional de exámenes y crear para el efecto un centro nacional para la producción de material didáctico.
5. Unir conocimientos cuya interacción y relación es indispensable, procurando así que toda enseñanza de materias básicas esté li-

gada en el mismo periodo de estudio a una enseñanza de materias prácticas, técnicas o clínicas, y seguir fomentando el que en las universidades se enseñen tecnologías y en los institutos técnicos humanidades.

6. Dentro de los propósitos indeclinables de construir un sistema nacional de enseñanza, estudiar las variaciones regionales, sectoriales y propias de las distintas instituciones educativas, preservando y fortaleciendo la autonomía, que es también indeclinable.
7. Realizar, a la mayor brevedad posible, los estudios necesarios para la reforma de la legislación educativa y en particular de la Ley Orgánica de la Educación y de la Ley de Profesiones, que permitan la realización de la reforma educativa.
8. El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genuino de la palabra, más que informativo o enciclopédico; se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.
9. Es necesario revisar los ciclos de cinco y seis años en la licenciatura, estableciendo planes de estudios y aprendizaje que permitan a la vez salidas laterales y acumulación de conocimientos que vayan desde los más generales o de aplicación más probable, hasta los más especializados. Los consejos técnicos deberán procurar disminuir el número de años que hoy se exige en forma rígida —disminución que es compatible con el incremento de los niveles de conocimiento de la licenciatura— mediante el uso de nuevos métodos de enseñanza. Los

estudios se comprenderán en dos etapas: la primera eminentemente formativa, entendiendo por ello tanto la adquisición de conocimientos como su aplicación; y la segunda, de carácter especializado, adoptándose el sistema de cursos semestrales. Se requiere hacer más fluido el tránsito de la pasantía a la obtención del título; en consecuencia, para la presentación del examen recepcional se establecerán diversas opciones que podrán ser equivalentes a la tesis profesional. El servicio social podría cumplirse en cualquiera de las etapas del nivel de licenciatura e incluirá, entre otras tareas, las educativas.

10. Es necesario impulsar, con extensión a todo el sistema nacional de la educación superior, los estudios de postgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología. Al efecto, es conveniente que las universidades e instituciones de educación superior que cuentan con estudios de postgrado y centros de investigación, establezcan en forma permanente programas conjuntos con las demás instituciones.

Los rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior, hacen un llamado a la conciencia nacional y especialmente a sus propias comunidades para que reflexionen sobre la trascendencia de la reforma educativa, de la cual, en esta declaración se plantean algunas soluciones.

Indudablemente, se requiere de la participación de todos por tratarse de una responsabilidad común.

*Villahermosa, Tab.,
a 21 de abril de 1971.
(Firmas de los Rectores)*

Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova*

“Sí, esta es la Nueva Universidad. Es la Misma Universidad que Cambia y se Renueva”

¿Cuál es el ideal de formación académica del Plan?

¿Qué finalidades busca el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel del Bachillerato?

Se propone dar una formación secundaria del nivel superior al estudiante, que le permita comprender dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español, y dos métodos básicos para el estudio de la naturaleza y del hombre: el método experimental y el método histórico. De estos dos lenguajes y de estos métodos surgen técnicas y profesiones que tienen una gran variedad en el siglo XX, y de las cuales se han escogido algunas altamente significativas, desde la estadística hasta la computación, pasando por las ciencias sociales, la ciencia de la salud, etcétera.

¿Qué más se propone el Plan?

El Plan se propone además enseñar a todo estudiante a traducir un idioma extranjero —en particular el inglés o el francés—, pues en el mundo contemporáneo es imposible adquirir una cultura universitaria sin conocer por lo menos un idioma extranjero. De otra parte, el Plan tiene una opción importante para la expresión plástica.

El ideal consiste en que el estudiante sepa leer y escribir en el sentido más profundo de la palabra. Esto es, que el estudiante tenga el hábito de la lectura de los libros fundamentales de nuestro tiempo y de los clásicos del pensamiento humano; el que adquiera una cultura matemática en lo que ésta tiene la lógica y de expresión numérica de la naturaleza y de algunos fenómenos sociales; y el que relacione los resultados de las ciencias experimentales con el método que permite alcanzar esos resultados. Es por ello que el Plan se propone que el estudiante aprenda a aprender lo que todavía no sabe y, además, que tenga la posibilidad de estudiar en las fuentes y de investigar cosas nuevas, bajo el supuesto de que la escuela no puede darle a uno el conjunto de los conocimientos humanos sino los métodos esenciales para adquirirlos.

¿Qué papel juega dentro de esta cultura general la formación de especialistas?

Pensamos, con base en estudios pedagógicos ampliamente comprobados, que un estudiante que sabe leer y escribir y que tiene una actitud inquisitiva y la vivencia del método experimental e histórico, posee las bases para el estudio de las especialidades y las profesiones. Por ello una vez que se dan los cursos básicos de matemáticas, ciencias experimentales, ciencias históricas, español y autores clásicos y modernos, se presen-

* Apareció publicada en *Novas*, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. I, agosto de 1974.

tan varias opciones al estudiante, directa e indirectamente relacionadas a las materias básicas. Entre estas opciones se encuentran la estadística y la lógica, directamente ligadas a las matemáticas, y ésta última al español como forma de expresión de las ideas, de la exposición, y del razonamiento, se encuentra la economía, las ciencias políticas y sociales, la sociología, el derecho, la administración, la geografía, las ciencias de la comunicación, los cursos de diseño y de expresión gráfica.

¿Qué criterio se siguió para hacer que las materias sean obligatorias para todos y otras optativas?

Precisamente se pensó en las bases del conocimiento humano, y en el fondo sólo se hizo un redescubrimiento de lo que ha sido considerado importante para todos los filósofos y pensadores, desde Platón hasta nuestros días: los lenguajes del hombre y los métodos que el hombre tiene para aprender.

¿Por qué no todo el mundo está de acuerdo en lo que es importantes enseñar y en lo que debe ser obligatorio enseñar a todos los estudiantes? Por ejemplo: ¿Por qué hay profesores que piensan que debería ser obligatoria la enseñanza de la economía o de la sociología y en el Plan no se les incluyó como obligatorias?

Creo que la mejor manera de responder a esa pregunta consiste en pensar que desde el siglo XIX, la cultura del especialista y del profesionista adquiere un gran peso en la educación. Es natural que para uno como profesionista o como especialista lo más importante sea la propia especialidad,

la profesión a que uno se dedica. Si yo soy economista, cómo puedo pensar que la economía no es fundamental o importante. Si soy sociólogo, cómo puedo darle importancia secundaria a la sociología. ¿Acaso el conocimiento del mundo, la geografía y el derecho no son muy importantes? Obviamente las especialidades son muy importantes. Todas las especialidades son muy importantes en el conjunto de la cultura. La geofísica también es muy importante, la bioquímica, las ciencias del mar, la astrophísica, la ingeniería sanitaria, la veterinaria y zootecnia. ¿Cómo negarle importancia a esas especialidades y a muchas otras más? Dentro de una concepción de la cultura es absolutamente imposible.

Pero, entonces, ¿por qué se consideró que unas especialidades eran más importantes que otras?

La respuesta es de dos tipos. Primero, como le dije a usted, nos basamos en el estudio de aquellas disciplinas que sirven de base para construir otras disciplinas. Esto es, consideramos obligatorias aquellas materias que son el instrumento para la construcción de otras materias. Por otra parte, consideramos la necesidad de no abrumar al estudiante con materias y con datos, conscientes de que el aprendizaje no sólo se realiza en la cátedra mediante las clases que le da a uno un profesor, sino también con los libros que el profesor no le leyó a uno y con las investigaciones que hace uno cuando deja de ser estudiante. Para ello obviamente se necesita saber leer y saber investigar, y es así como buscamos, en medio de las limitaciones de tiempo de clase, despertar la curiosidad del estudiante

por la lectura, darle los métodos para leer, para sintetizar y comprender lo que lee, despertar su curiosidad por seguir leyendo, darle los métodos para redactar con la idea de que fuera de la escuela y después de la escuela, el bachiller será un lector, será un investigador o estudiioso.

¿Y usted cree que la estructura del Plan es la mejor estructura?

Creo que es una de las mejores entre los sistemas de enseñanza del mundo contemporáneo; no sólo esto, sino que estoy seguro que va a tener un impacto en la enseñanza media de muchos otros países del mundo; pero no es la única estructura posible, y desde luego la experiencia demostrará la necesidad de una serie de cambios, de ajustes, restas y adiciones.

¿Pero si esos cambios son excesivos no se va a acabar con esa estructura?

Yo creo que se acabará con la esencia del Plan cuando los cursos académicos excedan de 20 horas y las materias se multipliquen a partir de ese momento se volverá de nuevo al llamado enciclopedismo. La esencia del Plan radica en la cantidad de tiempo; en la cantidad de materias, en la inclusión obligatoria de las materias básicas para la formación de una cultura que deriva en las especialidades y las profesiones. Si se rompe el núcleo esencial —la cantidad de materias y de horas—, se romperá con la esencia misma de esta reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo la probabilidad de formarlo.

¿Por qué el Plan de bachillerato tiene 20 horas de estudio?

Hay muchas razones para ello, una consiste en la necesidad de dejar mucho tiempo para que el estudiante lea, escriba, y haga ejercicios por su cuenta, otra consiste en que de esa manera complementará sus estudios académicos con su trabajo —si es trabajador—; o con sus estudios técnicos si desea ser técnico.

¿Por qué el plan del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene una duración de tres años? ¿No se había dicho que era mejor disminuir el bachillerato de tres años a dos años?

Quizá se pueda encontrar otra combinación que mantenga la esencia de la reforma con dos años de duración de las clases y treinta horas por semana; sé que se están haciendo estudios al respecto, y es posible que se encuentre esa solución; por lo pronto, un plan de tres años con veinte horas, en términos cuantitativos, equivale en forma aproximada a un plan de dos años con treinta horas semanales. Lo que quiero decirle es que de todos modos hemos disminuido la escolaridad; lo que si queremos es que las horas de trabajo escolar se complementen con horas de estudio.

¿Y cómo va a lograrlo? ¿En qué libros estudiarán los alumnos del Colegio?

Desde luego está trabajando una serie de Comisiones en la elaboración de los programas de cada materia, y además se están realizando Antologías de lecturas para cada semestre y para cada materia. La idea es

publicar una serie de cuadernos de lecturas relativamente baratos, por ejemplo una antología de lecturas para Matemáticas I, otra para Historia Universal Moderna y Contemporánea, otra para el Taller de Redacción I, y así sucesivamente para todos los cursos.

¿Se emplearán libros de texto?

También pensamos que deberán emplearse libros de texto, y con base en el Plan la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, la Coordinación de Humanidades, y la Coordinación de Ciencias, junto con el Colegio de Ciencias y Humanidades, están elaborando un proyecto para contratar, cada vez que sea necesario, a profesores de la Universidad que hagan los textos de los cursos de Matemáticas, Física, Historia, Redacción, etcétera. Algunos de estos textos van a ser de tipo convencional y otros programados.

¿Qué se entiende por un texto programado?

Los textos programados constituyen una de las grandes innovaciones de la enseñanza en la post-guerra. Se trata de textos en que el autor experimenta la capacidad de aprendizaje del estudiante en una materia, antes de publicar el texto, y redacta el texto de tal modo que el estudiante sea un lector activo que vaya completando por su cuenta el propio libro de texto, poniendo las palabras adecuadas en frases que aparecen con un blanco que él debe llenar realizando ejercicios y haciendo de todo el proceso de lectura del texto, y de estudio del texto, un proceso acumulativo en que el propio estudiante se va dando cuenta, por las dificulta-

des que tiene, si ya ha logrado dominar las lecciones anteriores o no; y si se da cuenta de que no domina las lecciones anteriores, él mismo tiene que volver a trabajar en ellas para seguir adelante.

La planta de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, ¿cómo se formará y de dónde surgirá?

El Centro de Didáctica de la UNAM está entrenando a una serie de jóvenes profesores y otros de más edad de la propia Universidad. Entre los futuros profesores se encuentran estudiantes que están terminando la licenciatura o siguiendo el doctorado, los cuales ya se han inscrito y siguen los cursos con una gran pasión y entusiasmo, según se nos ha informado.

¿Cree usted que los profesores de inmediato vayan a captar todos los propósitos del Plan y a enseñar con los nuevos métodos?

Puede ser que no. Una experiencia de esta magnitud y que constituye un importante cambio cualitativo en la educación nacional, nada más por eso, no podrá realizar todos sus propósitos de inmediato; habrá errores, habrá problemas, pero el optimismo de los jóvenes profesores, su entusiasmo y pasión por esta nueva forma de enseñanza —que es la más avanzada de nuestro tiempo—, y el entusiasmo de los profesores adultos que mantienen viva la curiosidad científica, la alegría de enseñar y aprender, ayudarán sin duda a superar los obstáculos didácticos y de otro tipo que encuentre el Colegio.

¿Por qué dijo usted que podría haber alguna otra razón para que no se realice el Plan de una manera óptima?

Hay otras razones, entre ellas la cantidad de profesores a los que tenemos que contratar y la enorme cantidad de estudiantes a los que se va a enseñar. Fíjese usted que vamos a darle educación casi a 15 mil estudiantes más de los que teníamos el año pasado. En esas condiciones, es previsible el que se nos planteen muchos problemas que más tarde no se nos habrán de plantear, cuando hayamos regularizado la situación, cuando ya tengamos construidos nuestros locales a tiempo, y cuando tenga la Universidad toda la experiencia que esta tarea ardua nos habrá dado.

¿Y por qué se le va a dar educación a 15 mil estudiantes más que en 1970?

Esta es una gran decisión nacional. No exagero para nada si le digo que es una de las decisiones más importantes de política nacional que se han tomado en los últimos años. Cerrarle la puerta a miles de estudiantes que quieren aprender constituye una política contraria al desarrollo de un país. Afortunadamente hemos recibido todo el apoyo para abrir puertas y para enseñar. El gobierno de la República le ha entregado tres terrenos a la Universidad Nacional Autónoma de México para construir los edificios en que daremos enseñanza a los aspirantes al bachillerato.

¿Esos edificios son convencionales o tienen características arquitectónicas distintas que permitan el trabajo de laboratorio, de taller de redacción, de taller de lectura a que se refiere el plan de estudios?

No, los edificios son convencionales. De hecho y por la situación crítica en que nos encontramos encargamos el CAPFCE las estructuras, y aprovechando su gran experiencia en materia de construcción escolar, vamos a poder abrir las escuelas a fines de marzo. Para el año entrante sí queremos hacer nuevos tipos de edificios escolares en que se combinen las aulas con los cuartos de trabajo y de seminario; ya nuestros arquitectos tienen los diseños de estos edificios.

¿Y cómo se supo que iba a haber esta demanda estudiantil?

La Comisión de Planeación Universitaria nos había entregado desde el año pasado una serie de proyecciones de las tendencias en el crecimiento, y desde entonces sabíamos que tendríamos un excedente por encima de nuestras posibilidades, lo cual nos permitió ir tomando las providencias necesarias para solicitar los terrenos, encargar las estructuras de las construcciones y combinar el incremento de la Universidad a nivel de bachillerato con una reforma educativa fundamental.

¿Y no se irán a retrasar las construcciones?

Esperamos que no, pero no podríamos afirmarlo de una manera contundente.

¿Por qué no se aplica el plan de estudios del Colegio a la Escuela Nacional Preparatoria?

Porque el colegio constituye un nuevo esfuerzo de cooperación de la Universidad, un esfuerzo de las facultades de Filosofía y

Letras, de Ciencias, de Química y de Ciencias Políticas y Sociales con la Escuela Nacional Preparatoria; un esfuerzo que por ningún motivo pretende hacer compulsivo el cambio para el conjunto de la Universidad, sino ser un motor de cambios racionales, pensados.

¿Entonces van a existir dos formas de enseñanza de bachillerato?

¿Por qué no? A nivel de licenciatura tenemos 15 escuelas, porqué no vamos a tener dos sistemas de enseñanza media superior en una Universidad tan compleja y grande como la nuestra.

¿Qué va a pasar con el bachillerato de la Preparatoria?

El propio Consejo Técnico y los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria decidirán lo que pase con su propio plan. Sabemos que ellos mismos están estudiando cambios y reformas, y serán ellos mismos quienes decidan sobre cualquier reforma. Lo que se piensa es que habrá una interacción muy sana entre los dos sistemas y vías comunicantes que transmitan al Colegio las experiencias de la Escuela Nacional Preparatoria, y a la Preparatoria las nuevas experiencias del Colegio.

¿Podrán optar los estudiantes de primer ingreso por cualquier tipo de bachillerato?

Sí, indudablemente podrán optar y se irá convocando para que opten por cualquier tipo, primero a los que obtuvieron más altas calificaciones y así hasta el final. En esa forma los estudiantes irán escogiendo si quieren inscribirse en el Colegio de Ciencias

y Humanidades de la Universidad Nacional o en la Escuela Nacional Preparatoria.

¿Las escuelas incorporadas podrán adoptar el nuevo Plan?

Desde luego que sí, depende de que lo soliciten y cubran los requisitos que pide la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Universidad.

¿Los estudiantes que terminen el bachillerato en el Colegio podrán ingresar a cualquier carrera?

Sí, podrán ingresar a cualquier carrera, porque su preparación básica y su cultura interdisciplinaria asegura altas probabilidades de éxito, independientemente de la carrera que se escoja para cualquier estudiante que haya terminado el bachillerato del Colegio.

¿Y ahora que aumentan las facilidades para que entren los estudiantes, no se va a hacer algo para mejorar los exámenes en primaria, secundaria o bachillerato?

Indudablemente que sí. Es uno de los problemas que tenemos. Estamos procurando acabar con los exámenes-sorpresa, con las pruebas sincrónicas, únicas que no dan una imagen de la evolución del estudiante, que no lo orientan a tiempo. Una comisión técnica deberá estudiar este problema a distintos niveles de enseñanza y en cooperación con otras instituciones educativas.

¿Va a haber rechazados?

Pensamos que sólo quienes tengan altísimas probabilidades de fracasar no entra-

rán al Colegio de Ciencias y Humanidades, ni a la Escuela Nacional Preparatoria. Sólo los que estén muy mal preparados, pero incluso a ellos les diremos que se preparen, los orientaremos para que se preparen, para que el año entrante si quieren seguir, vengan a estudiar. Sería desde luego muy fácil decirles que entren y después dejarles que ellos solos fracasaran, pero no queríamos hacer eso: la selección por el fracaso es una forma muy cruel de selección aunque no aparezca el responsable. Sin embargo, cuando un estudiante tenga algunas probabilidades de éxito lo dejaremos entrar y por eso dejaremos entrar a la inmensa mayoría de estudiantes que quieran inscribirse en el bachillerato.

Según las declaraciones anteriores, el Colegio de Ciencias y Humanidades también va a trabajar en la licenciatura y en los estudios de posgrado. ¿Ya se está haciendo algo al respecto?

Sí, se está trabajando en ciencias administrativas y planeación del desarrollo, en ciencias de la salud y en matemáticas aplicadas; pero, además, algunos institutos están proyectando cooperar en programas de investigación integral e interdisciplinaria. En su ocasión anunciaremos estos nuevos proyectos.

Dos últimas preguntas: ¿Por qué se llama Colegio de Ciencias y Humanidades? ¿Qué las humanidades no son científicas?

Se llama Colegio porque es un esfuerzo asociado, de unión entre distintas escuelas, facultades e institutos de la Universidad, y es de Ciencias y Humanidades porque tradi-

cionalmente estos nombres han correspondido al conjunto de las tareas universitarias, aunque de las ciencias derivan las técnicas y las ingenierías y entre las humanidades se encuentran las ciencias sociales, las letras y la filosofía.

Una última pregunta: ¿Es ésta la Nueva Universidad?

Sí, esta es la Nueva Universidad. Es la misma Universidad que cambia y se renueva.

III. La Gaceta Amarilla

Se creó El Colegio de Ciencias y Humanidades*

En su sesión ordinaria del día 26 de enero próximo pasado, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo.

Con motivo de este hecho que marca una transformación histórica en la vida educativa de la Universidad, el doctor Pablo González Casanova, rector de la máxima Casa de Estudios, hizo las siguientes declaraciones:

Hoy la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiene a fortalecer su carácter de Universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1º Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2º Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como los institutos de investigación.

3º Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.

De otra parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades, al nivel del bachillerato, permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación; permite la for-

mación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior; y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país.

El ciclo del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, no sólo va a generar una fructífera cooperación de todas las facultades y escuelas de la Universidad para la educación del joven y la formación de nuevos profesores, sino que va a liberar una serie de fuerzas para la educación.

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo

* Tomado de la *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, Tercera Época. Vol. II (Núm. Extraordinario) 1 de febrero de 1971.

contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias.

Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la magnitud de problemas a los que se enfrentará la Universidad Nacional Autónoma de México la llevaría a sufrir muy graves crisis. Consideramos que no es necesario esperar a que vengan esas crisis para que festinando los procedimientos, se encuentren nuevas soluciones y se hagan las necesarias reformas.

El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total corresponde, en 1970, a la educación especial y superior. En números absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10.088,000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen otros países subdesarrollados, o en proceso de desarrollo similar al de México).

La selección previa al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la Universidad es excesiva, y no necesariamente académica, sino social y económica.

En esas condiciones, un país como el nuestro y una Universidad Nacional como la nuestra tienen la obligación de plantearse el problema de liberar fuentes de enseñanza para atender a aquellos estudiantes

deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas; haciendo al mismo tiempo, cuanto esfuerzo sea necesario para que realmente aprendan, y para que aumenten día con día la seriedad y profundidad de sus estudios humanistas, científicos y técnicos.

La Universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, preventiva, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes; presentándoles a éstos nuevas posibilidades en trabajos técnicos, de oficios y de artes aplicadas en que colabore la nación entera en una política de educación y de empleo cada vez más calificados.

El Colegio de Ciencias y Humanidades abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio, a los investigadores. La que ayer se presentó en lo particular al H. Consejo Universitario se refiere a la enseñanza de nivel medio superior. Si es posible en este mismo año se propondrán nuevas opciones, en el orden profesional, en las licenciaturas; sobre todo en algunas disciplinas que se prestan a ello como las matemáticas

aplicadas, las ciencias administrativas y las ciencias de la salud, profesiones de carácter típicamente interdisciplinario, y que tienen por lo demás y tendrán en el futuro, un amplio mercado de trabajo; pero el esfuerzo del Colegio no puede quedar ahí, habrá de llegar a los estudios de posgrado y de investigación, coordinando por su cuenta, cuando así se lo encomienda la Universidad, o cooperando con la coordinación que las divisiones de estudios superiores y los institutos de investigación científica y humanística programen en el futuro, para el estudio de áreas y problemas que requieren el concurso de varias disciplinas como la Psicología, la Psicología Social y la Psiquiatría, como la Geografía y las ciencias de la tierra, como los problemas de desarrollo regional y como tantas más que sería difícil enumerar.

Por todo ello el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística; cada vez más, si quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias.

Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato*

Exposición de motivos

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad, en el futuro inmediato, es el de intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Tal exigencia deriva del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenta límites o fronteras artificiales entre los campos del saber moderno.

Así, parece necesaria la movilización de los recursos universitarios para su mejor aprovechamiento sobre las bases de una vinculación cada vez más estrecha e imaginativa. Indudablemente este esfuerzo rendirá frutos óptimos a corto plazo: nuestra Casa de Estudios estará en mejores condiciones para crear y transmitir un saber que sea, al mismo tiempo, profundo y más universal.

En ese orden de ideas es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad. A través de estos

programas y proyectos la Universidad cumpliría, de manera cada vez más satisfactoria, sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional.

Dichos programas y proyectos, en función de su naturaleza específica y de sus fines precisos, podrían ser permanentes o transitorios. Es decir, originar nuevas instituciones a partir del esfuerzo coincidente de las instituciones, ya existentes, o bien trabajos de cooperación que desaparecerían o se transformarían una vez alcanzadas las metas propuestas. En realidad hay un margen muy grande a las formas posibles que puede asumir la combinación de los recursos de toda índole con que cuenta la Universidad, sin más límite que nuestra estructura legal, o la disponibilidad de los elementos necesarios en cantidad y en calidad.

Sin embargo, es deber ineludible de la Universidad auspiciar los proyectos de colaboración de sus escuelas e institutos que redunden en el más eficaz cumplimiento de las funciones que le asigna la ley.

Este proyecto se refiere a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería precisamente, el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica dentro de la Institución.

* Tomado de la *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, Tercera Época, Vol. II (Núm. Extraordinario) 1 de febrero de 1971.

Naturalmente, un proyecto de esta naturaleza ofrece múltiples posibilidades de combinación entre disciplinas que será necesario explorar en el futuro. En rigor, una de las características esenciales del Colegio debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación. Estos objetivos deseables deberán ser cubiertos gradualmente a través de esfuerzos conjuntos de la más diversa índole.

Además de la proposición para que se establezca el mencionado Colegio, este proyecto se refiere específicamente a la creación de nuevas Unidades Académicas en el ciclo del bachillerato, es decir, a la formación del nivel de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Existen, además, otros proyectos que se refieren a la creación del nivel profesional en el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades y que se presentarán en fecha próxima a la consideración del H. Consejo Universitario.

Varias razones justifican la proposición específica y la prioridad que se le da. La primera se refiere a la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y a la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente que le sea posible.

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y

modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el Ciclo de Bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.

De acuerdo con estas consideraciones, se ha pensado que la formación del estudiante del Ciclo de Bachillerato en algunas disciplinas fundamentales —el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español— le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas.

Debe enfatizarse que esta iniciativa contempla la posibilidad de que el Ciclo de Bachillerato constituya no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. En otras palabras, se persigue que, en esta etapa, el estudiante adquiera también el necesario adiestramiento que lo capacite para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigen la licenciatura. Así, la formación en este nivel sería una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico. La Universidad podría inclusive reconocer, para efectos académicos, el trabajo de adiestramiento que realizarían los alumnos, tanto en las unidades académicas de la Universidad como fuera de ellas.

Las razones expuestas justifican plenamente la creación de las nuevas unidades académicas que se proponen, a nivel del ciclo de bachillerato.

Atendiendo particularmente al carácter interdisciplinario de la enseñanza en estas unidades, en que se conjugarían las matemáticas y el español, y el método científico-experimental con el histórico-social, cuatro facultades universitarias han tomado la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica de estas nuevas unidades, basándose para ello en estudios y sugerencias de muchos universitarios.

Tales facultades son las de Ciencias y Filosofía (de las que surge esencialmente la enseñanza de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español) y de Química y Ciencias Políticas y Sociales (de las que surge en forma predominante la enseñanza de la química y del método histórico-social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios prospectivos de una sociedad en pleno cambio).

Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades cristaliza, en un primer proyecto, la necesidad universitaria de originar los nuevos tipos de especialistas y profesionistas que requiere el desarrollo científico, técnico y social del país. De ahí su importancia, aún cuando se trata sólo de un primer intento al que podrán y deberán seguir otros en el próximo futuro.

También es importante mencionar las diferencias básicas entre las nuevas unidades académicas cuya creación se propone, y la Escuela Nacional Preparatoria, ya que ambas instituciones impartirían enseñanza en el Ciclo del Bachillerato, y ésta cooperaría con las otras cuatro en un esfuerzo universitario y colegiado.

La primera diferencia se refiere a los planes de estudio, como hemos visto, las unidades académicas del proyecto se significan por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias.

La segunda diferencia se refiere a la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad. Esta modalidad permitiría, por primera vez, a los egresados del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que no ameritan estudios superiores y son necesarias en nuestro medio.

La tercera, al hecho de que un porcentaje importante del personal docente de las nuevas unidades académicas provendría de las cuatro facultades de la iniciativa que sumarían sus esfuerzos a aquéllos con que contribuyera el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. Tal personal podría ser el que ya presta sus servicios particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria; y en parte, el que se reclutaría entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades. Así, las unidades académicas constituirían un verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, así como un laboratorio de formación de profesores e investigadores de la Universidad. Al efecto se buscaría siempre que en toda unidad académica hubiera profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, y profesores-estudiantes de las facultades. Estos últimos, para ser profesores, tendrían que cubrir los requisitos del personal docente, y

hasta dos de las materias que impartieran se les contarían como créditos equivalentes a materias optativas de la especialidad que están cursando en la facultad o escuela correspondiente.

Hemos de subrayar que la iniciativa de cooperación de las facultades universitarias con la Escuela Nacional Preparatoria, es un esfuerzo para buscar nuevas alternativas y combinaciones que serán útiles a los jóvenes mexicanos que opten por ellas y que abre oportunidades, hasta hoy poco exploradas, de una flexibilidad y renovación permanente de las estructuras universitarias. El proyecto entraña la estrecha colaboración de la Escuela Nacional Preparatoria, que puede aportar una rica experiencia pedagógica y organizativa en el establecimiento de las nuevas unidades y es una valiosa ocasión para que la Escuela Nacional Preparatoria se vincule estrechamente con las actividades universitarias de nivel superior y de investigación científica.

Por último, es necesario hacer notar que los egresados de las nuevas unidades académicas podrían seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofrece actualmente la Universidad, o las que en el futuro pudieran ofrecerse, con la particularidad de que el bachiller egresado de estas unidades, según se dijo antes, contaría no sólo con la formación teórica fundamental correspondiente a este ciclo de estudios, sino, como es deseable, con un adiestramiento práctico y técnico que lo capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo.

Desde el punto de vista académico, el estudio de la organización fundamental, en cuanto a planes, métodos de enseñanza y posibilidades de adiestramiento correspondió a las cuatro facultades de la iniciativa;

sin embargo, la ejecución práctica del proyecto y la dirección administrativa y académica necesaria en la nueva institución, deberá corresponder a determinados órganos y autoridades de carácter permanente y directo. Se sugiere entonces que el Colegio de Ciencias y Humanidades tenga un coordinador nombrado por el rector, previa consulta al Colegio de Directores de la Universidad, y que en cada una de las unidades académicas de nueva creación haya un director nombrado por el mismo rector, según procedimiento que se indica en el proyecto de reglamento de las Unidades Académicas del Colegio, a reserva de que en un plazo no mayor de tres años se estudie la conveniencia de que los directores de estas unidades sean nombrados como los demás directores de escuelas y facultades de la Universidad.

Además, sería necesario que, a la mayor brevedad, se integren consejos internos en cada una de las unidades, de tal manera que estén representados adecuadamente los profesores y los alumnos de las mismas. Así, el coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, los directores y los consejos internos de las unidades académicas de nueva creación, con el asesoramiento general y permanente de las facultades universitarias de la iniciativa, dirigirían estos centros de enseñanza en lo académico y administrativo.

Por los motivos expuestos se propone la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de las unidades académicas correspondientes al mismo, en las que se impartirá enseñanza del ciclo de bachillerato. Estas unidades académicas del ciclo de bachillerato como parte del Colegio de Ciencias y Humanidades, se organizarían conforme a los siguientes reglamentos y planes.

Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato

Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios.*

1. El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades al nivel de licenciatura.

Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, encyclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Universidad le de una cultura encyclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

Se extenderá diploma de bachiller a los alumnos que hayan cubierto todos los créditos.

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico, pudiendo complementar su cultura con otra **técnica y aplicada**, ya sea mientras sigue los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo.

2. Unidades Técnicas y de Artes Aplicadas. La Unidad Académica elaborará próximamente planes de estudio para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios que se impartirán a los alumnos: a) en las propias escuelas de la Universidad que ya participan en este tipo de enseñanza, como la Escuela Nacional de Artes Plásticas, en la Escuela Nacional de Música, los Centros de extensión universitaria; b) en las unidades que se funden en lo sucesivo; c) en los centros de producción o de servicios que establezcan planes de cooperación para la formación de personal técnico.

Estos estudios tendrán carácter optativo. Se extenderá diploma de técnico, nivel de bachillerato, a los estudiantes que cumplan con los planes respectivos y podrán extenderse antes de que el estudiante termine el plan académico del bachillerato.

3. Permanentemente el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios.

Los programas deberán ser publicados anualmente.

4. Cada plantel de la Unidad Académica organizará conferencias destinadas a explicar el presente plan de estudios y sus reglas de aplicación. Organizará conferencias y me-

* Tomado de la *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, Tercera Época, Vol. II (Núm. Extraordinario) 1 de febrero de 1971.

sas redondas explicando el significado de las materias por las que tiene que optar; las combinaciones de materias útiles para los distintos tipos de trabajo interdisciplinario, etc.

Las conferencias de orientación deberán versar también sobre técnicas, oficios y artes aplicadas. Se publicarán cuadernos de orientación profesional sobre las distintas materias y su relación con la formación humanista, científica, tecnológica y artística, etc.

5. Los alumnos podrán, sin asistir a clases acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.

6. La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos.

En todos y cada uno de los cursos se deberán utilizar no sólo libros de texto convencionales o programados, sino antologías de lecturas (de matemáticas, física, química, literatura, etc.).

Así, en el curso de biología —por ejemplo— no sólo se estudiará un texto de biología sino una antología de ensayos o artículos destacados sobre las ciencias biológicas, la investigación básica en biología, la investigación aplicada, que den una imagen viva de lo que es esta disciplina en el conocimiento humano y de sus múltiples y variadas posibilidades. Otro tanto se hará con las matemáticas o con la historia, y en general con todas las materias.

En los laboratorios se hará que los estudiantes construyan algunos de los aparatos de observación y que los apliquen, sin que se limiten al uso de los ya construidos, así

como que discutan textos sobre la respectiva materia en forma de mesas redondas.

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos.

Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer

por cuenta propia esas y otras obras que les permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica, histórica y política. El profesor podrá darles a leer también algún libro o capítulo de introducción general a la cultura correspondiente a la época de los autores, pero siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. Para los talleres usará de preferencia las colecciones publicadas por la Universidad.

7. En los planteles se organizarán y estimularán actividades deportivas y estéticas permanentemente.

8. En cada plantel de la Unidad Académica deberá haber una planta de profesores de carrera y de asignaturas y de ayudantes. Se procurará integrar esta planta con profesores y alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad y de manera especial se tratará de asegurar la máxima movilidad y las posibilidades de intercambio de los profesores con las dependencias mencionadas. Se propondrá a las facultades y escuelas que otorguen créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado, a los alumnos de las mismas que trabajen en la Unidad como profesores.

Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*

Art. 1.- La Unidad Académica del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad. El número de planteles de esta Unidad dependerá de las necesidades educativas y de las posibilidades presupuestarias de la misma Universidad.

Art. 2.- Los planes de estudio, métodos de enseñanza y organización de la Unidad serán el resultado de la combinación interdisciplinaria de diferentes especialidades. En sus transformaciones futuras deberá conservarse la cooperación entre distintas dependencias académicas de la Universidad.

Art. 3.- La unidad combinará, el estudio académico con el adiestramiento práctico, en la proporción y forma que lo determinen los reglamentos que se expidan sobre el particular.

Art. 4.- Se otorgará diploma de bachiller, a quienes hayan cubierto todos los créditos del plan de estudios; y diploma de técnico, ciclo de bachillerato, en la rama, arte u oficio correspondiente, a aquellos, que hubiesen cumplido con los requisitos que señale el Colegio.

Art. 5.- Los órganos de la Unidad serán:

- a) El coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- b) El comité directivo del Colegio.
- c) El consejo del propio Colegio.

d) Los directores de cada uno de los planteles, y

e) El consejo interno de los mismos.

Art. 6.- El comité directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades, para los efectos de la Unidad Académica de este reglamento, se integrará con los coordinadores, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias, de Ciencias Políticas y Sociales, de Química, de la Escuela Nacional Preparatoria y los que en el futuro participen.

Art. 7.- El director de cada plantel será nombrado por el rector previa consulta al comité directivo del Colegio, durará en su cargo cuatro años, deberá poseer título o grado superior al de bachiller y reunir los requisitos que señala el artículo 17 del Estatuto General de la Universidad en sus fracciones, I, II y IV.

Art. 8.- Son facultades del director del plantel:

- a) Proponer al rector, a través del coordinador del Colegio, el nombramiento de los funcionarios académicos.
- b) Proponer al rector los nombramientos del personal académico de acuerdo con las disposiciones del Estatuto General y del Estatuto del Personal Académico.
- c) Someter al rector la designación del personal administrativo.
- d) Planear con el comité directivo del Colegio, las actividades académicas del plantel.
- e) Organizar, dirigir y supervisar las actividades y programas académicos y administrativos del plantel a su cargo, siguiendo los

* Tomado de la *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, Tercera Época, Vol. II (Núm. Extraordinario) 1 de febrero de 1971.

lineamientos generales que establezcan el comité directivo y el consejo del Colegio.

f) Velar por el cumplimiento de las normas que rigen la estructura y funcionamiento de la Universidad.

g) Convocar y presidir el consejo interno del plantel.

h) Elaborar con el consejo interno, los reglamentos interiores.

Art. 9.- El consejo interno, órgano consultivo del plantel, estará integrado por tres representantes de los profesores y por tres representantes de los alumnos, con sus respectivos suplentes.

Art. 10.- En lo referente a la duración y procedimiento de elección de los representantes profesores y alumnos ante el consejo interno se seguirá lo señalado por el reglamento interior del plantel.

Art. 11.- Correspondrá al consejo interno:

a) Cooperar al buen funcionamiento académico y administrativo del plantel.

b) Opinar sobre los problemas académicos y administrativos que le sean sometidos por el director.

Transitorios

PRIMERO.— En tanto se reúnan los requisitos de antigüedad que las normas universitarias establecen para la designación de funcionarios académicos y elección de consejeros universitarios, se considerarán como equivalentes los años de servicios en otros planteles universitarios. (Sujeto a corrección y pendiente de aprobación por el Consejo Universitario).

SEGUNDO.— Este reglamento entrará en vigor al día siguiente de su aprobación por el Consejo Universitario.

Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades*

A reserva de que sean incorporadas como artículos del estatuto general en los siguientes términos:

(Art. 9 bis).- El fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia y de investigación disciplinarias e interdisciplinarias en que participen dos o más facultades, escuelas e institutos de la Universidad, así como su realización a través de unidades académicas, corresponderán al Colegio de Ciencias y Humanidades.

(Art. 11).- Son autoridades universitarias:

- I.-La Junta de Gobierno
- II.-El Consejo Universitario
- III.-El rector
- IV.-El Patronato

V.-Los Directores de facultades, escuelas e institutos **y aquellos que se designen con motivo de la coordinación de los anteriores en las unidades académicas del Colegio de Ciencias y Humanidades.**

VI.-Los consejos técnicos de las facultades y escuelas y los de Investigación Científica y Humanidades.

(Art. 15).- Cada una de las facultades y escuelas tendrá en el Consejo Universitario un representante propietario y otro suplente, por sus profesores, y un representante propietario y otro suplente, por sus alumnos. Los profesores y alumnos de los cursos nocturnos de los planteles que integren la Escuela Nacional Preparatoria designarán sus propios representantes. **Igualmente los profesores y alumnos del Colegio de**

Ciencias y Humanidades designarán dos consejeros propietarios y su suplente, correspondiendo uno al nivel de bachillerato y otro al profesional y de postgrado.

(Nuevo Capítulo)

Del Colegio de Ciencias y Humanidades

(Artículo 1).- El Colegio de Ciencias y Humanidades a que se refiere el artículo 9 bis se integrará por los siguientes órganos:

- a) El comité directivo,
- b) el consejo del Colegio,
- c) el coordinador y
- d) los Directores y consejos internos de las unidades académicas o en su caso de los planteles.

(Artículo 2).- El comité directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades contará con los siguientes miembros:

- a) El coordinador del Colegio.
- b) los coordinadores de Ciencias y Humanidades y
- c) los directores de facultades, escuelas e institutos que colaboren directamente con las unidades académicas que se establezcan, o en la realización de planes, programas o proyectos concretos.

(Artículo 3).- El comité directivo tendrá las siguientes funciones:

- a) Formular proyectos concretos para diversificar las posibilidades de estudio mediante la adecuada combinación de las disciplinas que se imparten en la Universidad.

* Tomado de la *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, Tercera Época, Vol. II (Núm. Extraordinario) 1 de febrero de 1971.

b) Crear proyectos interdisciplinarios de docencia e investigación con la participación de dos o más dependencias académicas de la Universidad.

c) Proponer para la ejecución de los proyectos anteriores las unidades académicas y los planes de estudio que sean necesarios.

(Artículo 4).- El consejo del Colegio estará integrado:

a) Por los miembros del comité directivo del Colegio que participen en el proyecto correspondiente.

b) Por los consejeros universitarios profesores y alumnos de las facultades y escuelas que participen en el proyecto.

c) Por los representantes del Colegio ante el Consejo Universitario.

d) Por el director de la unidad académica o los directores de los planteles correspondientes.

(Artículo 5).- El consejo del Colegio tendrá la función de estudiar y dictaminar los proyectos que le sean propuestos, y en su caso remitirlos al Consejo Universitario.

(Artículo 6).- El coordinador del Colegio será nombrado por el rector previa consulta al Colegio de Directores y deberá reunir los requisitos establecidos por este Estatuto para los coordinadores de Ciencias y de Humanidades.

(Artículo 7).- Serán atribuciones del coordinador:

a) Convocar y presidir las sesiones del comité directivo y del consejo del Colegio y servir de su órgano ejecutivo.

b) Coordinar e impulsar las actividades propias del Colegio, de sus programas, unidades académicas y planteles, dentro de los lineamientos de los proyectos aprobados por el Consejo Universitario.

c) Las demás que le confieran los reglamentos.

(Artículo 8).- El Colegio de Ciencias y Humanidades funcionará a través de distintas unidades académicas de docencia e investigación y en su caso de planteles. Unas y otros podrán tener un director designado por el rector previa consulta al comité directivo y al consejo interno.

Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato

Consejo Universitario

Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciclo del Bachillerato. Descripción de los Programas.*

Matemáticas I

Conjuntos (lenguaje y notación). La Recta numérica. Expresiones algebraicas. Ecuaciones y desigualdades. Funciones y Gráficas. Funciones elementales.

Matemáticas II

Sistemas de ecuaciones y desigualdades. Números complejos (y su representación geométrica). Polinomios. Elementos de geometría analítica. Sucesiones, combinaciones...

Matemáticas III

Geometría Euclidiana (Principios y Método). Simetría, congruencia, semejanza (transformaciones). Medida (medida de ángulos, longitud, área, volumen). El modelo cartesiano. Geometrías

Matemáticas IV

Ideas básicas del cálculo. Cambio, crecimiento, Idea de la derivada: ejemplos en física, geometría, biología, ciencias sociales. Derivada. Derivadas en funciones sencillas. Aplicaciones. Idea de la integral: ejemplos. Integral. Relación entre derivación e integración. Integración de funciones sencillas, Aplicaciones, Aproximación, sucesiones, series, límites.

Matemáticas V

Números reales. Límites de sucesiones y series. Límites de funciones. Continuidad. Derivación. Cálculo de derivadas. Derivadas sucesivas. Aplicaciones: pendiente, máximos y mínimos, cálculo de límites, concavidad y convexidad, curvatura, curvas planas. Aplicaciones a las ciencias naturales y sociales.

Matemáticas VI

La antiderivada. Integral definida. El teorema fundamental del cálculo. Aplicaciones: áreas y volúmenes, centro de masa, longitud de curvas. Técnicas de integración. Ecuaciones diferenciales elementales. Aplicaciones a las ciencias naturales y sociales.

Estadística I

1. Distribuciones de frecuencia. Formación de tablas y gráficas. Histograma y polígonos de frecuencia. Otras representaciones gráficas de datos estadísticos.
2. Probabilidad en poblaciones finitas. Algunos teoremas básicos. Distribuciones discretas y continuas. Independencia. Distribución normal y binomial (elementos).
3. Parámetros estadísticos. Medidas de tendencia central. Momentos. Medidas de dispersión. Desviación típica.
4. Distribuciones normal, binomial y de Poisson. Tablas. Uso de las mismas. Aplicaciones a eventos aleatorios. Pruebas de normalidad. Niveles de significación y pruebas de significación.

* Documento emitido por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamento en sesión conjunta del 21 de enero de 1971. *Documenta*, Núm. 1, junio, 1979, pp. 19-29.

Estadística II

1. Teoría elemental del muestreo. Medidas obtenidas de muestras aleatorias. La distribución “t” y grados de libertad. La distribución ji-cuadrada. Elementos de análisis de varianza.
2. Control de calidad. Gráficas y controles. Cálculo de fronteras. Deducción de parámetros. Tamaño de muestras.
3. Correlación. Elementos. Leyes. Mínimos cuadrados. Trasformaciones. Tablas de correlación.

Lógica I - II

En este curso se iniciará al alumno en la problemática lógica en relación con el lenguaje, la detección de falacias, los propósitos de las definiciones, sus tipos, y las clases de significados. Igualmente se tratará el problema de la deducción, ejemplificándolo con el silogismo para cuya prueba se hará uso de los Diagramas de Venn. Se explicará también el problema lógico de la inducción bajo los siguientes aspectos: inferencias probables e inferencias por analogía: la indagación experimental, según los métodos de Mill; la explicación científica y el papel de la hipótesis. Finalmente, se iniciarán los temas de lenguaje lógico, lenguaje y metalenguaje y semiótica. El contenido de este curso desarrollará las nociones básicas de lógica simbólica; lógica proposicional: constantes y variables lógicas; tablas de verdad: fórmulas contradictorias, consistentes y tautológicas; la prueba en la lógica proposicional; el cálculo proposicional. Lógica cuantificacional: argumento y predicado; los cuantificadores; expansión de los cuantificadores; leyes de la lógica cuantificacional; cálculo cuantificacional. Nociones de álgebra de clases: representación gráfica y leyes del álgebra de

clases. Finalmente, se explicará la relación entre lógica y matemáticas y se mostrará un uso práctico del cálculo proposicional al aplicarlo al diseño de circuitos lógicos.

Se presentan a continuación descripciones del contenido de los tres primeros cursos de ciencia.

Física I

- 1) Masa
- 2) Propiedades características de la materia
- 3) La separación de sustancias
- 4) Compuestos y elementos
- 5) Radiactividad
- 6) El modelo atómico de la materia
- 7) Tamaños y masas de átomos y moléculas
- 8) Movimiento molecular
- 9) Calor

Química I

- 1) Reacciones químicas
- 2) Elementos y compuestos
- 3) Características macroscópicas de los elementos
- 4) Características microscópicas de los elementos
- 5) Unión química
- 6) Periodicidad
- 7) Propiedades periódicas
- 8) Compuestos del carbono
- 9) La materia viva

Biología I

- 1) Bases moleculares de la Biología
- 2) Origen y evolución de la célula
- 3) Evolución de los organismos
- 4) La utilización de la energía
- 5) Mecanismo de integración
- 6) Continuidad
- 7) Niveles de organización

Método Experimental

Planeación y evaluación de un experimento. Cálculo de observaciones.
Proceso de la investigación biológica.

El concepto de energía y sus manifestaciones.

Almacenamiento y Transformación de la energía.

El espectro electromagnético

Interacción de radiación con materia

Efectos químicos y biológicos de la luz

Crecimiento y desarrollo de las plantas

Crecimiento y desarrollo de los animales

El cambio físico

El cambio químico

El cambio biológico

Comparación

Física II y III

Crecimiento de cristales

Sistemas mecánicos y su simulación

Calor y termodinámica

Fenómenos electromagnéticos

Balística electrónica

Ondas

Sistemas electrónicos

Biología II

Equilibrio, ecología y evolución

Clasificación y filogenia

Genética y evolución

Origen de las especies

Evolución de la especie humana

Biología III

La biosfera. Patrones

Diversidad e interrelaciones de los seres vivos

El organismo y el medio ambiente

Adaptación. Comportamiento

Ecología humana

Química II

Tabla periódica, grupos que la componen (Elementos característicos y elementos de transición).

Elementos característicos; comparación de sus características, utilizando el Carbono como punto de comparación, con conceptos tales como: Acidez y basicidad, potencial de oxidación y carácter iónico. Elementos de transición, su forma de asociarse para formar metales y compuestos, su importancia y estabilidad en estado elemental, su estado natural y obtención del mismo.

Química III

Química del carbono, conceptos generales

Concepto de ligadura sencilla, doble y triple; diferencias y reactividad. Oxidación en Química Orgánica. Alcanos, Alcoholes, Aldehídos, Ácidos.

Reacciones Ácido-Base en Química Orgánica. Aminas, amidas, etc. Compuestos orgánicos como base de la materia viva: grasas, azúcares, aminoácidos y Generalidades sobre polipéptidos y prótidos.

Historia Universal Moderna y Contemporánea

Surgimiento del capitalismo como modo de producción y base de una nueva filosofía social política y humanística.— La revolución industrial.— La revolución francesa y la reorganización política de Europa.— El individualismo del siglo XVIII.— El desarrollo de la industria en el siglo XIX y la aparición de los sistemas democráticos.— Surgimiento y desarrollo del socialismo.— El imperialismo.— La primera guerra mundial.— Los Estados Unidos como potencia mundial.— Consecuencias de la primera guerra mundial. El

desarrollo del socialismo.— El desarrollo del nacionalismo anticolonialista. El desarrollo del fascismo, y del nazismo.— La segunda guerra mundial.— Panorama de la situación contemporánea.

Historia de México I

Historia de México desde los antecedentes de la independencia hasta el fin del porfiriato. No se limitará a la narración de los acontecimientos políticos. Tratará, más bien, de ofrecer una caracterización de conjunto de la sociedad mexicana, en las distintas etapas de ese período: Independencia, federalismo y centralismo, reforma, república restaurada, porfiriato. Presentará la situación económica, la composición y dinámicas sociales, las disyuntivas políticas y el mundo cultural, en su conexión recíproca. Se expondrá a partir de los historiadores y teóricos o intérpretes más destacados.

Historia de México II

Igualmente a partir de los historiadores, teóricos e intérpretes se expondrá la Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual. Tendrá como objetivo explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos. Para ello, estudiará los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales a partir de su evolución histórica. Verá, por ejemplo, temas como: el problema agrario, la industrialización y el desarrollo, la pluralidad social y la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en su relación con las transformaciones sociales que ha sufrido el país.

Teoría de la Historia

Fundamentos de la ciencia histórica. Problemas y métodos. La Historiografía. Principales corrientes del pensamiento histórico: La antigüedad; el cristianismo; la Edad Media: el renacimiento: siglos XVII y XVIII; el romanticismo y el siglo XIX; la época contemporánea. El método histórico y las ciencias humanas. Historia y Filosofía.

Taller de Redacción I y II

Para justificar la creación y formular adecuadamente el programa de este Taller de redacción convendrá recordar un hecho negativo que se viene observando desde hace muchas generaciones: las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel profesional. Las consecuencias lamentables de esto son, por lo menos: A) que el aprendizaje de las otras disciplinas es asimismo deficiente, puesto que, al fin y al cabo, se piensa (y por tanto, se asimilan los conocimientos) con palabras, y la buena organización de éstas corre parejas con la buena organización de las ideas, y B) la comunicación a otros de lo aprendido o el intercambio de conocimientos e ideas con los demás resulta también una posibilidad fallida en mayor o menor medida.

En vista de esa realidad negativa que padecemos, el Taller de redacción deberá enfocarse muy directamente al adiestramiento práctico de la expresión oral y, fundamentalmente, escrita de los alumnos mediante continuos ejercicios que a éstos les propondrá el profesor. Será tomando como punto de partida tales ejercicios, cuidadosamente revisados y anotados, como el profesor hará las observaciones teóricas

pertinentes tocantes a nociones gramaticales (ortográficas, morfológicas, sintácticas) y estilísticas, que permiten familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico. Esto es, el método de enseñanza irá siempre del caso particular, concreto (la redacción presentada por el alumno) a la expresión general de tales nociones. Por ello, el número de alumnos que se acepte en cada uno de estos Talleres ha de ser reducido.

Fundamentalmente los ejercicios propuestos a los alumnos serán de dos tipos:

- 1) Resumir un texto dado.
- 2) Redactar originalmente.

Dentro de estos dos grandes rubros los programas que se formulen especificarán diferentes ejercicios de complejidad progresiva.

Taller de Redacción e Investigación Documental I y II

El contenido de este curso pretende adiestrar a los alumnos en la forma de realizar las búsquedas bibliográficas y habilitarlo en el manejo de libros de consulta, de estudio y complementarios. Le informará, asimismo, sobre la función y uso de las bibliotecas y de los servicios bibliotecarios que se ofrecen. El curso desarrollará los siguientes tópicos: Lecturas de información y lecturas de comprensión; normas para una lectura productiva.

La técnica bibliográfica. Fichas bibliográficas y catalográficas.

Obras de consulta. Sus variedades y la técnica para utilizarlas.

La biblioteca y sus objetivos. Maneras de optimizar su uso.

Las colecciones de una biblioteca: la colección general; las publicaciones seriadas; los documentos; las microformas.

Los sistemas de clasificación; el decimal

de Dewey; el decimal Universal; el de la Biblioteca del Congreso; el de las Naciones Unidas.

El catálogo público y el catálogo topográfico.

Los servicios bibliotecarios.

Hemerotecas.

Centros de documentación.

Este curso pretende iniciar al estudiante en los recursos a emplear en la elaboración de ensayos y trabajos monográficos con base en materiales bibliográficos.

El curso contendrá los siguientes temas: Diferentes tipos de investigación. La investigación sobre material documental.

Resúmenes, reseñas y notas críticas.

Normas para seleccionar un tema de investigación.

Recursos para acopiar la bibliografía específica sobre la que se basará la investigación.

Elaboración del fichero bibliográfico.

Lectura del material y redacción de las papeletas.

Diseño del plan de trabajo.

Clasificación y codificación del material.

Redacción y revisión del borrador.

El estilo.

Divisiones y encabezamientos.

Citas, notas e índices.

Revisión final del trabajo.

Talleres de Lectura

A diferencia de los cursos tradicionales de Historia de la literatura, los Talleres de lectura sustentarán el aprendizaje literario en el conocimiento real de unos textos determinados cuidadosamente escogidos, merced a la lectura sistemática y al análisis de los mismos. Será a partir de dicho conocimiento particular de un texto, como el

alumno —auxiliado por las explicaciones del profesor— irá obteniendo una idea principalmente intensa de la cultura.

Así por ejemplo, del análisis de La Iliada, Electra y las Bucólicas, o los Diálogos de Platón, o Herodoto etc., hecho en colaboración entre el profesor y los alumnos, se desprendrán cuestiones —que el profesor explicará— acerca de los problemas lingüísticos y estructurales (técnica literaria), necesidades y posibilidades expresivas (función y sentido de la literatura) peculiaridades expresivas (géneros literarios), materia y significados: ideas, temas, motivos, etc. (relación de la literatura con las otras manifestaciones de la cultura humana, enmarcada aquélla en un determinado ambiente geográfico y temporal), cuestiones todas ellas que cualquier texto literario importante implica y que mediante su análisis directo habrá que ir desentrañando. Tras este conocimiento de fondo o vivencia del hecho literario a través de unas cuantas obras, las insuficiencias de información panorámica histórico-literaria y cultural podrá fácilmente remediarlas el alumno por cuenta propia acudiendo a manuales y enciclopedias, ya que habrá adquirido una formación real, genuina.

Este método se aplicará por igual en los cuatro Talleres de lectura en los que se ha pensado dividir el estudio y que son:

- 1) de textos clásicos universales,
- 2) de textos modernos universales,
- 3) de textos clásicos españoles e hispanoamericanos, y
- 4) de textos modernos españoles e hispanoamericanos.

Cuando se formulen los programas de estos cuatro Talleres habrá que seleccionar con mucho tiento los textos que hayan de recomendarse para su análisis, con el fin de

que sean lo suficientemente ricos y representativos de un género y de una cultura determinados como para poder extraer de ellos todo el cúmulo de nociones y conocimientos antes expuestos.

Estética I y II

Caracterización de la experiencia o actitud estética como forma específica del comportamiento humano a diferencia de otras (ciencias, trabajo, religión, etc.)

Caracterización del arte que implique un concepto abierto de éste.

El arte y la sociedad.

Conceptos fundamentales del arte: representación, expresión y comunicación; forma, contenido y material; estilo, escuela y tendencia.

La división de las artes y los géneros artísticos.

Nociones sobre la pintura, la poesía, la música, la arquitectura, la escultura, el grabado, el cine, el teatro, la danza, etc., a partir de sus principios formales, medios de expresión materiales y funciones.

El arte en la sociedad tecnológica: sus relaciones con la ciencia, la industria y la técnica. El arte en nuestros días: sus tendencias y funciones.

La necesidad de arte en la actualidad.

Ética y Conocimiento del Hombre I y II

El hombre y la moral. La responsabilidad y los deberes morales. Condiciones objetivas y subjetivas individuales y sociales de la moral. Ética y Sociedad. Principales concepciones acerca del hombre en la época contemporánea. Antropología y Psicología.

Filosofía I y II

El curso dará una caracterización de la filosofía tanto problemática como histórica. Delimitará la actividad filosófica en contraposición con la religión, el arte, las ciencias. Estudiará las relaciones de la filosofía con las ideologías y su función social. Expondrá los problemas fundamentales de que se ocupa la filosofía. Para ello, presentará los problemas centrales que se han planteado en cada uno de los grandes períodos de la filosofía occidental, griego, helenístico-romano, medieval, renacentista, moderno y contemporáneo. Tratará de dar al alumno una idea sucinta de las ideas directrices de cada uno de esos períodos.

Economía I y II

Estudio general de las categorías económicas esenciales: valor, producción, ingreso, distribución, ahorro, etc.

Teorías del desarrollo y del subdesarrollo económico, exportación de capitales y problemas generales del crecimiento económico en el llamado tercer mundo, con especial referencia a América Latina y México.

Ciencias Políticas y Sociales I y II

Estudio de las categorías y teorías principales de la ciencia política y la sociología. Primera parte. Aparición del Estado moderno y sus principales formas de evolución. Conceptos como democracia, soberanía, poder, representación, ideología, división de poderes, parlamentarios, presidencialismo, régimen de partidos, etc.

Explicación general de temas como el objeto de estudio de la sociología sus relaciones con las ciencias de la cultura, el estudio de los sistemas sociales, la teoría del conflicto y del cambio social, etc.

Psicología I y II

La Ciencia Psicológica. La Psicología como ciencia del comportamiento. El organismo y su conducta. Crecimiento y Desarrollo. Infancia y niñez. Adolescencia y Edad Adulta. Conducta Motivada y Emocional. Motivación. Emoción. Percepción. La percepción de objetos y eventos. Las bases sensoriales de la percepción. Aprendizaje y Pensamiento. La naturaleza del aprendizaje. La memoria. El manejo del aprendizaje. Pensamiento, lenguaje y solución de problemas. Individualidad y "Personalidad". Métodos estadísticos y medición. La prueba de habilidades e inteligencia. Herencia y medio ambiente. Evaluación de la personalidad. Teorías de la personalidad. Conflicto, Ajuste e Higiene Mental. Conflicto y ajuste. Salud mental y Psicoterapia, Conducta Social. Psicología social. Aplicaciones vocacionales y profesionales de la Psicología.

Derecho I y II

La norma jurídica y su comparación con otras normas. La definición del Derecho y sus elementos fundamentales.- Principios Generales de Derecho positivo mexicano: Derecho Constitucional y las demás ramas especiales del derecho público y privado. El concepto del Derecho social en México.

Administración I y II

Estudio de los principios más generales de la Teoría administrativa pública y privada, y las tendencias principales de la Teoría administrativa contemporánea, así como las bases institucionales y jurídicas de administración pública en México: algunas de las principales técnicas de la administración y métodos, Administración de Personal, Elaboración de presupuestos, etc.

Geografía I y II

Partiendo de los fundamentos de la Geografía Física se desarrollarán los conceptos básicos de la Geografía Humana, Económica y Política, indicados principalmente a la Geografía de México.

tisfacción de las necesidades ambientales. Recursos materiales, recursos humanos, tecnología y procedimiento específico. Importancia del diseño entre los procesos de anticipación. Campos convergentes. Problemas aplicativos.

Ciencias de la Salud I y II

Estudia las bases para la comprensión de lo que es la estructura del cuerpo humano, ofrece los principios de lo que es la salud y la enfermedad y plantea en forma especial los problemas que se relacionan con la Salud Pública y la Ecología humana.

Taller de Expresión Gráfica I y II

Tipografía elemental y trazos básicos. La línea y sus calidades. Texturas y cromática. Tablas, gráficas y símbolos más usuales. Principios de geometría descriptiva. Perspectiva isométrica y fugada. Técnica mixta de montajes y formato.

Cibernética y Computación I y II

- 1.- Definición de un sistema. Entradas, salidas y estados internos.
- 2.- Relación o protocolo entre entradas, salidas y estados internos.
- 3.- Definición de programa. Su identificación como sistema cibernetico
- 4.- Teoría de modelos.
- 5.- Lenguajes en computadoras.

Ciencias de la Comunicación I y II

Principios de Semiología. Mensaje, Emisor, Signo, Medio y Receptor, Importancia de los signos y el medio empleado en los procesos de comunicación. Problemas aplicativos. Los medios masivos de comunicación. Problemas de recepción e interpretación. Aplicaciones concretas: periodismo, radio, cine y televisión.

Introducción al Diseño Ambiental I y II

Relaciones de transformación entre el hombre y el medio. Adecuación medio a necesidades específicas. Historidad, magnitud y diversificación de las necesidades que la arquitectura, el urbanismo y el diseño de objetos resuelven. El proceso de sa-



Comida con el rector Octavio Rivero Serrano el 11 de febrero de 1983. Carmen Christlieb Ibarrola, Jorge González Teyssier, Ramón Díaz de León, Octavio Rivero Serrano, Fernando Sánchez



I Coloquio de Epistemología en San Idelfonso el 22 de junio de 1992.
Lucía Laura Muñoz Corona y Jesús Salinas Herrera



Visita del Dr. Guillermo Soberón Acevedo al Plantel Oriente con Rodolfo Coeto Mota



Evento Matemáticas.
David Pantaja Morán, Carmen Christlieb Ibarrola, Alfonso López Tapia,
Consuelo Ortiz de Thomé, José Bazán Levy, Jorge González Teyssier



Partido de futbol Pumas-Chivas conmemorando los 20 años del CCH
el 4 de mayo de 1991. Joaquín Huici, Rocío Archundia



XII Simposio de Biología en el Auditorio Alfonso Caso
el 22 de julio de 1986. Jorge Carpizo MacGregor, Alfonso López
Taipa, Julio Carrasco y Javier Guillén Anguiano



Comida de fin de año del rector José Sarukhán y la comunidad
del CCH el 13 de diciembre de 1989



Festejos del XX aniversario del CCH en 1991. Mario Alberto Gómez Vega, Ismael Herrera Arias y José Sarukhán Kermez



Reunión de trabajo del área de Talleres el 19 de octubre de 1994.
Alicia Reyes Amador, Jorge Ruiz Basto, José Bazán Levy



El rector José Sarukhán Kermez en el plantel Naucalpan en octubre
de 1996. Jorge González Teyssier, Rafael Familiar



Comida de fin de año del rector José Sarukhán Khermes en la Unidad de Seminarios el 6 de diciembre de 1993.
José Sarukhán Kermez y Roberta Avendaño



Desvelación de placa del XX aniversario del plantel Oriente el 3 de abril de 1992. Ernesto García Palacios, Alfonso López Tapia



Comida con el rector Jorge Carpizo Macgregor en la Ex Hacienda de Tlalpan el 7 de diciembre de 1988. Manuel Márquez Fuentes, Alfonso López Tapia, Jorge Carpizo Macgregor, Rubén Maruri y Javier Guillén Anguiano



XX Aniversario de Oriente: profesores y trabajadores



Comida con el rector Jorge Carpizo MacGregor en la Ex Hacienda de Tlalpan el 7 de diciembre de 1988. Rafael Carrillo, Leticia de Anda Munguía, Alfonso López Tapia, Jorge Carpizo MacGregor y Javier Guillén Anguiano, atrás Arturo Ramírez Serrano y Javier Ramos Salamanca



*IV. Ideas fundamentales
del Nuevo Modelo*

El CCH, Una Institución Universitaria que Exigen la Sociedad Moderna y el Desarrollo Social*

Víctor Flores Olea**

—¿En qué fundamentó la UNAM la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades?

—Hubo dos razones esenciales: la primera es de índole académica y científica y la segunda de índole más circunstancial, pero no menos importante para la vida de la Universidad y para la sociedad en general. La Universidad actual, a pesar de las renovaciones y reformas, refleja de alguna manera la situación del desarrollo científico y profesional existente hace varias décadas en México y en otras partes del mundo. La existencia de escuelas y facultades universitarias que integran el cuerpo fundamental en el aspecto docente de la Universidad son la imagen de la división del trabajo social, profesional; pero esta misma división del trabajo profesional que se refleja en distintas carreras ha condicionado de alguna manera una universidad que constituye un todo, en el cual cada una de las partes ha conservado también altos grados de autonomía. Las escuelas y facultades han crecido obedeciendo a necesidades propias y en cierta forma como entidades aisladas o autónomas unas de otras. No fácilmente se ha logrado la comunicación, la cooperación y los esfuerzos entre disciplinas distintas.

—¿El Colegio terminará con esa situación?

—Esta situación es altamente indeseable para el desarrollo de la Universidad y para atender debidamente a los requerimientos del desarrollo económico y social de nuestro país en el momento actual.

El adecuado desarrollo de la Universidad moderna, de la ciencia moderna y las exigencias cada vez más complejas del desarrollo social exigen esfuerzos interdisciplinarios. La cooperación entre especialistas de distintos campos, el establecimiento de nuevas disciplinas y de nuevos proyectos de investigación en los que colaboren profesionistas y científicos de diferentes especialidades. El Colegio de Ciencias y Humanidades, precisamente surge como la institución adecuada dentro de la Universidad para realizar de una manera sistemática y plena estos esfuerzos.

—¿Es una idea nueva su creación?

—No tiene, como es obvio, precedentes universitarios importantes. Sin ir más lejos, bajo la gestión en la Rectoría del ingeniero Javier Barros Sierra se hicieron una serie de esfuerzos sistemáticos para romper el aislamiento de escuelas y facultades universitarias y establecer vasos comunicantes entre ellas. El Colegio de Ciencias y Humanidades en ese sentido es un poco el remate o la culminación de una serie de esfuerzos anteriores en que han participado muchos universitarios.

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 30-37. Tomado del Suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Es importante la creación de una institución de esta naturaleza, porque el desarrollo de la universidad contemporánea en cualquier parte del mundo, y el desarrollo de la ciencia misma y del pensamiento sistemático sobre los problemas físico-naturales e históricos-sociales, exigen la colaboración de especialistas y de generalistas provenientes de áreas de conocimientos distintas; pero también —decía— es importante porque la creciente complejidad de nuestro desarrollo económico-social plantea la necesidad de nuevos especialistas, de nuevos profesionistas, de nuevas disciplinas y, pensamos, que el Colegio de Ciencias y Humanidades atenderá a estas múltiples exigencias.

—¿Cuál fue la razón circunstancial?

—El aumento creciente de la demanda de enseñanza en los niveles superiores y particularmente al nivel de la enseñanza media superior. La Escuela Nacional Preparatoria cuenta con 13,000 plazas de nuevo ingreso y en 1971 hay más de 30,000 solicitudes. El dilema que se planteaba era: o bien rechazar a jóvenes que han cursado estudios primarios y secundarios y que tienen el propósito de seguir adelante en sus estudios superiores, frustrarlos y crear un problema social de dimensiones y de consecuencias imprevisibles, pero que además reflejaría una política discriminatoria, o bien, el hacer un esfuerzo grande y atender a esta demanda de la enseñanza en los niveles superiores. La creación de estas nuevas unidades en el Bachillerato manifiesta cuál es el criterio de las autoridades universitarias en lo particular. Procurar que sean satisfechas las expectativas creadas por una enseñanza primaria y secundaria cada vez más amplia en nuestro país, de prolongarse en estudios superiores.

—¿Por qué no aumentaron los planteles de la Preparatoria?

—Podría pensarse que la Universidad simplemente debió haber creado nuevos planteles, nuevos edificios de la Escuela Nacional Preparatoria tradicional, sin pensar en un esquema distinto. En efecto, pero opino que precisamente la virtud del proyecto es que, además de atender la demanda creciente en términos cuantitativos, propone nuevas fórmulas universitarias y ofrece nuevos caminos y posibilidades en términos cualitativos.

La Universidad no sólo responde a un problema social creciendo linealmente, sino creciendo bajo nuevas fórmulas, abriendo nuevas posibilidades y alternativas de la educación superior en México. Y creo que es una muestra de la vitalidad y de la variedad de recursos con que cuenta la Universidad. Por otra parte es innegable que una fórmula como ésta, que asume la colaboración de distintas entidades, está dotada de una flexibilidad y de una posibilidad de desarrollo muy grandes que permitirán vías nuevas o que permitirán el recorrer vías nuevas en el camino de la enseñanza superior en México.

—¿Este es un paso en la concreción de la idea de la nueva Universidad?

—La noción de nueva Universidad puede entenderse como una entidad distinta a la actual y no sé si la expresión misma implica un ligero sesgo crítico a la Universidad actual. Como si hubiera que superar algo que no sirve y crear estructuras nuevas. El Colegio de Ciencias y Humanidades es la propia Universidad que se renueva a sí misma. Es decir, la nueva Universidad es esta misma que busca nuevos caminos, que emprende nuevas rutas y que abre nuevas posibilidades. El Colegio de Ciencias y Humanidades

con sus características de cooperación múltiple y por la flexibilidad de su organización y de sus posibilidades futuras será seguramente un motor y un resorte de renovación de las fórmulas organizativas de lo que ha sido hasta hoy la Universidad.

—¿Cuál fue el criterio para seleccionar las materias básicas que se impartirán en el ciclo de Bachillerato?

—Se pensó que los conocimientos actuales y la formación integral del joven se concretan, en definitiva, en algunas líneas fundamentales de conocimiento y de enseñanza. Estas líneas fundamentales o columnas vertebrales de la unidad del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades son por una parte las Matemáticas; por otra el método científico experimental; el método histórico-social y el dominio de la expresión hablada y escrita en español. La concepción de un Bachillerato organizado sobre estos cuatro pilares básicos va ciertamente en contra de la idea enciclopedista de los conocimientos que ha prevalecido durante muchos años en nuestro medio y en otros países y que consiste en creer que la acumulación de información cuantitativa es la mejor forma de enseñar.

Frente a esta tesis sostenemos que lo importante no es el cúmulo de información sino el aprender a aprender; es decir, el formar en conocimientos básicos a los jóvenes, que les permitan buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos y vivir, o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico. No pretendemos que en esos cursos se acumulen datos, fechas y hechos sino que al estudiante se le proporcionen criterios para interpretar datos, hechos y fe-

chas aún cuando no se les haya mencionado específicamente en una sola clase.

Las Matemáticas organizan formalmente el pensamiento, el método científico experimental ayuda a plantear problemas, a formular hipótesis y a buscar respuestas. El método histórico-social, a buscar las causas y los efectos, de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales y el idioma enseña a expresar los conocimientos, enseña a formular adecuadamente preguntas y respuestas y enseña a establecer una comunicación lógica y centrada desde el punto de vista de la razón en una comunidad científica. Se trata más de un conocimiento sintético que acumulativo; de educar, como lo ha dicho el rector: “De enseñar a aprender o de aprender a aprender” y no de acumular información. ¿Cómo se justifica esta tesis? Se justifica básicamente porque la enorme información de la Ciencia contemporánea hace prácticamente imposible que un hombre tenga siquiera una cantidad apreciable de información sobre tal o cual problema. Lo importante no es tanto tener información sino saber cómo encontrarla, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos. Esta es la justificación esencial de esta nueva tesis sumada al hecho de que la mera información como tal, en nuestros días, se hace muy fácilmente obsoleta. Si usted solamente tiene información puede encontrarse totalmente desarmado el día de mañana ante nuevos hechos y problemas; en cambio, si usted domina el instrumento que tiene en sus manos: el resolver problemas, el buscar soluciones, el formularse preguntas y encontrarle respuestas adecuadas, usted nunca estará desarmado porque el día de mañana podrá responder adecuadamente a las nuevas preguntas de toda índole que

le haga la ciencia, que le haga la sociedad, que se le hagan como profesional.

—¿Cómo se va a educar o a preparar dentro de este nuevo espíritu a los profesores o educadores?

—Este problema es importante, pero debe analizarse en varias partes. Primera: aunque no tenemos recursos humanos ideales para enfrentarnos a esos problemas, hay núcleos importantes de investigadores, de profesores universitarios verdaderamente conscientes y capacitados para orientar a los nuevos profesores e investigadores dentro de este espíritu de la enseñanza. Los profesores que impartirán clases en las nuevas unidades de Bachillerato, aun cuando ellos mismos puedan estar marcados por métodos y modos de enseñanza tradicionales, serán adiestrados, orientados, aconsejados permanentemente por aquel grupo o cuerpo de profesores más calificados dentro de la Universidad y en las distintas disciplinas que operan ya dentro del espíritu de enseñanza activa con que pretende definirse la actividad académica del nuevo bachillerato. Habrá, pues, programas de adiestramiento, habrá una comunicación permanente con los nuevos profesores; habrá orientaciones de tipo práctico, instructivos, y formulación de programas adecuados que permitan a los nuevos profesores ir aplicando e irse ajustando al espíritu de enseñanza que se pretende lograr en los nuevos bachilleratos.

Estamos conscientes que este es un problema que no podrá solucionarse de la noche a la mañana, pero pensamos que sí, de inmediato, podrá empezar ese nuevo Colegio de Ciencias y Humanidades básicamente dentro de la orientación y de las líneas deseables que se le han marcado. Atender a

una creciente población estudiantil exige un número apreciable de profesores, por eso, es que a estas unidades se ha previsto que vayan a dar clases tanto profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, estudiantes de las maestrías y de los doctorados de la Universidad y estudiantes de los últimos años que hayan pagado al menos el 75 por ciento de sus créditos, porque aquí encontramos el material humano más apto, más adecuado para impartir estas clases.

Una de las ideas más interesantes que estableció el rector en su presentación es la de los “estudiantes profesores”, es decir los estudiantes de los últimos años de las carreras y de los posgrados enseñarán a estudiantes del Bachillerato y pensamos que pueden ser profesores muy responsables, muy rigurosos y serios académicamente, y muy adecuados al estilo de la enseñanza que se persigue en las nuevas Preparatorias. Esto será una prueba y un medio de maduración y de formación de muchos nuevos profesores y educadores mexicanos.

—¿El Colegio de Ciencias y Humanidades es una escuela para rechazados?

—Muchas personas han dicho que esto es para rechazados; hay que contestar rotundamente que esta es una noticia deformada. Los jóvenes que están solicitando su ingreso en o a la Universidad a nivel de Preparatoria, podrán elegir con plena libertad, ir a la Preparatoria o ingresar a la Universidad de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. El único límite que habrá es el del cupo en una u otra unidad universitaria; pero insisto, con absoluta libertad los estudiantes podrán elegir por propia voluntad cualquiera de las unidades académicas. Sin embargo, el estudiante que haya optado

por una u otra unidad, deberá continuar en ella hasta finalizar. No habrá oportunidad para, una vez terminado el primero, segundo, el tercero o cuarto semestre, cambiar de unidad, porque la estructura de los planes de enseñanza es radicalmente distinta. Los egresados de estas nuevas unidades podrán ingresar a cualquiera de las Facultades de la Universidad, así como los egresados de la Preparatoria podrán ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades.

—¿El Colegio creará nuevas profesiones y cursos de posgrado?

—En efecto, se proyecta crear nuevas profesiones, nuevos estudios de posgrado, de maestría y doctorado, así como de proyectos de investigación. El Colegio de Ciencias y Humanidades podrá abarcar el nivel preparatorio, que actualmente se ha formado y comenzará a operar dentro de muy pocas semanas el nivel de licenciatura y el nivel de posgrado.

—¿Cuáles son las consecuencias de crear una nueva Universidad dentro de la vieja Universidad?

—No se trata de dos universidades paralelas sino que es la síntesis de la Universidad, puesto que todo lo que se desarrolle en el Colegio de Ciencias y Humanidades será proyectado, formulado por las instituciones universitarias actuales. Por ejemplo, el ciclo de Preparatoria del Colegio de Ciencias y Humanidades es el resultado del esfuerzo de cuatro facultades y una escuela Universitaria: Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y la Escuela Nacional Preparatoria. Así, los estudios de licenciatura o de posgrado o los proyectos de investigación dentro del Colegio de Ciencias

y Humanidades serán siempre el resultado de la iniciativa de las instituciones ya existentes. No se puede hablar de otra Universidad paralela a la actual, sino en realidad de un marco institucional en el cual se sintetiza el esfuerzo en determinados proyectos concretos de las instituciones ya existentes en la Universidad. Es decir, que el Colegio de Ciencias y Humanidades es esa institución que le permitirá un dinamismo, una plasticidad y una movilidad mucho mayor a lo que ya existe. Es el campo en que lo existente puede ampliarse, transformarse, reproducirse, reiniciarse, etc.

—¿Cuál ha sido la actitud de las escuelas y facultades ya existentes frente a esta nueva institución?

—La actitud de las autoridades de las escuelas, facultades e institutos de investigación existentes ha sido de un extraordinario entusiasmo ante la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque todas las escuelas, facultades e institutos de investigación, desde hace muchos años han venido sintiendo la necesidad de los trabajos interdisciplinarios, de los esfuerzos conjuntos. Los marcos tradicionales no han hecho fácil en el pasado el desarrollo de estas operaciones interdisciplinarias. Esta nueva institución universitaria que abre esa posibilidad con toda amplitud ha sido recibida con un enorme entusiasmo, porque infinitud de proyectos que no podían efectuarse fácilmente dentro de los marcos anteriores, ahora podrán realizarse con una gran facilidad dentro de la nueva institución.

—¿Las instituciones educativas fuera de la Universidad, las privadas y estatales, a dónde incorporarán sus planes de estudios, al Colegio de Ciencias y Humanidades o a la Escuela Nacional Preparatoria?

—La opinión, hasta donde estoy ente-
rado, es que otros centros de enseñanza
incorporados a la Universidad podrán optar
libremente por incorporarse al plan de la
Escuela Nacional Preparatoria o al Colegio
de Ciencias y Humanidades; cuando menos
hasta el momento esta parece ser la opinión
de las autoridades universitarias.

—¿La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades repercutirá únicamente en el ámbito del Distrito Federal o se extenderá por toda la República?

—La colaboración de la Universidad, con
otras instituciones universitarias y de educa-
ción del país, es una posibilidad abierta que
se está explorando en muchos aspectos.

El rector ha hablado en distintas oca-
siones de la apertura de centros de inves-
tigación que la Universidad lleva a cabo en
algunas zonas del país, en cooperación con
las universidades y con los centros de en-
señanza superior de distintos Estados de la
República, para atender investigaciones que
interesan a las distintas regiones. También
se están concertando acuerdos para inter-
cambiar profesores y estudiantes de niveles
superiores para que realicen estudios de
actualización y de especialización en nues-
tras Divisiones de Estudios Superiores. Los
Centros de Investigación Universitarios que
se están abriendo en distintos Estados de la
República, serán centros en los que colabo-
rarán en primerísimo término los estudian-
tes de los Estados en que estos centros de
investigación se abran; es decir, hay ya las

bases para el establecimiento de proyectos
concretos que implica una ampliación y una
intensificación de la colaboración entre uni-
versidades del país.

**—¿Qué se está haciendo para planificar la
enseñanza superior?**

—Sería muy deseable que la colabora-
ción entre universidades del país y la pla-
neación de enseñanza superior fuese una
realidad más consistente y más acabada. Es-
tamos hablando de proyectos todavía frag-
mentarios y parciales y no suficientes para
la magnitud del problema; de ahí que, en
efecto, todo parezca indicar la necesidad de
una planeación y una coordinación nacional
de la educación superior para articular es-
fuerzos, aprovechar nuestros recursos y lo-
grar objetivos deseables a menor plazo, con
menores gastos y con mayor eficacia, rendi-
miento y niveles en los científicos y profe-
esionales mexicanos.

**—¿Sabrán algún oficio los que terminen el
plan de estudios de tres años en el Colegio
de Ciencias y Humanidades?**

—Una preocupación de quienes par-
ticiparon en la elaboración del plan de es-
tudios del nuevo Bachillerato es que éste,
además de la formación académica, pudiera
proporcionar al estudiante un saber hacer,
el aprendizaje de una técnica, el aprendi-
zaje de un quehacer concreto para poderse
incorporar eventualmente a actividades
productivas. Un inicial “saber y hacer” que
se desprende ya del mismo plan rigurosa-
mente académico, es el uso adecuado del
idioma español, del lenguaje hablado y es-
crito; es decir, un joven que sabe redactar,
que sabe leer y formular sus opiniones, sa-
be hacer ya, un quehacer concreto, tiene

ya, un instrumento de trabajo que le puede ser útil en una serie de actividades; pero además se ha pensado que en este nivel, de una manera optativa, los estudiantes interesados en ello puedan seguir una serie de actividades de carácter técnico y de obtener un diploma de bachillerato que les permita realizar actividades precisamente técnicas en un campo de trabajo determinado. Decimos que la posibilidad de seguir una preparación técnica es opcional, primero porque no parece adecuado ayudar a todos los estudiantes de la Preparatoria a seguir una preparación de carácter técnico, pero además, sería muy difícil para la Universidad, con sus recursos actuales, proporcionar esta enseñanza técnica a todos los estudiantes que ingresaran a esta unidad de Bachillerato, por eso, se ha pensado en esta posibilidad como opcional para esos jóvenes que estén interesados en cursar, paralelamente a sus estudios académicos y propiamente preparatorios, el aprendizaje de una técnica específica.

—¿Por qué está interesada la Universidad en la enseñanza técnica si hay en el país otras instituciones que se encargan de esta enseñanza?

—Uno de los problemas más grandes a los que se enfrenta un país como el nuestro, en proceso de desarrollo, es la carencia de técnicos de nivel medio y superior. Creo que resulta un mal planteamiento el establecer cotos cerrados de instituciones dedicadas exclusivamente a un tipo de enseñanza con exclusión de otras, porque las demandas de este tipo son gigantescas en un país como México. Pero además, el mismo nivel de desarrollo de nuestro país, por múltiples causas de orden social y de orden económico,

orilla a muchos jóvenes que han iniciado el ciclo preparatorio a abandonar los estudios para dedicarse a tareas productivas; resulta que esos jóvenes que abandonan el nivel preparatorio para incorporarse a actividades de tipo productivo, lo hacen sin ninguna preparación, sin ningún instrumental técnico, sin ningún recurso de conocimiento, con la consecuencia de que sus estudios de nivel preparatorio son muy poco válidos para insertarse de una manera decorosa en el mercado de trabajo. Por eso se ha pensado en la opción de una preparación técnica para que, aquellos jóvenes que puedan estar en un momento dado más necesitados de una preparación específica para incorporarse a actividades de tipo productivo y económico, tengan un conocimiento adicional, un recurso para incorporarse al mercado de trabajo de una manera más adecuada. Debemos decir que una de las cuestiones que más se han manejado o dicho de otra manera, uno de los problemas en que más han insistido quienes han estudiado de una forma amplia, los problemas de la reforma educativa en nuestro país es precisamente la posibilidad de estas salidas o alternativas intermedias hacia profesiones técnicas o prácticas cortas que tan necesarias son en nuestro país y que dotarían a los jóvenes mexicanos de un **status**, que ahora no tienen, cuando salen a enfrentarse al mercado de trabajo sin conocimientos técnicos específicos en ciertos casos.

—Con la creación del Colegio, la UNAM se pone a la vanguardia de la educación superior en México, ¿a qué atribuye el dinamismo de la Institución?

—Opino que esta dinámica universitaria de búsqueda de nuevos caminos, de en-

cuentro y de fijación de nuevas metas, de experiencias inéditas muchas veces y otras con apoyo en experiencias ya pasadas, muestra la enorme vitalidad, el enorme dinamismo y podríamos decir la salud extraordinaria de un cuerpo tan complejo y que ha pasado por dificultades tan graves como la UNAM. Todo ello debe hacernos optimistas respecto a nuestras posibilidades, respecto a las realizaciones futuras y a tener seguridad respecto a los proyectos de innovación. Un cuerpo sano busca permanentemente nuevas rutas, un cuerpo enfermo es, por definición, un organismo anquilosado, paralítico, sin imaginación. Ahora bien cuando hablamos de esta búsqueda de nuevas rutas y de esta dinámica de renovación universitaria que usted señalaba, esto no significa que en la Universidad se esté liquidando continuamente lo ya logrado, lo ya existente; al contrario, creo que la Universidad es muy cuidadosa para conservar lo más positivo de su tradición, para preservar lo más rico de las conquistas hechas en el pasado y sobre la base de esa experiencia se proyecta lo nuevo, que se apuntan las perspectivas futuras. Naturalmente que las innovaciones tienen siempre el aspecto del experimento y del ensayo, pero no se trata en este caso del experimento y del ensayo reflexivo y sin fundamento, sino de pasos innovadores sólidamente enraizados en la experiencia anterior y en las instituciones y organismos ya existentes en la Universidad.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, el proyecto se realizó después de muchos largos meses de estudio en que participaron muchos, muy brillantes y muy responsables universitarios; después de largas discusiones, de ensayos, de críticas, de correcciones, hasta que se llegó a la fórmula

que se consideraba más adecuada, más ágil y más eficaz para los logros propuestos.

Todavía he de subrayar que la misma idea de la Universidad como cuerpo de colaboración de todos sus recursos no es una idea nueva. El Colegio de Ciencias y Humanidades recoge la preocupación de muchas generaciones de universitarios y de muchos esfuerzos anteriores. La apariencia de novedad, en todo esto, es algo con profundas raíces en la vida universitaria del pasado y de la reflexión profunda de muchos universitarios.

Aprender a Enseñar y Enseñar a Aprender*

Alfonso Bernal Sahagún**

—¿Cómo entiende usted la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades?

—Como un esfuerzo de la Universidad por atender la demanda educacional del mayor número de alumnos. Se trata de una innovación creadora, trascendente, que pretende lograr un aprendizaje más efectivo por parte de los alumnos. Es un reto y un estímulo para los universitarios de innovar la enseñanza.

—¿Se ha transformado toda la estructura educativa de la Universidad; o han permanecido inalterados los planes de las carreras?

—El CCH no es un bachillerato especializado y no se puede hablar de carreras propiamente. Se concentra a lo que está proyectado, a la Unidad del Bachillerato. Claro, las carreras de las facultades siguen igual que antes.

—Digamos que se trata de un plan de desarrollo paulatino.

—Es un desarrollo a largo plazo en donde, evidentemente, la unidad del Bachillerato va a marcar pautas, normas, para transformar los niveles académicos de licenciatura y de posgrado que también abarcará este colegio.

—¿Quiere decir que el egresado del CCH tendrá un diploma y podrá encontrar acomodo en la sociedad?

—El Ciclo de Bachillerato le da a uno un diploma o un certificado que le permite ingresar a cualquiera de las facultades tradicionales (Medicina, Letras, Ingeniería, etcétera). Pero desde el punto de vista de la posibilidad de obtener un diploma para laborar en alguna actividad productiva, la decisión corresponde al estudiante. Tiene la opción de concluir allí o de continuar estudiando una carrera en la Universidad. Si el joven aspira por razones económicas, o por inseguridad, o simplemente por inclinación natural a ejercer una labor remunerada, puede, desde luego, prepararse en un campo de la producción o de la promoción de empresas (que es una de las especialidades), y puede perfectamente tomar, junto a su currículum de bachiller, las materias y las actividades que se fijen para su especialidad.

—¿Qué son materias interdisciplinarias?

—No se trata de materias sino de programas interdisciplinarios de preparación en los que participan grupos de universitarios de diferentes especialidades. Se pretende por ejemplo, interconectar el taller de redacción con los experimentos de física que realice el alumno desde el primer semestre. Se intenta también conectar la historia universal con las matemáticas en el sentido de que hay una correlación, puesto que hay una secuencia histórica en el desarrollo de

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 38-40. Tomado del suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Primer coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

la matemática. Esto marca una idea de que los conocimientos no son desmembrados, sino que son producto de la mente humana, del esfuerzo de los investigadores, y es bueno que se conozcan las distintas disciplinas.

—Dígame usted cuál fue el espíritu de la elaboración de este proyecto que tuvo como resultado la creación del CCH. Por una parte, al elaborar este tipo de proyectos se piensa en la sociedad, en la Universidad y en el estudiante, y en todos los miembros de la comunidad universitaria. Yo me pregunto si uno de los criterios para actualizar este proyecto se basó en la necesidad de devolver a la sociedad estudiantes mínimamente preparados para que le fueran útiles, o bien, en el deseo de dar una oportunidad al estudiante de no echar en saco roto los pocos años que alcanzó a estudiar.

Es decir, podría pensarse en que todo un programa de reforma educativa está destinado a satisfacer esas necesidades de la sociedad, pero entonces podría descuidarse el interés personalísimo del estudiante. En otras palabras: si al estudiante se le indica que tiene que ir a llenar los engranajes que están vacíos en la sociedad, tal vez con ello se le pongan cortapisas a su imaginación y se le limite su campo de acción. ¿Qué tal si no le gusta ninguna de las actividades ocupacionales propuestas? Se prepara al estudiante para que vaya a llenar los huecos de esta sociedad tal y como está planteada, con todas sus enajenaciones y todos sus patrones de consumo que exigen el concurso del carpintero, del archivero, del ayudante de laboratorio, del corrector de pruebas, del llevador de libros de contabilidad, etcétera, pero ¿este nuevo programa deja campo libre al estudiante

para poder desarrollar su propia vocación o para incluso cambiar a esa sociedad, si no está de acuerdo con sus requerimientos ocupacionales ni con sus formas de organización?

—Yo creo que sí. La reforma la pensaron las personas que la han hecho y muy particularmente el rector en función de la realidad de la educación a nivel medio y a nivel superior de los estudiantes mexicanos, que por lo general, viven muy ajenos o no participan de la realidad socioeconómica de su país. Se les informa en las aulas de los conocimientos que existen, se les notifica, por decirlo así, pero no se les ha preparado para enfrentarse a estas realidades.

—Lo cierto es que una carrera, en muchos casos, ha significado una exclusión de cinco años de esa realidad nacional. O de más años, si se considera toda la educación preuniversitaria.

—Cuando el rector y sus colaboradores pensaron en innovar, seguramente lo hicieron pensando en el estudiante y concluyeron que sería más importante prepararlo para la lucha socioeconómica, científica, y en el aprendizaje de técnicas de procedimientos analíticos y de síntesis, que en darle más información, que muchas veces, el estudiante no asimila ni utiliza adecuadamente. A pesar de esa opción tecnológica que podría interpretarse como una actitud de proveer elementos para una sociedad de consumo, el estudiante está capacitado para modificar esa estructura.

—Hay una frase muy buena: enseñarlo a aprender.

—Exactamente. De eso se trata. La preocupación metodológica, didáctica, nos hace

prever que los maestros tendrán que cambiar de actitud, que se convertirán más bien en guías y en compañeros de los alumnos.

—No en conferencistas.

—No en conferencias. Estamos preocupados porque verdaderamente se enseñe a aprender y que los maestros se preocupen por el aprendizaje más que por la enseñanza.

—¿Qué entiende usted por enseñanza?

—Que el maestro cumpla con su misión, cumpla con un programa, haga los reconocimientos que se le indican, pase lista, etcétera. Que siembre para siempre en el alumno la inquietud de aprender. Todas esas cosas son fundamentales para el maestro porque están reglamentadas y una vez cumplidas él siente que ha cumplido con su deber. Pero la realidad, hasta ahora, ha sido que el alumno, su materia prima, no ha sido transformado y no pasa los exámenes. Esa es una realidad que tratamos de eliminar.

—¿Se superará esa posición del maestro como sabedor de todas las cosas y que se sienta en su trono y da su conferencia y no permite que nadie lo interrumpa? Los estudiantes de la Universidad de Nanterre, hace ya un par de años, que no toleran esas actitudes por parte del maestro y los resultados han sido muy saludables.

—Bueno, tenemos la esperanza de que se llegue a superar. Este programa se llama justamente Fase Inicial de Preparación y entre las preguntas que les hacemos a nuestros profesores, o a los candidatos a profesores del CCH, está la de que si aceptarían voluntariamente una supervisión permanente del método que están usando. No queremos ni remotamente pensar en que vamos a vio-

lar la libertad de cátedra, pero sí debemos estar conscientes de que siempre habrá un método mejor para enseñar a los alumnos y que todos debemos buscarlo, profesores y directivos.

—Tendrían que ser maestros de tiempo completo.

—Tenemos el deseo de que haya maestros de tiempo completo; sin embargo, la idea del rector es que sea éste un semillero de profesores y que participen muchos alumnos de años superiores como profesores, porque se supone que quien más aprende es quien se ve en la necesidad de enseñar.

—¿Ahora habrá más cuidado en la elección de maestros?

—Estamos teniendo el máximo cuidado posible, no porque desconfiemos de la calidad de nuestros colegas, sino, más bien, dudamos de que adopten o acepten, después de haberlo soportado como estudiantes y profesores, un método tradicional que no ha producido los resultados apetecidos, como se ve por la cantidad de alumnos que desertan o reproban.

La Enseñanza

Tendrá que ser Menos Pasiva*

*Entrevistas con los maestros Juan Manuel Lozano Mejía y José F. Herrán Arellano***

—¿Hay unidad en la enseñanza de las ciencias en la UNAM?

DR. LOZANO: —No. La ciencia a buen nivel se enseña por lo menos en tres facultades: Ingeniería, Química y Ciencias, aparte de Medicina. Por ejemplo no hay unidad en la enseñanza de las matemáticas. Los profesores de la Facultad de Ciencias son unos, los de Química otros, etc. No hay unificación real ni en programas ni en profesorado.

DR. HERRÁN: —Hemos superado una importante etapa del subdesarrollo. En esta Facultad hace veinte años, era imposible suponer que viniera un matemático a enseñar su especialidad o un físico a enseñar Física y eso ha terminado radicalmente. Ahora nuestro jefe de Matemáticas en Estudios Superiores es un matemático.

—¿El Colegio de Ciencias y Humanidades resolverá en parte este problema?

DR. LOZANO: —Definitivamente sí. Es esta la primera vez que se hace un esfuerzo en varias facultades y escuelas para armar un programa.

DR. HERRÁN: —Esta es tal vez la reforma más importante en la historia de la Universidad desde que se fundó la Preparatoria. Las posibilidades de enlace entre distintas facultades dan agilidad a todo el sistema,

sin cambiar la estructura básica, lo cual nos permitirá no sólo crear carreras nuevas, sino también un intercambio de profesores, de planes y de experiencias.

DR. LOZANO: —Desde hace algún tiempo ha habido cierta coordinación; por ejemplo, algunas materias se ofrecen en común entre dos facultades. Con el tiempo se podrá hacer mucho más en este sentido.

—¿Cómo serán enseñadas las ciencias en el Colegio? ¿Cómo formarán estudiantes-investigadores?

DR. LOZANO: —La idea de tener un estudiante de bachillerato que en cierto sentido sea investigador, se puede lograr si se plantea la enseñanza de las ciencias de manera que esté muy relacionada una materia con otra. Por ejemplo: hacer un programa de Física que embone con el de Química y éste con el de Biología, etc. Además, el modo como se desarrolla la ciencia es básicamente del laboratorio al pizarrón y no al revés. En términos generales se pasa de la experimentación a la interpretación teórica. También podemos plantear la enseñanza de las ciencias de tal manera que el estudiante deba realizar una pequeña investigación para él.

No se trata de que se quiera ganar el Premio Nobel. Se trata de adquirir el estilo de la investigación, planteando a los alumnos pequeños problemas que los obligarán a estudiar para solucionarlos; así, la actitud del estudiante será la del investigador, aunque vaya a descubrir el hilo negro. Nos interesa que adquieran el estilo de la inves-

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 43-46. Tomado del suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Directores de las Facultades de Ciencias y Química, respectivamente.

tigación, más que una retahíla de conocimientos librescos. Adquirirán el sentido de cómo se hace la ciencia. Posiblemente leyendo un libro o recitándoles las cosas sabrán o aprenderán cientos de propiedades y leyes, pero la idea no es que sepan mucho sino que sepan bien.

—¿Cómo se relacionarán las ciencias con las otras materias del plan de estudios?

DR. LOZANO: —Usaremos estas otras materias para que ayuden a la enseñanza de la ciencia. Por ejemplo, si el muchacho debe presentar reportes de su trabajo, usará lo que aprendió en los talleres de redacción. Si va a tener investigación documental, se plantearán problemas al alumno de manera que para resolverlos tendrá que recurrir al laboratorio y a bibliografías que él mismo irá buscando con ayuda de los procedimientos aprendidos.

Los talleres de lectura también estarán relacionados con la ciencia. Ciertos temas importantes pueden leerse a nivel muy elemental. Hay también clásicos de la ciencia que son escritores excelentes. También podríamos poner algunas bibliografías en idiomas extranjeros.

—¿Cuáles otras ventajas ven ustedes en el nuevo plan comparado con el de la Escuela Nacional Preparatoria?

DR. HERRÁN: —Además de las ya señaladas sería esta: un muchacho que al terminar el bachillerato tiene un modo de vivir, seguramente pensará de manera diferente al muchacho que sale de la Preparatoria tradicional y que se ve enrolado en un sistema en el cual no debe fallar durante ocho años porque se sentiría frustrado. El nuevo plan le da una salida lateral.

Las estadísticas nos indican que adoptaremos este sistema o nos será imposible resistir el impacto del crecimiento demográfico escolar. Se calcula que para 1980, los solicitantes de primer ingreso van a ser 127,000. Esto mismo nos obligará a cambiar los programas tradicionales de las escuelas, para hacerlos más ágiles y darles estas salidas laterales a distintos niveles; con lo cual formaríamos la estructura e infraestructura media de todo un sistema científico o industrial tecnológico que hace tanta falta en México.

Cambiamos sistemas de enseñanza o no vamos a poder educar a masas gigantescas como las que tenemos. La Facultad de Química tendrá en 1971 7,000 estudiantes: 1,500 más que el año pasado.

—¿Cómo solucionarán el problema de los libros científicos? Es sabido que son muy caros y que se tardan mucho en traducirlos al español.

DR. HERRÁN: —La idea de la Rectoría es hacer, aparte de textos para el Colegio, textos para las facultades. Hasta ahora la Universidad no ha producido el número suficiente de libros porque no le resultaba atractivo al autor lo que ganaba por escribir un libro.

—¿Los planes de estudio tienen una conciencia clara de los problemas nacionales? ¿Están integrados en ese sentido? ¿Qué clase de científicos pretenden formar?

DR. LOZANO: —Lo fundamental en la Facultad de Ciencias ha sido formar investigadores y profesores; esa es la parte básica hasta ahora. Sin embargo, es muy importante que los estudiantes de ciencias no sólo tengan inquietudes de carácter político y social, sino inclusive posibilidades de reali-

zar ciertos trabajos que contribuyan al ritmo de progreso inmediato del país; desde luego también debe tener el estilo del investigador, que siempre hemos tratado de crear.

Por razones de mercado se necesita formar hombres de ciencia como profesionistas que sean capaces de ir a la industria a resolver problemas específicos atacándolos con el criterio de un investigador de cierto nivel; no a nivel de investigación original, sino tecnológica. Creo que así se puede contribuir de modo muy importante al desarrollo inmediato. La investigación pura contribuye al desarrollo, pero a más largo plazo. Los planes de estudio que tenemos deben ser revisados para tratar de producir otra clase de egresados que se orienten hacia ramas más aplicativas de la ciencia.

—¿Qué otras especialidades habría necesidad de reformar?

DR. LOZANO: —En cualquier carrera científica conviene preparar dos tipos de personas: una, el investigador original; eso es importantísimo porque da la base para cualquier posible desarrollo y aplicación de la ciencia. Otra, el hombre de ciencia orientado hacia la resolución de problemas específicos.

DR. HERRÁN: —Estamos convencidos por la experiencia de que debemos formar a los individuos con un rigor científico muy grande. Ahora, el que posteriormente se dediquen, como dice el Dr. Lozano, a la investigación pura o a la investigación aplicada o a una rama tecnológica, ya es algo accidental; pero si nosotros no formamos a esa gente dentro de una disciplina científica rigurosa no va a funcionar tampoco en la parte tecnológica.

—¿Los que egresen del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades podrán ser esa clase de alumnos?

DR. LOZANO: —Vamos por partes. Esos alumnos tienen desde la unidad del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades la posibilidad de irse adiestrando en cosas prácticas. El alumno que ha tenido cierta idea de cómo se hace la investigación científica no es aún investigador, porque para eso hay un largo trecho por delante. Queremos darle una idea general de cómo se desarrolla la ciencia a nivel de bachillerato, pero después de eso tiene que seguir una carrera profesional si desea convertirse en investigador.

—¿Cómo se forman los profesores de enseñanza superior?

DR. LOZANO: —Desde luego, la parte más importante debe hacerse a través de las Divisiones de Estudios Superiores de las diferentes facultades. Creo que pueden hacerse muchísimas cosas más si juntamos los esfuerzos de varias facultades y desarrollamos actividades interdisciplinarias. Ahora, con el Colegio, tenemos un mecanismo para integrar las diferentes facultades y escuelas alrededor de programas comunes.

DR. HERRÁN: —El profesor ideal para materias básicas debe estar formado dentro de una disciplina científica y dedicar parte de su tiempo a la investigación, porque si no nunca innovará la forma de enseñar y nunca estará al día en la ciencia que enseña. Debemos dar importancia a la colaboración interdisciplinaria. En algunos proyectos se ve la necesidad de que participen muchas instituciones; por ejemplo hay un proyecto de estudio de la contaminación, generado en la Facultad de Química. Al hacer un programa completo

sobre contaminación atmosférica nos dimos cuenta de que era imposible que la Facultad sola pudiera enfrentarse al problema. Entonces nos reunimos con gente del instituto de Geofísica, el de Ingeniería, Geología y Biología, para establecer un equipo que pudiera emprender el estudio de la contaminación atmosférica en el Distrito Federal.

—¿El Colegio representa el principio de una supercoordinación?

DR. LOZANO: —Sí, definitivamente.

Y además era indispensable. Hasta ahora hemos tenido ínsulas separadas en la Universidad. Más que Universidad tenemos un montón de escuelas vecinas geográficamente, con muy poca relación entre sí. Quizá el primer paso importante en esta dirección fue, durante la Rectoría de Barros Sierra, la creación del Consejo de Estudios Superiores. El contacto personal entre los jefes de estudios superiores ha sido de la mayor importancia en la Universidad. El esfuerzo universitario, no individual, para desarrollar la División de Estudios Superiores es relativamente reciente y por fortuna cada día se pone bastante interés a los estudios superiores en todas las facultades.

—¿Qué medidas serían necesarias para actualizar la enseñanza? ¿Qué se está haciendo para cambiar la actitud del profesor respecto de la manera de enseñar?

DR. LOZANO: —Sería fatal continuar con la vieja actitud del profesor que recita y del alumno que solamente se sienta a calentar la banca y a oír. El alumno debe participar muy activamente en el proceso de aprendizaje; porque si va solamente a escuchar al señor que se las sabe todas, no aprenderá nada. La idea es que el profesor haga que el

alumno participe en el proceso de su educación. La enseñanza universitaria tendrá que ser cada vez menos pasiva por parte del alumno. Cuando tengamos la primera generación de egresados del nuevo bachillerato, va a ser casi insostenible el estilo tradicional de las escuelas profesionales.

DR. HERRÁN: —Estamos pensando en las facultades, en lo que sucederá cuando nos llegue esta gente con nuevas ideas. Tendremos que cambiar nuestro sistema en forma radical. Estamos preparándonos para eso rápidamente, tratando de cambiar la mentalidad de nuestro profesorado, lo cual no es tan fácil como parece. Ahora organizamos grupos de profesores para discutir, con ayuda de tres psicólogos, la manera como se debe enseñar a los alumnos de primer ingreso. También, espero, desaparecerá el caso, tan grave, del alumno que viene a obtener una calificación mínima para pasar la materia.

—¿Cuál debe ser la actitud de los científicos frente al colonialismo en la ciencia?

DR. LOZANO: —No es una situación deseable el que prácticamente toda la tecnología del país, quitando la muy respetable industria del pulque, dependa básicamente de la tecnología extranjera. México paga por patentes una cantidad mayor a la que invierte en investigación científica, lo cual es muy grave.

DR. HERRÁN: —No compramos lo último en patentes porque si no nos vendieran la patente atrasada nos convertiríamos en competidores en el mercado mundial. Hemos hecho varios proyectos de programas que presentaremos al nuevo Consejo de Ciencia y Tecnología. Son investigaciones conjuntas que estamos seguros ahorrarán a México, muchos millones de pesos.

La Unidad Debe ser el Centro o la Esencia de la Vida Universitaria*

Ricardo Guerra Tejada**

Es de gran importancia para la Universidad la creación del Colegio que pretende, ante todo, la organización adecuada de los niveles académicos y la formación de profesionales en lo que se ha llamado carrera interdisciplinaria.

La razón fundamental radica en el descubrimiento, desde hace años, en el plano teórico y en el práctico, de la necesidad de que la Universidad cubra una serie de campos que no entran en los límites estrictamente tradicionales. Era necesario organizar investigación y docencia en los campos que no estaban incluidos y que en un porcentaje muy amplio implican esta colaboración interdisciplinaria.

Justamente esto es algo esencial a la Universidad misma, ya que la división en departamentos, escuelas y facultades va en ocasiones en contra de la unidad que debe ser el centro o la esencia de la vida universitaria.

El Colegio de Ciencias y Humanidades pretende plantear todas estas posibilidades y realizarlas en los niveles profesionales, de posgrado y en el que se inició ahora —bachillerato— principalmente por la urgencia del problema que plantea para la Universidad y el país la enseñanza media superior.

En los tres planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades se podrá formar un nú-

mero importante de bachilleres con un plan de estudios que incluye lo esencial para la enseñanza media superior.

Se trata, como lo declaró el rector de la Universidad, de una renovación de la Universidad. Se ha atendido a la necesidad de modernizar planes realmente anticuados.

Creo que este plan de estudios, en el cual colaboramos, representa un nuevo punto de vista frente al plan vigente en la Escuela Nacional Preparatoria.

De ninguna manera pensamos que el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria esté mal; pero creemos que la enseñanza media superior puede realizarse con concepciones distintas.

Una de las posibilidades de la Universidad es la de manejar criterios y puntos de vista diferentes. En el nuevo bachillerato la idea ha sido reducir el número de materias y organizar la enseñanza en torno de unas cuantas materias básicas. Al mismo tiempo se ha optado por suprimir la concepción del bachillerato en ciertas áreas de especialización, para asegurar un bachillerato único que permita ingresar a cualquier facultad de la Universidad.

El nuevo plan asegura una formación fundamental que será de gran utilidad para los futuros estudiantes de la universidad. Además, toda la sección práctica que ahora se plantea como opcional, permitirá a los estudiantes en un plazo breve obtener un diploma de técnico a nivel de bachillerato. Asimismo, parece indispensable que en estos años de la preparatoria el estudiante tenga una formación práctica, un entrena-

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 41-42. Tomados del suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Director de la Facultad de Filosofía y Letras.

miento en actividades que pueden ser muy útiles para su formación y que ofrece la posibilidad de trabajar inmediatamente.

En relación con el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Facultad de Filosofía y Letras, de acuerdo con otras facultades, está preparando varios proyectos para crear disciplinas nuevas en que se puedan otorgar títulos profesionales e incluso realizar investigaciones en maestría y doctorado.

Por otra parte, desde el año pasado se trabaja en la reforma de los planes de estudio de licenciatura, maestría y doctorado de nuestra Facultad. El Consejo Técnico aprobó las reformas de maestría y doctorado cuyo propósito fundamental es formar profesores e investigadores de alto nivel y enseñanza media.

Tomando en cuenta el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, vamos a tratar de establecer algunas modificaciones, para asegurar que se aprueben en el curso del presente año y nos permitan la formación de profesores más adecuados para estas nuevas escuelas.

Educar para Despertar la Capacidad de los Estudiantes*

Guillermo Soberón Acevedo**

—El CCH obedece a la necesidad de encontrar nuevas fórmulas de educación que superen las rigideces imperantes en nuestro sistema educativo y que permitan adecuar a los profesionistas a las funciones que van a desempeñar una vez que obtengan su licenciatura, en función de lo que demande el desarrollo del país. También permitirá ofrecer educación superior a un mayor número de personas.

—Entonces usted se refiere a la ampliación del cupo, no a la reforma formal.

—La ampliación es una implicación, pero lo importante es que se pone en práctica una nueva fórmula para educar a los estudiantes dentro de sistemas que a la postre les despierte su capacidad, su pericia para aprender con iniciativa propia. Cuando se abren estas unidades y se ofrecen como componentes de los elementos que la sociedad ya tiene (talleres, fábricas, laboratorios) es natural que la educación superior se expanda.

—¿Qué motivaciones existían para la creación del CCH?

—En primer lugar prevalecía la necesidad de una reforma educativa real. El rector indicó el año pasado que se habían hecho intentos de reforma educativa, pero dadas las circunstancias por las que pasaron las

administraciones anteriores estos cambios resultaron medidas menores que no alcanzaban a resolver el problema en su magnitud. La única salida era plantearse que a grandes males grandes remedios e intentar fórmulas más audaces y mecanismos pedagógicos que se adecuaran para contender con este problema. Por ello el CCH obedece a la necesidad imperiosa de introducir una reforma educativa auténtica que permita dar más educación a más gente y de manera más adecuada.

—¿Esta transformación no afecta a todas las escuelas preparatorias?

—No. Son dos sistemas paralelos y los muchachos tendrán ocasión de elegir en qué sistema quieren iniciarse. Habrá sistemas que vayan valorando el progreso del CCH y se irán tomando las acciones necesarias para optimizarlo, pero no se trata de un sucedáneo del bachillerato. Es “además de” y no “en vez de”.

—¿Es exacto que el CCH comprende también el ciclo de licenciatura y el ciclo de posgrado aparte del ciclo de bachillerato que se ha iniciado ahora?

—En efecto. Después de tres años concluye el ciclo de bachillerato, pero el CCH abre la posibilidad de introducir programas a nivel de licenciatura mucho más flexibles.

—¿Podría poner un ejemplo?

—Durante muchos años hemos tenido dificultad en preparar investigadores en bioquímica. Esta disciplina tiene que ver con

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 47-50. Tomados del suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Coordinador de la Investigación Científica.

muchas cosas y es sustento de muchas actividades del desarrollo (como la industria farmacéutica), y por ello nos urge formar este tipo de profesionistas. En México la bioquímica sólo se podía enseñar en cursos de posgrado, a gentes que ya habían obtenido un título profesional de químico, médico, o biólogo. El estudiante iniciaba su profesión de químico alrededor de los 24 años. Le llevaba tiempo completar su currículum antes de dedicarse a la bioquímica, ya que ni el médico ni el biólogo están capacitados para ejercerla. Al médico le hacían falta matemáticas, y al químico las disciplinas biológicas. Teníamos más o menos un año de entrenamiento; poníamos a los muchachos a funcionar en el laboratorio, veíamos qué cursos les hacían falta y ellos podían convencerse si era bioquímica lo que querían. Reiniciaban su formación y llegaban al doctorado ya cerca de los 30 años. Quiere decir que estábamos formando gentes que empezaban a funcionar tarde en la vida.

—¿A esa edad ya es un desperdicio?

—No solamente de tiempo, si se piensa que muchos comienzan seis años más tarde de lo que debieron, dejando quizá pasar los momentos de mejores iniciativas con respecto a la imaginación creadora, que como se ha demostrado se da desde los 24 a los 35, 45 años. Esa época es muy crítica en cuanto a lo que va a hacer el investigador.

—Estaban, pues, preparándolos tardeamente. Los estudiantes de Medicina que durante su carrera se sentían inclinados a la investigación no podían asumirla porque al salir de Medicina no se les revalidaban sus materias en las otras facultades. ¿No había flexibilidad?

—Ninguna. Nuestro sistema era tan rígido que el muchacho tenía que seguir por la carrera iniciada aunque fuera un camino equivocado. El estudiante tenía que cursar disciplinas clínicas que jamás pondría en práctica, pero tenía que pasarlas simplemente como requisitos; eran obstáculos absurdos que tenían que saltar para conseguir un título que le hacía falta porque la sociedad da el respaldo y respeta a un profesionista con título. Posteriormente avanzamos cuando a los médicos, por ejemplo, se les permitió no hacer el servicio social ni el internado rotatorio. Con eso ganamos dos años. Así pues, el sistema de CCH permitirá obviar estas dificultades. Estamos listos para elaborar programas en los que los muchachos que vengan de la preparatoria (sea del sistema tradicional, sea del ciclo de bachillerato del CCH) puedan entonces adentrarse en programas formativos de investigadores desde un principio. Y entonces, igual que en otros países más desarrollados, podremos formar nuestros cuadros de investigadores a la edad temprana en que están con grandes bríos para iniciar su productividad.

—¿Cuántos investigadores hay en México?

—En los estudios que hizo el antiguo Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología, se expresó la necesidad de más de nueve mil investigadores. En la actualidad únicamente tenemos tres mil quinientos. Por tanto no podemos seguirlos formando en los sistemas tradicionales dada la prisa con la que el país los necesita. El CCH abre esa oportunidad.

—¿Qué relación se establecerá entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y los Institutos de Ciencias y los Centros de Investigación?

—La Universidad tiene un gran patrimonio que le ha servido para producir resultados en la investigación científica básica y para resolver problemas. Pues bien, todo este patrimonio va a utilizarse en el contexto del CCH para formar investigadores. El desarrollo de estos institutos ha representado un logro muy importante en la vida de la Universidad. Estos institutos vuelven, regresan a recoger el reto de ayudar a la Universidad a cumplir con las responsabilidades de llenar los cuadros que necesita el país. En el estudio que dio margen a la creación del CCH, se señala que cerca del 30 por ciento de todos los investigadores mexicanos trabajan en la UNAM. Se encuentran aquí, en los institutos y centros de investigación. El CCH hizo la división de varias áreas: la biología, la geografía, las ciencias del mar, las ciencias agropecuarias, y deslindó once áreas. En la Universidad existen investigadores trabajando en todas las áreas descritas. Cubrimos el espectro total de intereses. La Universidad da entonces al país un gran potencial. Nosotros lo hemos entendido como una gran responsabilidad. Ahora tenemos que responder al llamado,

sobre todo cuando ahora sí se brindan los recursos con mayor generosidad. Estamos en el proceso de definir un plan con ese cometido, plan que el rector amablemente le da el nombre de Plan UNAM para la Ciencia y la Tecnología. Consiste a grandes rasgos en que habremos de definir nuestra estructura para que cada uno de los núcleos que podemos identificar dentro de los propios cuadros conozca su poder genérico de producir más gente y de resolver problemas.

—Una vez hecho esto ¿qué va a suceder?

—Habremos de definir programas dentro del CCH que ya nos da la oportunidad para hacer las diferentes modalidades del doctorado de investigación, y los llamamos así porque los programas de investigación forman el desiderátum que sirve para entrenar a los investigadores, que entran bajo la guía tutelar de un investigador ya productivo, y entonces aderezados de componentes académicos que requieren formas de seminarios, revisiones de bibliografía, cursos establecidos, llevan una educación para hacerse autosuficientes. De esto entonces tenemos que recibir la información que nos dará el Consejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, y que nosotros buscamos con nuestros propios procedimientos para saber qué tipos de investigadores va a necesitar el país y así establecer nuestras prioridades. Para esto necesitamos muchas becas. El Consejo nos las brindará. Nosotros le brindaremos al Consejo las informaciones sobre el rendimiento de los becarios. Después definiremos nuestros programas de investigación.

—**¿Qué tipos de programas de investigación podrían identificarse?**

—(1) Programas de investigación básica, en donde ya se ha logrado un nivel de excelencia. Es decir, hasta aquí el investigador ha sido suficientemente productivo para adquirir un prestigio en el extranjero y se le reconoce por sus contribuciones. Nos interesa mucho que estos manantiales de ciencia sigan funcionando porque permiten formar más investigadores y éstos necesitan de estímulos. (2) Programas de investigación básica para obtener más información sobre problemas que nos son peculiares a nosotros y que nosotros mismos tenemos que resolver. Tenemos que exprimir la información porque en el futuro servirá para saber cómo adecuarla a desarrollos tecnológicos para la solución de estos problemas. (3) Lo que se ha conocido como “acciones concertadas”, según define el Consejo, o también como “investigación orientada a una misión”. Esto quiere decir que varios investigadores que tiene el mismo objetivo, aunque utilicen diferentes procedimientos, se reúnen para compaginar sus esfuerzos y llevarlos adelante. Por ejemplo, hay varios grupos trabajando sobre contaminación ambiental.

—**O sea, sobre problemas concretos del país.**

—Exacto. El Consejo los irá definiendo. Nuestro problema es organizar a los investigadores, hacerlos funcionar, darles los recursos para que sigan adelante. Va a suceder que al revisar nuestra estructura con más detalle, vamos a encontrarnos con que hay problemas que podemos enfrentar ya, y otros para los que tenemos que generar otro tipo de especialistas para resolverlos.

Quiere decir, que para cumplir con los dos grandes objetivos (formar gente y resolver problemas) debemos aumentar nuestra estructura de investigación. Y como ya no cabemos aquí, en la Facultad de Ciencias se inician ya los planes para ubicarnos en lo que habrá de ser la Ciudad de la Investigación. Así resolvemos nuestro problema de espacio y nos preparamos para recibir a los primeros egresados del CCH. En síntesis, vemos que el reto que existe para el hombre de ciencia actual en México es grande y en la UNAM lo hemos aceptado con una gran responsabilidad. Estamos listos.

Tenemos cupo para trece mil alumnos de primer ingreso; este año hubo treinta mil solicitudes*

Moisés Hurtado González**

— ¿Qué relación hay entre la Escuela Nacional preparatoria y el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades?

— La más amplia en cuanto a cooperación, porque es un proyecto interdisciplinario, pero ninguna formal, ya que no intervenimos ni en la elaboración del plan de estudios ni en el proyecto y su realización. Vemos con simpatía cualquier nuevo experimento, que sirva para revolucionar y adelantar la enseñanza y nos alegra que se haga en la UNAM. La Escuela Nacional Preparatoria no ha alterado ni su plan de estudios, ni el número de planteles, ni de sus profesores.

— ¿Cómo juzga la creación de este Colegio y la colaboración interdisciplinaria?

— Es una experiencia muy importante en la historia de la Universidad. El primer gran impulso que recibió la educación fue con la Ley de Instrucción Pública de Juárez, en 1867, que precisamente creó la Escuela Nacional Preparatoria. Posteriormente, en 1910 con la apertura de la Universidad por Justo Sierra. En 1929, con la autonomía universitaria y ahora, en 1971, con la creación de la nueva universidad, que es precisamente el Colegio de Ciencias y Humanidades, con lo cual se inicia la colaboración entre todas las escuelas y facultades en nuevos campos que antes estaban limitados.

— ¿Con el plan de estudios del nuevo bachillerato se elevará el nivel académico de las personas que ingresen en escuelas profesionales?

— Sí. En primer lugar porque será algo nuevo. Hay un gran entusiasmo de parte de los profesores y alumnos. En segundo lugar, porque la Escuela Nacional Preparatoria lo recibió como una competencia, como un acicate para superarse. Veo con gran entusiasmo la competencia académica, porque será muy benéfica para la Preparatoria.

— ¿Cuáles son los planes para renovar la Escuela Nacional Preparatoria?

— Muchos y muy variados; sin embargo las modificaciones, dado el número de profesores y alumnos, requieren la consulta de todos los niveles. Los procesos de cambio son un poco más tardados que la creación de un Colegio de Ciencias y Humanidades.

Tenemos 42,000 estudiantes y 3,000 profesores. Estudiamos la reforma al plan de estudios vigente con otro sistema totalmente diverso al planteado en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Allí se tienen tres años para el ciclo complementario de la educación media superior, con veinte horas de clases teóricas a la semana y varios días de taller.

Nosotros pensamos reducir el ciclo a dos años con treinta horas a la semana. Y a los dos años los alumnos obtendrán su diploma de bachiller. Si desean seguir estudios superiores podrán cursar el año preprofesional, en el cual tendrán que estudiar forzosamente las materias que determinen

* Documenta, México, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, Núm. 1, junio de 1979, pp. 51-54. Tomada del suplemento de la Revista Siempre, marzo 17 de 1971.

** Director General de la Escuela Nacional Preparatoria.

el Consejo Técnico de la Preparatoria y el Consejo Técnico de la escuela o facultad. Si esto funciona debidamente ayudará a resolver muchos de los problemas que están surgiendo en las escuelas profesionales, sobre todo el de la deserción escolar.

Hay otro problema muy serio, en los últimos años la Escuela Nacional Preparatoria ha aumentado su población en general; pero no ha aumentado la población de primer ingreso proporcionalmente, ni tampoco el número de egresados. Hemos descubierto que hay un tapón, si podemos llamarlo así, entre el quinto y el sexto año. En ocasiones los alumnos se tardan hasta seis años en terminar la preparatoria. Eso ha creado muchos problemas de irregularidades, de fósiles, lo que ha degenerado en pandillerismo y en problemas de indisciplina. Además, en las escuelas profesionales y facultades hay en primer año un índice de deserción de casi un cuarenta por ciento.

En el año preprofesional podremos saber si determinado alumno tiene auténticamente vocación. Por ejemplo, a un futuro médico ya se le pueden dar cursos de anatomía en el último semestre, para notar si realmente le gusta o tienen aversión por esta materia. O bien, una persona que está orientada hacia la Facultad de Derecho, en donde la deserción es todavía mayor en el primer año, tal vez no tenga vocación para el Derecho y sí para Ciencias Políticas o Economía, pero sólo mediante cursos preuniversitarios y vocacionales sabrá cuál carrera elegir.

— **En las facultades se quejan de que cada vez están peor preparados los bachilleres...**

— Sí y nosotros recibimos de la Secundaria alumnos mal preparados. Claro que esto es un círculo vicioso, porque los de secundaria dicen lo mismo de los de primaria y los de primaria culpan a los jardines de niños. Vamos a asumir nuestra responsabilidad. Si nosotros enviamos indebidamente preparados a los alumnos ¿cómo podemos resolver el problema? Si encontramos y detectamos que el problema en la Preparatoria es en el quinto y en el sexto año: es desde allí de donde debemos partir para resolverlo.

— **¿Qué harán para limitar la deserción en Preparatoria?**

— Reducir el bachillerato a dos años, porque muchos de los alumnos no continúan estudios profesionales. Si reducimos a dos años la Preparatoria, seguramente habrá mayor número de bachilleres.

Además, en el Politécnico y todas las dependencias de Educación Pública, el bachillerato es de dos años, al igual que en toda la República. Nosotros somos la isla. Creemos que para que los muchachos puedan continuar con estudios superiores deben cursar el año preprofesional.

— **¿Se impartirá ese año preprofesional en la Preparatoria?**

— Hay dos proyectos: uno a favor de que sea en las propias escuelas. Otro a favor de que dediquemos un plantel exclusivamente a los cursos preprofesionales; podría ser en Coapa, que tiene cupo para 120 grupos y dispone de magníficas instalaciones.

— ¿A qué materias darán importancia en ese plan de estudios de dos años?

— Seguiremos con las mismas. No estamos tratando de cambiar las cosas, porque no consideramos que sea conveniente. Por ejemplo, en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades se imparten las mismas materias que en la Preparatoria. Sólo quitaron tres: Lógica, Geografía y Dibujo.

En la Preparatoria tal vez modifiquemos el número de horas en determinadas materias: Por ejemplo, nos gustaría que las clases de idiomas fueran diarias.

— ¿Cómo se justifica la creación del nuevo bachillerato?

— La Universidad tiene la obligación, el deber de experimentar nuevos métodos de enseñanza. El Colegio tendrá nuevos sistemas. La Universidad ha convocado a un curso que se impartirá a los profesores que aspiran a dar clases en el mencionado Colegio, para capacitarlos en las nuevas doctrinas pedagógicas. La creación del Colegio redundará en que todas las facultades y escuelas universitarias tendrán que superarse y adaptarse a este ritmo.

— ¿Y ustedes piensan diversificar el bachillerato?

— Sí, pero no queremos improvisar, por la responsabilidad que implica una tradición de 104 años. Hemos hecho muchos planes, muchos programas, pero los cambios que se hacen son bien meditados; son el producto de 104 años de experiencia en la educación media y del conocimiento de los problemas de México.

Hemos estado investigando qué es lo que se hace al respecto en países europeos y sudamericanos. Por ejemplo, en Francia

hay 14 o 15 bachilleratos de los cuales tengo en mi poder los programas de 10, todos especializados, pero con un tronco común.

Estamos tomando esta experiencia extranjera para no precipitarnos. Durante el transcurso del año modificaremos nuestro plan de estudios para actualizarlo con las tendencias pedagógicas de otros países. Tampoco queremos hacer ningún proyecto sin antes tener los programas de cada materia. Cuando se lance una reforma al plan de estudios, se incluirán las materias, el número de horas que se tendrá que estudiar y la experiencia de la Escuela Nacional Preparatoria en cuanto a la didáctica. Utilizaremos el programa por objetivos, por unidades. Para cada unidad se presentarán los auxiliares de la enseñanza: películas, diapositivas, etc.

— ¿Se restringirá el ingreso a los nueve planteles de la Preparatoria?

— Con el plan actual, la Escuela Preparatoria tiene cupo para 13,000 alumnos de primer ingreso y este año hubo 30,000 solicitudes. No podíamos recibir a todos ni sacrificar a un cincuenta por ciento de los solicitantes, porque sería criminal. El propósito del rector fue que no haya rechazados este año. Todos serán aceptados en las tres unidades del Colegio que se están construyendo a toda prisa con aulas prefabricadas.

— ¿Qué investigaciones han realizado para conocer los problemas de la Preparatoria?

— Los jefes de departamento o supervisores académicos están pendientes de los avances de su materia. Forman comisiones encargadas de estudiar determinados aspectos. En la última sesión del Consejo Técnico determinamos que era importante

para la formación del bachiller desarrollar actividades estéticas. Pronto será obligatorio este curso. También tendremos conciertos de divulgación musical y la colaboración del INBA para que nuestros grupos de teatro tengan nuevas oportunidades. También disponemos de tres orientadores por turno en cada escuela. Son psicólogos muy bien preparados que están pendientes de cada uno de los problemas de los alumnos. Antes de optar por determinada área, es obligatorio tener el visto bueno del orientador.

— ¿Qué otros cambios serían necesarios en la Preparatoria?

— Fundamentalmente, utilizar los auxiliares de la enseñanza y cambiar la actitud de los profesores hacia los alumnos. Debemos transformar nuestros programas de estudio, para quitar conocimientos de un enciclopedismo anacrónico. Nos interesa actualizar nuestros conocimientos.

— ¿Se ha cambiado la relación maestro-alumno?

— Profesor alumno es un binomio que debe ir al parejo. Los alumnos de hoy tienen inquietudes muy distintas a los de hace diez años. Los profesores deben emplear otras técnicas de enseñanza; no es posible continuar con los mismos métodos de hace diez años, mucho menos con los de hace veinte o treinta años, que son muy tradicionalistas y provocan falta de diálogo, de comprensión entre maestro y alumno. Muchos alumnos se refieren despectivamente al profesor diciéndole “el viejo”, aunque sólo tenga treinta años.

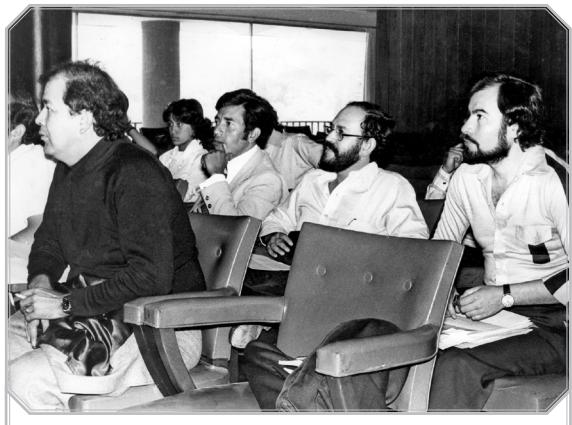
— Tenemos muchos proyectos. Cuarenta maestros de medio tiempo y tiempo comple-

to están dedicados a la evaluación de nuestro actual programa. Nos preocupamos por instalar otros talleres, además del de cerámica, modelado y vaciado en plástico. Estamos en pláticas con las Cámaras de Comercio y de Industria para que nos den la oportunidad de que nuestros alumnos vayan en plan de aprendices a determinadas empresas. Una enseñanza activa, como la que pretendemos, sería muy costosa en la escuela y a las empresas les conviene contar con mano de obra de primera.

— En resumen, la Escuela Nacional Preparatoria está en una etapa de superación académica en todos los aspectos. Iremos al parejo de las reformas y de los esfuerzos que realice la UNAM.



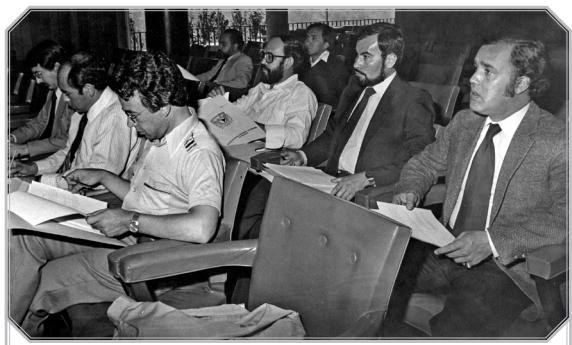
Entrega de diplomas el 18 de agosto de 1978.
Leticia de Anda, M. Alfaro, Raúl García Acosta,
Frida Zacaña Sampieri, Reyna Barrera y David Pantoja Morán



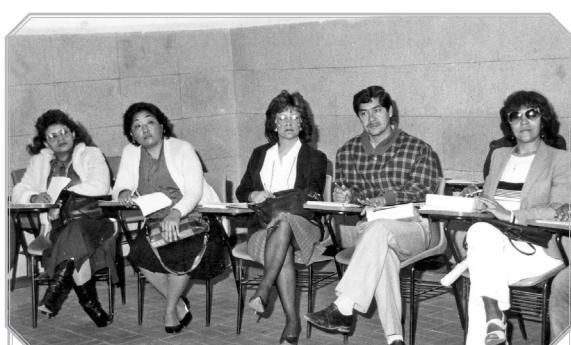
Sesión del Consejo del Colegio el 21 de octubre de 1980.
Ignacio Rodríguez Robles, Ramón Díaz de León,
José Bazán Levy, Ismael Herrera Arias



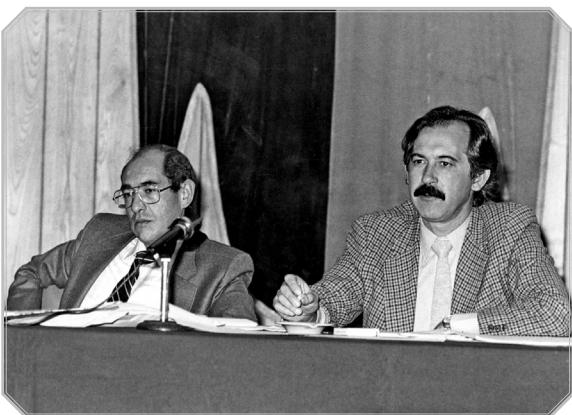
Toma de posesión de Héctor Domínguez a la UACPyP
el 28 de agosto de 1980. Fernando Pérez Correa, Héctor Domínguez
Álvarez, Rafael Velázquez Campos



Sesión del Consejo del Colegio el 14 de abril de 1982.
Juan Recio Zubieto, Alfonso López Tapia, Jorge González Teyssier,
Carlos Cisneros, Ramón Díaz de León, José Bazán Levy



I Encuentro del Bachillerato Sobre la Enseñanza de la Lengua
Española, en San Idelfonso el 10 de febrero de 1988. Cristina
Caramón, Esther Oda Noda, Frida Zacaña Sampieri, entre otros



Sesión del Consejo del Colegio el 15 de febrero de 1984.
Alfonso López Tapia y Javier Palencia Gómez



Desayuno con el rector Jorge Carpizo MacGregor en la Casa Club del Académico el 9 de diciembre de 1988.
Roberta Avendaño y Jorge Carpizo MacGregor



Ceremonia de los 25 años del CCH en San Idelfonso en 1996.
Salvador Malo, Jorge González Teyssier, José Sarukhán Kermez, Rafael Cordera Campos, Alfonso Bernal Sahagún, José Bazán Levy



Sesión ordinaria del Consejo del Colegio el 28 de septiembre de 1987.
Margarita Krap Pastrana, Darvelio Castaño Asmitia y Javier Guillén Anguiano



Instalación del Primer Consejo Técnico el 26 de febrero de 1992

V. Reflexiones

La enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades*

Alfonso Bernal Sahagún**

Agradezco a los organizadores del Colloquio, la oportunidad que me dan de exponer, lo que un gran grupo de universitarios ha estado organizando desde hace tiempo de manera callada para lograr una transformación, en la enseñanza universitaria a todos los niveles.

Vamos a exponer de manera muy esqueta y sencilla, esperamos, lo que es la enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades en los niveles de bachillerato y profesional. Y la relación que la misma institución, la misma organización universitaria, tiene con la solución de problemas de tipo social y económico en nuestro país. Nosotros pensamos que nuestro país está constituido por un grupo pequeño de personas con recursos económicos y culturales; y por una enorme masa de personas impreparadas y pobres. Esto es una estructura que es común a los países subdesarrollados, en realidad lo que falta a nuestra estructura es el enlace que tenemos que hacer para que fluyan recursos económicos y culturales hacia abajo y servicios hacia arriba; este enlace lo venimos haciendo con gente que se subemplea, la prensa ha informado de manera muy notable, muy insistente, que hay una gran cantidad de gente subempleada en nuestro país, encontramos por ejemplo: arquitectos que se dedican a dibujar, a

ingenieros químicos que son laboratoristas, a médicos que venden medicinas, es decir, ocupan un escalón inferior y lógicamente son personas que se frustran puesto que no están realizándose plenamente ni en lo cultural, ni en lo económico muchas veces.

La cadena se completa con gente que sube de la masa impreparada por su audacia, o porque el mismo sistema lo está requiriendo, pero por ser gente impreparada crea grandes problemas a la productividad nacional. Nosotros pensamos que parte de la culpa en esta estructura la tiene el sistema educativo nacional, al cual concebimos como un túnel enorme que sólo ofrece una posibilidad de salida, porque el título profesional se ha convertido en un incentivo bastante grande para las gentes, es decir se estudia para lograr una patente, un documento, no para encontrar el gusto, la satisfacción de aprender; y si sólo tenemos una salida, es muy riesgoso para nuestro país, muy costoso, muy peligroso, perder mucha gente que no va alcanzar la salida del túnel. Y sabemos perfectamente por datos estadísticos, que pueden no ser exactos, pero que son reveladores de que algo anda mal, que de mil niños que entran a primaria, sólo uno alcanza el título profesional y aquí en la Universidad y en las universidades de nuestro país generalmente tenemos entre el 25 y el 30% de personas que alcanzan a salir del túnel, es decir que obtienen su título profesional, el resto, el 75, el 70 o el 60% según la profesión, no alcanzan el título y sabemos por experiencia, lo hemos vivido con compañeros nuestros, con amigos, que la gen-

1 Tomado de la grabación, (Publicado por *La Academia de Investigación Científica*, Núm. 4, dentro del Colloquio sobre Políticas Nacionales en Ciencia y Tecnología, "La reforma educativa en la enseñanza media superior" 4^a. s/f. (Revisado por el autor).

** Primer coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

te que no alcanza el título profesional, pero que sí alcanzó niveles de educación superior, no encuentra fácilmente ubicación en el medio laboral. Se habla para componer este panorama o para resolver estos problemas, de dar salidas laterales a nuestros estudios y la verdad es que lo que se ofrece no son salidas laterales, lo que se ha propuesto hasta ahora, no son salidas laborales por muchos motivos, sino ventanas laterales, ventanas por las cuales se asoma el estudiante a ver la realidad socioeconómica sin participar en ella, el estudiante nuestro es sustraído de la realidad, es metido en una aula, se le explica, se le dice cómo se hacen las cosas, pero muy rara vez se le permite hacerlas o vivirlas, de ahí que lo que se pretende que sea salida lateral del túnel, es una ventana lateral. Tenemos ejemplos en nuestra misma Universidad que podría yo dar, como el siguiente: en una Facultad nuestra, se crearon carreras cortas hace 4 o 5 años, previendo que de sus 6,000 alumnos, 3,500 en números redondos, no alcanzarían el título; de las 9 carreras cortas ofrecidas sólo hubo una inscripción anual de veinticuatro personas en tres años consecutivos, es decir de las 3,500 personas que no alcanzarían el título profesional, 3,428 no se decidieron por una carrera corta; es decir que esa gente, saldrá a ejercer una actividad mal remunerada y poco satisfactoria. La UNAM, responsable en parte, de condicionar sus sistemas para resolver no digamos problemas sociales, si no problemas educativos creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, que en un esquema general queda ubicado en la siguiente forma: arriba está la Rectoría y la Secretaría General en donde está implícita la Secretaría General Auxiliar, una coordinación de Humanidades que controla la investigación

humanística, una Coordinación de la Investigación Científica, que controla la investigación científica, un Sistema Institucional de Facultades y Escuelas, y la Coordinación del Sistema de Ciencias y Humanidades que abarcará bachillerato, carreras profesionales, maestrías y doctorados. La característica de esta coordinación o de este sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades, es que es generado por los otros elementos: Sistema Institucional de Escuelas y Facultades e Instituciones de Investigación dependientes de las Coordinaciones de Humanidades y de la Investigación Científica.

No habrá proyecto, no habrá programa, no habrá curso que no haya sido generado previamente por estos elementos, de tal manera que podemos prever en esta estructura, que la enseñanza debe ser interdisciplinaria, es decir, generada por dos o más escuelas, por dos o más institutos para que se apliquen en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Quienes generan esos planes y programas de estudios asumen la responsabilidad de supervisar, de vigilar, de asistir y asesorar a los elementos que lo ponen en práctica; de tal manera que el Colegio de Ciencias y Humanidades, no es una institución independiente, sino que es un sistema que sirve a los otros sistemas para realizar muchas actividades de tipo docente y de investigación, que de otra manera no podrían realizar.

La diferencia entre lo que es la enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades y lo tradicional, lo institucional incluso lo que ha generado al Colegio, lo podemos ver de una manera esquemática muy simple; si analizamos el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, veremos que está integrado por materias,

algunas son secuenciales, otras son aisladas, tiene dos años comunes y el tercer año, tiene materias comunes y áreas de estudio según el bachillerato específico que pretenda estudiar la persona. La diferencia respecto al bachillerato y el Colegio de Ciencias y Humanidades es la siguiente; en éste se piensa en dos lenguajes y dos métodos. Los lenguajes: el español realizado a través del taller de lectura de clásicos y el taller de redacción, y el de las matemáticas. Los métodos: el científico experimental y el histórico político, más un idioma extranjero que no es requisito impartirlo en el colegio, sino que solamente lo debe acreditar el alumno, entendiéndolo leído, o cuando se le habla, no necesita hablarlo; éste es el requisito hasta ahora establecido.

Este marco que hacen los lenguajes y los métodos a nuestros planes de estudios, exige una metodología diferente y prevé que nuestros alumnos tiendan más bien aprender a aprender, que aprender conocimientos. Es decir, se busca que el alumno actúe dentro del Colegio, o fuera del Colegio pero que sea él, el que aprenda a aprender; conscientes naturalmente de que la producción científica, literaria, humanística, etc., es tan basta que no podríamos en un semestre, en un año o en tres años incluso de un bachillerato, cubrir todos los campos de esa información, sino más bien se le dan los métodos para que el alumno los entienda. Los planes de estudios, los programas están enfocados hacia objetivos de aprendizaje bien definidos, con la mira de que sea más importante alcanzar los objetivos de aprendizaje, que llenar los temas de un programa en sí. Dentro de ese contexto, de ese marco que señalábamos, están las materias que en cada semestre se imparten durante los cuatro

primeros semestres, tenemos matemáticas, tenemos el método científico experimental, en donde la química no es química pura, ni la física, física pura, sino que son mezclas de las dos ciencias, ni la biología está aislada sino que está conectada con la física y la química; la historia universal, la de México y la teoría de la historia, todo ello establece el método histórico político; después vienen los talleres, y en breves palabras podríamos decir que un bachiller como el que estamos pretendiendo formar debe saber leer, saber hablar, saber interesarse por las lecturas de clásicos, saber matemáticas modernas, usar el método científico experimental y usar el análisis histórico político. Esto presupone un cambio total en la proyección metodológica del Colegio, naturalmente no estamos innovando nada, estamos haciendo rectificaciones a sistemas tradicionales que sentimos que no operan. Si nosotros analizamos las horas de clase por año que corresponden a un curso de tres clases por semana, veremos que son 90 horas al año; ¿cuántas se aprovechan realmente dentro del aula por los alumnos a nivel bachillerato?, realmente suponemos que son pocas, son pocas porque no hay una continuidad en el esfuerzo, porque no hay interés permanente durante la hora de la exposición de la clase, etc., entonces se posterga el aprendizaje de la materia en la mayoría de los casos, para cuando vaya a ser el examen y si se les dan tres días entre examen y examen al alumno, se obtienen 40 horas ordenadas y secuenciales de estudio. (Número mucho menor que las 90 previstas.)

Lo que se intenta hacer en el Colegio y se ha logrado en parte, es que dentro del aula y dentro del laboratorio, el alumno estudie y practique, que no se deje para des-

pués, sino que ahí se haga la labor, no hay ninguna innovación en este procedimiento que debiera haberse hecho naturalmente, pero que probablemente se había olvidado o se había considerado como de segunda importancia.

Esto supone también un cambio de actitud y de preparación en nuestros profesores, si nosotros analizamos a nuestros profesores universitarios los podríamos clasificar aunque sea de una manera superficial como un maestro al que le gusta exemplificar, es decir que quiere que sus alumnos sean como él, pero que sean como él después, cuando sean grandes, ahora no; un catedrático que le gusta disertar, que le gusta ser oído y que le gusta demostrar sus conocimientos. Nosotros creemos que necesitamos un profesor, que guíe y oriente insisto, aunque esta es una clasificación arbitraria, bien podría tipificar a nuestros maestros en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esto indica que tenemos que encontrar una persona que sea lo suficientemente humilde, lo suficientemente competente, lo suficientemente consiente para que conviva y para que estimule al alumno a encontrar la verdad, sea científica o política, literaria o lo que sea; tenemos que encontrar una persona con esa mentalidad y no es fácil encontrarla, los profesores en servicio se nos salen muchas veces del rumbo, tenemos que volverlos a llamar al orden, hemos hecho algunos planes con el fin de facilitar la realización de lo previsto dentro del Colegio a nivel de bachillerato, por ejemplo: nuestras aulas tienen dos pizarrones queriendo esto indicar que no hay una cabecera o lugar de preponderancia, nuestro mobiliario no tiene ninguna silla distintiva de las demás, el profesor se tiene que sentar en

una silla igual a la de los alumnos, la mesa es enteramente igual, no hay estrado, etc., eso da una ambientación que a veces se da y se toma como muy buena, muy útil y a veces no tanto; sin embargo nos ha servido a nosotros. Por otra parte nuestros alumnos deben realizar actividades complementarias como: el teatro, los deportes, las actividades sociales, las culturales y las artísticas.

Estamos preocupados por hacer que esas actividades se realicen con el pueblo, no para el pueblo, pensamos que las actividades como se han venido desarrollando sobre todo al nivel de preparatoria de actuar para el pueblo, no identifica a nuestros alumnos con las necesidades o con el pensamiento de los grupos digamos de obreros, de campesinos, de empleados, de diferentes tipos de personas; por ello nos hemos preocupado porque sus actividades las hagan con el pueblo y tenemos grupos mixtos de teatro y equipos deportivos mixtos o equipos de estudiantes que juegan no digamos el grupo A con el grupo B de la misma escuela sino el grupo A contra el grupo obrero de la fábrica tal, ésto creemos que en un futuro será provechoso para nuestros alumnos porque los hará entrar a la realidad socio económica de nuestro país lo que consideramos muy importante ya que sabemos cómo piensa el estudiante, todos fuimos estudiantes y todos fuimos idealistas, en un tiempo pensamos en resolver los problemas sociales y económicos del país, sin ponemos a estudiar realmente los problemas en vivo y sin hablar el idioma que el pueblo habla, de ahí que esperamos que este planteamiento resulte provechoso.

Una crítica que se hace al sistema del ciclo de bachillerato es que sólo utiliza 17 o 20 horas por semana comparado con otros sis-

temas que utilizan 30 o 35 horas semanales de permanencia dentro del plantel. Eso se debe a dos causas: una, que lo que se está enseñando en el Colegio a nivel de bachillerato, repetimos, no son conocimientos y no hay la preocupación de llenar un programa específicamente, sino que se está buscando que la persona desarrolle ciertas habilidades, ciertas destrezas y que las aplique dentro de un ámbito cultural y social; y la otra, debido a que a partir del segundo año o sea del tercer semestre se pretende dar al alumno la oportunidad de que estudie una opción técnica; las opciones técnicas son estudios complementarios que podrían permitir al alumno adquirir conocimientos que lo capacitarán para actuar en el medio laboral o económico. Para hacer las opciones técnicas lo más flexibles posible y lo más adaptables posible a todas las necesidades que social, cultural y económicamente tenemos, se han dividido en áreas que se han clasificado en: la comercial, la administrativa, la de servicios, la técnica y la artística. Un técnico auxiliar será formado por tres elementos o tres acciones que pueden sintetizarse en: materias teóricas que se toman dentro de nuestros planteles; práctica laboral que se realizará no dentro del túnel a que hacíamos referencia, sino preferentemente en el ambiente socioeconómico en donde él pudiera desarrollarse y, la investigación. La investigación es la respuesta a un cuestionario bastante amplio que abarca aspectos científicos, técnicos, humanísticos, etc., de la opción técnica, de tal manera que el alumno se vea obligado a tratar amistad, a tratar relación con una serie de personas que estén dentro de ese campo.

Estas opciones técnicas se pueden realizar en seis meses o en un año dependien-

do de la importancia, pero tenemos dos años para cubrir toda la demanda; tenemos actualmente ya preinscritos 3,000 de los 15,000 estudiantes; se ha puesto como límite provisional, que el alumno sea regular, es decir, que haya cubierto todas las materias de los dos primeros semestres. Respecto a la regularidad de los alumnos, quisiera yo señalar que hemos trabajado un año con éxito relativamente. bueno no estableciendo seriación ni incompatibilidad en las materias; nuestros alumnos están siendo inscritos en el mismo grupo; de tal manera que puede darse el caso de que un alumno pague Matemáticas III antes que Matemáticas II o Matemáticas I. Esta es una modalidad que se está ensayando y que evita tener grupos de repetidores o grupos mixtos de repetidores y regulares que crean graves problemas tanto al profesor como a la Institución desde el punto de vista administrativo; tenemos decía, tutores y asesores que están procurando que el alumno se forme, es decir, que como ya llevó un curso normal, sólo se le hacen exámenes de diagnóstico, se le orienta cómo hacer o qué debe hacer para alcanzar los objetivos del programa y se le pone a estudiar. Con este procedimiento hemos rescatado una proporción no menor de 30% de los alumnos que estaban irregulares en este primer año.

A nivel profesional vamos a señalar cómo trabaja el Colegio de Ciencias y Humanidades, advirtiéndoles que estos planes y programas una vez que sean aprobados legalmente, se pondrán en marcha en diferentes lugares. Hemos traído aquí, para tenerlo como referencia, un plan de estudios de licenciado en derecho, en donde vemos que la estructura es similar a los otros pla-

nes vistos: organizado por semestres y por materias en forma independiente; es exactamente la misma estructura que se conoce de casi todos los planes de estudios. Pensamos nosotros que esta estructura adolece de algunos defectos; primero, tanto el sistema como las materias; la materia A la separan de la B, de la C y de la D. ¿No es cierto? Cada materia se ve independiente; muchas veces los conocimientos que se dan en el primer semestre o en el primer año de una materia se deben aplicar en el tercer año de otra materia; pensemos por ejemplo, en matemáticas superiores para aplicarse en un curso de diseño de equipo, de cálculo de estructuras, etc.; cuando se ven las matemáticas superiores en abstracto, sin ninguna utilidad, repugnan y sirven de filtro muy peligroso y muy duro para los muchachos que no han madurado ni biológica, ni mentalmente y que con el tiempo podrían haber alcanzado otra condición. Lo que se estudia en el año no se interconecta, de tal manera que son casilleros independientes; asimismo nosotros sabemos que hay sobreposiciones de temas por repeticiones y repasos, y lo que debía ser una enseñanza con cierta amplitud, se reduce a un valor menor. Entonces debemos reconocer que por lo menos en muchas de las carreras la terminación de un año de estudios no capacita al alumno para nada, le da conocimientos; el segundo año quizá tampoco, como unidad independiente o como unidad complementaria del primero, muchas veces el tercero o cuarto tampoco, porque la mayoría de nosotros cuando empezamos a ejercer profesionalmente nos damos cuenta de que recibimos mucha información que no es necesaria o que no es adecuada a la labor que vamos a desarrollar. Esto nos lleva a concluir

que hay una desarticulación en los estudios. En el Colegio de Ciencias y Humanidades se está trabajando con un esquema distinto en todas las carreras del Colegio, que repito, como ya lo señalamos antes, son de carácter interdisciplinario. Estamos manejando áreas de conocimiento. Las áreas de conocimiento están divididas en unidades de aprendizaje, pero tanto el área de conocimientos como la unidad de aprendizaje deben llenar objetivos de aprendizaje perfectamente definidos, de lo contrario no están cubriendo el campo o el plan que se tiene previsto. En un ejemplo que es arbitrario de una carrera como la concebimos nosotros, que está formada por siete áreas de conocimiento, las áreas de conocimiento no son secuenciales porque cada una representa una unidad independiente y compacta por medio de la cual el alumno debe saber y saber hacer, entonces cada vez que se termina un área de conocimiento porque se han alcanzado los objetivos de aprendizaje de las unidades de aprendizaje del área, la Universidad otorga un crédito; ese crédito es un diploma o un certificado que se entrega al estudiante por sus conocimientos en el área tal, pretendiéndose que en la parte posterior lleve indicados los objetivos que se han alcanzado, las habilidades desarrolladas o las destrezas alcanzadas. Ese es el esquema.

Si no son secuenciales, el alumno puede estudiar la primera área y después tomar la séptima por ejemplo, luego la quinta, etc. Puede ir armando su carrera, de tal manera que si el alumno no alcanza más que dos, tres o cuatro diplomas, no resultará frustrado porque será tan profesional en cada área, como lo es el que alcance la licenciatura, nada más que el licenciado también lo es en otras seis áreas. Esto no es salida

lateral, esto conduce a la inmersión en el medio laboral, en el medio cultural, en el medio económico. Nosotros creemos que las salidas laterales no operan en tanto que haya ese incentivo, o ese atractivo, o esa posición del titulado, tenemos la conciencia de que si queremos resolver cierto tipo de problemas sociales y culturales, debemos preparar a estas gentes, de tal manera que su preparación no sea riesgosa por no concluirse, de que no sea costosa para el país; y pensamos que estas personas vendrían a establecer la cadena entre las gentes cultas y ricas y la masa impreparada de los que hablamos, puesto que conocen áreas específicas profesionales. Esto vendría a impedir el gran desperdicio de esfuerzos, de dinero y de ilusiones, incluso en las personas que no están capacitadas para alcanzar una licenciatura y que se tienen que quedar a mitad de ella. Si esta carrera que estamos descubriendo se llamase “Licenciado en Ciencia y Tecnología de Alimentos”, para ilustrar un poco más esto, tendríamos un área, el área “I” que sería el área de conocimiento de las materias primas de la alimentación, las unidades de aprendizaje serán: las agrícolas, las animales, las acuáticas y las minerales; para dominarlas habría que estudiar matemáticas; pero para esa área no necesitamos más que las cuatro operaciones fundamentales, la regla de tres simple y la estadística elemental. Tendríamos que estudiar química, pero se estudiaría la de alimentos y no tendríamos que estudiar el petróleo o los plásticos. ¿Análisis?, nos preocupamos por los organolépticos; ¿la legislación?, solamente se estudiaría la sanitaria y la mercantil; ¿la geografía?, la económica; de la botánica estudiariamos las especies comestibles y sus parásitos, y de la zoología también. Todo é-

to enmarcado en un paquete didáctico daría los elementos de estudio para alcanzar los objetivos del aprendizaje. Paralelamente a este estudio se tiene previsto un seminario de cultura humanística por el cual se aspira a que la persona sepa ver, sepa oír, sepa imaginar y sepa historia; es decir, es un seminario de cultura humanística que podríamos sintetizar en: “que el hombre comprenda al hombre” en sus otras manifestaciones. Con esto se quiere decir, que no pretendemos robotizar al alumno en este sistema de capacitación gradual, sino que se tiene también que pensar que lo que estamos preparando es un universitario que debe conocer la cultura universal.

Estos son, los esquemas de los dos grandes ciclos de estudio: de bachillerato y de profesional, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como está previsto que posteriormente habrá preguntas, sólo me resta agradecerles su atención.

Homenaje ingeniero Alfonso Bernal Sahagún primer coordinador del CCH*

Empezaré diciendo que esta venturosa y agradable reunión que tengo con ustedes, yo creo es más consecuencia de la generosidad de quienes hicieron posible esta reunión que mis propios méritos, entonces con toda sinceridad agradezco a quien la organizó, a quien dio la idea, a quienes nos acompañan con su presencia, con la esperanza de que sigan trabajando con intensidad, no son más que 40 años, ahora necesitamos otros 60 para ver qué hacen.

Voy a completar lo dicho por las personas que me antecedieron, yo, como lo dijo el licenciado Jorge González Teyssier, me fui a trabajar a Guanajuato y ahí laboré en muchos asuntos educativos, de tal manera que gracias a eso tenía visiones claras, había que llenarlas de alguna forma, pero estaba yo muy tranquilo en Guanajuato, ya habíamos hecho una casa para la familia frente a la Bufa, era una casa muy linda, la dejé y me vine con el maestro Madrazo.

Él me habló el día 17 de marzo y me dijo: Bernal, la Junta de Gobierno me nombró Director de la Escuela Nacional de Ciencias Químicas, y quiero que se venga a trabajar conmigo, yo cometí el gravísimo error por mi euforia de decirle “con usted hasta el infierno maestro”, y me vine al infierno del D. F., yo era provinciano por naturaleza. Cuando llegué el maestro Madrazo me dice: Bernal hay que traer un equipo aquí de la aduana, hágame el favor de promoverlo, salí temprano de la Facultad, todavía no era

Facultad sino escuela, para hacer el trámite en Hacienda, (que estaba en el Zócalo), para que me dieran los permisos, me llevó cinco días completos hacer los trámites y sacar ese material que necesitaba la Facultad. Pero cuando viaje a Guanajuato, después de estar aquí la semana, llevaba 13 asuntos pendientes; era sábado, en dos horas los resolví todos, incluso, tenía que hablar con el rector; tenía que hablar con un banquero y todo en dos horas, entonces por eso les estoy diciendo que esto para mí era el infierno, pero yo era un buen chamuco.

Cuando ya estaba aquí instalado, me tope con el rector Barros Sierra que venía por el campus, debe haber sido en 66-67, él siempre manifestó su interés por lo que yo hacía: me preguntó: ¿Bernal cómo lo está tratando la UNAM o cómo le está yendo en la UNAM?, le dije: mire maestro o mire Sr. rector, piense en esto, yo vengo de la cuna de la independencia nacional a meterme a la cuna de la burocracia nacional, entre otras cosas no me habían pagado en seis meses mi sueldo, no sea agresivo (dice), estamos concentrando para luego desconcentrar.

Le digo, “pues a ver si el tiempo les alcanza”, creo que los aquí presentes tienen que decir que no les alcanzó, ¿verdad?, evidentemente que no les alcanzó, porque cayó el 68 en su rectorado y él fue el que hizo la bandera a media asta, entonces pues ni hablar, en otra ocasión llega el maestro Madrazo, mi jefe, director ya de la Facultad, se hizo Facultad en 66, me dice “acabo de estar con el rector y me dice que no me preocupe que él tampoco es querido aquí en la Universidad”.

* Discurso pronunciado en la Sala Pablo González Casanova el 29 de noviembre del 2012.

Resulta que yo había pedido un empleado a la oficina central para tomarlo como asistente; había escogido de una, no los conocía, pero solicité yo a esa persona, resulta que el sindicato entonces estaba decidido a que yo aceptara a una señora de intendencia, que sabía que no estaba cumpliendo ni con su deber elemental de mantener limpia el área que le tocaba, y como yo era el ama de casa de la Facultad, tenía que estar viendo que se barriera, que hubiera abastecimiento para los laboratorios... tantas cosas que se presentan. El sindicato o el seudo sindicato se indignó que haya yo escogido a una persona y salió en las noticias; quizás puedan encontrarlas por ahí, decían nepótico, apasionado, dije, bueno yo nepótico, sé lo que es, pero voy a comprobarlo en el diccionario, haber si tiene otras connotaciones, no las había, yo nunca he metido a trabajar a un amigo ni a un pariente para evitar complicaciones, el señor ya estaba trabajando y yo le decía primo vaya usted acá o allá, se llamaba Primo Hernández.

Traigo aquí una guía, o más bien dijeron ustedes que Don Pablo González Casanova había hablado de proyectos diferentes, efectivamente, resulta que el maestro Madrazo que, ya estaba en la Secretaría y yo estaba acá en la administración, me habló por teléfono y me dijo: "Bernal va a salir un grupo de universitarios acompañando al rector a visitar la Universidad de Tabasco, ¿no quiere ir?", sí quiero; entonces me dijo, "hay que pedirle a tal funcionario los papeles y todo", me enteré que para Tabasco no necesitaba uno tener pasaporte, lo que hice fue llegar muy temprano al aeropuerto, después de darle el biberón al quinto hijo que aquí está entre ustedes, entonces le dije yo: mira "dicen que los niños traen una torta, tú no

has traído ni el bolillo siquiera", me sonrió el chiquillo, ¡tenía veinte días de haber nacido!

Total llegué con el rector al aeropuerto, me presente, él estaba solo caminado, señor rector, yo soy fulano de tal trabajo en química, voy a acompañarlos... jah!, muy bien dice, mire yo, eso es una indiscreción que voy a cometer, pero tuvo importancia, dice, yo mientras no duermo ocho horas no funcione, y ahora no las dormí, le digo, cuanto lo siento, llegaron los otros doce compañeros saludaron al rector todos, eran amigos, yo no lo conocía y se fueron.

Dieron la llamada para abordar el avión, todos como buenos mexicanos tratando de agarrar el primer lugar, y el rector que todavía no completaba sus ocho horas, y yo que era tímido por naturaleza, pues estaba con la autoridad principal de la Universidad, nos fuimos rezagando, los otros subieron, llenaron el avión y como cosa curiosa quedaron libres los dos asientos del pasillo; y como eran aviones no muy grandes, de aquí a Tabasco, quedamos cerca el rector y yo; pero el rector ni me peló, se durmió en ese momento y luego al rato despertó cuando ya íbamos llegando a Tabasco, le digo, ya completo las ocho horas —dice ya "muy bien".

Pues entonces, él que era un hijo que no había cumplido con su deber de traerme una tortita, me dio oportunidad de ir ascendiendo en muchas posiciones en la UNAM, y entonces los colegas (allá está el Dr.) los colegas le llamaban el güero tortas, porque fueron tortas y tortazos los que yo recibí con ese muchacho, y fui ascendiendo, ya con eso quedó aceptada su permanencia en nuestra familia, porque fue un riesgo que lo estranguláramos.

El viaje a Tabasco fue una cosa muy especial para los colegas que iban, eran todos profesores o administradores. Los maestros nuestros y los maestros de la Universidad de Tabasco tuvimos tres o cuatro encuentros; no existía una muestra amplia de simpatía hacia nosotros, al contrario reclamos, la UNAM se lleva el 80% de los presupuestos nacionales, resentidos y agresivos sin ofender, no eran del CCH, eran de la Universidad de Tabasco. Después de la última reunión, ya nos iban a despedir, fueron como tres o cuatro días, había una reunión en un salón muy grande, se reunieron todas las cabezas importantes de la Universidad y el rector González Casanova y el rector de Tabasco estaban juntos, bastante distantes, y por otro lado, Roger Díaz de Cossío, que ustedes conocen, él nos coordinaba como un pastor cuidadoso.

Entonces Roger volteó y me ve, no quiere hablar Bernal, no yo no había nunca hablado en esa reunión. Lo mismo me dijo una vez el ingeniero Barros Sierra que le diera una comida a los estudiantes de ingeniería del país y él dijo no quiero más que inviten a dos ingenieros que sean químicos y a dos civiles, que es mi secretario y yo con todos los estudiantes y entonces nosotros estábamos en una mesa muy grande, pero claro había otras personas, entre ellos Salvador Novo, esto viene a colación por lo que decía que yo no había hablado nada, en ese momento le digo: sí quiero hablar, es más, me hace el rector desde lejos que yo hablara y hablé como un provinciano que tenía problemas en su Colegio, pues todos se avivaron, pues esto es lo que necesitamos, les proponía, o preparábamos profesores para cursos multiplicadores o mandábamos profesores para que dieran ahí algunos cursos y se interesaron mucho.

Cuando llegamos a México nos despedimos y al siguiente día me dijo el maestro Madrazo, el rector le ofrece que se encargue del Centro de Didáctica. Le digo: "maestro yo no sé ni lo que es didáctica", sí sabe, dice ¿qué le digo al rector?, bueno él quiere que le presente un programa de formación de profesores en la UNAM, para que lleve a cabo el Centro de Didáctica... ¿para cuándo lo quiere?, era lunes, dice para mañana. Cómo, entonces me contesta muy lacónico, entonces para cuándo, le digo para el miércoles siquiera. Dice muy bien, entonces hice el programa pensando en el Centro de Didáctica cosa que estuvo mal planeado por mí, hice un programa muy interesante con base a mi juicio, y se lo mandé al rector.

Me mando hablar que fuera al siguiente día a su oficina en la tarde. Me dijo, me gustó mucho su programa, pero sería posible que pusiéramos un curso o unas sesiones de sociología de la educación, le digo, pues sí, usted es sociólogo, y le dio risa, bueno muchas gracias y aceptó pues el Centro de Didáctica, le digo todavía no, pero voy a tratar de aceptarlo, le digo cuando yo vea que si es didáctica, entonces resulta que el rector González Casanova traía su plan. Hizo varias acciones, la primera, que yo no supe ni para que me citaron, era una junta que iba a haber el día siguiente; yo lo vi en la tarde en la Coordinación de Ciencias; llegué muy puntual, estaba el Dr. Eduardo Cesármán, me senté cerca de él, estaba Roger Díaz de Cossío, y luego llegaron dos personas, uno si lo identifique el poeta Bonifaz Nuño y el otro era Don Henrique González Casanova, yo no lo conocía, ni lo había visto, sabía que él era un hombre muy competente, pero hasta ahí; empezó la sesión, pero yo estaba por órdenes del rector. Entonces dijo Hen-

rique con altos honores, le dice a Roger lee la minuta de la sesión anterior, y empezó Roger a leer, lo interrumpe Don Henrique y le dijo no señor usted está confundiendo metas con objetivos y eso no es posible, disertó cuando menos media hora Don Henrique con una pulcritud de lenguaje que ni los universitarios comprenderían. Don Henrique haciendo gala de su galanura externó varias opiniones, pero atacando la minuta y con un lenguaje extraordinario, para mí fue un banquete cultural. A mi lado estaba el Dr. Cesarman y estaba pintando coronas de muerto y en medio le ponía RIP, RIP, RIP; se entretuvo, puedo hablar por los dos porque ya no están aquí.

Entonces resulta que yo me fui a trabajar al Centro de Didáctica, pero dije quien sabe para que me mandó el rector; me llama su secretario particular y me dice, dice el rector que si no puede acompañar a la delegación de la UNAM a la reunión internacional de universidades, que si le hace el favor de unirse a la comitiva. Don Pablo me estaba metiendo en donde no debía meterme, resulta que fuimos a Montreal y me dice yo los alcanzo el miércoles; nosotros llegamos el domingo, pero el lunes nos habla no puedo ir porque nos están tomando escuelas de la prepa, así es que véngase usted como habíamos quedado por Nueva York, y regresese, como lo contó el Mtro. Jorge González Teyssier me citó el día 20 de enero a su casa, que fuera puntual, fue cuando me propuso que me hiciera cargo del Colegio, después frente a sus dos secretarios me dijo: Yo creo que usted es la persona indicada para llevar a cabo el arranque del Colegio. ¿por qué yo?, es un paquete, dice el Mtro. Madrazo, a usted le gusta cargar paquetes, si pero no tan grandes, ese me va a aplastar. Total

acepté, inmediatamente se paró el rector, le dio mucho gusto, y dice los invito a cenar para que celebremos, y fuimos a cenar, estaba muy emocionado, yo me dije "que rector tan generoso y tan extraordinario", en lugar de que yo lo invitara a cenar porque me acaba de dar un puesto importante, tenía yo que acompañarlo.

Al siguiente día allá en mi oficina del Centro de Didáctica telefonazo tras telefonazo, qué tipo de mobiliario va usted a pedir, cuánto debe ser la carga de electricidad qué va usted a requerir... bueno total, a las doce de la noche entré, nos dijeron que con usted teníamos que tratar. Me dieron una libertad y una facilidad como nunca lo había visto en la UNAM, a tal grado de que ordenó el rector que en mi cuenta personal me pusieran \$ 3,000,000.00 para lo que yo necesitara de urgencia, no los usé, usé creo que 80,000.00 pesos para cubrir una cosa que se entretuvieron acá en las oficinas centrales. Entonces les dije a cada uno de los que me iban llamando, no les voy a dar respuesta a nada absolutamente, porque necesito ver qué es lo que se va a hacer, nunca había sido invitado a las conversaciones para crear el Colegio Ciencias y Humanidades, de vez en cuando platicaban problemas. Resulta que arranca bajo mi responsabilidad todo, pero con un apoyo y un soporte verdaderamente extraordinario, yo dije estos son o alemanes o marcianos los que me están ayudando, me están ayude y ayude, por qué todo me lo resolvían inmediatamente, yo en lugar de sacar una pistola tenía que sacar de la cartera con los \$ 6,000,000.00 [sic] que tenía ahí para dispararlo, no fue necesario.

El CCH arrancó con la frase tan rotunda del presidente Echeverría que dijo: "que se creen las escolares", fue todo lo que dijo, en

otros foros hablaba hasta cinco horas, pero acá fue todo lo que nos dijo, perdonen que sea tan anecdótico, pero estoy entre amigos y quiero que sepan lo que ha pasado fuera de su órbita, si se cansan me dicen, además traigo aquí el libro donde está cubierta la disciplina en el CCH, está escrito y me atengo a ello.

Al Dr. Cesarman lo fui a ver dos años y medio después, cuando dejé el CCH, era un cardiólogo extraordinario, me dijo: ¿que anda haciendo?, vengo a consultarle, me preguntó cuánto tiempo estuve en el CCH, dos años y medio, —dice yo nomás aguanté 40 días en la planeación—, no pasamos de la planeación, ha de venir usted muy cascado verdad, vamos a revisarlo, dice, vamos a irlo recuperando poco a poco, así fue.

Cuando dijo el licenciado Echeverría que se creen las escolares recordé una frase de un editorialista que se llama Mauricio González de la Garza, el tuvo una frase que para mí fue significativa, dice: “el sistema educativo mexicano está hecho para entretener no para educar”, le dije al rector, voy a asumir esa responsabilidad, pero esos 15,000 alumnos se van a convertir en 7,500 porque hay una deserción más o menos del 50%, qué se va a hacer con ellos, ya está por nacer la UAM con 7,500 lugares, y luego ya está el CONACYT por conseguir 3750 becas para el extranjero, es decir, los dispersan y se quitan del problema de la presión, entonces te entretengo con la clase aquí.

Vallejo era el plantel al que le faltaban terrenos para completarlo el 20 de enero de 1971; no conseguía el rector que le dieran unos terrenos que necesitaba para acabar el plantel, y el 12 de abril tenían que estar trabajando todos los planteles, empecé a recoger información, donde él me manda-

ba sin decirme nunca nada, me dijo, ya hay que tomar posesión para que se haga usted cargo del Centro de Didáctica, como no, el 14 de octubre lo tomé, el rector me citó a fines de octubre, a principios de noviembre cuando llegó el presidente.

El rector González Casanova era un hombre extraordinario para mí, había dispuesto que mientras su rectorado subsistiera nos reuníramos los coordinadores, los secretarios y el rector en el jardín botánico con la consiga de que no se trataran más que cosas bonitas de la educación, nadie podía presentar un problema ahí; entonces el rector iba con mucho cuidado viendo la evaluación del Centro de Didáctica y del laboratorio que era el CCH, estaba cuidándolo con mucho interés y me di cuenta de que la cosa iba en serio, antes de las reuniones del miércoles le pedía un minuto al rector, lo sacaba del salóncito donde nos reuníamos, lo traía y le platicaba cómo iba el Colegio, y le daba los datos, al licenciado Viart Ordoñez, que fue el secretario; tenía yo un magnífico colaborador, quien era un analista político y me daba todos los días un mensaje de cómo andaba la política en cada plantel; por eso me presentaba muy temprano, andaba de huida, entonces me preguntaba el rector las cosas que quisiera preguntarme en dos o tres minutos, mientras llegaban las otras personas, entonces de buenas a primeras dice ya es irreversible, yo no veía nada irreversible, pero el Colegio desde entonces ya es irreversible, con eso me alenté mucho, pero no resolví nada, entonces nosotros recogíamos toda la información y llegamos a la conclusión de que lo que buscábamos era que el alumno “aprendiera a aprender”, yo les decía estamos equivocados nos está preocupando más la enseñanza que el apren-

dizaje. La enseñanza está llevándose más tiempo. Hay que buscar materiales didácticos, hay que ver como los transformamos a los muchachos. Gracias a los maestros, muchos de ellos fueron reprimidos en el 68, y su visión, su rencor sí lo tenían, o sus deseos de venganza, hicieron que esos muchachos fueran diferentes; lo comprobé cuando año y medio después volví a impartir otra vez en química, mi plaza era de tiempo completo. Ahí de repente empezaba a oír, ¿usted donde estudió la preparatoria? en el CCH, "bueno, una sopa de mi propio chocolate", total me di cuenta que eran diferentes.

Les insistía mucho en que los problemas de la educación no son de nivel, sino de puntería, para qué los queremos preparar, y cómo los tenemos que preparar; para qué sirva una función cívica, social, académica, entonces, insistía mucho en la puntería, porque el nivel que era lo que más le preocupaba a la gente, tener un mayor nivel es como estarle echando agua a una canasta, les digo, hay una ecuación en la química que se llama de Shedinguer, esa ecuación tarda un profesor bien preparado en resolverla más o menos como una hora y media o dos de estarla escribiendo en el pizarrón, y solicitarlos para que se completara esa ecuación, la ecuación que tenía que ver con la posición del electrón; era el primer átomo o sea el hidrógeno con su electrón al que estaba aplicándose la ecuación esa de Shedinguer, para saber en dónde estaba, en qué nivel de energía, entonces para qué impartir clase a estos muchachos, no había razón, los hacían padecer, hicimos muchos cambios, no sé si los que persistan, por ejemplo, yo no veo lógico que haya incompatibilidad de materias o que haya la secuencia de materias; es decir tú no puedes estudiar matemáticas 3

si no pasas primero la matemática 1 que te falta, y si el muchacho en ese periodo tuvo problemas sociales, económicos, sentimentales o lo que sea, y no pudo con la matemática, pues no tiene porque decirle que no es correcto lo que está enseñando, eso lo ataca mucho Iván Illich y lo ataca mucho Cuervo Lorens.

El Centro de Didáctica tenía pedagogos, pero también les abrimos las puertas a ellos, y tuvimos un éxito increíble, ellos quizás no lo creyeron, pero la noche en que yo estaba guardando cosas personales porque me retiraba, se presenta el director de la escuela de pedagogía, me dice vengo a agradecerle lo que ha hecho usted por los pedagogos de la UNAM, pues después cada Facultad quería un pedagogo, y les encontramos chamba a muchos.

Para la formación de los profesores nosotros registramos 2,000 aspirantes, de los cuales seleccionamos 700; 300 de ellos en base a lo que un pedagogo y un especialista de la materia que iba exponer estaban checando, comprobando que habían asimilado cuando menos lo que les queríamos decir, que sea el alumno el que trabaje, el que demuestre que sabe, y no usted que ya sabemos que sabe. Era mucho insistir en eso, pero era lógico entonces que esos 300 eran los mejor calificados, escogieron el plantel que querían y el horario que les convenía, luego ya iban bajando de calificaciones, íbamos seleccionado con absoluta honradez.

Lo que sí quiero comentarles es que el CCH fue concebido como un sistema paralelo al institucional y estaba previamente retenido en su formación por la Nueva Universidad, alguien soltó ahí los nombres de Nueva Universidad y aquella sesión que me pareció tan rara, pensé que yo no tenía nada

que hacer ahí, con Don Henrique González Casanova, éste era el proyecto de la Nueva Universidad; había 80 personas trabajando, pero creo que el único que se destanteó fue Cesarman, era el único que asistía y a él le tocó darle las coronas, pero yo no captaba lo que era la Nueva Universidad, y atacaron al rector con la Nueva Universidad, porque la Universidad es una, y es grande, y es preciosa, y es todo, no necesitamos que sea nueva. Entonces el rector se puso muy listo y le echó la responsabilidad de la organización básica del colegio a 7, 8 directores de Escuelas, Facultades, Coordinaciones y la Preparatoria Nacional, así lo hizo, eran 80 personas bien preparadas, no dio resultado porque empezaron a presionar desde Leyes, que no aceptaban otra Universidad más que la UNAM, el secretario le decía a Don Pablo, estos son secretos de Estado, pero como estoy entre amigos, le decía Velasco Ibarra, convéncete Pablo la solución de la UNAM es otra, él no hizo la otra, pero sí pudimos intentar hacer el CCH.

El CCH era un sistema paralelo al institucional, iba a tener cursos del bachillerato, las carreras que se crearan para el CCH, para las maestrías y los doctorados estaba previsto, iba a ser un motor innovador, me acordaba del motor innovador de la educación, entonces me parecía que era una maravilla que se hiciera eso, pero dije, lo van a empezar a dinamitar todos los amigos, pues no, Don Pablo muy inteligentemente constituye la Comisión de Material Didáctico, así le puso, ahí asistían todos los directores y todos jefes de los institutos, de los centros, de las Facultades asistían a esas sesiones, esto quiero subrayarlo, iban cada ocho, cada 15 días a una sesión, nos solicitaba el rector, por ejemplo, qué va usted a hacer el próxi-

mo año de modificación que sea posible en su institución, y él empezaba a tomar nota, estando yo ahí me dice: usted por favor dentro de 15 días nos presenta la manera de hacer algunos programas para otras carreras, muy bien, yo había estado muy atento a lo que decía Don Henrique González Casanova, por su cultura, por su manera de decir las cosas, estaba yo atento y vigilante, en una de esas sesiones Don Henrique participó y dijo, esto no se resuelve más que con capacitación gradual, así dijo, se me quedó prendido capacitación gradual.

Cuando ya tenía que preparar mi presentación dije bueno, si Don Henrique que es, era el de Nuevos Métodos de Enseñanza además de una personalidad dice eso, pues vamos a hacer la lucha y me puse a diseñar carreras, diseñé una o dos para más o menos tener la certeza de que si funcionaba el sistema, y entonces me tocó presentar mi proyecto, pero durante 15 días anduve angustiado porque iba a estar Don Henrique iba a ver quién me iba a poner las coronitas allá, a ver quién es el que va estar haciendo coronitas, por el CCH dije no.

Pero les voy a contar esto:

Yo estaba angustiado porque estando Don Henrique iba a ser incisivo y preciso, pensé que iba a acabar con mi proyecto, entré con cierto temor, hice la presentación de lo que es la capacitación gradual, según la veía yo, y me fui a sentar, pase cerquita de Don Henrique y me dice, Alfonso qué maravillosa interpretación hace usted de lo que es la *capacitación gradual*. Yo corroboré que sí estábamos haciendo algo diferente. Porque un día ya salía del Centro de Didáctica donde tenía las oficinas y me llamó el secretario y me dice va para allá un educador peruano que quiere que le demos infor-

mación por favor atiéndalo, llegó con una edecán, empezamos a platicar, se llamaba Mario Samamegoyo, quizá algunos lo hayan oído nombrar fue candidato a la presidencia de la república de Perú, y me dice mire, yo vengo de China, de Canadá y de Estados Unidos, no hay ninguna innovación en la educación en esos tres países; le digo bueno nosotros aquí estamos trabajando una, oiga eso es original escriba algo, es que eso es extraordinario, si puedo sí lo voy a escribir, y a los dos tres meses me llama el secretario de la Universidad, el Mtro. Madrazo, me dice: oiga Bernal estuve yo en Lima en un Congreso de Sociólogos, se habló mucho de usted, le digo, pues no se tendrían confianza para hablarse de tú, no estoy haciendo burla, hablan de la capacitación gradual, lo mismo los africanos, que los asiáticos, que los latinoamericanos, y como yo soy el único mexicano que fue a ese congreso se me echaron encima como moscas para que les diera información, que tiene usted escrito, le contesté que nada, dice, escríbame algo para mandarles porque me comprometí a enviárselos, bueno ándeles pues.

Yo creo que eso que no hemos podido lograr que se interesen por él; es la solución de la educación de nuestro país, no es una presunción, es que yo tuve oportunidad de trabajar durante nueve años fuera de la UNAM con un instituto que patrocinaban los industriales del Estado de México, que es la zona industrial más importante, tiene 11 mil miembros, tiene integrantes tan importantes como la *Chrysler*, la *Ford*, ellos se interesaron mucho.

Cuando terminó la primera generación en ese Instituto de Estudios Superiores del Estado de México (IESEM) eran diecisiete estudiantes, habían terminado la carrera

que se llamaba de Administración Industrial, pero el que nos presentó el programa y el que llevó la voz cantante dijo: compañeros somos profesionistas, pero somos profesionistas diferentes, cada uno de nosotros encontró trabajo a los seis meses de haber terminado la carrera, los diecisiete somos gerentes generales de nuestras empresas, o bien jefes de departamento de muy alto nivel; somos diferentes y tengo una de ejemplos tremendos, a ustedes no sé si les suene el apellido Martínez de la Roca, fíjense que estaba yo en mi oficina en la tarde y llega el hermano de Salvador que fue líder, pero me dijo Martínez de la Roca ya se van a echar este al plato porque era muy pequeño, mire dice yo soy físico, no quiero ser investigador, ni quiero ser profesor, yo quiero otra cosa, soy físico, ya terminé mi carrera, ya tengo mi título, quiero ver si me admite aquí, pues sí entró, se estuvo dos o tres semestres y fue a verme a mi oficina, dice, le agradezco mucho, no va a terminar la carrera, le digo, no ya con esto me basta, voy a poner mi propio negocio en Baja California de allá soy.

Entonces de esos tengo como 10 o 15 ejemplos, incluso los empresarios que eran los que subsidiaban al Instituto iban a nuestras sesiones y, decían yo necesito dos de esos, yo necesito cinco de esos, y es que si nos ponemos a pensar cuando entra uno a secundaria hasta salir digamos a una maestría pasan muchos años, y es mucho el riesgo que corremos de no alcanzar a nadar hasta el otro lado, tenemos que buscar islas que nos vayan dando salida, pero las salidas no deben ser laterales como el mismo rector Barros Sierra lo propuso y se intentó, tienen que ser naturales, cuando son laterales son estigmáticas, el alumno que recibe un diploma de esos aunque no sea ingeniero ci-

vil va a ser sobrestante, aunque no sea médico con que sea enfermera ya estuvo, eso no funciona porque me está estigmatizando, yo enseño mi diploma, en cambio aquí nos dábamos cada área.

¿Qué es la capacitación gradual? La capacitación gradual es la preparación que tiene la gente para aplicar sus conocimientos gradualmente, en áreas diferentes, entonces es tan sencillo hacer un plan de estudios de eso, que cuando yo lo presenté a los industriales era una hoja de papel nada más: llevaba yo la carrera de Administrador Industrial, nos invitaron a un desayuno, llegó uno de los patronos o sea un empresario, y éste dice: miren, —les dice a los 10 o 15 empresarios— aquí está nuestro nuevo instituto, me lo hicieron en la Universidad de México y en la Universidad Iberoamericana y dos o tres universidades más, me costó 50,000.00, pero yo se los regalo, y le dice el que dirigía la comida, el que los había invitado, oye no quisieras oír lo que trae aquí el Sr. Bernal, mira es esta hojita nomás, si que lo traiga. Yo aquí con mi Facultad ya diseñada, entonces lo leí y este señor tomó su libreta y la estrelló contra la pared, esto es lo que necesitamos, entonces todos los alumnos nuestros tenían trabajo si querían, y les puedo contar muchos casos, pero creo que ya está bien, si ustedes tienen interés yo los puedo orientar.

Entrevista al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, en Aguascalientes (2012)

Jorge González Teyssier

El maestro Jorge González Teyssier, quien fuera el último Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, conversó, en octubre del 2012, con el ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, primer Coordinador del CCH, acerca del origen y las vicisitudes que enfrentó esta incipiente, pero ambiciosa dependencia universitaria, en los primeros años de la séptima década del Siglo XX.

No hay que perder de vista que el Coordinador del CCH era un colaborador cercano al rector, por lo tanto, él lo designaba y le daba posesión del cargo.

Alfonso Bernal Sahagún fue el primer Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1973). Anteriormente, se había desempeñado como Secretario General y después como Director General de la Escuela de Ciencias Químicas en la Universidad de Guanajuato, misma de la que fue profesor de tiempo completo. Asimismo, dirigió la Escuela Normal del Estado. También ocupó otros cargos educativos como el de Supervisor General de Educación del Estado de Guanajuato hasta 1965. A partir de ese año se incorpora como profesor de tiempo completo de la hoy Facultad de Química de la UNAM, en donde ocupó los cargos de Administrador Técnico y luego Secretario Técnico. Además fue Director del Centro de Didáctica de la UNAM.

JGT — *Ingeniero, podría platicarnos, ¿cómo se dio la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades?*

Mire usted, con frecuencia el secretario general de la UNAM, el químico Manuel Madrazo Garamendi, me invitaba a reuniones que tenía en su casa. Un día (debe haber sido en octubre o noviembre de 1970) me pide que lo acompañe, a las cinco de la tarde de ese día, a la casa del rector Pablo González Casanova. Llegué al diez para las cinco y a las cinco en punto entró a la casa del rector, el licenciado Echeverría Álvarez (presidente electo de México). Para mí fue una sorpresa. Nos metimos: el señor rector; los secretarios General y Administrativo, Madrazo Garamendi y Velasco Ibarra, respectivamente, a una sala donde empezó a enseñarle unas maquetas. Le dice: mira Luis (se hablaban de tú porque habían sido compañeros de escuela), el próximo año, por ahí de abril van a salir 15 000 estudiantes de secundaria de aquí del Distrito Federal. Ni el Poli, ni nosotros tenemos capacidad para recibirlos, y tú, que tienes que empezar a resolver problemas, tienes dos opciones, o creas 15 000 plazas de trabajo que te cuestan 100 000 pesos cada una, o creas 15 000 plazas escolares, que te costarán 4 000 pesos cada una. Echeverría sin pensarlo mucho dijo “que se creen las escolares”. Entonces me dice el rector, puede usted retirarse para que siga haciendo los planteamientos de la Nueva Enseñanza.

El rector supo plantearle a Echeverría Álvarez, la necesidad de crear espacios para

atender la demanda de jóvenes que deseaban cursar la educación media superior y ya tenía preparado todo un plan novedoso, en cuanto a enseñanza y aprendizaje en nuestra casa de estudios.

Todavía no salía de la casa del rector, cuando recordé una opinión del editorialista González de la Garza, que afirmaba que “el sistema educativo nacional está concebido para entretenér, no para educar”, pensé, aquí no vamos a entretenér a esos 15 000 alumnos, los vamos a educar de manera diferente.

JGT — Antes de continuar me interesa destacar al Centro de Didáctica, porque de 1970 a 1975 usted fue Director del Centro de Didáctica y del 20 de enero de 1971 a febrero de 1973 lo designan como primer Coordinador del Colegio. ¿Qué papel jugó el Centro de Didáctica en el arranque de nuestra institución? y ¿cuál fue la relación que se guardó en ese momento histórico con el Centro de Nuevos Métodos de Enseñanza?, que estaba a cargo del maestro Henrique González Casanova.

ABS — Cuando el rector Pablo González Casanova me dio el cargo de director del Centro de Didáctica, el 14 de octubre de 1970, me pidió diseñar cursos para profesores que hicieran posible la formación de estudiantes que “sepan leer, que sepan escribir, que sepan informarse, que les guste la matemática y varias cosas más”.

Debemos tomar en cuenta que en esos tiempos, todos los alumnos eran dependientes de los profesores, de los programas, de todo. No se les daba libertad alguna, ni estímulos para estudiar. Asumí el cargo de director del Centro de Didáctica con la consigna de lograr que los alumnos fueran más responsables en su formación.

El 20 de enero de 1971, el rector me invitó a su casa. Cuando llegué ya estaban los dos secretarios, el General y el Administrativo. El maestro González Casanova se encontraba hablando por teléfono con alguien:

— Mira los planteles de Naucalpan y de Azcapotzalco están casi terminados, pero necesito el terreno para hacer Vallejo.

— Es que ya lo pidió el Seguro Social.

— Es más urgente esto que lo del Seguro Social. Te lo digo porque Echeverría me dijo que se crearan esos centros escolares.

En ese mismo momento aceptaron darle una franja de terreno que se necesitaba.

Entré, nos sentamos, y me dice el rector: oiga ingeniero Bernal he estado pensando que usted sería la persona indicada para coordinar el Colegio. Vamos a tener que formar estudiantes que sean responsables de su educación. Pero ¿por qué yo? (le replico), ese es un paquete, a lo que interviniendo el maestro Madrazo me dice: a usted le gusta cargar paquetes. Le contesto: sí, pero no tan grandes, ese me puede aplastar.

Me vuelve a preguntar: ¿cómo ve Bernal?, estaba el rector nervioso por saber si aceptaba o no. Era muy difícil, me enteré de las fechas límites. Mire, le damos lo que necesita, y acepté. Le dio tanto gusto al rector que nos invitó a cenar al San Ángel Inn. Estaba eufórico, contento. Yo me dije ¡qué rector tan extraordinario!, me está dando una distinción y una oportunidad de hacer algo que a mí me gusta y el que celebra es él.

El señor rector me entregó los planes de estudio del nuevo sistema, al que se consideró paralelo al tradicional y al que denominó motor innovador. Al hacerlo, me dijo: quiero que se prepare un bachiller que piense, que lea, que tenga amor por la cultura, que le guste la matemática, etc., etc. Le res-

pondí: que conste señor rector, usted quiere que fabrique un Mercedes Benz y me está dando un montón de madera; si acaso logré una carreta. Con alumnos mediatizados y dependientes que nos entregaba el ciclo escolar de enseñanza media básica (secundaria), era imposible obtener bachilleres como los quería el rector; pero gracias al empuje de profesores y alumnos del Colegio, pronto nos dimos cuenta que estábamos formando otro tipo de bachilleres.

A las ocho de la mañana del siguiente día, empezaron las llamadas de los funcionarios universitarios para pedirme, perentoriamente, qué voltaje quería en los planteles, cuántos aparatos tenía que comprar, número y tipo de laboratorios, diseño de mobiliario, libros por comprar, etcétera, etcétera. Era un llamar y llamar a mi oficina en el Centro de Didáctica, hasta que les dije: esperen, dejen pensar cómo resolvemos el problema. El proyecto ya no tenía retorno y yo sólo tenía a Vitelio que era sociólogo, también había un señor que estudiaba filosofía, pero no había ningún pedagogo en el Centro de Didáctica, que pudiera ayudarme a centrar las cosas. Casualmente llegaba la maestra Graciela Pérez Rivera de sus estudios en Bélgica o Francia y me había pedido trabajo.

El rector cumplió su palabra, ordenó que me pusieran como seis millones de pesos en mi cuenta, y que me dieran todas las facilidades, y efectivamente me dieron todas las facilidades.

El personal que tenía el Centro de Didáctica, éramos Vitelio y yo, un administrador, uno que hacía un boletín de publicidad, con ellos empecé a darles pequeñas chambitas, pidiendo que me tuvieran la información para estar yo armando un rompecabezas. Empezamos ya a planear la selección del

personal docente, la del personal administrativo, y a través de ellos solamente como mensajeros, mandaba yo para hacer el trámite, con una respuesta de la UNAM increíble.

JGT —*Déjeme llevar la conversación un poco antes, como usted recordará el proyecto del Colegio se le encarga a la Comisión Nueva Universidad, presidida por Roger Díaz de Cossío, que pasó del Instituto de Ingeniería a la Coordinación de la Investigación Científica, pero en octubre de 1970 abruptamente se suspenden los trabajos. Se había contratado a un grupo grande de universitarios de julio a diciembre y, en octubre de 1970, se les dice que los trabajos seaban dar por terminados, ¿cuáles fueron los motivos que lleva a este grupo a interrumpir sus actividades, cuando le faltaba dos meses para cumplir su cometido?*

ABS —El motivo me lo dijo incluso el rector: las presiones contra la Universidad son muy grandes, dicen que la Universidad es una. No hay una nueva y una vieja. Que existía cierta inconformidad, todo se rompió más o menos en agosto. A principios de septiembre de 1970, me llama el maestro Madrazo y me pide que esté presente en una junta de profesores, para que vea lo que están haciendo.

Fui a Ciencias donde estaba el doctor Cesármán, Roger Díaz de Cossío y por lo visto estaban esperando que llegara otra persona. Yo me quedé sentado, pensativo, tratando de adivinar, qué iban a decir, cuando llega Don Henrique González Casanova con Rubén Bonifaz Nuño (Coordinador de Humanidades) y demás funcionarios que estaban involucrados en ese proyecto.

Entonces Roger tenía un pizarrón y se puso a escribir, cuando ellos llegaron, entre

las palabras que estaban en el pizarrón se leían: metas y objetivos. Le dice don Henrique: permítame doctor, está usted confundiendo lo que es meta con objetivo y empezó a disertar lo que era meta. Fue un banquete de inteligencia, de erudición, yo estaba embelesado escuchando a don Henrique, con una profundidad en los análisis y los ejemplos de todo lo que sabía; Roger Díaz se quedó mirando y el doctor Cesarman, que estaba cerca de mí, estaba pintando coronas de muerto y les ponía RIP.

Nos salimos. Yo no sé a qué había ido, pero me di cuenta de eso. Me fui a seguir trabajando en didáctica y ya no se volvió a hablar para nada del proyecto Nueva Universidad.

JGT — Don Alfonso, coméntenos un poco más sobre esos colaboradores tan importantes que tuvo usted, tanto en el Centro de Didáctica, como en la Coordinación del Colegio. Amplíenos más el proceso de selección y contratación de profesores que tuvo la institución. Yo participé en esos cursos, en el que usted convocó a Álvaro Matute, a Juan José Arreola; pero fueron muchos los ilustres a los que se emplazó para crear una mentalidad diferente en los nuevos profesores del Colegio, ¿quiénes fueron esos colaboradores que fueron tan importantes?

ABS —Ellos estuvieron realizando labores, entre Matute, Arreola y varios más, tenían el propósito de hacer antologías. El rector me entregó una y me indicó: como ésta y deben ser de las diferentes ramas del conocimiento. Entonces Matute fue dos o tres veces conmigo a pedir información y sacó una de Historia, pero no hubo más, ya nosotros empezamos a trabajar en el proceso de echar a andar el Colegio. Lo que hicimos fue eso.

JGT — *¿Por qué duró su primer Secretario General, Alfonso Millán, tan poco tiempo y fue sustituido por Jorge Iriarte?*

ABS — El rector había dispuesto que los miércoles a las nueve de la mañana fueran sus dos secretarios y sus tres coordinadores a platicar con él. Nos reuníamos los cinco, teníamos la consigna de que nadie presentara un solo problema, así nos estuviera llevando el perico. La indicación era que no diéramos ninguna respuesta sobre la Universidad a través de los medios. Entonces las reuniones eran para hablar de los proyectos que estaba haciendo la Universidad, y efectivamente ahí estuvimos. En una de esas sesiones, el rector me dijo: ya le conseguí a Alfonso Millán, es un psiquiatra, como su padre muy brillante, que puede ser el secretario del Colegio, para que ya empiece a ejercer ciertas funciones.

Pasaron meses y el psiquiatra no se presentaba a laborar con regularidad, entonces me inquiere el rector ¿qué está pasando? Le respondo: es que Alfonso no está respondiendo. No se apure, le vamos a mandar una gente que sí le ayude. Nos llama el Secretario General, que era el maestro Madrazo, a Millán y a mí, y me pregunta: Bernal ¿qué horarios de servicio tiene usted? Yo trabajo de las ocho de la mañana a las dos; me voy a comer y a las cuatro y media o cinco regreso y, a las ocho me voy. ¿Usted Alfonso? Normalmente entro a las ocho de la noche al Colegio y salgo a las tres de la mañana. Le contesta: está usted administrando otra cosa. Los Colegios son en el día, por favor me presenta su renuncia, y usted Bernal siga con ese horario. Entonces llegó el licenciado Vidal, un hombre muy leal, muy fiel, muy esforzado y me apoyó muchísimo, porque yo estaba abrumado. Pero, por buena suerte,

con todos los apoyos que me daba la rectaría iba hilando las soluciones. Por fortuna, la estructura que propuse siguió por muchos años.

En otra ocasión me preguntó el Secretario General de la UNAM, ¿ya sabe cómo va a escoger a los profesores?, ¿les va a dar curso de actualización? o ¿les va a dar curso de información? y el mismo se responde: No señor, les va a dar curso de compromiso con el sistema, y especialistas y pedagogos van a vigilar que así sea.

JGT — *Incluso por tomar ese curso nos pagaron quinientos pesos de aquéllos.*

ABS — Había que darles un apoyo; pero el proceso que hace un momento le comentaba, así se dio: era un pedagogo y un especialista.

JGT — *¿Colaboró con usted Martín Arredondo?*

ABS — Sí y me hacía la vida imposible. Yo no tuve conflictos con nadie, el pedagogo, veía la capacidad desde todos los puntos de vista de un maestro: de juzgar si estaban haciendo bien las cosas o si habría otra manera de hacerlas mejor. El especialista estaba midiendo la preparación de la gente para saber si realmente era una persona preparada o no. Ellos daban las calificaciones, nosotros contratábamos en orden decreciente de calificación. Primero los que había sacado mejor calificación tenían derecho a escoger plantel, horario y todo lo que le podíamos ofrecer. Se registraron dos mil aspirantes; les hicimos exámenes a setecientos, a los demás los descartamos. El cursillo, que no era curso, era acerca de cómo iban a dar las clases. El pedagogo tenía muy claro lo que pretendíamos y los especialistas, con facilidad se daban cuenta de si estaba o no preparada la persona. Nosotros necesitába-

mos trescientos profesores de primer año, que fueran guías, que enseñaran al alumno el cómo llegar a los objetivos del programa. No que se pusieran a disertar como catedráticos.

JGT — *¿Por qué el Colegio se limitó a cinco planteles?, pensábamos que si la prepa tenía nueve, el Colegio podría haber tenido más instalaciones. ¿Qué factores actuaron para fijar su crecimiento tan pronto, y si hubo alguna relación entre el Colegio y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, las ENEP que se inauguraron en 1974?*

ABS — Ninguna relación, que yo sepa, ni de didáctica, ni del sistema CCH.

Los planteles eran en función de la demanda de los alumnos y sólo llegaron a cinco. Incluso, el director de la Prepa, Moisés Hurtado González, con frecuencia me decía: ¿me está preparando el décimo, el onceavo, el doceavo plantel para mi preparatoria? Yo le contestaba: al contrario, estoy esperando a que usted se descuide para llevarme los que pueda. Él era miembro del Comité Directivo, pero había cierto pique de parte de él; no por mí, yo iba derecho tratando de resolver problemas. Tuve la suerte de arrancar el 12 de abril de 1971 con prácticas experimentales, eran de física y química juntas. Era una tarea endemoniada, once mil alumnos con su material trabajando, pero dije: va a tener que arrancar esto, nada de que no llegaron los reactivos y la próxima clase nos vemos. Fue un reto importante, afortunadamente tenía la experiencia de Guanajuato. Algunos empezaron a quejarse de que no había laboratorios, entonces les manifesté que para hacer ciencia no necesariamente tiene que ser en un laboratorio, con cosas especiales. Dondequiera puede uno hacer Ciencia. Vamos a hacerlo así y lo hicimos.

Arrancamos con todos los profesores y con todos los experimentos.

JGT. — *El Centro de Didáctica fue importante para la creación del Colegio, no sólo por el soporte pedagógico que nos prestó, sino porque de ahí salieron los tres primeros directores, el físico Ignacio Renero Ambros, que había sido director antes del propio Centro y, el licenciado en Sociología, José Vitelio Maldonado que era el secretario del Centro de Didáctica al momento de su designación; para el Plantel Azcapotzalco la designación recayó en el ingeniero químico Manuel Guerra Tejada que, aunque laboraba en la Escuela Nacional Preparatoria, era hermano del director de la Facultad de Filosofía y Letras Ricardo Guerra, fue el tercer director, pero es un químico que tiene relación o con Madrazo Garamendi o con usted, más los otros dos directores que estaban muy vinculados al Centro de Didáctica.*

ABS — Yo no conocía a Manuel Guerra, ni el maestro Madrazo se acordaba de él; pero yo tenía todas las facultades para designar a quien quisiera. Casualmente fue químico, pero en realidad no me interesaba que la carrera estuviera representada, sino que apoyara al proyecto como tal. Fue una compañera de la Facultad de Química quien me lo recomendó, porque, dijo, era enérgico y serio.

Una vez el Comité de Lucha de la Escuela de Jurisprudencia llegó a mi oficina a reclamarle que me estaba adueñando de todo el Colegio, y que estaba poniendo a puros amigos de mi profesión. Les dije: vamos a hacer la cuenta. Miren, de los funcionarios que están echando a andar el CCH, sólo dos son químicos, y los demás son profesionales de otras Facultades. Se los demostré y se fueron alicaidos. Pero siempre buscaban un pretexto para presionar.

JGT — Fíjese a qué grado trabajaba usted tomando decisiones de un día para otro. Los directores de Naucalpan y Azcapotzalco se designan el 16 de marzo, el de Vallejo el 26 de marzo y las clases iniciaron dos semanas después, exactamente el 12 de abril de 1971. No le parece que, con en esa premura no había tiempo para hacer una planeación arquitectónica original, distinta, sino que se tuvo que aprovechar a la constructora oficial de planteles como es el CAPSE, que era una institución para hacer, fundamentalmente escuelas primarias y secundarias y, por eso nuestras instalaciones no parecían muy apropiadas para adolescentes que tienen más peso. El mobiliario era tubular, el asiento y el respaldo de plástico. Nosotros siempre vimos con cierta envidia las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria; sin embargo, lo que para nosotros era muy evidente fue la magnitud de lo hecho en un plazo tan corto. Nos pareció una labor titánica, la que usted y su equipo realizó; pero, ¿cómo recuerda esos días en los que tenía usted que estar viendo la construcción, los terrenos para que se edificaran los planteles, el mobiliario, la selección de profesores y la designación de directores al mismo tiempo?

ABS — En Guanajuato hice cosas novedosas y adquirí mucha experiencia. Por ejemplo, llegamos a tener sesenta mil alumnos haciendo prácticas escolares. Todo eso lo había pensado y organizado allá. Así que realmente mi experiencia personal y la de todos los que participaron en la fundación del Colegio fue muy importante. Además, las acciones violentas de 1968 y de 1971 sirvieron como acicate para que las cosas salieran. La gente cumplía y empecé a ver que efectivamente eran diferentes los alumnos

que estaban pasando año. Tiempo después lo comprobé cuando fui a la Facultad de Química a dar nuevamente clases y les preguntaba: ¿dónde estudió el bachillerato, en la preparatoria o en el CCH? Los del Colegio de Ciencias y Humanidades parecían avispas, estaban exigiendo más información. Constaté que la petición del rector de que sacáramos un bachiller con otras características se estaba dando, pero fueron los profesores quienes lo hicieron posible.

JGT — *¡Qué importante es lo que nos acaba de narrar!* Fíjese que hasta la fecha, cuando reflexionamos sobre el Colegio y sus bases pedagógicas, nos preguntamos si hubo alguna teoría que la animó, porque no la advertimos.

ABS — Más bien buscamos los objetivos de lograr un bachiller que piense, que le guste estudiar, contestatario, así a pesar de que nos aporrearon a los profesores.

Como anécdota, me llamaron un día de Azcapotzalco que había movimiento a los dos días de arrancado y que querían que fuera el coordinador. Llegué y había como dos mil o mil quinientos estudiantes tirados en el suelo, hablaba el guía, tenía uno que salirse a una cornisa. El que llevaba la asamblea, por ejemplo, hacían una pregunta: ¿cuál es la responsabilidad de un director en el CCH?, decían buscar la coordinación de todos los elementos, respetarlos. A mí me habían dado un micrófono que daba toques, entonces lo pasaba de mano a mano, y ellos carcajeándose. En fin, lo que querían era poner contra la pared a Manuel Guerra. No lo lograron porque en cierto modo no estaban bien consistentes en sus demandas y no todos las habían aprobado.

JGT — *Una empresa de la magnitud del Colegio fue una de las decisiones de mayor*

trascendencia nacional, en política educativa. En lo político, ya nos mencionó usted hasta el apoyo que se sintió del presidente electo y después cuando entró en funciones; obviamente no podía estar exenta de dificultades. A unos cuántos días de iniciadas las clases hubo ataque de porros muy pronto. Había en ese entonces una información muy desorientadora en los medios de comunicación y hasta se gestaron acciones de rechazo político, tanto a las autoridades locales e incluso se llegó al grado de impugnar la presencia del Rector Pablo González Casanova en el Plantel Azcapotzalco, ¿qué recuerdos grises nos puede mencionar, en este arranque del Colegio?

ABS — Fuimos infiltrados por profesores que eran más bien agitadores muchos de ellos. Las academias se constituyeron muy pronto, las supimos medio torear, porque cuando había una vacante la querían aprovechar para ellos.

JGT — *Había información que desorientaban a los padres de familia sobre lo que era el Colegio.*

ABS — Eso también era una presión enorme contra nosotros, porque decían que estábamos preparando mano de obra burguesa para los capitalistas. Recopilamos todas esas interpretaciones, demandas, lamentos y necesidades, y las publicamos en un tríptico que repartimos en cientos de miles, explicando que el CCH era un programa paralelo que tenía acceso al sistema tradicional y que se podían intercambiar si quisieran. Cuando arrancamos en el plantel Naucalpan no se presentaron los alumnos, entonces, ¿qué pasó?, pues tomaron la decisión de no participar en ese plantel, porque ellos querían entrar en la Universidad Nacional, les afirmábamos que sí iban a entrar. Pero nos respondían

“eso dicen ustedes, pero quién sabe si sea cierto”.

En el aspecto político tuve una inspiración, porque todos éramos neófitos en el arranque de un proyecto tan importante. Cada director tenía que ver a cinco mil alumnos, entonces les dije a mis directores: cuando de chamaco uno se pelea trata de pegarle al enemigo duro y a la cabeza, para que se acabe el pleito y salga uno ganando. Notó mucha tendencia a perjudicar al Colegio. Estamos dando una pelea, pero la cabeza soy yo y, para que el Colegio agarre su paso se necesita que no me peguen; no por presunción, sino simplemente porque es lo lógico. Si me pegan a mí empiezan a caer todos los demás. Yo les advierto que cualquier problema que llegue a la dirección de un plantel se va a resolver con un sentido político, ni legal, ni económico, ni moral, ni nada. Va a ser con un criterio político, porque eso no los va a dejar a ustedes agarrados de la brocha ¿qué les puedo sugerir para que detengan un poco las acciones contra nosotros?, pues que abran muchos frentes y abran varias instancias para resolver los problemas. Supongan que un profesor está inconforme porque no le abren la puerta de su salón cuando llega. Ese es un problema administrativo que tiene que resolver la persona que abre, el conserje o el subsecretario y, después el secretario. Estamos hablando de un frente y muchas instancias, para que si llega conmigo yo lo resuelva como sea y, lo más seguro es que sea a favor de quien está planteando el problema. Con toda sinceridad, en los dos años que tuve la coordinación, sólo dos problemas me cayeron, darle una o dos horas más a un profesor.

Un día llegó a mí oficina un profesor, como a las nueve de la noche, con unos treinta

o cuarenta alumnos que estaban enamorados de su clase, de su metodología, que se merecía el profesor dos horas más. Le digo que mañana a las diez de la mañana yo hago contacto con el director. Me indican, ahí estaba el director esperando. Entonces le digo oye Manuel me haces favor de darle al profesor dos horas más, y ahí quedó, fue un escollo que se pudo salvar. Realmente nunca enfrenté cosas graves. Eso sí, cuando yo salí, salieron también todos mis directores.

JGT — En su gestión aún no se había creado la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP), pero aun así, fue un aspecto deslumbrante de su gestión, el que se empezara a planear tanto licenciaturas como posgrados. Recuerdo una conferencia que usted dio, convocada por la Academia de la Investigación Científica, en la que le preguntaron si era cierto que el Colegio estaba ya planeando una licenciatura en pedagogía o en educación. Además de que le toca a usted el primer programa de posgrado que era en investigación de operaciones que se organizó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cuéntenos algo sobre esta especialización y del posgrado que tenía las bases normativas del Colegio.

ABS — Desde un principio la constitución del Colegio decía que era un motor innovador en la enseñanza, paralelo al institucional y, si fuera necesario, podía establecer intercambios. Viendo eso y habiendo oído de la capacitación gradual como una posibilidad, me puse a interpretar lo que era la capacitación gradual y llegamos a diseñar ocho planes de estudio completitos de carreras nuevas.

El Colegio tenía como norma dada por el Rector, que debía haber facilidad de conexión entre un sistema y otro. Me puse a

trabajar el esquema, que por cierto (esto es anecdótico). El rector presidía la Comisión de Material Didáctico, donde todos los directores de las escuelas y facultades, centros e institutos se reunían una vez cada semana, a veces no podía ir el rector y me daba la responsabilidad que la coordinara. Esa era una famosa Comisión de Material Didáctico que no presentaba ninguna objeción por parte de algunos directores de la institución; porque si hubiera dicho que es el Proyecto de la Nueva Universidad se le hubieran aventado como perros rabiosos. Entonces eso funcionó, pero en una de las reuniones Don Henrique González Casanova, que asistía por parte del Centro de Nuevos Métodos, afirmó que las cosas no se resuelven hasta que haya una capacitación gradual. A mí se me quedó grabado eso de la capacitación gradual y empecé a investigar al respecto.

En esa reunión anunciaron que en la próxima sesión, el director de Comercio y Administración y el director de Ciencias iban a exponer y, yo como coordinador, iba a proponer que método trabajaríamos, cómo íbamos a diseñar los planes y los programas. Con un arquitecto me puse a trabajar e hicimos ocho carreras independientes y bien cimentadas. Estábamos preparados ya para eso y una maestría que se había avanzado un poco. Lamentablemente el arquitecto murió en un accidente en Sinaloa y ahí quedó. Pero ya lo teníamos preparado para cuando se necesitara. Intentamos también con una maestría y también quedaba perfectamente. Cuando tuve que salir del Colegio, porque a mí el cardiólogo me dijo, o tu familia o tu Colegio, pues tuve que salir porque yo quería vivir con mi familia.

JGT — ¿Fue cierto o sólo un mito, que usted se sentía mal estando en los planteles del Colegio?

ABS — No, cuando llegué a casa, le dije a mi esposa que buscara el teléfono del cardiólogo para que me viera, y fui con él. Su diagnóstico fue que ya no debía continuar con ese ritmo de trabajo y de presión. No estuve en cama, pero me prohibieron manejar, me limitaron mucho.

JGT — *Un elemento importante del Colegio son las Opciones Técnicas. La apuesta fue muy grande, como un remedio para la deserción prematura que, como usted sabe, en el nivel medio superior la deserción es altísima, casi un cincuenta por ciento. Se menciona en los documentos fundacionales, que el Colegio además ofrecerá una solución a la falta de capacitación del bachiller. El bachiller si no termina el ciclo, no sabe hacer nada, y al no saber hacer nada específico, tiene una dificultad muy grande para incorporarse al mercado de trabajo. El Colegio preveía que esto no ocurriera, a tal grado le apostaron, que las opciones técnicas eran una parte esencial del modelo educativo. Esa es la razón, por la que se dice que el modelo del Colegio es propedéutico y terminal al mismo tiempo. Tal vez me equivoque, que si algo falló ya en la implantación del modelo educativo del Colegio, sin ser culpa ni de usted, ni siquiera de la institución, fue este aspecto de la capacitación técnica, tal como fue concebida, ¿qué piensa usted al respecto?*

ABS — Sabía que el modelo que íbamos a proponer tenía muchas dificultades para concretarse. Primero, porque no había voluntad de las personas que podían hacerlo. Segundo, no lo asimilaron todos con la misma visión que yo y el rector. Mire usted, las opciones técnicas fueron concebidas por

nosotros como un estudio complementario o lateral del bachillerato, que estaba sustentado con dos lenguajes y dos métodos, era lo que lo sostenía y dentro de ese marco preparamos al bachiller. Pero para preparar un mando medio, en los campos de trabajo o un especialista en una actividad, que no los prepararan en las escuelas, quisimos darle la máxima flexibilidad, a tal grado de que cuando se nos presentaba alguien y solicitaba ser vendedor de combustible espacial. Le decía, bueno qué vas a vender aquí, los cohetes con la pólvora les basta, dice no, usted me ofrece cómo vender obras de arte, cómo vender automóviles, cómo vender cualquier cosa, pero este combustible espacial no hay, no lo va a haber hasta que no lo sugieran. Nosotros le dábamos oportunidad a que se diseñara un programa de opciones técnicas, aunque fuera para una sola persona. Las opciones técnicas se enfocaron a cinco áreas, la administrativa, la económica, la artística, no recuerdo las demás.

JGT — Tal vez salud.

ABS —Tenían materias teóricas, que eran generales para todas: investigación documental y de campo, ética laboral, nociones de contabilidad. Eran cuatro materias que podía estudiar el alumno, en su misma preparación. Entonces les indicaba que pensáramos en un modelo que fuera totalmente dinámico y que estuviera al servicio de los intereses de los estudiantes, no de nosotros, ni de los empleadores. Les ofrecíamos investigación de campo y luego otra área de terminología. De tal manera que podía diseñarse una opción técnica en quince días, con un pedagogo y un especialista en las fuentes de trabajo. Por ejemplo, técnico auxiliar en venta de automóviles, esa era la opción técnica, ¿qué va a hacer este señor?,

pues va a llevar cuatro materias casi en sistema abierto y luego tiene que conocer la terminología de la agencia automotriz. El hecho es que eran materias comunes según el área que iban a escoger. Luego el argot que se usa en el medio y había cuestionarios de cien o doscientas preguntas que el muchacho tenía que resolver; por ejemplo, quiero estudiar comercialización de automóviles. Se iba a una distribuidora y pedía la información de todo esto, cuánto cuesta este automóvil, cuánto consume, qué rendimiento tienen las llantas, etcétera. Cuando contestara eso, había hecho una investigación de campo y había obtenido respuesta a sus intereses.

Cuando me invitaron al foro para hablar con los especialistas vi que habían escogido cuatro rubros y cayeron en la trampa que desde secundaria traemos. Muchísimos de nosotros tuvimos que tomar un taller; éste podía ser carpintería, encuadernación, pero salías y ¿luego? En Guanajuato con un carpintero al año nos bastaría para atender a toda la población, sabiendo que ya hay dos o tres talleres. Lo mismo sucedería en venta de automóviles, venta de básicos, etcétera. No necesitaríamos muchos; sin embargo, tendrían posibilidad de aprovechar lo que aprendieron, con el método de nosotros. Pero ellos volvieron a la idea de que la institución tiene que hacer todo para darle facilidades al alumno. Lo que tenemos que hacer es que el estudiante se forme, asuma responsabilidades y que dialogue en la jerga que tiene esa especialidad. De modo que cambiaron y cayeron en la misma trampa, van a necesitar de talleres montados por el CCH para que la gente entre ahí, pero, ¿por qué voy a estudiar carpintería si no tengo ni la habilidad, ni el interés?, porque no hay de

otra y le dan más importancia a la enseñanza que al aprendizaje. Me di cuenta que no los hacían trabajar.

Cuando echamos a andar las Opciones Técnicas se inscribieron como novecientos alumnos de los treinta mil matriculados. De esos novecientos, ochocientos eran del área de servicios aeroportuarios. Cuándo les pregunté por qué, contestaron que querían viajar gratis. Les advertimos que también les iban a pedir que asearan el área, e incluso que se pusieran a barrer. Llegamos a arreglar un poco las cosas, de los ochocientos se quedaron creo que veinticinco.

JGT — *En uno de sus comentarios anteriores, hace alusión a la presencia de la política en la vida del Colegio. Los que vivimos esos años sentíamos que a veces había una sobrepolitización de la vida al interior del Colegio, y era en razón de los tiempos, del espíritu transformador de los profesores. Nosotros, los herederos de los aires liberadores del 68, llevamos a que en el Colegio se dieran conflictos muy pronto. En septiembre y diciembre de 1972 son obligados a renunciar los directores de los planteles Sur y Oriente, Aida Flores de Gómez Pezuela y Héctor Hernández Shauer, respectivamente.*

ABS — Héctor no fue despedido por los alumnos. Él fue despedido directamente.

JGT — *Las academias de profesores muy pronto reivindicaron su derecho a participar en la selección de los profesores o a todos los que ingresarían en 1973; se desconocen a algunos de los primeros jefes de área y las academias designan a nuevos titulares que las autoridades deben reconocer, ¿esto fue una realidad muy desconcertante para usted y para la autoridades de la Universidad?*

ABS — Sí, estábamos superinfluidos. Los profesores fueron activistas desde el

68, entonces tenían la inquietud, se querían vengar, pero le pegaban a su alma máter con su actitud.

Le voy a contar una anécdota, un día como a las nueve y media o diez de la noche llegaron unos diez o doce profesores, entre ellos había un señor que se apellidaba Peña. Entonces nos sentamos el licenciado Viarte y yo en una mesa que teníamos para atender grupos, y este profesor dijo: los enemigos del Colegio no están fuera de la coordinación, están dentro. Le dije: compañero, se acabó la discusión. Si están ustedes tratando con enemigos del Colegio, porque somos nada más dos los que pertenecemos a la Coordinación, no tenemos más jefes, no hay más instancias, entonces se suspende en este momento la plática, porque eso no solamente es ofensivo, sino es revelador de que no se tienen confianza en nosotros. Le llovió al pobre una bola de pedradas, eres un estúpido, maestro no le haga caso, siga con nosotros, total el muchacho estuvo avergonzado en la reunión, se fue, nos despedimos y a los dos días me avisaron que había muerto en un accidente en Veracruz, que iba con otro profesor. Les digo: me doy por enterado, entonces llega una delegación de estudiantes, a exigirme que pague los gastos del sepelio del compañero. Yo les replico, ¿por qué? Si no estaba haciendo nada dentro del Colegio. No pago, porque no tengo dinero para eso y, si lo tuviera, lo pensaría muy bien, porque ustedes escogieron la capilla más costosa de Gayosso para velarlo, y eso va contra la ideología del profesor Peña que me manifestó que era comunista. Entonces están violando ustedes su criterio. Les propongo, para que no tengan problemas, que empecemos una colecta, yo inicio con dinero mío, y recogen lo que puedan,

el que llegaba tenía que ir aportando. Fui a la capilla ardiente, cuando se sepultó sus compañeros y alumnos cantando el himno de la internacional, lo enterramos, nos despedimos y ya.

JGT — Renunció el rector Pablo González Casanova; y al poco tiempo lo hace usted y dejan al CCH en un estado de orfandad e inmediatamente son forzados a renunciar los directores de Vallejo y Azcapotzalco. Usted entregó la coordinación del Colegio el 16 de marzo al ingeniero Manuel Pérez Rocha y, en julio del mismo año, o sea cuatro meses después, también renuncia. Había un panorama podría decir desolador en el Colegio, pero en ese momento usted todavía sigue siendo el director del Centro de Didáctica, así que los ecos que produce todo este ruido en el Colegio deben haberle llegado, ¿qué sentía y qué pensaba el primer coordinador del Colegio, el reclutador de los primeros profesores?, ¿qué sentía usted?

ABS — Me daba tristeza, pero no estaba ya muy enterado, porque de acuerdo con la recomendación del cardiólogo tuve que renunciar para no afectar a la familia; quizás si hubiera tenido una mejor salud hubiera continuado. Veía los acontecimientos y me daba la impresión de trataban de desmembrar lo que se había hecho, y lo lograron en algunos aspecto; en otras era una expresión muy gráfica del rector González Casanova, quien tiempo atrás, me había preguntado de cómo estaban trabajando los planteles. Le dije: están bien señor, y ¿cómo se resolvió esa consulta? Así señor. Entonces me dice con emoción el Rector, ya es irreversible; es decir, ya no nos van a hacer nada. Mire, todos los grupos sociales van creando sus anticuerpos como la evolución; éste ya los creó, ya está bien. Ahora nos faltan otros

planteles que vamos a arrancar. Le digo: oiga rector hay vacuna para eso, dice: no. Pero se me vino la afectación. Sí me daba tristeza lo que después pasó en el Colegio; pero, por la prescripción médica me enteraba poco. Supe que al ingeniero Manuel Pérez Rocha no le fue muy bien.

JGT — A cuarenta y un años de existencia del Colegio, usted piensa que éste ha cumplido con las expectativas que tuvo en su origen.

ABS — No, para empezar ya no es un sistema paralelo al otro. Ya es una dirección general de planteles, con un plan de estudios diferente. Por otra parte, muchas de las cosas que nosotros veíamos con claridad y fáciles de realizar no se hicieron. Para mí el CCH quizás ahora sea una prepa, mejor que la otra porque, si se siguen aplicando los dos lenguajes y los dos métodos, consideraría que sí se está logrando algo. Pero, no sé, yo me retiré de la Universidad en 1983, me vine a pasar el año sabático a la Universidad de Aguascalientes, así que ya no tenía contacto. Veía a veces cosas notables en la prensa y me daba gusto.

Un día me dice el rector: ¿cómo se siente usted Bernal?, ¿de qué señor?, como responsable de esto. Mire, me siento como un neurocirujano que va a operar a un hijo muy querido de otras personas y que tengo ahí a los familiares para decir cómo hacerlo: no lo corten, entonces esa es mi realidad. Es mucha gente interviniendo.

Cuando avanzaba el CCH, ya teníamos la previsión de que iban a egresar 7,500 a licenciatura, porque en cada ciclo escolar se presenta casi el 50% de deserción o no terminación. Entonces le digo al rector, fíjese que ya van a salir los muchachos necesitan saber qué van a hacer. "No se apure ya está la UAM preparándose, con 7,500 lugares".

JGT — *Usted dejó de ser coordinador y se retiró de la Universidad en 1973, pero nunca ha dejado de ser un educador, ¿qué aprendizajes ve usted que requieren ahora los jóvenes, respecto a las exigencias que había en los setentas?*

ABS — Todas esas teorías de involucrar a la enseñanza con el trabajo, de que las fábricas les abran las puertas para que vayan ellos y trabajen allí, pues son difíciles, porque el trabajo es para producir y la producción produce dinero. Tenemos realidades, hay muchísima gente sin trabajo, pero hay soluciones inmediatas que podrían resolver el asunto. Entonces no sé si los gobiernos no han sido los adecuados.

CCH, Cinco años. Avanzado proyecto educativo*

Manuel Pérez Rocha **

Recordar ahora las ideas básicas del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades y algunas de las ricas experiencias de su breve y azarosa vida se justifica no sólo porque en estos días se celebra el cumplimiento de sus primeros cinco años de trabajo sino también porque para la acción de los grupos universitarios progresistas, revolucionarios, puede ser fructífero revisar nuevamente el avanzado proyecto educativo al que quizás algunos de ellos no han prestado la atención que merece.

Las limitaciones y tropiezos de las acciones de muchos grupos universitarios de izquierda han demostrado que para actuar consecuente y eficazmente dentro de las instituciones educativas no basta tener ideas correctas sobre la revolución “en general”, sino que es indispensable, asimismo contar con un plan de acción universitaria específico que además de encuadrar perfectamente en un plan de acción política general, tome en cuenta las peculiaridades y potencialidades del medio universitario mexicano de hoy.

Este plan de acción en la universidad debe pues comprender también un proyecto educativo, un proyecto de universidad, que contemple metas concretas respecto a la organización de la universidad y su gobierno respecto al trabajo académico, la

orientación y contenido de los estudios, los medios de enseñanza, la vinculación de ésta en la investigación y la práctica política profesional, etcétera.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM en enero de 1971), fijaba como objetivo primordial de la nueva estructura universitaria —que cubriría la docencia en todos los niveles que imparte la Universidad y la investigación científica y humanística— “intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación”. Concretamente se afirmaba que el Colegio buscaría “unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas”, “vincular a la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación”, “crear un órgano permanente de innovación de la Universidad”.

La unión o simple cooperación entre las separadas facultades, escuelas e institutos de la Universidad tendría importantes repercusiones no sólo en el plano académico “destruyendo límites o fronteras artificiales entre los campos del saber moderno”, sino también en la estructura política interna de la Universidad, reduciendo, por lo menos, el poder que en casi todas las dependencias de la Universidad ejercen grupos más o menos cerrados, vinculados muchos de ellos con intereses extrauniversitarios.

La primera realización del Colegio, su Unidad Académica del Bachillerato, puso en marcha de manera práctica y concreta

* Cuadernos del Colegio, núms. 10 y 11, enero-junio 1981, CCH / Plantel Naucalpan, UNAM, pp. 9-14. Estos artículos, aparecidos en diversos órganos periodísticos en 1977, han sido seleccionados expresamente para este número por su autor.

** Segundo coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

el esfuerzo por el estudio interdisciplinario, el plan de estudios implantado rompe definitivamente con el “enciclopedismo” y proporciona la oportunidad de una sólida formación científica y humanística de los estudiantes. En esta Unidad se logra también poner en marcha el esfuerzo por transformar la estructura de fuerzas políticas dentro de la Universidad al empeñarse en incorporar como parte fundamental del profesorado a jóvenes estudiantes de los últimos años de la licenciatura.

Además de los muchos frutos académicos que ha rendido el Colegio, de su breve vida se desprenden experiencias importantes. Una de ellas es sin duda la comprobación de cuáles son las motivaciones de un amplio sector del joven profesorado de los cinco planteles de la Unidad Académica del Bachillerato. Desde su creación los profesores demostraron gran interés y capacidad excepcional para organizarse y poner en marcha diversas acciones tendientes a llevar a la práctica los principios de participación activa, de autogobierno, y de la enseñanza activa e interdisciplinaria.

Organizados en “academias” lograron ejercer un efectivo poder dentro del Colegio criticando en vivo, con la práctica, la estructura autoritaria del resto de la Universidad y demostrando tanto la factibilidad como la trascendencia de la democratización del gobierno universitario. La amplia participación y movilización lograda durante esos años demostró que muchos profesores —menospreciados frecuentemente por “pequeñoburgueses” egoístas— podían actuar organizada y sistemáticamente por intereses sociales, por la construcción de un sistema educativo avanzado que rompe con los vicios de la educación de la burgue-

sía, por un sistema menos enajenante para estudiantes y profesores, auténticamente crítico, difusor de una visión racional de la historia y de la realidad social actual y de un método científico para analizarlas permanentemente.

La amplia movilización ante esa perspectiva ha desmentido a quienes veían en los profesores puros intereses mezquinos monetarios, se acusaba. Esta refutación ha quedado confirmada más recientemente por el desinterés de los mismos profesores por las demandas salariales y por la obtención de prestaciones. En efecto las dos luchas por aumentos salariales promovidas en los últimos meses no han sido exitosas, fundamentalmente, por la escasa movilización que lograron levantar entre quienes serían beneficiados.

Un amplio sector del profesorado del CCH ha demostrado pues que más que por tal o cual mejora material están dispuestos a trabajar activamente, a movilizarse, por la realización efectiva del proyecto educativo del Colegio, por la construcción de una institución educativa que les brinda la oportunidad de hacer de la enseñanza una tarea creativa, enriquecedora, algo de lo que vale la pena hacer una profesión.

Evitar el desahucio de los “mediocres”

La insistente proposición de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior para separar de las universidades la enseñanza del bachillerato y los esfuerzos realizados en esa dirección por el gobierno federal tienen como propósito, según declaraciones de ellos mismos, “acabar con el privilegio del pase automá-

tico” a la enseñanza superior. Se empeñan pues las autoridades en establecer una selección rigurosa a la entrada a la Universidad.

En otras ocasiones hemos advertido cómo la restricción al acceso a la universidad no se justifica, ni por la supuesta imposibilidad de obtener los recursos necesarios para abrir indiscriminadamente las puertas de la enseñanza superior, ni por el afán de ajustar la “producción” de profesionales a las demandas del mercado de trabajo. Conviene ahora abordar, aunque sea brevemente, el problema de los mecanismos de selección y los criterios que los inspiran. ¿En qué sentido es un privilegio el “pase automático” a la enseñanza superior, o de la secundaria al bachillerato? ¿hay algún criterio justo para admitir a ciertos aspirantes a rechazar a otros?; de entre los privilegiados que terminan alguno de esos ciclos ¿a quiénes privilegian los sistemas de selección permitiéndoles continuar los estudios? ¿a quiénes discriminan?

El criterio básico de tales sistemas de selección es el de promover a “los mejores”, a quienes supuestamente garantizan un mejor desempeño tanto en sus futuros estudios superiores como en el ejercicio profesional. Se ponen en práctica, entonces, diversos mecanismos para detectar a “los talentosos”, a quienes les es permitido ascender en la “pirámide educativa” multiplicándose considerablemente sus posibilidades de ascender en la “pirámide social”. Para los demás, para los “mediocres”, se inventan las “salidas laterales” que los capacitan para la ejecución de trabajos elementales, para el trabajo abstracto subordinado.

El indicador más elemental utilizado en dichos mecanismos de selección es el

del desempeño en el ciclo anterior; así, por ejemplo, se comparan los promedios de calificaciones obtenidos y se da preferencia a los más altos e inclusive se fijan un determinado “promedio mínimo” para poder continuar los estudios. De esta manera se eliminan a miles de jóvenes que desean seguir estudiando, a quienes no queda más camino que caer en manos de inescrupulosos comerciantes que sin proporcionarles educación alguna les venden caro un certificado o dejan para siempre el estudio formal y sistemático.

Existe ya consenso entre los especialistas en educación en el sentido de que tales promedios, o cualquier otro indicador de este tipo, nada dicen del desempeño futuro que pueda tener el alumno ni reflejan diferencias reales en la “capacidad intelectual” de los jóvenes, no sólo porque los criterios de calificación y medición varían mucho de maestro a maestro y de escuela a escuela, sino también porque estos criterios son aplicados arbitrariamente con distinto rigor. Hay también consenso entre los especialistas en el sentido de que lo que sí alcanzan a reflejar tales indicadores son las injusticias sociales, tanto porque los contenidos y formas de la educación la hacen más fácilmente asimilable a quienes provienen de estratos privilegiados, como porque éstos tienen más oportunidades de tiempo y recursos para seguir los estudios y eventualmente compensar sus tropiezos.

Otro mecanismo común de selección utiliza como indicador fundamental el resultado de exámenes aplicados a los aspirantes, con el mismo criterio de “promover a los mejores” y discriminar a los mediocres. Estos exámenes pueden tener dos propósitos: uno, medir la “capacidad intelectual”,

otro, evaluar el dominio de ciertos temas y el desarrollo de ciertas habilidades. Respecto a los primeros, en otras ocasiones hemos comentado las severas críticas de que han sido objeto no sólo los “test” de inteligencia sino el concepto mismo de inteligencia que dichos “test” manejan. *El mito de la inteligencia* se titula un documentado libro del psicólogo sueco Carl Liungman, en el que se confirman dichas críticas. Después de un análisis estadístico de los resultados de los principales “test” y de las condiciones en que han sido aplicados, concluye terminantemente que el famoso “IQ” “nos informa muy poco sobre la capacidad útil del individuo respecto a la sociedad”; asimismo, respecto al supuesto implícito en el “IQ” en el sentido de que “la inteligencia es una capacidad hereditaria, concluye que las variaciones en dicho cociente dependen casi únicamente de variaciones en las experiencias del individuo desde el momento en que empieza a vivir. La aplicación de estos exámenes sirve fundamentalmente para reforzar y “legitimar” las discriminaciones sociales y raciales”.

Respecto al segundo propósito de tales exámenes —evaluar el dominio de ciertos temas y el desarrollo de ciertas habilidades—, es indiscutible que son incluso necesarios; otra cosa, sin embargo, es cómo se les usa y para qué se les usa. Carece totalmente de sentido que un estudiante inicie un curso cualquiera si no domina los conocimientos que tal curso supone, sin embargo ninguna deficiencia de este tipo justifica que se le desahucie, menos aún si se reconoce que tales deficiencias reflejan la injusticia social. Lo único justo en tales condiciones consiste en informarle al estudiante de lo que es estrictamente indispensable que subsane an-

tes de iniciar un nuevo esfuerzo y ofrecerle el apoyo necesario para que lo haga.

El proyecto de “Universidad Abierta” que aprobó el Consejo Universitario de la UNAM, en 1972, inspiró a otras autoridades poco escrupulosas una forma de resolver la creciente demanda social de educación sin grandes dificultades: ofrecer a los rechazados los sistemas abiertos (que obviamente son más baratos y se desarrollan más fácilmente). Pero estos sistemas son más baratos precisamente porque suponen una participación mayor y más eficiente de los estudiantes, de modo que resulta totalmente incongruente que se pretenda canalizar hacia ellos a los alumnos en quienes se detecta algún atraso. Una forma más justa de actuar sería hacer exámenes de selección que versaran sobre lo que es estrictamente indispensable dominar para iniciar el nuevo ciclo y admitir en los cursos normales a los que demuestran menor rendimiento, a “los mejores” se les enviaría a los sistemas abiertos.

Pero es seguramente un reto demasiado grande para las autoridades; están comprometidas a reforzar dos importantes elementos de la ideología dominante: que la inteligencia está distribuida piramidalmente en la humanidad (con lo cual se pretenden justificar la pirámide social y la escolar) y que el “desarrollo nacional” depende de que el sistema educativo prepare con eficiencia a los trabajadores y a los “talentosos” que han de convertirse en dirigentes.

La educación, innecesaria

La coacción y la fuerza policiaca utilizadas para terminar el reciente conflicto en la UNAM son algunas de las armas más igno-

miniosas de que dispone la clase dominante para preservar su posición y privilegios, pero no son las únicas; en las condiciones actuales de nuestro país, de ínfima organización de las fuerzas revolucionarias, la propaganda y la ideología juegan todavía un papel muy importante en la dominación.

Dentro de esta ideología ocupa un lugar destacado la ideología de la educación, esto es, la ideología acerca de la naturaleza de la educación y de las funciones que ésta desempeña en el proceso histórico. Una de las tesis de la ideología burguesa actual sobre este asunto es la de que la formación de recursos humanos altamente calificados y el conocimiento tecnológico son esenciales para el desarrollo del país; es más, no son pocos quienes sostienen que el desarrollo del país está condicionado fundamentalmente por la disponibilidad de dichos recursos.

Manejando esta ideología, los representantes de la burguesía desestimian y “satanizan” todo aquello que, según ellos, entorpece la educación superior y la investigación, particularmente la acción política y la lucha ideológica dentro de la Universidad.

La crítica de cierta “izquierda” a esta ideología ha consistido en señalar que los recursos humanos altamente calificados y los conocimientos tecnológicos no son, en abstracto, necesidades del desarrollo del país, sino, concretamente, necesidades del desarrollo y expansión del sistema capitalista; esto explica, añaden, la expansión reciente del sistema educativo y concretamente la del sistema de enseñanza superior.

Pero esa misma “izquierda” es, frecuentemente la que se plantea, como “estrategia revolucionaria” en nuestro país, el desarrollo pleno del capitalismo, el desarrollo de las

“fuerzas productivas” mediante la incorporación de la ciencia y la técnica a la producción. Consecuentemente, esta “izquierda” —coincidiendo con los proyectos académicos y tecnocráticos de la burguesía y el Estado— plantea como posición “revolucionaria” en la universidad la superación académica y la vinculación de la educación con el trabajo; y no faltan quienes, para apoyar esta posición, aderecen sus razonamientos con unas cuantas citas de Marx.

Sin embargo, no son pocos los datos que, hoy en día, sugieren la innecesidad de la educación para el “desarrollo capitalista” en nuestro país. Una de las falacias que permite a la burguesía llegar a su postulado ideológico es la de que, conforme se desarrolla el capitalismo se aplica la ciencia a la producción, aumenta la calificación del trabajo; de esta misma falacia parten esas “izquierdas” que consideran como actual motor de la historia a la “revolución científico técnica” y no a la lucha de clases.

El considerable desempleo y subempleo de la mano de obra calificada en nuestro país no ha sido cuantificado con precisión, sin embargo es un hecho innegable; como también es innegable que este desempleo y subempleo crecen rápidamente en términos tanto absolutos como relativos; la explicación radica, evidentemente, en que —como ha demostrado Braverman— en el capitalismo monopolista la ciencia y la técnica se aplican de modo tal que conducen a una creciente y generalizada descalificación del trabajo.

Esta innecesidad real de la educación, desde el punto de vista de los intereses objetivos del capital —y no la “irresponsabilidad” de los universitarios— es la causa determinante de las deficiencias de nuestra

enseñanza superior. Muchas ventajas obtiene la burguesía nacional y el capital extranjero al cubrir sus reducidas necesidades de tecnología y personal calificado con los productos que de ambas cosas se le ofrecen en la metrópoli, en sus propios centros de investigación y en las escuelas privadas.

No ha sido pues una demanda del sistema lo que ha provocado la expansión de nuestro sistema educativo, ha sido básicamente la fuerte presión social de amplios sectores que, por las razones que sean, demandan esa educación. Por esto, junto a tal expansión del sistema, constatamos una gran irresponsabilidad del propio Estado por lo que se refiere a la “calidad” de la misma.

La “disfuncionalidad” que genera una “excesiva” producción de personal calificado alarma a no pocos líderes de la burguesía y del Estado y por ello proponen actuar enérgicamente restringiendo la expansión del sistema educativo, particularmente en el nivel superior; esto persigue iniciativas tales como la separación del bachillerato de la enseñanza superior y supresión de la gratuidad de ambas, temas que ya estudia una comisión de diputados. Para legitimar estas medidas se arma una ideología adecuada: la “inevitable” contradicción entre cantidad de estudiantes y calidad de la enseñanza, la “natural” concentración social de los “talentos”, la “legitimidad” de los privilegios a éstos, etcétera.

Una posición en verdad revolucionaria, para enfrentar los proyectos tecnocráticos respecto a la educación superior, exige partir de una consideración objetiva de los apoyos principalmente ideológicos y políticos que la universidad mexicana de hoy puede brindar a la lucha de clases; los cuales exigirán, por supuesto, entre otras cosas, un

carácter auténticamente científico, crítico y popular de la educación.

Perspectivas del CCH*

Fernando Pérez Correa**

Deseo agradecer muy vivamente al Comité Organizador la oportunidad que me ofrece de participar en este Simposio Internacional sobre el Bachillerato, cuya idea original estaba de algún modo vinculada a un festejo por el décimo aniversario de esta Institución. Lo agradezco, y al mismo tiempo deseo expresar que tomo parte en sus trabajos con una buena dosis de melancolía y de nostalgia, en la medida en que para mí han quedado fijamente impresas las experiencias que se derivaron del momento fundador del Colegio, de su instancia creativa, en que tuve ocasión de participar; y precisamente desde esa perspectiva me propongo abordar esta charla.

Quisiera decir, en primer término, que se trata de un intento por organizar algunas reflexiones básicamente personales y, por otra parte, más que de elucidar —cosa que no está a mi alcance— cuál es el conjunto de perspectivas que se abren para el Colegio de Ciencias y Humanidades, tratar de definir algunos de los espacios en cuyo interior, a mi juicio, se plantea esta pregunta.

Para muchos universitarios la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituyó esencialmente un acto poético. Parecía, de pronto, factible fracturar los constreñimientos que nos imponía la ne-

cesidad, y abrirse, en nuestras vocaciones individuales, en nuestra concepción de la educación y en nuestra inserción en la historia mexicana, una perspectiva iluminadora.

La filosofía contemporánea, entre muchos aportes, a mi juicio ha hecho uno básico, que es el de situar las relaciones humanas en la duración temporal y en la dimensión del espacio, que es el de reconducir los actos fundadores, los actos poéticos, a la temporalidad que les es propia, y después ponerlos en tensión, ponerlos en contradicción con el hecho fundamentalmente humano de la duración.

Porque si la poesía es esencialmente un acto creativo, la reiteración —diríase la memorización— de los actos mata la espontaneidad. El tiempo, la reiteración, arrebata ciertamente a la espontaneidad una dimensión que le es propia, y que queda irreparablemente perdida en sus colores, en su brillo, en su sentido. Así ocurre no solamente con la poesía; acaso ocurre también con la plegaria. T.S. Elliot ponía de relieve en algún ensayo la importancia de la intención originaria que permanece siempre oculta, acechando detrás de la fórmula memorizada. Tal vez por esto decía que, en la poesía, el espíritu mata y la forma vivifica. Instigado por la misma tensión, Michelet, a propósito de la Revolución Francesa, indicaba como propio del momento revolucionario aquel en el que todo parece posible, como iluminado por el relámpago de la ruptura del reino de la necesidad; y, sin embargo, la Revolución tiene que permanecer, tiene que sobrevivir: momento y duración, momento-espontaneidad, duración-historia, empero, se oponen como dos extremos irreconciliables.

* El texto que sigue, "Perspectivas del CCH", fue presentado por el Dr. Fernando Pérez Correa el 23 de septiembre de 1982, como parte del Simposio Internacional sobre el Bachillerato.

La versión que ofrecemos fue recogida por los servicios de la Secretaría de Divulgación de la Coordinación del Colegio, y no ha sido revisado por su autor.

La importancia de sus aportaciones hacen sumamente útil su publicación en este número de *Cuadernos del Colegio*, núms. 16, 17 y 18 julio 1982-marzo 1983, CCH/Plantel Naucalpan/UNAM, pp. 143-164.

** Tercer coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El efecto, el amor mismo —nos enseña Moureau—, debe aprender a repetirse, a sobrevivir del desgaste del tiempo, a hacerse hábito y entendimiento, lejos del brillo instantáneo y fulgurante de la pasión momentánea y del anhelo de su constancia. A la gloria de la pasión, debe suceder la medida del honor.

Igualmente ocurre con las instituciones nacidas de un momento centellante; de un proyecto esclarecedor que imprime una como iluminación a la concertación de las voluntades comunes. Lo mismo ocurre con las relaciones comunitarias, que nacen de la emoción y deben realizar los pasajes indispensables, si han de sobrevivir. Deben pasar de comunidades a instituciones, con sus rutinas y con sus responsabilidades.

El pasaje se opera, pues, de la adhesión espontánea a la asunción del deber; de la implicación afectiva a la definición de posiciones en un sistema abstracto de relaciones; de la voluntad de ser, al competente, reiterado hacer. Cuando la intención se generalizada se hace duración, subsistencia; cobra la dimensión fundamental el problema de la estructura. La sociología ha estudiado el papel decisivo que aportan las relaciones comunitarias, emocionalmente fundadas, en la vigencia de un proyecto para la reorganización de sistemas de relación en trópicos agotados, formalizados. En la espontaneidad se encuentra la fractura de los sistemas agotados. Igualmente, la sociología se ha aplicado a la inteligencia de la operación del pasaje de las relaciones comunitarias a las organizaciones complejas, de la comunidad a la estructura. Este pasaje se opera por la creciente restructuración; por la encarnación, en términos de intereses, de los ideales; por el desencanto, por

la materialización, “crecientes”. Mudos testimonios de este pasaje son las estructuras en creciente remplazo del aporte voluntario; la formalización de las relaciones; la definición, a partir de patrones de intercambio impuestos desde el interior, de las posiciones sociales.

Así ocurrió, de pronto, con el momento poético de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Fundado como una alternativa para el bachillerato mexicano, encaminada a hacer posible la fractura de sistemas entrópicos, se ofrece, como sus predecesores y seguramente como sus sucesores, como la expresión histórica del momento de la síntesis de lo que es el ideal del hombre educado, de lo que es el ideal de la educación.

Si pueden hallarse en el positivismo las raíces más generosas de la perspectiva enciclopédica de la enseñanza preparatoria, debe apelarse al liberalismo comunitario esclarecido, como la raíz en que encuentra origen la primera formulación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como la alternativa para una nueva Universidad.

El CCH, en rigor, cobra esta dimensión de alternativa libre, de alternativa de la imaginación expresada como síntesis de los ideales de la educación, como una respuesta, a decir verdad, a los constreñimientos materiales de la necesidad. El CCH nace, no sólo también, sino fundamentalmente de la necesidad.

Detrás de la imaginación que expresa el conjunto de notas fundamentales de esta nueva alternativa educativa, se encuentran los constreñimientos y las carencias de los fines de la década de los 60s, las divisiones internas de principio de los 70s, y una relación dialéctica entre la asunción de sus

deberes y la confrontación de sus intereses. La UNAM, en un momento de lucidez, establece como decisiva su vocación educadora y lanza la iniciativa de enfrentarse a la tarea de construir una nueva Universidad.

En rigor, lo que la Universidad está haciendo, es disputar, es reafirmar frente a las instituciones del Estado su derecho de articular las alternativas educativas dominantes; y en medio de la condición de penuria, lo que la Universidad hace con la alternativa del Colegio de Ciencias y Humanidades, es apostar esencialmente a la capacidad de movilización implícita y originada por un proyecto educativo y por la explicación, en términos generales y comunitarios, de sus contenidos fundamentales.

Ahí está, pues, como personaje intempestivo, el estudiante-profesor que habría de aportar una respuesta contundente a la pregunta ¿con quién expandir súbitamente las posibilidades educativas, las posibilidades de oferta educativa?; ahí está la idea del establecimiento de un sistema dinámico, que sería capaz de crear sus propias finalidades y sus propios medios, de redefinir su propio proyecto, y de ser algo así como un sistema autoalimentado de la innovación perpetua; ahí está la filosofía innovadora, que asigna una vez más a la capacidad movilizadora del espíritu la delicada tarea de romper con el cerco del constreñimiento. Los dos elementos sobre los que apuesta fundamentalmente la Universidad son, en primer lugar, los maestros hipotéticos a los que habría de recurrir; y, en segundo término, los grupos sociales de cuyo seno habría de reclutar a los estudiantes a servir.

Para los maestros, la constitución de una nueva Universidad, la apertura de la alternativa CCH, aportaba dos elementos

decisivos: en primer término, la apertura de espacios económicos para el empleo en una coyuntura económica, a decir verdad, deprimida en todo el panorama educativo a lo largo de la década de los 60s; y, mucho más importante, en la perspectiva coyuntural abría un espacio vital, a la luz de las notas dominantes de la coyuntura política resultante del 68, resultante de la apertura democrática y, un poco más tarde, de los eventos trágicos del 10 de junio.

La Universidad convoca a un profesorado en formación a marchar juntos en la aventura de definir haciendo qué es aprender a aprender, aprender a enseñar y enseñar a enseñar. Se trataba de hacer creando y de crear una institución haciendo; se trataba de responder con medios exiguos, con el inagotable potencial de la imaginación universitaria. Frente a los estudiantes, la Universidad define el insólito propósito de enseñar más y de enseñar mejor a un número cada vez mayor de mexicanos. Se trataba, nuevamente —a pesar de las limitaciones materiales a las que deseo referirme con mucho mayor detalle—, se trataba de llamar a un conjunto social desprovisto de alternativas educativas, a fin de que, con la capacidad movilizadora que representaba, pudiese fortalecer al CCH, como una alternativa que reafirmaba la capacidad de la Universidad de articular, en lo fundamental, el proyecto educativo nacional en sus instancias superiores.

Al poco tiempo el CCH era denostado como una alternativa confusa, maltrecha, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales se encontraban gravemente heridas. ¿Qué es lo que pasó, qué ocurrió y cómo interpretar el conjunto de notas fundamentales que el establecimiento del CCH trajo consigo para

las relaciones Universidad-Estado, y para la comprensión de la Universidad de sus propias funciones esenciales?

En primer lugar, es casi innecesario decirlo, un proyecto creativo tuvo que encarnarse en el mundo de la necesidad y hubo de institucionalizarse; hubo de plegarse a las duras exigencias del asentamiento, de la rutinización, de la supervivencia: y, lleno de estudiantes, esta afiliación prematura hubo de enfrentarse a la necesidad de ser eficiente, a la necesidad de responder eficazmente a demandas inaplazables. Y me parece que en las formas concretas en las que la comunidad intentó dispensarse de esta tarea de rutinización y superar sus propias contradicciones, se encuentra uno de los relatos fundamentales que puede permitir al CCH volverse sobre sí mismo, reconciliarse con su desarrollo y con su origen, y lanzarse a una perspectiva futura.

Se trata de un relato en el que deben mantenerse permanentemente en tensión los elementos fundamentales que la institución recuperó de su propio proyecto, como elementos de esencia y de forma, cómo la emergencia permanente de la coyuntura obligó a asumir ajustes y adaptaciones, que llegarán a tocar el fondo mismo del proyecto educativo. Y en primer término, desde luego, habría que apuntar las contradicciones sociales que se derivaron de las profundas tensiones que resultaban de un proyecto educativo concebido en términos generales y abstractos, que debía aplicarse en medio de los constreñimientos materiales muy concretos de la Universidad y de las dobles clientelas a las que la Universidad apelaba: la constitución de un magisterio espontáneo y el alcance de nuevas capas de la población a la enseñanza universitaria.

El CCH se plantea como un sistema para adolescentes que, de algún modo, son adultos; que pueden imponerse como tarea inicial la capacidad de desplegar el juicio crítico, de evaluar las alternativas, y de usar los potenciales del método científico y del método histórico para resolver problemas concretos.

En rigor, los alumnos del CCH han sido los egresados de una secundaria rígida, en buena medida autoritaria, de conocimientos esquematizados; de situaciones sociales poco adaptadas para el desarrollo de las grandes formalizaciones, sin que se establezca de entrada la mediación que permita el pasaje de una experiencia de relación en la escuela marcada por autoritarismo, a una experiencia de relaciones de escuela marcada por el intercambio adulto.

Y esto trae consigo graves contradicciones que muy progresivamente la metodología de la enseñanza y el afecto magisterial permiten superar y que, en otros casos, la negligencia y la irresponsabilidad impiden plantear adecuadamente.

Las relaciones personalizadas caracterizan la marginación urbana, caracterizan la relación dominante en la escuela secundaria, y caracterizan muy fundamentalmente las relaciones paternales dominantes en el sistema de intercambios de México; y, sin embargo, el CCH se plantea a sí mismo como un sistema masivo de enseñanza, como un sistema en el cual es posible penetrar al corazón mismo de la personalidad, porque al mismo tiempo es posible generar un sistema masivo, un sistema despersonalizado de comunicación. En una buena medida era previsible, por no decir inevitable, el importante margen de anomia, el importante margen de desconcierto que produjo este

enfrentamiento entre dos formas culturales incompatibles.

El CCH abre sus puertas para los grupos sociales de mayor vulnerabilidad, en función de razones de disposición de tiempo, en razón de ingreso, en razón de interés, en razón de antecedentes culturales y fundamentalmente de perspectivas concretas; y el CCH se plantea, al mismo tiempo, como un sistema centrado en la capacidad de introducir a la experiencia de aprender a aprender, es decir, centrado sobre un sustrato fundamental de madurez en la posición social de los alumnos. También en esta perspectiva, un cierto abandono, una probable deserción eran previsibles.

En uno de sus aspectos más débiles —casi me atrevería yo a decir más lamentables—, el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene que responder como una institución de penuria, ofreciendo alternativas de penuria a estudiantes que pertenecen a un mundo de penuria. Llegan a sus puertas estudiantes que buscan una alternativa propedéutica, y encuentran en sus primeras experiencias un verdadero castigo por no haber alcanzado admisión en la Escuela Nacional Preparatoria.

Todo está preparado contra este propósito propedéutico, contra este propósito de llegar al mundo de las profesiones. Se ofrece una alternativa desprofesionalizada, una alternativa que pretende tener salidas terminales (no quiero detenerme en la lista descabellada de salidas terminales en las que originalmente se pensó), lo que trae consigo el enfrentar a una situación de agudizada vulnerabilidad a los grupos sociales a los cuales la Universidad estaba llamando.

El CCH es un sistema de enseñanza moderno, que se plantea como propio de una

sociedad industrial desarrollada; que parte de la suposición de que tanto el alumno como el enseñante tienen acceso a un aparato de enseñanza complejo, compuesto de laboratorios, de libros personales, de diccionarios personales, de útiles propios del aprendizaje; es un sistema de enseñanza concebido para una sociedad industrial compleja, con sus opciones técnicas puestas a disposición de un mercado de trabajo subprofesional, abierto y ávido de destrezas particulares; para una sociedad dotada de servicios deportivos, dotada de actividades culturales y artísticas y capacitada para ofrecer múltiples alternativas para la formación de los estudiantes en lenguas extranjeras. De ahí que las actividades artísticas y estéticas, las actividades recreativas, no formaran parte del currículum formal del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y en cambio se pensara en la conveniencia de desplegar un sistema cada vez más complejo de alternativas en las opciones técnicas. La realidad social a la que apela el CCH como alternativa educativa es, tal vez, una de las realidades urbanas mexicanas más alejadas de las precondiciones, de los prerrequisitos sociales y económicos del propio proyecto urbano posindustrial y espacial.

Si ustedes leen los documentos constitutivos, los documentos creativos del Colegio (la inevitable *Gaceta Amarilla*), encontrarán algunas de las raíces más intensas de las contradicciones del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque son contradicciones que se ubican en el corazón mismo de su carácter de proyecto educativo. Una institución como la Universidad, generando con la *Gaceta Amarilla* una alternativa como el Colegio de Ciencias y Humanidades, con estos protagonistas fundamentales que

estamos describiendo, tenía que plantear necesariamente, en el corazón de 1971, la ruptura de los patrones discipulares de acceso a la Universidad y el establecimiento de sistemas masivos de relación de trabajo.

Y los sistemas masivos, los sistemas colectivos, constituyen precisamente el fondo de la problemática gremial, ¿Cómo reconciliar la creatividad, la responsabilidad fundamental de un cuerpo de profesores-estudiantes dotados de la capacidad de crear una institución, con la inevitable circunstancia del planteamiento de la estabilidad en el trabajo y de las más inevitables reivindicaciones de carácter gremial? Muy pronto el Colegio de Ciencias y Humanidades estaba envuelto en una contradicción interna relacionada a la conflictiva gremial, en términos tales que surgieron corrientes partidarias de la organización de instancias gremiales únicas del Colegio, exclusivas del Colegio, y corrientes que pensaban lanzarse a la organización de una corriente gremial de la Universidad y estas corrientes tuvieron sus momentos culminantes, sus momentos críticos, en los años de 1974 y de 1975.

Una organización masiva, una organización compleja, activa, dinámica, innovadora, debía plantearse con un cuidado particular el problema del encuadramiento administrativo: cómo hacer compatible la madurez que se asignaba al alusor en el despliegue del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, con un cuadro de gobiernos, un cuadro de administración que fuese como la prolongación de las notas dominantes del proyecto del Colegio.

Y sin embargo, los primeros organigramas del Colegio eran atroces "T" invertidas, en las cuales la subordinación vertical sólo tenía una constante: era su escandalosa in-

digencia. Un director, con 4 colaboradores y 9 colaboradores menores, tenían que organizar el encuadramiento de la acción de un sistema que pronto recibiría 75 mil estudiantes y que tenía todo por hacerse.

¿Cómo no plantear la problemática de la participación académica y de la participación administrativa en un sistema masivo que tenía, en un total, 11 disposiciones normativas y 4 transitorias?

Enseguida, el problema administrativo, con las Direcciones, con las Secretarías, las Coordinaciones de Áreas, a las Coordinaciones de Áreas con las Academias y a las Academias con los órganos centrales de la Universidad; y esto plantea desde luego el problema básico de la organización política del Colegio entendido como un sistema.

La espontaneidad es insuficiente: tras las jornadas gloriosas de 1972, para discutir las condiciones de la contratación, las condiciones del desarrollo académico, los contenidos de la enseñanza, tenía inevitablemente que abrirse el paso a la sedimentación de las estructuras de participación.

Muchas respuestas parecían franquearse la vía en los primeros momentos, con alternativas vagamente populistas, vagamente confusas de autogestión, de autogobierno, de participación estudiantil; pero siempre se mantuvo, como una experiencia medular, la experiencia de la organización de las Academias, y las Academias entran en crisis con el problema de la organización política, con el problema de la organización administrativa y con la iniciativa de organización gremial. Esta crisis llega también a su momento culminante en 1975.

No quedan resueltas las siguientes preguntas fundamentales: ¿Cómo asumir la participación de las fuerzas académicas del

Colegio en el gobierno de la institución? Dos obstáculos impiden el aporte de una respuesta a esta pregunta. Por una parte, la existencia de canales de participación limitados que establecían una estrecha vía de comunicación con Ciudad Universitaria, pero vía de comunicación que era la única para la negociación de recursos, ante la táctica del ausentismo, finalmente se abre la vía a una demanda interior del Colegio por alcanzar un orden institucional, cualquiera que éste sea. La otra es la dificultad de establecer una línea interna de consenso, con relación a cómo asegurar el que las diversidades fuesen respetadas, a pesar de funcionar como dominante un principio mayoritario; y muy pronto son las diversidades, el fraccionamiento, el subfraccionamiento de las fuerzas, la distinción de lo que es la comunidad de lo que son las Academias, de lo que son las Academias matutinas de lo que son las Academias vespertinas, de lo que son los Talleres A y B de lo que son los Talleres 1 y 2, los noves y los pares, los que expresan fundamentalmente esta necesidad de discernir mecanismos de protección a las alternativas disidentes.

¿Cómo asumir, en el cuadro fundamental de esta problemática, la experiencia sindical? Experiencia sindical que no parte, como parte el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, de un horizonte en que todo parecía posible, sino parte de la existencia, ya ahí, como un hecho que hay que asumir, de que en octubre de 1972 estalla en la UNAM la gran huelga del STEUNAM, y en febrero de 1973 la Universidad es una institución regida por un convenio colectivo de trabajo.

El SPAUNAM y sus distintas corrientes, el recelo que producen las formas estudian-

tilistas de organización; la defensa de las formas democráticas de participación propias de las convenciones, de las asambleas; las maniobras que conducen al desarrollo de corrientes dominantes; y después, dos golpes que llegan como desde el exterior, como impuestos desde fuera, sin poder ser asumidos como un proyecto propio: primero la conformación del STUNAM; y segundo, la afirmación hegemónica de la realidad de las Asociaciones del Personal Académico. ¿Cómo asumir esta experiencia sindical, experiencia que tiende a asegurar los elementos de estabilidad frente a la necesidad de desplegar los potenciales dinámicos y flexibles del proyecto de desarrollo del Colegio?

Al mismo tiempo se plantea el problema de asegurar la participación académica en las academias, en las corrientes y también en la comunidad estudiantil. En este plano se enfrentan, por así decirlo, tres proyectos encontrados: el proyecto de las autoridades —que empieza a cobrar crecientemente la iniciativa a partir de 1975—, de asegurar formas orgánicas de articulación de la participación académica; la corriente que afirma las virtualidades aún no exploradas, contenidas en el modelo de las academias; y la corriente que afirma la necesidad de ceder lo fundamental de la participación académica al compromiso de la alternativa sindical.

Y en este corazón, entonces, ¿cómo asegurar el despliegue, o al menos la permanencia, de este resorte vital del Colegio de Ciencias y Humanidades, este neuma que inspira el ánima institucional, la innovación académica?

Desde luego, se plantea la cuestión de decidir desde qué perspectiva, quién debe plantear estas preguntas, cómo deben ser planteadas estas preguntas, y qué tipo de

respuestas deben aportarse; y me parece que esta cuestión fundamental es la cuestión que el Colegio no alcanza a responder por la agregación consensual de sus fuerzas internas, y empieza a deber responder por la conciliación de facto que se da entre las fuerzas relativas de distintas instancias que intervienen en su vida: instancias universitarias, instancias estatales, las autoridades de dentro, las organizaciones gremiales, etcétera. En este momento, el Colegio parece capturado por sus contradicciones internas e incapacitado para afirmar, desde su propio seno, una respuesta creativa.

Las contradicciones materiales que trae consigo la implantación del proyecto educativo del Colegio, merecen una rápida recapitulación. El Colegio fue concebido como un sistema revolucionario de relaciones dentro de la Universidad, pero fue vendido como un sistema barato de educación, fue concebido como una forma de llevar a la Universidad al cobro de conciencia de sus dimensiones nacionales, en un México ya urbanizado; pero fue vendido como una alternativa masiva de enseñanza, capacitada para tranquilizar a las inquietas clases medias bajas urbanas.

Tuvo que adherirse entonces a una filosofía del entorno y sus responsabilidades, que resultaba fundamentalmente externa, extraña, extranjera, repugnante a su proyecto; tuvo que imaginarse como una inversión mínima dominada por la incuria, por el uso intensivo, en cuatro turnos, de edificios copiados de las necesidades de otros ciclos de enseñanza, sin que se atendieran las necesidades fundamentales que reclamaba la implantación de un proyecto revolucionario. La Universidad recupera, por la radicalización de sus propias funciones, la capacidad de tener una voz directiva en el

desarrollo de enseñanza; pero esta recuperación tiene que conciliar con el Estado, al ofrecer la alternativa más barata asequible en el momento.

Profesores de 30 horas, alusores a quienes se escatima el salario magisterial, porque no cubren requisitos académicos traídos desde fuera, como una ocurrencia tardía impuesta por la economía; áreas mal concebidas, mal estructuradas; talleres entendidos de acuerdo con las exigencias de la penuria y no de acuerdo con las exigencias del desarrollo de sus estudiantes; y, sin embargo, el Colegio se plantea como la alternativa de las cuatro mil opciones, en sus quinto y sexto semestre; como la alternativa que desplegará el gran equipo de auto-aprendizaje, como la alternativa que podrá fecundar, porque está colocada en el corazón de la marginalidad por entorno empobrecido, como una alternativa que podrá desplegar crecientemente un proyecto ético, en el cual los intereses populares y las responsabilidades populares puedan encontrarse con las tareas políticas de la Universidad. Esta es una contradicción que inevitablemente enfrenta a la Universidad consigo misma, que inevitablemente enfrenta al proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades con las notas de la viabilidad de su propio desarrollo histórico.

Apenas transcurridos menos de dos años de la creación del Colegio, una fracción de su comunidad expulsa a su creador, como una expresión de lo que significa la contradicción en que el proyecto se debate.

El Colegio se concibió como una institución que tendría un Director, quien respondería ante la comunidad; un Subdirector, encargado de vigilarlo, quien respondería ante las autoridades centrales; Secretarios

especializados, y después la muralla de contención, los Coordinadores, que tendrían que organizar el trabajo académico, encuadrar a los alumnos.

De 1971 en adelante se da un primer movimiento, que por razones prácticas fue nada más el movimiento de flujo, que consiste en movilizar a los profesores, movilizar a los estudiantes, movilizar a los Coordinadores, movilizar a los Secretarios, movilizar a los Directores y al Coordinador, hasta llegar al momento culminante de la contradicción con la Universidad.

El efecto pendular inverso consiste en asaltar a la Coordinación desde la Universidad para retomar las Direcciones, las Secretarías, las Coordinaciones y la Organización Magisterial y las Organizaciones de Alumnos. Y ya estamos con una Universidad dividida en su seno interno, con un proyecto que ya no puede asumir y que ya no puede resistir. Y el problema que se plantea, es que el Colegio no sabe cómo pasar de una comunidad espontánea, a una organización compleja, formalizando sin rutinizar. Los intentos de formalización se convierten en lamentables realidades de rutina, en actos de represión, en actos de autoritarismo que debilitan las organizaciones internas. Las iniciativas de coordinación y de dirección terminan por fracasar, a falta de un marco jurídico establecido.

La Universidad establece para el Colegio de Ciencias y Humanidades algo así como un sistema de deberes, como un sistema de responsabilidades, y hay una economía vigilada de la productividad. El desafío para la comunidad emocionalmente aglutinada está constituido por el inevitable momento del primer egreso y del primer pase reglamentado. La prueba fundamental será

el establecimiento de una administración escolar, sin contar con el encuadramiento normativo para llevarlo adelante. Y es en torno al pase reglamentado que se consiguen las grandes movilizaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades, a finales de 1973, y es en torno a ese problema que empiezan a darse el repliegue de la participación y el establecimiento de una administración profesionalizada. Hay una fracción profesionalizada que tiene crecientes dificultades para ser inspirada por las líneas fundamentales de la organización comunitaria. Algo semejante ocurre con los Coordinadores de Área y con la delicadísima solución final de establecer una frontera con los Jefes de Sección que constituye, por así decirlo, nuevamente la operación de la economía vigilada de la productividad, la realización del Colegio como una organización compleja con deberes concretos y, por otra parte, la subsistencia, la supervivencia de las exigencias de la participación.

El Colegio entonces se ve envuelto, por así decirlo, en dos demandas contradictorias. La primera es la demanda que conduce a la fractura de su propio carisma, a la fractura de su carácter de institución excepcional, de institución en permanente movilización, porque tiene que aceptar como marco de referencia, en su disputa con la Universidad, el marco racional, legal de la organización universitaria; y la segunda es la de concebirse como una institución de movilización académica y tener que aceptar la fractura de la movilización académica por la jerarquización, la disciplina y la estabilización que significa la fractura del gremio.

La gran pregunta es: ¿Cómo establecer una institución innovadora, una institución participativa que esté, al mismo tiempo, ca-

pacitada para ejercer sus responsabilidades como empresa educativa y capacitada para dirimir los conflictos internos, provocados por quienes oponen los intereses de sus sectores con el cumplimiento de sus fines? Y esta es una pregunta fundamental que queda respondida en dos apuntes tentativos. Primero en el Proyecto de Reformas —maltricho, malogrado— que tiene su momento culminante en 1976, y posteriormente en un contraproyecto, que nunca termina por articularse a falta de consenso universitario.

Inevitablemente 1971 dejaría de ser el año de la movilización y franquearía la vía a la recuperación del poder del Estado. El Estado, en cierta forma, se convierte en un mediador entre las exigencias de la sociedad y las funciones de la Universidad. La Universidad como institución se interpone en las relaciones, pretensiones y demandas del Estado y el cuerpo directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El cuerpo directivo del Colegio negocia con la Universidad las demandas fundamentales de los grupos internos, de los jefes de sección, de los coordinadores. En este juego delicado, hay que tomar en cuenta la presencia de corrientes gremiales opuestas en el mundo académico: el SPAUNAM, posteriormente el STUNAM y la AAPAUNAM; y hay que tomar en cuenta las necesidades fundamentales de los profesores y de los alumnos.

¿Cómo, entonces, asegurar la viabilidad de las notas de movilización y las notas de virtualidad más profundas del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la luz de la circunstancia de que ésta es una sociedad que ha consolidado su carácter urbano, es una sociedad que no está ya en 1968, y es una sociedad en la cual se han redefinido las relaciones entre Estado y sociedad, y por lo

mismo ha correspondido un papel subordinado a la Universidad?

En primer término, me parece esencial que se exploren todas las potencialidades que aloja el cuadro formal de la organización institucional de la Universidad, a la luz de una lectura inspirada en un proyecto liberal comunitario, comprometido en las causas intelectuales y no digo con las causas populares, sino con las causas intelectuales.

En rigor, estudiada con detenimiento, la Ley Orgánica define a la Universidad como una forma peculiar de organización de los profesores universitarios; y es esta dimensión de la participación la que, a decir verdad, ha sido muy poco explorada desde la perspectiva del Colegio. Los profesores universitarios, como profesores universitarios, tienen derecho a participar en la organización gremial, de estudio y defensa de sus intereses comunes; tienen derecho a participar en las instancias académicas que convengan a sus intereses profesionales, científicos o académicos; y tienen derecho de participar, como profesorado organizado, en la conformación institucional de la Universidad.

La exploración de esta alternativa, es una exploración solamente abierta desde la perspectiva de lo que Deutscher llamaba la larga marcha dentro de las instituciones; es una perspectiva que supone la puesta en obra de una delicada estrategia de mediaciones y de negociaciones; es una perspectiva abierta. Habrá quien entienda que estas perspectivas reformistas son perspectivas internamente agotadas, habrá quien adivine en las fuerzas mayores de la coyuntura, en las fuerzas de circunstancia, una apertura de la historia para una reforma radical. Yo encuentro la responsabilidad de explotar todas

las posibilidades contenidas en la participación institucional; es un compromiso mío.

¿Cómo asegurar la innovación académica, en un sistema educativo petrificado por el carácter masivo de los constreñimientos que se generan sobre él, petrificado por las necesidades, en un sistema académico gremializado y burocratizado? No será viable la innovación académica como fundada en un llamado a la ética, en un llamado a las responsabilidades morales: tiene que ser el resultado de un llamado a una concreta formulación de los intereses subjetivos de los protagonistas fundamentales del Colegio, que son los maestros y los estudiantes. O la innovación académica resulta de la inteligencia de lo que nos reclama hoy, en 1982, una nueva síntesis de lo que es el hombre educado, en las contradicciones sociales del México de hoy, o la innovación académica del Colegio no será. No puede ser, a mi juicio, una cuestión de simple moral privada: tiene que ser el resultado de una apuesta de ética social.

Hagamos esta pregunta en una perspectiva aparentemente absurda: ¿Le conviene al Colegio de Ciencias y Humanidades pensar sin perspectiva, como una institución autónoma? Esta pregunta, que flotaba en el ambiente en 1974, acaso como el terror que movilizó la gran manifestación de la explanada, acaso como el oculto diseño de quienes pensaban que habría una esperanza de supervivencia, cualesquiera que fueran las condiciones, es una pregunta que una vez planteada pone de relieve el conjunto de necesidades que tendrían que atenderse a fin de que el Colegio fuese la institución innovadora. Solamente si está anclada en los intereses fundamentales de sus usuarios, solamente en esa perspectiva, puede ofre-

cerse como una síntesis viviente. Y desde luego que yo apuesto a que es preferible ser una balbuceante formulación de perspectivas, que ser una petrificada síntesis que pretende seguir siendo innovación.

Y vuelvo otra vez al tema de los tres niveles de participación. Es preciso que se explore la participación orgánica, porque en la participación orgánica puede darse la mejor definición de los intereses universitarios de los profesores. Debe explorarse la participación académica, porque en la participación académica se da la verdadera capacidad de dirigir el contenido del proyecto académico del Colegio. No existe la posibilidad de que un jefe de aprovisionamiento o que un coordinador de lo que sea, sea capaz de asignar un contenido preciso a cada una de las asignaturas del plan de estudios, un contenido preciso a lo que resulta de la composición conjunta del plan de estudios. Y desde luego que es imprescindible que el Colegio, como el sistema masivo de la Universidad, como el primer sistema de la Universidad en el cual no es preciso pasar por la experiencia discipular para incorporarse al personal académico, asuma con todas las consecuencias el carácter gremial, para siempre irreversible, de nuestra Universidad.

Y es imprescindible asumirlo así, porque de otra forma estaremos en la perspectiva que anunciaba Pablo González Casanova en 1971, de disputar los valores fundamentales del gremialismo mexicano, sus propias versiones en diez años, si no se inspira la organización gremial de los profesores por esta necesidad de actualización académica y de vigorización institucional.

Esta tarea cuenta con un resorte potencial, encubierto detrás de las relaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, con

una fuerza inmanente y fundamental, que son los alumnos. A mi juicio, el Colegio no ha discernido todavía la fórmula correcta de hacer factible que la enorme capacidad movilizadora, el enorme potencial creativo de los alumnos, puede incorporarse como el gran elemento de dinamismo y de innovación del Colegio.

En suma, yo pienso que las perspectivas del Colegio pueden y deben definirse a partir de los dos elementos fundamentales que presidieron a su creación. El primero fue el elemento imaginativo, digámoslo así, el elemento ético de la afirmación, de la vocación iluminadora de la Universidad; y el segundo fue la sensibilidad frente a los constreñimientos de los tiempos, frente a las necesidades de la historia y frente a los intereses de la sociedad. Sólo el encuentro entre una plena solución de los deberes que corresponden a la Universidad como Universidad y el significado que tienen los intereses a los que debe acudir, puede redefinir, en su sentido pleno, la vocación educativa de una institución de enseñanza-aprendizaje, que sigue llamada a enseñar cada vez más y mejor a un mayor número de mexicanos.

Retos y perspectivas*

Fernando Pérez Correa**

El tema que hoy abordamos: “Hacia dónde se dirige el Colegio de Ciencias y Humanidades y qué retos enfrenta”, supone la elucidación de una pregunta previa, qué es el Colegio de Ciencias Humanidades. De estas cuestiones nos ocuparemos.

Propongo dos hilos conductores para orientar esta charla; el primero de ellos postula que el Colegio de Ciencias y Humanidades se les ha ido de las manos a quienes diseñaron su nacimiento; a quienes le imprimieron un cierto derrotero y concibieron su desarrollo, a partir de ciertas líneas de fuerza fundamentales y, en rigor, se convierte hoy en una institución extremadamente compleja que no es posible interpretar o significar a partir de una sola línea de pensamiento. Pienso que la realidad compleja del Colegio ya ha escapado a la posibilidad de interpretarlo esquemáticamente, sea como un modelo innovador o bien como un modelo masivo. Ésta sería una primera proposición.

El segundo, como resultado de esto, afirma que lo más importante del Colegio es lo que aportan los profesores en su práctica académica. Identificar el ser del Colegio con la práctica real de su academia es si ustedes quieren, una forma de simplificar las cosas; es decir, la respuesta posible a qué es el Colegio sería algo aproximado a la siguiente: el Colegio es, o será, lo que la práctica académica de los profesores defina como contenido.

Vamos a explorar muy rápidamente estas dos proposiciones. La primera nos conduce a examinar la génesis del Colegio y su realidad actual. En primer término, yo creo que es correcto y verdadero decir que el Colegio fue pensado como un recurso al que acudieron los mexicanos en una época muy difícil, al inicio de los años setenta, para hacer frente a la crisis de la educación universitaria, crisis expresada en un doble sentido; en un sentido cualitativo, la incapacidad de aportar respuestas frescas, inspiradas, innovadoras a la educación superior.

Efectivamente, esto es cierto. No cabe ninguna duda de que la creación del Colegio representó una conciliación en ese sentido entre las fuerzas nacionales y la Universidad, porque contó con un vivo apoyo del Estado mexicano, de los sectores educativos y universitarios, al menos en el momento de su creación, cuando se produjo una muy importante inversión social para hacer posible que viera la luz.

Para lanzar su despegue, en el Colegio se agrupó una enorme cantidad de recursos organizativos y materiales, tanto de la Universidad como de la sociedad. El entonces Secretario de Educación Pública hubiera preferido otras alternativas a la que resultó, pero el Colegio se creó como resultado de una decisión política, en definitiva, apoyada por la Secretaría de Educación Pública. El Ejecutivo Federal negoció, sin duda, ciertas características y condiciones propias de la época, y decidió apoyar la creación del Colegio con una extraordinaria administración de recursos.

* *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, CCH, 1990, pp. 61-82.*

** Tercer coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

La Universidad tuvo la capacidad de movilizar a la opinión nacional y particularmente a los sectores que toman decisiones, a las voluntades fundamentales y verdaderamente decisivas, para hacer que concuerrieran al acuerdo de la creación del Colegio.

Desde entonces se han desarrollado otras opciones, se ha acudido a otros expedientes. Ya no es el Colegio de Ciencias y Humanidades el benjamín de las instituciones universitarias o educativas, han nacido muchas más, el Conalep y el sistema del Colegio de Bachilleres, por ejemplo, por mencionar solamente algunas. La educación media es una realidad que ha cobrado una dimensión nacional.

De modo que ahora, interpretar lo fundamental del Colegio en función de este acuerdo, de esta concordancia de voluntades entre los protagonistas más importantes de la educación en el momento de su creación, puede ser iluminador, desde el punto de vista de la historia; e indiscutiblemente verdadero, apoyado en la investigación documental; pero no lo es, desde el punto de vista de lo que es hoy esencialmente su realidad.

Algunos de ustedes pudieran sentirse sorprendidos si digo que cuando fue creado el Colegio de Ciencias y Humanidades se enfrentó a más resistencias en el interior de la Universidad, que en la sociedad mexicana en su conjunto. El Colegio nació por una decisión nacional, en una muy buena medida, en contra de la voluntad explícita de muchos sectores de la Universidad. Yo creo que por esto nació como un híbrido tan extraño. No es, aún hoy, realmente una entidad que forme parte, como dirían los antiguos escritores, del concierto de las facultades y escuelas universitarias; no es ni facultad, ni escuela; técnicamente hablando, es un pro-

yecto colegiado que sustentan, por decisión propia, el Consejo Universitario y los consejos técnicos de las facultades de Química, Ciencias, Filosofía y Letras, y Ciencias Políticas y Sociales.

No es una facultad; es una excrecencia de ciertas facultades y escuelas; un proyecto colegiado que sustentan en común. Por esto es que su autoridad máxima, formalmente hablando, es el Colegio de Directores de escuelas y facultades de la Universidad, de donde se integra su Junta Directiva.

El Colegio no podía haber nacido como la encarnación de la iniciativa de crear la Nueva Universidad porque, a decir verdad, no se sabía qué quería decir Nueva Universidad. Había en 1971 muchas discusiones con relación a qué derroteros debía tomar la UNAM. La única forma orgánica conocida y probada era la pertenencia de carreras, ciclos y profesiones a escuelas y facultades. Como adicionalmente no había consenso con relación a qué respuesta dar al problema de la demanda educativa y al desafío que ya planteaba vivamente la Preparatoria Popular, respuesta espontánea a una demanda enorme de servicios educativos, se llegó a la conclusión de crear rápidamente el Colegio, estableciendo para gobernarlo un mecanismo híbrido y extraño, que lo mantuviera bajo la égida de algunos de los más importantes gremios académicos de la Universidad, no gremios profesionales, gremios académicos. Esto traería la certidumbre de que la creación del Colegio no representara la ruptura del equilibrio fundamental en la estructura de la Universidad. Dicho con toda crudeza, pienso que ése es uno de los hilos que explica por qué acudir al mecanismo ingenioso de generar sin estructuras propias la más importante comunidad académica

de la Universidad, la única que no tiene ningún estatuto jurídico propio.

Recuerdo la intensidad de los debates en los que mediaban los maestros Guerra, Flores Olea, Luis Lara y Tapia, entre otros, como muchos de ustedes deben recordarlo. Pero ya pasaron muchos años de eso. Interpretar hoy al Colegio como uno, o como una colección de proyectos colegiados de distintas escuelas y facultades de la Universidad para generar la innovación académica es, de nuevo, históricamente verdadero, aunque desde el punto de vista de la hermenéutica nos aporta muy pocas cosas para entender dónde estamos y hacia dónde vamos.

Hay que recordarlo, el Colegio nació con esa viva oposición de algunos sectores de la Universidad, con una enorme reserva y con un gran temor; generaba mucha incertidumbre y se buscó amparar su crecimiento y su desarrollo bajo el cuidado protector de un Comité Directivo representado por los sectores decisivos del Colegio de Directores, es decir, de los gremios académicos más importantes. En verdad, los primeros años del Colegio intensificaron las incertidumbres y confirmaron los temores.

Otra hipótesis de trabajo un poco complementaria a la que acabamos de manejar, consiste en interpretar el nacimiento del Colegio, si ustedes quieren, como el esfuerzo por generar desde el interior de la UNAM a la Nueva Universidad, el esfuerzo de concebir, diseñar y dar vida a partir de las estructuras de la institución a una Nueva Universidad. Una institución de aprendizaje que sería mil cosas, que sería interdisciplinaria y polivalente y que sabría dosificar el conocimiento práctico con el conocimiento teórico.

Incluso históricamente, tal vez algunos de ustedes recuerden que en el año de 1970 se congregó parte del talento más innovador de la Universidad para conformar un grupo de trabajo que fue el gran Comité de la Nueva Universidad y en el que participaron educólogos reclutados en la Física, la Química, la Biología, la Historia, la Filosofía, el Derecho y la propia Pedagogía. Había psicólogos, filósofos, economistas y administradores. Finalmente se conformó un grupo, que por cierto ocupó un espacio lóbrego y frío, recuerdo de los juegos olímpicos, anexo al estadio, conocido como reposo de atletas, lo que produjo los peores equívocos. Con este grupo la Universidad emprendió el ejercicio de pensarse a sí misma, en la perspectiva del futuro y para generar la innovación.

El equipo generador de la Nueva Universidad produjo la fecundación: se empezó a desarrollar el embrión y repentinamente en la atmósfera de tensión de 1970-1971 el experimento concluyó abruptamente. Los elementos de la organización colegiada para innovar, la filosofía educativa y su nueva práctica se coagularon en un conjunto de principios y surgió el gran proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, aunque en la práctica reducido al ciclo del bachillerato.

Fue una alternativa posible; digamos que fue —desde la perspectiva de la reconciliación interna— la iniciativa del Colegio de Directores que podría conservar el consenso para dar paso al proyecto de la Nueva Universidad.

Esto explica muchos de los ingredientes que finalmente se incorporaron a este proyecto. El consenso del Colegio de Directores fue, en rigor, un factor verdaderamente definitorio y decisivo, entre otras cosas, porque el Colegio no nació como una Nueva

Universidad, nació históricamente como un nuevo bachillerato y durante muchos años fue eso, un nuevo bachillerato. Para ser el principio de la Nueva Universidad su anatomía resultó monstruosa, piramidal: con unos pies gigantescos y aplastantes y con una capacidad muy reducida de desarrollar el tronco superior y la cabeza dependiendo, para resolverse, de una muy extraña conciliación entre institutos deseosos de impartir enseñanza y un Colegio de Directores deseoso de hacer ciertas concesiones en el Consejo Universitario. El resultado fue el desarrollo anárquico de proyectos colegiados de docencia y de investigación sin un modelo global coherente al que la evolución de proyectos acercara gradualmente.

El programa más masivo se vio coronado precisamente con el programa más selectivo, más elitista por así decirlo; entonces, la Nueva Universidad no condujo a una Nueva Universidad, sino a un nuevo bachillerato en condiciones que muy pronto cobraron una dimensión muy conflictiva, al extremo tal, que se crearon enormes resistencias en la Universidad para dejarse renovar por esta Nueva Universidad desde tantos puntos de vista caótica y deformada.

De modo que muy pronto hubo un verdadero conflicto universitario entre el Colegio de Ciencias y Humanidades, autoconcebido como la Nueva Universidad, larvada, y la Universidad real, autopercebida como la Universidad Académica, resistiendo la intrusión bárbara de un bachillerato, fuera de control, manejado por profesores fuera de control. Es muy importante tener esto presente porque es otro hilo conductor que contribuye a explicar lo que ocurrió.

Pero visto desde dentro, en sus primeros días, para sus profesores el Colegio de Ciencias y Humanidades es la *Gaceta Amarilla*; un proyecto educativo, innovador; un intento de proporcionar una formación integral que enseñe a aprender haciendo. El propósito fue diseñar una estrategia de aprendizaje que proporcionara los elementos básicos al estudiante para que tuviera una mente innovadora, creativa, capaz de plantearse y resolver problemas concretos, con un manejo correcto del lenguaje —de la lengua española, y del lenguaje de la matemática— para exponer y formular sus problemas; que fuese capaz de recurrir al método experimental y al método de las ciencias sociales para avanzar en el conocimiento, sin que tuviera mucha importancia saber en dónde había estudiado la secundaria, ni dónde vivía, cuántos años tenía, ni qué cosas había aprendido a hacer, como antecedente.

Se trataba además en la práctica de un sistema masivo, destinado a atender a las clases medias bajas demandantes por la gran expansión de la educación básica. Se trataba de conducir en el aprendizaje a un joven, normalmente de familias migrantes, de origen rural, con deficiencias fuertes en su formación escolar precedente, en el manejo de sus materias conceptuales y lingüísticas, particularmente formales, y con una muy marcada limitación en su capacidad de absorción de conocimientos frescos.

Este estudiante sería el típico innovador, creador de una nueva frontera en la educación mexicana, mediante la dosificación entre las humanidades y las ciencias, la experimentación y el control de los lenguajes, convirtiéndose en algo así como el nuevo universitario. Se advierte el contraste

entre proyecto y práctica, entre teoría pedagógica y movilidad social. Al unir proyecto con demanda concreta, ya no estábamos pensando en la Nueva Universidad, sino encuadrando al nuevo universitario. En consecuencia, el proyecto educativo, la *Gaceta Amarilla*, tampoco es el CCH.

No funcionó como estaba previsto el taller de letras; tampoco el taller de experimentación científica y el laboratorio; no funcionó así el aprendizaje de las matemáticas. De hecho, este aprendizaje ha sido un problema muy serio desde el punto de vista del rendimiento. Tampoco lo ha sido, muy particularmente, la confusión entre el dogmatismo ideológico y el conocimiento crítico de la historia. En realidad, a menudo sin medios materiales ni herramientas culturales apropiadas, los usuarios del CCH han reclamado la gigantesca tarea de adaptar el sistema a sus circunstancias. El sistema CCH se convirtió así, más que en una respuesta, en una serie de tareas, cuya resolución inevitablemente le ha conferido un carácter propio.

Decía a ustedes que valía la pena volver a algunas de las explicaciones genéticas. Cada una de ellas invoca un sujeto generador y es posible identificar quién según la hipótesis, concibió y de qué manera al Colegio, en el momento de su creación. A partir de esta idea, cabe examinar, por ejemplo, quiénes eran los voceros, los representantes de la sociedad mexicana que lo concibieron como una opción para dar cualitativa y cuantitativamente una buena respuesta a las presiones demográficas y académicas que pesaban sobre las universidades.

Se puede decir también que fue precisamente la estructura de poder de la Universidad de principios de los años setentas la que

determinó la solución de crear una institución del Colegio de Directores. El CCH fue, así, un cierto proyecto académico encarnado en toda una serie de pensadores y de protagonistas con la idea de la Nueva Universidad, apoyados por el rector, quienes concibieron un proyecto innovador que posiblemente se hubiera coagulado en una fórmula intermedia entre lo que son las ENEP's y el Colegio de Ciencias y Humanidades, si hubiese habido otra encarnación y otras posibilidades de hacer las cosas. Pero como en la historia decir "si hubiera", es un sinsentido, ni siquiera vale la pena plantearlo.

Ahora bien, en la práctica quienes verdaderamente concibieron como real, factible, moralmente exigible y obligatorio el encarnar en la acción cotidiana la *Gaceta Amarilla* fueron los profesores del Colegio. Pienso honestamente que así fue, con todo lo que ustedes quieran de limitaciones y de excesos, así fue hace muchos años.

Había que preparar los materiales, hacer guías, definir programas, darles contenido concreto a planteamientos muy abstractos y muy generales, enfrentarse a generaciones ya presentes, demandantes y apremiantes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades recibió, si bien recuerdo, en el segundo año de su creación ya con sus planteles Oriente y Sur a 32 mil estudiantes de primer ingreso. Al tercer año contaba ya con 70 mil estudiantes. Esto condujo a lo que se vivió durante todos esos años. En un espacio tan vulnerable como lo era una nueva institución ya masificada, era preciso incorporar al profesorado: incluir a unos dos mil nuevos profesores mexicanos, en el más breve plazo; profesores que debían atender a miles de estudiantes. El CCH tendría cinco, siete o tal vez quince planteles y atendería a 50,

100, 150 mil estudiantes. Por lo pronto en su 2o. año tenía 5 planteles y 32 mil alumnos de primer ingreso.

Consecuentemente, en unos cuantos meses era indispensable formar una planta de maestros superior a la que había resultado de cien años de vida en la Escuela Nacional Preparatoria. El alumno-profesor —aunque nos asombe así se llamaba el profesor— era un alumno convertido en maestro, pero que ya estaba dando clase. Correspondía formarse y, formándose, transformar a la Universidad, a generar una revolución del profesorado desde el mismo profesorado.

El hecho concreto es que a los tres años de su creación, ahí estaban los dos mil profesores, los cinco planteles y 70 mil muchachos. Había que trabajar muy duro para poder tener programas, materiales, prácticas de trabajo, guías, textos, rutinas, todo lo que es indispensable para generar una institución y una práctica educativa constante.

El Colegio, aceptémoslo, estuvo inspirado en su nacimiento por la *Gaceta Amarilla*, pero no es la *Gaceta Amarilla*, es el encuentro entre esa *Gaceta* y la realidad; es mucho más que esa *Gaceta*.

¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades? Pienso la respuesta... nuevamente del sujeto que esté planteándose la pregunta. Podemos pensar en un sujeto para el cual el Colegio es un proyecto conflictivo y malogrado; otro, que piensa que el Colegio es un proyecto incompleto, en cierta forma frustratorio, todavía con muchos potenciales. Yo creo que se puede afirmar que el Colegio es esencialmente la respuesta que aportan los profesores a la pregunta de ¿qué es el Colegio?

Es en primer lugar un enorme desafío de servicios, con estudiantes cuyo perfil es promisorio, pero desfavorable no sólo en el sentido académico, sino también, y sobre todo, en el sentido económico; con instalaciones que en lo fundamental ya están acabadas y consolidadas, y por lo tanto, representan constreñimientos que son en perspectiva invariables y con las limitaciones y las posibilidades propias de la situación laboral, académica y comunitaria de los profesores del Colegio dentro de la Institución.

Dicen los sociólogos que una de las más difíciles experiencias humanas es la reconciliación del sentido de lo extraordinario con lo cotidiano; se trata de hacer compatible la vida cotidiana, rutinaria, llena de rituales que se repiten uno y otro, con un principio iluminador, con un hilo conductor fundamental, con un sentido de lo extraordinario que realmente sea inspirador. Esa es una primera gran cuestión, la reconciliación entre la necesidad de tener una actitud verdadera y permanentemente innovadora en la educación y por otra parte, las limitaciones concretas, las restricciones previas y el necesario trabajo y la disciplina, la constancia, la tenacidad y la responsabilidad para encauzar el aprendizaje.

No todos los días puede generarse la extraordinaria Nueva Universidad. Y todos los días en los que perdemos la fuerza iluminadora de esta fantasía se nos muere la idea de la Nueva Universidad en la burocratización, en la reiteración rutinaria, en el constreñimiento diario.

La reconciliación de estos dos elementos, el proyecto educativo innovador y la práctica cotidiana es posible, particularmente en el sistema y en la comunidad CCH, pero es una tarea difícil.

Para los maestros del CCH el Colegio es en primer lugar un centro de trabajo académico. Esto supone constreñimientos, responsabilidades y también ciertos privilegios; supone una relación sinalagmática, un toma y daca. ¿Qué recibe uno del Colegio y qué da a cambio? Es un centro de trabajo y aquí hay toda una normatividad, punto de partida que hace compatible que la comunidad consiga sus propósitos y que los profesores puedan plantearse la realización de su existencia a partir de una base sólida y común. No puede haber trabajo colectivo eficaz sin evaluación, sin superación de fallas, sin organización, sin responsabilidad. El CCH no es una iniciativa espontánea. Es un instrumento del que dependen miles de jóvenes mexicanos para desarrollar sus vidas.

Creo que el Colegio es también una comunidad, no sé hasta cuánto lo sea, tan profunda y tan intensa, como lo fue en un cierto momento, pero las relaciones básicas y esenciales del Colegio, pueden entenderse todavía como relaciones comunitarias, es decir, como relaciones que tienen un ingrediente fundamental en lo voluntario. Ello exige lealtad con la investigación y con la enseñanza.

Con todo esto, pienso que los profesores del Colegio quieren, pueden y muchas veces realizan el diseño de hacer de la educación cotidiana, una experiencia de innovación, y esto es lo que muy pocas instituciones están preparadas para hacer como lo hace el CCH. En muy pocas instituciones la experimentación, reflexión colectiva, innovación y reconciliación entre el trabajo masivo y el trabajo personal, constituyen un rasgo esencial y no el resultado de trazos todavía no resueltos, no elaborados de la personalidad de los profesores. No es un

problema de la personalidad de los profesores, es una característica del Colegio.

En fin, yo les había ofrecido definir un terreno común para que intercambiáramos puntos de vista, les diría entonces que el CCH es esencialmente una grave realidad social, iluminada por un proyecto extraordinariamente innovador, donde cada maestro plantea el dilema de realizar su propia existencia en medio de la dosificación entre la rutina y la innovación, entre el orden y la responsabilidad, por una parte, y por otra, la experimentación y la fantasía. Muchas gracias.



Sesión de preguntas y respuestas*

Como Coordinador del Colegio atendió en el Plantel Oriente a un problema llamado autogobierno. ¿Para la vida del Colegio qué resultados y significado tuvo este autogobierno en los aspectos académico, político y administrativo?

Esto ocurrió a finales de 1974, ese año el ingeniero Alfonso López Tapia dirigía el Plantel Azcapotzalco, hasta donde yo recuerdo había sido propuesto por la comunidad; a cargo del Plantel Vallejo estaba el maestro Velázquez, quien recibió de la comunidad un potest, un lo toleramos, lo dejamos.

En el Plantel Naucalpan había sido expresada la voluntad del Plantel, para reconocer la autoridad del doctor Renero, único director sobreviviente de los años de la formación del Colegio.

El Plantel Sur, después de muchas experiencias muy conflictivas, estaba a cargo del químico Barraza. En el Plantel Oriente, se dio un movimiento de elección del maestro Cepeda Flores. Pienso que ese no fue ni el primero ni el último movimiento de participación democrática que se dio en el Colegio. Esta es una cuestión que se puede discutir hasta el infinito.

En esos años se inició progresivamente una transición que hizo posible que del seno de las comunidades del Colegio fueran saliendo, emergiendo los liderazgos académicos, y fuesen siendo responsabilizados sus portadores de los cargos directivos. Yo creo que esto es cierto.

En términos generales hubo una actitud de agregar la fuerza de la autoridad formal con la fuerza del liderazgo académico, de modo que en principio se reconoció la legitimidad y la validez de los encargos que habían recibido de las comunidades los líderes académicos, quienes resultaron designados en su cargo.

Ahora, en el caso del Plantel Oriente, en esa época muchos pensábamos que la mejor defensa del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades estribaba en mantenerlo precisamente en el marco de la legislación universitaria, la normatividad universitaria; y que fracturar el orden legal de la Universidad era equivalente a erosionar irreparablemente las bases sobre las que descansaba la legitimidad universitaria del CCH.

En el Plantel Oriente se produjo una fractura del orden universitario con tonos muy enconados. Ese rompimiento del orden legal hizo indispensable restablecer el derecho. Hubo un paréntesis más o menos largo que condujo ulteriormente, a la vuelta del tiempo, a la designación de una autoridad, que contaba al mismo tiempo con la legitimidad formal de la normatividad universitaria y con el apoyo de los sectores académicos fundamentales del plantel.

Interpretar este movimiento como el cobro de la responsabilidad directiva en las personalidades académicas de los mismos profesores del Colegio, que se formaron en esos años, no es otra cosa que señalar precisamente la consolidación de una cierta forma de democracia, de autogobierno que encontró cauces de expresión en el marco

¹ *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, op. cit.*
pp. 71-82

de la legislación universitaria; eso es todo. El significado del autogobierno ha sido decisivo para el Colegio en los dos sentidos; cuando ha habido una ruptura de la legalidad ha sido muy costoso, y cuando se ha dado, al contrario, un uso de la legalidad como una palanca de impulso para el avance del Colegio, ha sido muy positivo. Yo no creo que el Colegio tenga cuerpos directivos que no hayan emergido precisamente del seno de sus bases académicas.

No percibo por qué en la sociedad mexicana había mayor interés en que naciera algo como el CCH ¿podía decirnos algo?

El restablecimiento de la Universidad Nacional en 1910 no resultó ni de la conformación de una corporación autónoma ni de una iniciativa eclesiástica. Fue un acto público de agregación de las grandes escuelas: jurisprudencia, minas, medicina, preparatoria, etc. Desde entonces y hasta 1970 la Universidad era esencialmente una constelación de escuelas que dirigían académicamente el desarrollo de los gremios. ¿Qué es la Universidad de 70? es la Facultad de Derecho, *alma mater* de los abogados; la Facultad de Ingeniería, de los ingenieros; la Facultad de Medicina, de los médicos, eran esencialmente las conductoras de los gremios.

En este esquema el director es el líder de un gremio, es una persona que tiene una autoridad reconocida, probada en el gremio, nacionalmente hablando; por ejemplo, el caso del ingeniero Barros Sierra en Ingeniería, él había sido el Director de la Facultad de Ingeniería, líder o uno de los líderes gremiales de los ingenieros; los doctores Villalobos y De la Cueva, líderes de los abogados. Todo mundo entiende muy bien que la

Universidad es el laberinto al que se ingresa para recorrer el camino profesional y salir siendo admitido como parte de un gremio. Esto era esencialmente la estructura de la Universidad.

En 1970 surge un proyecto que concibe a la Universidad sobre la base de una nueva estructura, no es un laberinto de formación de nuevos socios gremiales, es un enorme campo de reflexión, de experimentación y de innovación. Esto les gustó mucho a quienes no tenían gremios que tutelar, pero les gustó muy poco a quienes sí tenían la defensa y la reivindicación de gremios. Los pasos fueron conflictivos, como lo fue también la creación de las ENEP's. Ahora claro, ya nadie piensa en una Universidad esencialmente inspirada por los líderes nacionales de los gremios profesionales; pero ésa era la estructura de la Universidad hace treinta años.

La Universidad cambió mucho. Los universitarios percibieron claramente que un proyecto como el CCH iba irremisiblemente a modificar el equilibrio básico de las fuerzas universitarias, como ocurrió. A esto se debió que durante el nacimiento de instituciones como el Colegio hubiese más resistencia en el seno de la sociedad.

¿Por qué dice usted que el CCH es una grave realidad social?

Grave quiere decir muchas cosas. Existe la gravedad como una fuerza de atracción; también existe el estado grave de un enfermo. Yo me refiero a los protagonistas de una relación que tiene peso; a la seriedad de la situación en la que estamos inmersos.

El CCH es muchísimo más importante de lo que usualmente las relaciones cotidianas de quienes lo viven, les deja percibir. A

esto era a lo que yo me refería; no precisamente a que el Colegio tuviese 40 grados de temperatura y la presión arterial muy alta y que por esta razón estuviera grave.

¿De qué manera se apoyó el proyecto del CCH durante el rectorado del doctor Guillermo Soberón, pudiera mencionar casos concretos?

Yo creo que la más importante y decisiva contribución del doctor Soberón al CCH es que lo hizo viable, así de sencillo. Era un gran proyecto al que le sobraba un metro en una manga y le faltaba medio metro en la otra; era un proyecto que estaba, por muchos de sus aspectos, corto y totalmente en las nubes, y el doctor Soberón, sin desfigurarlo, lo hizo viable. Este es un mérito que nadie le puede discutir al doctor Soberón, él fue quien vio con interés y simpatía proyectos tan delicados y tan controvertidos, tan opuestos en la época como la estabilización de todo el profesorado del CCH, para mencionarles un ejemplo, como la normalización de todos sus órganos, como la promoción de espacios para que pudiera experimentarse, con formas de participación distintas de las que se daban en otros espacios de la Universidad. Ésta es la gran contribución del doctor Soberón.

Cierto es que existe un plan de estudios para el nivel bachillerato, pero no está sustentado en la existencia de verdaderos programas de estudio ¿de qué manera esto afecta la vida futura del Colegio?

Yo creo que ése es uno de los problemas realmente decisivos. La educación no puede ser pura inspiración, tiene que ser trabajo disciplinado, programado, serio y responsable. Un joven a quien le dejamos

teóricamente madurez, responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje tiene derecho a que le demos un pequeño programa y que le digamos qué objetivos pretendemos alcanzar juntos y de qué manera se avanza y qué material se necesita para hacerlo.

Es muy injusto que haya lirismo en la programación docente y muchas veces este lirismo cae en extremos que son francamente irresponsables. Éste es uno de los casos en los cuales se tiene que conciliar la innovación, la creatividad con la disciplina y la seriedad. Yo no puedo imaginarme una educación que aspire al mismo tiempo a ser realmente masiva y realmente personalizada, que no tenga que descansar en programas explícitos previsibles, que sean una garantía tanto para el estudiante como para el maestro.

Deja implícito que las perspectivas del Colegio están planteadas dentro de las perspectivas de los profesores, pero esto deja de lado aspectos de carácter contextual que también son determinantes para el logro de metas. En las circunstancias actuales de carencia económica severa, pero de resurgimiento de interés por modificar el equilibrio social y, por otro lado, con profesores en alguna medida cansados o frustrados por 18 años de servicio, a su juicio ¿cuáles son las perspectivas para el Bachillerato del Colegio, para no hablar de las perspectivas del proyecto del Colegio?

Es legítima la reclamación. Pensar en un proyecto o en un sujeto de un proyecto sin contexto, justamente es muy abusivo. El Colegio no es lo que ninguno de sus protagonistas iniciales fundamentales se propuso que fuera y no se deja leer como la simple evolución de un proyecto en particular, es

una realidad muy compleja. Ahora, esa realidad ya está ahí. La característica distintiva que cobra y que seguirá cobrando es, a mi juicio, solamente la lectura que aporte el profesorado a su proyecto original.

En el contexto de la masificación de la enseñanza, de las dificultades en las condiciones de trabajo de los maestros, las incongruencias entre la situación de los alumnos y su contexto social y las demandas académicas que se les imponen, lo decisivo es lo que aporte el maestro.

El Colegio es una institución que tiene tal peso específico, tal realidad, que no puede sino ser viable. Nadie puede en este momento correr el riesgo de decir que el Colegio no sea viable. El hecho de que el Colegio sea viable es un imperativo de orden social, económico, político, académico, universitario.

Yo le veo al Colegio enormes perspectivas, el problema es si esta viabilidad se da manteniendo una mínima lealtad a ciertas características de orientación hacia la innovación, experimentación, creatividad, desarrollo de ciertas particularidades, en los maestros primero y después en los alumnos; si esto es así o se va a dar como una realidad tan fuerte, seria y pesada como es cualquier institución, con un enorme peso específico, que va a sobrevivir para siempre porque no hay más remedio. Esto es lo decisivo.

El Colegio tiene que resolver el problema de cómo renovar sus cuadros académicos, cómo volver a conducir a los nuevos profesores a la mística de los cursos de ambientación.

Pienso que es totalmente viable, pero es una pregunta que está abierta. Lo que importa no es que tenga perspectivas, si-

no de qué manera puede ser viable. Las perspectivas que tiene el Colegio, con las perspectivas que tienen comparativamente muchas instituciones similares, son mucho más abiertas, más halagadoras.

¿Cuál sería su opinión política sobre la supuesta hegemonía de la educación media superior por parte de la SEP?

Yo creo que ha habido un gran avance, porque en lugar de existir 279 programas nada más hay 168. Estos son programas que administran una enorme variedad de instituciones autónomas y no autónomas, técnicas y no técnicas, industriales, agropecuarias, especializadas, de turismo, hasta metalúrgicas. No veo dónde pueda haber en esto otra cosa que no sea el devoto deseo de que de veras alguien tuviera hegemonía y pudiera meter un poco de orden en esta cuestión. No hay hegemonía.

El doctor Roberto Alvarado, Director de Enseñanza Media Superior hoy, es un educador de la UNAM, que trabajó mucho tiempo en la Universidad Abierta, en la Facultad de Psicología y después en la ENEP de Iztacala. Yo le deseo al doctor Alvarado que tenga más éxito en el establecimiento de una mínima hegemonía con relación a la enseñanza media superior, porque hace mucha falta.

Ahora ¿qué es lo que pasa? que hay programas de dos años y programas de tres años; algunos están organizados trimestralmente, otros anualmente; unos tienen la llamada visión enciclopédica, otros un carácter curricular; unos agrupan la selección de materias por ciencias naturales y sociales, por letras y matemáticas y otros por principios modulares, o solución de problemas, por ejemplo. Es verdaderamente

frustrante para alguien que quiere pasar de un sistema a otro, que cambia de ciudad, de barrio, perder el derecho de inscripción; o para alguien que quiere seguir una cierta alternativa ulterior para la enseñanza profesional y toma como punto de partida propedéutico un bachillerato especializado. No hay equivalencia.

Las cosas se hicieron todavía más complicadas cuando la mayor parte de las opciones terminales se hicieron propedéuticas, por ejemplo, algunas alternativas técnicas y la normal. La posibilidad de introducir un cierto criterio de orden y racionalidad, armonizando de algún modo los programas, por así decirlo, del Colegio de Bachilleres y los programas de la Normal es sencillamente imposible.

Lo que hay en esto es un enorme universo de sujetos que deciden, una gran cantidad de variantes, una situación muy caótica, con muy pocas posibilidades de resolver a corto plazo y de una manera significativa las cosas.

El bachillerato es un ciclo de estudios muy dinámico y la enseñanza media superior, en su conjunto, es todavía más dinámica. Hay quienes piensan que en los próximos once años la estructura de la atención de la demanda educativa va a cambiar, de tal suerte que en lugar de representar el 20 por ciento de la matrícula nacional total, los alumnos de secundaria y enseñanza media superior van a representar el 49 por ciento, y el crecimiento más acelerado, en términos relativos, va a ser el crecimiento del bachillerato. Si esto ocurre así y no hay ciertos principios de orden y normas generales, va a ser un desarrollo muy caótico.

Durante la etapa que sirvió al Colegio como Coordinador ¿cuáles fueron los problemas políticos más relevantes que usted considera que influyeron en el curso del mismo?

A mi juicio, el problema más importante era una controversia sobre las reglas generales del juego de relaciones entre la Universidad y el Colegio. Este problema se vivía sobre todo entre el profesorado interino del Colegio, por una parte, y por otra, entre el personal académico universitario.

En 1973 se habían organizado grandes manifestaciones de estudiantes y profesores del Colegio en contra de una supuesta supresión del pase automático, supresión que no estaba por cierto considerada, y surgieron muchos problemas para la reorganización interna de los planteles. Cuando yo inicié mi gestión, el Plantel Oriente tenía más de un año sin director.

Este problema se fue superando progresivamente. El asunto que fue cada vez más importante y significativo fue el que separaba en una querella muy circunscrita a ciertos sectores de profesores del Colegio con otros sectores, en concreto la separación de los profesores que eran partidarios de la profundización y de la participación académica a través de las academias, por ejemplo los consejos, y aquellos profesores que pensaban que era más importante la participación gremial a través del sindicato, la organización de otra alternativa sindical, o incluso la alianza con las APPAUNAM.

Esta pugna, al principio de manera imperceptible y muy poco visible, cobró cada vez más significación y empezó a ceder en importancia a la controversia entre Ciudad Universitaria y el Colegio. Yo creo que eso fue lo más importante, el hecho de que la UNAM haya recibido al Colegio como un

miembro adulto, con derechos plenos, como parte plena de la casa de estudios, resolviendo para siempre ese conflicto.

Con la experiencia que usted ha tenido en sus diversos cargos, ¿qué ejes conductores tomaría como los más importantes para impulsar al CCH, para ayudarlo a ser académicamente un bachillerato nacional?

Con la experiencia que yo he adquirido a lo largo de muy diversos cargos, he aprendido que cuando uno deja un cargo ya no opina sobre cómo deben conducirse las situaciones, entonces les ruego que me perdonen por no opinar.

¿Considera usted que su papel como Coordinador fue el de controlar la subversión magisterial en el CCH y podría explicarnos la ironía en algunos de sus comentarios?

Yo nunca dije que hubiera habido subversión, en realidad lo que hubo fue una situación muy conflictiva porque de la noche a la mañana el Colegio incorporó a más de 600 maestros para atender una primera generación y en muy poco tiempo duplicó este número, y la mayor parte de quienes fueron incorporados no tenían un título, muchos de ellos, en una proporción sustancial, no eran pasantes; no en todos los casos hubo concursos, ni se habían atendido los procedimientos del Estatuto del Personal Académico; entonces había dos posiciones: la primera que todos esos profesores o cumplían con los requisitos establecidos o se iban, y otra posición era la respuesta de algunos docentes "este es mi trabajo y de aquí no me saca nadie".

No creo que esto haya sido subversivo en ningún sentido. Había una gran discrepancia, una gran polémica con relación a si

podía una institución de la Universidad ser gobernada con criterios académicos de selección de profesores, distintos a los que valían para toda la Universidad. Había quienes decían "nosotros hemos sido llamados por la Universidad, fuimos designados como profesores, aquí está nuestro nombramiento ¿no les conviene? pues ni modo, aquí estamos".

Creo que ese era el gran conflicto y una de las experiencias más importantes obtenidas en el Colegio de Ciencias y Humanidades fue la de aprender a aceptar los criterios de la UNAM, haciendo que la Universidad aprendiera a aceptar la realidad de los profesores del Colegio. Esto es una síntesis muy apretada de lo que pasó.

Lo de la ironía, realmente lo lamento. Si no ironizo un poco lo tomo muy en serio y eso me va muy mal, de modo que prefiero ironizar, pero no lo hago de mala voluntad. Si en algo los he molestado, no ha sido mi propósito, les ruego me disculpen.

Doctor, señalado usted como el institucionalizador del Colegio, en diversas interpretaciones y cuyas acciones deterioraron la vida autogestionaria de las academias ¿cree usted aún posible la recuperación del proyecto original, con un Colegio trabado en sus relaciones laborales y sin perspectivas de autogestión de parte de los profesores?

La persona que hizo esta pregunta, debería hacerse el siguiente cuestionamiento: ¿la vida autogestionaria de las academias fue suprimida por las grandes contradicciones internas que produjo o fue suprimida por decisiones de autoridad?

Yo realmente reconozco una responsabilidad, la de haber contribuido con un

grupo de muchos maestros a formular un reglamento interno del Colegio, que no fue aprobado, porque fue objeto de una enorme oposición; un proyecto que consistía precisamente en reconocer la organización académica y darle la variante de consejos académicos, por área, en la totalidad del Colegio; y de consejos académicos, en cada academia, esto no se aceptó. Era una alternativa a la organización gremial.

Hay esencialmente tres contradicciones que vivieron los profesores, una fue la contradicción entre la exploración del proyecto de organización sindical y el proyecto de organización a través de las academias, esto fue incluso dramático en los congresos de constitución del SPAUNAM, fue un hecho, no es una invención mía.

Una segunda contradicción se dio entre quienes pensaban que tenía que darse una vida de las academias totalmente espontánea, lo que no quiere decir autogestiva, sino al margen de normas, y quienes eran partidarios de una participación reglamentada, protegida por el derecho. Les recuerdo que en dos casos la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje ordenó la reinstalación de profesores que fueron retirados de sus cargos por decisión de asamblea de las academias. Esto produjo una enorme frustración y un enorme impacto en muchos maestros que pensaron que era totalmente insensata una forma de organización académica donde el desacuerdo con la corriente hegemónica de la academia, significaba el despido. Esto fue realmente lo que sucedió y no la cancelación de un proyecto autogestivo por parte de las autoridades.

En tercer término, se produjo una contradicción muy grave entre quienes pensaban que debía existir forzosamente una

cierta disciplina programática y escolar y quienes pensaban que esto era responsabilidad espontánea de cada maestro.

Yo recuerdo que muchas veces produjo una enorme frustración el que hubiese actas levantadas por irresponsabilidad, por actos graves producidos por maestros en detrimento de alumnos y que la academia se opusiese a que hubiese una medida correctiva, esto ocasionó muchas dificultades.

No sé realmente cuál sea hoy la vida de las academias, pero recuerdo muchas que tenían una vida intensa, ordenada e institucional, realmente admirable. Yo no reconozco la paternidad de haber sido el extermidor de las academias.

¿Cuál sería a su juicio una posible explicación de que en una institución como el Colegio de Ciencias Humanidades, con propósitos tan ambiciosos de transformación, se haya desarrollado tanto la visión formalista de nuestros problemas?

No creo que el formalismo sea una característica del Colegio de Ciencias Humanidades. Hay muchos esquemas de interpretación de lo que ha sido el Colegio. Qué duda cabe que un cierto formalismo ideológico, que ya ha desaparecido por cierto casi totalmente, tuvo una gran vigencia en los primeros años de su creación del Colegio, entonces era muy importante ser revolucionario, con ciertas etiquetas y formalismos y si no se era, estaba uno *out*, esa era una forma de formalismo.

Había otro formalismo a finales de la primera década del Colegio, el de quienes habían sido la generación fundadora, heroica y con verdadero pedigree académico y quienes no lo habían sido. La formalización de los requisitos para obtener el reconoci-

miento heroico de la primera generación, no fue general, pero ustedes recordarán que en alguna parte existió. Yo no creo que sea muy formalista el CCH y si alguien tiene esta idea, sería conveniente que observara el juego de otras instituciones y podrá constatar que el Colegio no se distingue por ser formalista.

¿Qué opina de la desvinculación del Colegio con la UNAM?

La idea que yo tengo de esto es diferente del supuesto que inspira la pregunta. Me imagino que algunos sienten al contrario, que la totalidad de la Universidad está contaminada de CCH, que está llena de autoridades y de profesores que tienen posiciones muy influyentes en la vida académica y que se originaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La circunstancia de que muchos de los profesores de la Facultades de Ciencias, Filosofía, y Ciencias Políticas se formaran primero como profesores del CCH, indica que hay una vinculación silenciosa, mucho más intensa de lo que habría si sesionara formalmente el Comité Directivo del Colegio, por consiguiente, yo creo que no hay tal desvinculación.

Y si existe esta desvinculación sería más bien por dos razones, en primer lugar porque es muy importante que siga habiendo un desarrollo dinámico de proyectos interdisciplinarios y colegiados en el posgrado, y que estos proyectos tengan una mayor significación para los propios profesores del CCH porque son ellos los usuarios potenciales del posgrado universitario.

Por otra parte, tiene que haber una más decidida presencia de lo que señalaría como un planteamiento metodológico, innovador,

doctrinal, pedagógico del Colegio, explícitamente formulado en el trabajo en el resto de la Universidad. En estos dos casos hay una presencia insuficiente, pero qué duda cabe que si ustedes analizan parte por parte, las relaciones que pudiera haber entre las facultades de Derecho y la de Ingeniería, verían que son relaciones virtualmente inexistentes; verían que las relaciones que pueda haber entre la ENEP Zaragoza y la ENEP Acatlán son también casi inexistentes. Toda la Universidad está penetrada con profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, esa situación no puede ser apropiadamente descrita como desvinculación.

Origen y contexto histórico del proyecto CCH*

Javier Palencia Gómez**

I. Presentación

Quisiera hacer de esta charla la continuación del diálogo iniciado hace dos semanas cuando tuvimos entre nosotros al doctor González Casanova.

En otro sentido, será la continuación del largo diálogo que hace ya muchos años venimos sosteniendo sobre el Colegio, y el que tuve ocasión de sostener con este mismo seminario, el pasado 10 de febrero, sobre un tema muy semejante al que hoy se me propone.

Precisamente el respeto que me merecen quienes estuvieron aquel día en el Vivero Alto y, hoy están presentes, y a quienes no puedo someter a la repetición, me lleva a abordar el punto de otra manera, aun con el riesgo de que no responda directamente a las expectativas que el título de la charla haya suscitado en algunos de ustedes. En cualquier caso, habrá ocasión de satisfacer a ello en las preguntas y respuestas.

¿Quién es autoridad sobre el tema del CCH?

Decía, pues, que querría hacer de esta charla, continuación del diálogo de hace dos semanas con Pablo González Casanova, quien, como ustedes lo oyeron, trató con abundancia, junto con otros planteamientos profundos y ricos en el campo del conocimiento y en el de su transmisión, el problema de la selección, el de la relación y el del contexto.

El tema Origen y contexto histórico del proyecto CCH se antoja de suyo infinito y exige una selección de los contenidos y de la forma de abordarlo. La sola idea de proyecto, como la de modelo, dan para abundar sobre el tránsito de una cultura vocacional a una histórica o aun sociológica; el paso de la postulación del “qué vaya ser o a hacer cuando sea grande” a la idea de ver estelas en la mar o caminos que no se han de volver a pisar. Es éste el mismo tema de León Felipe en su poema autobiográfico, Escuela. Algo de esto comenté con ustedes en febrero.

La idea de contexto histórico no puede reducirse a la situación sociopolítica o económica o a la cultural y universitaria de los primeros setentas en que se da el inicio, pues se habla de contexto histórico de un proyecto que hoy (siendo realidad) es todavía proyecto. Esto nos obliga a pensar qué contextúa hoy —universitaria, cultural, sociopolítica y económicamente— al CCH en su originalidad.

La misma idea de origen sugiere un tratamiento natural que hace a la anécdota, al recuerdo, a los placeres de la memoria de Borges, citado por Pablo González Casanova; pero también nos lleva —de la mano del mismo Pablo— a preguntarnos hoy lo que origina al CCH.

Y digo que de mano del mismo Pablo, porque si él me abre el espacio con el tratamiento de problemas de la selección temática, también me lo abre con el de la relación y el del contexto: yo he de ver este momento en su relación y en el contexto con otras nuevas exposiciones, con el intercambio de preguntas y respuestas a cada una de ellas y con el diálogo de años que venimos sosteniendo.

1 *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, CCH, 1990, pp. 29-60.

** Quinto coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El contexto de hoy es de reto y perspectiva: está dentro del desarrollo de la enseñanza media superior; hace a modelos, a aportaciones, a la situación del profesorado, a la consolidación y al desarrollo de esta creación que es el CCH... y estos son precisamente los títulos de otras tantas charlas.

Hablar del anecdotario o de las condiciones antecedentes de la Nueva Universidad, de la vuelta a las prácticas originarias, o a la situación que la primavera del echeverrismo pudo significar para la educación, pero también para la participación política o aun para la participación en la lucha por espacios y a veces simplemente por símbolos de poder, no tiene otro sentido que el de la añoranza o el placer ocioso, a no ser que —precisamente— contextuemos hoy la originalidad del Colegio: precisamente contextualizando la idea del origen con la idea de actualidad, de origen hoy. Lo que hoy origina al CCH.

Pablo rindió homenaje a Alfonso Reyes y a sus maestros, entre ellos a Gaos. Bien nos resultaría volver a la enseñanza de los dos grandes discípulos de Gaos, únicos a los que menciona en sus *Confesiones profesionales* y que fueron a su vez nuestros maestros, Zea y O’Gorman, para superar dialécticamente el trauma de la conquista o la X en la frente.

Zea nos ayudará a poner el pasado en el pasado y a dejar de preguntarnos por nuestra calidad filosófica, histórica o humana y asumirnos ‘sin más’. Su gran tesis, que aparece desde *El romanticismo en México o América como conciencia* y sobre la que se le ha acusado de estarse repitiendo, pero que ha tenido no sólo reconocimientos de las academias más prestigiadas, sino importantísimos efectos transformadores y aun

revolucionarios (el mismo Freyre —citado por Pablo— a su vez se declara deudor de la tesis de Zea), es que debíamos —escribe en los cuarenta— dejar de aceptar el cuestionamiento externo, dejar de preguntarnos hasta qué punto éramos aceptados en la mesa de los grandes países y simplemente ser nosotros mismos. Hacer del pasado, pasado y de lo ajeno, ajeno, para ser nosotros, sin más.

O’Gorman nos hará ver cómo la universalidad de la cultura occidental está basada en su no aceptar cuestionamientos, siendo una cultura eminentemente crítica y de la crítica. Su gran tesis, que propone en *La invención de América* y desarrolla y repite en otras exposiciones, es precisamente que el éxito de la cultura occidental, en el momento del encuentro con las culturas mesoamericanas, es que mientras aquella se sabía a sí misma como una cultura de valor universal e incuestionable, las de acá vieron la presencia de los europeos como la temida esperada llegada de quienes podían pedir cuentas, juzgar y someter, lo que las llevaba a la derrota desde el momento en que aceptaban *a priori* el cuestionamiento externo. Y creo que éste es el simbolismo real que tiene el diálogo con el doctor Pablo González Casanova.

Natural dentro de un seminario de monitores, pero tal que pediría una explicación cuando se trata de una presentación pública y abundantemente publicitada, es el dato mismo de la composición de la concurrencia. Las tomas en paneo de los asistentes al Auditorio de Biomédicas (como las que se producirán hoy) nos dan las viejas caras conocidas de quienes a lo largo de años, al interior del Colegio, no sólo lo hemos hecho (u originado) con nuestro trabajo, sino que lo hemos ido construyendo teóricamente ese aspecto —resaltado por González Cas-

nova— de una praxis que une la acción con el pensamiento. Los mismos que —espero—, dentro de esa maravillosa sinonimia inaugurada por él aquel miércoles, son humanistas por cuanto y en tanto son honestos; pero que hoy todavía se preguntan —desde esa misma honestidad— si esto es proyecto o no es proyecto, si es viable o inviable, si es vigente o ha perdido sus sentidos; y quienes —todavía hace 15 días— llevan estas preguntas al expositor en la espera de que sea él quien califique, quien juzgue, quien opine.

En el video grabado en esa ocasión, las primeras preguntas que asume Pablo González Casanova son las preguntas sobre objetivos logrados o no y por qué, y sobre si en el contexto de hoy lo planteado entonces es vigente o no: y quiero leer su respuesta no sólo como la manera elegante de eludir un compromiso, sino como la aseveración realmente significativa, literalmente significativa, categóricamente significativa: “no lo sé, lo ignoro; quienes han de responder son ustedes”. Así está grabado.

Nos devuelve la pregunta y —en mi opinión— nos la devuelve legítimamente. Quienes debemos responder somos quienes ininterrumpidamente hemos estado haciendo el Colegio, quienes hemos trabajado cotidianamente por el logro de objetivos que formulamos entonces y —más o menos corregidos, más o menos decantados, más o menos adaptados— sostenemos hoy, exactamente en la medida en que creemos que principios como los de democratización de la enseñanza, del no memorismo, de la unidad combinatoria entre lo nuevo y lo viejo, las ciencias y las humanidades, las especialidades y la cultura general básica, la teoría y la práctica, siguen siendo vigentes.

En este contexto, en esta relación con los otros temas: no con la autoridad que me pueda dar el haber participado en el Proyecto de Nueva Universidad que le dio origen, o la que me da haber sido contratado por concurso como profesor de Historia desde el primer día, sino por la que pueda yo cobrar cuando cada semana trato de volverlo a originar en la relación del salón de clase (al fin y al cabo hablo hoy a profesores y a monitores de profesores), es que me animo a comentar otras de las preguntas planteadas entonces y las que la Secretaría de Planeación me transmitió para este momento.

Yo creo, por supuesto, que principios, como los mencionados por el doctor son vigentes plenamente en el contexto de una Universidad hacia el Congreso, y creo también que efectivamente el reto es la expansión de la cultura universitaria cechachera, hoy ya no como postulado sino como realidad. Cultura que al principio aparece como anticultura o cultura alternativa o marginal frente a la dominante, pero que de manera efectiva, en las elecciones del 3 de diciembre de 1987 no esperó a preguntarse por su propia valía y se manifestó arrolladora, no ya dentro de nuestros planteles, sino en el amplio campus de Ciudad Universitaria y las ENEP's.

Creo también por supuesto en la vigencia del principio de la interdisciplina que no hace sólo el abordamiento de un mismo tema desde disciplinas que hubieron de seleccionarse, y perdieron muchas veces el sentido de relación o se absolutizaron respecto del contexto; si no de la única intención de comprender y transformar qué priva en todas ellas cuando son ejercicio real de ciencia y de humanismo, o —valga decirlo— de rigor, de exigencia, de método, de

disciplina y de honestidad, según cualquier planteo integral y culto.

La interdisciplina, como he tenido ocasión de comentarlo en otros momentos con muchos de ustedes, no es originalmente una categoría de la Academia sino de la exigencia práctica de enfrentar problemas de decisión, típicamente por las empresas transnacionales y las agencias multinacionales desarrolladas después de la Segunda Guerra Mundial. Problemas cuya complejidad exige —como se nos indicaba hace dos semanas— no la elección en función de atributos contradictorios (lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo útil y lo inútil) sino un acercamiento combinatorio.

De esta experiencia que hace al establecimiento de grupos interdisciplinarios para la toma de decisiones, se pasó a la abstracción teórica de la interdisciplina que, entre nosotros, cobra su determinación histórica concreta en la idea de las áreas, en el tetraedro formado por métodos y lenguajes, y en la experiencia real e indeleble que para muchos de nosotros ha significado y significa participar en un plantel de bachillerato del trato cotidiano con profesionales de diversas carreras, empeñados todos en un esfuerzo común: **el de educar más y mejor a un mayor número de mexicanos**: donde el lema no es palabra vacía, y donde tampoco es vacía la preocupación nacionalista por los “mexicanos”; los mexicanos de hoy, con sus atavismos y sus limitaciones, con sus peculiaridades genéricas o culturales y las restricciones y oportunidades que les dan hoy la crisis, las posibilidades y los retos de la apertura de fronteras, la competencia internacional y el cambio de las relaciones políticas y aun de la concepción acerca del ejercicio político.

Creo también, por supuesto, que la edu-

cación a muchos no por ello debe dejar de ser mejor, y en la vigencia —no como postulado sino como realidad que demuestra ser mejor que otras— de la actitud siempre experimental y exploratoria o de la tolerancia opuesta a todo dogmatismo o planteamiento de que tal es la ruta o la solución o la ortodoxia. Y esta creencia es fruto, compartido también con muchos de los hoy presentes, de seguir todavía tratando en cada sesión de clase con alumnos que cada día nos resultan nuevos, diferentes y aun cada vez más distantes; de poderles ayudar a cuestionarse, a preguntarse, a plantear problemas, a inventar o suponer soluciones, a tratar de someter a prueba estas hipótesis y a tratar de obtener una experiencia, un conocimiento, unas aptitudes o unas actitudes que sean transferibles.

II. Modernidad, democracia, política y pedagogía

Todavía un par de temas más del diálogo pasado: la modernidad y la democracia.

En el año bicentenario de la Revolución Francesa, que, en herencia de la periodización histórica de la escuela clásica alemana, consideramos la apertura de lo que llamamos época o edad moderna, no podemos eludir el tinte liberal que el término modernidad tiene hoy día, ni podemos eludir los rasgos liberales que nuestra institución tiene en su diseño, en su origen y en la originalidad con que la vivimos cada día.

Son del liberalismo los postulados de libertad y de igualdad que, dentro de una institución tradicionalmente estamentaria y autoritaria como es la Universidad, han tenido la práctica cechachera. Me animaría a afirmar que la fraternidad que hoy nos une

por encima de las diferencias es también postulado liberal —si acaso no de la ética cristiana, heredada culturalmente por todos nosotros—, y que el hecho de que hayamos logrado trascender críticamente el carácter ideologizante con que estos mismos postulados se usaron para sostener condiciones de inequidad, suponiendo la igualdad entre desiguales o el trato igual a desiguales o el desigual a iguales o la fraternidad de los contrarios, nos sigue animando no sólo a la asunción combinatoria y crítica de todo aquello que pueda dinamizarnos, sino a la seguridad y confianza en nuestra propia experiencia, trayectoria, idea o proyecto, para la lucha ideológico-política ante cualquier descalificador externo.

Esta idea de lucha es también modernidad. No podemos asumirnos modernamente sino en competencia y lucha. Es modernidad asumir al hombre (la revolución francesa y la modernidad son humanistas) en lucha vencedora contra la limitación natural o impuesta, es libertad de pensamiento, de expresión, de invención, de exploración, de asociación... pero es también modernidad la asunción de las reglas de la concurrencia y la competencia libres, como es modernidad la formulación fichteana de la dialéctica para la vieja idea de la analogía y la del acto y potencia (aquí estoy citando al viejo Aristóteles, a quien Pablo citó con respecto a las categorías de cantidad y calidad).

La asunción de la contrariedad y de la complementación dialéctica de los contrarios como factor de movimiento y de progreso, la asunción de la negación como unidad y superación siempre constante de la afirmación en nuevas afirmaciones, es modernidad; es principio y motor de la ruptura con lo estable y es aceptación no ya del paso de una estabi-

lidad consagrada a una nueva estabilidad, si no del paso de la estabilidad, cualquiera que ésta sea, al cambio mismo. Es modernidad la idea —difícil de asimilar para pensadores no dialécticos— de un “órgano permanente de innovación”, frase con la que fuimos echados al mundo el 26 de enero de 1971, y a la que en cada auténtica actitud de búsqueda y no sólo desde la falsa seguridad que nos da la rutina o cualquier ortodoxia, le volvemos a dar sentido y concreción.

Modernidad es también —en su mejor sentido— el eclecticismo. Pablo no quiso usar el término de eclecticismo seguramente por las cargas peyorativas que a éste han dado precisamente las diversas ortodoxias.

Yo lo usé con ustedes en febrero y lo uso de nuevo por la libertad que implica y por la apertura, por la idea de construcción propia precisamente en la elección y selección responsable de lo que nos resulta explicatorio y útil, por el sentido de adaptación, que, espero, al menos los biólogos no leerán o escucharán como oportunismo sino como perfeccionamiento.

En otra de sus respuestas, a propósito precisamente de lo estable y lo cambiante, lo permanente y lo mutable, lo viejo o lo nuevo, el doctor González Casanova ejemplificó con la diferencia de la vigencia de los planos y la existencia de una casa y los de una institución.

El ejemplo es literalmente el que usa San Agustín para mostrar el estatismo y el dinamismo de la idea de orden, y describe el orden como la conjunción, la conspiración (*la conspiratio*), de pares y dispares hacia la unidad; y al orden, como fuente y propiedad de la paz; ya ésta, como la de la tranquilidad de la conciencia que no es necesariamente calma chicha sino el estado de bienestar del

hombre, en continua perplejidad ante la situación. Aquí San Agustín es tan moderno como el más moderno existencialista.

Modernidad es sostener y resolver cada día el reto de conjuntar democracia con excelencia y competitividad; por ello mismo, sostener y resolver cada día en nuestro ejercicio profesional como universitarios y como profesores el reto de dar actualidad —originándolos cada día, devolviéndoles su originalidad, dándoles de nuevo su valor primigenio en nuestra praxis— a los objetivos que nos colegaron y nos colegian, en condiciones que el rigor científico y la honestidad humanista nos obligan a reconocer como nuevas y como constantemente cambiantes: también hacia el futuro.

De ahí, por ejemplo, la necesaria continua revisión de nuestros programas, y de ahí, la original solución que el Consejo del Colegio adoptó en marzo de 1979 (aunque todavía no se concrete en plenitud) al definir y caracterizar las orientaciones básicas, los programas básicos, los programas indicativos y los programas individuales y al establecer las condiciones del profesorado de carrera (construidas poco a poco desde 1976), la vigencia de los consejos académicos y la de los seminarios por área, y últimamente la de las semanas académicas, que vienen reinterpretando de hecho la originalidad de la vida primigenia de las academias de profesores —las de 1971 a 1973— y permitiendo que se hagan las modificaciones y las adaptaciones siempre necesarias a nuestro ejercicio educativo (planes, programas, prácticas, métodos, temas... interdisciplina) en un auténtico diálogo institucional y académico.

Y esto, este tipo de práctica en el Colegio, es —ni más ni menos— democracia. Es

democracia llevar la experiencia académica y profesional, sin cortapisas, a los más, y, en nuestro medio muchas veces lo es lo ha sido, a los más desvalidos; como es democracia vivir en un régimen de reflexión, participación y comunicación auténtica; como es democracia participar en las decisiones que nos afectan y en el diseño potencial de nuestros futuros. Ya hace tiempo que hablamos del modelo *a priori* y *a posteriori* de nuestro Colegio como comprometido con la ciencia, con la participación y con el cambio.

Tal vez desde su origen histórico, seguramente desde sus primeros años y muy típicamente a partir de 1974, la originalidad del Colegio se vio contextualizada por la dimensión política interna y externa.

La pobre visión de la política como control político frente a la idea de la politización por la concientización y la organización de base (por volver a Freyre); la triste visión de la práctica política como lucha por el poder y sus símbolos, sin cuestionar el por qué o el para qué del poder, ha permitido entre nosotros muchas veces la confusión entre una relación pedagógica y una relación política; y ambas, desde esta perspectiva, no pudieran ser más contradictorias.

Efectivamente, desde esta visión de la política, el primer supuesto es que el otro es un competidor. De este supuesto se seguirán necesariamente consecuencias en la forma de entrar en relación: el potencial crecimiento del otro se percibe como amenazante por lo que habrá que impedirlo o retrasarlo a toda costa. Puesto que “la información es poder” habrá que compartirlo lo menos posible, habrá que deformarla, esconderla, ocultarla. Según la lógica de competencia, la afirmación de que “la reata se rompe por lo más delgado” o la de que “las

gallinas de arriba ensucian a las de abajo”, no es un llamado a la toma de posición sino una simple descripción fatal que lleva a aliarse indiscriminada y circunstancial o coyunturalmente y a privilegiar al poderoso sobre el menesteroso; a tratar y negociar cupularmente y en lo oculto exclusivamente con los considerados “gallos”, y a establecer alianzas o fidelidades únicamente tácticas, aceptadas sólo en tanto subsiste la conciencia de debilidad, y efímeras por cuanto concebidas como traicionables en el momento mismo en que dejan de ser útiles. El otro es, si acaso, un objeto de uso.

En la relación pedagógica (cuya forma privilegiada es la relación docente) el otro no es *a priori* un competidor sino un compañero o un potencial colega. Su crecimiento lejos de ser una amenaza es una profunda satisfacción, que varios de nosotros hemos vivido cuando nuestros discípulos destacan en el ejercicio público o en el profesional. La información que es poder, no es el poder para dominar competidores, sino el poder de transformar la realidad para el bienestar de todos, y, por ello, por supuesto, en la relación pedagógica trataremos de difundir la mejor información, tan completa y exacta como sea posible, y difundirla sin restricción a tantos cuantos podamos hacerla llegar. La vocación pedagógica nos llevará a tratar de que la reata tenga los menos espacios delgados para que no se reviente; a que “las gallinas” estén colocadas en el mismo nivel para que no haya unas que ensucien a otras. La alianza táctica cederá ante la convicción estratégica de que los bienes culturales se multiplican en lugar de dividirse cuando se comparten, y, a partir de la claridad de las posiciones, podremos aceptar en tolerancia la más completa pluralidad, convencidos

de que el enriquecimiento de los demás es nuestro propio enriquecimiento. En ella, el trato es público y universal, transparente. No en balde en la relación pedagógica la forma clásica ha sido el diálogo y la exposición del maestro.

En la relación política —en el sentido en que me vengo refiriendo a ella— la palabra es intencionalmente equívoca y va a tener como función engañar. En la relación pedagógica, la palabra cobra su significado de signo y medio de comunicación. En la primera, la promesa y la amenaza, independientemente de su cumplimiento o no, son medio extrínseco para mover al otro en un sentido o el contrario; en la pedagógica, la sanción positiva o negativa es intrínseca y se traduce en mayor o menor crecimiento y beneficio de quien recibe la comunicación.

En pocas palabras, la relación pedagógica es por definición democratizadora y democrática; la otra es autócrata, elitista. La primera es transformadora; la segunda es eminentemente conservadora del *status quo*.

La presencia no totalmente develada y discernida de estas dos dimensiones ha sido contexto histórico del proyecto CCH y lo ha condicionado en su origen. En los momentos de su surgimiento bien podemos decir que desde dentro lo asumimos primordialmente como pedagogía. Creímos, nos creímos que era una institución educativa. Desde fuera se privilegió el aspecto político, en el pobre sentido que vengo señalando. Ya en algún viejo texto señalaba cómo lo que originalmente fue una quijotada, muy pronto se transformó en un botín para individuos y grupos; y lo que para la Universidad de 1971 fue un proyecto, muy pronto fue tratado por la Universidad como un problema.

El Colegio de cuyos principios nos hablaba Pablo González Casanova hace unos días es un proyecto pedagógico y obvio es que muy pronto fue confrontado por el sistema del poder. Sin que desde nuestra óptica, nuestro discurso o nuestra práctica se profigieran amenazas; desde la paranoia, el “sistema” —palabra que también nos contextúa en los primeros setentas marcussianos— se vio, se declaró y se sintió amenazado e hizo uso de todos los recursos políticos a su alcance para reprimir o cooptar.

Iniciados como alternativas pedagógicas el proyecto Nueva Universidad en 1970 y el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 al principio del rectorado de González Casanova, muy pronto se dejó ver la confrontación entre la Universidad y el poder, con los efectos que todos recordamos. Pronto también, y fuimos testigos de ello, el poder recobró a la Universidad y fue la Universidad tránsito o escalón para los puestos del poder público y, ojalá, también en algún caso para el servicio público.

Al interior, lo que originalmente pudo funcionar con una mínima organización a partir del trabajo colectivo, pronto estableció una estructura piramidal donde eran identificables espacios de poder, que, por definición, siendo pocos, eran objeto de competencia. Fue el primer signo la elección de los coordinadores de las áreas que, propiciada inicialmente por los mismos directores de los planteles, muy pronto se manejó como conquista colectiva y después como campo de lucha despiadada entre los grupos de profesores de una misma área, hasta ir reduciendo el poder casi a un símbolo y dispersarse.

Dentro y también desde fuera, otro elemento fue el control de las nacientes orga-

nizaciones políticas o gremiales, y el manejo de los estudiantes (los de abajo, a los que suelen ensuciar los de arriba, o la parte delgada de la reata) que fueron usados como carne de manifestación o fuerza de presión para medrar o venderse en los mercados del poder universitario, metropolitano o aun nacional; movilizándolos incluso con la promesa o la amenaza de premios o castigos traducidos en puntos para la calificación, manejada ésta no como relación pedagógica sino como estricta relación de poder. El valor de estos “otros”, los alumnos, quedaba reducido así a su valor como objetos de uso o si acaso como objetos de cambio.

Esto se dio también con grupos de trabajadores académicos o administrativos a los que no fue difícil engañar en su idealismo, proponiéndoles como enemigo a quien no necesariamente lo era y llevándoles a desgastes internos de proporciones insospechadas.

La acción pedagógica y la acción propiamente política —a la que reasumo ya no en la forma peyorativa— tienen como finalidad real y declarada la transformación de la realidad para el bienestar de las mayorías, y, por supuesto, no son incompatibles ni contradictorias. La contradicción se da entre la primera y sus reglas y la segunda y sus reglas cuando éstas se sacan de contexto o pierden su relación con la totalidad; cuando la segunda se reduce a lo que más arriba he llamado una pobre y triste concepción que absolutiza, diviniza e idolatra al poder en sí.

En el Colegio, lo planteé en su momento, la educación que da a los alumnos un trato respetuoso y como a iguales, que no los paternaliza ni los mediatisa, que los pone en situación y los acompaña en su desarrollo, que los dota de armas metodológicas pa-

ra el análisis de las relaciones (las leyes no son sino relaciones estables entre variables, sean éstas del mundo natural o del histórico), que no califica la capacidad de repetir lo oído o lo leído sino la de relacionar la teoría con la práctica, los conocimientos con los problemas, es sin duda educación política. Es educación en la polis y para la polis, en la comunidad y para la comunidad, es formación de hombres reales para situaciones reales, precisamente a partir de dar a los estudiantes un trato que los asume ya hoy como hombres reales en situaciones reales; a veces dramáticamente reales por la carencia de recursos o por falta de cumplimiento de compromisos institucionales, frecuentemente tan elementales como el de que haya todas las clases. Hombres, al fin y al cabo, en borrador, como cualquiera de nosotros, que nunca acabaremos de pasarnos en limpio. Y aquí la cita es de Benedetti.

Planteé también que en el Colegio toda dimensión, incluso la política, es educativa. La administración, la organización, la lucha por los derechos, la previsión táctica y la estratégica han de ser educación para nuestros alumnos como lo han ido siendo para nosotros. Son, en el fondo, la vivencia, la experiencia, la asimilación del hecho de vivir en relación, o, si se quiere, —simplemente— la vivencia, la experiencia, la asimilación de la realización de la misma.

Frente a dogmatismos o autoritarismos, la auténtica ciencia y el humanismo van a saberse y a asumirse relativos y no harán uso de verdades absolutas ni absolutizarán prácticas. Para no desarrollar ante ustedes la tesis escolástica sobre la primordial realidad de la relación; para no citar a Spinoza, a Engels o a Weber; a Mac Luhann, a Bourdieu o a Roland Barthes; la sola lectura de

la *Óptica* de Newton y sus *Speculations*, la lectura de Einstein, la de Heisenberg o la de Schroedinger; la de Laplace, Poincaré, Goedel, Pavlov o Gregorio Mendel, avalarían esta afirmación.

La actitud exploratoria y experimental y la conciencia histórica se moverán precisamente en el ámbito de la relatividad de la relación; el lenguaje es cabalmente, es puntualmente medio de relación, y las matemáticas no son otra cosa que la ciencia de las relaciones en sí. Y es con este bagaje teórico-metodológico, en la introducción a estos métodos y lenguajes, que tratamos de facilitar condiciones para una mejor relación de los alumnos y su medio. Con la ciencia, con la historia, con el lenguaje, con las matemáticas.

La fuerza moral —y aquí el término es estrictamente correcto— que da la auténtica academia, la ciencia y el humanismo; la seguridad que de ella se sigue, la tranquilidad ante el cambio de situaciones que se presuponen siempre enfrentables mediante la transferencia de las experiencias, la profunda libertad que generan para quien no ha hecho depender ni sus conclusiones ni su discurso ni su acción de cualquier relativo absolutizado, amenazan de hecho la seguridad de quien —o del sistema— ha puesto todas sus certezas en cualquier falso absoluto, sea éste el que sea.

III. Contextuando la originalidad del Colegio

El título de esta charla: Origen y contexto histórico del proyecto CCH, pudiera desglosarse en preguntas como cuándo nace, quién lo hace, por qué, cuál era la situación que privaba entonces... que para este tipo de auditorio me parecen de obvia respuesta.

Aunque asumo que la sesión de preguntas y respuestas —el diálogo— permitirá atender a lo que ustedes hubieran esperado de esta plática, no quisiera, sin embargo, que si alguien llegó con esa expectativa se sintiera totalmente defraudado. Para ello, echo mano de las notas preparadas para aquella otra charla del pasado 10 de febrero.

El CCH nació por el esfuerzo, la imaginación, la creatividad, la libertad, el entusiasmo, el rigor y la disciplina de muchos grupos de universitarios que lo concibieron y que lo construyeron, y así se sostuvo y se sostiene hasta hoy como proyecto universitario. Esta vuelta madura a los orígenes y al contexto es signo —uno más— de ello. El Colegio conservará su vigencia, mientras conserve el carácter generoso y motivante de su calidad de proyecto educativo y político nunca acabado.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue originado como una alternativa que venía a resolver diversos problemas, de los que en la exposición de motivos se hacen explícitos los que hacían a la vida de la Universidad: la dispersión de las mismas instituciones universitarias, la repetición infecunda de esfuerzos y la resistencia al cambio; pero atendía también a aspectos externos como la demanda educativa de nivel superior y medio superior, efecto de la explosión demográfica y de la generalización de las oportunidades de educación elemental y media, fruto del plan de 11 años, logros que en salud y educación había tenido ya la revolución, contextualizada en el acelerado desarrollo científico y tecnológico del siglo. El Colegio podrá cooperar a la solución de los que de estos problemas son vigentes hoy si no mueren su ánimo y su estilo, que dijera López Velarde, y si no pierde nunca de vista la continua relatividad de las situaciones.

Hoy, volver la vista atrás desde lo que es el CCH, va alejando cada vez más los momentos históricos en que nació. Hoy poquísimos de nuestros alumnos —si los hay— nacieron antes que la Institución que los acoge. Muchos de nuestros profesores fueron nuestros alumnos y han alcanzado niveles de máxima responsabilidad en la Universidad y en la nación, personas que vi- mos llegar a cubrir su primer chamba en el Colegio.

Los acontecimientos de entonces quedan ya encuadrados. El 2 de octubre de 1968 es objeto de conmemoración pública e institucionalmente universitaria; la acción de la liga 23 de Septiembre o de la Brigada Blanca, se extrajo de los archivos sólo en función de las designaciones en el aparato de seguridad del Distrito Federal. La hazaña de la llegada del hombre a la luna, esperada por siglos, ha perdido hoy significatividad para las nuevas generaciones, para las que la Revolución Cubana o las misas en latín y hasta los Beatles son historia no sólo lejana en el tiempo sino extraña al interés. La liberación de las costumbres sexuales por la aparición de la píldora, el destape o la minifalda, han pasado a ser rutina cuando fueron rompimiento; Avándaro no es sino una eufónica palabra esdrújula, como es simplemente esdrújulo el eneásilabo en función octosilábica “apertura democrática”. Los sesentas son tan ajenos a la vida de los jóvenes, como para nosotros lo son los veintes.

He planteado en otra ocasión que vi- nimos de una cultura del proyecto, como si pudiéramos ser agentes determinantes del curso de la historia, y transitamos a una cultura del “aquí nos toco vivir”, como si fuéramos simplemente objeto, víctimas o testigos. Al preguntarnos por el proyec-

to educativo de los orígenes del Colegio, al preguntarnos por ello a casi veinte años de distancia, pudiéramos caer en el exceso de absolutizar una u otra posición. Establecer la intencionalidad de entonces como única determinante, o presuponer que no hubo nada de intencionalidad o de proyecto.

Algo semejante, aunque en otra dimensión, nos puede venir a la cabeza cuando hablamos del modelo educativo o del modelo del Colegio. En cualquier caso, cuando hablamos de modelo, nos referimos lo mismo a una abstracción a posteriori de la realidad y a una postulación de deberes ser a priori de nuevas realidades. Los modelos que significan por ejemplo la leyes de cualquier tipo (la que afirma que $F = ma$, la que dice que $E = mc^2$), la que establece que en la ecuación de la parábola habrá solo una cuadrática, o la que señala la recurrencia o no de los caracteres dominantes y los recessivos; las leyes de la gravedad pero también las leyes penales que establecen las multas y las sanciones por las faltas al reglamento de tránsito, o las procedimentales que fijan requisitos o trámites para alcanzar una u otra presentación; las tablas de multiplicar o las reglas de los acentos gráficos en el español; cualquier norma, ley o modelo: los modelos tridimensionales para el estudio de la anatomía, los mapas, los modelos físicos o matemáticos del átomo... la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos... todos estos modelos, las "leyes" son normas, y usamos el sentido de norma como norma matemática y como norma ética o jurídica.

La reflexión sobre modelo nos llevaría a la doble dimensión del modelo como abstracción y como postulado, de razón descriptiva a razón predictiva o aun pres-

criptiva. Cada ley o norma es el resultado de la experiencia sobre la realidad, abstrae de ella e identifica, precisa y establece las relaciones, y al mismo tiempo es el anuncio de lo que ha de ser o de lo que puede o debe esperarse. De ahí su predictividad.

Acercarnos al modelo del Colegio —en su etapa de orígenes o en su momento actual— necesariamente tendrá esa doble dimensión, como hablar de proyecto tendrá siempre esta segunda imagen de la predictividad y del anuncio, de la imaginación y la visión creadora, de la voluntad de concreción y de la prospectiva, de la esperanza y el tesón, y, al mismo tiempo, muchas veces será simplemente la racionalización de la que la realidad ha devenido.

Cuando en diversos medios se ha cuestionado hasta qué punto hubo un proyecto o un modelo educativo a priori para el Colegio, o nos hemos preguntado hasta qué punto hoy estamos lejos o no de él, o hasta qué punto el proyecto fue pura ilusión, o hasta qué punto el proyecto es un fantasma que hemos construido posteriormente para tener un punto de referencia en nuestras luchas ideológicas internas; cuando el Colegio como institución y como comunidad, en este tipo de encuentros, por ejemplo, se vuelve sobre sí mismo, creo que es legítimo afirmar que efectivamente hubo un proyecto que lo originó y que hoy lo sostiene, que éste alcanzaba a formularse en varios sentidos como un modelo, y como un modelo pedagógico. Al fin y al cabo entre quienes por un accidente histórico u otro participamos en el proyecto Nueva Universidad y en el arranque del CCH había ya mucha experiencia educativa y universitaria, de la que no es de prescindirse —en modo alguno— la entonces reciente experiencia política y

educativa del 68, y había también —ciertísimamente— una genuina voluntad transformadora.

En 1970, poco después de que el 15 de octubre fue dispersado el grupo académico del proyecto Nueva Universidad porque, se nos dijo literalmente, “el proyecto resultaba insatisfactorio y en varias partes deficiente”, varios de los integrantes de ese grupo —tal vez en número 17 o 19— obtuvimos una brevíssima entrevista con el entonces señor rector, el 6 de noviembre (David Pantoja estuvo entre nosotros). En esta entrevista asumimos que un proyecto académico requerido 45 días antes de la fecha que se le había dado, como límite, era probablemente deficiente en algunas de sus partes, particularmente entonces la que hacía al área de talleres apenas desarrollada o a las opciones técnicas que se empezaban a explorar; pero asumimos también, y así lo expresamos al rector, que ningún proyecto académico resultaría satisfactorio ante un juicio de cálculo político.

Ochenta y un días después, en otra coyuntura política, el Consejo Universitario aprobaba la creación del CCH, que, a su vez, 76 días después abría sus puertas a quince mil jóvenes, en instalaciones construidas por el CAPFCE en 46 días, en terrenos que eran propiedad del Seguro Social o aun partes no definidas de un parque nacional, con mobiliario de oficina que llevaba números de inventario de la SEP, y cuando el Departamento del Distrito Federal, el gobierno del Estado de México, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y la Alianza de Camioneros de México, abrían calles y modificaban vialidades y rutas de transporte.

La coyuntura que dio el acceso de Echeverría a la presidencia, después de la crisis

del 68, fue la que propició que el proyecto se empezara a hacer realidad. Esta misma relación —ambivalente— con el poder, mostró muy pronto la magnitud de las limitaciones.

IV. Dos puntos más para contextualizar la originalidad del Proyecto CCH

En el tiempo que llevo trabajando en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), he podido tener dos satisfacciones: una es ver que, dentro del estudio sobre innovaciones educativas, o, últimamente, con ocasión de la consulta para la modernización de la educación superior, se ha impuesto y aceptado el dato de que ninguna innovación de los últimos años es más completa o ha conservado su vigencia como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la otra es que mediante un esfuerzo sostenido se haya logrado en ese medio la revaloración del nivel bachillerato, al punto que hoy el fortalecimiento del mismo se proponga por la ANUIES como uno de los 12 programas de carácter nacional.

Por último, quiero referirme a la pregunta hecha por algunos de ustedes sobre cuál o cuáles escuelas filosóficas o pedagógicas habían sido consideradas como contexto al momento del diseño del Colegio.

Mi impresión de entonces, no corregida después de que en estos años he tratado de indagarlo, habiendo tenido ocasión de leer documentos y entrevistar protagonistas, es que no había referencia explícita a ninguna.

El Colegio nace como un acto original, originado en la buena fe y el buen sentido, en la experiencia, la imaginación, la entrega y el rigor, de quienes entonces y ahora lo hacemos; y su coincidencia con el diálogo platónico y la mayéutica socrática, con

la academia aristotélica; con las primeras escuelas palatinas o catedralicias; con el análisis de textos, la *prelectio*, *lectio*, *post-lectio* y la *discutio* escolástica; con la práctica universitaria de París en los siglos XIII a XVI, con la *Ratio Studiorum* de 1592 o con el empirismo inglés; con la escolarización masiva y democratizante de lasallistas y escolapios; con las corrientes llamadas activas de los últimos 120 años; con la concientización freyiana o con el cognoscitivismo; con el mejor conductismo o con Ford; con Juan Mayrena, con el *Poema pedagógico* o las cartas de Barbiana; Barreda o el vasconcelismo; con Ezequiel Chávez o con Jaime Castiello, no son sino las naturales coincidencias de quienes —en circunstancias históricas, ideológicas y aún tecnológicas distintas— con buena fe y buen sentido trataron de propiciar condiciones para que el otro —considerado como un potencial colega mucho más que como un competidor— creciera aprendiendo a aprender.

Subyace en toda acción educativa que siempre es de largo plazo y exige por lo mismo convicción y militancia, creencia, certeza, pasión. Una antropología, una filosofía humanista o —simplemente— un humanismo que trasciende cualquier escuela o cualquier ortodoxia.

Las otras experiencias a que me acabo de referir en esta lista pedante hoy están teoritzadas, documentadas y —en más de un caso— fijadas en la historia. Nosotros por diversos medios en el Colegio vamos construyendo esa sistematización en reuniones o ciclos como éstos o los celebrados en diversos seminarios académicos o en los períodos interanuales, la reflexión en los *Cuadernos del Colegio* o la experiencia que recogimos en los primeros números del *ECl*.

Conocer la opinión de los demás, de los peritos puede sernos útil; pero sin chauvinismo, sin prepotencia, en libertad y en responsabilidad, conscientes de las variables contextuales. No esperemos de ellos ni la calificación ni la línea de respuesta.

Asumamos nuestra originalidad; asumamos en plenitud la originalidad del Colegio en nuestra práctica docente diaria y en la reflexión colectiva que nos permita expandirlo como proyecto universitario. Aquí también todo es cuestión de consistencia; todo es cuestión de rigor científico y honestidad humanista; aquí también todo es cuestión de fidelidad al espejo diario, de conservar el ánimo y de no perder el estilo.

Ustedes, quienes originan al Colegio, tienen la respuesta y la palabra.

Mil gracias.

Sesión de preguntas y respuestas*

¿No hay para tí ninguna consideración política positiva en el Colegio? ¿Todo fue unas gallinas sobre otras?

Para mí hay muchísimas consideraciones políticas positivas. Creo que el Colegio, lo digo en el texto y lo he dicho en muchas partes, quien tenga humor y tiempo léase todos los *Cuadernos del Colegio* especiales blancos, los tres especiales de los años 83, 84 y 85, lo repito reiteradísimoamente ahí con toda amplitud, la educación en el Colegio es educación política y si para mí en concreto hay alguna consideración política en la historia del Colegio, ha sido lo que yo aprendí de lo que era la dimensión política en la vida del Colegio y creo que como yo la aprendí la han aprendido muchos de ustedes y muchos de nuestros alumnos.

Estoy convencido de que lo más positivo es haber vuelto, y perdónenme que vuelva a citar al viejo Aristóteles —pero si Pablo lo citó yo también lo puedo citar—, ha sido el volver a pensar que la política es parte de la ética, así de fácil, tanto la ética de Demón como la ética de Nicómaco las termina Aristóteles con una parte amplia dedicada a la política, y su tratado de política lo inicia planteándolo como un problema ético. Yo creo que esto es harto positivo.

¿Todo fue unas gallinas sobre otras? Yo creo que no, pero creo que por desgracia esta visión permaneció en muchos aspectos, y por desgracia en el caso en que cito el problema de las gallinas lo hable en la forma en que entramos en relación los unos con los //

otros: en la relación política. En ese sentido, así lo menciono reiteradamente en el texto, planteo que precisamente desde una óptica política que absolutiza el problema del poder del dato, porque es un dato y eso no lo podemos nosotros negar, que las gallinas ensucian a las de abajo es un dato, no las de abajo a las de arriba, pero lo que menciono es que para quien está en ese sentido este es un dato fatal que lo lleva coyunturalmente a aliarse con los de arriba y no con los de abajo, a buscar la relación con los gallos del gallinero y le valen las gallinas, a hacer tratos populares, escondidos, mientras que en la relación pedagógica no es así.

Yo creo que al Colegio, lo que lo ha sostenido mucho más que las bronquitas idiotas por el poder, ha sido la fidelidad con la que un grupo de universitarios, todos ellos hijos del 68 de un modo u otro, seguimos creyendo en que también la educación es una forma de transformar la realidad y yo creo que en ese sentido todavía hay en el Colegio muchísimos que no queremos que haya gallinas arriba y gallinas abajo, que queremos que todas en ese sentido estén en el mismo nivel, y al menos pretendemos no abusar de los más débiles.

¿Quiénes eran los que se jugaban el Colegio en sus inicios, quiénes los oscurantistas que impidieron el avance del proyecto y quiénes sí tenían claridad del proyecto? Has afirmado que en el Colegio en sus inicios había pasión en los profesores por la enseñanza, por lo nuevo del proyecto ¿se ha perdido esa pasión?

Mi respuesta a la segunda pregunta es

1 Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, op. cit.
pp. 48-60.

que no se ha perdido, que la presencia de muchos de ustedes aquí y en sus trabajos cotidianos muestra que seguimos con esa pasión. Esta es una pasión más madura, los que somos más inmaduros gritamos más, los otros puede que hoy estén más serenos, pero creo que el dato de la pasión sigue vivo y que es lo que lo sostiene. Hay una pasión pedagógica en ese sentido.

A la pregunta de quiénes eran los que se jugaban el Colegio en sus inicios, quiénes los oscurantistas y quiénes sí tenían claridad en el proyecto, me voy a animar a esbozar una pequeña respuesta por la ruta de la anécdota que supongo les puede interesar. Me referiré a dos momentos, el momento del proyecto Nueva Universidad que es antecedente del Colegio y que fue frenado y otro el momento digamos de los primeros años, los dos primeros años; en el primero, quiénes eran los promotores de este esquema, sin duda el origen visible es Pablo González Casanova, él en contacto con algunos funcionarios de la Universidad de aquel entonces, el Secretario General Manuel Madrazo Garamendi, el Coordinador de Ciencias; Roger Díaz de Cossío, que fue el responsable del proyecto, y el de Humanidades, Rubén Bonifaz Nuño; el Director de Profesorado, Joaquín Sánchez MacGregor; el maestro Henrique González Casanova, que fue el responsable de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; Horacio Flores de la Peña, que lo era de la Comisión de Planeación de la Universidad; el ingeniero Velasco de la Dirección de Obras; el doctor Eduardo César y el ingeniero Gilberto Sotelo. Los primeros que mencioné hasta Henrique configuran una entidad que crea Pablo y que se llama el Consejo de Nueva Universidad; a partir de Horacio Flores de la Peña para atrás partici-

pan de alguna manera en estos rollos como participaron en su momento Víctor Flores Olea, etcétera.

Pero éste, una vez que en los primeros días de junio de 70 se decide que se eche a andar, se le encarga a Díaz de Cossío y es realmente él quien echa andar este arranque en su primer momento con la peculiaridad de que siendo ingeniero y Coordinador de la Investigación Científica, en un acto único que yo conozco en lugar de pedir, por ejemplo, para el área de historia o de filosofía o cosas por el estilo, a las autoridades poderosas o académicas que le propusieran personas, rastreó por abajo a partir de una amiga que era alumna de la facultad, preguntándole por algún profesor joven de ser posible inquieto, crítico, que tuviera dos formaciones disciplinarias, y tal que a ella le mereciera confianza profesional y personal, y así fue que se invitó a Mario Contreras; él a su vez se permitió sugerir mi nombre, por eso yo fui el tercer miembro de este grupo, la primera fue la doctora Lilia Rodríguez Han. A mí a la vez me preguntaron y sugerí otro nombre y así se empezó a hacer un hilito tal que en los primeros días de agosto del año 70 al 15 de octubre en que nos mandan a volar éramos en la parte académica 46 personas, descritas todas ellas en principio como universitarios, vinculados a la Universidad y con edades que fluctuaban entre 25 y 35 años. Éramos lo que decía César Mandal una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud, prácticamente todos con estudios en dos o tres disciplinas: destripados de Química que se fueron a Filosofía, sociólogos que tenían estudios de Economía, etcétera; había investigadores y ayudantes de profesor, y cuatro éramos además estudiantes de la Universidad.

El proyecto se quiebra. Se nos contrata por \$8,500.00. A mí que era pasante, como supervisor de investigación, pero el contrato implica el compromiso de trabajar de ocho de la mañana a ocho de la noche, incluyendo sábados y domingos, con una hora para comer, del 15 de agosto al 30 de noviembre en mi caso. Éramos tan ingenuos políticamente que no medimos que el 30 de noviembre terminaba un sexenio. En los primeros días de octubre de ese año comenzamos a tener una barbaridad de presiones, presiones formales: que los documentos tienen que ponerse en forma francesa o en forma italiana con 6 milímetros y no con dos —existe el documento si no me equivoco en el CDA— y eso nos puso a rodar como dados. Además, se nos informa que para el día 14 de octubre hay que entregar resultados. Esto es imposible cuando alguien ha programado el trabajo y apenas ha transcurrido el 40% del tiempo. Posteriormente he podido reconstruir una serie de elementos parece que por supuesto estaba en juego la pugna del poder, no en balde de los nombres que mencioné alguien inicia su sexenio como primer secretario de la presidencia de Patrimonio o Programación ahora, alguien inicia como Subsecretario de Planeación, etcétera.

Hay una anécdota no confirmada en términos de que el problema se suscita en el momento en que los primeros días de octubre, estando en una reunión privada el entonces Rector y el entonces presidente electo, en algún momento Pablo González Casanova presiona mucho a Echeverría acerca de que una de las primeras medidas que tiene que tomar al arribar al poder debe ser la amnistía o la liberación de presos políticos del 68. Por la forma en que Pablo, que es un apasionado, le trata las cosas a

Echeverría, que es otro apasionado, aquél se molesta y le plantea algo así como afortunadamente el presidente soy yo, da unos cuantos pasos y aclara que por cierto los proyectos que habíamos encargado, ahí mueren.

No he logrado obtener el dato exacto pero tampoco parece ser totalmente inveterosímil. Ya han pasado muchos años, se pueden dar fuentes, el dato a mí me lo pasó en su momento José Manuel Pinto Mazal, que varios de ustedes conocieron como secretario privado del Rector. Ahora está de agregado no sé en qué embajada.

Ahora, para el momento de arranque del Colegio, nos la jugamos todos, en cualquiera de los planteles. Quienes hoy se la siguen jugando, nos la jugamos entonces. Creímos de verdad que aquello era algo que valía la pena y le entraron con unas ganas enormes.

¿Quién representó entonces el oscurantismo que le impidió avances al proyecto?

Hay un dato. Fuera del ataque fortuito al Plantel Vallejo el segundo día de clases cometido por los porros de Prepa 9 que querían hacer novatada, el Colegio vive dos meses en increíble paz; el 10 de junio de 1971 viene aquella sospechosísima manifestación por un asunto que estaba ya resuelto, lo de la Universidad de Nuevo León, en la que participan contingentes grandes de cada uno de los tres planteles del CCH, y el 11 de junio tenemos problemas, golpes, en los planteles Azcapotzalco y Naucalpan, y el 12 de junio en Vallejo. Yo creo que ahí está el esquema, no he podido identificar una figura, pero creo que es muy obvio que al sistema le produjo un gran susto el hecho de que tan pronto hubiera posibilidades de

organización, de manifestación dentro del sistema, y ya de ahí para acá pues se pueden seguir muchos elementos.

En otros lados lo he planteado, ustedes pueden hacer un trabajo hemerográfico que sería muy divertido, ver para aquellos años cuántas veces el CCH apareció en las notas culturales o en la nota roja y cuántas con justicia o no. Esto no es gratuito; verificar el presupuesto, es público, contra anuarios estadísticos también públicos de la Universidad de aquellos años y ver cómo si a los primeros profesores nos pagaban como en tienda de raya, ni siquiera como en tienda de raya, nos rayaron en efectivo el día 30; nunca en la Universidad se efectuaba un pago tan pronto, y nos pagaron las dos quincenas. Si había esta disponibilidad en un principio, después chequen crecimiento contra presupuesto y verán que sí hubo oscurantismo. El hecho mismo de que al primer responsable de los centavos del Colegio lo hayan acusado de peculado, aunque después lo hayan exonerado y se haya visto que hacía milagros con el dinero, Gonzalez Gó.

Esto está muy atado, y espero que se haya entendido, con el proceso de sucesión de Pablo González Casanova. Sobre dicho proceso yo tengo mis propias hipótesis, tengo algunos datos, todavía no los puedo manejar en público, no quiero decir que sean novedosísimos pero creo que el soberonato es un patentísimo caso acerca de qué maneja el poder recupera la Universidad.

¿Cuáles fueron los agentes del poder para recuperarla si circunstancialmente quienes dotados de metralleta en los pisos de la torre de Rectoría después han seguido pintando murales en el Plantel Oriente, han sido protegidos continuamente y tienen como santuario el Estado de Guerrero, cuando

Rubén Figueroa era dueño de los camiones en los que no se permitía que los alumnos pagaran menos con lo cual generaban un problema... Todas estas son circunstancias pero hacen mucha realidad. Hay una serie de datos que siempre me han interesado, no me he puesto a investigarlos a fondo y alguna vez tuve oportunidad de tener información de buenas fuentes; mal que bien subían los niveles de poder en la Universidad, pero creo que por ahí había que rastrear. De una forma u otra al interior de la Universidad independientemente de lo que haya sido la confrontación Universidad poder político, en el caso concreto en los primeros años del echeverriato, ustedes pueden ver que surgen todas las siglas educativas que ha tenido nuestro país, CEMPAE, ARMO, CENAPRO. Después de esos primeros años hay una corrección, que por cierto coincide con la corrección de la política demográfica, independientemente de lo que es esta relación ambivalente con el poder político central al interior de la Universidad. Sin duda las estructuras más estamentarias o autoritarias, las facultades más tradicionales y más poderosas, las más vinculadas con un gremio que normalmente no es muy interdisciplinario, efectivamente tuvieron que ver, estos son datos objetivos en la caída de Pablo González Casanova.

¿Qué tan viable es el proyecto de expansión del Colegio y en qué tiempo cree que se concrete?

Yo creo que el Colegio en términos de una expansión, lo planteaba Pablo González Casanova el otro día, está prácticamente puesto y fijado en su totalidad. Si Pablo hubiera querido cuando yo estaba en la Coordinación tendríamos hoy una hermo-

sísima licenciatura en Investigación Social Básica en la que por desgracia lo que no prosperó fue el eco del Centro Interdisciplinario. Teníamos ya el interés, primero el maestro Ceceña y después el maestro Fausto Burgueño, teníamos el interés de la Facultad de Ciencias Políticas. Otro dato muy importante es algo así como la expansión de lo que yo he llamado la cultura cecehachera, es esta manera de hacer Universidad que es el CCH, y yo creo que esto es cada vez más arrollador y que depende mucho de qué tanto nosotros resultamos consistentes con nosotros mismos. Les mencionaba que para mí es de enorme satisfacción ahora que he estado en la ANUIES, ver que tanto en un proyecto que exploraba innovaciones en la educación, como con ocasión de la consulta para el Plan de Desarrollo que se echó a andar ahora, para mí fue enormemente satisfactorio encontrar una frase que estoy citando casi literalmente y dice algo así como la innovación más vigente o más consistente es el Colegio de Ciencias y Humanidades, entonces yo creo que esto es un poco la posibilidad real de expansión, es otra manera de hacer vida universitaria.

¿En qué etapa del desarrollo del CCH y cómo calificaría su actuación como Coordinador del Colegio?

Yo estuve en la Coordinación del Colegio de diciembre de 1982 al 10 de julio de 1986. ¿En qué etapa? cronológicamente hablando, yo diría que en una etapa en la que de alguna manera se empezaban a asentar las aguas para bien y para mal; en este sentido era una etapa tristemente apática; las condiciones globales tal vez eran peores

proporcionalmente que las que actualmente tiene el Colegio, en términos generales, y al mismo tiempo en la que muchos de los desgarramientos, muchos de los pleitos internos se habían podido abatir.

¿Cómo la calificaría? como un intento frustrado, satisfactorísimo por supuesto, pero tal, que si hubiera sido hecho con toda la inteligencia política que hoy puedo tener pues probablemente hubiera dejado al Colegio en mejores condiciones de defensa y hoy tendría mejores funciones. Me equivoqué.

Por otra parte, la calificaría como uno de los momentos más ricos y créanme que no es demagogia, como uno de los momentos más ricos de mi vida en términos de contar con colaboradores magníficos y poder intercambiar relación muy a fondo con muchos de ustedes en un plano de auténtica igualdad con los profesores. Creo que se conjuntó un equipo de gentes que tenía ganas de verdad de hacer las cosas con sus diferencias, sus grillas, sus grillas respecto de mí, y un montón de cosas más, pero al fin y al cabo un equipo magnífico de gentes que permitió precisamente que una de las cosas que andábamos buscando que era fomentar la comunicación, la reflexión y la participación, muchos de ustedes encontraron espacios para hacerla.

¿Cree usted realmente que educamos mejor a un mayor número de mexicanos? Si es así qué pensará un alumno cuando se le ofrecen puntos para apoyar la ideología de su maestro. ¿Será formativo para el alumno darse cuenta que cuando reclama el ausentismo de sus maestros en las instancias correspondientes no se le hace caso la mayoría de las veces? Estos dos

ejemplos según parece indican un panorama real del Colegio.

Por desgracia, estos dos ejemplos siguen siendo parte de la vida del Colegio y por desgracia parte no tan pequeña para que la veamos como una dramática excepción. Efectivamente se sigue haciendo uso de la relación que da el poder autócrata del profesor, de la calificación para manipular alumnos en un sentido y en otro, y muchas otras cosas más. También por desgracia muchas veces las instancias correspondientes no les hacen caso la mayoría de las veces. Yo aquí querría ser más modesto, honestamente, yo creo que en muchos casos no les hacen caso porque instancias correspondientes también piensan que es mejor estar bien con las gallinas de arriba que con las gallinas de abajo, pero también sé que en muchos otros casos si les hacen caso, pero que por desgracia no ha habido la estructura suficiente y la solidaridad conjunta para poder sostener una política que saque del Colegio a una banda de vividores. Yo creo que en una parte las instancias correspondientes se hacen de la vista gorda, en otra parte son incapaces objetivamente de poder verlas, y en otros casos es impresionante el esfuerzo con que las direcciones de los planteles, y me consta que cada una de ellas ha estado hablando, hasta amenazando, a veces con tigres de papel, porque el problema de la configuración de un acta con tiempo y forma cuando el ejercicio de asistencia no ha sido asumido por la totalidad no permite exigir y hacer una acta administrativa y votar a la calle a quienes no cumplen con este compromiso. Échenle toda la ideología que quieran o que hayan ustedes escuchado. ¿Cómo quieren que viva yo con un salario de profesor? No yo no quiero

que vivas con un salario de profesor, pero si tienes un contrato como profesor, cumple como profesor. No se vale este manejo y este manejo ustedes lo saben es cotidiano en cada uno de los planteles, esto es real, y en ese sentido responde a quien formula la pregunta ¿cree usted que realmente cada vez educamos mejor a un mayor número de mexicanos? Yo no hice nunca esta afirmación, pero eso sí creo que educamos mejor a un buen número de mexicanos, ya no es mayor el número e insisto muchos de nosotros tenemos la experiencia de alumnos nuestros del CCH que la están haciendo porque piensan por sí mismos, porque saben trabajar. Yo creo que sí es mejor y es precisamente porque si bien es cierto que muchas de las clases que debieran darse no se dan y que muchos de los llamados profesores son infanticidas, la inmensa mayoría creo sinceramente son al menos empleados muy responsables y todavía queda un grupo muy numeroso que son educadores apasionados, creo que bajo ese aspecto no cada vez lo hacemos mejor con más, pero por lo menos sí educamos mejor que en otros medios a bastantes.

El discurso descansa en gran parte en algo que es evidente, lo insostenible de las posiciones absolutas, sin embargo, queda la impresión de una posición maniquea que califica como bueno lo académico y como malo lo político. No percibo algún esfuerzo por entender la necesaria vinculación que en diversos aspectos se han desarrollado en la práctica efectiva de la realización de un proyecto.

A quien formule esta pregunta, también anónima, le bastará si se toma la molestia leer este texto para que vea que sí hay por lo menos un intento. Si fuésemos a tratar

de señalar este planteamiento maniqueísta, me declararía profundamente maniqueo pero no entre lo académico y lo político, sino entre la política y esa cosa que es el medio descarado, la ambición de poder, la ceguera, la pretensión. En algún momento menciono el problema de los símbolos de poder con respecto a los profesores: voy a ponerlo en tiempo y forma. En el año de 81 los profesores de matemáticas del Plantel Sur se pasaron siete meses sin nombrar Coordinador porque ya el puesto era puramente un símbolo de poder, pero impidiendo todas las posibilidades de que alguien aceptara ese puesto; cambiaron procedimientos, se citaban y no se reunían, se impugnaban unos a otros, pasaban actas diciendo que yo no estuve, etcétera, y no pasaba nada. La Dirección estableció con ellos un punto. Ultimadamente para qué sirve en este momento un Coordinador de Matemáticas, para que con su firma el trámite de alta de un nuevo profesor se inicie el día que tiene su firma; cómo la ven que si nos da el día 30 y no ha firmado, también lo pasemos, nosotros no podemos hacer esperar al profesor... y por supuesto estuvieron de acuerdo. Era el último símbolo del poder, y efectivamente pasábamos todos los de Matemáticas, en las otras áreas los pasábamos cuando nos lo firmaban.

Bajo esta luz y con una relectura captará que si hay un intento y que efectivamente, insisto, en muchos lados cuando tuve ocasión de decirlo planteé mi convicción de que el Colegio es un proyecto académico y político y ahora lo repito. Es un proyecto que presupone una hipótesis sobre política; incluso en mi tesis profesional que la Universidad publicó, tengo un apartadillo sobre la contraposición entre control político y

politización, y creo que el Colegio es una escuela magnífica de politización, es también por desgracia un campo de poder y por lo mismo de ejercicio de control político.

¿Qué da a entender con peculiaridad genética que caracteriza a los mexicanos, según calificó hace unos momentos?

El día que a Paco Incera en el Plantel Sur un alumno le dijo que otro alumno le había robado los tenis, Paco le contestó —bueno, descríbeme a ese joven. Cuando le dijo que era morenito, chaparrito, tenía los bigotes así, Paco le respondió— en Suecia ahorita te lo encuentro, pero aquí, está difícil.

¿La relación de poder lo llevó a usted a la Coordinación, intentó modificarla, salió de la Coordinación por ese tipo de ejercicio?

Sí, yo creo que las tres preguntas merecen sí. Efectivamente yo llegué a la Coordinación por una decisión del doctor Octavio Rivero; cuando David Pantoja dejó la Coordinación entrevistó a once personas, algunas aquí presentes, y en un acto del poder que le estaba conferido optó porque yo me quedara ahí. A la terminación del rectorado de Rivero, siendo funcionario de la confianza de él, presenté mi renuncia y el nuevo Rector, quien me dijo no haber entrevistado a ninguna otra persona en ese sentido, también en un acto del poder que le competía, me volvió a designar. A él mismo le presenté mi renuncia en diversas ocasiones y en alguna de esas decidió aceptarla en un acto de poder que le competía.

En ese sentido, la relación de poder me llevó ahí; salí de la Coordinación por esto, también. Yo creo que sí intenté modificarla, no sé hasta dónde lo haya logrado pero me empeñé en la medida en que podía en-

tenderlo entonces, precisamente en que la relación de poder no fuera un poder vertical, totalmente centralizado. Usé entonces fórmulas a las que traté de darles contenido procurando que las direcciones fueran direcciones y la Coordinación sólo Coordinación; procuré, de verdad, que los Consejos Académicos fueran un espacio de vida académica y que los protegiéramos al máximo y fue un problema con alguno de ellos porque iba e iba y cada noche nos preguntábamos la maestra Thomé y yo si todavía lo dejábamos volar o no, y de repente agarró vuelo también en la vida académica.

Buscamos formas de democratizar la información, los invitamos a muchos de todos ustedes, muchos no fueron a San Ildefonso en el interanual de 84, y ahí bajamos datos que no era costumbre bajar, cuál era el presupuesto del Colegio y en qué se iba, los invitamos a participar en este tipo de asuntos. En fin creo que sí intentamos modificar la relación del poder y es probable, altamente probable que este tipo de ejercicios haya influido en que yo dejara la Coordinación.

Debo decir también para descargo de quien corresponde, que cuando Carpizo me ofreció la Coordinación por segunda ocasión se la acepté exclusivamente por ocho meses, y ya cuando me aceptó la renuncia tenía un poco más de ocho meses. La razón por la que dije ocho meses fue porque entendía perfectamente, así me lo habían planteado el doctor Rivero y Jaime Martucci-lli otros candidatos para Rector, que era poco sano someter a inestabilidad a una parte tan importante de la Universidad como era el CCH, de tal manera que al cambio de Rector también hubiera cambios adentro, pero también le planteaba yo a uno y a otro y al

tercero, al tercero no como candidato, es que sentía de verdad que lo que yo podía hacer era que empezara a desgastarse, que quedaba pendiente el intento frustrado de darle al Colegio una solidez jurídica, y que esto calculado lo podíamos tener en un tiempo de aproximadamente ocho meses y entonces simbólicamente, porque yo había empezado a trabajar para estas cosas un 15 de agosto, yo propuse como fecha de terminación el 15 de agosto, pero esto se acabó antes de ese día.

Los profesores nos hemos estado preparando y tenemos algo renovado para seguir innovando y avanzando ¿qué pasa con los estímulos?

No tengo respuesta, estoy ahora muy al margen de cómo están las cosas en la Universidad y en el Colegio.

Consolidación y desarrollo*

Alfonso López Tapia**

Apreciables amigos:

En primer término, debo agradecer muy sinceramente al Seminario de Formación de Monitores la gentil invitación que me hizo para participar en este ciclo de conferencias sobre el nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, concediéndome el honor de cerrar el ciclo, para abordar un tema que resulta muy amplio, como es el de la consolidación y desarrollo de nuestra Institución.

Les ofrezco una disculpa por el hecho de que esta exposición no necesariamente pueda satisfacer todas sus expectativas, puesto que son múltiples los enfoques y aspectos sobre los que puede hablarse de consolidación y desarrollo y, además, referirlos al resto de las exposiciones que a lo largo de este ciclo presentaron muy distinguidos universitarios, quienes también han participado de manera destacada en la gestación y construcción de lo que hoy es nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades.

Don Pablo González Casanova nos expuso las ideas esenciales que estuvieron presentes en la formulación de lo que puede llamarse el modelo educativo de nuestro proyecto académico, destacando los aspectos que en aquel entonces eran novedosos, y advirtiendo una cuestión fundamental, acerca de que no todo lo nuevo es necesariamente bueno, ni todo lo viejo es necesariamente malo. Señaló también el problema

del método que se presentó para la selección temática de los contenidos de planes y programas de estudio.

Javier Palencia se refirió al origen y contexto histórico del proyecto CCH, dando cuenta de las circunstancias y retos que se presentaron para gestarlo, rechazando la idea de que su contexto histórico se reduzca al análisis de la situación política, económica y cultural de los primeros años de la década de los setentas y ofreció reflexiones muy interesantes sobre el papel que han jugado quienes, en última instancia, son los principales actores: los profesores, en la búsqueda de hacer realidad aquello que en 1971 constituía para nosotros mismos ideas muy importantes y trascendentales, pero finalmente ideas que resultaban necesarias para materializar en hechos concretos, en resultados tangibles.

El doctor Fernando Pérez Correa abordó cuestiones no menos importantes, al referirse a la vigencia de los postulados que sustentan al proyecto académico, así como a las perspectivas que éste tiene, destacando que la creación del Colegio fue el resultado de la concertación de fuerzas nacionales y de la misma UNAM para crear una nueva forma de Universidad. Asimismo, destacó la importancia del papel que corresponderá desempeñar a los profesores para su desarrollo sin soslayar la existencia de otros factores de orden político y económico que indudablemente serán también determinantes en las condiciones futuras del CCH.

José Bazán trató acerca de las diversas interpretaciones que pueden darse a la lectura de los documentos base del Colegio, los que muchos denominamos “La Biblia

1 *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, op. cit.*, pp. 205-232

** Séptimo coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

del CCH”, la famosa *Gaceta Amarilla*, en la que están plasmadas las ideas y postulados fundamentales de nuestro quehacer académico, cómo aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a informarse, así como los relativos a los dos métodos y los dos lenguajes; conceptos esenciales que dan marco al plan de estudios del Bachillerato del Colegio, sin dejar de referirse a la importancia de mantener procesos de participación académica, como base de su desarrollo, en el entendido de que el Colegio es un centro educativo y no un municipio, un sindicato o un partido político.

Por su parte, Rafael Velázquez se refirió a las aportaciones metodológicas que han surgido del propio Colegio, que indudablemente no han sido pocas, pero advirtiendo que incluso no podría hablarse de formas generalizadas en virtud de que, en muchos aspectos, sus resultados han sido producto de la confrontación de diversas corrientes filosóficas y pedagógicas, lo cual es plausible, sí no fuera porque tales controversias en ocasiones se han llevado al ámbito político y aun al ámbito personal, dando lugar a enrarecimientos en las relaciones comunitarias, con resultados negativos para nuestra Institución.

Carmen Christlieb, en su oportunidad, nos expuso los fundamentos y experiencias acerca de la formación de profesores, factor fundamental para la consolidación y desarrollo académico de nuestro Colegio. Dio cuenta de las diversas estrategias que se han aplicado en nuestra Institución, de sus resultados y de los distintos factores que las afectaron, estableciendo además algunas hipótesis sobre las formas en que podrían alcanzarse mejores logros, a partir de nuestra propia experiencia.

Frida Zacaula, por su parte, abordó el desarrollo que ha tenido la carrera académica, sus orígenes y resultados, señalando además los obstáculos y las circunstancias que en lo laboral, académico y aun político se han presentado desde que en 1976 se implantaron los programas de Complementación y Regularización Académica y del Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior, o PECS, como se le denominó a este último, refiriéndose hasta la situación actual, que se renueva a partir del programa de fortalecimiento de la carrera docente en el nivel medio superior, introducido en 1985 por el doctor Jorge Carpizo, entonces rector de la UNAM.

Carmen Villatoro, a su vez, incursionó sobre el sentido de las áreas académicas, destacando la importancia de iniciar un proceso de revisión curricular en el que se estudie y evalúe lo que se está enseñando y cómo se está enseñando, con el objeto de definir programas básicos para las asignaturas, a partir de lo específico de cada una de las áreas académicas y de la función que tiene el bachillerato en su sentido más amplio, no sólo como antecedente de la licenciatura, sino en tanto que es un nivel educativo importante para el alumno y para el país.

Reitero que me he referido a quienes en el transcurso de este ciclo han participado, no con el propósito de hacer glosa de sus exposiciones, sino para poder contextualizar la mía y tratar de que responda más a una lógica del conjunto y no a una exposición aislada que de poco sirva a los propósitos que animaron la realización de este evento.

Consolidar, dice el Diccionario de la Real Academia Española, significa “Dar firmeza y solidez a una cosa”; también significa “reunir, volver a juntar lo que antes se había

quebrado o roto, de modo que quede firme”; asimismo, es “asegurar del todo, afianzar más y más una cosa, como la amistad, la alianza, etcétera”, y también significa “reunirse en un sujeto atributos de un dominio desagregado”.

Por otra parte, **desarrollar** —además de “deshacer un rollo”— significa “acrecer, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral”.

Para hablar de consolidación y de desarrollo del CCH es necesario disponer de varios referentes: las ideas originales, las condiciones pasadas y presentes, e incluso hacer hipótesis sobre las futuras, para emitir juicios de valor acerca de los resultados obtenidos y de las posibilidades, en el entendido de que todo juicio de valor cae en el ámbito de la subjetividad, además de que nunca será neutral, pues estará impregnado de la interpretación que cada quien haga de la denominada “realidad”: y, por supuesto, de la particular interpretación que haga quien escuche el propio juicio.

Señalo todo esto, en virtud de que una de las mayores dificultades que existen en el proceso de comunicación, se deriva precisamente de la diversidad de interpretaciones que es posible hacer sobre una misma realidad, y de los juicios y prejuicios que tenemos de ésta y de las personas que de ella participan, en función del papel que juegan o han jugado.

La primera cuestión que surgió en mi mente al tratar de desarrollar esta exposición fue la siguiente: ¿en qué se ha consolidado el Colegio de Ciencias y Humanidades como proyecto académico?, que no se reduce al bachillerato, como la mayor parte de las personas lo considera, por ser éste el más numeroso y en algunos aspectos el más importante.

El CCH: proyecto de consolidación de la UNAM

Si tomamos en cuenta los planteamientos del proyecto de Nueva Universidad, los de la reforma de Don Javier Barros Sierra y las ideas tanto del doctor Pablo González Casanova como de quienes participaron en el diseño del Colegio, evidentemente podemos afirmar que el CCH es la manifestación más clara de una nueva forma de educar, pero también otra forma mediante la cual la propia Universidad rompe parcialmente con esquemas de organización tradicional, en la que cada escuela, facultad, instituto o centro se desarrolla de manera aislada.

La creación misma del Colegio es el resultado de la conjunción de esfuerzos. Es en ese sentido una consolidación —en una de sus acepciones, la de juntar lo que estaba disgregado—, de cuatro de sus principales facultades y de la Escuela Nacional Preparatoria, lo cual le da así su carácter colegiado, (de ahí la propia denominación de Colegio y no de Escuela). Este carácter, por lo demás, lo mantiene en la creación de todos sus proyectos académicos de licenciatura o posgrado. Hay que señalar que éstos en la actualidad involucran a doce facultades, cinco escuelas, catorce institutos y seis centros de investigación o extensión, lo que da cuenta de la presencia que el Colegio tiene en la propia Universidad, a través de 14 proyectos académicos en los que se imparten una licenciatura, cinco especialidades, once maestrías y siete doctorados.

Sin embargo, aun cuando el Colegio surge como un ejercicio de consolidación de una parte de la Universidad, debemos revisar el grado en que éste se dio y se da en la actualidad.

En lo que al Bachillerato se refiere, es claro que en su gestación, papel importante jugaron las escuelas y facultades madres en el diseño del plan de estudios, en los bosquejos de los primeros programas, así como en el proceso de preparación de profesores. Sin embargo, por diversas razones, principalmente de orden político, su participación fue gradualmente disminuyendo al punto que, en un momento dado, llegó prácticamente a cero.

En el caso de los proyectos académicos de licenciatura y posgrado, el nivel de participación de las dependencias académicas que auspician a cada uno de ellos resulta muy heterogéneo: va desde la total participación de las que son sede de los proyectos, hasta un nivel muy bajo de aquéllas que no han tenido mayor interés en continuar con el proyecto.

En ese sentido, la consolidación del carácter colegiado de nuestra Institución tiene diversas manifestaciones, aun cuando de manera intrínseca este concepto se manifiesta en el espíritu que tienen sus propios planes y programas de estudio. Así, aunque se haya abatido el nivel de participación y compromiso de escuelas y facultades, se ha mantenido como principio rector de sus planes y programas de estudio.

Para hablar de su consolidación como institución universitaria, tendríamos que revisar los resultados académicos que se han alcanzado. Respecto de su Bachillerato se puede señalar lo siguiente: del Colegio de Ciencias y Humanidades anualmente se incorporan al nivel licenciatura cerca de 12,500 alumnos (aunque en los últimos dos años esta cifra bajó a 11,724 y 11,900 respectivamente), lo cual constituye casi el 35% de los alumnos de primer ingreso a

licenciatura de toda la Universidad, y por otro lado significa una eficiencia terminal de casi el 50%. Su rendimiento académico, si bien es heterogéneo tanto a nivel de alumnos como en las distintas carreras, no es en su conjunto inferior al de otras instituciones educativas de bachillerato, incluida buena parte de las escuelas privadas. Más aún, debe destacarse el hecho de que no pocos de los alumnos sobresalientes de licenciatura son egresados del Colegio.

Un estudio exploratorio recientemente concluido por la Secretaría de Planeación, muestra que el promedio escolar obtenido por alumnos de las generaciones 84 y 85 del CCH es superior a 8 en el 72% de los casos, durante su primer semestre en licenciatura.

Debemos señalar que no se tienen estudios más completos y precisos sobre el desempeño académico de los alumnos de nuestro Bachillerato, pero que tampoco se tienen evidencias de que su preparación general sea deficiente o exista una queja generalizada de las escuelas y facultades acerca de la mala formación académica de los alumnos, máxime cuando se tiene presente que el CCH es la fuente más importante de aspirantes, ya que, como señalé antes, produce el 35% de los alumnos de primer ingreso a licenciatura.

Si se toma en cuenta el hecho de que son ya 17 el número de generaciones que han egresado del Colegio, las que en conjunto han generado un total de 190,000 alumnos, no puede desconocerse que el Colegio es hoy por hoy una Institución respetada en la Universidad, y que si bien tiene deficiencias u omisiones, ha ganado un lugar destacado en el medio educativo. Con todo, es preciso revisar a fondo cuál es la verdadera formación que el CCH da a sus alumnos.

Al respecto, podemos señalar que en la misma Secretaría de Planeación desde el año pasado se inició una investigación sobre la práctica docente en el Bachillerato del CCH, para tratar de responder a las interrogantes: ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña?, aspectos que son fundamentales para determinar en qué grado el modelo educativo del Colegio se está realmente llevando a la práctica, o mejor dicho, para saber si realmente se está aplicando.

Estos datos, debo señalarlo, fueron el sustento para que se propusiera que todos los profesores aspirantes a obtener su definitividad tuvieran que acreditar por lo menos dos cursos básicos: el de Modelo Educativo y el de Didáctica de la Especialidad, cursos en los que este propio Seminario de Formación de Monitores ha jugado un papel importante en el diseño y la impartición de los mismos, de los cuales tal vez valdría la pena revisar su impacto en la práctica docente de los profesores que los han tomado, ya que no bastaría quedarse en el plano formal de la impartición de los cursos, sin analizar con los alumnos cuáles son los resultados.

En ese sentido, el grado de consolidación del Colegio en su conjunto creo que no es alto, o para decirlo de otra manera, no se ha alcanzado plenamente el propósito de que los alumnos logren el dominio de dos métodos y dos lenguajes.

Respecto del qué se enseña, su respuesta también es difusa, por ello insistiré una vez más en la urgencia de que se revisen los contenidos programáticos y se definan programas básicos, no la homogeneidad como muchos lo han entendido o lo han querido entender, puesto que en ningún momento se ha pretendido que todos los profesores hagan lo mismo y de la misma manera, can-

celando así su creatividad, la cual es un elemento primordial para mejorar la calidad de la educación, para avanzar en la búsqueda de mejores formas de educar. Sin embargo, un mal entendido concepto sobre la libertad de cátedra y de investigación, ha permitido que algunos maestros imparten lo que les parece más interesante y adecuado, sin tomar en cuenta la ubicación y función de su materia dentro del plan de estudios, así como los elementos formativos que a través de ella deben dar a sus alumnos.

La diversidad de contenidos programáticos ha tenido, como bien lo sabemos, distintos efectos negativos: la dificultad de generar materiales de apoyo de uso generalizado en todo el Colegio y un bajo rendimiento en los exámenes extraordinarios, por citar los que a mi juicio podrían ser los más significativos.

Debo advertir que la diversidad injustificada de contenidos programáticos no es el único factor que incide en los problemas que he señalado —especialmente en el alto índice de reprobación en los exámenes extraordinarios— pues en él concurren otros factores que incluso escapan a nuestro control. Lo que quiero señalar es que sí es un factor que lo provoca y que podría ser modificado. Y ya que hablamos de evaluación escolar, creo que bien vale hablar un poco de ello, pues es éste otro elemento característico del modelo educativo.

En efecto, al privilegiarse la formación sobre la información, las formas de evaluación académica de los alumnos, por razón natural, deben ser distintas de las tradicionales y podemos señalar que en el Colegio, por lo que a los cursos ordinarios se refiere, ciertamente son diferentes. En nuestro ca-

so, la acreditación de los alumnos se basa esencialmente en los resultados de sus actividades académicas, en la valoración de su desempeño en la clase y en las investigaciones que realizan. Sin embargo, debemos reconocer que en el Colegio, por diversas razones, no se han logrado modificar las prácticas tradicionales en los exámenes extraordinarios, pues en éstos siguen imperando formas aparentemente superadas, lo cual provoca que la aprobación del alumno dependa de la cantidad de información memorística que pueda tener, negando así la esencia del modelo educativo. Este hecho constituye una cuestión que amerita revisión, para encontrar formas congruentes con los principios y postulados del Colegio. Existe ahí un aspecto que por causas que sería difícil precisar o deslindar ha sido abandonado, tal vez por lo molesto que ya resulta para los propios profesores aplicar exámenes extraordinarios.

Otro asunto que merece nuestra atención sería el relativo a la calidad del personal académico del bachillerato. Aquí, aun cuando nuevamente se dan determinados niveles de heterogeneidad, puede afirmarse categóricamente que en el Colegio hay profesores muy valiosos y experimentados. Lo he dicho en repetidas ocasiones y lo repito hoy nuevamente, y no para halagarles el oído, sino porque creo que es un justo reconocimiento a nuestra planta docente.

En efecto, en la actualidad el Colegio cuenta con aproximadamente 2,300 profesores, que se han distinguido por su preocupación en su formación, de los cuales el 65% tiene más de 10 años de experiencia docente.

Podemos constatar que los profesores del Colegio son los que en mayor porcentaje participan en los cursos de formación y de actualización que se imparten, tanto a nivel general de la UNAM como en los que el propio Colegio semestralmente organiza.

Asimismo, no son pocos los eventos en los que participan para intercambiar experiencias, sea entre sí o con profesores de otros ámbitos de la Universidad o de otras instituciones. Baste señalar los que se realizaron el pasado semestre escolar: el Foro de Intercambio que organizó el Consejo Académico de Historia; los eventos a propósito del bicentenario de la Revolución Francesa; el Encuentro sobre la Enseñanza de la Lengua Española; el Encuentro sobre Enseñanza de la Física; la reunión Máthema 89, por citar algunos eventos que me vienen a la mente en este momento, sin que por supuesto hayan sido los únicos realizados.

Por lo que se refiere a la preparación académica formal de los profesores del Colegio, de conformidad con los registros de que se dispone de los 2,300 profesores hay 280 con estudios de posgrado, 1200 con estudios de licenciatura, 840 son pasantes y 54 normalistas.

Esto indudablemente significa un cambio muy fuerte en las condiciones que al respecto tenía el Colegio, no digo al momento de su creación, sino hace apenas algunos años, en los que se le estigmatizaba por el hecho de que era muy alta la cantidad de pasantes y aun de estudiantes, estigmatización parcialmente —injusta o muy injusta— si no se toman en cuenta cuatro factores muy importantes a mi juicio:

1. En ciertas escuelas y facultades resulta difícil que sus egresados se titulen, y no

tanto por efecto de negligencia o incapacidad de los profesores, sino por la carencia de asesores que estén ciertamente dispuestos a brindarles la necesaria orientación a los pasantes y que les dediquen el tiempo mínimo indispensable.

2. Al crearse, el Colegio se propone explícitamente ser un laboratorio de formación de profesores (*cfr. Gaceta Amarilla, Exposición de Motivos*), y por ello recluta como profesores a quienes son estudiantes con más del 75% de créditos, cuestión que abandona en razón de los requisitos del Estatuto del Personal Académico introducidos en la reforma que se hizo en 1974.

3. Las condiciones de trabajo de los profesores, que en su mayoría deben atender grupos por 20 o más horas semanales, junto con la ubicación geográfica de los planteles, lo cual les dificulta la posibilidad de trasladarse con la frecuencia requerida para entrevistarse con sus asesores o consultar las fuentes bibliográficas disponibles en sus escuelas o facultades, que están en el campus de la Ciudad Universitaria.

4. El tiempo que ha transcurrido desde la fecha en que concluyeron sus estudios y la propia actividad profesional que en ese mismo tiempo han realizado, que es la docencia, lo cual dificulta que desarrollem un tema de tesis en el que puedan aplicar los conocimientos de toda su carrera, o más aún, los cambios que se hayan podido introducir a lo largo de los 10, 15 o 19 años transcurridos después de terminados sus estudios.

Hay desde luego otros factores, como la movilidad de los profesores, que no es despreciable como pudiera pensarse, si se advierte que en los últimos tres años han dejado el Colegio cerca de 360 y se han incorporado 465. El problema que aquí se

presenta es el siguiente: de los nuevos docentes, un porcentaje alto carece del grado de licenciatura —por las razones que referí en el primer punto—, y como contrapartida, no son pocos los que dejan el Colegio teniendo grado de licenciatura e incluso de posgrado, y algunos de estos lo lograron mediante las facilidades que el propio Colegio de Ciencias y Humanidades les otorgó.

Otro dato que es interesante mencionar, relativo a los profesores, es que el Colegio es la dependencia con más alto porcentaje de profesores definitivos. En efecto, casi el 73% de su planta académica es definitiva y casi un 10% más está participando en un concurso de oposición, lo cual implica en cierta medida un grado notable de estabilidad, aunque existen algunos problemas con los criterios para la asignación de horarios y la permanencia que debieran o podrían tener los profesores en los grupos a su cargo, lo cual es objeto de controversia en razón de los derechos que deben asistir a los profesores en función de la naturaleza de su nombramiento, categoría académica, obra realizada, adscripción y antigüedad, entre otros elementos a considerar.

Formación extraclase

Otra cuestión que se antoja necesario revisar, para hablar sobre la consolidación del Colegio, es la formación que se logra a través de las actividades extracurriculares ofrecidas a los alumnos, las cuales deben realizar aparte de los cursos obligatorios, que son importantes para su formación integral. En este caso estarían: la Educación Física, la Orientación Escolar y Vocacional, las actividades estéticas y culturales, y las Opciones Técnicas.

Al respecto, como bien sabemos, son muchas las actividades dirigidas a los alumnos realizadas en todos los planteles durante cada semestre escolar. En Educación Física, a lo largo del año se imparten actividades orientadas para que los alumnos mejoren su condición física y su salud; no son pocos los ciclos de conferencias o seminarios que se organizan para los alumnos sobre diversos tópicos, relativos a todas las áreas del conocimiento, en los que se abordan temas de interés social, nacional o local —como podrían ser los de contaminación ambiental y ecología— o los que buscan introducir al alumno en el gusto por alguna manifestación artística y cultural, además de los talleres que sobre teatro, danza, o música se imparten. Por otro lado, son 14 los programas de Opciones Técnicas que actualmente se ofrecen a los alumnos y que atienden una población superior a los 2,000 estudiantes.

Con todo, debemos reconocer que en estos ámbitos es donde el Colegio se encuentra más limitado si se toma en cuenta que nuestra responsabilidad es la de atender a 75,000 alumnos. Grande es el número de actividades que se desarrollan, pero bajo es el porcentaje de la población escolar que se beneficia directamente con ellas. Al respecto, son dos los factores que inciden: el primero, carencia de instalaciones propias a las que puedan concurrir grupos numerosos de alumnos, carencia de instalaciones para impartir un mayor número de talleres, y por supuesto, la limitación de recursos para contratar a un mayor número de profesores o técnicos académicos para ampliar los programas de Educación Física, Psicopedagogía o Difusión Cultural. Adicionalmente debe reconocerse otro factor que es importante:

la baja relación que existe con los profesores de las áreas.

Llamo la atención sobre este punto, porque creo que serían mejores los resultados si hubiera una mayor vinculación entre estos departamentos con las áreas académicas, puesto que habría una mayor cobertura entre los alumnos e incluso una mayor cobertura temática.

Relaciones comunitarias

Otro elemento que debe entrar en análisis se refiere a las relaciones comunitarias. Deseo referirme a éstas porque la naturaleza colegiada de nuestra Institución tiene aquí una de sus características primordiales.

Puede sonar doloroso, y tal vez hasta injusto, el afirmar que nuestros órganos colegiados de base, en su mayor parte cruzan por situaciones críticas y difíciles en lo que a integración e identidad se refiere.

La asistencia a las reuniones de Academia es, en términos generales, muy reducida. La comunicación entre los profesores está muy limitada y puede decirse que es poco alentador el panorama que hoy priva en el Colegio al respecto.

Las causas de esta situación son múltiples y complejas. Entre ellas están desde las condiciones de trabajo que limitan las posibilidades para que los profesores, especialmente los de asignatura, puedan reunirse, hasta las de carácter político, producto de diferencias a veces muy añejas que han generado posiciones radicales e intolerantes, aun entre profesores que en lo particular gozan de gran prestigio y reconocimiento académico.

Traje a colación este factor, las relaciones comunitarias, en virtud de que en ellas

descansan en buena medida las posibilidades del Colegio para lograr un mayor y mejor desarrollo.

Es indiscutible y claro que el desarrollo del Colegio dependerá, en gran medida, de los recursos con que se pueda contar para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, disminuyendo carga académica frente a grupos y/o incrementando los salarios, que todos sabemos han ido menguándose en lo que se refiere a su poder adquisitivo, como también será necesario contar con mayores y mejores instalaciones, equipo y materiales, y en su caso, con más personal académico en las áreas de apoyo, como señalé antes.

Pero también debemos reconocer que el desarrollo dependerá de la forma en que los recursos con que se cuenta puedan ser mejor aprovechados. Entre los recursos disponibles, el principal, el más importante sin ninguna duda, es el personal académico, sin que con ello se menoscabe la importancia y el valor del personal administrativo. Para lograr este propósito será necesario que se mejore la organización del trabajo académico y la de los órganos de participación y decisión académica: así los resultados serán mucho mejores.

Hoy el Colegio cuenta con 470 profesores de carrera de tiempo completo, 113 profesores con nombramiento de complementación académica y 110 plazas de profesores de carrera que se encuentran en concurso. Eso significa que hoy existen 583 profesores que deben dedicar al CCH tiempo completo, pero que potencialmente habrá 693. Si pensamos en la importancia que tiene el bachillerato para la misma Universidad, se antojaría que esta cifra es baja, ya que por lo menos el 50% de sus profesores

debería ser de tiempo completo, pero si volvemos la cara hacia otros ámbitos del sistema educativo, encontraremos que nuestras condiciones superan con mucho las que tienen otras universidades públicas estatales.

No deseo sugerir con esto que debemos resignarnos ante esta situación, por el contrario, nuestra obligación debe ser la de tratar de conseguir mayores recursos, pero también la de preocuparnos por lograr mejores resultados con los recursos que se tienen, que no son pocos, ni despreciables.

De ahí nuestra preocupación de dar más vigor a la vida comunitaria, mediante la reactivación de las Academias. Por ello impulsamos el establecimiento de la Semana Académica como medio para que los propios profesores, sin presión autoritaria alguna, participen en las tareas de planeación y evaluación académica.

De ahí nuestra insistencia en impulsar los Seminarios Académicos y la organización del Encuentro de Profesores, apoyar a los Consejos Académicos y las Comisiones Dictaminadoras, mejorar la divulgación del quehacer académico, entre otras acciones, puesto que estamos convencidos de que sólo con la participación activa y comprometida de los propios profesores se podrá lograr un mejor desarrollo de nuestra Institución y un mayor y mejor grado de consolidación de sus prácticas educativas, así como de los principios y postulados que hoy por hoy mantienen su vigencia y validez.

Personalmente, como cecehachero, siento orgullo y satisfacción por el Colegio, por los resultados que en estos 19 años se han obtenido, por los profesores, alumnos y trabajadores que día a día ponen mayor esfuerzo en sus tareas, y porque veo también

un futuro mejor en la respuesta que se está obteniendo ante esas iniciativas que, aún insuficientes, dan pauta para ser optimista.

Soy también optimista, pese a que enfrentamos otro problema que no debe soslayarse al analizar la situación del bachillerato: el elevado índice de ausentismo de profesores y de alumnos, el cual como bien sabemos, erosiona severamente el prestigio y los resultados de nuestra Institución.

Al respecto, sin asumir una actitud autoritaria ni presentarnos como verdugos, tendremos que generar mayor conciencia en nuestra comunidad, para que, sin necesidad de situaciones incendiarias o conflictivas, cumplamos todos y cada uno con nuestras responsabilidades, y en esto debemos incluirnos todos: autoridades, profesores, trabajadores y alumnos.

Tengo optimismo también, porque confío en que contaremos con mayores recursos en la medida en que se valoren mejor los resultados. Hoy por ejemplo, arrancamos el semestre presentando nueve textos, producto del trabajo académico de los profesores; así, reiniciamos el Proyecto Editorial. Debemos además propiciar apoyos con nueva tecnología, por ejemplo, incrementar el uso de computadoras para profesores y alumnos, como instrumento de apoyo al aprendizaje.

Lograr mayor vinculación con las escuelas, facultades, institutos y centros, mediante la participación de Academias y aun de alumnos del Bachillerato del Colegio, en proyectos concretos de investigación; mejorar la docencia es otra meta que debemos proponernos.

Con todo, ser optimista requiere también mayor exigencia para resolver nuestros problemas y para mejorar las condiciones.

La revisión de programas y del plan de estudios, he insistido y lo reitero, es algo impostergable; impulsar la formación de profesores; otorgar mayores y mejores estímulos a quienes destaquen en sus tareas; impulsar los órganos colegiados de participación para planeación y evaluación; reorganizar el trabajo académico y combatir el ausentismo y los actos antiuniversitarios, son tareas que también merecen nuestra mayor atención para lograr a plenitud nuestros propósitos en lo que al bachillerato se refiere, y hacer realidad cabalmente ese lema del Colegio en el que muchos creemos: "Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos".

Lograremos eso fácilmente en la medida en que también avancemos en la consolidación de las formas mediante las cuales podamos superar nuestras controversias: a partir del diálogo y el respeto, acabando con posiciones maniqueístas que parten de polos opuestos, de buenos y malos, de patrones y súbditos; así como en la medida en que dispongamos del consejo técnico para seguir consolidando y avanzando en formas que han probado ser superiores, como lo muestran los resultados del Primer Encuentro de Profesores y los trabajos que ha presentado la Comisión Ampliada Preparatoria del Segundo Encuentro.

Por eso, soy optimista. Mil gracias.

Sesión de preguntas y respuestas*

Existe un diagnóstico, una investigación que se hizo referente al número de egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades que van a facultad y el rendimiento académico, donde se señala que el 72% de los egresados tiene un promedio superior a ocho. ¿Podrías abundar sobre ello? Por otro lado, a mí me gustaría que estas investigaciones se dieran a conocer, se publicaran.

Otra cuestión es que tú mencionas muchas veces “conseguir mayores recursos”; yo quisiera que aclararas un poco más si el conseguir es una ilusión, una utopía, o en concreto a qué te estás refiriendo.

Respecto de la primera pregunta, se trata de un estudio que toma en cuenta a alumnos de las generaciones 84 y 85. En él se consideró una muestra de 800 alumnos, aproximadamente, inscritos en diversas carreras, aunque no abarcó el abanico de las 64 que imparte la Universidad a nivel de licenciatura. Uno de los datos que arrojó este primer estudio exploratorio fue que más del 72% de nuestros alumnos tenía promedio de ocho o superior en sus estudios de primer semestre de licenciatura. Desde luego, también advertí que el rendimiento académico es muy heterogéneo. Hay alumnos que tienen serias deficiencias en su formación, así como hay alumnos que son extraordinariamente sobresalientes, este es un punto que debemos tener presente.

De otra parte, haciendo referencia al documento *Fortaleza y Debilidad de la UNAM*, que se publicó en 1985, encontramos que

el rendimiento de los alumnos del Colegio era superior al de los provenientes de otras instituciones, incluso en términos de egreso terminal: más alumnos que habían estado en los bachilleratos de la Universidad terminaban una carrera profesional, en relación con los provenientes de otras instituciones educativas.

Por otro lado, quisiera señalar que el estudio preliminar está en prensa. El mismo arroja datos muy interesantes que hoy no quise tocar, sobre todo en lo que a la práctica educativa se refiere, pero que serán muy importantes para poder reflexionar al respecto.

Debo insistir en que es un estudio exploratorio, es decir, no muy amplio. A partir de ahí y de un conjunto de hipótesis que a lo largo del mismo se fueron formulando, será conveniente iniciar otros que permitan hacer seguimientos de alumnos con mayor precisión, y por cada una de las carreras universitarias, porque también hay que reconocer que el rendimiento es distinto entre una carrera y otra. Toda esta información nos permitirá ir mejorando la formación de nuestros alumnos.

Por otra parte, cuando hablo de que tendremos mayores recursos, desde luego no estoy planteando que tenemos la varita mágica mediante la cual superaremos la crisis económica y tendremos todo para mañana. Yo creo que hay posibilidades de contar con más apoyo para la formación de grupos de investigación que permitan vincular a los profesores del Bachillerato del Colegio con profesores de licenciatura. Tal vez, y esto no quisiera anticiparlo porque no

1 *Ibid*, pp. 219-232

estoy autorizado para ello, se impulsará un amplio programa de titulación que rompa precisamente con los obstáculos señalados, a los que me referí cuando comentaba que el problema no radica en que nada más se le den facilidades al profesor para hacer su tesis, sino que exista un asesor que pueda dedicarle el tiempo indispensable. También tengo esperanzas fundadas en que se puedan reforzar los departamentos de Psicopedagogía, de Orientación, y se mejoren otros importantes servicios de apoyo, como las bibliotecas.

Asimismo, podremos contar —como debimos haber tenido en este inicio de periodo— con una cantidad más importante de equipo de computación, no solamente para estudiantes sino también para profesores, como elemento de apoyo al trabajo. Desde luego, las necesidades del Colegio son muchas y van desde tener auditorios con capacidad suficiente, salones para talleres de expresión artística, salones de conferencias, por lo menos un salón para profesores. En fin, estamos muy conscientes de nuestras necesidades.

Lo que yo percibo, y yo creo que en general percibimos, es que no estamos propiamente en una consolidación del Colegio, sino que aún estamos en esa etapa de evolución, de desarrollo, y esto es bueno porque todavía tenemos muchas expectativas. En este desarrollo se hacen algunas reflexiones, por ejemplo sobre los recursos para la formación de maestros, acerca del egreso de alumnos y de otras cuestiones más que no tiene caso repetir, pero no se ha mencionado lo que implicaría una revisión de nuestro plan de estudios, es decir ¿qué evolución ha tenido y hacia dónde po-

dríamos considerar que se puede ir consolidando este aspecto tan fundamental? No sé que podrías mencionar a este respecto.

Como anunciamos en el plan de trabajo para el cuatrienio 1989-1992, dos son los ejes centrales alrededor de los cuales deberán basarse las acciones académicas y los programas de trabajo; uno es justamente el de la revisión del plan y los programas de estudios, y otro, el de la formación del personal académico. Es aquí donde debieran vincularse nuestras actividades, desde luego sin descuidar las tareas ordinarias.

En el plan de trabajo que se presentó y en los anexos que posteriormente se difundieron, estaba previsto que a partir de este año se iba a presentar una propuesta para iniciar la revisión del plan de estudios y de los programas. Diversas circunstancias impidieron lograr esto, y sinceramente, quiero advertir, no quisimos presentar una propuesta que pudiera caer en el vacío. En 1988, la directiva del Colegio propuso a la comunidad la necesidad de llevar a cabo un proceso de establecimiento de programas básicos, no de homogeneización como se entendió, sino de definición de contenidos, de los aspectos formativos que, como mínimo, todo alumno debería alcanzar, con independencia de la forma en que el profesor lleve a cabo su práctica docente. La creatividad, insisto, debe ser muy importante, pero evidentemente no podemos pensar que por el hecho de dar clase, cualquiera que sea su contenido y cualquiera que sea su forma, el alumno automáticamente va a tener la formación que deseamos alcance un bachiller.

Esto es lo que quise decir cuando hablé del abuso o del mal uso del concepto “libertad de cátedra” o “libertad de investigación”.

Yo espero que en un futuro cercano, tal vez a principios del próximo año o semestre escolar, la directiva pueda ofrecer a la comunidad una propuesta para iniciar ya la revisión del plan; desde luego, no vamos a partir de cero. Desde el mes de junio, si mal no recuerdo, hay una comisión que está trabajando directamente en la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, a través de la Secretaría Académica, sistematizando una gran cantidad de información y experiencias alrededor de la revisión de programas y de la revisión curricular.

El propósito es ofrecer información a los profesores, de manera sistematizada, lo que ya hay —que no es poco— para no partir de cero. En el Plantel Oriente funcionó o funciona una Comisión Curricular que ha tenido resultados que son dignos de ser aprovechados; en el Plantel Naucalpan también hay un grupo que trabaja sobre la evaluación curricular, y así, creo que en todos los planteles. El grupo del CISE ha hecho trabajos y reflexiones acerca de los programas; sin embargo, sabemos que llevar a cabo un proceso de evaluación curricular es algo que no se agota en un mes, en dos o en cinco. Es un proceso muy amplio respecto al cual incluso hay distintas metodologías. Deseamos ofrecer una metodología en la que todos podamos participar.

Cabe aclarar que hay muchas formas de llevar a cabo un proceso de revisión del plan de estudios, y sobre esto, los mismos pedagogos no se ponen de acuerdo acerca de cuál es la mejor; para mi gusto, cualquiera es buena si logra un aspecto que es fundamental: que los profesores participen y lo hagan activamente.

La mejor metodología, si no tiene pre vista la presencia y las aportaciones de los

profesores, carecerá de sentido, porque finalmente de poco servirá tener un nuevo plan de estudios o nuevos contenidos programáticos, ya que pueden quedarse simplemente en el papel en razón de que posteriormente nadie los llevará a la práctica.

Esa es la razón por la cual no iniciamos el pasado mes de noviembre el proceso de revisión del plan y programas de estudio; sin embargo, una cuestión muy importante sobre la cual, de acuerdo con los resultados de la última Semana Académica, se discutió prácticamente en todas las áreas-plantel, es la necesidad de contar con programas básicos e iniciar un proceso de revisión del plan de estudios.

Hablaste de que la Universidad, el CCH también, tiene una destacada posición ante la sociedad, sin embargo, el Estado se ha dado la tarea de desacreditar a la Universidad en los últimos años.

Lo que yo podría decir al respecto es que ciertamente se han reducido los recursos destinados a las universidades. ¿Pero, pensar en ataques del Estado a la Universidad?, tendríamos que saber primero de qué concepción de Estado estamos hablando, de qué núcleos y de qué centros han partido tales ataques.

Dices en parte de tu conferencia que no hay que menospreciar al personal administrativo de la Institución, sin embargo, en la realidad se antepone lo administrativo a lo académico, ¿en qué medida afecta esta situación a las labores académicas que supuestamente deberían ser las más importantes?

Cuando hablo del personal administra-

tivo, me refiero a lo estrictamente administrativo, al personal de apoyo, a los auxiliares de intendencia, secretarías, bibliotecarios, técnicos, laboratoristas. Yo no creo que este sector se anteponga a lo académico; lo que creo es que no hemos logrado una plena identificación e integración de ellos. La frase que usé fue: "son importantes los profesores, sin menospreciar a los administrativos"; pero ahora que lo señalan, yo creo que muchos de nuestros alumnos sí menosprecian a nuestros compañeros trabajadores, con actitudes muchas veces insolentes hacia su trabajo o hacia su persona. He sido testigo de cómo algunos alumnos no tienen ninguna consideración para el trabajo de los administrativos, cuando poco después que éstos concluyen una labor o brindan un servicio, aquéllos ensucian nuevamente el salón o el laboratorio o no tienen para con los trabajadores el trato amable y diligente que merecen. Lo que tú señalan tal vez lo entendería como que en ocasiones se privilegia lo administrativo, las normas y procesos administrativos sobre lo académico. Creo que eso es un reclamo justo pero parcial. Hay ocasiones en que efectivamente se da respuesta negativa a una demanda que debe ser atendida. Esto hay que reconocerlo. Pero también debemos reconocer que en ocasiones lo administrativo significa orden, tiempo, plazos, normas que debemos de atender y observar para lograr mejores resultados, y son normas evidentemente de carácter administrativo que yo no vería contrapuestas a lo académico, sino más bien orientadas a tener mejores servicios.

La queja que tú planteas, que insisto, parcialmente es legítima, no lo sería cuando en aras de menospreciar lo administrativo se abandonan plazos, se abandonan normas o

procedimientos que tenemos que seguir para dar un mejor apoyo al trabajo académico.

Un punto central es la investigación sobre los programas de estudio. Hablas de una comisión que está trabajando y que no ha terminado y que probablemente el próximo semestre, el próximo año, ya dirá resultados hacia una propuesta a la comunidad. Yo digo ¿no saldrá lo que otras veces ha salido, programas cuya eficacia de nuevo es casi nula porque no surgen de la colectividad, del pleno? Hago relación de esto con lo que está pasando en el Encuentro de Profesores de Carrera Académica y donde existe un cierto cambio en la relación de comunidad del Colegio entre las autoridades y el grueso de los profesores, donde se dio una gran crítica hacia la forma como fue estratificado ese primer Encuentro; surge más bien la posibilidad de escuchar a la comunidad reunida para que en conjunto empiece a razonar y a planificar y a instrumentar un trabajo, tanto de los profesores de Carrera como de los profesores de Asignatura; entonces, se me hace que este tiempo que ha pasado sobre la investigación de currículum de los planes de estudio pueda llevar a tiempo perdido, recursos perdidos. ¿Por qué no se consulta en este punto tan fundamental a la comunidad, en un establecimiento de un foro donde ahí empecemos a ver la problemática en general del Colegio en este punto?; de otra manera me parece que cualquier intento, bueno, perfecto, tendrá resultados, habrá una comisión, habrá propuestas, pero no podrá trascender.

Cuando yo hablé de una propuesta —y aquí hay un miembro de la Comisión que podría dar respuesta— es justamente por

que no la tenemos madura y no queremos ofrecer una que finalmente vaya a ser mal entendida. No queremos imponer ningún procedimiento.

Lo que tú planteas, ha dado pauta para que organicemos un Segundo Encuentro de Profesores, es porque estamos convencidos de que es posible llevar a cabo eventos de amplia participación, donde se plasme la madurez, la responsabilidad y la coincidencia de la comunidad en aspectos muy importantes.

Yo creo que se entendió mal mi intervención. Señalé que hay una comisión que está sistematizando experiencias, no está planteando un nuevo plan. De ninguna manera. Sólo está sistematizando una gran cantidad de trabajos, y yo no creo que sea tiempo perdido. La idea es no partir de cero como en ocasiones se nos antoja, dejando de lado valiosas experiencias. Esther, tú querías intervenir para dar información, yo creo que sería interesante que lo hicieras.

Esther Hernández

Justamente quería informar lo siguiente. Creo que ha habido una serie de malos entendidos en relación con todo este proceso que se ha iniciado, y pese a que recientemente se dio a conocer la información en la *Gaceta CCH*, a lo mejor la mayoría de nosotros, como profesores, no le prestamos la atención debida. Algunos profesores de diferentes planteles fuimos invitados por la DUACB a participar en esta primera fase del proceso de revisión del plan de estudios que justamente está contemplada en el plan de trabajo de la Coordinación del CCH. Este proceso está diseñado en tres etapas: en la primera, que fue una etapa preliminar que

abarcó unos dos meses, participamos cinco compañeros, un profesor de cada plantel y de distinta área. Nuestro trabajo consistió en la búsqueda, síntesis y selección —como una especie de muestra representativa— de la producción académica de los docentes del CCH en torno al plan de estudios. El trabajo que nosotros hicimos, específicamente en estos dos meses porque fue término de semestre, fue trabajar con diversos grupos, haciendo una revisión de estos trabajos.

En esta etapa pudimos constatar que hay una gran riqueza en propuestas, análisis y reflexión en torno a nuestra práctica docente; propuestas de reestructuración del plan de estudios; problemáticas; la preocupación constante de las condiciones de trabajo que tenemos los profesores y las condiciones sociales de nuestros propios alumnos. Este trabajo ya se terminó y está pendiente su publicación. Revisamos aproximadamente como 100 trabajos e hicimos una síntesis de ellos.

La segunda etapa, que es propiamente la etapa de desarrollo del proyecto, abarcará todo un año y partirá de una convocatoria hacia toda la comunidad del Colegio para que se participe a través de foros, debates, estudios y diagnóstico de problemas en torno al plan de estudios.

Nosotros pensamos que no se puede limitar solamente a la revisión del plan de estudios y así está planteado, sino a una revisión curricular del Colegio. Esto está pendiente y a nosotros nos parece muy interesante y acertado, por qué no decirlo, el hecho de plantearlo de esta manera, puesto que una revisión curricular no debe realizarse desde nuestro punto de vista o del de un grupo de especialistas, sino del de los propios docentes. Estamos participando en

la vida cotidiana del Colegio y esto da pie precisamente para que seamos los mismos docentes quienes propongamos cuál debe ser el camino, cómo revisar el plan de estudios y cómo deben ser las propuestas de reformas al mismo.

El proceso está contemplado de esta manera y después, en 1991, se hará una síntesis de todas las propuestas y decisiones en torno a ello. Yo creo que aquí nosotros jugamos un papel determinante.

Ingeniero López Tapia

Yo sí quisiera insistir que este trabajo no es de ninguna manera pérdida de tiempo. Quisiera anticipar que a la mejor no van a alcanzar los cuatro años para concluirlo. Ojalá que en 1992 no se empiece a decir también que es un proceso de reelección como fue tan mencionado hace un año. Insisto, debemos establecer condiciones que permitan que cada una de las etapas que se cierre, signifique un avance, y se aproveche la experiencia para que vayamos dando pasos sólidos.

No queremos pasar a la historia como los creadores de la reforma del plan de estudios, pero sí queremos que las cosas se hagan bien en el menor tiempo posible, sin precipitaciones innecesarias, sin atropellar a nadie y, sobre todo, sin dejar fuera la participación de los profesores a través de diversas actividades.

¿Qué papel o qué perspectiva le ves tú, como elemento para consolidar algunos aspectos académicos del Colegio, al profesorado de carrera y a los órganos colegiados y secretarías que se encargan o que deberían encargarse de la planeación o de

la conducción académica del Colegio, dado que no tenemos mucha tradición sobre la planeación, y al momento en que hagamos el Consejo Técnico nos vamos a sentar o se van a sentar las personas y cómo le van a hacer para planear?

Yo quisiera decir esto, y perdón si suena a comercial, pero está próximo el Segundo Encuentro de Profesores del Colegio y la convocatoria la aprueba mañana, espero, el Consejo del Colegio.

El Primer Encuentro indudablemente fue éxito del Colegio, como lo señalé, fue un reto saber que podemos reunirnos un número muy importante de profesores de muy diversa forma de pensar y de muy diversa ideología y poder exponer nuestros puntos de vista.

La respuesta que se dio a ese Primer Encuentro rebasó expectativas de toda índole. Fueron 126 las aportaciones que se recibieron y una Comisión Ampliada, designada al arbitrio en un sentido no peyorativo, a lo largo de los últimos dos meses ha trabajado de una manera intensa para generar una relatoría muy interesante que ahora toca decantar.

En ella están consignados una serie de elementos que son fundamentales para el desarrollo del Colegio y, de tener éxito, será un paso muy importante que la propia comunidad académica del Colegio dará, allí está el reto.

Organizar el trabajo académico de los profesores, no nada más de carrera sino también de asignatura, es una cuestión a la cual debemos arribar por consenso, por convencimiento, sin imposiciones de unos y otros, rompiendo esquemas de buenos y malos, practicando nuevas formas de convivencia y de toma de decisiones.

El Rector de la UNAM propuso al momento de su designación que quería academizar la Universidad y por academizar, señaló muy atinadamente, se entiende que los profesores, a través de sus órganos colegiados, tomen las decisiones en lo que a planeación, desarrollo y evaluación del trabajo académico se refiere.

En la medida en que seamos capaces de establecer las normas a través de las cuales se lleve a cabo la planeación del trabajo académico, tendrán mucho mayor sentido los órganos colegiados, desde las Academias, para que los profesores reconozcan que son verdaderos órganos de participación y decisión, hasta los Consejos Académicos y, en su momento, el Consejo Técnico. De otra manera yo veo un panorama no únicamente desolador, sino muy difícil para el Colegio: ¿cómo tomar decisiones, cuáles serán los órganos de comunicación entre profesores y profesores, o profesores y autoridades, o miembros de la comunidad con otras entidades de la Universidad? Ese es el gran problema.

Si nos preguntamos quién es el interlocutor o quiénes los representantes de los profesores, yo podría decir: los jefes de área, los coordinadores, en tanto que son los profesores que han sido designados para ser representantes; sin embargo, en muchas ocasiones los coordinadores no son capaces de plantear posiciones por temor a ser reclamados por sus bases, hay que decirlo, hay que reconocerlo. Cuando hemos convocado a los jefes de área (y lo seguiremos haciendo) hemos encontrado una resistencia para asumir una representación formal y moral para tomar decisiones.

Por otro lado, hay que decirlo también, los jefes de área no tienen el respaldo de to-

da su comunidad por los problemas políticos que hay al interior de las Academias. La mitad del tiempo se la pasan aprendiendo, la otra mitad defendiéndose de quienes no les dieron su apoyo, y así se les pasa el año escaso para el que fueron designados.

A mí me parece muy importante, entre otras cosas, que los coordinadores de área no duren sólo un año; es absurdo, realmente encuentro absurdo que un puesto tan importante como es el de coordinar a los profesores tenga una duración tan escasa. Yo invitaría a los propios profesores a que revisen esta realidad, que no ayuda en nada, pues los encargados de dicho puesto se quedan en el nivel más pobre del trabajo de coordinación: dar informes, organizar extraordinarios, llevar gises e impresiones, sacar fotocopias; tareas que, dicho sea de paso, no les corresponde desempeñar.

Yo creo que debemos revitalizar el papel de jefe de área, esta es una tarea muy importante y debemos replantearnos, siento yo, la estructura de las áreas a partir de la organización del trabajo académico.

Hay esquemas que dieron resultados cuando había responsables por materia. Yo recuerdo casos en donde hubo responsables por materia que realmente respondieron y entonces el coordinador en verdad coordinaba a los responsables.

¿En qué medida los Consejos Académicos o el Consejo Técnico tendrán vida? En la medida en que los respetemos todos, profesores y autoridades; en la medida en que los alimentemos con nuestras opiniones, en que estemos en contacto con sus representantes dejándolos con mayores facultades, sobre todo de planear el trabajo.

Lo he señalado en otras ocasiones, privilegiamos más la evaluación de los produc-

tos que el último evento cuando quizás ya no tiene mucho sentido, y de verdad lo digo sinceramente. Lo más importantes es que se defina qué es lo que los profesores deben hacer, pero que ello no se imponga en un acto autoritario, sino por la necesidad o las necesidades, producto de las discusiones de las áreas.

Cuando hablé de reactivar a las Academias, iba en la línea de volver a interesarnos todos en la vida académica comunitaria.

He observado a últimas fechas que en la *Gaceta UNAM* se habla mucho de los estímulos al personal académico, al joven personal académico. Yo me pregunto ¿si la mayor parte de nosotros hemos dejado bien la vida o un cuarto de vida en la Universidad, ¿qué los viejos no merecemos estímulos?

Francamente creo bastante injusto que nada más se hable de dar estímulos a los jóvenes, cuando creo que las experiencias de nosotros, los que hemos estado durante muchos años en el Colegio, cuentan bastante.

Por otro lado, tú hablabas de tener mayores recursos, eso me parece muy loable y yo te preguntaría, aunque no te compete realmente a ti ¿qué posibilidades habría de que en un momento dado se mejore un poco el salario? Porque sinceramente las condiciones están muy mal, sobre todo las de los profesores de asignatura, tenemos mucha carga académica. Yo al menos, hablo como profesor de asignatura, tengo 30 horas, cierto grado de edad y en un momento dado te cansas. Quisiera saber tu opinión.

Cuando se planteó el Programa de Liderazgo Académico de Estímulos a los Jóvenes, nos dio mucho gusto, aunque de inmediato

identificamos que esto no necesariamente iba para los jóvenes del CCH que como yo, ya andamos en la etapa de juventud, de mayor creatividad, pero que ya rebasamos los 40 años. En efecto, la media de edad de los profesores anda como andamos nosotros, de los 40 en adelante (y con mucho orgullo además).

Hay y habrá algunos programas que se están presentando a Rectoría y que próximamente van a salir, espero pronto, para otorgar estímulos. Tal vez no podrá haber una retabulación salarial generalizada, y esto, lo quiero destacar, definitivamente escapa a la propia autoridad universitaria porque son tabuladores que establecen a nivel central las autoridades educativas nacionales; existen tabuladores, formas de retribución aplicables a todas las instituciones educativas; pero sí creo que podrá haber estímulos para quienes ya rebasamos la primera juventud y entramos a la segunda. Es factible incluso pensar en algunas descargas académicas sobre proyectos específicos. Descarga académica generalizada no habrá, pues dejaría de ser estímulo, pero seguramente sí habrá y en un corto plazo, posibilidades de descarga académica sobre proyectos de vinculación docencia-investigación, donde estén profesores con independencia de su edad y de su nombramiento académico.

Será importante que no nada más esté destinado a los profesores de carrera, que son importantes indudablemente, sino también para los profesores de asignatura y esperemos también disponer de un número más amplio de plazas de profesores de carrera en el Bachillerato del Colegio, para lo que vendría a ser la quinta etapa del Programa de Fortalecimiento, pero no quiero anunciarlo todavía porque no estoy autorizado para ello.

Tienes toda la razón cuando reclamas que no nada más los que recién se incorporan deben ser estimulados, porque quienes han dedicado ya los mejores años también merecen ser reconocidos en su trabajo. El problema que a veces ha tenido el Colegio es que las cosas le llegan un poco tardíamente. La carrera académica, que debía haberse iniciado en 1976, se inició 9 años después, y con esto se dejó fuera de estos programas nuevos, salvo tres casos, a la totalidad de los profesores de carrera del Colegio.

En el premio Distinción a los Jóvenes Académicos para la Enseñanza Media Superior, si ustedes pudieron darse cuenta, quedaron desiertas las dos plazas correspondientes al bachillerato tanto de la ENP como CCH. Ya se hizo un ajuste que próximamente se va a presentar al Consejo Universitario. La edad para estos casos se va a subir a 40 años. No va a ayudar a muchos, pero a cambio, va a haber otros programas.

Quisiera hacer una aclaración a tu discurso. Con respecto a los clubes de Matemáticas, los resultados —excelentes e importantes a nivel nacional—, y que no mencionaste, creo que son de considerar.

Yo creo que omití muchísimas cosas, además de lo del Área de Matemáticas, hay otras que nos hacen sentir a quienes pertenecemos al Colegio muy orgullosos de él; omití decir, por ejemplo, que recientemente, dentro del premio Distinción Universidad Nacional a Jóvenes Académicos, un alumno-profesor del Posgrado del CCH obtuvo el premio en el área de innovación tecnológica. Es cechachero también.

Creo que son todas las preguntas, les agradezco su paciencia y les reitero mi agr-

decimiento por la invitación que me hicieron. Muchas gracias a todos ustedes.



Mañana como ayer memoria del CCH*

David Pantoja Moran^{*1}

Estas memorias no se han escrito. Alguna vez me llamó el Dr. Roger Díaz de Cossío para preguntarme si podría recordar algunos nombres de aquel grupo, le estuve diciendo algunos, luego Rodolfo Moreno me ayudó con otros. Que yo sepa no se ha materializado, ojalá alguien pudiera hacer una historia oral de la fundación del Colegio, porque me temo que no hay manera de reconstruirla documentalmente.

Voy a iniciar mi relato hablando en primera persona, acababa de incorporarme a la Universidad con muchos ánimos, era profesor de medio tiempo en la Facultad de Derecho, porque el programa de formación de profesores que inició el Dr. Chávez me dio la oportunidad (como se la dio a otros compañeros) de salir al extranjero a estudiar, regresaba con estudios en el extranjero pero sin plaza. La UNAM tenía un programa de incorporación de personal académico que acababa de regresar al país y me dieron plaza de medio tiempo de profesor en Derecho y una plaza de auxiliar de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas. En eso estaba cuando recibí una invitación para ir a una reunión al reposo de los atletas, ubicado en el sótano del Estadio Olímpico, no sabía ni de qué se trataba, ni por qué me llegó a mí la invitación, pero resulta que nos encontramos integrantes de diversas escuelas y ámbitos de la Universidad. La invitación venía del Dr. González Casanova, nos encontramos que el Dr. estaba asistido

por los directores de Ciencias Políticas, de Ciencias, de la Facultad de Química, de la Facultad de Filosofía y Letras, los coordinadores de la Investigación Científica y de Humanidades. Fue así como tuve contacto con quienes después formaríamos el Consejo de la Nueva Universidad.

Había varios grupos, unos se encargaban de la logística, recuerdo a Rodolfo Moreno. Como encargados de la logística estaban los dos coordinadores y los directores de las facultades madres.

Ahí empieza ese proyecto colectivo, cuando el Dr. González Casanova se enfrenta a la presión brutal de una enorme demanda, con la que la Universidad parecía no poder contender.

No sé cómo nos escogieron, pero recuerdo algunos nombres. El Dr. González Casanova formó un equipo pensante, gente de muchas escuelas, de muchas especialidades, recuerdo a Javier Palencia, había dos arquitectos muy buenos Ramón Vargas y Jesús Tamayo, que después cada uno ha producido muchas cosas para la Universidad, había economistas como Elvira Fernández y Fernando Fernández; había historiadores, Mario Contreras estaba en el grupo gente de la Facultad de Ciencias Políticas: Érika Doring, Enrique Suárez Gaona de la Facultad de Filosofía, Montserrat Gispert de Ciencias, Federico Arana, biólogo, creo que él era el único del grupo que era de la prepa, en este grupo, curiosamente no había ningún profesor de la prepa, estaba Shumaher, y había un grupo de filósofos dedicados a la lógica, provenientes del Instituto de Investigaciones Filosóficas, que —como ustedes saben— cultivan un género de filosofía que

1 Trascripción de la plática realizada el 7 de diciembre de 2011, en la Sala Pablo González Casanova.

** Cuarto y octavo coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

es la filosofía analítica, la filosofía del lenguaje y que son filósofos muy puros. Había una doctora Rodríguez. Entre los que sobrevolaban el grupo estaba Carlos Imaz, padre; Edmundo de Alba, que había sido secretario general de la Facultad de Ciencias; Alejandro Rosi, ya entonces una gran figura en la filosofía, y un cirujano famosísimo, el Dr. Cesármán. Éstos eran más bien cabezas que nos monitoreaban.

Luego estaba el grupo del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos, particularmente, recuerdo a Martín Arredondo y a una profesora Molina Enríquez. Reitero, en la logística estaban Gómez Figueiroa y Rodolfo Moreno.

Con ese grupo conformado y con el que había de encuentro de las escuelas madre Ciencias Políticas, Filosofía, Química y la Facultad de Ciencias, con ellos iniciamos la aventura intelectual. El rector nos convocó a una especie de mantra, o a una colección de mantras más bien. Conuerdo con el Dr. Pérez Correa que lo que se nos dio eran como grandes frases, y de lo que se trataba era de darles contenido, se trataba de crear la Nueva Universidad. La única posibilidad para que la Universidad diera respuesta a lo que ya se venía delineando desde la época del doctor Chávez. El país sufría una explosión demográfica, se había dado por fortuna una respuesta adecuada, desde el punto de vista educativo, con el plan de once años de Torres Bodet, pero se había roto en la primaria; habían hecho algún esfuerzo en el nivel de secundaria y cero a nivel de bachillerato, entonces lo que seguía era un torrente de estudiantes deseosos de continuar con sus estudios, pero que no podía dárseles respuesta. Si ustedes buscan los discursos del rector Chávez van a ver la angustia que

transmiten, está diciendo esta Universidad se va a ahogar, porque no había una respuesta, lo único que hizo el doctor Chávez fue incorporar un año más, recordarán que el bachillerato era de dos años, lo amplían a tres años quizás para darse una especie de respiro, para que no se colapsara aquéllo.

Con los conflictos del 68, y del propio doctor Chávez, esto se fue posponiendo y le cae al rector González Casanova y al entrante presidente Luis Echeverría. La convocatoria fue a crear la Nueva Universidad, creo que fue una muy inteligente estrategia de la Universidad, particularmente del rector y de su grupo de trabajo, porque como señalaba el doctor Pérez Correa hace un momento. La idea no era repetir y hacer otra Escuela Nacional Preparatoria y otra Facultad de Ciencias y otra Facultad de Ciencias Políticas y así, sucesivamente, sino que la idea fue crear una Nueva Universidad. Había experiencias previas en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Ciencias Políticas, donde se crearon los grupos piloto, quizás si el CCH hubiera nacido como experiencia piloto hubieran caminado un poco mejor las cosas, pero de repente nos convocan, empezamos a trabajar con la idea de crear una nueva institución y que de la institución surgiera como él constantemente dijo: "esta Universidad se tiene que reformar, y es de sus entrañas que tiene que salir la renovación", la Universidad generando una nueva institución, generando nuevos métodos, generando nuevos abordajes, generando nuevas formas de afrontar los problemas. De esta manera no se contraponían con los intereses ya creados, no iba a haber un choque con la Escuela Nacional Preparatoria o con las Facultades, porque se suponía que se iban a crear nuevas carreras, nuevos abordajes y nuevas formas de ver las cosas.

En cuanto a los dos métodos y los dos lenguajes, se trataba de que hubiera una especial evasión de lo que había sido la educación tradicional, de una educación enciclopédica y hacer una especie de gran esfuerzo de dotar a los estudiantes solamente de herramientas, el español, las matemáticas como los dos lenguajes, el método histórico y el método científico como las otras dos herramientas. La idea era el maridaje de la docencia con la investigación. Se tendría que insistir en lo indispensable que resultaba mezclar estas dos herramientas para hacer que el estudiante investigando aprendiera, y que el aprendizaje fuera hecho a partir de la experiencia propia.

El CCH era y sigue siendo un proyecto interinstitucional en el que participaban las escuelas y los institutos, varias facultades y varios institutos, pues de los institutos salimos los que inicialmente integramos el Consejo de la Nueva Universidad, la intención era generar un cambio en la Universidad creada por don Justo Sierra. ¿Qué hizo Justo Sierra cuando fundó la Universidad Nacional en 1910? reunió a las antiguas escuelas nacionales: la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la Escuela Nacional de Medicina, el Colegio de Minería, la Escuela Nacional Preparatoria y eso fue la Universidad Nacional. Lo que omitió fue ligar docencia con investigación, porque se trataba de escuelas meramente profesionales y la formación era exclusivamente de profesionistas. Entonces la Universidad no tenía propiamente investigación, los que la realizaban la hacían por su cuenta.

Un gran acierto del proyecto del Dr. González Casanova fue tender puentes entre los institutos y las facultades. ¿Cómo hacer para que eso funcionara de manera diferente?, el

punte de unión iba a ser esta nueva institución que trataría de involucrar la docencia con la investigación. Atrás de ello había la intención de implementar la interdisciplina, que en la práctica se convierte más bien en multidisciplinar. Entonces, era un proyecto multidisciplinario e interinstitucional.

Otra idea aplicada fue la de los alumnos profesores, creo que se partió de un diagnóstico incorrecto, pensando que no iba a haber profesores, cuando ya había un mercado de trabajo suficiente para que se incorporaran profesores titulados, —a pesar de este error—, a la postre sirvió para inyectar a la Universidad sangre muy nueva, se dio oportunidad a estudiantes a que se incorporaran a la planta docente, recuerdo que una de las discusiones que tuvimos con el rector versaba sobre la idea de que estos profesores jóvenes tuvieran que estar monitoreados. Éstos serían una especie de tutores, porque si no aquello podría no dar los resultados esperados, pero no hubo ni los recursos humanos, ni financieros para tener esas dos categorías.

Otra idea que se aplicó fue la de las opciones técnicas, seguramente inspirado en un bachillerato alemán; en Alemania existe la capacitación técnica desde el bachillerato, pero con la existencia de un empresariado dispuesto a prestar sus instalaciones para que el alumnado se capacite ahí, esto nunca existió para nosotros, entonces se tuvo que implementar con los precarios recursos que la Universidad prestó para este proyecto, por lo que creo que no funcionó cabalmente.

Las sesiones de trabajo del Consejo de la Nueva Universidad eran cada dos o tres días, entre nosotros eran prácticamente todo el día, trabajábamos muchísimo en ese lugar, encerrados y desde luego los encuen-

tres con las cabezas como Imaz, Rosi o el propio Álvaro Matute, con ellos intercambiábamos puntos de vista, había un diálogo muy intenso con ellos y con los directores de las escuelas. Pronto advertimos que había dos cabezas, uno era Roger Díaz de Cossío y otro Henrique González Casanova. Lo que no puedo decir es qué pasó, porque nunca hubo ninguna explicación, trabajamos intensamente, produjimos muchos documentos y un buen día encontramos cerrado el local y nos dijeron pasen a recoger sus cheques, nada más dejen todos sus documentos sobre sus escritorios y adiós, regresen a sus bases, pero sin explicación alguna, cuando no hay una explicación hay conjeturas que no se han dilucidado con el tiempo. Nunca pude tratar el asunto con don Henrique, pero hace poco, cuando Roger Díaz de Cossío trataba de iniciar esta historia me dijo así: "es que tuvimos dificultades", y efectivamente se sentía que había una especie de diferencia de puntos de vista, el caso es que eso hizo que se resquebrajara el grupo. No sé quién haya recogido esos documentos, yo no me quedé con nada, y no sé que alguien pueda tenerlos, se lo he comentado a Federico Arana, no tiene nada, los contactos que tengo no pueden dar noción de ello.

Lo que sí puedo decir es que había varios grupos trabajando en cosas distintas, había un grupo que trabajaba en el bachillerato, yo trabajé en el grupo de las licenciaturas. Entonces me di muy poca cuenta de qué se dijo en relación al bachillerato. Yo trabajé en la idea que tenía el Dr. González Casanova de crear nuevas licenciaturas, de buscar nuevas alternativas profesionales, nuevas combinaciones. Esos documentos pensaría yo que pudieran estar en el archivo histórico de la Universidad.

Creo que la idea de la Nueva Universidad influyó para que se creara la UAM, porque un buen grupo de profesores de esta Universidad se fue como base a esa institución, parte de ese grupo que originalmente nos habían llamado el Consejo de la Nueva Universidad. También estuvimos trabajando algunos documentos que después supimos se fueron a la SEP para la creación de la UAM, también de ahí salieron muchas antologías, quizás los profesores de mayor antigüedad recordarán aquella publicación de Edicol, había una colección de un empresario que se acercó a ANUIES y pidió permiso para contactar a los que habíamos trabajado originalmente en el proyecto, se le pidió que se pusiera en contacto con nosotros y se pudieran realizar algunos ensayos, entonces se editaron muchos ensayos sobre Matemáticas, Física, Química, Historia, Sociología, ese creo yo fue también un esfuerzo que la Universidad hizo y a la que convocó el Dr. González Casanova.

Una vez concluido el proyecto regresé a mi instituto, continué con mis tareas docentes e investigación totalmente ajeno al Colegio. Pero cuando se empiezan a hacer los primeros exámenes de ingreso para profesores, invitaron al Dr. Esquivel, al Dr. Tamayo, a Héctor Cuadra y a mí, para que estuviéramos en una especie de comisión dictaminadora para los profesores de Derecho.

Tiempo después el Dr. Pérez Correa me invitó a participar con él en la Dirección del Colegio. Aquí tengo unas cosas que señalar. Nos hace falta hacer un reconocimiento a quien después del Dr. González Casanova hizo una defensa férrea del Colegio, el Dr. Soberón, porque hubo presiones internas y externas para que la Universidad se deshi-

ciera de esta Institución. Por aquel entonces el Colegio se convirtió en un problema muy grave para el gobierno, incluso de seguridad nacional. Por fortuna el doctor Soberón era un hombre con cabeza abierta, para ello propició reuniones de evaluación cada dos o tres meses, para saber cómo seguían las cosas desde ese punto de vista, y desde el punto de vista económico y de apoyo de toda naturaleza del gobierno a la institución, las reuniones eran con el secretario de gobernación, con el entonces regente de la ciudad, con el procurador de la república, con el procurador del Distrito Federal, con el secretario de educación pública, para recursos de toda índole, y ahí el doctor Soberón se fajó fuerte para que se apoyara a la institución.

Un día tuvimos una reunión, una parte de estos personajes llamaron un poco aparte al Dr. Pérez Correa, a mí y al doctor Soberón, plantearon lo siguiente, ellos eran colonos y vecinos del Plantel Sur y estaban en la directiva de los colonos del Pedregal de San Ángel, le hicieron una oferta para que sacara el CCH del Pedregal, porque provocaba muchos problemas de transporte y de basura. Así que le dijeron lléveselo y nosotros les pagamos la instalación de otra escuela pero allá arriba en el Ajusco. Los vecinos limítrofes eran Toledo Corro y Bravo Ahuja. Entonces pidieron que se sacara el CCH de ahí. Datos como esos son importantes para saber que el doctor Soberón resistió. Reitero, los problemas no solamente eran externos, había presión interna, funcionarios, profesores, gente que se podía acercar al rector le decía ya, ¿por qué no se los regresan a la SEP? ¿por qué no hacen algo para que se vayan de aquí?

Otra cuestión que queda un poco en el aire es el de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, también ahí el Dr. Soberón dio la batalla, porque justamente el primer proyecto salió del Instituto de Investigaciones Biomédicas, que él había dirigido, quiso que con un proyecto que ahí se estaba gestando se inaugurara la vida de esta institución y fue el primer proyecto de licenciatura, maestría y doctorado en investigación biomédica básica. Por cierto que fue así como trabé amistad con el doctor Martucelli que era entonces el director; él se quedó a cargo de ese proyecto y tuvimos un agarrón terrible con él (el doctor Pérez Correa y yo), porque los encargados del proyecto de la UACPyP, que era el doctor Ignacio Renero y el licenciado Francisco Guerrero, habían entendido que había una especie de intención patrimonialista, de que el proyecto es mío, no el proyecto es tuyo, etc. El hecho está en que tuvimos que ir y pelearnos, primero, con el director Martucelli y así nació una amistad muy entrañable, pero lo cierto es que de allí salió lo que es hoy la estructura, la filosofía y el reglamento de los estudios de posgrado de la UNAM, porque es así como se han pensado los comités tutoriales, porque es así como se les da seguimiento a los tesistas, porque es así como se evalúa, etcétera. Entonces realmente me parece que esta es otra aportación del Colegio que está totalmente borrada. Por fortuna al Proyecto de Biomédicas se sumó pronto el de Ciencias del Mar y poco a poco se fueron incrementando los proyectos a nivel de posgrado con la intención que originalmente el Dr. González Casanova había querido darle a la institución, y que era precisamente el enlazamiento de los diferentes ciclos del conocimiento, de

los ciclos de preparación que era el bachillerato, la licenciatura, la maestría y el doctorado, entonces, hacer esta amalgama de todo, no se logró sino con la continuidad que el Dr. Soberón supo darle.

Me parecería importante conjeturar de dónde pudieron haber salido algunas de las ideas del rector González Casanova en relación con estos abordajes, en relación con el conocimiento, con el aprendizaje. En el gobierno del general De Gaulle hubo un secretario de educación pública que se llamaba Édgar de Faure, a él le encargó el general De Gaulle que hiciera un libro blanco sobre la educación en Francia, con el tiempo se publicó con la autoría de Faure como "aprendiendo a ser", si uno hojea este trabajo se encontrará que la idea de aprender a aprender está ahí, aprendiendo haciendo, también, y aprendiendo a ser, porque es el título del libro, entonces existen estas concepciones ahí mezcladas, dada la formación francesa del Dr. González Casanova y de sus vínculos con Francia, mi conjectura es que tuvo la gran atingencia de hacerlos suyos y de tratar de hacerlos y dárnoslos a nosotros y tratar de aplicarlos entre nosotros.

Otro origen teórico, si ustedes buscan en lo que concierne a la interdisciplina, un sociólogo francés del que seguramente también abrevió González Casanova es Édgar Morín, sobre todo el rechazo a la compartimentación del conocimiento, la realidad es muy rica y para poderla aprender es necesario verla desde muchos abordajes, desde muchos balcones que es necesaria para poderla asir. Sin pretender ser todólogo, sí es necesario utilizar las herramientas de otras disciplinas para poder aprender la realidad, por ejemplo, en medio ambiente se encuentran la economía, la ecología, la botánica, la

historia, etcétera. Creo que por ahí puede haber otra fuente de conocimiento de lo que el Dr. González Casanova trató que plasmáramos en esos documentos, en relación con eso debo decir que no sé qué tanto habremos agregado con valor a lo que el Dr. González Casanova simplemente nos soltó, porque realmente lo que hizo fue soltar ideas y dejar que los demás corriéramos el lápiz, ¿qué quedó de eso? no lo sé realmente, entiendo que lo que se trató de hacer fue justamente de aterrizar, de materializar algunas ideas que estaban bastante sueltas, lo que yo creo que podría ser materia de mucha investigación, de mucho estudio, de mucha reflexión.

Gracias.

El Colegio de Ciencias y Humanidades: De la utopía a la realidad; de la anarquía a la institucionalidad; de la consolidación a la reforma curricular y normativa

Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos

Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades

Gaceta UNAM, 1 de febrero de 1971.

Jorge González Teyssier*

I. De la utopía a la realidad

La década de los sesenta ha sido considerada, por muchos observadores, como una de las más fascinantes y controversidas del siglo XX. Posterior a la catástrofe material y humana que dejó la segunda guerra mundial, la esperanza de una paz duradera, aunada a un poderoso deseo de los excombatientes por disfrutar la vida y formar nuevas familias, se tradujo en una explosión demográfica mundial que se reflejó en un dramático incremento de la población joven desde el inicio de esta crucial década. Así, una enjundiosa juventud cobró un protagonismo social nunca antes visto. Una revolución cultural vivió el mundo con la irrupción de los jóvenes en campos tan diversos como la música, el cine, la moda, la literatura y, destacadamente, en la política.

Pero esa juventud vivía en un mundo bipolar que luchaba por la hegemonía política mediante la llamada guerra fría, porque de calentarse, podría desembocar en un catastrófico intercambio de misiles nucleares.

Se dividieron Alemania y partieron Berlín con un muro que separaba a dos maneras de ver al hombre y la sociedad, democracia capitalista o dictadura del proletariado socialista; astronautas compitiendo con cosmonautas, satélites versus sputniks, Corea del Norte o Corea del Sur, arte moderno o realismo socialista, Saigón o Hanói, guerra o paz, economía planificada o libre mercado, socialismo o capitalismo y, en medio de esta complejidad, los jóvenes demandaban educación y oportunidades crecientes para vivir la democracia, que conocían en los textos, pero no se correspondía con la realidad, la siempre tercera realidad.

La juventud de los sesenta vio frustradas sus esperanzas de un mundo mejor con un dramatismo demoledor. El mayo francés con su enorme energía liberadora pronto se apagó y cayó en el conformismo, la primavera checa, que intentó darle al socialismo un rostro humano, fue sometida por los tanques de guerra soviéticos tomando las calles de Praga, mismos que dispersarían a las multitudes en el zócalo de la ciudad de México que terminaría con una de las represiones más crueles que se han cometido contra la juventud, a grado tal, que con toda razón, se dice no se olvida.

* Noveno y último coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al inicio de la siguiente década los universitarios se aprestaban a un cambio de rector ya que el ingeniero Javier Barros Sierra había anunciado su decisión de no optar por la segura reelección. Todos pensamos, claro, las condiciones políticas nacionales no le son favorables después de la confrontación Universidad-Gobierno que tanto deterioró la relación entre ambas. Pocos sabían que, además de las razones políticas, el mayor deterioro que padecía el dignísimo defensor de la autonomía universitaria era el de su salud, razón por la que, apenas a dos años de su salida de la Universidad, fallecería.

Pero la buena noticia era que accedía al máximo cargo universitario el autor de *La Democracia en México*, nacido en Toluca en 1922, doctorado en sociología por la Universidad de París, Pablo González Casanova, que venía de haber dirigido por dos períodos de cuatro años la entonces Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y al momento de ser designado rector era el Director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Don Pablo, como respetuosamente siempre decímos cuando nos referimos a él, no sólo era un hombre de ideas sino que tenía profundas convicciones de que la educación era un arma muy poderosa si se le ponía al alcance de la juventud, pero no bajo los tradicionales métodos pedagógicos.

Parte de su ideario sobre la reforma del bachillerato, y en concreto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), lo plasmó en una ponencia que presentó cuando apenas contaba con 37 años de edad, en el Congreso Latinoamericano de Sociología celebrado en México, en 1953, con el título “El problema del método en la reforma de la

enseñanza”.¹ Una institución del abolengo de la ENP, fundada nada menos que por el gobierno de Benito Juárez García, para reformarla hacia falta una empresa de tal calado que por eso, quien después escribiría la *Sociología de la explotación*, inició su ponencia con estas palabras: “Cualquier reforma de la enseñanza posee tanta realidad como una operación militar. Nuestra reforma de la enseñanza preparatoria tiene un objetivo tan real y tan concreto, como la pudo tener la operación Neptuno, por la cual las fuerzas aliadas ocuparon las playas de Normandía”. La empresa será tan abrumadora que, sugiere el autor, al igual que la reforma educativa francesa de la postguerra, habría que empezar con una o dos escuelas de nuevo cuño y después, poco a poco, ir generalizándola a todo el sistema, paralelo al prestigio que obtuviera la nueva escuela. Todo cambio implica resistencias tan fuertes que era necesario, advertía Don Pablo, partir de un conocimiento de lo posible, tal parece que desde entonces sugería seguir la máxima de que “lo académicamente deseable exigía partir de lo políticamente posible”.

Con la revolución de 1910, agrega González Casanova, surgió la necesidad de plantearse una educación democrática, por lo que proponer una reforma educativa moderna era una tarea patriótica. Se debe pugnar, de acuerdo con el desarrollo logrado por el país; por aumentar el prestigio de la enseñanza técnica y disminuir la tendencia al incremento del tipo de enseñanza preparatoria, que, por ser indiscriminada, “son en buena medida causa de la deser-

¹ Pablo González Casanova. “El problema del método en la reforma de la enseñanza”. Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades. Vol. 2, No. 2, México, 1953. pp. 99 a 115.

ción escolar que sufrimos, y que representa un gasto inútil y enorme para la nación".²

Con la industrialización, todos los países, y México no podría ser la excepción, se enfrentaron a la necesidad "de preparar dos tipos de educandos: los técnicos y los humanistas capacitados para la política, la cultura y todas las profesiones liberales. Esta última labor, propia de la preparatoria, se enfrentaba a obstáculos que el tiempo había acumulado y que venían desde la "escolástica, que hace de la enseñanza una labor memorística —afirmaba Don Pablo—, e impide que el segundo ciclo (la preparatoria) sea un paso preliminar de la enseñanza para la investigación", aunado a esto, "nos encontramos con un legado intelectualista, que hace incluso de la enseñanza técnica una enseñanza excesivamente teórica". Enseguida, apunta una idea que es premonitoria del bagaje teórico de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, al aludir al desinterés estudiantil por las materias ajenas al propósito de la especialización que persiguen cuando "el ideal de toda educación verdaderamente democrática es hacer por igual técnicos que sean humanistas y humanistas que sean técnicos, o, para decirlo de otro modo, técnicos que sean ciudadanos y viceversa...".³ El modelo de enseñanza, pensaba González Casanova, en los cincuenta, hacía que el estudiante se preocupara más por aprobar que por aprender, por lo que siempre está agobiado por los efectos de un enciclopedismo que lo asfixia de materias, de exceso de horas escolares, de conocimientos inconexos entre sí, de abundantes temas que hacen que no se puedan cumplir los programas de estudios. Y, como si fuese

ra una exposición anticipada de los motivos para la creación del Colegio, agrega que la falta de equipamiento adecuado de los laboratorios provoca que el estudiante sólo observe una parte de los experimentos, pero nunca los resultados totales y menos la solución; además de objetivos de aprendizaje dispersos; repeticiones inútiles; falta de libros de texto en las bibliotecas o en las librerías; no se abarca verdaderamente ni las ciencias ni las humanidades; no pensar por cuenta propia sino sólo repetir al profesor. Así, el sentido de todo esto —explica Don Pablo—, es para el alumno pasar de año y, para el profesor, pasar al alumno, sustituyendo el fin genuino de "aprender o no aprender".

En consecuencia, devienen planes de estudio que quieren integrar a todas las disciplinas del conocimiento, sin orden de importancia, lo mismo sucede en cada asignatura, "ni se busca la vértebra de ciencias y humanidades", no se plantea, en este mar de confusión, si no es preferible en lugar de enseñar de todo un poco mejor enseñar lo esencial. Las consecuencias de todo esto es que, no por culpa de estudiantes ni de profesores, tengamos tantos frustrados e incapaces que llegan a la universidad "sin la cultura que deberían tener como bachilleres", ni los "conocimientos elementales de la especialidad que han escogido".

Todo lo anterior, concluye el creador del CCH, termina en una de las deserciones más altas del mundo, lo que "representa un fracaso de nuestro sistema educativo y plantea la necesidad de reformarlo inmediatamente".⁴ Esto explica porque, casi 20 años después, apenas a un mes de asumir la Rectoría de la

2 Id. p. 104

3 Id. p. 106

4 Id. p. 110

UNAM, instala el Grupo de la Nueva Universidad bajo el encargo de que en seis meses deberían entregar resultados que llevaran a la UNAM a renovarse y a crear un nuevo modelo pedagógico, llamado CCH, que tendría como propósito la “cecehachización”, disculpen el término, de toda la Universidad.

En este crucial momento de su discurso de 1953, Don Pablo apunta un elemento del cual se olvidó después y que es fundamental para entender el aparente “fracaso” del modelo educativo del Colegio. La reforma que debe emprender el país (ojo, no la Universidad) es “establecer una enseñanza de segundo ciclo que comprenda de cinco a seis años (o sea, integrar la secundaria y la preparatoria en un único ciclo) y tenga un sentido unitario, producto de un verdadero sistema”.⁵ Así, se planteaba el futuro rector, se deberá crear un programa que abarque la secundaria como parte esencial de la reforma de la Preparatoria. Por absurdo que parezca, tenemos que aseverar en este momento que es una lástima que este gran reformador educativo haya sido rector... cuando estaba tan bien equipado intelectualmente para Secretario de Educación Pública. En este segundo caso, hipótesis *habemus*, ni hubiera tenido que renunciar a la Rectoría a los dos años y medio de asumir el cargo, ni el Colegio hubiera quedado en orfandad tan pronto.

Pero, ya fuera una reforma corta o larga, una cosa estaba clara para el autor de *Una Utopía de América*: “Es necesario reformar la Preparatoria independientemente de que pugnemos por una reforma total y definitiva del ciclo secundario”.⁶ Entonces, Don Pablo, libre de la responsabilidad del funcionario,

pensaba en una necesaria e ineludible reforma de la Preparatoria. Posteriormente, ya en el cargo ejecutivo de la política educativa universitaria, cambiaría la estrategia, y optó por renovar la Universidad sin afectar sus estructuras tradicionales y centenarias. El cambio será gradual pensó, a partir de la creación, dentro de la misma, de una nueva Universidad sin afectar sus estructuras, de una nueva Universidad. Ésta no sería tarea de un nuevo bachillerato, por eso hemos confundido nuestra misión, pretendiendo que todo lo que se dijo del CCH, como un sistema global, lo deberíamos cumplir nosotros, el bachillerato, cuando sólo éramos una pieza, fundamental sin duda, del engranaje del sistema CCH, un sistema llamado a contar, desde el nivel bachillerato, hasta el de doctorado. La “cecehachización”, repito, vendría por abajo, del bachillerato con un nuevo alumno formado en el ejercicio de pensar, estudiar e investigar por sí mismo; de en medio con licenciaturas que continuarían la labor pedagógica del bachillerato; y, en la etapa superior, en el posgrado, con profesores que conjugarían la investigación y la docencia, que practicarían la interdisciplina por los enfoques multidisciplinarios que darían lugar a las nuevas licenciaturas y posgrados del Colegio, de una manera natural, no forzada, como se pretende hacer en el bachillerato.

Nuestra Preparatoria —concluía Don Pablo—, es una mezcla absurda del modelo francés y norteamericano, que abandona el cultivo de la cultura general (cultura básica) y que incurría en el error de pretender abarcar toda la ciencia y las humanidades, querer abarcarlo todo, sentenció entonces, no sólo es pedante, es ridículo.

⁵ Id. p. 111

⁶ Id. p. 111

Este sobresaliente ensayo para entender la filosofía que animó al Colegio, termina con una lucidez contundente; hay que reducir las materias, hay que concentrar los asuntos en lo esencial, pasar de lo extensivo a lo intensivo, encontrar el núcleo de la cultura y del método que se debe enseñar, encontrar lo que queremos, “un bachiller que sepa pensar, escribir, y calcular las ciencias y las humanidades.”

Es necesario, concluye el teórico de la democracia mexicana y de la reforma pedagógica del bachillerato nacional, crear un plan de estudios de una nueva preparatoria en el que se reduzca “el número de materias seguramente a la mitad de las que hoy existen, y con ello lograremos devolver su sentido a la enseñanza preparatoria, concentrar la atención de los alumnos, aumentar sus probabilidades de éxito, duplicar los sueldos de los maestros y su capacidad de atender más y mejor a sus clases y a sus propios estudios. En fin, con una reforma semejante, disminuiría en forma necesaria la deserción escolar y, por lo tanto, disminuirán los gastos inútiles que ocasiona al Estado”.⁷

Así, este gran visionario de la educación, cargado con un bagaje de ideas de renovación y cambio “tuvo a su cargo, en 1956, la dirección de una preparatoria piloto que él mismo propuso al entonces rector de la Universidad, doctor Nabor Carrillo Flores”.⁸ De esta experiencia emprendida por Don Pablo tenemos noticia, pero no información sobre los resultados obtenidos. De lo que sí sabemos de forma personal y directa es que, a su paso por la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales,

aprovechó, debido a la poca matrícula existente y que las clases sólo se impartían en el turno vespertino, para abrir un horario especial matutino que se alargaría por dos años máximo, plazo después del cual los alumnos necesariamente se integrarían al turno vespertino, único horario para cubrir los tres años restantes de las cuatro carreras que se impartían. Las carreras tenían los dos primeros años de tronco común. Esos grupos, para resaltar que se trataba de una experiencia pedagógica, se denominaron grupos piloto de estudios dirigidos, con las siguientes características: firmar un compromiso de tiempo completo; el grupo de nuevo ingreso tendría un máximo de 40 alumnos (recuerdo que no se alcanzaba a cubrir la cuota), de manera que al segundo año, después de una deserción mínima, el grupo se reducía a unos 30 estudiantes que en lugar de cursar ocho asignaturas simultáneas como en la tarde, llevaban dos asignaturas durante dos meses con sesiones diarias de dos horas cada una, a diferencia de la clásica hora por clase, del otro turno; las lecturas y trabajos escritos para entregarse prácticamente eran diarios y cada viernes se aplicaba un examen escrito que evaluaba el aprendizaje; la participación de los alumnos era intensa, lo cual se facilitaba por lo reducido del grupo; la consulta y estudio en biblioteca era indispensable; los alumnos al término de los dos meses se sometían a un examen general e inmediatamente sabían su calificación final y el ciclo volvía a empezar con otras dos nuevas asignaturas, al siguiente lunes. Pero había otro elemento que hacía que pertenecer a los grupos piloto fuera un verdadero privilegio, los profesores eran seleccionados entre los mejores de la institución, de la

⁷ Id. p. 115

⁸ Suplemento de la *Gaceta del CCH*. “Pablo González Casanova. Visionario de la educación nacionalista”. Número 1. Primera quincena de abril de 1988.

talla de Henrique González Casanova, Víctor Flores Olea, Enrique González Pedrero, Enrique Semo Caleb, Enrique Velasco Ibarra, Ernesto de la Torre Villar, Luis González y González, Raúl Béjar Navarro, y muchos otros de renombre en el ámbito de la escuela.

Los grupos piloto, aunque suene pretencioso, pero lo decía Don Pablo, tenían la intención de formar muy buenos estudiantes, porque podían dedicar todo su tiempo al estudio, acostumbrados a la participación activa, habituados a la lectura y al debate que al pasar a la tarde replicarían sus hábitos de estudio e interés por investigar los grandes problemas de México y el mundo. Bajo la premisa de que los buenos estudiantes pueden contagiar a sus compañeros, los grupos piloto funcionaron durante mucho tiempo y sus egresados destacaron en el ambiente escolar de aquella pequeña escuela.

Lo anterior, aunque parezca anecdótico, tiene el propósito de demostrar que Don Pablo siempre buscó caminos innovadores en la enseñanza y el aprendizaje, y que la idea del Colegio se fue conformando poco a poco y sólo en espera del momento y las circunstancias para que el proyecto cuajara y se volviera una realidad.

Esa fecha llegó el 26 de enero de 1971 cuando fue aprobada la creación del Colegio por el Consejo Universitario. Ese mismo día Don Pablo le asignó a la naciente institución una meta demasiada alta, tan alta que rebasaba las posibilidades de su nivel bachillerato, al decir, que se creaba un “órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y

del país”.⁹ Enseguida, se dio paso a fines para los que la institución nunca fue debidamente preparada; uno de esos mitos fundacionales fue el definirla poseedora de un tipo de educación propedéutica y terminal. Un buen deseo, que duda cabe, pero se necesitaba no sólo haber creado toda una gran infraestructura para la capacitación técnica, sino el haberla orientado especialmente a los alumnos que se advirtiera, a tiempo, tenían pocas posibilidades de terminar el ciclo propedéutico. No ha sido así, quienes en el Colegio cursan las opciones técnicas son los buenos alumnos, los que son regulares y les sobra tiempo para cursar una opción técnica, es decir, son los “propedéuticos”. Los desertores en el Colegio, contrariamente a lo que se pretendía, siguen desertando sin el bachillerato ni capacitación alguna para el trabajo.

Si buscamos más en los orígenes del Colegio, si vamos a la raíz de los trabajos del Grupo Nueva Universidad, creado para la renovación y resurgimiento de la Universidad, nos percataremos de que el proyecto nunca fue claro en lo qué pretendía, y cuando salió a la luz, lo planteado inicialmente no correspondió a todos los propósitos y, duele decirlo, el Colegio tuvo en su arranque más de improvisación que de planeación académica estratégica.

El 8 de junio de 1970, el Secretario General de la UNAM, el químico Manuel Madrazo Garamendi, emite la circular número 29, dirigida a todos los directores, incluyendo hasta los jefes de Departamento, en donde les anuncia la conformación del Consejo de la Nueva Universidad “para la creación de nuevas unidades académicas... y la realización del proyecto de nuevas ins-

⁹ Documenta, “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, México, CCH-UNAM, Núm. 1, junio 1979, p. 3

talaciones de la Universidad". Al frente de este Consejo se nombró al ingeniero Roger Díaz de Cossío, quien en sus primeras palabras, como presidente del Consejo, señaló que éste "fijará las políticas y realizará los estudios necesarios para futuras alternativas académicas. Algunas de ellas serán realidades en unos cuantos años". El mismo Díaz de Cossío no imaginaba que siete meses después se crearía la primera etapa de la Nueva Universidad. De inmediato se conformó un grupo de aproximadamente 40 personas de toda la Universidad y de todas las especialidades.

Al poco tiempo, se propuso que para recibir a la creciente oferta de egresados de la secundaria se creara una nueva institución que los recibiera, de nivel bachillerato, y que se llamaría Escuela Nacional Profesional, por lo que para diferenciarla de las iniciales de la Escuela Nacional Preparatoria, se le abreviaría con las letras ENPRO y, además, propusieron otra institución, ésta de nivel licenciatura, que se denominaría Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (Documento 21 del Consejo de la Nueva Universidad de fecha 25 de agosto de 1970). Ambas instituciones, se pretendió funcionaran para febrero de 1971. Esta inusitada premura se debió al enorme éxito que Don Pablo tuvo al obtener los recursos económicos federales necesarios para las nuevas instalaciones, pero para un plazo tan corto, que en una dramática declaración de realismo se anotó: "Habrá que construir edificios de tipo tradicional (para una duración de unos 30 años), modestos y sencillos para no desperdiciar fondos en instalaciones que a la postre puedan resultar inservibles." Y así se hizo el Colegio, con escuelas tipo primaria, construidas con estructuras prefa-

bricadas, de "ladrillo" hueco, con mobiliario apropiado para niños de poco peso, sin escritorios para maestros por falta de recursos y sin una pequeña elevación frente al pizarrón, como todos los salones del mundo, por falta de tiempo. Después, se disfrazarían estos hechos con explicaciones más cercanas a la demagogia pedagógica que a la narración realista de lo que sucedió. De qué otra manera puede entenderse que los planteles del Colegio, durante muchos años, estuvieron circundados por una malla que se compra para construir gallineros. Así fue edificado, con lo que no contaron es que la institución rebasaría los 30 años de vida, y no solamente ya pasó de los 40, sino tiene vida y vitalidad para muchos años más.

No tenemos espacio para la descripción de tantos hechos históricos que le dieron vida a nuestra institución, a pesar de que algunos son tan sorprendentes, como el despido masivo del grupo de la Nueva Universidad, encargado de la elaboración de los programas de estudio, cuatro meses después de su contratación y faltándoles dos meses para el término de su compromiso. Esto creó un vacío académico tan grande que el 21 de enero de 1971, cuando las Comisiones del Trabajo Docente y la de Reglamentos del Consejo Universitario, aprobaron el Proyecto del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, así como las Reglas y Criterios de Aplicación, tuvieron que tomar el siguiente acuerdo:

"Las Comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos aprueban las descripciones de los contenidos de los cursos del plan de estudios y señalan que se trata de lineamientos y orientación general de las materias que constituyen dicho plan.

“Las comisiones recomiendan que a la mayor brevedad posible, las autoridades de la Unidad Académica del Bachillerato y el Colegio de Ciencias y Humanidades envíen al Consejo Universitario los programas de los mismos”.

Cinco días después se aprobó la creación del Colegio por el Consejo Universitario sin que llegaran los citados programas. Éstos fueron, en su mayoría realizados por los profesores del Colegio, organizados en “Academias” que de manera colegiada y entusiasta fueron reparando esta falla de origen de la institución.

Sin embargo, el Colegio fue una afortunada realidad para miles de jóvenes de nuevo ingreso que gracias a las nuevas instalaciones encontraron un lugar en la Universidad que generosa, como ha sido siempre, abrió las puertas a una nueva generación de estudiantes, provenientes principalmente de clases populares, que buscan su movilidad social a través de la educación. Al mismo tiempo, otros centenares de jóvenes, estos profesores, encontraron en el Colegio una oportunidad de empleo y de ejercicio de una renovada y rápidamente aprendida vocación docente que, hay que reconocerlo, al principio era no solamente muy satisfactoria; sino bien y puntualmente remunerada, tan bien, que muchos de esos pioneros siguen hoy, 40 años después, en el Colegio. Un Colegio que pronto pasaría a otra etapa de su vida, por cierto, la más crítica de su existencia.

II. De la anarquía a la institucionalidad

Este no es el espacio para abundar en las razones, muchas, que llevaron a Pablo González Casanova a renunciar como rector a escasos días de cumplir dos años y medio

en el cargo. La Universidad perdió a su rector, el Colegio a su creador y, podemos decir, cayó en una orfandad política que prácticamente la precipitó a un estado anárquico por muchas circunstancias desfavorables.

La gestión del ahora ex rector se caracterizó por una agresión constante a la Rectoría y al eslabón más débil de la cadena universitaria: el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los maleantes políticos tomaban cada vez que sus exigencias no eran atendidas las oficinas de gobierno de la institución. Los medios de comunicación, principalmente los televisivos, exhibían a la Universidad como un campo abierto al vandalismo y en donde se podía distribuir a la vista de todos drogas a cualquiera que acudiera a las “islas” de ciudad universitaria.

En el Colegio, desde las primeras semanas de clases empezaron los ataques de “porros”, que no son más que grupos de pandilleros obviamente patrocinados por autoridades de distintas oficinas de gobierno que atacan planteles de educación pública, nunca, ni por equivocación, planteles particulares, eso les está prohibido porque no se mandan solos. Y el Colegio fue duramente golpeado desde 1971. Agréguese el ambiente de guerrilla urbana derivado de la frustración del 68 para transitar por vías políticas pacíficas, agréguese lo ocurrido el 10 de junio de 1971 a la marcha estudiantil que apenas había salido de la Normal de Maestros.

El creador del Colegio sale de la Rectoría en diciembre de 1972 y, en febrero de 1973, está presentando su renuncia el primer coordinador del CCH, el Ing. Alfonso Bernal Sahagún, al cumplir apenas dos años en el cargo, alegando problemas de salud. Y como no iba a ser así si, como lo dije ya en otra ocasión, el Colegio provocaba taqui-

cardias diarias a cualquiera, no hay salud política que se salve en una institución que pronto la sobrecalentó la política, en forma tan fuerte que, podemos decir, hasta se sobre politizó la vida académica.

En los planteles del Colegio los primeros en caer fueron los funcionarios más cercanos a los profesores: los Jefes de Área. Las “academias” decidieron que estos ya no serían los representantes de las Direcciones de los planteles frente a los profesores, si no ahora serían los representantes de los profesores frente a las autoridades, siempre nefastas, por lo que fueron designados nuevos jefes de área al más puro estilo asambleístico. Se cedió y se aceptó. Después, los primeros directores de los planteles serían destituidos por asambleas generales en un lapso muy corto. En forma escalonada fueron obligados a renunciar en el Plantel Sur, en septiembre de 1972, Aída Flores de Gómez Pezuela; en el Plantel Oriente, en diciembre de 1972, Héctor Hernández Shauer (vale la pena recordar que estos dos planteles iniciaron labores en 1972); y en los primeros meses de 1973 caen por el democrático proceso de la asamblea a mano alzada Manuel Guerra Tejeda en Azcapotzalco y José Vitelio García Maldonado, en Vallejo. Sólo se salvó y terminó su período de cuatro años el Dr. Ignacio Renero Ambrós, director del Plantel Naucalpan, que merecería sólo por eso un homenaje póstumo, pero por sabia decisión no optó por un segundo período.

Para este crucial año de 1973, desde su inicio, ya ha sido designado por la Junta de Gobierno de la UNAM, Guillermo Soberón Acevedo, como rector. Y una de sus primeras grandes decisiones que debió tomar en relación al Colegio fue nombrar al nuevo Coordinador, recayendo en el ingeniero Ma-

nuel Pérez Rocha en marzo de ese año. Al Colegio lo va carcomiendo progresivamente el ausentismo, por la falta de registros oficiales de asistencia de profesores, mismos que van convirtiendo a las academias en pequeños gremios que asumen funciones laborales y de protección de los profesores frente a las autoridades y van haciéndose cargo de funciones que suenan hoy inauditas, como asumir el control de asistencia del profesorado, organizar los exámenes extraordinarios, elaborar los horarios de los profesores y asignar grupos a los mismos, —lamentablemente siempre más con criterios políticos que académicos— hasta llegar al máximo control del profesorado, las academias se encargarán de los cursos para la selección e ingreso de los nuevos profesores. Es decir, funciones que normalmente corresponden a las autoridades de cualquier institución. La descomposición de las academias se precipitó con el advenimiento de funciones tan importantes, asumidas de facto, lo que llevó a confrontaciones entre grupos antagónicos de profesores al interior de las cada día mal llamadas academias. La rivalidad se exacerbó cuando surgió un botín muy codiciado: las horas liberadas. Estas horas resultaron del incremento de grupos por asignatura que al disminuir por la libre decisión de los alumnos de elegir en el quinto y sexto semestre asignaturas a su libre voluntad, por lo que al desaparecer una gran cantidad de grupos resultaban horas pagadas sin grupo. En su reparto se premiaba al camarada y se relegaba al contrario, se otorgaban descargas de trabajo a cambio de realizar actividades “para la academia”. Esto incrementó las luchas fratricidas a extremos de verdadero canibalismo político. Las academias se volvieron en contra de los profesores que no se

sometían a las decisiones de las mayorías. Al mismo tiempo la lucha seguía en contra de las autoridades llegándose al extremo, en el Plantel Oriente, de decidir que no aceptaban ya a ningún director designado por las autoridades y que pasarían a una especie de autogestión, tolerando a un grupo de funcionarios encargados de la administración y, en el Plantel Vallejo, el reto llegó al colmo cuando los profesores decidieron participar, indirectamente, pero participar, en la admisión de los alumnos de nuevo ingreso, mediante convocatoria abierta, a quienes desearan ingresar al Colegio a tomar unos cursos los sábados en el plantel en donde se les prepararía para aprobar el examen de ingreso y se fueran ambientando al clima de libertad imperante y conociendo a quienes serían sus mentores políticos antes de ser aceptados por la UNAM. A estos alumnos una vez rechazados por la UNAM, pero interesados en formar parte de la institución, se les invitó, en el Plantel Oriente, a organizarse en el llamado CCH 6, para lo cual se tomaron unas instalaciones semiabandonadas y que originalmente estuvieron destinadas a la ENEP-Zaragoza.

El caos se instaló en el Colegio, a grado tal, que en julio de 1973, cinco meses después de su designación, es destituido, renunciado, separado del cargo, como se quiera, el ingeniero Manuel Pérez Rocha. El Colegio se acerca peligrosamente al precipicio político que podría haber dado al traste con el acto poético, como llamó Fernando Pérez Correa, a la creación del Colegio.

Había que rescatar al Colegio del marrasmo en el que había caído y para ello se necesitaba a un viejo lobo de la política universitaria y ese personaje fue el mismísimo Henrique González Casanova, Don H, como

nos gustaba decirle a los que tuvimos el privilegio de tratarlo. Su labor principal fue la de infundirle respeto a la autoridad, lo cual se lograba con su sola presencia y sobre todo, pacificar a la institución con prudencia y con decisión de poner por encima de todo el valor esencial de la función educativa de la institución. Bastó un poco menos de un año (julio de 1973 a junio de 1974) para que don H dejara de ser el encargado del Colegio para ceder su lugar a un joven académico, que además de contar con tres licenciaturas cursadas en la UNAM,—filosofía, derecho y ciencia política—estudió su doctorado en la Universidad de Lovaina y ostentaba el cargo de Director del Centro de Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y que se había dado a conocer en la Rectoría, al hacérsele responsable de limar las asperezas entre los grupos antagónicos en Arquitectura, que en aquel entonces vivía un serio conflicto con la instauración en parte de la escuela, de un sistema de autogestión. Pérez Correa logró que los dos grupos aceptaran una convivencia pacífica y que se respetaran las funciones del Director como era la de tener el control del presupuesto, a cambio de que se respetara la autonomía académica de los talleres de arquitectura que se manejarían con un plan de estudios distinto y que se autodenominaban “autogobierno de Arquitectura”.

Eso era lo que necesitaba el Colegio en estos días de incertidumbre, encontrar un sano equilibrio entre institucionalidad y reconocimiento de las diferencias que prevalecían. La comunidad tenía que partir del principio de que como toda institución universitaria tenía que respetar la legislación y normatividad existente y, después, exigir el reconocimiento de los legítimos derechos

principalmente de los profesores, que habían sido postergados por años. A la vez que el Colegio tenía deberes que cumplir también tenía derechos que asumir. Prevaleció el principio de autoridad y el Colegio se encaminó a partir de este momento a cumplir las funciones que le permitían sus normas.

Se iniciaron procesos tan importantes como la reglamentación para la asignación de horarios y el reconocimiento de la participación de los organismos gremiales en estos asuntos y ya no de las academias, las horas liberadas se transformaron en plazas de complementación académica y de regularización para profesores estudiantes, las academias perdían sus prebendas y su coto de poder disminuía ante la indiferencia de los profesores que preferían depositar la defensa de sus intereses en los organismos sindicales que irrumpieron en la vida universitaria; se formaron las comisiones dictaminadoras para abandonar la generalizada situación interina del personal docente. Uno de los pasos fundamentales de esta etapa de consolidación fue la creación de la parte que faltaba para que el Colegio cumpliera los propósitos para los que fue creado: la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado. El Colegio con su renovada institucionalización, empezó a sentar las bases para no ser considerada una institución de excepción a la que había que crearle figuras especiales porque no estaba todavía la Universidad preparada para reconocer los derechos plenos de esta sui generis institución universitaria. Así, fueron construidas las bases para lo que en un futuro sería la plena inserción del CCH en la legislación general y que fuera reconocida, como lo que era, una institución universitaria de pleno derecho en el concierto universitario.

Entre aciertos y tropiezos, el Colegio tendría todavía que pasar por muchos hitos y exámenes para su pleno reconocimiento, muchos fueron los funcionarios que tuvieron que bregar con tesón para lograr que el CCH pasara todas las pruebas y piedras que encontró en su camino. Fueron muchos, profesores y funcionarios destacadamente Fernando Pérez Correa, David Pantoja Morán, Javier Palencia Gómez y Alfonso López Tapia. El Colegio durante el rectorado de Jorge Carpizo cayó en tal nivel de anomia que hubo que buscar un psicólogo para atenderlo y por ello fue designado Coordinador el doctor en psicología Darvelio Castaño Azmitia. El Colegio siempre tendrá que reconocerles sus méritos. Una institución que no conoce su pasado, su historia, no sólo puede olvidar su origen y sus principios, sino que puede perder el rumbo de su destino.

III. De la consolidación a la reforma curricular y normativa

Pasados los primeros 25 años de vida del Colegio, de principios de los años setenta a mediados de los noventa, la rutinización de la enseñanza empezó a hacer estragos en la creatividad docente con que arrancó el Colegio; las cargas académicas excesivas —un profesor de Lectura para acumular 30 horas, necesarias para vivir, tenía que tomar 15 grupos, con 50 alumnos en promedio, atendía a 750 alumnos a la semana— empezaba a minar el entusiasmo del mejor profesor y su activismo académico venía disminuyendo al paso de los años. El Colegio, según todos los indicadores, vio descender su eficiencia terminal y poco a poco la deserción y la reprobación fueron sentando sus reales cuando eran males para los que la institu-

ción fue llamada a combatir. Su novedoso plan de estudios empezó a mostrar sus fallas y el advenimiento de nuevas necesidades no contempladas años atrás.

Los planteles con generaciones anuales de 25 mil alumnos de nuevo ingreso, los de semestres posteriores, y los repetidores, llevaron a que la población estudiantil por plantel llegara a rondar los 17 mil alumnos, repartidos en cuatro turnos, de manera que los salones de clase estaban ocupados de las 7 de la mañana a las 9 de la noche con un mínimo de horas libres, lo que dificultaba su limpieza y mantenimiento. La idea original del Colegio de que el alumno estudiaria por su cuenta, visitaría bibliotecas y realizaría pequeñas investigaciones, llevó a considerar que el tiempo que debía pasar en el aula podía ser mínimo, de tres a un máximo de 4 horas diarias, o sea, 17 horas a la semana durante cuatro semestres, y cuando llevara el idioma llegaría a un tope de 20 horas. Esto, aunado a la decisión política de abrir las puertas del bachillerato a todos los solicitantes, dio pauta a que se abrieran 4 turnos en el mismo día. Esta decisión de política de ingreso, ocasionó la saturación de las instalaciones de todo tipo, que la destrucción de mobiliario y muebles de baño fuera enorme por el uso intenso y que el orden y la disciplina al interior de los planteles casi desapareciera. Recuérdese que las puertas de los planteles se abrían y cerraban una vez al día, que el ingreso era indiscriminado, cualquiera entraba y salía a toda hora y no precisamente a estudiar, los cuerpos directivos se componían de 17 funcionarios para organizar el trabajo de una comunidad compuesta por unos 700 miembros del cuerpo docente y personal administrativo y la presencia permanente

de más de cuatro mil alumnos que entraban a las 7, 10 u 11 de la mañana y otros a las 13 o 14 horas y los últimos a las 16 o 17 horas. A los planteles los podemos imaginar como un “vocho”, con 8 alumnos dentro de él, un profesor en un estribo y un trabajador en el otro, al volante un funcionario y la palanca de velocidades siempre iba en segunda, no había manera de cambiar la velocidad. Esto tenía que cambiar algún día, con urgencia, so pena de pasar de órgano permanente de innovación a una institución en permanente deterioro. La tarea se convirtió impostergable, el nudo gordiano que había que desenredar era claro: se imponía una modificación radical, no de maquillaje, sino a fondo, del plan de estudios.

Actualizar, no era suficiente, la palabra indicada era reformar el plan de estudios. Hacerlo era un mandato como lo señalaron las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios, publicadas el 1 de febrero de 1971, que en su numeral 3 estableció: “Permanentemente el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios”¹⁰. Ese mismo mes, el Dr. Pablo González Casanova concede una entrevista que se difunde por Radio Universidad. En esta extensa e interesante entrevista destacan dos preguntas que se le formularon al señor rector: “¿Usted cree que la estructura del Plan (de estudios) es la mejor estructura? R. Creo que es una de las mejores entre los sistemas de enseñanza del mundo contemporáneo; no solo eso, sino que estoy seguro que va a tener un impacto en la enseñanza media de muchos otros países del mundo; pero no es la única estructura posible, y desde luego la

¹⁰ “Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios” *Gaceta UNAM*, 1 de febrero de 1971. (*Documenta*, Núm. 1, p.13)

experiencia demostrará la necesidad de una serie de cambios, de ajustes, restas y adiciones.”

Y aunque es cierto que apunta que en su opinión lo ideal es mantener las 20 horas semanales de estudio en clase, en una siguiente pregunta admite la posibilidad, indirectamente, de que podrían aumentar a 30 horas. Se le preguntó: “¿Por qué el plan de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene una duración de tres años? ¿No se había dicho que era mejor disminuir el bachillerato de 3 a 2 años? Respuesta: Quizá se pueda encontrar otra combinación que mantenga la esencia de la reforma con dos años de duración de las clases y treinta horas por semana; sé que se están haciendo estudios al respecto, y es posible que se encuentre esa solución; por lo pronto, un plan de tres años con veinte horas, en términos cuantitativos, equivale en forma aproximada a un plan de dos años con treinta horas semanales. Lo que quiero decirle es que de todos modos hemos disminuido la escolaridad; lo que sí queremos es que las horas de trabajo escolar se complementen con horas de estudio”¹¹. Si se hubiera optado, y no veo porqué no, por darle al CCH la modalidad de dos años con 30 horas semanales, entonces el Colegio habría tenido solo dos turnos con mejores condiciones de operación y una población más manejable académicamente. El modelo actual, 30 horas semanales por tres años, responde mejor al tipo de alumno real que tiene el Colegio y no al idealizado por la teoría utópica del principio. Se trataba de un joven de 14 o 15 años que entraba a las siete de la mañana y tres días de la semana

salía a las 10 de la mañana. El modelo ideal pensaba, estupendo, irá presuroso a las bibliotecas, regresará a su estudio y se pondrá a leer, a estudiar y a investigar porque es un ser independiente, autónomo y disciplinado por la teoría del aprender a aprender. Ni salen así de la secundaria ni todos los maestros del Colegio saben promover el estudio independiente, y mucho menos son auténticos organizadores de oportunidades de aprendizaje. Los fundadores del Colegio hablaron de estudiantes y profesores que hay que construir, no están dados, hay que formarlos primero. Cuando el Colegio se acercaba a sus primeras dos décadas de existencia, en 1990, a propósito de las magníficas conferencias que se organizaron entonces y que se agruparon en el texto “Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades.”¹², el Ing. Alfonso López Tapia, entonces Coordinador del Colegio, en su ponencia titulada “Consolidación y desarrollo” ya apuntaba que la necesidad de reformar el plan de estudios era una tarea primordial para la buena marcha del Colegio. Dijo entonces: “La revisión de programas y del plan de estudios, he insistido y lo reitero, es algo impostergable”. Enseguida, al entrar a la parte de preguntas, una de ellas, inteligente pero anónima le inquirió: “lo que yo percibo, y yo creo que en general percibimos, es que no estamos propiamente en una consolidación del Colegio, sino que aún estamos en esa etapa de evolución, de desarrollo, y esto es bueno porque todavía tenemos muchas expectativas. En este desarrollo se hacen algunas reflexiones, por ejemplo sobre los recursos para la formación

11 Revista NOVAS. No. 1. Agosto de 1974. Entrevista al rector Pablo González Casanova. “Si esta es la nueva Universidad, es la misma Universidad que cambia y se renueva”. pp. 18 y 19.

12 CCH. “Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades.” *op. cit.*

de maestros, acerca del egreso de alumnos y de otras cuestiones más que no tiene caso repetir, pero no se ha mencionado lo que implicaría un revisión de nuestro plan de estudios, es decir, ¿qué evolución ha tenido y hacia donde podríamos considerar que se puede ir consolidando este aspecto tan fundamental? No sé qué podrías mencionar a este respecto?" Respuesta: "Como anunciamos en el plan de trabajo para el cuatrienio 1989-1992, dos son los ejes centrales alrededor de los cuales deberán basarse las acciones académicas y los programas de trabajo; uno es justamente el de la revisión del plan y los programas de estudio, y otro, el de la formación del personal académico..., estaba previsto que a partir de este año se iba a presentar una propuesta para iniciar la revisión del plan de estudios y de los programas. Diversas circunstancias impidieron lograr esto, y sinceramente, quiero advertir, no quisimos presentar una propuesta que pudiera caer en el vacío... Yo espero que en un futuro cercano, tal vez a principios del próximo año escolar, la directiva pueda ofrecer a la comunidad una propuesta para iniciar ya la revisión del plan; desde luego, no vamos a partir de cero."¹³ Esta larga cita ha valido la pena para mostrar que la revisión del plan de estudios era una preocupación que llevaba mucho tiempo, pero como nunca están dadas las circunstancias favorables, se postergaba y se postergaba.

En enero de 1995 cuando el rector me anuncia que terminada la auscultación, ha decidido nombrarme Coordinador del Colegio, ni él ni yo imaginábamos que sería yo el último, me expresó su profunda preocupación por la institución, que en esos momen-

tos su mayor interés era que se aprobara la reforma del Colegio que tenía varios años preparándose, que le quedaban sólo dos años en la Rectoría y que ya no había tiempo de empezar de nuevo, había que continuar el proceso en marcha por lo que me pidió no hiciera mayores cambios de funcionarios, y me encargó con vehemencia, que mi cometido principal, además de coordinar una institución tan compleja, que implicaba presidir dos Consejos Técnicos simultáneamente, único funcionario de la UNAM de tener tal experiencia, era llevar a buen puerto la reforma curricular del Colegio. La UNAM ya no podía esperar más y el Colegio no tenía tiempo que perder, había que arar el campo académico con la misma carreta y los mismos bueyes que la empujaban, porque el tiempo era poco y el compromiso mucho. Recuerdo muy bien las palabras del señor rector, el Dr. José Sarukhán Kermez: el Colegio se juega en esto su futuro, su credibilidad, su papel de institución genuinamente universitaria, no habrá mañana si no aprovecha la oportunidad de su presente, cuenta usted con todo el apoyo de la Rectoría y del Comité Directivo del Colegio, pero saque usted la reforma curricular del Colegio, es más importante lograrlo de lo que usted se imagina. Así empezó mi gestión al frente del Colegio. No había tiempo que perder y, como todos sabemos, el Colegio era más que un toro de lidia al que sólo una buena faena lo podría indultar, sino que más bien era una hidra griega con la que no sabíamos con cuál empezar.

Resumo la historia, en 1996, se aprueba la primera reforma del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades; mi mayor reconocimiento a todos mis colaboradores, a la Dra. Frida Zacaña Sampieri y

¹³ Id. pp. 221 y 222

al Dr. José de Jesús Bazán Levy y a los cinco directores de los planteles, pero sobre todo a cada uno y a todo el Consejo Técnico de ese entonces, por su valor político, su convicción académica y su deber universitario. Al final de ese año histórico, llegó un nuevo rector, el Dr. Francisco Barnés de Castro. El éxito académico había sido tan rotundo que a pesar de no haber sido mi personal candidato a la Rectoría me hizo el nuevo honor de ratificarme, por segunda ocasión, Coordinador del Colegio al inicio de 1997. Debe ser, pensé, por mi condición de maratonista empedernido, porque aunque cumplí académicamente, políticamente estaba en el equipo equivocado.

Ahora, las palabras del nuevo rector me recordaron las del Dr. Sarukhán: Jorge, el Colegio es una institución que ya llegó a su mayoría de edad, es el momento de que el Colegio se siente con sus pares en igualdad de circunstancias, es el tiempo de la Reforma Estatutaria, ha llegado el momento de que el Colegio no sólo tenga voz sino voto en el Consejo Universitario, le hago este encargo, como su principal tarea. Resumo, porque deben ser otros los que hablen y escriban sobre esta parte de la historia del Colegio, pero en 1997 se aprobó, por el Consejo Universitario, la reforma estatutaria del CCH. Ganamos nuestro lugar en el Consejo Universitario, pero perdimos la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, dejamos de ser un sistema, nos volvimos una Escuela sin dejar de ser Colegio. Dejé en 1998 la Coordinación del Colegio, me fui para dirigir, con gran satisfacción, otra gran institución: el Colegio de Bachilleres, pero esa, esa, es otra historia.



Interpretaciones del modelo educativo del Colegio*

José de Jesús Bazán Levy**

1. Leer y traducir

El título oficial, al menos el ampliamente divulgado, de esta conferencia es *Interpretaciones del modelo educativo del Colegio*.

No voy a hablar de ello y sobre todo no lo haré en la perspectiva previsible que exigiría un título de tal naturaleza, entre otras razones porque no tengo una idea precisa de modelo educativo, ni tampoco me referiré al Colegio, sino a su bachillerato.

Sin embargo, el que un título no corresponda a las intenciones del texto que corona, ilustra un hecho fundamental del lenguaje que me sirve de inspiración para la exposición que sigue.

Trataré de explicarme. Cuando la Secretaría de Planeación me hizo el honor de invitarme a hablar ante ustedes y recorrimos brevemente algunas posibilidades temáticas, hablé del interés que suscitaban en mí las diversas lecturas a las cuales ha sido sometida la *Gaceta Amarilla* en la Universidad y sobre todo en el propio Bachillerato del Colegio. Soy un profesor de lectura y seguiré siéndolo.

Sucedió entonces, imagino, que, en el momento de redactar el programa de este ciclo de conferencias, la *Gaceta Amarilla* por una sinécdoque —el contenido por el continente o la parte por el todo, quien sabe...—

se redujo a *modelo educativo*, y la *lectura*, de la que sí hablaré, se transformó en interpretación por metonimia —la una sigue a la otra—.

Se produjo, diría yo, una especie de traducción, con los consiguientes aumentos, disminuciones y acomodos de sentido.

Lo digo ahora no como una protesta. Al contrario, me viene como anillo al dedo para ofrecer a ustedes un ejemplo inmediato de lo que sucede a diario y de lo que ha sucedido en el Colegio: un enunciado (quiero designar con esta palabra las lecturas de la *Gaceta Amarilla*, pero también la *Gaceta* misma lo es y son enunciados, en un sentido un poco tomado de Foucault (*La arqueología del saber*), las academias, los cursos de selección, los PCEMS, etc.), un enunciado, decía, es reformulado en otros sistemas de significación (en el caso que nos ocupa, en el de una teoría de la enseñanza), transladado del texto al contexto del lector, puesto a referirse a su experiencia, a significar vivamente para él a partir de su horizonte de saber, de lo que el lector sabe, valora, es.

2. Una cierta teoría de la lectura

Acabo de decir que la traducción de sentido, la interpretación, sucede a diario. Diré más: la interpretación es una condición de toda lectura.

Me explicaré de una manera más o menos barthesiana, siguiendo o mejor partiendo de Roland Barthes en *S/Z*, (pp. 16-18 de la edición primera, Seuil, 1970) en el inciso que se llama “*La lectura, l'oubli*”, La lectura, el olvido.

* Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades,
UNAM, CCH, 1990, pp. 83-108.

** Primer Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Leer, dice Barthes, no es un gesto parásito, es decir, no debe aceptarse la idea de que el lector, al leer, no hace nada en el texto, de que se somete a lo que el texto dice, con una completa pasividad, como si el texto hablara y nosotros simplemente oyéramos —suponiendo que oír fuera una mera y absoluta recepción pasiva—, como si el texto imprimiera lo que dice en nuestra comprensión y fuéramos una cera en la cual deja su huella un sello.

Leer, por el contrario, es un trabajo de lenguaje —también lo es oír, pero dejaré de lado el paralelismo para no complicar la explicación— es decir, un acto lexeológico o lexeográfico, puesto que escribo mi lectura— esto es, de constitución de sentido. Al leer, tiendo a encontrar sentido y lograrlo es nombrarlo, es decir lo que el texto dice.

“Leer, dice Barthes, es encontrar sentidos y encontrar sentidos es designarlos, pero estos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman —unos a otros, se entiende—, se reúnen, su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro: así pasa el texto: es una nominación en devenir, una aproximación incansable”. (*Ibidem*, pp. 17-18. Trad. p. 7) .

La cita perderá sus aspectos crípticos, si ponemos un ejemplo tomado de la teoría del relato. Vemos un *western*: uno de los personajes encuentra en una tumba un tesoro perdido, pero su rival aparece. Quedan frente a frente en una especie de era abandonada. Se espían y la cámara ofrece prime-rísimos planos de gestos, manos, pistolas. Cuando vemos la película, al llegar a este punto, seguramente antes, no necesitamos más, nombramos el sentido de la secuencia, pensamos, *un duelo*. Leímos el texto, las

imágenes, los sonidos —no hay palabras—, encontramos lo que dice. Lo decimos a nuestra vez. No fuimos pasivos, trabajamos, designamos sentido. Leímos.

Así procedemos diariamente: esto es leer, esto es oír, esto es ser receptor. Así actúa el redactor que pone títulos a los artículos de un periódico o la comadre que cuenta chismes —vi un pleito—, y hasta la *Gaceta CCH* que puede titular “El Coordinador inaugura la Feria Educativa” —imaginando una—o bien “Culmina el trabajo de los Profesores en la Feria Educativa” refiriéndose a un mismo acontecimiento imaginario.

Pero quien lee no ha nacido inocente. Al contrario, para nacer como ser humano ha recibido una lengua y, cuando lee, lo hace desde un lugar, desde una situación cultural y social. Yo aprendo a encontrar sentido a partir de una experiencia, de un sistema de valores de todo tipo, de numerosos conocimientos. Ello lo lleva ineluctablemente a no leer todo cuando lee un texto, a no nombrar todos los sentidos del texto, sino a elegir algunos de ellos. Por algo leer y elegir vienen de la misma raíz indoeuropea *leg* que quiere decir coger, seleccionar, separar, pero, quien selecciona, por contragolpe, deja de lado, olvida.

Si olvidar es condición de toda lectura, lo es con mayor razón cuando el texto tiene alguna forma de pluralidad, cuando es ambiguo, cuando ofrece varias posibilidades, y esto sucede siempre que el texto pone en juego valores, cuando aparecen en él lexemas como *libertad, justicia, solidaridad, democracia*, o sintagmas como *relaciones entre ciencia y sociedad, la Universidad y el país, la renovación académica* —que supone algo viejo y por tanto evaluado como tal—.

Nada extraño, entonces, que las lecturas sean diversas y los olvidos variados, pero la selección que cada quien hace traiciona, la posición desde la que lee y produce sentido.

Así, volvamos al Colegio, sucede con la *Gaceta Amarilla*.

3. Leer la *Gaceta Amarilla*

La *Gaceta Amarilla* es un objeto o, mejor, muchos objetos que son uno solo, un texto. Pero, ¿es realmente la *Gaceta Amarilla* un texto?

Desde luego tiene una clausura, un cerco que la delimita, un comienzo: "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" y un fin: "El número de diplomas y la nomenclatura definitiva de los mismos, deberán ser aprobados por expertos". Por otra parte, este número de la *Gaceta UNAM* no incluye otras noticias que no sean del Colegio con lo que, además de subrayar la importancia de la nueva institución (se trata además de un número extraordinario del cual se hicieron dos ediciones, si no me equivoco, con fotos distintas en primera página), tiende a manifestar la unidad temática del número.

Sin embargo, podemos distinguir en él varias instancias de discurso, esto es, distintos actos por medio de los cuales locutores diversos se apropián del sistema de la lengua para hablar acerca del mundo, en particular de la institución Colegio de Ciencias y Humanidades, dirigiéndose a interlocutores implícitos distintos también entre sí.

A partir de aquí, para el resto de este apartado, debo reconocer mi deuda con el estudio de Margarita Krap, incisos 2.1 al 2.4, incluido en "Análisis de experiencias innovadoras en el proyecto educativo original del Bachillerato del Colegio de Ciencias y

Humanidades", inédito, ANUIES, en el cual también colaboraron Ma. Elena Cárdenas y Virginia Sánchez Rivera.

En el primer acto discursivo, que la *Gaceta* define como una declaración ("el doctor Pablo González Casanova, Rector de la máxima Casa de Estudios, hizo las siguientes declaraciones", p. 1), al día siguiente de la creación del Colegio ("La que ayer se presentó en lo particular al H. Consejo Universitario se refiere a la enseñanza de nivel medio superior," p. 7), el Rector desde su investidura se dirige, como a su interlocutor implícito, a la universidad principalmente y más allá de ésta al país. Habla por ello de "la Universidad" como sujeto principal de las acciones referidas, destaca las perspectivas de desarrollo del Colegio (p. 7), todo ello para el servicio de México, de cuya "innovación" la Universidad "tiene que ser la fuente... más significativa y consciente".

En el segundo discurso una, quizá varias comisiones del Consejo Universitario, la de Trabajo Académico y la de Legislación seguramente, se dirigen al pleno del Consejo para explicarle los motivos por los cuales debe aprobarse la iniciativa de crear el CCH. Se trata de la "Exposición de Motivos" que acompaña al "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato".

A diferencia del texto del Rector, el de las comisiones no atribuye la iniciativa a "la Universidad" sino a cuatro Facultades, las conocidas, y a la Escuela Nacional Preparatoria, cuya "rica experiencia pedagógica" se subraya y de la cual deberán salir profesores para la nueva institución. "En otras palabras, dice Margarita Krap, la iniciativa del proyecto se atribuye a algunos miembros del propio Consejo cuyo voto se solicita y se

incorpora a ellos y a la Escuela Nacional Preparatoria... para comprometerla" (p. 33). Que la estrategia tuvo éxito lo prueba que la creación del Colegio, como sabemos, fue aprobada por unanimidad. (*Gaceta Amarilla*, p. 1)

El tercer documento son las "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato" (pp. 4-5). Por posición institucional el texto debe atribuirse al propio Consejo y sus destinatarios por la misma razón, deben entenderse quienes estarían obligados a aplicarlos, es decir, los funcionarios futuros del Colegio y sus profesores. Aquí aparecemos por primera vez nosotros, implícitos, es decir, en los pliegues del texto, anónimos pero ya obligados. No sabían que, una vez que apareciéramos de carne y hueso, no podrían volver a enviarnos a los limbos del lenguaje. Se trata de normas de carácter propiamente académico y las más concretas de este tipo que haya emitido la Universidad para nosotros. No hablan ya del Colegio en general, sino de su bachillerato específicamente.

En la misma sesión el Consejo Universitario aprobó el "Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato", después de hacer lo propio con las "Bases para la creación" del mismo Colegio. Se instituye así un régimen jurídico cuyo emisor es el propio Consejo, en su calidad de legislador universitario, y su destinatario la Universidad misma, ligada así a reconocer al Colegio como parte propia, a designarle autoridades, a colaborar con él etcétera. Más concretamente, es destinatario de este discurso la comunidad del Colegio que debe con él normarse y comportarse. Finalmente, la *Gaceta Amarilla* incluye el elenco de Opciones Téc-

nicas, presentado como "lista tentativa" —lo cual excluye su aprobación formal por el Consejo—, formulada por quienes concibieron el Colegio, destinada en lo inmediato a futuros "expertos" para su estudio. En ella se incluyen, como recordamos, "Tráfico fluvial y lacustre", quizá para imaginarios navegantes del Lerma a su llegada a Chapala.

4. Tres lecturas de la *Gaceta Amarilla*

Intentemos ahora una descripción sumaria, que no puede dejar de ser una nominación y por tanto necesariamente una interpretación, una lectura de los campos temáticos mayores de la *Gaceta Amarilla* concebida como unidad.

Tales campos temáticos parecen poder reducirse —toda lectura es olvido— a los siguientes, que no documento con citas por tratarse de textos muy conocidos entre nosotros: no hay que traer búhos a Atenas ni patos a La Candelaria. La *Gaceta Amarilla* toca, pues, los campos temáticos siguientes:

- La relación de la Universidad con el país, para el cual funge como fuente de reforma y renovación, en particular en el campo del empleo. Deben ofrecerse posibilidades de educación a un mayor número de mexicanos, más allá de las desigualdades sociales.
- Para el cumplimiento de los fines de la propia Universidad, esta requiere liberar fuentes de enseñanza y organizar sus recursos a través de la colaboración.
- Un proyecto específico, el del Colegio y de su bachillerato, caracterizado por:
 - La vuelta a lo básico en el plan de estudios.
 - La atención a la cultura del especialista y a su inserción en la plena actualidad.
 - La atención a lo productivo o performativo, en particular al aprendizaje del trabajo

intelectual y a la resolución de problemas.

- La preocupación interdisciplinaria descrita como la posibilidad de combinar especialidades y métodos de trabajo.
- El carácter terminal, además del propedéutico, manifiesto en la formación del estudiante, en todos los casos, y en la preparación en técnicas específicas de quien lo desee.

Así, me parece, pueden delimitarse los principales campos temáticos.

Aparecido el texto, comienzan sus lecturas. Voy a referirme a tres de ellas que pueden describirse como una lectura política, una pedagógica y finalmente una lectura que, para no acaparar el término de académica, llamaré, con alguna licencia, curricular. En lo que resta de esta exposición trataré de describirlas a partir de textos que las representan.

Quiero adelantarme a una objeción: ¿cómo puede hablarse de lecturas de la *Gaceta Amarilla* a partir de textos que casi nunca la citan? Esta última afirmación es verdadera: en la mayor parte de los casos no hay citas explícitas. Sin embargo, es un hecho de cultura del CCH la publicación repetida del texto de la *Gaceta* y su abundante lectura, comentario y referencia, no sólo en el periodo inicial, sino de manera más o menos constante hasta nuestros días. Cuando en 1986 el Colegio cumplió 15 años, la placa conmemorativa que se fijó en la Coordinación era, de nuevo, la portada del número clásico de la *Gaceta*.

Podemos decir, entonces, que este texto resulta indudablemente canónico, es decir, regulador, porque contiene la descripción más completa y de carácter oficial más alto que existe del proyecto del Colegio, específicamente de su bachillerato. Se

trata de documentos del Consejo Universitario y del Rector, de textos fundadores y fundamentales. En el caso del Rector, como antecedentes necesarios habría que considerar también sus discursos del 6 de mayo de 1970 ante el Consejo Universitario y la Junta de Gobierno, y del 19 de noviembre del mismo año ante el Consejo Universitario acerca de la reforma de la Universidad.

Resulta así impensable que las referencias subsiguientes al proyecto del bachillerato del Colegio puedan leerse sin alusión a la propia *Gaceta*, con cuyos enunciados particulares coinciden o a los cuales se contraponen en un juego de intertextualidad que valdría la pena analizar más en detalle y del cual me ocuparé ahora sólo en sus grandes ejes.

5. Lectura política de la *Gaceta Amarilla*

Estoy empleando el adjetivo *política*. Entiendo por él lo que tiene que ver con la conquista y el ejercicio del poder dentro de una sociedad o grupo determinados, pero también lo relativo a la organización social y a sus problemas, como un campo privilegiado en el que el poder se ejerce.

He elegido como texto emblemático de una lectura de este tipo el “Primer manifiesto de las Comisiones de Enlace”, fechado el 23 de septiembre de 1972, retomado en Reseñas y Documentos del número 7 de *Cuadernos del Colegio*, pp. 41-43.

Antes de examinar el “Manifiesto”, recordemos brevemente los elementos que la *Gaceta Amarilla* puede ofrecer, de cerca o de lejos, a una visión política relacionada con el proyecto del Colegio.

Podemos alinear en esta perspectiva, sin duda, lo que se refiere a las relaciones de la Universidad y el país, cuando se insiste, por ejemplo, en la necesidad de responder a las exigencias del “desarrollo del país” o de evitar en la “próxima década” –hoy presente– las “muy graves crisis” que esperaban a México, a través de “nuevas soluciones” y “necesarias reformas” a las cuales la lucidez de la Universidad podría contribuir sin sustitución posible.

La Universidad, en el discurso de la *Gaceta*, tiene la obligación de cumplir “sus objetivos académicos de acuerdo a las nuevas exigencias del desarrollo social y científico” y atender a la “creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y... satisfacerla lo más amplia y eficazmente que le sea posible” (p. 2).

Se trata en síntesis, lo sabemos, de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” y de “enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más, si quiere ser una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias” (p. 7).

El compromiso con el país contra sus necesidades y pobrezas contra sus desigualdades e injusticia, por una parte, y, por otra, la ampliación de la matrícula para todos aquellos “estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas” (p. 7) resumen, me parece, las posiciones sociales y políticas de la *Gaceta*.

Vamos ahora al texto de las Comisiones de Enlace. En él, el discurso dominante es de carácter político: opone radicalmente dos adversarios: por una parte, a “quienes pretenden hacer del CCH una preparatoria

con disfraz demagógico” y, por otra, a “los maestros y alumnos”.

A los primeros debe atribuirse “la implantación de porras” “para imponer el terror” a través de agresiones a “maestros y alumnos”; “la corrupción de los maestros por medio del tráfico con las horas de clase”, el ofrecimiento de “puestos de mayor jerarquía a los profesores esquiroles y reaccionarios” o la amenaza de hacerlos perder el empleo que tienen; la represión y la maniobra contra las luchas de los profesores; la violación de “los más elementales procedimientos democráticos en las elecciones de los Consejos Internos de los planteles”; el intento de “controlar y manipular las nacientes organizaciones estudiantiles”.

A ellos se oponen quienes “pretendemos, en un acto de creación colectiva, construir una comunidad democrática y creativa que forme hombres y mujeres críticos, comprometidos con la vida popular” y “hemos sellado un compromiso activo con la vida diaria del Colegio de Ciencias y Humanidades”.

En resumen, dice el documento, “existen... dos concepciones de cómo construir el Colegio: la reaccionaria, que pretende convertirlo en una serie de comunidades corruptas de profesores, organizaciones charras de estudiantes, en pocas palabras de centros escolares controlados y manipulados. La democrática, que pretende construir una comunidad escolar crítica y creativa, gobernada por sus alumnos y por sus maestros, en la que sus autoridades sean el producto de la voluntad democrática de la misma”.

He ahí las dos fuerzas, claramente opuestas, si no plenamente caracterizadas, a no ser con la sumaria definitividad del pan-

fleto: Lo que disputan es el poder, concretamente los procesos de decisión “de abajo hacia arriba”, “la participación democrática” “organizada” “de manera directa” y “paritaria de maestros y alumnos en el gobierno” y “la Asamblea General...” como “organismo máximo que dicte los lineamientos políticos generales de nuestros planteles”, la elección de coordinadores y autoridades.

¿Qué alusiones hay en todo ello a lo académico? Desde luego no se debe pedir peras al olmo. Se trata de un documento político y seguramente las cosas no podían ser de otra manera. Sin embargo, no puede uno dejar de pensar en que se trata de un centro educativo y no de un municipio ni de una sección sindical o de partido. Se trata, uno imagina, de ejercer la democracia para la docencia, para educar.

Rescatemos las fugaces alusiones a lo académico, esa vaga “vida diaria del Colegio”; ese antímodelo rechazado de “preparatoria con antifaz demagógico” que parece significar, por contraposición, que el Colegio ofrece un esquema superior, pero que, si no se cumple a fondo con la democracia, sería una reedición de la Escuela Nacional Preparatoria adornada ahora de frases vacías: La idea de formación crítica y de creatividad. Y es todo. En un documento que propone una de las visiones del Colegio, la correcta desde la perspectiva polémica de sus autores, el proyecto ni se explica ni se despliega, y los pocos de sus rasgos que a ratos fugazmente se muestran, quedan siempre sumergidos en intenciones exclusivamente políticas. Parece no importar tanto la comunidad crítica y creativa, sino su autogobierno. Signo de tal actitud es la aparición del adjetivo académico: este aparece tres veces seguido del adjetivo *político* y unas seis acoplado con

administrativo. La única vez que se emplea solo, califica al sustantivo represalias, “represalias académicas”.

He aquí una primera visión del Bachillerato del Colegio: campo de batalla para establecer el derecho a decidir de profesores y alumnos.

6. Lectura pedagógica de la *Gaceta Amarilla*

Con el adjetivo *pedagógico* quiero significar lo referente a las relaciones adecuadas entre maestro y alumno, tanto las actitudes que aquél debe asumir o promover, como los procedimientos de que se sirve para conducir al alumno hacia el aprendizaje o, mejor, —estamos en una escuela renovada— facilitar al alumno su acceso al conocimiento.

Tal vez sea excesivo decir que la *Gaceta Amarilla* no contiene ningún proyecto pedagógico. En todo caso no se adscribe a ninguna escuela reconocible y ello es seguro.

Sin embargo, las cosas no son tan simples. El carácter performativo de la enseñanza propia del Bachillerato del Colegio, ligado inseparablemente a la idea de cultura básica y la descripción de procedimientos de trabajo específico que en algunos casos lo ilustran, dan pie por afinidad ideológica a que se desarrollos, a partir de ciertos momentos textuales, ideas explícitamente pedagógicas en abundancia.

Veamos el párrafo tal vez más representativo:

La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos. Así, en el curso de Biología se estudiará una antología de ensayos o artículos destacados sobre las ciencias biológicas, la investigación básica

en biología, la investigación aplicada y otras. Otro tanto se hará con las matemáticas o con la historia... En los laboratorios se hará que los estudiantes construyan algunos de los aparatos de observación y que los apliquen, y discutan textos sobre la materia en forma de mesas redondas... En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos... En los talleres de redacción e investigación documental se enseñarán las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas... En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo el estudiante leer, resumir y comentar las obras. (p. 5)

Se trata aquí de algo más que de un mero procedimiento didáctico. Se trata de formas de trabajo intelectual y de la dimensión práctica, sin la cual el conocimiento no es completo. Conocemos, sin duda, para transformar la realidad, lo que no niega la diversidad de relaciones entre conocer y actuar y la gama amplísima de sus cercanías y distancias específicas, sin embargo, la insistencia en la actividad del alumno, en su productividad diríamos bárbaramente, así como la idea de renovación —el Colegio “órgano de innovación permanente”— no podían dejar de evocar —otro hecho de interdiscursividad— las ideas ambientes de escuela nueva y de educación activa. Añádase que la idea de metodología en la escuela suele evocar el cómo de la enseñanza y sólo entre nosotros —apasionados, espero, de cultura básica— los procedimientos sistemáticos de adquisición del conocimiento.

La perspectiva pedagógica ha tenido, desde los primeros años del Bachillerato del

Colegio, un peso notable en su desarrollo, favorecido por factores numerosos propios de las tendencias culturales de la época y de ciertas opciones institucionales que destaca brevemente.

Señalaré, en primer lugar, el clima de liberaciones, diversas y de éxito dispar, que siguió a 1968. Pensemos en la liberación sexual o en la feminista, en las luchas de liberación política. Entre ellas —París en 68 era el paradigma— se enmarcaron también intentos de liberación escolar. Recordemos el famoso *Der lille rode Boq for Skoleelever*, 1969, Copenhague, es decir, el librito rojo para escolares, *El pequeño libro rojo de la escuela*, México, Contemporáneos, 1973, y la multiplicación robusta de escuelas activas de concepción variada. Una nueva pedagogía para tiempos en que más cosas que ahora parecían posibles.

Añadamos las cercanías múltiples entre el Colegio y el Centro de Didáctica, cuyo director, el ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, fue también y simultáneamente el primer coordinador del Colegio.

Tal coincidencia parecía señalar que el Bachillerato del Colegio sería ante todo, o también, un experimento pedagógico. Convencido de la importancia de la didáctica, el Centro organizó asesorías y cursos abundantes para nuestro profesorado. Cada quien debe recordar esa feria y cómo le fue en ella. La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, con don Henrique González Casanova al frente y Manuel Pérez Rocha en segundo lugar, si no me equivoco, hizo también su contribución con preocupaciones orientadas hacia la sistematización de la enseñanza.

Merecen un capítulo aparte los cursos de selección de 1971, organizados precisamente por el Centro de Didáctica. En ellos —

me reduciré a los que seguí personalmente, es decir los de Lectura— había ciertamente concepciones académicas de nuevo cuño.

En Lectura se insistió incansablemente en que el objeto de su docencia era mucho más que la literatura. Debían en efecto incluirse en los programas, y se hacía así de inmediato, textos de historia y de filosofía, si bien el preferido era Platón, el más literato de los filósofos, a pesar de su proyecto de desterrar a los poetas de la república perfecta. Por otra parte, se reclamaba oficialmente la libertad frente a las obligatoriedades culturales, es decir, la pretendida lista de lecturas y placeres sin la cual —se dice— no puede uno ser un hombre culto. En resumen, se trataba no tanto de leer a Homero, Hesíodo y Horacio a fuerzas, sino, mucho más y mejor, simplemente de leer lo que fuere de los clásicos, pero a fondo y con deleite.

Sin embargo, para la selección de aspirantes a profesor la máxima insistencia caía sobre otros valores: la flexibilidad, la actitud de cambio, la futura atención al alumno como sujeto y su actividad.

Así, bastaron unos cuantos meses para que, sin una explicación teórica suficiente para concebir y traducir en operaciones la concepción de la lectura como instrumento de construcción cultural, por la preparación profesional de la mayoría de nosotros, estudiantes o egresados de carreras de letras, abandonados en muchos aspectos los caminos de la enseñanza sistemática graduada, diversificada y eficaz de la operación de leer y las libertades que la acompañan, volviéramos al seno de la literatura y a su dulce y materna constrección: los alumnos no pueden dejar de leer el *Quijote*. Al poco tiempo, muchos habían olvidado los enfoques

específicos de la lectura en el Bachillerato del Colegio, pero nadie renunciaba ni a la flexibilidad ni al cambio ni a la utópica idea de escuela activa, sin más.

Recordemos para terminar la *Guía del profesor*, publicada en junio de 1971 por los Departamentos de Pedagogía y Psicología y de Información de la Coordinación, publicación que, por la situación oficial de su enunciación, influyó sin duda en el desarrollo de la presente lectura del proyecto del Colegio.

De manera semejante a la *Gaceta Amarilla* que liga a la concepción del objeto de la enseñanza, la cultura básica, indicaciones metodológicas a medio camino entre los aprendizajes intelectuales y los procedimientos didácticos, los nuevos documentos no separan sus propuestas didácticas del objeto de su docencia. Sin embargo, el acento es francamente distinto. Veámoslo en un par de ejemplos.

El primero está tomado de la *Guía del profesor*, del capítulo “Metodología”, p. 12. Dice así:

Siendo característica esencial del Colegio su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades, así como el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación, quedan abiertas las puertas para lograr, con el esfuerzo y la imaginación de todos, el aprovechamiento máximo de nuestros recursos humanos y materiales.

El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto cultural previamente dado, sino, sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.

El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la pedagogía nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática:

¿De qué se trata en este párrafo? Indudablemente hay algunas alusiones al objeto de la enseñanza, la cultura como obra del sujeto y no como patrimonio simplemente recibido de fuera, a la idea de formación más allá de la indispensable información, que sin embargo el texto opone sin duda en exceso (formación más que información). El acento, con todo, ha cambiado radicalmente. Ello es visible en una frase, “El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes”, enunciado que, al principio de un párrafo dedicado todo él a la pedagogía nueva, no puede ser entendido sino como referido a ésta: el Colegio sintetiza metodologías didácticas modernas.

Un enunciado de construcción idéntica había aparecido en la “Exposición de Motivos” incluida en la *Gaceta Amarilla*:

La primera diferencia entre los planes de estudio del Bachillerato del Colegio y de la Escuela Nacional Preparatoria se refiere a los planes de estudio. Como hemos visto, las unidades académicas del proyecto se significan por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias.

Metodología aquí se refiere a las ciencias, en otro pasaje especificadas (el lenguaje), la física, la química, las matemáticas, la historia, no a los procedimientos de docencia, no a la pedagogía. La *Guía del profesor* ha leído la *Gaceta* a su manera.

Veamos el segundo ejemplo:

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, estos deben ser motivadores, las actividades que se propongan o surjan de la iniciativa del grupo, deben ser interesantes, es decir, los contenidos programáticos deben, en este sentido, estimular y motivar a los alumnos por el valor del saber mismo para un aprendizaje duradero. (Guía p. 14)

Por supuesto, todo está bien, la motivación, el interés por el saber. ¿Puede, sin embargo, determinarse lo básico sin otra indicación que los intereses, seguramente inseguros e inestables de los alumnos? De nuevo la *Guía* parece optar por lo meramente pedagógico, sin referencia al plan de estudios que trata de llevar adelante, omisión tanto más grave cuando la *Guía*, espejo de docentes y brújula de novatos publicada en junio de 1971, a poco de iniciado el trabajo del Bachillerato, tuvo sin duda la intención de orientar el trabajo de profesores por definición inexpertos; se trataba, no lo olvidemos de numerosos estudiantes, de licenciados noveles, de iniciadores de un nuevo sistema nunca antes experimentado por nadie, sencillamente. Nada raro que las preocupaciones generales se dirigieran más a lo pedagógico que a lo curricular.

De unas 10 páginas dedicadas directamente a guiar profesores tan sólo una habla del enfoque propio del plan de estudios del Bachillerato del Colegio. La proporción es clara, el hecho innegable.

En esa época lo pedagógico parece haber estado por lo menos bien enfocado: la insistencia en el alumno como sujeto creador de cultura —si bien ni la cultura se define, menos aún se profundiza en su concepción, ni los límites de la creación se señalan—; en su actividad consecuente en

ejercicios y posibilidades de participar en clase; en procedimientos de discusión y diálogo que subrayan el carácter social del aprendizaje; en el maestro como guía y necesitado al igual que el alumno, de aprendizaje. El mismo conjunto de ideas aparece en los documentos de naturaleza diversa publicados en la *Gaceta UNAM*, después del número amarillo, durante 1971 y 1972 y retomados en 1977 en el *Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM, 1971-1972*, publicado por la Dirección del Plantel Naucalpan en 1977. (Ver pp. 53; 36, 37, 41, 53, 54, 37 y 43. Ver también la *Guía*, p. 13).

La lectura pedagógica concibe al Colegio como un lugar donde profesores y alumnos son semejantes. Educar es ser amigos.

Por algunas de sus características, la perspectiva pedagógica en boga en los primeros años del Colegio, alimentó también la lectura política. El alumno como sujeto, la insistencia en su participación para determinar numerosos aspectos del trabajo de clase, la dimensión crítica que se postulaba para un conocimiento válido de la realidad, la atención a los problemas del entorno, en palabras de la *Guía del profesor* ya citadas, la “libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática” (p. 12) operaban desde el campo de la enseñanza-aprendizaje como equivalentes análogos para alimentar y legitimar los ideales políticos (*Guía*, pp. 12-14).

¿Cómo negar la participación en los asuntos del plantel, en su gobierno, si se fomentaba en el salón de clase? ¿Por qué detener en el salón el poder de decisión de los alumnos, cuando, como dicen las Comisiones de Enlace, el elemento esencial del CCH son sus alumnos? Podía uno ser autoritario en política y también en sus clases; pero el

discurso de la participación estaba ahí para servir también como alibi.

7. Lectura curricular de la *Gaceta Amarilla*

Sostiene una lectura que llamo convencionalmente curricular, quien retiene de la *Gaceta Amarilla* predominantemente la propuesta de un plan de estudios de nuevo tipo para el Bachillerato, y deriva de él, como núcleo y origen, orientación coherente para toda la acción educativa, que hemos ya caracterizado por:

- el retorno a lo básico en los campos fundamentales del saber,
- la acentuación de los procedimientos de trabajo intelectual en la enseñanza,
- la libertad para combinar metodologías de distintos campos del saber científico, para efectuar trabajos interdisciplinarios,
- el “aprendizaje” (p. 2) o “adiestramiento” “práctico” (3).

De esta concepción pueden derivarse formas de trabajo escolar como la resolución de problemas o, si se quiere, de modo general, un estilo de corte activo.

Remitámonos a algunos pasajes de la *Gaceta Amarilla* relativos a: el retorno a lo básico, p. 4;

el carácter interdisciplinario, p. 3; el adiestramiento técnico, p. 5.

Sobre procedimientos de trabajo baste aludir a la amplia cita traída a cuenta en el apartado anterior a propósito de la metodología de la enseñanza.

¿Quién ha leído curricularmente nuestro texto básico? Desde luego, en los números posteriores a la *Gaceta* de febrero, la

propia *Gaceta UNAM* en artículos sin firma, lo que equivale a su reconocimiento como documentos oficiales, si bien no propiamente formales, en los que reitera concepciones anteriores. Puede recorrerse así en *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM*, ya citado, los documentos 17,18 Y 19, pp. 40-47.

A mi manera de ver, sin embargo, la lectura curricular de la *Gaceta Amarilla* reaparece, en el ámbito propio del bachillerato del Colegio y con suficiente nitidez de nuevo en los cursos de selección. Éstos constituyen enunciados, en el sentido de la *Arqueología del saber*, es decir, instituciones, acciones, disposiciones de medios, documentos relativos a un campo determinado, en nuestro caso la concepción del proyecto del Bachillerato del Colegio.

Tomaré como referencia la “Proposición del Área de Talleres del Plantel Naucalpan” para los cursos de selección de 1973, reproducida en Reseñas y Documentos de *Cuadernos del Colegio*, números 3 y 4.

La propuesta, cuyo emisor más concreto fue una “Comisión de la Academia”, considerada como un acto discursivo, es en sí un acto pedagógico, es decir, pretende lograr en sus destinatarios, “las Academias de los cinco planteles”, un efecto de reconocimiento razonado. Trata de persuadirlas con argumentos de la necesidad de organizar la selección de profesores nuevos por medio de cursos cuyas características funda y detalla.

Los principios de argumentación principales son dos: por una parte, el que podríamos denominar *principio de novedad*, según el cual, el Colegio, por su novedad, que debe ser entendida como originalidad y finalmente como identidad inconfundible,

tiene exigencias que deben ser reconocidas explícitamente y tomadas en cuenta para la incorporación de profesores. Así, dice nuestro texto:

Siendo el Colegio de Ciencias y Humanidades una institución educativa de nuevo tipo y con problemas peculiares (por ejemplo el de conciliar una educación activa y crítica con una educación de masas), es evidente la necesidad de un entrenamiento previo de sus futuros profesores, no sólo para garantizar la solidez científica de la enseñanza, sino sobre todo la correspondencia de los métodos pedagógicos empleados con los objetivos de formación del Colegio. (p. 39)

O un poco más adelante:

la novedad y la originalidad del Colegio exigen que todos los aspirantes a profesores, independientemente de su calificación o títulos profesionales, indudablemente valiosos en otros campos, de sus méritos y de sus experiencias pedagógicas anteriores, se obliguen a participar en el curso, de modo que al mismo tiempo que se familiarizan con las actividades escolares, con las modalidades de la organización académica y con el tipo de relación profesor-alumno, características del Colegio, sean evaluados objetivamente en sus actitudes humanas y pedagógicas y en sus métodos de trabajo y conocimientos. (p. 42)

El segundo principio es el de *coherencia*. El hacer del Colegio no puede seccionarse. Los mismos principios que orientan el trabajo de clase, y sus objetivos académicos, deben determinar las formas de preparar a los nuevos profesores y los criterios para seleccionarlos:

Si queremos ser coherentes con lo que el Colegio quiere ser y en gran parte ya es, es precisamente del análisis de estas finalida-

des específicas del Colegio de donde deben deducirse las características del profesor apto para incorporarse a él y por lo tanto, los criterios que deben tomarse en cuenta para la selección y ambientación de nuevos profesores. (p. 40)

Por otra parte, en la ambientación y selección de nuevos profesores debemos seguir, toda proporción guardada, los mismos principios y métodos que en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos del Colegio. Sería inconcebible un curso en el que dominaran el verbalismo, la imposición y la falta de sentido crítico, destinado a profesores que deberán promover en los alumnos exactamente las actitudes contrarias... Si pretendemos enseñar a los alumnos haciendo, no debemos proceder de otra manera con los aspirantes. (p. 42)

Ahora bien, ¿cómo define el documento las finalidades específicas del Colegio de las cuales deben deducirse criterios y organización? He aquí la respuesta, por demás previsible:

Las finalidades del Colegio pueden describirse de la manera siguiente:

3. Tratar de formar alumnos:

a) capaces de aprender a aprender, es decir, autónomos en el proceso de continua renovación de conocimientos y habilidades que exige el mundo en movimiento en que vivimos;

b) que tengan habilidades y actitudes más que simples conocimientos, es decir, que sepan utilizar los métodos y lenguajes que constituyen el núcleo de la enseñanza del Colegio;

c) que posean conocimientos básicos que les permitan proseguir el aprendizaje por su cuenta;

d) críticos, dotados de los criterios y conocimientos necesarios para enjuiciar no sólo los contenidos de su aprendizaje, sino también todos los aspectos de la sociedad en que viven;

e) activos, es decir, capaces de utilizar sus habilidades y métodos para transformar el medio en que se desarrollan dejando de ser así simples espectadores de un espectáculo que, en muchos casos, parecería no incumbriles, para convertirse en creadores de nuevas relaciones humanas y nuevas condiciones de vida;

f) que tengan actitudes vitales de libertad, responsabilidad, respeto por los demás, solidaridad. (p. 40)

De estas finalidades, en la inmediación del texto y con un razonamiento explícito, el documento concluye siempre según el principio de coherencia:

“Si son éstas las tareas específicas del Colegio, el profesor que trabaje en él deberá tener las características siguientes” (p. 40), que se describen distribuidas en tres apartados: [sic]

I. En el orden de las actitudes vitales el profesor debe ser crítico y autocrítico; libre para mantener sus propios puntos de vista; abierto a la discusión y al diálogo; honesto en la presentación de sus opiniones; capaz de colaborar y de trabajar en equipo; responsable en sus compromisos; plenamente respetuoso de las opiniones ajenas.

III. En el orden de las actitudes y métodos pedagógicos (p. 41) la propuesta de Talleres sigue fundamentalmente las orientaciones de la *Guía del profesor* y recoge por lo mismo la interpretación pedagógica del Bachillerato del Colegio prevaleciente en la época.

Es en el apartado II, definido como “el orden de la preparación académica”, donde el documento de Talleres ofrece su aportación original. He aquí el fragmento:

- ...ser capaces de informarse por cuenta propia sobre los nuevos métodos de trabajo y los nuevos conocimientos que surgen en el campo de su especialidad. De otra manera no se garantizaría ni la actualidad de los métodos y conocimientos enseñados ni la actitud de continua investigación y búsqueda que debe caracterizar a los alumnos.
- dominar un método de trabajo en su especialidad por medio del cual puedan encarar y dar respuesta a los nuevos problemas que se les presenten. Así, por ejemplo, en Taller de Lectura es indispensable que el profesor sea consciente del método de análisis, interpretación y valoración literaria que normalmente emplea. Lo mismo podría decirse de las demás materias que se enseñan en el Colegio; cada una de ellas tiene su método propio de trabajo; si queremos que los alumnos adquieran más bien habilidades que meros conocimientos, los profesores deberán ser plenamente conscientes de los métodos de trabajo empleados en sus campos respectivos, para que puedan transmitirlos a sus alumnos de manera completa y ordenada;
- tener conocimientos suficientes en lo que toca a hechos específicos, secuencias temporales, teorías, principios y criterios en las materias de su área;
- ser capaces de expresarse oralmente con claridad y precisión. (p. 41)

Destaquemos en primer lugar los rasgos académicos que deben definir al profesor del Bachillerato (cito lo esencial):

- capacidad de informarse sobre nuevos métodos y conocimientos en su campo

– el dominio de un método de trabajo en su especialidad, método que en esta acepción parece confundirse con procedimiento o, en una interpretación más benévolas, retener una cierta preocupación de pluralismo
– conocimientos, definidos como suficientes, con lo que la formulación evita la contraposición entre formación e información que extremada lleva a la incongruencia, pero no deja de señalar la importancia secundaria de los conocimientos considerados en sí mismos.

Este retrato del profesor como sabio especialista en una rama del saber, está integrado a una argumentación, dos veces repetida y que en esencia reitera el nexo entre propósitos educativos del Colegio en el campo del saber, por una parte, y calidades exigibles en el profesor responsable de alcanzarlos con sus alumnos, por otra:

- Ser capaces de informarse... De otra manera no se garantizaría ni la actualidad de los métodos y conocimientos enseñados...
- Si queremos que los alumnos adquieran más bien habilidades que meros conocimientos, los profesores deberán ser plenamente conscientes de los métodos de trabajo empleados, para que puedan transmitirlos en sus campos respectivos a sus alumnos de manera completa y ordenada.

Notémoslo al paso: métodos aquí no se refieren a procedimientos didácticos y esta denotación constituye toda la diferencia entre la lectura de que ahora nos ocupamos, coincidente en la *Gaceta Amarilla* en el empleo del término, y la lectura pedagógica. Aquí el centro son el conocimiento y las habilidades; los métodos de trabajo en un campo del saber, y no los medios y consejos que guían su transmisión adecuada. Esta no se abandona, pero se distingue con nitidez y los

dos aspectos se articulan entre sí, si bien la dependencia de lo Pedagógico no se formula.

Señalemos finalmente una cierta obsesión por la actualidad: todo debe estar al día, todo debe ser nuevo. La imagen del Colegio como innovador sigue actuando.

8. Conclusión

Una palabra más, para terminar, sobre cómo, a mi parecer, se articulan las tres lecturas a partir del texto tutor de *La Gaceta Amarilla*. Esta insiste en el carácter performativo del retrato del alumno del Colegio: alguien capaz de informarse, resolver problemas, etc. Por otra parte, enumera procedimientos de trabajo. Da origen así por una parte, a la dimensión pedagógica, que la propia *Gaceta* no explicita, a dedad, y a la inserción en el trabajo del Colegio de corrientes pedagógicas donde el alumno es reconocido como sujeto. El primer sujeto, el de *la Gaceta*, es un sujeto intelectual, el segundo tiene dimensiones más amplias, antropológicas y seguramente éticas.

Pero la lectura pedagógica añade, en medio de otras muchas cualidades, la de crítica y la de atención al entorno, la de participación en el salón de clase. En ello coincide y de ello se nutre la lectura política: la participación no se detiene en los muros pedagógicos. *La Gaceta* misma, al destacar el nexo profundo entre universidad y país, contribuye a restablecer un nexo que en 68 rompió el gobierno de la República públicamente y a justificar un cauce de acción presente en la ideología estudiantil de los acontecimientos de ese año. La lectura curricular, finalmente, recoge numerosos elementos de la lectura pedagógica y algunos de la política, la participación de los profesores, por ejemplo, en

los cursos de selección, pero los organiza en torno a las exigencias cognoscitivas del plan de estudios del Bachillerato del Colegio.

Así, las tres lecturas aparecen en comunicación y en connivencia casi, mutuamente apoyadas, abiertas una a las otras, con excepción de la política que, si bien recibe influencias y material para su legitimación, no reconoce, al menos en la formulación del *Primer Manifiesto de las Comisiones de Enlace*, sino vagas alusiones al trabajo académico.

Las tres lecturas subsisten, se han ido manifestando a lo largo de nuestra experiencia y podemos reconocerlas. Tal vez la lectura política del Colegio apareció con fuerza en el reciente Encuentro de Profesores, en posiciones y actos tendientes a reafirmar lo que ahí se llamó el poder de decisión de las academias y en el estilo mismo de la discusión. La lectura pedagógica, después de las formulaciones emparentadas con la escuela nueva o la escuela activa, asumió las formas de la sistematización de la enseñanza y del subprograma B del CISE, donde la preocupación no es la ciencia que se enseña, sino la reflexión sobre su significado social, me parece. La lectura curricular dio origen al Simposio Internacional del Bachillerato, a las preocupaciones sobre los métodos de las distintas ciencias y a una cierta reflexión que vuelve al currículum — pienso en la Comisión de Oriente— como objeto de estudio, y seguramente, así lo espero, transita por aquí en este momento en que enuncio ante ustedes, preocupados por la originalidad del Colegio, las conclusiones de esta conferencia y termino agradeciendo su atención deseando para el Colegio una síntesis donde por definición no se anule la diversidad, sino se organice para el futuro.



Sesión de preguntas y respuestas*

¿Se podría pensar que actualmente la lectura pedagógica es la dominante?

Yo pienso que sí. Todos nosotros, por todas estas proximidades ideológicas, de generación, aunque no todos somos exactamente de la misma, asimilamos mucho las ideas de pedagogía nueva, de escuela activa. Si recordamos bien, la mayor parte de las discusiones en los años primeros, pero ampliamente primeros del Colegio, se centraba en los problemas de relación con los alumnos. Yo creo que nos concebíamos a nosotros mismos sobre todo como excelentes profesores, compañeros de los alumnos que podían enseñarles de una manera nueva y flexible la ciencia que el Colegio quería transmitir.

No recuerdo tanto discusiones sobre contenidos cuanto discusiones sobre formas de enseñanza, de manera que en algún momento podía uno pensar que no importaba tanto lo que uno enseñara, con tal de que lo enseñara de manera flexible: no importaba lo que dijeras, con tal de que fuera activo.

Hubo alguna forma de desajuste en este punto y se extendió ampliamente en el Colegio, a lo cual contribuyeron numerosos elementos, cursos que había y otros que no había, etcétera.

Pienso que la pedagógica ha sido la lectura predominante. Ahora, a mi manera de ver, no se trataría en ningún momento de rechazarla, como si no aportara nada, sino más bien el problema es cómo integrar. Integrar para mí significa dar a cada cosa su

lugar en una totalidad, pero una totalidad dominada por la ciencia que los alumnos tienen que aprender y no por las formas pedagógicas a través de las cuales es conveniente que la aprendan. Creo que ese es el punto fundamental.

Si lo concebimos así, podemos articular los distintos elementos en una síntesis mucho más fecunda y sobre todo más centrada en la verdadera originalidad del Colegio, que es la idea de cultura básica, entendida seguramente de distinta maneras, pero que constituye la aportación fundamental del Colegio.

¿Qué se puede entender por educación formativa en oposición a la informativa?

Aquí respondería más bien no lo que se puede entender en abstracto, porque estoy situado como todos en un punto de vista relativo, sino lo que entendemos muchos durante mucho tiempo: contraponíamos excesivamente los conocimientos, por un lado, a la capacidad de resolver problemas, a la metodología, por otro. Los contraponíamos mucho y decíamos: tenemos que formar a los alumnos y no importa tanto que sepan muchas cosas.

Contraponer esto así de manera tan radical, como lo hicimos todos quizá durante muchos años, es un error, porque tampoco es posible utilizar una metodología sin teorías, tampoco es posible aplicarlas sin numerosos conocimientos. Lo malo es oponer radicalmente los términos y, al elegir uno, pensar que debemos excluir los otros.

Recuerden lo que decía Don Pablo González Casanova en la primera conferencia,

* Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, CCH, 1990, pp. 104-108.

sobre cómo hay que sumar y no tanto elegir una parte para suprimir otra; sobre qué era lo bueno y lo malo, y cómo algo puede tener equis partes de bueno y también dos o tres de malo, pero es inevitable que así sea. A mí me parece que ese punto es muy importante, no sólo como un principio de educación en la tolerancia, que sería una de sus consecuencias, sino también como una aportación para repensar el mundo y sus relaciones. Habría que retomar esta idea y aplicarla también ahora.

En particular, pienso, vamos a entrar en la etapa de revisión del plan de estudios, de revisión curricular, trabajo en el cual van a presentarse muchas opciones ideológicas de fondo, pero, si entramos a él con la idea de que la nuestra debe predominar con exclusión de cualquier otra, vamos a llevar al Colegio a un conflicto infecundo.

En general hay conflictos que son muy fecundos, porque liberan deseos, liberan capacidad de producción. Pero hay conflictos que resultan muy destructivos, porque, no hay derecho a imponer una posición ideológica sobre otras. Lo que tenemos que ver, es cómo los resolvemos, no en el sentido de realizar una síntesis aguada y contradictoria, sino en el de lograr un ámbito de libertad en el cual puedan convivir distintas opciones. Vamos a tener que recuperar todo esto y evitar las oposiciones radicales en las cuales afirmarse supone destruir al otro, al que no piensa como yo.

Me preguntan si el análisis discursivo es plenamente efectivo para la comprensión del CCH de hoy.

Yo digo que el análisis discursivo no es nunca plenamente efectivo para comprender nada, sino que aporta algunos elemen-

tos que sirven para comprender textos y sus relaciones pragmáticas —por relaciones pragmáticas se entiende en lingüística las relaciones que un mensaje tiene con quien lo produce y con quien lo recibe—.

Entonces, los textos se sitúan así en la historia, se sitúan en alguien concreto que en condiciones concretas, culturales, históricas, produce un mensaje, obviamente condicionado por todas las mediaciones sociales que sabemos, y lo mismo sucede con el receptor.

El análisis discursivo ilumina parte de toda esta realidad, pero nunca puede proporcionar una comprensión completa, hay que estudiar además sociología y otras muchas ciencias.

No puede ser la única arma aislada que dé la comprensión total de un texto; es una manera de acercarse al texto para abrirla a otras dimensiones interdisciplinarias, para abrirla a la historia y al contexto cultural. De modo que yo no pretendería decir que agotó la comprensión del texto de la *Gaceta* con un simple análisis discursivo, sino nada más que ilumino algunos de sus aspectos que pueden servir para relacionarse con otros.

¿Los profesores del Colegio supimos interpretar el modelo educativo propuesto o por el contrario lo modificamos y tenemos un modelo educativo diferente? Si esto ha sucedido ¿se deberá de reestructurar el currículum o nuestras prácticas didácticas deberían de encauzarse para lograr lo propuesto inicialmente y cómo se logaría esto?

Yo creo que nosotros con todo el derecho de seres humanos adultos interpretamos, leímos y dejamos en el olvido lo que pudimos; pero precisamente la idea de que no puede uno agotar un texto y compren-

derlo plenamente también lleva consigo la idea de que uno no comete una falta, cuando deja de lado algo del texto, porque justamente se supone que es imposible agotarlo, de manera que unos dejamos algo fuera del texto que leemos, y otros dejamos fuera otros significados.

Todos somos sujetos constituidos por numerosos códigos, por numerosos elencos de significaciones que hemos ido adquiriendo en nuestra cultura y parte de nuestra cultura son obviamente nuestras posiciones ideológicas, a las cuales nunca podremos renunciar. Hoy, al hablar ante ustedes, estoy asumiendo ciertas posiciones ideológicas y quiere decir por ello que estoy muy consciente de que lo que digo no es absoluto. Lo que digo es una propuesta de comprensión de ciertos aspectos, que debe ser sometida a crítica y puede aprender muchísimo de lo que otros digan. De manera que no creo que en ningún momento podamos plantear el problema de nuestra interpretación del modelo educativo del Colegio, como una falta al paradigma original y sagrado que alguien nos dio y que nosotros no supimos guardar. No se trata de las tablas de la ley, se trata de un documento de la Universidad, de 1971, que obviamente tiene que ser interpretado como se sugiere aquí, a partir de la práctica, de lo que supimos hacer, pero también de lo que dejamos de hacer, de lo que no pudimos hacer y que a lo mejor nos parece importante poder hacer ahora. Estas posibilidades de acción que todavía juzgamos importantes ahora y que no hemos logrado alcanzar, son las que hay que recuperar en la próxima revisión curricular.

En la vinculación entre las lecturas, creo que de alguna manera ya la insinué, es decir, si el sujeto de la cultura es el alumno,

ese aspecto debe tener consecuencias en la pedagogía, debe darse una básica relación de igualdad con el profesor, porque los dos son capaces de acceder al conocimiento a través de las mismas fuentes. Esto fundaría, desde el punto de vista de la ciencia que se comparte en el salón de clases, lo que podríamos llamar una democracia escolar, lo cual no es un problema de números, sino de relación, de individuos fundamentalmente iguales frente a una ciencia que se comparte. Y esto obviamente tiene también dimensiones pedagógicas, porque así el profesor no puede ni siquiera de manera oculta imponer al alumno puntos de vista. Yo sé que todos lo hacemos a veces, pero creo que también todos podemos a veces, por lo menos, revisar lo que hacemos y cambiarlo.

Ahí estaría la articulación, a partir del sujeto, con la dimensión pedagógica y obviamente, si el sujeto es tal en el salón de clases, no puede dejar de ser sujeto fuera de él, no puede decirsele "tú puedes opinar, pero nada más de este sector de la realidad, que es el conocimiento, porque de los demás, de la realidad misma, no puedes opinar; ahí no eres adulto y no eres sujeto, ahí eres un obediente alumno bien peinado de este plantel, que debe obedecer lo que se le dice". Esto no es concebible, como tampoco lo sería concebible negar la participación de profesores que promueven la participación académica en el salón de clases.

Yo creo que el sujeto es el que da unidad al todo y de nuevo el asunto es cómo articularlo y desde dónde; si se acentúa el sujeto como tal, la pura subjetividad, no avanzamos, porque no se trata de darle gusto a cada estudiante, sino de que los alumnos aprendan y la ciencia tiene sus exigencias y hay que reconocerlas, y por supuesto, no tengo esto

bien pensado a fondo, pero creo que por ahí habría que buscar, avanzar en una concepción más completa y mejor articulada.

Sí, la lectura que estoy haciendo es una lectura histórica y en ese sentido toma en cuenta todo lo que hemos aprendido después. Yo no hablé y no oí tampoco a nadie hablar de cultura básica en 1971, la frase está en la *Gaceta Amarilla*, pero nadie la usaba. Lo que oímos en 1971 fue a Arreola entusiasmarse, diciendo de qué manera teníamos que hacer un creativo taller de redacción y se entusiasmó y nos habló largo y no nos dio la menor idea de cómo hacerlo, pero participamos de las ganas que ponía Arreola en la idea de que los alumnos ahora iban a escribir. Así comenzamos y obviamente después hemos reflexionado algo más. Pero todo esto ha supuesto una evolución de la cual todos hemos participado, no la evolución individual de alguien, sino una de las maravillas de haber podido platicar tanto y enfrentarnos tanto y discutir tanto a lo largo de los 18 años del Colegio.



Consejo Académico de Matemáticas el 15 de marzo de 1982.
David Pantoja Morán, Ramón Paredes Pérez



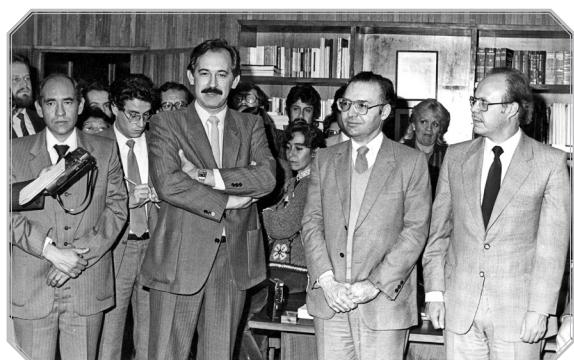
Toma de posesión de David Pantoja 6 de enero de 1981.
Jaime Martucheli Quintana, Raúl Bejar Navarro,
David Pantoja Morán, Octavio Rivero Serrano



Toma de posesión del director Javier Guillén el 28 de febrero de 1983. Consuelo Ortiz de Thomé, Javier Guillén Anguiano, Javier Palencia Gómez



Reunión de ex alumnos el 8 de diciembre de 1990.
Lucía Laura Muñoz Corona y Alfredo Ortiz



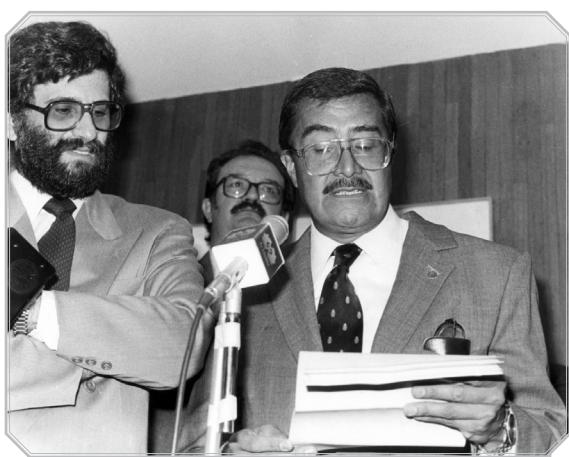
Toma de posesión de Javier Palencia el 15 de enero de 1985.
Alfonso López Tapia, Javier Palencia Gómez,
Jorge Carpizo MacGregor, José Narro Robles



Ratificación de Alfonso López Tapia el 25 de enero de 1989.
David Pantoja Morán, Manuel Márquez Fuentes,
José Sarukhán Kermez y Alfonso López Tapia



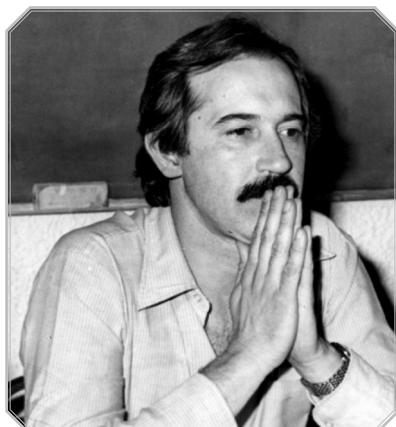
Festejo del XX aniversario del CCH Azcapotzalco el 14 de febrero de 1991. José Sarukhán Kermez, Leticia de Anda Munguía, Jesús Salinas Herrera, Alfonso López Tapia, Ismael Herrera Arias



Toma de posesión del coordinador David Pantoja el 2 de abril de 1993. Francisco Barnés de Castro, Fernando Serrano Migallón y David Pantoja Morán



Darvelio Castaño Asmitia



Javier Palencia Gómez



Alfonso López Tapia



Toma de posesión de José de Jesús Bazán como director de la UACB el 6 de diciembre de 1993. Ernesto García Palacios, José de Jesús Bazán Levy, David Pantoja Morán y Carmen Villatoro A.



Jorge González Teyssier



Toma de posesión de Andrés Hernández López como director del plantel Azcapotzalco, el 15 de marzo de 1996.
Andrés Hernández López, Jaime Martucheli Quintana,
Jorge González Teyssier



Toma de posesión de Jorge González Teyssier como coordinador del Colegio el 16 de enero de 1995.
David Pantoja Morán, José Sarukhán Kerméz,
Jorge González Teyssier, Rafael Velázquez C,
Fernando Pérez Correa y José Bazán Levy



Toma de posesión de Leticia de Anda Munguía como directora del plantel Sur el 27 de agosto de 1990.
Ismael Herrera, José de Jesús Bazán, Leticia de Anda Munguía,
Alfonso López Tapia, Carmen Villatoro Alvaradejo,
Pablo Ruiz Nápoles, Javier Ramos Salamanca



Ricardo Bravo Caballero director del plantel Oriente
el 26 de enero de 1984



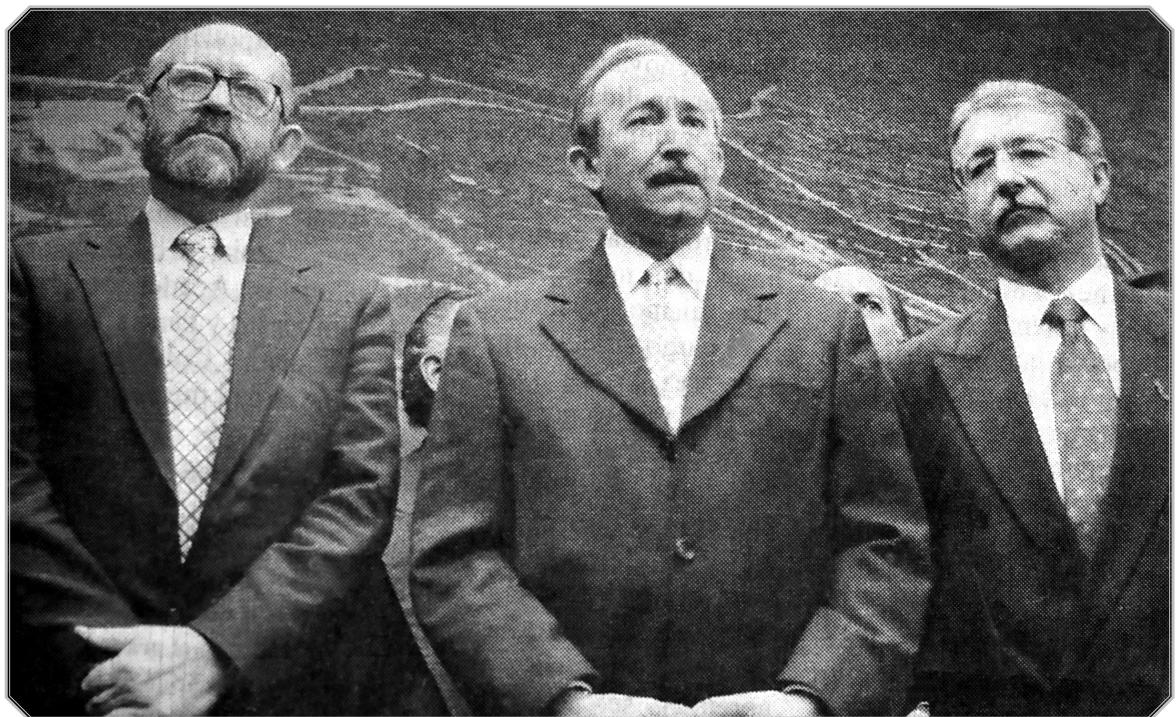
Toma de posesión del director del plantel Oriente
Javier Ramos Salamanca el 17 de junio de 1987



Ratificación de Ernesto García Palacios, Jesús Salinas Herrera, Rodolfo Moreno G., José Bazán Levy, Ernesto García Palacios, Jaime Martucheli Quintana, Jorge González Teyssier, Frida Zacaula Sampieri, Jorge Ruiz Basto y Andrés Hernández López



Toma de posesión del coordinador Javier Palencia Gómez el 16 de diciembre de 1982.
Javier Palencia Gómez, Consuelo Ortiz de Thomé, Alfonso López Tapia y Manuel Guzmán Bustos



Toma de posesión como primer director general del Colegio de José de Jesús Bazán Levy el 24 de febrero de 1998



Toma de posesión como director general
del Colegio de Rito Terán Olguín
el 28 de febrero de 2006



Toma de posesión como directora general
del Colegio de Lucía Laura Muñoz Corona
el 8 de marzo de 2010

Documentos y Testimonios
de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades

Editado por el Colegio de Ciencias
y Humanidades de la UNAM

Se terminó de imprimir el 29 de noviembre de 2013
en los talleres de la imprenta CCH.
Monrovia 1,002, col. Portales, Delegación Benito Juárez, C. P. 03300, México, D. F.
Teléfono: 56052357

El tiraje consta de 3 000 ejemplares
Interiores: papel cultural de 90 grs.
Portada: papel Couché de 90grs
Se usó en la composición los tipos: Calibri, Myriad Pro y Gill Sans MT
Impresión en offset.

El transcurso de los primeros 40 años de vida del Colegio de Ciencias y Humanidades es un excelente motivo para recordar, analizar y reflexionar acerca de su nacimiento, evolución y situación actual.

Nos encontramos inmersos en un proceso de revisión curricular, en una búsqueda que nos allane los caminos hacia los aprendizajes más pertinentes, significativos y actuales que necesitan adquirir nuestros alumnos.

En esa pretensión resulta de incuestionable validez revisar los conceptos, ideas y planteamientos que, en diversos momentos, expresaron quienes asumieron la conducción del Colegio.

Con la selección que se presenta aquí, o con cualquiera que se hiciese, resulta imposible agotar todas las percepciones, propuestas o iniciativas externadas por sus autores, sin embargo, este material puede brindar al lector un panorama de lo que ha sucedido en el Colegio en diferentes etapas de su devenir.

Las ideas de su creador, el Doctor Pablo González Casanova, son el punto de partida no sólo porque generaron una nueva visión de la Universidad, sino también porque nutrieron la esperanza, los ideales y acciones de todos sus protagonistas, especialmente de sus profesores. A quienes posteriormente encabezaron el rumbo del Colegio les correspondió la tarea de organizar y consolidar dichas ideas, en contextos algunas veces difíciles, pero siempre con la convicción de que la educación de los jóvenes de nuestro país ameritaba cualquier esfuerzo, por grande que fuera requerido. Los puntos de vista contenidos en esta publicación han tenido un papel orientador en el rumbo de la institución y han influido en el trabajo dentro y fuera del aula de quienes, en mayor o menor medida, han hecho realidad los ideales educativos que nos siguen inspirando.

En la memoria del Colegio quedará grabada la valiosa labor de sus protagonistas, esta recopilación pretende ser una aportación de dicho trabajo.

Lucía Laura Muñoz Corona

Directora General

Noviembre 2013

